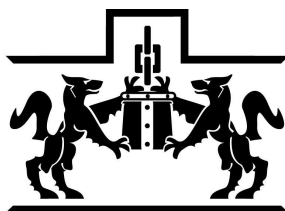


UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
Del 3 de abril de 1981



LA VERDAD
NOS HARÁ LIBRES

UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA

CIUDAD DE MÉXICO ®

Alfabetización visual y nación: los Libros de Texto Gratuito (1993–2007) como dispositivos culturales

T E S I S

Que para optar por el grado de

MAESTRA EN ESTUDIOS DE ARTE

P R E S E N T A

Brenda Marisol Reyes Serrano

Directora: Dra. Yolanda Wood Pujols

Lectoras: Dra. Rebeca Julieta Barquera Guzmán

Dra. Rebeca Villalobos Álvarez

Ciudad de México, 2026

Tabla de contenido

<i>Prologo</i>	3
<i>Notas sobre la investigación, la escritura y el afecto</i>	3
INTRODUCCIÓN	9
De la nación a su representación: conceptos fundamentales para el análisis.....	9
Vacíos y aportes: estado de la cuestión y construcción de una propuesta sobre el LTG.....	13
Propuesta metodológica: el LTG como dispositivo cultural y su análisis icono-textual	17
Criterios de selección del material de estudio	20
Ejes analíticos, preguntas y organización del estudio	22
CAPÍTULO I	26
<i>Los Libros de Texto Gratuito como dispositivos de alfabetización visual</i>	26
1.1 Balance histórico de las generaciones del Libro de Texto Gratuito (1959–1992)	29
1.2 La reforma educativa de 1992 como base de una renovación histórica y visual	39
1.3 Alfabetización visual: el LTG como dispositivo cultural-visual.....	44
CAPÍTULO II	49
<i>El tiempo de la nación: imágenes rituales y narrativas históricas</i>	49
2.1 Portadas y alfabetización visual: la nación como experiencia colectiva	50
2.2 Portadas de Entidad Federativa	56
2.2.1 Obra Plástica.....	58
2.2.2 Patrimonio Arqueológico.....	67
2.2.3 Patrimonio Arquitectónico.....	72
2.2.4 Espacios Urbanos	75
2.3 Portadas de Historia	80
CAPÍTULO III	109
<i>El espacio y el sujeto de la nación: paisajes, patrimonio y héroes</i>	109
3.1 Efemérides y collages: visualidades del ritual cívico y la memoria nacional.....	109
3.2 Cartografías culturales de la nación: paisaje, tradición e identidad visual	132
<i>Conclusiones</i>	139
<i>Referencias Bibliográficas</i>	147
Revistas académicas.....	150
Prensa nacional (debate público sobre LTG, 1992)	151
Documentos oficiales e institucionales.....	151

Prologo: sobre la investigación, la escritura y el afecto

Hay un momento previo a toda investigación que pocas veces se nombra como tal: el instante en que algo cotidiano interrumpe el ritmo habitual y se convierte en pregunta. En mi caso, esa inquietud surgió al observar la intensidad con que reaccionaba mucha gente ante cualquier intervención sobre los símbolos nacionales: monumentos cubiertos con consignas durante marchas feministas, retratos de héroes patrios destruidos en la CNDH, una adolescente bailando el himno nacional al ritmo de un trend o la bandera mexicana intervenida por Elsa Oviedo. Más que los actos en sí, me perturbaba la violencia de las respuestas: la facilidad con que afloraban, en nombre del "orgullo mexicano", discursos de odio, amenazas y apologías del feminicidio.

Pasé mucho tiempo pensando en ello. La reacción apuntaba a algo más profundo que el simple resguardo de objetos, imágenes o rituales patrióticos. Había ahí una forma de pertenencia construida de manera ambivalente entre las instituciones y la vida cotidiana: los honores a la bandera, las efemérides escolares, el pozole del 15 de septiembre, ciertas imágenes históricas que reaparecen una y otra vez, y esa narrativa nacional que aprendemos casi antes de comprenderla, que nos enseñan como verdad incuestionable en las clases de Historia y que reproducimos sin interrogarla cuando le explicamos al extranjero lo que "somos los mexicanos". Me preguntaba cómo algo tan abstracto como "México" podía volverse una experiencia emocional tan intensa, y qué mecanismos educativos, institucionales y culturales sostenían ese vínculo afectivo.

Durante años fui encontrando rastros de esa inquietud en distintos lugares. La reconocía en los discursos de guías turísticas —donde trabajaba— que relataban mitos y leyendas curiosas como "Historia nacional": discursos repetidos casi mecánicamente, asumidos como verdad oficial. Dichas "verdades" las encontraba también en las imágenes con que ilustrábamos siempre los relatos históricos: indígenas semidesnudos sometidos por conquistadores armados, Cuauhtémoc resistiendo el tormento, héroes nacionales convertidos en mártires de la patria. Escenas que permanecían casi intactas de una generación a otra, de un mural oficial a uno urbano, atrapadas en la persistente dialéctica de "vencedores y vencidos". Poco a poco entendí que mi problema no era únicamente el nacionalismo ni la identidad, sino

algo más específico: cómo las imágenes participan en la construcción de ese imaginario nacional y qué vínculos afectivos son capaces de producir.

Entre la saturación de medios, imágenes y relatos, comprendí que esa construcción no dependía de un único espacio o dispositivo, sino de una red mucho más amplia de experiencias culturales, educativas y visuales que reforzaban constantemente una idea compartida de nación y que esas manifestaciones estaban “vivas” en la memoria colectiva y orechisamente por eso era a veces tan pasional la reacción ante ellas. Entre todo, intente buscar en que ñugar de primera mano nos enseñan ello y ahí los Libros de Texto Gratuito comenzaron a llamarme particularmente la atención, no sólo por su alcance formativo, sino porque ahí había ocurrido buena parte de mi primer contacto cotidiano con el “arte” y la “historia”.

Lo comprendí con más claridad en 2018, durante una visita al Museo Nacional de Arte. Jorge S. R. y yo reconocimos de inmediato *La ofrenda* de Saturnino Herrán como “la del libro de español”: antes que pensar en la obra o en el pintor, pensamos en la escuela, en la infancia, en el salón de clases. La asociación se extendió al encontrar en ese mismo museo *Flora y fauna* de José María Velasco, portada del libro de Ciencias Naturales de tercer grado, ese que recordamos por su simpático felino dientes de sable. Poco después el mismo fenómeno apareció en redes sociales: *Juguete de barro de Metepec* de Roberto Montenegro o “el perrito de español” en su portada amarillo brillante. Me impresionó darme cuenta de hasta qué punto esas imágenes seguían habitando nuestra experiencia afectiva del pasado y un imaginario difuso de lo que (creemos) es “lo mexicano”.

Volví entonces a los libros de texto con otra mirada. Recordé que mi primer contacto consciente con el arte mexicano había ocurrido precisamente ahí: en una primaria pública de la Ciudad de México, sin biblioteca, donde el tendedero de lectura colgaba grandes “obras” como *Cañitas* de Carlos Trejo y *La fuerza de Sheccid* de Carlos Cuauhtémoc Sánchez. En ese escenario, los LTG destacaban por todo lo contrario: portadas con pinturas llamativas y coloridas, ilustraciones cuidadas, lecturas amenas. Y al reverso, las fichas de cada obra: el nombre del pintor, el museo, las dimensiones. Yo las leía y soñaba con ir algún día a ese lugar donde podría verlas de verdad. Eran, en muchos sentidos, el principal y casi único contacto visual y narrativo con el arte y con la historia nacional.

A partir de ese pequeño viaje al pasado, no pude evitar buscar aquellos libros que afortunadamente estaban a un click de distancia. El catálogo digital de la CONALITEG me permitió recorrer los libros de otras generaciones y ver cómo los mismos héroes se volvían villanos según la época, cómo ciertos procesos históricos aparecían y desaparecían según la conveniencia. Comprendí que los discursos históricos cambiaban según las necesidades políticas de cada momento, pero ciertas imágenes, ciertos personajes y ciertas formas de narrar el pasado permanecían constantes. Ahí entendí que los LTG no eran únicamente materiales educativos, sino uno de los tantos espacios desde donde se aprende a mirar, imaginar y sentir la nación (o lo que sea que eso signifique), tenían en sí mismos un uso político.

A partir de ello comenzó esta investigación, todavía sin saber si lo que hacía era historia del arte, cultura visual, historiografía o algo completamente distinto. El primer paso fue delimitar el alcance: lo que comenzó como el deseo de comparar todas y cada una de las generaciones de libros de texto gratuitos se redujo, primero, a una sola generación y, después, a unos cuantos libros enfocados en la construcción de la nación. Suena sencillo, pero implicó atravesar al menos dos momentos clave.

El primero ocurre cuando el problema deja de ser únicamente una inquietud cotidiana y se confronta con la investigación teórica e historiográfica: aparecen entonces ciertos instantes de claridad sobre aquello que uno verdaderamente desea comprender. Ese momento lo viví recorriendo en bicicleta los caminos serpenteantes entre la Sierra Mixteca poblana y oaxaqueña.

Bajo un sol abrasador, insolada, deshidratada y comiendo un jitomate frente a una tienda en Santiago Yosondúa, entendí algo que debería haber sido evidente: lo que yo creía una experiencia compartida tal vez solo respondía a mi propia experiencia ciudadina. Para muchos de los niños que veía jugar en las plazas, el LTG —pensado desde una centralidad urbana, con sus esquemas de líneas de metro y sus referentes capitalinos— difícilmente podía responder a sus propios procesos comunitarios de aprendizaje. La educación estandarizada del Estado habla constantemente de inclusión y de vida "rural": la ilustra, la "reconoce", intenta integrarla dentro de una identidad nacional homogénea. Pero guarda un silencio persistente sobre el abandono, la incomunicación y la precariedad material en que permanecen muchas de esas comunidades, cuya única ruta posible sigue siendo kilómetros y kilómetros de

terracería. En ese momento me pareció profundamente insuficiente creer que ese "México" folclorizado que tanto se celebra realmente las representara.

Pero también en ese momento visualice otra cosa: que lo que yo quería investigar era precisamente la fragilidad de esa identidad compartida que propone el Estado-nación. Pensar que lo único que me vinculaba con la gente de Chalcatongo era "ser mexicanos" reducía por completo la experiencia que estaba viviendo. Su hospitalidad, el refugio que nos brindaron en una cocina caliente para aliviar el cansancio del camino y protegernos de la oscuridad de la sierra, me hizo ver que el país también se construye desde el encuentro cotidiano: con el territorio, con el otro, con aquello que no cabe en ningún libro de texto. Ahí entendí que lo que la estética llama "lo sublime" no está únicamente en la contemplación del paisaje, sino en la posibilidad de reconocerse colectivamente dentro de él.

El segundo momento de la investigación es la escritura: verbalizar y volcar sobre el papel aquello que inicialmente parece fragmentario, contradictorio o incomprensible, para después organizarlo, confrontarlo y convertirlo en argumento. Este momento fue, sin duda, más exigente que los quinientos kilómetros recorridos. Al igual que en la bicicleta, uno se enfrenta a sí mismo, al ego, a la dificultad de comunicar aquello que le cuesta avanzar. En la escritura uno reconoce que las grandes intuiciones no valen nada si no se es capaz de disciplinarse para escribir y corregir una y otra vez. Es asumir el rigor que la investigación académica exige, pues nos guste o no: esto fue lo que elegimos.

El proceso fue largo, agotador y, en distintos momentos, doloroso. Reafirmó mi compromiso con los territorios y las comunidades que atraviesan esta investigación, pero también me obligó a confrontar mis propias terquedades, límites y contradicciones. Aprendí que investigar implica también ceder, negociar y reconocer las cadenas de violencia epistémica a las que uno se somete dentro de la academia; reconocer aquello con lo que no se está de acuerdo y, finalmente, aprender a soltar.

Es aquí donde la ayuda de los otros se vuelve fundamental, y en todo este trayecto estuvo presente de manera decisiva el Mtro. Mario Enrique Fuente Cid, quien acompañó de cerca los dos momentos más importantes de esta investigación: el recorrido y la escritura. Tanto en los caminos inciertos e infernales de la sierra, como frente a las páginas vacías, las contradicciones y el desgaste que implica replantearse

por qué uno decide entregarse a sus angustias como “historiadxr”. Su ayuda permitió organizar el mar de ideas —incoherentes o no— en el que me encontraba y dar forma a esta investigación. Pocas personas conocen realmente lo que costó atravesar ambos procesos y sostenerlos hasta el final. Tu presencia, Mario, es siempre una “lámpara de carne en la tormenta”; tu palabra y escucha, el refugio cálido que crean las llamas de una estufa de leña en medio de la sierra.

Agradezco al Departamento de Arte de la Universidad Iberoamericana, particularmente a la Lic. Edda Villegas, por su apoyo y la paciencia con que acompañó cada explicación y cada proceso. Al Dr. Ariel Arnal, quien en las largas horas de manejo hacia Chichahuaxtla sembró en mí dudas genuinas y pertinentes sobre el estudio del nacionalismo y las aficiones personales. A la Dra. Yolanda Wood, por retomar este proyecto cuando parecía disperso sin dirección y por devolverle estructura y sentido con la certeza de sus palabras, su rigor y su generosidad intelectual. A la Dra. Olga Rodríguez Bolufé, cuyo acompañamiento académico ayudó a organizar y consolidar un trabajo que durante mucho tiempo pareció fragmentario. A mis compañeros y compañeras de la maestría —José (“Chose”) por los largos podcast en el camino, Pablo, Ricardo y Vianey— por la escucha generosa dentro y fuera de los seminarios.

Al sínodo, que formó parte fundamental de este proceso: a la Dra. Rebeca Villalobos Álvarez, por la lectura atenta, las sugerencias y, aunque probablemente ella no lo sepa, por aquella clase de comentario de texto en la que reconocí por primera vez la vocación de la investigación histórica y la inquietud por la retórica política de las imágenes. A la Dra. Rebeca Barquera, por la lectura minuciosa del documento, los comentarios críticos y las rutas de reflexión que constantemente fortalecieron esta investigación (y la pasada).

A todxs y cada uno de los integrantes del Seminario Repensar la Conquista, de quienes valiosamente he aprendido a observar cuidadosamente la historiografía y sus repetidos y cansados patrones coloniales. Nunca encuentre tan interesante y necesario el estudio del siglo XVI.

Personalmente, sé que este proceso no habría estado completo sin aquellos seres que escuchan, acompañan y cuidan. A Leticia, José Luis, Maribel y Luis que incondicionalmente me cuidan a pesar de los años; Jorge Salgado Reyes, porque la vida no ha sido fácil, pero ha sido bueno vivirla juntxs —incluso a la distancia—, donde

se reconoce el valor incondicional del apoyo y las risas sutiles cuyo gesto mueve las nubes del cielo. A Raquel Pérez Soriano y Jatsive Ameyali Soto Romero, por las conversaciones en los momentos en que esta investigación parecía demasiado pesada para cargarla sola. Porque esta tesis no es solo el resultado de un esfuerzo individual: es también una red de afectos, conversaciones y acompañamientos que hicieron posible sostenerla cual pesado Atlas de Geografía en la mochila.

En este sentido, la luz de orientación y esperanza se la agradezco a Mario A. Méndez Olivares. Tu presencia ha sido como esas antiguas cartas estelares con las que los navegantes encontraban rumbo en mitad de la tormenta; una constelación de lunares que guía la travesía aun cuando el horizonte desaparece y la noche parece cerrarse por completo. Reconozco en ti una fuerza y determinación que creí perdidas. A través de tus ojos he vuelto a reconocer el valor de este trabajo.

INTRODUCCIÓN

De la nación a su representación: conceptos fundamentales para el análisis

La nación constituye una categoría fundamental de la modernidad, producto histórico de los procesos políticos, sociales y culturales que entre los siglos XVIII y XIX transformaron de manera radical las formas de legitimidad del poder.¹ La Revolución Francesa y los movimientos independentistas del continente americano marcaron un punto de inflexión al proclamar principios de soberanía popular y ciudadanía, que erosionaron progresivamente el orden monárquico tradicional y abrieron paso a la configuración del Estado-nación como forma política hegemónica. A partir de estos procesos, la nación no puede entenderse como una entidad natural o eterna, sino como una construcción cultural e histórica que se hace efectiva a través de símbolos, relatos y prácticas compartidas. Son estos elementos los que permiten a los individuos concebirse como parte de una misma "comunidad imaginada" —en términos de Benedict Anderson— y actuar en consecuencia.

Más que una esencia cultural preexistente, la nación debe entenderse, en su acepción moderna, como una construcción histórica, política y cultural que adquiere eficacia mediante símbolos, relatos, instituciones y prácticas compartidas. Aunque el concepto adquiere una relevancia particular durante el siglo XIX por su estrecha articulación con la consolidación del Estado moderno como entidad política, su genealogía es más amplia y no responde a una evolución lineal desde lo cultural hacia lo político, sino a la coexistencia histórica de distintos significados. Durante siglos predominó un sentido étnico, mediante el cual se designaba a grupos humanos vinculados por elementos como el origen, la lengua o la pertenencia común. Sin embargo, desde el siglo XVIII comenzó a consolidarse una acepción específicamente político-jurídica,² que identificó a la nación con una sociedad política soberana

¹Desarrollado en: Tomás Pérez Vejo, *Nación, identidad nacional y otros mitos* (México: Ediciones Nobel, 1999), 7–37.

² Sobre la historicidad del término, José Carlos Chiaramonte señala que “nación” ha tenido al menos dos usos previos a su formulación moderna: uno de carácter étnico, de larga duración, y otro político, propio del siglo XVIII, en el que designaba a un cuerpo de súbditos o comunidad jurídica bajo un mismo orden institucional. José Carlos

organizada bajo un mismo gobierno y un orden legal compartido, sin requerir necesariamente homogeneidad cultural.³

En el contexto iberoamericano de las independencias, esta categoría adquirió una notable flexibilidad conceptual, aplicándose a pueblos, ciudades, provincias y distintos cuerpos políticos que reclamaban capacidad de representación y autogobierno. En consecuencia, la formación de los nuevos Estados no descansó originalmente sobre nacionalidades culturales preexistentes, sino sobre lenguajes iusnaturalistas, pactistas y de soberanía, donde la legitimidad política emanaba del consentimiento colectivo y de la capacidad de constituir un cuerpo político autónomo. En este horizonte, la nación operó inicialmente como un lenguaje político de legitimación estatal antes que como una identidad cultural consolidada.

Será hasta el siglo XIX, bajo el influjo del romanticismo y del denominado principio de las nacionalidades, cuando se produzca una articulación progresiva entre los sentidos étnico y político del concepto. La nacionalidad comenzó entonces a concebirse como una comunidad histórica asentada sobre elementos compartidos — territorio, memoria, lengua, costumbres y tradiciones— y esta identificación entre identidad cultural y soberanía estatal contribuyó a consolidar la formulación moderna del Estado-nación. En este proceso, los Estados emprendieron mecanismos sistemáticos de integración simbólica orientados a producir retrospectivamente la imagen de una continuidad histórica y una identidad colectiva homogénea.

Desde esta perspectiva, nación y Estado no constituyen entidades equivalentes ni relaciones naturales, sino categorías que se producen mutuamente mediante operaciones institucionales, discursivas y culturales. En términos de la comunidad imaginada, la nación puede entenderse como una forma histórica de representación colectiva que requiere ser constantemente narrada, visualizada y reproducida para adquirir legitimidad y permanencia.

El nacionalismo, en este sentido, constituye entonces la dimensión ideológica y afectiva que sostiene a la nación. No basta con proclamar la soberanía o delimitar un territorio: es necesario producir mecanismos que traducen esa abstracción en

Chiaramonte, *Nación y Estado en Iberoamérica: El lenguaje político en tiempos de las independencias* (Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2004), 27-31.

³ Álvaro Fernández Bravo, comp., *La invención de la nación: lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha* (Buenos Aires: Manantial, 2000), 11–27.

experiencias compartidas. Como lo señala Benedict Anderson, la nación solo existe en tanto comunidad imaginada,⁴ y como advirtió Eric Hobsbawm, necesita de "tradiciones inventadas"⁵ que normalizan vínculos entre pasado, presente y futuro. Por ello, la idea de nación debe ser enseñada, ritualizada y visualizada de manera cotidiana. De este modo el nacionalismo opera como la estrategia que posibilita este proceso, mediante la cual los Estados modernos desarrollaron sistemas educativos centralizados, currículos homogéneos y materiales estandarizados como dispositivos culturales destinados a reproducir la nación en la vida diaria de los sujetos.

En el caso mexicano, el Libro de Texto Gratuito (LTG) representa una de las materializaciones más significativas de la relación entre educación, cultura visual y construcción nacional. Institucionalizado en 1959 bajo el proyecto educativo posrevolucionario, su carácter obligatorio, gratuito y de distribución masiva lo convirtió en un dispositivo cultural de alcance nacional capaz de articular una memoria histórica común y una pedagogía visual compartida. Más allá de su función escolar inmediata, el LTG operó (y opera) como un mecanismo de integración simbólica mediante el cual el Estado organiza formas específicas de representación del territorio, el tiempo histórico y la identidad mexicana.

En este sentido, el libro escolar no puede entenderse únicamente como un soporte textual destinado a la transmisión de contenidos, sino como un dispositivo medial complejo donde convergen diversos sistemas semióticos —texto, imagen, cartografía, diseño editorial, secuencias narrativas y repertorios iconográficos— cuya interacción produce sentido histórico, político y visual. Desde la perspectiva de la intermedialidad, los LTG constituyen espacios de convergencia semiótica en los que palabra e imagen dejan de operar de manera subordinada para conformar una verdadera iconotextualidad,⁶ es decir, una estructura de significación en la que ambos lenguajes se complementan y transforman mutuamente.

Esta articulación intermedial puede observarse a través de tres operaciones fundamentales. La primera corresponde a la combinación medial, visible en la coexistencia material de recursos textuales, visuales y gráficos dentro de un mismo

⁴Esta idea se desarrollará más adelante como parte del marco teórico. Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (México: Fondo de Cultura Económica, 1993).

⁵Eric Hobsbawm, *Naciones y nacionalismo desde 1780: programa, mito y realidad* (Barcelona: Crítica, 1991), 15–27.

⁶Irina O. Rajewsky, "Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality," *Intermedialités* 6 (2005): 43–64.

soporte editorial. La segunda se relaciona con la referencia intermedial, presente cuando el libro incorpora estructuras narrativas propias de otros medios, como secuencias visuales cercanas al lenguaje cinematográfico, composiciones cartográficas o disposiciones museográficas que producen efectos de espacialidad y presencia histórica. Finalmente, la transposición medial permite adaptar discursos históricos, científicos y culturales a formatos pedagógicos accesibles para públicos infantiles y juveniles, reformulando saberes especializados en narrativas visuales y textuales capaces de ser apropiadas dentro del espacio escolar.⁷ De esta manera, el LTG no sólo transmite contenidos, sino que organiza formas específicas de percepción y lectura del mundo social.

En tanto artefacto cultural, su materialidad no constituye un aspecto secundario, sino una dimensión fundamental de producción de sentido. Siguiendo los planteamientos de la sociología de los textos, la forma material del libro condiciona sus modos de lectura y recepción; por ello, elementos como la tipografía, la diagramación, el uso de columnas, índices, rúbricas, recuadros y secuencias visuales funcionan como estrategias editoriales que jerarquizan la información, orientan la interpretación y construyen recorridos específicos de lectura. La llamada “puesta en libro” produce así un campo de recepción determinado, donde la imagen frecuentemente asume una función narrativa central y se convierte en mediadora de experiencias históricas, culturales y afectivas.⁸

En este sentido, a través de portadas, héroes patrios, efemérides, mapas, secuencias visuales y narrativas históricas, los LTG no sólo transmiten conocimientos escolares, sino que también estructuran formas específicas de comprender la realidad nacional. La articulación entre texto, imagen y diseño editorial construye una experiencia de lectura en la que el territorio, el tiempo histórico y la identidad colectiva se presentan como categorías coherentes y compartidas. Como se desarrollará a lo largo de esta investigación, los LTG operan así como dispositivos culturales capaces de consolidar el imaginario nacionalista, legitimar la soberanía del Estado y producir una memoria histórica común mediante recursos pedagógicos, visuales y afectivos. De este modo, el libro escolar deja de ser únicamente un instrumento de enseñanza para

⁷ Inés Dussel y Daniela Gutiérrez, comps., *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (Buenos Aires: Manantial, 2006), 11-20.

⁸ Roger Chartier, *Inscribir y borrar. Cultura escrita y literatura (siglos XI-XVIII)*, trad. Víctor Goldstein (Buenos Aires: Katz, 2006), 35-54.

convertirse en una tecnología de formación simbólica y política orientada a la producción de sujetos que reconozcan y reproduzcan la nación como una comunidad histórica, territorial y emocionalmente compartida.

Vacíos y aportes: estado de la cuestión y construcción de una propuesta sobre el LTG

Aunque la investigación académica sobre el LTG como material didáctico ha privilegiado su estudio desde la historia de la educación, la pedagogía o las políticas públicas, el abordaje desde los Estudios de Arte y la cultura visual abren un campo analítico distinto: el de los LTG como artefactos visuales que, mediante sistemas icono-textuales complejos —portadas, ilustraciones, cartografías, cronologías y otros recursos gráficos— participan activamente en los procesos de construcción y legitimación de imaginarios nacionales.

En este marco general, la presente investigación se centra en la generación de libros vigente entre 1993 y 2007, publicada tras la reforma educativa de 1992. Estos materiales son particularmente relevantes porque surgieron en un contexto de transformaciones sociales, políticas y culturales marcado por la apertura económica, la transición democrática y el discurso de modernización educativa. A partir de este punto resulta necesario revisar desde dónde han partido estudios previos, pues la historiografía educativa mexicana ha consolidado una veta de análisis en torno a los LTG, estos estudios han sido fundamentales para comprender su función política y cultural de estos materiales, pero muestran limitaciones: el énfasis se ha colocado en el análisis textual, descuidando la dimensión visual, con lo cual se genera un vacío interpretativo sobre su papel como dispositivos de construcción nacional.

Los trabajos de Josefina Soraida Vázquez y Dorothy Estrada sentaron las bases para entender los LTG como instrumentos de política educativa, atendiendo a los contenidos curriculares y su evolución histórica.⁹ No obstante, estos estudios se enfocaron exclusivamente en la dimensión textual. Por otro lado, los trabajos de Luz Elena Galván introdujeron perspectivas de género y clase al análisis. En su ensayo

⁹Los estudios mencionados son los siguientes: Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México* (México: El Colegio de México, 1975). Y Dorothy Estrada, *La política educativa del Estado mexicano* (México: SEP, 1977).

sobre la representación de héroes de la Independencia en los LTG, incluyó un primer acercamiento a la dimensión visual, aunque restringido a la función ilustrativa de las imágenes, sin profundizar en su rol como constructoras de sentido.¹⁰

Posteriormente en la primera década del siglo XXI, autores como Mario Carretero y Miriam Kriger plantearon categorías claves sobre la construcción de identidades nacionales desde la escuela, en especial el concepto de "efemérides patrias" como dispositivos de memoria colectiva.¹¹ Sin embargo, su énfasis fue cognitivo y didáctico, sin atender los mecanismos visuales de dicha pedagogía. Por su parte, Sarah Corona Berkin analizó críticamente la reforma de 1992–2000, mostrando la tensión entre nacionalismo y modernización. La autora señaló que los LTG promovían una "imagen homogénea de la población mexicana", pero sin estudiar los recursos iconográficos específicos que sustentaban dicha homogeneización.¹² Entre los aportes más recientes destaca Natalia Vargas Escobar, cuyo análisis diacrónico de la historia en los LTG permitió identificar continuidades y rupturas en el discurso de integración nacional, aunque mantuvo el predominio del texto sobre la imagen.¹³

La compilación de Rebeca Barriga Villanueva, *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, incluyó lecturas disciplinares sobre imágenes, pero de manera fragmentada y sin una propuesta metodológica integral pues al ser un libro colaborativo se proponían diversas formas de abordar los libros de texto como fenómeno histórico.¹⁴ Más recientemente, Sebastián Pla comparó los usos políticos de la enseñanza histórica en México y Chile, abriendo perspectivas transnacionales.¹⁵ No obstante, su atención recae en las prácticas docentes y la recepción, no en el dispositivo visual y editorial.

Si bien, en gran parte de estos estudios se hace referencia a las imágenes y a sus usos desde la enseñanza, la investigación educativa mexicana ha permanecido al

¹⁰Luz Elena Galván, "La educación de las mujeres en México en el siglo XIX," *Historia Mexicana* 35, no. 4 (1985): 605–643.

¹¹Mario Carretero y Miriam Kriger, *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades* (Buenos Aires: Paidós, 2004).

¹²Sarah Corona Berkin, *La disputa por la nación: reformas educativas, libros de texto y resistencias* (Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2015).

¹³Natalia Vargas Escobar, *La historia de México en los libros de texto gratuito: continuidades y rupturas en el discurso de integración nacional* (México: UNAM, 2011).

¹⁴Rebeca Barriga Villanueva, coord., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos* (México: El Colegio de México, 2011).

¹⁵Sebastián Pla, *Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile* (México: UNAM/IIH, 2022).

margen de los aportes de los estudios visuales. Propuestas como las de W. J. T. Mitchell sobre la agencia de las imágenes o las de Georges Didi-Huberman sobre la imagen como vestigio histórico no han sido sistemáticamente aplicadas a los materiales escolares.¹⁶ Esta omisión limita la comprensión de las imágenes como actores en la construcción de la representación de la nación. De igual manera, la metodología de Aby Warburg, a través de su *Atlas Mnemosyne*, ofrece herramientas idóneas para rastrear recurrencias visuales en los LTG, pero ha sido poco explorada a partir de este campo de estudio.¹⁷

Desde este punto retomemos que por lo menos tres problemas se reiteran en la historiografía educativa sobre los LTG: el análisis privilegiado del texto, que reduce las imágenes a ilustraciones subsidiarias; la ausencia del concepto de dispositivo, que permiten comprender a los LTG en su función de regular discursos y moldean subjetividades; y la fragmentación disciplinaria, pues los estudios permanecen dispersos entre historia de la educación, pedagogía y semiótica, sin articular una síntesis con la historia cultural y los estudios visuales. Incluso propuestas como las de Cosme Jesús Gómez Carrasco y Ana María López Martínez, que tipifican funciones de la imagen en materiales educativos (estética, explicativa, informativa, ilustrativa, comprobadora), se mantienen en un marco funcionalista que no aborda la dimensión política de lo visual dentro del LTG.¹⁸

Fuera del estudio realizado sobre el caso mexicano, los estudios centrados en el análisis de otras naciones ofrecen marcos heurísticos útiles. Marc Ferro mostró cómo la historia escolar funciona como un instrumento político global, aunque con énfasis en los contenidos narrativos;¹⁹ Asimismo, Alain Choppin propuso abordarlos como productos culturales complejos, integrando aspectos editoriales y visuales que aún faltan por ser abordados en el caso mexicano. En este sentido, los marcos teóricos de Eric Hobsbawm sobre la invención de tradiciones y de Benedict Anderson sobre las comunidades imaginadas han sido aplicados a la historia de la educación, pero rara vez al estudio visual.

¹⁶Estos conceptos son desarrollados en la obra de ambos autores, pero como referencia específica se utilizarán los siguientes estudios: W. J. T. Mitchell, *¿Qué quieren las imágenes? Una crítica de la cultura visual* (Madrid: Akal, 2017). Georges Didi-Huberman, *Ante el tiempo: historia del arte y anacronismo de las imágenes* (Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2011).

¹⁷Aby Warburg, *Atlas Mnemosyne* (Madrid: Akal, 2012).

¹⁸Cosme Jesús Gómez Carrasco y Ana María López Martínez, "Las funciones de las imágenes en los manuales escolares de historia," *Revista de Educación* 362 (2013): 457–479.

¹⁹Marc Ferro, *Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero* (Barcelona: Gedisa, 1993).

Finalmente, los análisis de Tomás Pérez Vejo sobre la construcción visual de la nación en la pintura de historia y en los monumentos nacionales ofrecen un precedente valioso, aunque aún no se han extendido a los materiales escolares del siglo XX.²⁰ Su aporte resulta clave porque muestra cómo los proyectos políticos han recurrido de manera sistemática a las imágenes para consolidar narrativas nacionales y generar consensos simbólicos en torno a la construcción de la idea de México como nación. En su obra *México, la nación doliente. Imágenes profanas para una historia sagrada*, desarrolla un análisis sistemático de la iconografía nacionalista mexicana y los mecanismos de sacralización de la historia patria, marco interpretativo que se adapta aquí al estudio específico de los dispositivos educativos.²¹ El estudio de Pérez Vejo constituye, en este sentido, un punto de partida significativo para esta investigación, pues permite establecer vínculos metodológicos entre las estrategias visuales desplegadas en el espacio público —monumentos, obras pictóricas, celebraciones conmemorativas— y aquellas inscritas en dispositivos culturales como los LTG.

En este sentido, el punto de partida de esta investigación es el reconocimiento de que dentro del LTG existe una cultura visual articulada con el contenido textual y discursivo. Dicha cultura visual está conformada, en su mayoría, por pinturas de corte histórico y por representaciones gráficas que remiten a distintos momentos del siglo XIX y XX, seleccionadas por su capacidad de "ilustrar" y reforzar una idea oficial de nación por mencionar algunas de sus funciones.

Sin embargo, el corpus no se limita a estas imágenes heredadas, sino que incluye también producciones visuales específicamente diseñadas y editadas para el LTG, entre las que destacan los collages de efemérides, los mapas escolares y las portadas. Estas últimas constituyen un punto central del análisis, pues condensan un repertorio simbólico destinado a articular prácticas de reconocimiento identitario. En tanto dispositivo intermedial, el LTG articula relaciones complejas entre texto, imagen

²⁰Sus obras *Nación, identidad nacional y otros mitos* (México: Ediciones Nobel, 1999), *La invención de una nación: lecturas de historia patria* (México: Fondo de Cultura Económica, 2010) y *España imaginada: historia de la invención de una nación* (Madrid: Galaxia Gutenberg, 2015) proporcionan las coordenadas conceptuales para comprender cómo se articulan discursos e imágenes en la construcción de identidades colectivas.

²¹De particular relevancia para este estudio es su más reciente trabajo *México, la nación doliente. Imágenes profanas para una historia sagrada* (Zaragoza: Pressas de la Universidad de Zaragoza / Grano de Sal, 2024).

y diseño editorial, por lo que la noción de iconotexto desarrollada por Peter Wagner resulta particularmente útil para esta investigación.²²

Dicho concepto permite comprender la interacción entre palabra e imagen no como una relación subordinada o meramente ilustrativa, sino como una estructura interdependiente de producción de significado. Así, las portadas, mapas y composiciones visuales de los LTG operan como configuraciones iconotextuales que organizan representaciones históricas, espaciales y afectivas de la nación dentro del espacio escolar. En el marco de esta investigación se abordan solo algunos casos representativos de estas tipologías, con el fin de examinar cómo dichas articulaciones visuales configuran modos específicos de ver y comprender la nación en la educación básica.

Los LTG pueden leerse como espacios donde se materializan relaciones de saber-poder, acorde a la definición de dispositivo propuesta por Michael Foucault, que operan a través de la representación estratégica de la nación en tres registros complementarios: como Patria, en tanto construcción afectiva de pertenencia; como Estado, en tanto legitimación de la organización político-institucional; y como Nación, en tanto consolidación de una identidad colectiva con pretensiones de continuidad histórica.²³

Propuesta metodológica: el LTG como dispositivo cultural y su análisis icono-textual

Esta investigación se sustenta en un marco teórico que articula tres perspectivas complementarias: la teoría del dispositivo, los estudios de cultura visual y los enfoques constructivistas sobre la nación. Esta convergencia permite abordar los LTG no como simples manuales pedagógicos, sino como objetos culturales complejos que operan en

²² Peter Wagner, *Icons—Texts—Iconotexts: Essays on Ekphrasis and Intermediality* (Berlin: Walter de Gruyter, 1996), 15–32.

²³ Álvaro Fernández Bravo, comp., *La invención de la nación: lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha* (Buenos Aires: Manantial, 2000), 11–27.

la intersección entre educación, política y visualidad, configurando un repertorio icono-textual orientado a la construcción identitaria.

El primer eje teórico es la noción de dispositivo cultural, retomada de Michel Foucault y Giorgio Agamben. Para Foucault, el dispositivo constituye un entramado heterogéneo de discursos, instituciones y prácticas que organizan las relaciones de saber-poder en un momento histórico determinado, delimitando lo que puede ser dicho, visto y practicado. Agamben amplía esta definición al subrayar que los dispositivos no solo regulan comportamientos preexistentes, sino que producen activamente las subjetividades que buscan gobernar.²⁴ Aplicada a los LTG, esta perspectiva permite comprenderlos como artefactos de subjetivación que definen qué narrativas de la nación circulan legítimamente y cómo deben ser interiorizadas, configurando a la vez formas específicas de ciudadanía en la infancia.

El segundo eje proviene de los estudios de cultura visual, que permiten situar a las imágenes en el centro del análisis. W. J. T. Mitchell introduce el concepto de metaimagen para señalar que las representaciones visuales no solo muestran un referente, sino que instruyen sobre los modos autorizados de ver y experimentar lo representado.²⁵ Georges Didi-Huberman aporta la noción de imagen como fenómeno dialéctico, portadora de temporalidades múltiples y memorias sedimentadas que sobreviven y se re-activan en contextos distintos a su origen.²⁶ Por su parte, Hans Belting subraya que la imagen opera como mediación entre lo mental, lo material y lo corporal; en la escuela, esta mediación se concreta en la interacción cotidiana de los estudiantes con portadas, mapas y efemérides que se actualizan performativamente en rituales cívicos como ceremonias, dramatizaciones y desfiles. A través de estas prácticas, las representaciones de la nación contenidas en el LTG se desplazan del plano visual al corporal, transformando el relato histórico en experiencia ritualizada y contribuyendo a la incorporación sensible de la nación como forma de pertenencia.²⁷

²⁴Estas perspectivas son desarrolladas en: Michel Foucault, "El sujeto y el poder," en *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977*, eds. Colin Gordon et al., trad. Colin Gordon et al. (Chicago: University of Chicago Press, 1983), 208–226. Y Giorgio Agamben, *¿Qué es un dispositivo?* (Barcelona: Anagrama, 2011).

²⁵W. J. T. Mitchell, *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation* (Chicago: University of Chicago Press, 1994).

²⁶Georges Didi-Huberman, *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes* (Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2006).

²⁷Hans Belting, *Antropología de la imagen* (Madrid: Katz, 2007).

Este enfoque permite comprender que en los LTG las imágenes —en su mayoría pinturas históricas de los siglos XIX y XX, así como collages de efemérides, mapas y portadas diseñadas ex profeso— instauran repertorios simbólicos que enseñan, por un lado, a mirar y reconocer la nación y, por otro, a identificarse con ella. En tanto dispositivos visuales inscritos en un régimen pedagógico y ritual, estas imágenes organizan formas legítimas de ver el pasado, de situarse en el territorio y de encarnar valores cívicos, produciendo una experiencia de lo nacional que se incorpora a través de la reiteración dentro de las aulas.

El tercer pilar lo constituyen los enfoques constructivistas de la nación desarrollados por Benedict Anderson, Eric Hobsbawm y Claudio Lomnitz, debido a su pertinencia conceptual para analizar los mecanismos mediante los cuales la nación se produce, circula y adquiere estabilidad simbólica a través de relaciones iconotextuales y dispositivos culturales como los LTG. En conjunto, estos autores permiten desplazar la idea de nación como esencia histórica para comprenderla como una construcción que requiere procesos permanentes de representación, mediación y legitimación.

En este sentido, Anderson concibe a las naciones como comunidades imaginadas cuya cohesión depende de dispositivos narrativos y visuales capaces de generar reconocimiento colectivo; perspectiva que permite observar cómo los LTG articulan mapas, secuencias históricas e imágenes para delimitar simbólicamente el territorio nacional y producir experiencias compartidas de pertenencia. Por su parte, Hobsbawm introduce la noción de tradiciones inventadas para explicar cómo determinados repertorios culturales estabilizan vínculos entre pasado y presente mediante operaciones de repetición, ritualización y continuidad histórica, visibles en la organización temporal del libro escolar y en el tratamiento de las efemérides. Finalmente, Lomnitz permite comprender cómo el imaginario nacional se configura en la intersección entre discursos oficiales, materialidades culturales y mediaciones institucionales que transforman abstracciones políticas en experiencias cotidianas.

De manera complementaria, se recupera el planteamiento historiográfico de José Carlos Chiaramonte únicamente como una precisión conceptual para el uso del término nación en el contexto iberoamericano. Su aporte resulta relevante para evitar lecturas anacrónicas que proyecten retrospectivamente identidades nacionales consolidadas sobre periodos anteriores, al mostrar que la nación funcionó originalmente como una categoría político-jurídica asociada a procesos de

legitimación estatal antes de articularse con sentidos culturales e identitarios durante el siglo XIX. Esta aclaración permite delimitar el alcance histórico del concepto sin desplazar el interés central de esta investigación: analizar cómo la nación se vuelve visible, legible y transmisible mediante configuraciones visuales y textuales en los LTG.

En este marco, los LTG (1993–2007) pueden entenderse como un dispositivo cultural visual, en tanto regulan los discursos históricos mediante la selección y jerarquización de narrativas sobre la nación; producen subjetividades al orientar la formación de identidades ciudadanas desde la infancia a través de símbolos, efemérides y héroes; y responden a las urgencias históricas del periodo, como la polémica de 1992 y la necesidad de reafirmar la legitimidad estatal en un contexto de transición política y globalización. Su eficacia radicó en la articulación icono-textual: legitiman y concretan la narrativa escrita, relacionándola en la memoria escolar como verdad compartida.

La hipótesis que guía esta investigación sostiene que los Libros de Texto Gratuito de la generación 1993–2007 construyeron una cronotopía nacional mediante relaciones icono-textuales que organizaron visualmente el tiempo histórico, el espacio geopolítico y las formas de subjetivación escolar. A través de esta operación simbólica, las imágenes escolares actuaron como tecnologías de alfabetización visual que naturalizaron determinados imaginarios de nación y consolidaron una pedagogía de la mirada orientada a la identificación con el proyecto estatal mexicano.

Criterios de selección del material de estudio

Para el seguimiento de este análisis se recurre centralmente a dos libros del corpus que conforma la generación de LTG de 1993. Estos libros son: el Libro Integrado de primer y segundo grado, donde historia, civismo y la materia Conocimiento del medio se articulan para introducir elementos identitarios básicos. El Libro Integrado de primero y segundo grado constituye el núcleo principal del análisis, pues introduce a las infancias en una primera alfabetización visual de la nación. El collage de efemérides, acompañado de breves descripciones, organiza los acontecimientos fundacionales de la historia patria conforme al calendario escolar. Celebraciones como el inicio de la Independencia, la Revolución mexicana o el natalicio de héroes

nacionales se convierten en referencias periódicas que estructuran la experiencia escolar y consolidan una memoria colectiva.

Sin embargo, no es posible desligar este contenido del resto de libros de la generación y del programa educativo, pues la representación de la nación supone cierta continuidad a lo largo de los grados de la educación básica. De este modo, se considera que la investigación se enriquecerá si se retoman casos específicos del libro de Entidad Federativa de tercer grado, que incorpora lo local dentro del discurso nacional a través de representaciones patrimoniales; y los libros de Historia de cuarto, quinto y sexto grados, donde héroes y cronologías consolidan la narrativa histórica como eje de representación de la nación. Estos ejemplos son considerados debido a la continuidad que dan a los elementos establecidos en el Libro Integrado de primer y segundo grado.

Su disposición visual instala un régimen de repetición simbólica que naturaliza la idea de nación como continuidad histórica. A estas conmemoraciones se suman los mapas y representaciones del territorio, que proponen una delimitación geográfica de México articulando paisaje y nación, donde volcanes, cordilleras y costas adquieren el carácter de emblemas compartidos. El Libro Integrado, en consecuencia, no se limita a transmitir contenidos: configura un repertorio icono-textual que educa a los estudiantes para reconocer lo que es (y no es) la nación mexicana.

El Libro de *Entidad Federativa* de tercer grado complementa este proceso al mostrar cómo el discurso nacional se entrelaza con lo local. Sus portadas ofrecen un referente visual privilegiado, pues condensan paisajes, monumentos y patrimonios regionales que son presentados simultáneamente como emblemas locales y como parte constitutiva de la nación. El índice de su sección de historia refuerza esta operación al seleccionar episodios —centralizados en su narrativa— que son resignificados en clave nacionalista. Más que elaborar un relato autónomo, este libro reafirma la idea de nación planteada en el Libro Integrado, complejizando la relación entre lo local y lo nacional mediante representaciones visuales y textuales del patrimonio.

Por su parte, los Libros de *Historia* de cuarto, quinto y sexto grados permiten observar cómo se desarrollan los contenidos introducidos en los primeros años. El análisis se enfoca en cronologías, mapas y descripciones de acontecimientos que dialogan con las efemérides del Libro Integrado. En estos volúmenes, las

conmemoraciones que inicialmente aparecen como hitos visuales y celebraciones rituales se transforman en narrativas históricas organizadas en secuencias cronológicas y apoyadas por mapas explicativos.

Esta transición responde a una lógica pedagógica que acompaña el desarrollo cognitivo de las infancias: en los primeros grados, el aprendizaje de lo nacional se articula a partir de imágenes sintéticas, personajes emblemáticos y rituales repetitivos que favorecen el reconocimiento visual y la identificación afectiva; conforme avanza el grado escolar, estos mismos referentes se reordenan en relatos históricos más complejos, que introducen nociones de temporalidad, causalidad y espacialidad.²⁸

De este modo, el LTG no solo gradúa la información histórica, sino que modela progresivamente la comprensión de la nación, pasando de una experiencia simbólica y ritualizada a una narración histórica estructurada, sin abandonar su función formativa en la construcción de pertenencia nacional.

Ejes analíticos, preguntas y organización del estudio

La presente investigación articula un conjunto de interrogantes que buscan comprender los mecanismos mediante los cuales los Libros de Texto Gratuitos (1993-2007) operaron como dispositivos culturales en la construcción de imaginarios nacionales. Estas preguntas se organizan en dos niveles analíticos complementarios: uno general, que establece el marco problemático de la investigación, y tres específicos, que delimitan las dimensiones conceptuales que estructuran el análisis.

La pregunta central de la investigación —¿Cómo representaron los Libros de Texto Gratuito de 1993–2007 la idea de nación a través de la articulación icono-textual de imágenes y narrativas históricas, en tanto dispositivos culturales orientados a la formación ciudadana?— establece el núcleo problemático del estudio al interrogar los procesos mediante los cuales estos materiales educativos funcionaron como mediadores culturales entre el proyecto estatal de construcción nacional y la formación de subjetividades infantiles. Esta interrogante reconoce que la

²⁸Bruner, Jerome. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1997.

representación de la nación en contextos escolares trasciende los contenidos textuales explícitos para operar mediante articulaciones complejas entre elementos visuales y narrativos que configuran regímenes de sentido específicos. Al conceptualizar los LTG como dispositivos culturales, la pregunta asume que estos materiales no constituyen meros vehículos neutros de transmisión informativa, sino tecnologías educativas de valor político que moldean formas particulares de comprensión del mundo social y de identificación colectiva.

A partir de esta interrogante general se despliegan tres preguntas específicas que corresponden a las dimensiones analíticas fundamentales de la tesis y que permiten desarrollar la investigación en términos tanto teóricos como empíricos:

La primera pregunta específica —¿Qué estrategias visuales y narrativas se utilizaron para introducir una alfabetización visual de la nación en los diferentes grados escolares? — se centra en el análisis de los procesos de alfabetización visual, entendidos como la introducción progresiva y sistemática de imágenes, símbolos y repertorios iconográficos destinados a naturalizar determinadas representaciones de la nación en la memoria escolar. Esta dimensión examina cómo los LTG configuraron gradualmente un lenguaje visual específico que permitiera a los estudiantes reconocer, interpretar y reproducir los códigos simbólicos asociados a la identidad nacional. El concepto de "alfabetización visual" no se refiere únicamente a la capacidad de decodificar imágenes, sino al proceso mediante el cual se internalizan formas culturalmente específicas de ver, reconocer y significar la realidad nacional a través de dispositivos icónicos.

La segunda interrogante específica —¿Cómo construyeron los Libros de Texto Gratuito una narrativa teleológica del pasado nacional mediante la selección, organización y jerarquización de contenidos e imágenes para legitimar el proyecto político estatal? — Esta pregunta examina los mecanismos mediante los cuales el discurso escolar configuró una representación oficial de la nación. El análisis se centra en tres dimensiones: primero, los procedimientos narrativos que articularon la historia nacional (inclusiones y exclusiones, periodización, jerarquías entre eventos y actores, y articulación icono-textual); segundo, la teleología implícita que orientó el pasado hacia el presente político como desenlace natural, trazando continuidades funcionales con el proyecto estatal; tercero, la función legitimadora de estas representaciones como recurso simbólico para validar instituciones, actores y políticas

contemporáneas. Es importante señalar que la investigación se delimita a la producción editorial y discursiva de los LTG, excluyendo su recepción o efectos pedagógicos, pues este objetivo supera los objetivos de esta investigación y su alcance.

La tercera pregunta específica —¿Cómo operó la relación imagen–texto en los LTG como dispositivo icono-textual para articular símbolos y discursos nacionalistas? — se orienta el análisis hacia la dimensión visual y material de los libros como parte constitutiva de la narrativa histórica oficial. Se examina cómo la articulación entre imágenes y textos configuró repertorios de identidad —símbolos patrios, héroes, efemérides y mapas— mediante decisiones editoriales de selección y disposición que consolidaron un lenguaje pedagógico uniforme. El objetivo es reconstruir estas estrategias icono-textuales, entendidas no como recursos estéticos o didácticos aislados, sino como instrumentos de un proyecto cultural y político de la educación nacional del Estado.

A partir de estas interrogantes se propone una estructura de tres capítulos que desarrollan sistemáticamente cada una de las dimensiones analíticas identificadas, estableciendo una progresión lógica que va desde los fundamentos teórico-metodológicos hasta el análisis empírico específico de los dispositivos icono-textuales.

El Capítulo I, "Los Libros de Texto Gratuito como dispositivos culturales de alfabetización visual", responde de manera indirecta a la pregunta central al establecer las coordenadas teóricas que permiten comprender los LTG no como simples manuales escolares, sino como dispositivos culturales de saber-poder cuya eficacia radica en la articulación icono-textual de imágenes y narrativas históricas.

Para ello, el capítulo se organiza en cuatro apartados: en primer lugar, se propone el desarrollo del concepto de alfabetización visual usando como base los estudios de cultura visual. En segundo lugar, se examina el LTG como dispositivo cultural visual, retomando los aportes de Foucault y Agamben para subrayar su carácter de tecnología política orientada a la producción de subjetividades ciudadanas. Finalmente, se introducen ejemplos concretos de las estrategias de alfabetización visual en los LTG de 1993–2007: los collages de efemérides del Libro Integrado (1.º y 2.º), los mapas y representaciones territoriales en el Libro de Entidad Federativa (3.º), las portadas e imágenes heroicas en los libros de Historia (4.º–6.º), así como las cronologías y líneas de tiempo que consolidan la narrativa lineal de la nación.

El Capítulo II, "El tiempo de la nación: imágenes rituales y narrativas históricas," responde a la segunda pregunta de investigación al examinar la dimensión temporal de la construcción nacional en los LTG. El análisis se concentra en el Libro Integrado de primero y segundo grado, en los collages de efemérides y en las portadas de los libros, entendidos como recursos de la narrativa escolar y como formas de establecimiento de los elementos básicos para el reconocimiento de la nación. Estos elementos funcionaron como estrategias pedagógicas y visuales que ritualizan el pasado y construyeron la nación como un relato de continuidad histórica. El capítulo examina los mecanismos mediante los cuales se configuró una temporalidad nacional que articuló el pasado conforme a la lógica del proyecto estatal, y muestra cómo las imágenes y las narrativas instauraron un régimen de repetición simbólica que estabilizó y legitimó una interpretación específica de la nación.

El Capítulo III, "El espacio y tiempo de la nación: paisajes, patrimonio y cronologías," responde a la primera y tercera preguntas de investigación al centrarse en las dimensiones espacial y subjetiva de la construcción nacional. El análisis examina cómo los mapas escolares, las representaciones de la comunidad en el Libro Integrado, así como los recursos del Libro de Entidad Federativa de tercer grado — particularmente sus portadas y cronologías—, y ciertos ejemplos de los Libros de Historia, configuraron una visión del territorio como espacio si bien de diversidad cultural y étnica pero unificado a partir del componente afectivo de la nación. Estos materiales introdujeron un proceso de alfabetización visual entorno al territorio, a través del cual se configuró el reconocimiento de códigos espaciales, paisajísticos y patrimoniales como signos de pertenencia nacional.

Esta estructura capitular garantiza que cada una de las preguntas de investigación reciba un tratamiento analítico específico y sistemático, mientras mantiene la coherencia teórica y metodológica del conjunto. La progresión desde los fundamentos conceptuales hacia el análisis empírico específico permite comprender tanto los mecanismos generales de operación de los dispositivos culturales visuales como las estrategias particulares mediante las cuales los LTG (1993-2007) materializaron un proyecto específico de construcción nacional en el contexto de las transformaciones políticas y educativas de la época.

CAPÍTULO I

Los Libros de Texto Gratuito como dispositivos de alfabetización visual

Desde su institucionalización en 1959 bajo la gestión de Jaime Torres Bodet, los Libros de Texto Gratuito (LTG) se consolidaron como uno de los proyectos culturales más ambiciosos del Estado posrevolucionario. Lejos de ser simples manuales escolares, los LTG constituyen dispositivos culturales, es decir: artefactos materiales y simbólicos donde se articulan saberes, discursos e imágenes para regular modos de ver, pensar y habitar la nación.¹ Su carácter obligatorio, gratuito y de circulación masiva los convirtió en instrumentos privilegiados para la enseñanza de los planes educativos, pero también en la formación de subjetividades ciudadanas y para la difusión de una narrativa histórica oficial.

En ellos, la articulación icono-textual —esto es, la relación entre imagen y texto— no cumple una función meramente ilustrativa, sino pedagógica y política. Mediante una selección específica de portadas, efemérides, héroes nacionales y mapas, el LTG construye una representación visual de la nación que orienta, desde la infancia, determinadas formas de concebir la historia, el territorio y la ciudadanía. Las imágenes no se limitan a acompañar el discurso escrito: lo estructuran, lo legitiman y lo inscriben en un registro afectivo que favorece su interiorización como horizonte interpretativo.

La apropiación del arte mural y de la iconografía posrevolucionaria por parte del sistema educativo no constituye un hecho aislado, sino la continuidad de una estrategia visual de largo aliento mediante la cual el Estado mexicano ha buscado construir legitimidad identitaria. En su carácter de propaganda cultural-pedagógica

¹ Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), Historia de la CONALITEG (Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 2013); Sarah Corona Berkin, La asignatura ciudadana en las cuatro grandes reformas del libro de texto gratuito en México (1959–2010) (México: Secretaría de Educación Pública / CONALITEG, 2010), 15–35.

de Estado y como parte constitutiva de los rituales cívico-escolares institucionalizados —honores a la bandera, conmemoraciones del calendario cívico, dramatizaciones y ceremonias públicas—,² las imágenes del LTG se inscriben en un entramado de dispositivos culturales y visuales que, iniciado con la pintura de historia decimonónica y consolidado durante la gestión de José Vasconcelos al frente de la SEP, opera como vehículo de un "relato oficial" destinado a proyectar y fijar una idea específica de nación, inseparable del relato histórico que le da forma.

Para comprender con mayor profundidad el vínculo entre cohesión política y construcción simbólica de la nación, es necesario considerar el proceso paulatino de configuración del quehacer estético nacional que se gestó desde las primeras décadas del siglo XX. Este proceso tuvo un punto de inflexión con el regreso de los artistas pensionados en Europa, quienes habían entrado en contacto con los movimientos de vanguardia y las nuevas concepciones del arte. Figuras como Gerardo Murillo (Dr. Atl), Diego Rivera, Julio Ruelas, Ángel Zárraga, Francisco Goitia, Roberto Montenegro y Alfredo Ramos Martínez introdujeron en México el debate sobre modernidad y nación, difundiendo sus obras a través de exposiciones que la prensa de la época reseñaba con notable interés.³

No obstante, fue en el periodo posrevolucionario cuando estas búsquedas estéticas se transformaron en un proyecto político-cultural, en el que las visiones vanguardistas, reinterpretadas bajo un discurso nacionalista, adquirieron una fuerza inédita gracias al impulso y patrocinio del Estado. Durante el gobierno de Álvaro Obregón, la llegada y participación de artistas como Carlos Mérida, Jean Charlot, David Alfaro Siqueiros, José Clemente Orozco y Manuel Rodríguez Lozano, entre otros, consolidó un modelo de arte comprometido con la educación popular, el rescate de un pasado indígena idealizado, reinterpretado como una "comunidad dinástica" que da continuidad histórica y legitimidad al presente.⁴ Este pasado, convertido en mito de origen, sirve como fundamento para la afirmación de una identidad nacional moderna, la cual se proyecta como homogénea y atemporal a través de imágenes, narrativas escolares y repertorios visuales de la patria.

² Michael Billig, *Banal Nationalism* (London: Sage, 1995), 6–13; Josefina Zoraida Vázquez, *La educación y la formación de la nación mexicana* (México: El Colegio de México, 2000), 21–44.

³ Eduardo Báez Macías, *Historia de la Escuela Nacional de Bellas Artes* (antigua Academia de San Carlos) (Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2005), 245–260.

⁴ Ida Rodríguez Prampolini, *El arte moderno y contemporáneo de México* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1997), 31–46.

En ese contexto, José Vasconcelos articuló desde su gestión en la Secretaría de Educación Pública un proyecto que concebía al arte como una herramienta de transformación social. En el primer número del Boletín de la Universidad (agosto de 1920), explicaba que el Departamento de Bellas Artes tendría a su cargo "el desarrollo y fomento de las bellas artes en todo el territorio del país", y subrayaba que "no hay un solo pueblo que haya dejado huella en la historia [...] donde no se encuentre el gobierno ejerciendo una acción tenaz y decisiva con el objeto de fomentar el arte en todas sus manifestaciones." Vasconcelos sostenía también que "el Estado [...] no puede juzgar de la obra del artista; nadie puede juzgar esa obra sino el artista mismo",⁵ marcando así una tensión fundacional entre autonomía estética y función pública del arte. Los pintores colaboraron activamente en este plan cultural de integración nacional —particularmente en la elaboración de los primeros murales— y, al mismo tiempo, fueron delineando sus propias concepciones sociales, ideológicas y nacionalistas, definiendo así una relación ambivalente y productiva con el Estado.

En esa línea de continuidad, el proyecto de los LTG de 1959 representa una extensión del ideal vasconcelista de un arte y una educación universales, accesibles y socialmente integradores. Sin embargo, es importante reconocer que los LTG no constituyen el primer ni el único dispositivo cultural de alcance nacional. A lo largo del siglo XX, el Estado mexicano desplegó una compleja red de dispositivos visuales y performativos orientados a consolidar la imagen de la nación: exposiciones y pabellones universales, muestras de danza y festivales oficiales, desfiles cívico-militares, así como la incorporación en la educación básica de rituales patrióticos —honores a la bandera, himnos, efemérides y conmemoraciones nacionales—, además de la circulación de una iconografía nacional en billetes, sellos y propaganda institucional. Todos estos medios operaron como tecnologías de cohesión simbólica que difundieron, dentro y fuera del país, una narrativa unificada del pasado y una identidad visual del Estado-nación.⁶

En este entramado, los LTG ocupan un lugar singular: su especificidad radica en el público al que están dirigidos —las infancias— y en la manera en que, desde las edades más tempranas, se busca consolidar una idea de nación a través del aprendizaje

⁵ Ambas citas son retomadas de: Francisco Reyes Palma, "La política cultural en la época de Vasconcelos, 1920–1924," en *Historia social de la educación artística en México: notas y documentos* (Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional de Bellas Artes, 1981), 14.

⁶ Giorgio Agamben, *¿Qué es un dispositivo?*, trad. Horacio Pons (Barcelona: Anagrama, 2015), 17–22.

cotidiano. Si en los años veinte el muralismo pretendía llevar el arte al espacio público, el LTG trasladó esa misión a la escala íntima y cotidiana del aula, su carácter gratuito y obligatorio garantizó su distribución en todo el territorio nacional, de modo que cada niño, sin importar su origen o contexto social, recibiera la misma narrativa del pasado y los mismos referentes iconográficos de identidad.

1.1 Balance histórico de las generaciones del Libro de Texto Gratuito (1959–1992)

El propósito de este apartado es examinar la manera en que los LTG fueron configurándose a lo largo de distintas generaciones, mostrando cómo sus contenidos, imágenes y objetivos pedagógicos se adaptaron —sin romper del todo su base de representación ideológica— a las reformas educativas y a los proyectos políticos en turno. Este balance no pretende ofrecer una cronología exhaustiva, sino situar el análisis de la generación de 1992–2007 dentro de un proceso de cambios y continuidades que revela la tensión entre la modernización pedagógica y la permanencia del nacionalismo como narrativa articuladora.

Desde su creación en 1959, los Libros de Texto Gratuitos (LTG) se convirtieron en uno de los proyectos culturales y educativos más ambiciosos del Estado mexicano, en la medida en que articularon, por primera vez, la provisión de un material escolar único, gratuito y de uso obligatorio para la educación primaria en todo el territorio nacional. Esta iniciativa respondió tanto a la necesidad de garantizar de manera efectiva el acceso universal a la educación básica —eliminando las desigualdades derivadas de la disponibilidad y el costo de los materiales didácticos— como a la voluntad estatal de centralizar y estandarizar los contenidos pedagógicos y simbólicos transmitidos en la escuela pública. En este sentido, el LTG no solo funcionó como un recurso educativo indispensable, sino como un instrumento estratégico para la construcción y difusión de un imaginario nacional unificado.⁷

⁷ Anne-Marie Chartier, "El libro escolar: entre la pedagogía y la política," en *Historia de la edición y de la lectura*, ed. Roger Chartier (Barcelona: Gedisa, 2001).

A lo largo de más de tres décadas, sus distintas generaciones mantuvieron una estructura relativamente estable y una clara continuidad ideológica, sustentada en la enseñanza de una historia lineal, heroica y moralizante, en la que México se representaba como una comunidad diversa pero unificada, coherente y orientada hacia el progreso.⁸ Esta continuidad no se sostuvo únicamente en términos discursivos generales, sino en la adopción reiterada de una escritura histórica organizada por grandes etapas y periodos —Prehispánico, Conquista, Colonia, Independencia, Reforma, Revolución— que fijó una secuencia temporal cerrada y teleológica del pasado nacional. De manera paralela, dicha estructura narrativa fue reforzada por un repertorio visual relativamente estable, compuesto por pinturas históricas, escenas fundacionales, retratos de héroes y mapas explicativos que ilustraron y legitimaron esa periodización.⁹ La persistencia discursiva y visual fue posible, precisamente, por el carácter centralizado del LTG, que aseguró la reproducción sistemática de una misma narrativa histórica y simbólica en millones de aulas, consolidando una forma hegemónica de comprender el tiempo histórico y de situarse dentro de la nación.

La primera generación (1959–1972) estuvo bajo la dirección de Martín Luis Guzmán y la tutela de la CONALITEG, los primeros LTG respondieron al proyecto nacionalista de Adolfo López Mateos, cuyo lema fue "educar para la patria". Su diseño, influido por el nacionalismo posrevolucionario, integró ilustraciones de corte muralista y narrativas históricas que exaltaban los valores cívicos, la unidad social y la fortaleza del Estado. Estas ediciones buscaron alfabetizar tanto en el sentido lingüístico como en el visual y moral, instalando una memoria oficial centrada en los héroes nacionales, la Independencia y la Revolución Mexicana.

⁸Josefina Zoraida Vázquez, *La educación y la formación de la nación mexicana* (México: El Colegio de México, 2000), 21–44.

⁹Inés Dussel y Daniela Gutiérrez, *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (Buenos Aires: Manantial, 2006), 57–89.

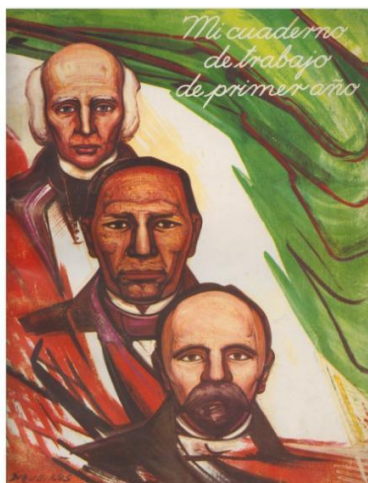


Ilustración 1-01: Portada de la primera generación de Libro de Texto Gratuito, utilizada entre 1960-1962. La obra es: David Alfaro Siqueiros, *Sin título*, 1960, Piroxilina sobre madera, 153 cm × 255 cm.

Esto puede observarse desde las primeras páginas de Mi libro de tercer año: Historia y Civismo, cuya portada muestra a tres personajes históricos dispuestos de manera escalonada frente a un fragmento de la bandera nacional: Miguel Hidalgo en la parte superior, seguido por Benito Juárez y, al final, Francisco I. Madero. La composición jerárquica no es fortuita: visualmente construye una genealogía del poder político y moral que enlaza la Independencia, la Reforma y la Revolución como etapas fundacionales del Estado mexicano. Esta estructura simbólica se prolonga en el interior del libro, donde el contenido textual organiza la historia nacional en una secuencia ascendente —época prehispánica, virreinato, Independencia, luchas políticas, Revolución y México contemporáneo—, reforzando la idea de progreso lineal.

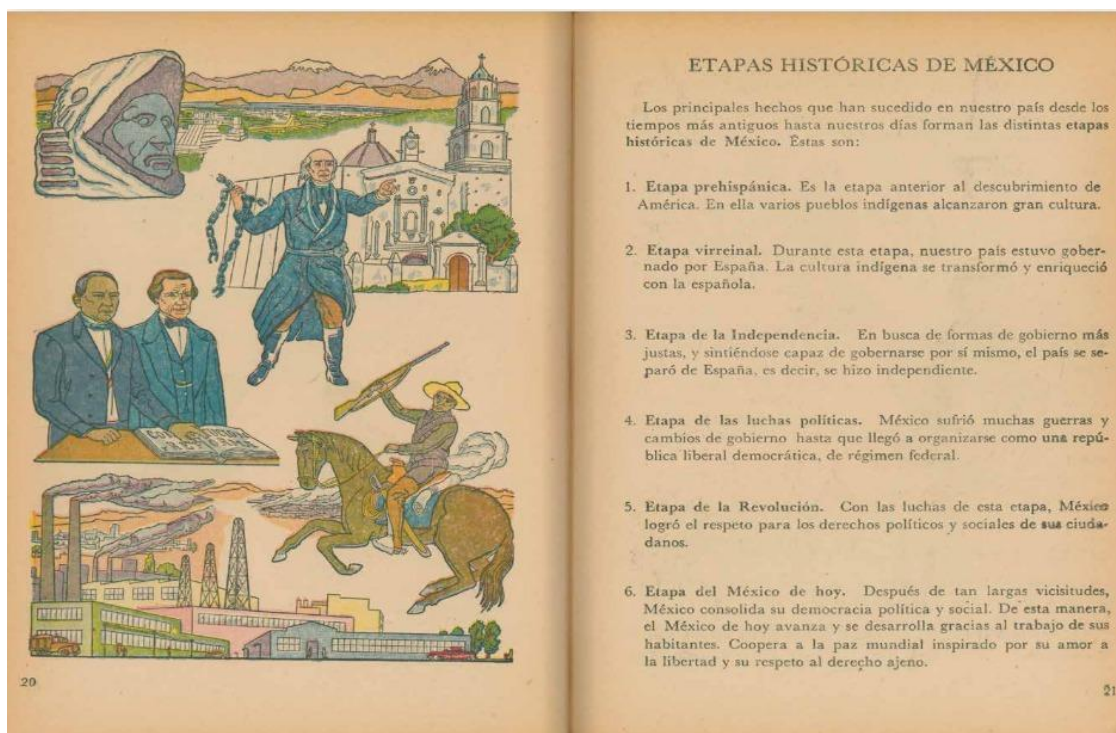


Ilustración 1-02: *Mi libro de tercer año: Historia y Civismo. Interior del Libro de Texto Gratuito, primera generación 1959–1972.*

La ilustración que acompaña esta organización complementa el discurso: en la parte superior se sitúa el pasado remoto y en la inferior, la industria moderna que simboliza el desarrollo del México "de hoy". En el caso de las ilustraciones dibujadas de pasajes históricos incluidas en los LTG, resulta significativo el empleo de un lenguaje gráfico que remite a una estética simplificada, de trazo suave y coloración plana, asociada culturalmente al dibujo infantil. Más que una búsqueda de fidelidad histórica o de verosimilitud pictórica, este tipo de representación parece orientarse a aproximar visualmente el acontecimiento histórico al universo perceptivo de las infancias, reduciendo la distancia simbólica entre el sujeto escolar y el pasado narrado.

Esta elección visual puede interpretarse como una estrategia de mediación afectiva, en la medida en que la familiaridad del registro gráfico favorece una identificación temprana con los personajes, las escenas y los valores representados. Al inscribirse en un lenguaje visual próximo al de la infancia, la imagen no solo ilustra el contenido histórico, sino que contribuye a naturalizarlo, integrándolo a la experiencia cotidiana del alumno y facilitando su incorporación simbólica. De este modo, imagen y texto operan de manera articulada para consolidar una lectura teleológica de la

historia nacional, en la que el pasado se configura como fundamento del presente y la industria se erige como justificación visual del progreso y la modernidad de la nación.

Las portadas de la serie de 1960 comparten este principio iconográfico — retratar a figuras de la historia nacional—, pero solo los volúmenes dedicados a Historia y Civismo convierten esa iconografía en una lección explícita sobre la nación y su continuidad histórica. En su interior, las imágenes de héroes, niños frente a la bandera y escenas cívicas refuerzan la secuencia narrativa iniciada en la portada: el pasado heroico se transforma en deber ciudadano. Así, el diseño visual y el contenido textual se integran en un mismo argumento pedagógico donde la historia no solo se estudia, sino que se experimenta como fundamento afectivo y moral de la identidad nacional a través del discurso y la imagen.

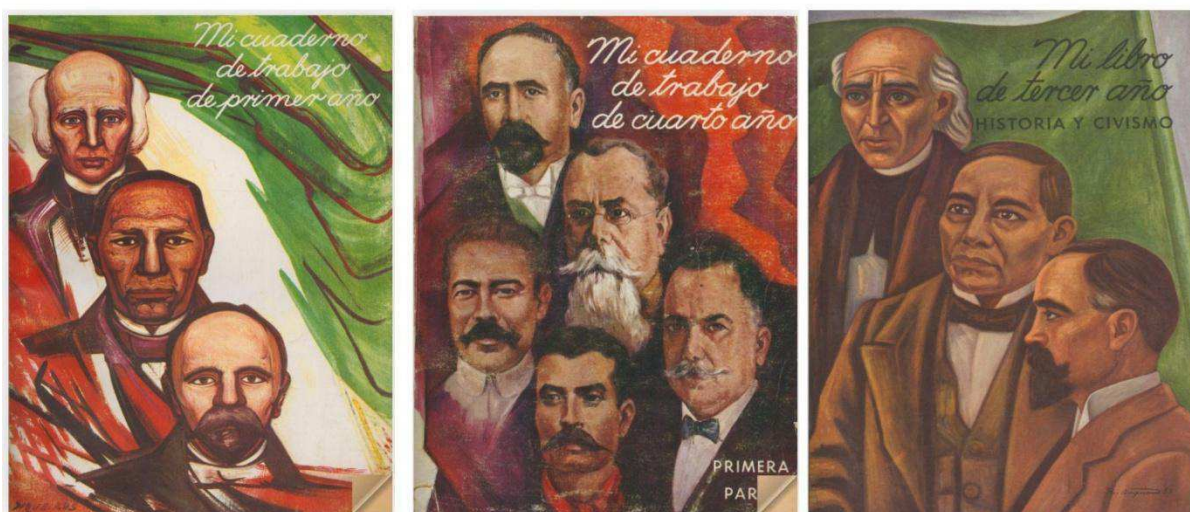


Ilustración 1-03: Portadas de distintos ciclos escolares de 1960. Serie de Libros de Texto Gratuito, primera generación, CONALITEG.

La portada de la edición de 1962 introduce una variación significativa en la representación visual de la nación: una mujer morena sostiene la bandera de México mientras, al fondo, un águila devora a la serpiente. En la contraportada, la imagen continúa con la mano extendida de la misma figura que sostiene un libro y una canasta con frutas y verduras —entre ellas el maíz—, elementos que aluden a los alimentos básicos del país y a su abundancia simbólica. Esta composición sintetiza una alegoría de la patria, donde la mujer encarna a la nación misma: mestiza, fecunda y civilizadora. La bandera y el escudo, símbolos del Estado, se integran con el libro y los frutos de la

tierra para construir una visualidad pedagógica en la que la educación aparece como origen del progreso nacional.

De este modo la imagen opera como discurso visual del proyecto posrevolucionario: vincula el cuerpo femenino con la fertilidad del territorio y con la transmisión del conocimiento, reforzando el ideal de un Estado protector y formador. En este sentido, la portada ejemplifica el modo en que los LTG incorporan la iconografía plástica posrevolucionaria —como la Alegoría de la Patria de Jorge González Camarena— al discurso educativo del Estado. Al integrar estos símbolos en un soporte escolar, el arte moderno mexicano se transforma en un dispositivo cultural de alfabetización simbólica que enseña a las infancias a reconocer, amar y reproducir una idea unificada de nación.¹⁰



Ilustración 1-04: Portada de "Mi libro de primer año", generación vigente de 1962–1972. La portada es la obra de Jorge González Camarena, *La Patria*, óleo sobre tela, 1962, 120 × 160 cm.

Si bien en 1962 se modificó la portada, los cambios en el contenido fueron mínimos y no alteraron la estructura narrativa de los LTG. No será sino hasta 1974, durante el sexenio de Luis Echeverría, cuando se produce una renovación más sustantiva, enmarcada en el discurso de la llamada "apertura democrática". En esta generación, los libros de Ciencias Sociales para cuarto grado reorganizan el

¹⁰Ver Ilustración 1-1 y 1-2.

conocimiento histórico dentro del entorno inmediato del alumno, integrando temas como el trabajo, la comunidad y la diversidad regional.¹¹

Además del afán modernizador de la reforma educativa, las iniciativas de 1974 mantuvieron el principio ideológico heredado de los gobiernos posrevolucionarios: la justicia social concebida como un modelo de conciliación entre clases y sectores bajo el arbitraje del Estado. Esta conciliación simbólica se refleja también en el lenguaje visual de las portadas, donde los elementos nacionales se reconfiguran en objetos cotidianos, juguetes y materiales populares —paja, madera o petate—, evocando la cultura artesanal como signo de identidad y de unidad social. En Ciencias Sociales de primer grado, los muñecos elaborados con hoja de tamal recolectan frutos y uno de ellos monta un burro con la cosecha, aludiendo al trabajo rural como fundamento del bienestar colectivo.

En segundo grado, la portada presenta una campana acompañada de palomas, imagen que remite de forma simbólica a la campana de Dolores y al ideal de libertad que legitima los orígenes del Estado mexicano en la gesta independentista. En tercer grado aparece el retrato de Benito Juárez, figura histórica que opera como emblema moral y político de la nación, asociado a los valores de legalidad, orden institucional y soberanía. En quinto grado, la representación de tres barcos evoca las carabelas del descubrimiento, estableciendo un vínculo entre la historia nacional y el relato de los orígenes del mundo moderno desde una perspectiva eurocéntrica de la historia universal. Finalmente, en sexto grado, una máquina de hacer tortillas simboliza la Revolución Industrial, traducida visualmente al contexto mexicano como signo de productividad, técnica y modernidad nacional.

Consideradas en conjunto, estas portadas no constituyen imágenes aisladas, sino una secuencia visual pedagógica que organiza el aprendizaje histórico de manera progresiva y escalonada. A través de una simplificación deliberada de los elementos visuales, el tiempo histórico se presenta como un recorrido lineal y accesible, construido mediante íconos fácilmente reconocibles y una composición clara que privilegia la legibilidad por encima de la complejidad formal. Este proceso no solo remite a vestigios de la tradición visual del muralismo y del nacionalismo cultural posrevolucionario, sino que los reconfigura mediante un lenguaje gráfico adaptado a

¹¹Lorenza Villa Lever, "Los libros de texto gratuitos: la disputa por la educación en México," *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 11, no. 29 (2006): 1059–1088.

las capacidades cognitivas y simbólicas de la infancia, cercano a lo lúdico, lo esquemático y lo narrativo.

En este sentido, las portadas configuran una cronotopía nacional escolar, en la que pasado, presente y futuro se articulan visualmente para situar al estudiante dentro de una narrativa temporal coherente y pedagógicamente dirigida, donde la independencia, la institucionalización política y el desarrollo económico aparecen como momentos consecutivos de un mismo proyecto histórico, naturalizado desde la primera infancia a través de un régimen visual simplificado y afectivamente cercano.

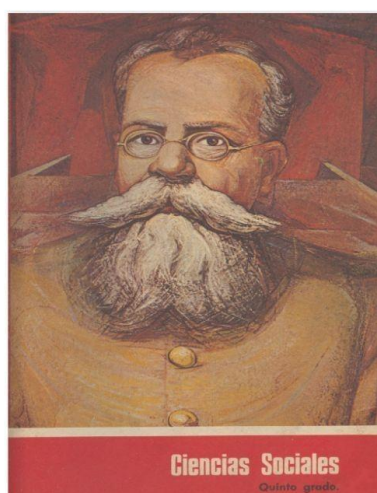
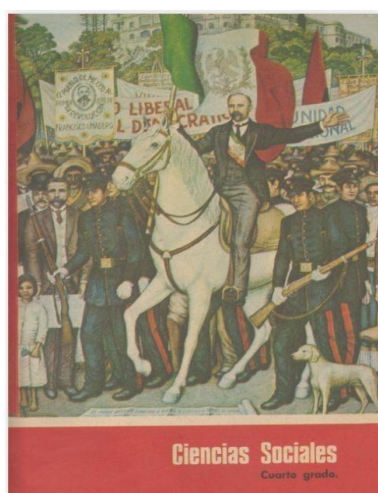


Ilustración 1-05: Portadas de la generación de Libro de Texto Gratuito 1974–1991. CONALITEG.

Entre 1974 y 1991, los LTG experimentaron una transformación visual y discursiva que acompañó la transición del nacionalismo posrevolucionario hacia la modernización educativa y económica promovida por los gobiernos de Miguel de la Madrid y Carlos Salinas de Gortari. Aunque se introdujeron nuevos temas —como la

democracia, el medio ambiente o la tecnología—, la estructura narrativa de la historia nacional mantuvo su carácter teleológico y unificador: los héroes, las efemérides y las cronologías siguieron articulando una idea de nación orientada al progreso. En este periodo, las portadas y los contenidos adoptaron un lenguaje visual más sobrio y minimalista, acorde con el racionalismo gráfico de la época y con la búsqueda de eficiencia y estandarización en los materiales educativos.

Sin embargo, en el caso de los libros de Ciencias Sociales, esta austeridad formal coexistió con la persistencia de una iconografía heredada del muralismo: figuras de personajes históricos, escenas de trabajo colectivo o símbolos patrios reinterpretados bajo una estética más contenida. Esta combinación revela una tensión entre modernización y tradición: mientras el diseño se simplifica para responder a la lógica administrativa y tecnológica del Estado neoliberal, las portadas conservan el gesto pedagógico del muralismo, presentando la historia como una continuidad heroica donde la nación se define por la suma de sus personajes ejemplares. Así, la reforma visual de los LTG no implicó una ruptura con el discurso nacionalista, sino su reconfiguración bajo una forma visual racionalizada: el ideal revolucionario de justicia social fue traducido al lenguaje del progreso, la productividad y el orden cívico moderno.¹²



¹²Natalia Vargas Escobar, "La historia de México en los Libros de Texto Gratuito: evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional," *Historia Mexicana* 67, no. 4 (2018): 1725–1775, <https://www.redalyc.org/pdf/140/140185330008.pdf>.

En este sentido la enseñanza de la historia y su vínculo con el Estado no se presenta de manera autónoma, sino integrada en la asignatura de Ciencias Sociales a partir de cuarto grado. Esta integración marca un giro en el modo de representar la nación, pues la historia se convierte en un componente dentro de una formación cívica más amplia orientada al conocimiento del entorno social y político. Las portadas de estos libros funcionan como síntesis visual de ese proyecto: lejos de la ornamentación popular o artesanal de las ediciones anteriores, se adopta una estética sobria pero cargada de resonancias ideológicas, donde el muralismo se reutiliza como lenguaje visual del Estado.

En cuarto grado, la portada reproduce un fragmento del mural Francisco I. Madero: Sufragio efectivo, no reelección del Castillo de Chapultepec, en el que el líder revolucionario encarna el ideal democrático de la nación moderna. En quinto grado, se presenta el retrato de Venustiano Carranza pintado por David Alfaro Siqueiros en el Palacio Nacional, cuya figura —utilizada posteriormente por Carlos Salinas de Gortari en actos oficiales— refuerza la continuidad entre la legitimidad revolucionaria y el ejercicio institucional del poder. Finalmente, en sexto grado, se incluye un fragmento de La Reforma y la caída del Imperio de José Clemente Orozco, centrado en el rostro del maestro, símbolo del saber y del papel formador del magisterio como base moral de la nación.

Si bien en las primeras generaciones de Libros de Texto Gratuito la imagen y la nación estuvieron estrechamente vinculadas a la enseñanza de la materia de Ciencias Sociales, su contenido visual respondía a una pedagogía patriótica sustentada en la estética posrevolucionaria. Las portadas y los programas iconográficos de las décadas de 1960 y 1970, como se ha mostrado, privilegiaron los valores del nacionalismo cívico y la identidad colectiva a través de referentes muralistas, héroes históricos y paisajes rurales, configurando un imaginario visual unificado en torno al Estado y la Revolución.

Para la siguiente generación de libro, a partir de la reforma educativa de 1992,¹³ se introdujo un cambio sustancial en el modelo pedagógico y en la organización

¹³Secretaría de Educación Pública (SEP), Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (Ciudad de México: SEP, 1992).

disciplinar de los contenidos: la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias naturales se abordó de manera específica, y las imágenes adquirieron una función didáctica orientada a la comprensión y el análisis crítico del pasado. Sin embargo, este cambio formal abre una interrogante central para el presente estudio: ¿realmente se transformó el lenguaje visual mediante el cual se representa la nación, o las nuevas generaciones de libros retoman y reconfiguran un repertorio iconográfico previamente establecido?

1.2 La reforma educativa de 1992 como base de una renovación histórica y visual

A partir de la década de 1990, diversos acontecimientos políticos y económicos transformaron las estructuras sobre las cuales se había sostenido la noción moderna de Estado-nación. La caída del Muro de Berlín en 1989, el fin de la Guerra Fría y la consolidación del modelo neoliberal generaron un nuevo orden mundial caracterizado por la globalización económica, la expansión de los organismos supranacionales y la interdependencia de los mercados. Este escenario no implicó un declive del nacionalismo como ideología fundacional del Estado moderno, sino su reconfiguración. En el contexto de la post-Guerra Fría y la globalización, el nacionalismo dejó de operar como principio de legitimación territorial para desplazarse hacia formas culturales y simbólicas de reproducción: la identidad nacional comenzó a gestionarse a través de mecanismos institucionales, narrativos y visuales capaces de articularse con un orden global crecientemente ambiguo o “banal”.¹⁴

¹⁴ El concepto de “nacionalismo banal” fue propuesto por Michael Billig para describir las formas cotidianas, rutinarias e inconscientes mediante las cuales se reproduce la identidad nacional. Eric Storm ha ampliado y contextualizado históricamente este enfoque, mostrando cómo, desde finales del siglo XIX, prácticas culturales aparentemente triviales —como la gastronomía, el consumo o las representaciones patrimoniales— contribuyen a consolidar la identificación nacional en la vida diaria. Véase Michael Billig, *Banal Nationalism* (London: Sage, 1995); Eric Storm, *Nacionalismo. Una historia mundial* (Barcelona: Crítica, 2025).

Anthony D. Smith sostiene que en este periodo se produce una "crisis del nacionalismo cívico moderno", al dejar de funcionar como principio organizador del Estado soberano para consolidarse como un fenómeno fundamentalmente cultural.¹⁵ El colapso de los grandes proyectos ideológicos del siglo XX llevó a que las naciones buscaran nuevas formas de legitimación a través de símbolos, memorias y tradiciones compartidas. Aunque muchos de estos repertorios ya existían, en este contexto se reevalúan y se reformulan las bases conceptuales que sustentan las nociones de nación, patria y Estado. Como advierte Eric Hobsbawm, este proceso marca el fin del ciclo del nacionalismo decimonónico, es decir, el agotamiento del modelo que había acompañado la formación de los Estados modernos desde el siglo XIX, pues la idea de nación, antes ligada al progreso y a la autodeterminación, entró en una fase de pérdida de centralidad histórica.¹⁶

La emergencia de la globalización económica, junto con el debilitamiento de las fronteras ideológicas del mundo bipolar, desdibujó las bases políticas del nacionalismo clásico. Para Hobsbawm, la expansión de los medios de comunicación y de las economías transnacionales erosionó las funciones tradicionales del Estado, poniendo en cuestión su capacidad de representar una comunidad homogénea.¹⁷ El nacionalismo, antes asociado al poder político y a la soberanía territorial, se reinterpreta entonces como una comunidad de significados que opera en el ámbito cultural, donde los mitos y las representaciones históricas cobran un papel central en la definición de la identidad colectiva.

La llamada "crisis del nacionalismo" no implica su desaparición, sino una transformación en su modo de operación: el agotamiento de su función como ideología fundacional del Estado decimonónico no lo elimina, sino que lo desplaza de la legitimación territorial hacia formas culturales y simbólicas de reproducción. En este proceso, el Estado pierde el control exclusivo sobre su circulación; el nacionalismo se despliega en una pluralidad de modalidades —institucionales y populares— que operan en los ámbitos cultural, mediático y social como un mecanismo de identidad y pertenencia de gran plasticidad. En el contexto de la globalización, las identidades

¹⁵Anthony D. Smith, *Nationalism and Modernism: A Critical Survey of Recent Theories of Nations and Nationalism* (London: Routledge, 1998), 156–170.

¹⁶Liah Greenfeld, *Nationalism: Five Roads to Modernity* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992), 486–501.

¹⁷Eric Hobsbawm, *Nations and Nationalism since 1780: Programme, Myth, Reality*, 2nd ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 1992), 163–185.

nacionales se revalidan cotidianamente a través de la cultura visual, la memoria histórica y lo que Robert Bellah denominó “religión civil”,¹⁸ funcionando como dispositivos de cohesión que legitiman el orden social más allá de los límites institucionales del Estado.

La caída del Muro de Berlín y la apertura de los mercados marcaron el tránsito hacia un orden mundial orientado por la globalización económica y las políticas neoliberales. Este nuevo escenario desplazó el eje de la soberanía estatal hacia dinámicas de interdependencia, promoviendo la creación de organismos multilaterales y acuerdos de cooperación internacional que redefinieron las relaciones entre las naciones. En este marco, el nacionalismo dejó de funcionar exclusivamente como ideología de cohesión interna para integrarse en estrategias de legitimación dentro del sistema global. La pertenencia nacional comenzó a coexistir con discursos de modernización, competitividad y desarrollo, en los cuales la educación y la cultura se concibieron como instrumentos fundamentales para la integración económica y política en la nueva escena internacional.

Esta transformación del panorama geopolítico supuso cambios en diversos ámbitos, y la educación no fue la excepción. También implicó una revisión profunda de sus concepciones y finalidades, pues la enseñanza comenzó a orientarse hacia nuevos marcos de cooperación internacional, a la formación de competencias globales y a la reconfiguración del papel del conocimiento histórico dentro de los proyectos nacionales. La Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (Tailandia, 1990) y los congresos realizados por la CEPAL y la UNESCO en Quito (1991)¹⁹ establecieron nuevos parámetros educativos que priorizaban la educación básica como eje de transformación social y equidad. Estos marcos internacionales promovieron un modelo educativo centrado en el desarrollo de competencias orientadas a la inserción en el mercado laboral, lo que se asumió como parte del “código de la modernidad”. Para la enseñanza de la historia, esto implicaba una reorientación hacia la formación de ciudadanos críticos y reflexivos capaces de analizar las múltiples perspectivas históricas, superando las narrativas nacionalistas tradicionales.

¹⁸ Robert N. Bellah, “Civil Religion in America,” *Daedalus* 96, no. 1 (1967): 1–21.

¹⁹ UNESCO, Declaración Mundial sobre la Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Jomtien, Tailandia: UNESCO, 1990); CEPAL y UNESCO, Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad (Quito: Naciones Unidas, 1992).

En 1992, el gobierno federal mexicano respondió a estos paradigmas internacionales mediante el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), cuyo objetivo central era actualizar los contenidos escolares conforme a los marcos promovidos por organismos internacionales. La reforma pretendía introducir un modelo basado en competencias y modernizar específicamente la enseñanza de la historia en un contexto marcado por la globalización y la transición política nacional. Como parte de este proceso, 1993-1994 fue declarado el "Año de la Enseñanza de la Historia de México", lo que evidenció la revalorización de la Historia como materia curricular y la necesidad de desarrollar nuevos materiales didácticos de alcance nacional.

Sin embargo, los libros publicados en 1992 provocaron una amplia polémica que evidenció las tensiones políticas, educativas e ideológicas inherentes a todo intento de reformular la enseñanza histórica. Historiadores, pedagogos y actores políticos señalaron omisiones graves, sesgos ideológicos y una representación reduccionista de personajes y procesos clave de la historia nacional. La controversia se intensificó entre agosto y septiembre de 1992, cuando medios como *La Jornada* documentaron las críticas de asociaciones de padres de familia, especialistas y legisladores que acusaban a los nuevos materiales de manipulación ideológica y de distorsionar la enseñanza de la historia.²⁰

Ernesto Zedillo, entonces secretario de Educación Pública, defendió los textos frente a las críticas, destacando que solo aceptaría observaciones de funcionarios como Elba Esther Gordillo del SNTE.²¹ Sin embargo, figuras como René Bejarano del PRD cuestionaron el proceso de impresión por una empresa privada sin licitación, mientras otros, como Hildebrando Gaytán del PPS, señalaron omisiones históricas y desequilibrios ideológicos. Se cuestionó específicamente la ausencia o el tratamiento desequilibrado de figuras como Vicente Guerrero, Francisco Villa, Emiliano Zapata y Álvaro Obregón, así como la manera de presentar la historia reciente, en particular el proceso electoral de 1988.²² Académicos del INAH subrayaron que en apenas 160 páginas era imposible abarcar con calidad la complejidad de la historia nacional, lo que terminaba simplificando y empobreciendo la narrativa. Estas críticas evidenciaron

²⁰Sarah Corona Berkin, *La asignatura ciudadana en las cuatro grandes reformas del LTG en México (1959–2010)* (México: Siglo XXI Editores, 2015), 20.

²¹Ernesto Zedillo, "No viola SEP el acuerdo nacional de Modernización," *La Jornada*, 16 de agosto de 1992, p. 15.

²²"Cuestionan diputados el enfoque y contenido de los nuevos libros," *La Jornada*, 26 de agosto de 1992, p. 3.

que los LTG son percibidos no solo como materiales didácticos, sino como instrumentos de legitimación cultural y política que reflejan una historia simplificada y cargada de intenciones políticas más que educativas.²³

A través de esta polémica podemos inferir que el uso ideológico del contenido en los materiales educativos del Estado —particularmente en las asignaturas de Historia, Cívica y Ética y Conocimiento del Medio— revela la manera en que la educación básica funciona como un mecanismo de integración política y simbólica.²⁴ En este contexto, la historia que se comparte en materiales escolares responde más a narraciones en torno al pasado y conformación de la Nación y la patria que, al alinearse con un proyecto nacional, no necesariamente representa la realidad histórica, social o cultural de un país; estas narrativas buscan generar cohesión en una sociedad mediante un aparato estatal cuyo objetivo es que sus ciudadanos compartan una historia común. De este modo, la forma en que se enseña la historia a los niños refleja los intereses y las perspectivas de quienes detentan el poder en una sociedad. En este sentido, Ferro señala que la historia enseñada en las escuelas suele ser una versión simplificada y a menudo distorsionada de los eventos históricos, diseñada para promover una identidad nacional y cohesionar a la sociedad en torno a ciertos valores y narrativas.²⁵

Con respecto a ello José de Jesús Nieto señaló que "todos los gobiernos, del signo que sean, tienden a identificarse con determinados acontecimientos y personajes históricos y apoyar su actuación política en ellos para hacer su historia oficial".²⁶ Esto con el objetivo de mostrar la finalidad de evidenciar las razones por las cuales el proyecto político en turno revalorizó acontecimientos como el porfiriato y el gobierno de Santana desde sus aspectos positivos y la exaltación a periodos presidenciales como el "Callismo" y "Alemanismo".²⁷

Asimismo, Paco Ignacio Taibo II pidió crear una comisión revisora por maestros y padres de familia que puedan modificar los contenidos ya publicados y Francisco Pérez Arce del INAH criticó su elaboración didáctica al señalar que los libros

²³"Cuestionan diputados el enfoque y contenido de los nuevos libros," *La Jornada*, 26 de agosto de 1992, p. 3.

²⁴Natalia Vargas Escobar, "La historia de México en los Libros de Texto Gratuito: evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional," *Historia Mexicana* 67, no. 4 (2018): 1725–1775.

²⁵Marc Ferro. *Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero*. Barcelona: Paidós, 1993.

²⁶"Cuestionan diputados el enfoque y contenido de los nuevos libros," *La Jornada*, 26 de agosto de 1992, p. 3.

²⁷De esta forma se refiere José de Jesús Nieto al periodo de gobierno de Plutarco Elías Calles entre 1924 y 1928 y Miguel Alemán Valdez de 1946 a 1952.

no pueden abarcar toda la historia de México en 160 páginas sin comprometer su calidad, la cual también se veía comprometida por el enfoque oficialista.²⁸ Finalmente, el martes 16 de septiembre, Alberto Aziz Nassif propuso analizar los libros desde diferentes perspectivas, incluyendo los componentes ideológicos y la historia reciente, profundizando en la necesidad de un análisis pedagógico, presentación gráfica, criterio comparativo, postulados implícitos y componentes ideológicos de los libros de texto.²⁹

La polémica de 1992 mostró que la producción de los LTG no es un asunto técnico, sino un campo de disputa política e ideológica donde se debate qué versión de la nación debe transmitirse. La generación 1993–2007, al consolidarse tras esa controversia, adquirió estabilidad como corpus escolar y funcionó como referente nacional de toda una generación. Su análisis permite entender cómo el Estado proyectó un imaginario de nación a través de un recurso pedagógico uniforme y de alcance nacional. Por ello, los LTG deben estudiarse como dispositivos de saber-poder: instrumentos diseñados para consolidar la nación en tres dimensiones complementarias —patria como espacio afectivo, Estado como entidad política y comunidad como identidad colectiva— mediante la articulación sistemática de imágenes y narrativas históricas.

1.3 Alfabetización visual: el LTG como dispositivo cultural-visual

A partir de estas críticas es que se elaboran los nuevos materiales que estarían vigentes entre 1993 hasta 2009 y es necesario resaltar que los que analizaremos —los únicos reconocidos por la SEP como oficiales— son parte de una renovación de las primeras ediciones elaboradas en 1992 acorde al plan de estudios que debido a las fuertes críticas por la asociación de padres de familia y la opinión pública fueron revisados, comentados y replanteados en el Foro Nacional para la Enseñanza de la Historia de México en la educación primaria.³⁰ En los libros, la enseñanza de la historia se articuló

²⁸Rosa Elvira Vargas, "'Desapareció' la historia en los nuevos libros de texto: Taibo II," *La Jornada*, 26 de agosto de 1992, p. 6.

²⁹Alberto Aziz Nassif, *Historia de México: una nueva interpretación*, *La Jornada*, 16 de septiembre de 1992, p. 7.

³⁰Corona Berkin, Sarah, "La Reforma de los LTG de 1992-2000" en *La Asignatura Ciudadana en las cuatro grandes reformas del LTG en México (1959-2010)*, Siglo Veintiuno Editores, México, 2015, p. 59-76.

a través de un repertorio de símbolos, héroes, efemérides y paisajes que mostraban en su contenido la idea de México como patria (espacio afectivo), Estado (entidad política) y nación (identidad colectiva) a través de la relación entre imagen y texto.

En este sentido, los LTG de la generación 1993–2007 funcionaron como un dispositivo cultural-visual encargado de estabilizar una representación de la nación mexicana mediante la correlación entre imágenes y narrativas históricas. Siguiendo la premisa de Benedict Anderson, todo proyecto nacional requiere de una narrativa legitimadora que transmita cohesión y sentido a través de mitos fundacionales.³¹ Este proceso no puede entenderse únicamente como una estrategia pedagógica, sino como una operación cultural en la que las imágenes se constituyen en instrumentos epistémicos y políticos de primer orden. Como señala W. J. T. Mitchell, las imágenes no son reflejos pasivos de la realidad, sino agentes activos que organizan formas de comprensión, memoria y afectividad.³² Sin embargo, esta agencia no implica una oposición entre imagen y palabra pues como advierte Didi-Huberman, se trata más bien de un vínculo siempre elusivo, en el que las imágenes condensan aquello que el lenguaje no logra aprehender del todo, al tiempo que requieren de nuevas palabras que las actualicen y resignifiquen.³³

En este sentido, la imagen no debe entenderse como un artefacto puramente visual ni como un objeto físico aislado. Como subraya Laura Malosetti Costa, existen también imágenes mentales y narrativas, cuya persistencia y potencia simbólica resultan decisivas en la formación de imaginarios colectivos.³⁴ Las imágenes escolares operan, así como prácticas sociales materiales, inscritas en circuitos institucionales, pedagógicos y rituales que exceden ampliamente su dimensión icónica. Al repetirse en los LTG y activarse en el espacio escolar, estas imágenes configuran una sensibilidad histórica específica, orientando afectos, valores y formas de pertenencia nacional.

De este modo la sociedad civil y los actores políticos, conscientes o no de la función estratégica de los libros de texto, coincidieron en reconocer que en ellos se jugaba algo más que la transmisión de contenidos escolares: se disputaba la

³¹Ernst Gellner, *Naciones y nacionalismo*, trad. Joaquín Jordá (Madrid: Alianza Editorial, 1988), 15.

³²W. J. T. Mitchell, *What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images* (Chicago: University of Chicago Press, 2005), 28–56.

³³Georges Didi-Huberman, *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto* (Barcelona: Paidós, 2004), 33–41.

³⁴Laura Malosetti Costa, "Imágenes, historia y memoria," *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas* 27, no. 86 (2005): 1–12.

representación misma de la historia nacional como espejo de una nación imaginada. De ahí proviene la intensidad de las controversias que han acompañado a cada reforma de los LTG. Esta comprensión explica por qué el tipo de competencias que propiciaba la enseñanza de la Historia, desde el decreto del Estado, se convirtió en una cuestión de debate público y de tensión ideológica, evidenciando que la Historia ocupa un espacio fundamental en la formación de niños y niñas como futuros ciudadanos.

Para ello el uso de las imágenes no solo supone el mostrar y concretar la idea de nación, sino que es enseñada a partir de una alfabetización visual desde el LTG. Esta categoría de análisis surge en el campo del diseño y la comunicación visual como una tentativa de otorgar a la imagen una estructura gramatical y sintáctica comparable a la del lenguaje verbal. En *A Primer of Visual Literacy*,³⁵ Donis A. Dondis propone una estructura de la comunicación visual basada en dos componentes: una sintaxis de la imagen —que comprende el equilibrio, la tensión, el agrupamiento y la relación entre campos positivo y negativo—, y un vocabulario visual compuesto por punto, línea, forma, color, textura, dirección y movimiento. Para Dondis, alfabetizar visualmente significa enseñar a leer y construir imágenes comprendiendo sus principios estructurales, sus efectos comunicativos y su valor simbólico. Este aprendizaje busca formar un sujeto capaz de interpretar y producir significados visuales, desarrollando una competencia perceptiva y crítica frente a su entorno.

Sin embargo, en el ámbito educativo, el concepto amplía su sentido más allá del diseño para convertirse en una competencia cultural vinculada con la interpretación crítica de los mensajes visuales que median la experiencia social. Según Gunther Kress y Theo van Leeuwen, alfabetizar visualmente no implica solo reconocer los elementos formales de una imagen, sino comprender que toda imagen constituye un acto comunicativo situado que responde a contextos ideológicos y culturales.³⁶ Analizar una imagen equivale, entonces, a reconocer las relaciones de poder y los discursos que la organizan. Desde esta perspectiva, la alfabetización visual se concibe como una pedagogía del mirar, que enseña a leer las imágenes como textos culturales cargados de significados sociales e históricos.

³⁵Donis A. Dondis, *A Primer of Visual Literacy* (Cambridge, MA: MIT Press, 1976), 3–25.

³⁶Gunther Kress and Theo van Leeuwen, *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (London: Routledge, 1996), 15–33.

De este modo en la enseñanza de la historia y la idea de nación esta práctica de alfabetizar visualmente no se reduce a un aprendizaje técnico, sino que constituye un proceso cognitivo, afectivo y político por las implicaciones de las imágenes y los textos que le acompañan que buscan generar admiración y reconocimiento sobre la nación. Las imágenes no solo transmiten información: forman modos de ver e interpretar la realidad, configurando subjetividades y sentidos de pertenencia. En la educación básica, esta función se materializa en los LTG, donde las imágenes operan simultáneamente como herramientas didácticas y como dispositivos simbólicos de construcción nacional. En ellos, la alfabetización visual introduce a las infancias en un aprendizaje intertextual: se enseña a ver e interpretar la nación mediante símbolos, íconos y signos históricos que articulan la historia con la identidad colectiva.

En la generación de 1993-2007 podemos observar cómo se materializa esta operación cultural mediante una gradación pedagógica que correspondía tanto a las etapas de desarrollo cognitivo infantil como a la complejización progresiva del discurso histórico nacional. En primero y segundo grado, el Libro Integrado introducía contenidos de Historia, Civismo y Conocimiento del Medio mediante un formato pedagógico acorde con las características del desarrollo cognitivo infantil. En particular, este diseño resulta comprensible a la luz de la etapa preoperacional (2–7 años) descrita por Jean Piaget, en la que predomina el pensamiento simbólico y narrativo, lo que favorece la interiorización temprana de esquemas de pertenencia e identificación colectiva. En este contexto, los contenidos históricos se organizaban a través de efemérides, símbolos patrios y relatos simplificados que no buscaban una comprensión histórica compleja, sino la construcción de una base afectiva y simbólica para el reconocimiento de la nación.

Para el primer y segundo grado de primaria, según el plan de estudios, la enseñanza se enfocaba principalmente en Español y Matemáticas, disponiendo de cuatro libros de apoyo: Español lecturas, Español Actividades, Matemáticas y el Libro Integrado, cada uno con su respectivo material recortable. El Libro Integrado, diseñado para los primeros dos años de primaria, proporcionaba una introducción general a las materias de Geografía, Ciencias Naturales, Historia, Cívica y Ética debido a la complejidad conceptual y de abstracción que estas materias suponían para las infancias.

Esta configuración curricular no constituye una cuestión meramente técnica o anecdótica, sino que revela la centralidad estratégica que el Estado mexicano otorgó a la enseñanza de la historia durante la reforma de 1992.³⁷ La decisión de incluir contenidos históricos desde los primeros grados, a pesar de priorizar Español y Matemáticas, evidencia que los actores políticos eran conscientes del impacto e importancia que tiene la enseñanza de la historia en la formación ciudadana. No se trataba de una simple reorganización pedagógica, sino de una operación política deliberada: si bien la educación priorizaba el desarrollo de competencias básicas de lectura, escritura y habilidad matemática, se consideraba un requerimiento por decreto revisar y reformular específicamente el contenido de Historia como componente disciplinar fundamental.

Esta aparente paradoja —priorizar las competencias técnicas, pero mantener la Historia como núcleo formativo— revela que el Estado reconocía en la enseñanza histórica un lugar particular y privilegiado para la configuración de identidades nacionales. La elaboración de materiales que serían distribuidos como obligatorios en todo el país no constituía un asunto insignificante; por el contrario, representaba una operación cultural de alcance nacional cuyo objetivo era asegurar que las nuevas generaciones internalizaran un repertorio específico de símbolos, narrativas y valores asociados al ser mexicano, esto entendido como una esencia cultural reconocible en la arquitectura, la pintura, la música y las tradiciones populares. Esta identidad no emergió espontáneamente, sino que fue el resultado de una política cultural que valoró ciertos productos estéticos y desechó otros, legitimando un canon nacional.³⁸

³⁷Los datos referenciados en torno al contexto de la reforma educativa y la modificación de los libros de texto gratuito son extraídos de: Lorenza Villa Lever, *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana* (México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, Secretaría de Educación Pública, 2009), 230.

³⁸José Moreno Villa, *Lo mexicano en las artes plásticas* (México: El Colegio de México, 1948).

CAPÍTULO II

El tiempo de la nación: imágenes rituales y narrativas históricas

Esta política cultural cristalizó en lo que podemos denominar una iconografía nacional ya legitimada: un repertorio visual, sonoro y performativo que, desde la etapa posrevolucionaria, fue sistemáticamente promovido por el Estado como la representación auténtica de lo mexicano. Murales monumentales de Diego Rivera, José Clemente Orozco y David Alfaro Siqueiros narraron en clave épica la historia de campesinos, obreros y héroes nacionales; las Escuelas de Pintura al Aire Libre integraron el paisaje rural y las comunidades indígenas como emblemas de autenticidad; mientras que la música popular y el folclor, elevados a categoría de símbolos nacionales a través de obras como Sones de Mariachi de Blas Galindo o el Ballet Folklórico de Amalia Hernández, reforzaron una imagen cohesionada de diversidad cultural bajo un mismo signo nacional. A ello se sumaron las reproducciones institucionales de retratos de héroes patrios y los símbolos tricolores, cuya repetición en escuelas y espacios públicos los naturalizó como referentes colectivos.

En este sentido los *Libros Integrados* para primer y segundo grado, por ejemplo, retomaron y difundieron este canon cultural ya consolidado. Portadas como *El Globo* de Ramón Cano Manilla o *La Feria de San Juan* de Ezequiel Negrete Lira, así como los collages de efemérides con héroes, banderas y paisajes, no inventaron nuevas formas de representar la nación, sino que se nutrieron de este acervo legitimado para hacerlo pedagógicamente accesible a las infancias. De esta manera, los LTG se convirtieron en un dispositivo cultural que aseguraba la transmisión y perpetuación de aquella iconografía nacional, articulando el arte, el patrimonio y las tradiciones en un lenguaje escolarizado que formaba, al mismo tiempo, ciudadanos y sujetos nacionales.

Los LTG no son el producto de una autoría individual, sino el resultado de equipos editoriales complejos que conjugan especialistas, pedagogos, diseñadores gráficos e ilustradores. En el caso del Libro Integrado, la coordinación estuvo a cargo de Luz María Chapela Mendoza, quien articuló el trabajo de diseño, edición e ilustración. La multiplicidad de manos que participaron en la elaboración visual no impidió cierta coherencia iconográfica: aunque no existe una unicidad absoluta en el estilo, las paletas de color y los trazos de los ilustradores dialogan con las portadas seleccionadas —obras plásticas mexicanas de la primera mitad del siglo XX— para reproducir un mismo horizonte visual.

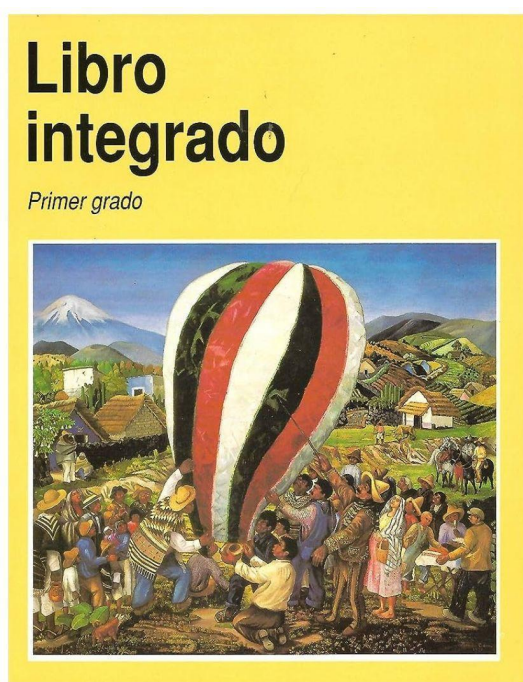
2.1 Portadas y alfabetización visual: la nación como experiencia colectiva

La portada del *Libro Integrado* de primer grado, con la obra *El Globo* (1930) de Ramón Cano Manilla, condensa la operación cultural que vincula arte, pedagogía e identidad nacional. Cano Manilla, cuya formación estuvo marcada por su experiencia rural como arriero y jornalero, así como por su paso por las Escuelas de Pintura al Aire Libre (EPAL), desarrolló una plástica estrechamente ligada a la vida campesina. Las EPAL, impulsadas por Vasconcelos en la década de 1920 como parte de las misiones culturales, buscaron descentralizar la enseñanza artística y crear un arte "propio", cercano al pueblo y a la realidad cotidiana. Desde esta perspectiva, obras como *El Globo* no solo reproducen escenas costumbristas, sino que articulan una visualidad de lo mexicano centrada en la comunidad rural, la cooperación colectiva y la relación íntima con el paisaje.

Al incorporarla como portada del LTG, esta pintura es recontextualizada: enmarcada con una línea blanca sobre fondo amarillo y acompañada del título "Libro Integrado – Primer grado", aparece como si fuese una pieza museográfica con cedula, legitimada como arte y al mismo tiempo convertida en recurso pedagógico. Esta operación visual no es inocente: enseña a los niños a mirar la nación bajo un régimen de visibilidad previamente legitimado, donde lo rural y lo comunitario se presentan como esencia de lo mexicano. El recorte y reencuadre de la obra resignifican

su sentido original: ya no es solo un cuadro colgado en un museo, sino un umbral pedagógico que introduce a las infancias en una narrativa nacional.

Esta portada funciona como una metaimagen: no solo representa a la comunidad rural, sino que orienta la forma en que debe ser mirada. El marco blanco, al separar la pintura de su entorno, transforma la escena en un objeto museificado, legitimado como obra de arte y, por ello, digno de contemplación. Este encuadre no cumple una función decorativa, sino que participa de un dispositivo visual entendido como el entramado que regula qué puede verse, cómo debe verse y qué efectos de verdad produce esa mirada. En este sentido, la portada actúa como un mecanismo de subjetivación que, en diálogo con las imágenes del interior del libro, reafirma un modo de reconocer el paisaje y a los sujetos que lo habitan.



Ramón Cano Manilla, *El Globo*, Óleo sobre Tela, 1930

Ilustración 2-01: *Libro Integrado Primer grado* con portada *El Globo* (1930) de Ramón Cano Manilla, óleo sobre tela. Generación 1993–2007, CONALITEG.

En el caso del Libro Integrado, las imágenes que mejor dialogan con la portada —El Globo de Ramón Cano Manilla— son aquellas que buscan representar la vida comunitaria en un entorno predominantemente rural. La elección de esta portada no es casual: la escena colectiva de vecinos colaborando para elevar un globo de cantoya

sintetiza visualmente el ideal de comunidad cohesionada, trabajadora y festiva que el Estado posrevolucionario promovía como núcleo identitario de la nación.

Las ilustraciones interiores, realizadas por Felipe Saldarriaga Gutiérrez, reproducen esta misma lógica representacional. En ellas se observa una continuidad estética respecto a la portada: los personajes aparecen con vestimenta sencilla — sombreros, rebozos, ropa de manta— que remite al México rural; las viviendas se representan con muros claros y techos de teja; los paisajes de fondo muestran montañas, volcanes y árboles que dotan de un marco natural armónico a la vida comunitaria. La paleta cromática cálida y luminosa refuerza este clima de pertenencia y proximidad.¹

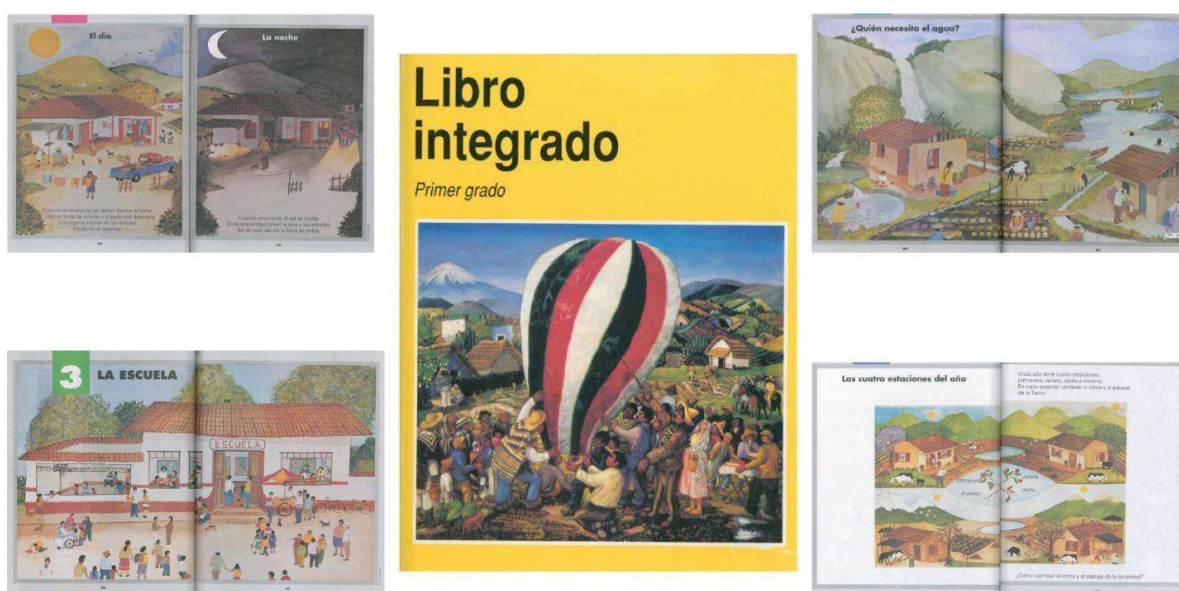


Ilustración 2-02: *Libro Integrado, primer grado* — ilustraciones internas (pp. 34–35, 40–41, 52–53). Ilustraciones: Felipe Saldarriaga Gutiérrez. CONALITEG, 1993.

En las páginas dedicadas a fenómenos naturales como el día y la noche o las estaciones del año, la comunidad aparece realizando actividades compartidas; mientras que, en las lecciones sobre la escuela o la familia, los personajes se agrupan en torno a prácticas colectivas que integran lo familiar, lo laboral y lo educativo en un

¹ Secretaría de Cultura e Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL), El proyecto artístico y cultural de la Secretaría de Educación Pública (1921–1946), coord. Mireida Velázquez Torres y Claudia Garay Molina (Ciudad de México: Secretaría de Cultura / INBAL, 2022).

mismo entorno social. Esta estructura narrativa visual transmite la idea de que la vida nacional se sostiene en la colaboración y la interdependencia.

En las obras producidas en el marco de las Escuelas de Pintura al Aire Libre (EPAL) es posible identificar rasgos formales y compositivos que dialogan de manera directa con las ilustraciones empleadas en los libros de texto gratuitos, particularmente aquellas destinadas a representar lo local y a construir una imagen interna de México. No se trata únicamente de la incorporación puntual de artistas formados en las EPAL, sino de la persistencia de una visualidad específica que atraviesa ambos soportes. La manera en que se conciben estas imágenes —en su mayoría ilustraciones— guarda una relación estrecha con los principios formales, cromáticos y compositivos desarrollados en dichas escuelas, así como con los postulados del método de dibujo de Adolfo Best Maugard.

Obras como *La huerta* (1925) de Reinaldo Maya, alumno de la EPAL de Xochimilco, presenta una distribución de planos que remite a las imágenes empleadas en los libros integrados para explicar fenómenos como el día y la noche: escenas estructuradas a partir de la superposición de planos, con figuras simplificadas y una lectura clara del entorno. Asimismo, en *El barrio de San Juan* (1925) de Julián Morales, también alumno de la EPAL de Xochimilco, se observa una organización espacial y formal que resulta afín a las ilustraciones internas de los libros de texto. Las casas de madera y barro, los caminos empedrados y la alineación visual que conduce hacia la cúpula de la iglesia reproducen un esquema compositivo que se repite en las representaciones escolares de comunidades rurales. Estas imágenes no buscan una reproducción mimética del espacio, sino una traducción visual sintética y reconocible, orientada a fijar una imagen ordenada y cohesionada del entorno comunitario.

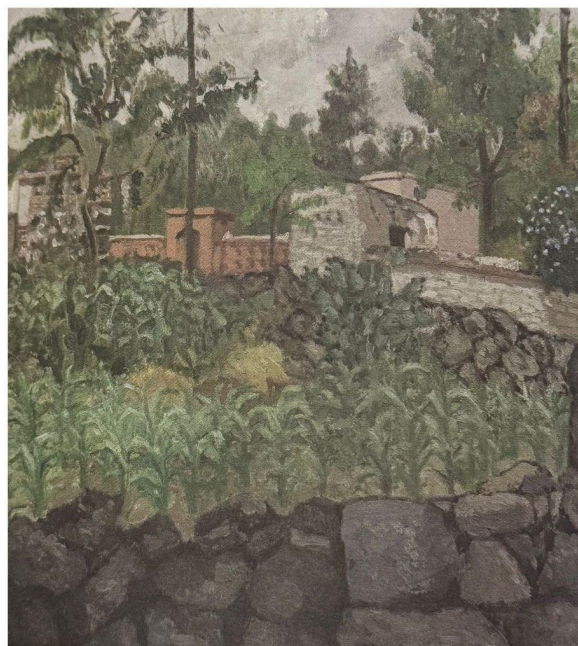
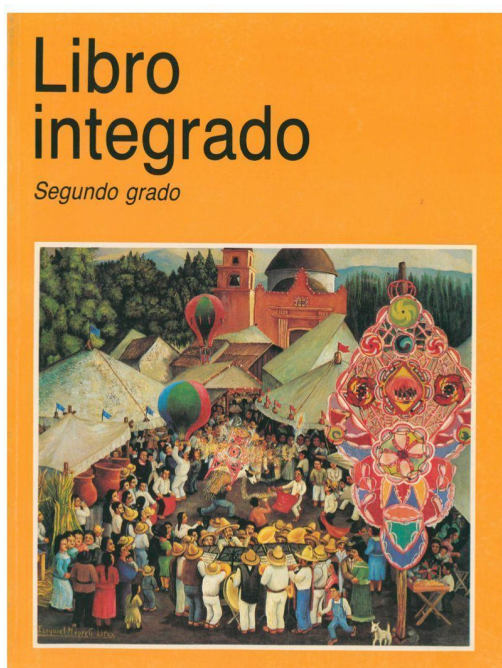


Ilustración 2-03: Obras de alumnos de la EPAL de Xochimilco: Julián Morales, *El barrio de San Juan* (1925) y Reinaldo Maya, *La huerta* (1925). Óleo sobre fibracel. Colección Academia de Artes.

La alfabetización visual en este caso no se limita a la comprensión técnica de las imágenes, sino que opera en la manera en que estas organizan la mirada del espectador. La imagen de la portada, extraída de su contexto original como obra de arte, se reinscribe en el Libro Integrado como una mediación pedagógica que orienta la percepción hacia una forma particular de entender y reconocer la nación. Al integrarse al ámbito escolar, la obra adquiere una nueva función: no solo enseña a mirar, sino que instruye en los valores y en los afectos asociados a la identidad colectiva.

De este modo, tanto la portada de Cano Manilla como las ilustraciones de Saldarriaga conforman una continuidad iconográfica en la que la comunidad rural y cohesionada se presenta como modelo visual de la nación. Al convertir ese paisaje humano en sinónimo de mexicanidad, los libros instauran un proceso de alfabetización visual que asocia la identidad nacional con la vida rural, la cooperación y la pertenencia colectiva. La imagen, en este sentido, no solo representa la nación: la enseña y la hace visible como experiencia compartida.



Ezequiel Negrete Lira, *La feria de San Juan*,
Óleo sobre tela, siglo XX.

Ilustración 2-04: *Libro Integrado segundo grado con portada La feria de San Juan de Ezequiel Negrete Lira, óleo sobre tela, siglo XX. Generación 1993–2007, CONALITEG.*

La estrategia de alfabetización visual no se limitó a la portada de primer grado. En el Libro Integrado de segundo grado se utilizó la obra *La feria de San Juan* de Ezequiel Negrete Lira, otro artista vinculado a las Escuelas de Pintura al Aire Libre y al grupo ¡30-30!, cuyo trabajo buscó recuperar lo popular frente a los cánones académicos. La escena representa una festividad comunitaria en un entorno rural, con música, juegos pirotécnicos y globos de cantoya. Al igual que en *El Globo de Cano Manilla*, la composición exalta la colectividad y la interacción social como ejes de la vida nacional.

Al trasladar esta obra a la portada, nuevamente recortada y enmarcada sobre un fondo brillante, el LTG transforma la pintura en un umbral visual que instruye a las infancias sobre cómo reconocer "lo mexicano": a través de la celebración comunitaria, los trajes típicos y la vida festiva del pueblo. De este modo, ambas portadas conforman un programa iconográfico que enseña, desde los primeros años de la educación básica, que la nación se percibe y se experimenta como una comunidad rural cohesionada, alegre y armónica.

La continuidad entre *El globo* y *La feria de San Juan* demuestra que no se trató de decisiones aisladas, sino de una estrategia deliberada de construcción identitaria. Las portadas operan como una introducción simbólica y afectiva a los contenidos escolares, preparando al lector para reconocer, en las páginas interiores, la reiteración de esos mismos códigos visuales en efemérides, mapas y lecciones cívicas.

2.2 Portadas de Entidad Federativa

Tras las portadas de *El globo* y *La feria de San Juan*, centradas en la representación de la comunidad rural como núcleo simbólico de la nación, los libros de tercer grado amplían el horizonte visual hacia una escala territorial. En ellos, la noción de pertenencia se desplaza del ámbito comunitario al regional, articulando lo local como parte constitutiva de la unidad nacional. El Libro de *Entidad Federativa* — que combinaba contenidos de Geografía e Historia regional — proponía una progresión pedagógica acorde con la etapa de operaciones concretas (7 a 11 años), en la que los niños desarrollan pensamiento lógico y capacidad de relacionar hechos. Esta configuración buscaba que los estudiantes comprendieran procesos históricos específicos a partir de su entorno inmediato, identificaran secuencias locales de cambio y compararan manifestaciones culturales regionales, siempre dentro de la narrativa nacional más amplia.

En total, se publicaron 32 volúmenes, uno por cada entidad federativa, que, aunque atendían a particularidades regionales, compartían una misma estructura visual y narrativa. Cada tomo organizaba su apartado histórico en bloques cronológicos idénticos —México prehispánico, México colonial, México independiente, Reforma, Porfiriato, Revolución mexicana y México contemporáneo—, confirmando que el propósito no era destacar la diversidad regional, sino integrarla dentro de una secuencia unificada del devenir histórico nacional. Esta homogeneización responde a una intención pedagógica y simbólica: enseñar a las infancias que la diferencia territorial forma parte de un relato común que dota de coherencia a la idea de nación.

Incluso las portadas de estos libros refuerzan esta operación visual de síntesis. A través de paisajes, monumentos y figuras humanas representativas de cada estado, se ofrece una iconografía estilizada que, pese a su diversidad aparente, reproduce una estética compartida. El conjunto proyecta una imagen armónica de México, donde las identidades locales se subsumen en un todo nacional coherente. De este modo, las portadas de tercer grado continúan la pedagogía visual iniciada en los primeros años: enseñar a ver la nación, ahora no solo como comunidad, sino como territorio unificado.

En las portadas de los libros de *Entidad Federativa*, cada imagen principal introduce visualmente los contenidos y anticipa la forma en que será abordada la relación entre el espacio local y la historia nacional. Estas composiciones no solo representan un territorio, sino que lo interpretan, dotándolo de un valor simbólico dentro del relato de la nación. De este modo, la portada funciona como una síntesis visual del vínculo entre geografía, memoria e identidad, en la medida en que cada estado se inscribe en el mapa histórico y cultural del país.

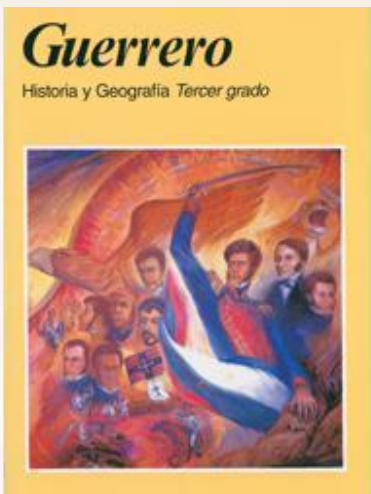
El reconocimiento del paisaje nacional ocupa un lugar central en la construcción de la nación como comunidad imaginada. Este paisaje, que combina geografía física y símbolos culturales, no solo refleja la historia y la cultura del país, sino que participa activamente en su producción simbólica. A través de la representación y circulación de estos escenarios —montañas, monumentos, ruinas, plazas o pueblos—, los libros contribuyen a formar un sentido de pertenencia compartido, donde el territorio se convierte en un espacio emocional y político de identidad. En este sentido, el paisaje no se limita a ser un fondo decorativo, sino que actúa como un código visual que educa la mirada e integra las diferencias regionales dentro de una narrativa nacional común.

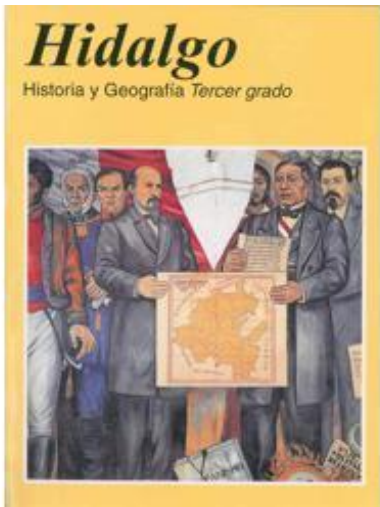
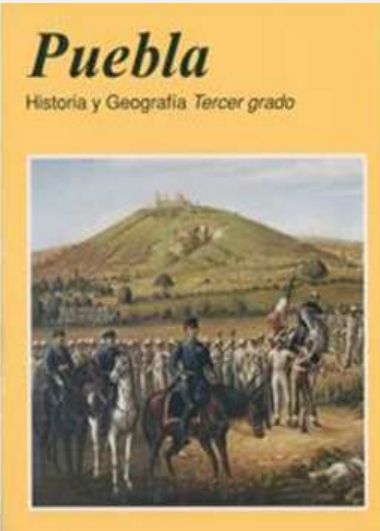
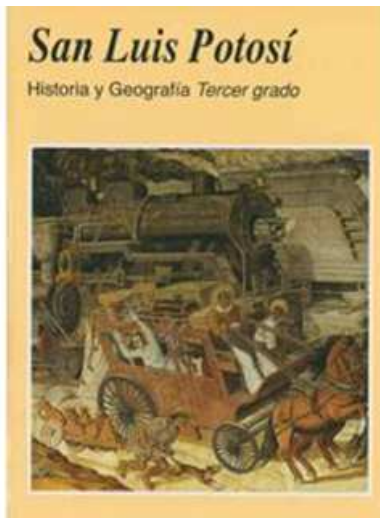
Las treinta y dos portadas pueden agruparse en cinco categorías iconográficas que articulan distintos aspectos del patrimonio cultural y natural de México: obra plástica, con representaciones pictóricas de pasajes históricos o escenas de costumbres; patrimonio arqueológico, que muestra sitios o piezas de las culturas prehispánicas; patrimonio arquitectónico, centrado en construcciones coloniales y decimonónicas; espacios urbanos, que representan las ciudades como entornos de modernidad; y paisaje natural, donde la geografía se exalta como emblema de identidad regional.

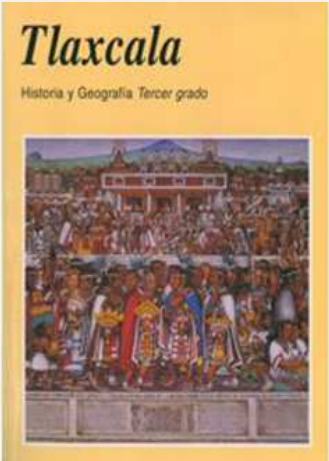
Esta clasificación permite observar cómo las portadas articulan la diversidad temática y cultural de las entidades federativas dentro de un repertorio visual coherente, orientado a configurar una imagen de la nación como una totalidad unificada en sus dimensiones históricas y culturales. Los libros de *Entidad Federativa* funcionan, así, como un atlas pedagógico de la identidad mexicana, donde cada imagen participa en la creación de una memoria colectiva basada en referentes visuales comunes.

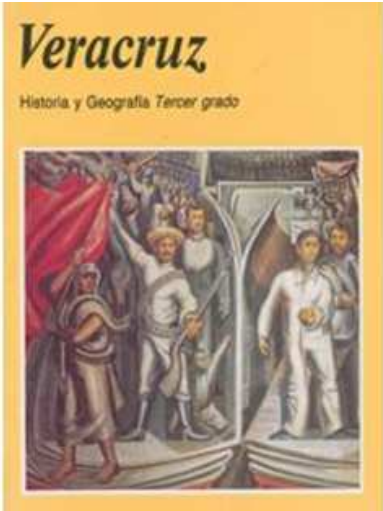
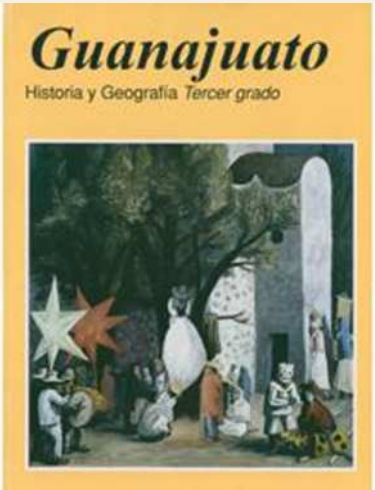
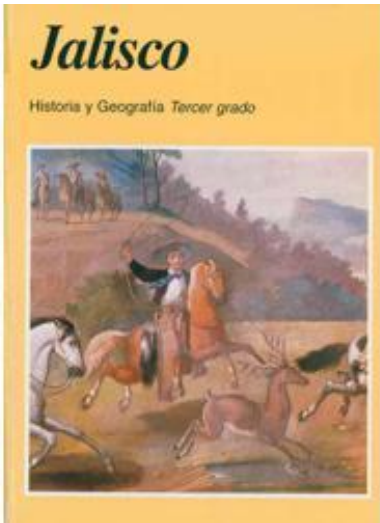
2.2.1 Obra Plástica

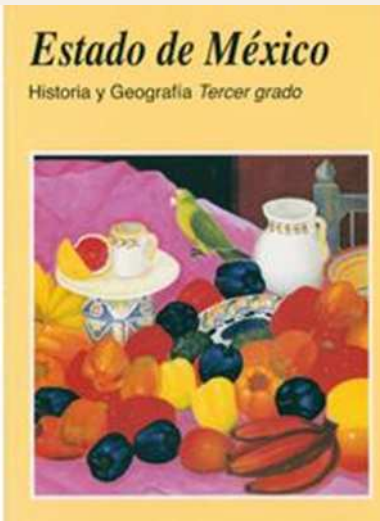
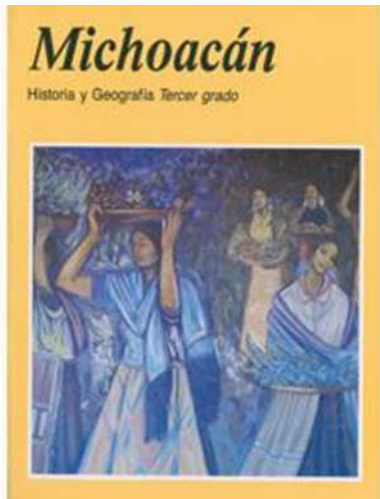
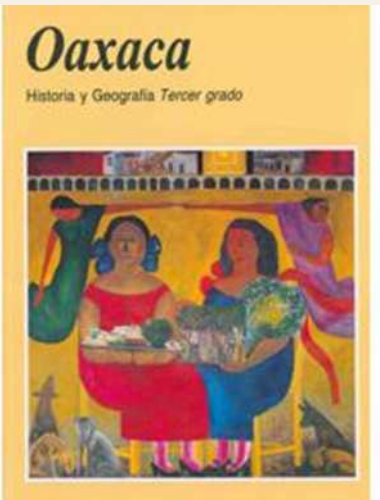
Las portadas de la obra plástica incluyen 13 elementos, entre los cuales se encuentran cuadros de caballete y fragmentos de murales al fresco, que representan algún pasaje de la historia o usos y costumbres. Las reproducciones de estas obras se realizan a partir de fotografías, pero los autores de dichas fotografías, en su mayoría, no son mencionados. En su lugar, el reconocimiento o la mención de la realización de las reproducciones se atribuye al ayuntamiento de cada estado. Este enfoque refleja una tendencia a centralizar el crédito en las instituciones gubernamentales, dejando en la sombra el trabajo de los fotógrafos que capturaron las imágenes originales, y resaltando la importancia de los temas históricos y culturales representados en las obras reproducidas.

Entidad / Portada	Obra y autor	Técnica y ubicación	Ediciones
Guerrero  Guerrero Historia y Geografía Tercer grado	"La lucha de independencia", Jaime Antonio Gómez del Payán, 1984– 1990	Fresco. Ayuntamiento de Tixtla, Guerrero	1993, 1995, 2002

Hidalgo 	Sin título, Roberto Cueva del Río, 1956– 1957	Fresco. Vestíbulo EPAL, Exconvento de San Francisco, Pachuca	1994, 2002
Puebla 	"La tarde del 5 de mayo", Patricio Ramos Ortega, s. XIX	Óleo sobre tela. Museo Casa del Alfeñique	1994, 2002
San Luis Potosí 	"Historia del transporte", Fernando Leal, 1943	Fresco. Estación del Ferrocarril, San Luis Potosí	1993, 1996, 2002

Sonora 	"Historia de Sonora" (fragmento), Enrique Estrada Gasca, 1984	Fresco. Palacio de Gobierno del estado de Sonora	1995, 1998, 2002
Tamaulipas 	"La caravana colonizadora", Alfonso Javier Peña Flores, 1957	Óleo sobre concreto. Teatro Juárez de Ciudad Victoria	1995, 1998, 2002
Tlaxcala 	"Culhuatecuhtli cuanez, entrega la mitad de su señorío a Teyuhualmiqui", Desiderio Hernández Xochitiotzin, 1960-1961	Fresco. Palacio de Gobierno de Tlaxcala	1995, 1996

Veracruz 	"Veracruz revolucionario", Mario Orozco Rivera, 1961	Acrílico sobre concreto. Biblioteca Central, Universidad Veracruzana, Xalapa	1995, 1996
Guanajuato 	"Nocturno en el atrio", José Chávez Morado, 1941	Óleo sobre tela. Museo de Arte Olga Costa-José Chávez Morado	1996, 2002
Jalisco 	"La caza del venado" (fragmento), Jacobo Gálvez, ca. 1865	Fresco. Centro Cultural Regional La Moreña, La Barca, Jalisco	1997, 2000, 2002

Estado de México 	"Naturaleza Muerta", Luis Nishizawa, 1992	Temple sobre tela. Museo Luis Nishizawa	1993, 1995, 2002
Michoacán 	"La gente y el paisaje de Michoacán", Alfredo Zalce, 1962	Mural al óleo. Palacio de Gobierno, Morelia	1995, 1998, 2002
Oaxaca 	"Viernes de mercado", Rodolfo Morales, 1980	Acrílico sobre aplanado. Salón de Cabildo, Palacio Municipal de Ocotlán de Morelos	1994, 2000, 2002

Fuente: CONALITEG. Elaboración propia a partir de fichas de imagen en portadas de libros de Entidad Federativa.

Aunque la CONALITEG estableció una guía con directrices generales, se otorgó a cada entidad federativa un margen de autonomía para abordar los contenidos a partir de criterios propios y de la jerarquización definida por las comisiones designadas por los gobiernos locales. Esta estructura dio lugar a una multiplicidad de interpretaciones y visualidades en los materiales, particularmente en las portadas y recursos iconográficos. No obstante, más allá de esta diversidad aparente, resulta relevante analizar cómo el discurso histórico se articula desde una centralidad del poder que orienta la construcción de imaginarios nacionales mediante la reiteración de ciertos motivos, escenas y figuras.

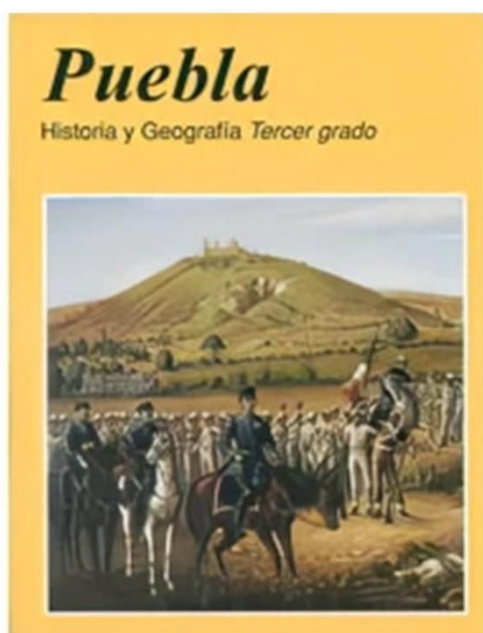


Ilustración 2-05: Portadas de Libro de Entidad Federativa (Tlaxcala, Sonora y San Luis Potosí), tercer grado. Libros de Entidad Federativa, CONALITEG, 1997.

En este sentido, aun cuando las imágenes buscan ilustrar procesos o episodios vinculados a la historia regional, con frecuencia remiten a narrativas de alcance nacional. Sin embargo, esta operación no excluye una intención explícita de poner en valor la obra de artistas locales que habitaron esos territorios y cuya producción forma parte del patrimonio cultural de cada entidad, generalmente resguardado por instituciones estatales o museales. Así, las portadas conjugan referencias a la historia nacional con la visibilización de tradiciones artísticas locales, integrando lo regional como un componente reconocible dentro de un relato visual unificado de la nación.

Este fenómeno puede observarse en los casos de Puebla, Tamaulipas, Tlaxcala, Veracruz, Hidalgo, Guerrero, Sonora y San Luis Potosí.

Si tomamos como ejemplo la portada de Puebla, observamos que exhibe un fragmento de un óleo de gran formato de Patricio Ramos Ortega, que representa una batalla durante la Intervención Francesa. La obra original resalta el paisaje de Puebla, rodeado por cerros, y las tropas dispersas en sus alrededores. Ignacio Zaragoza ocupa solo una fracción pequeña en la parte inferior izquierda de la composición. Es importante destacar que la intención de la obra no era centrarse en mostrar y encuadrar al personaje, sino más bien capturar la amplitud del escenario y la acción que rodea a la batalla.



Patricio Ramos Ortega, La Batalla del 5 de Mayo de 1862, Biblioteca Nacional de Antropología e Historia (BNAH), Óleo sobre tela, 150x200 cm

Ilustración 2-06: Portada del libro *Puebla: Historia y Geografía, tercer grado*, y Patricio Ramos Ortega, *La Batalla del 5 de Mayo de 1862*, BNAH, óleo sobre tela, 150 × 200 cm.

En contraste con esto, la portada del libro recorta la escena y se centra en la figura de Zaragoza rodeado por las tropas mexicanas en la batalla del 5 de mayo. Aunque la portada reconoce un evento local a nivel nacional, la referencia específica a esta batalla sirve para exaltar un pasaje histórico que posiciona a Puebla como un sitio relevante en la construcción de la historia nacional, subrayando su compromiso ético y patriótico. El énfasis puesto en la batalla en general y el recorte realizado para crear

la portada nos hablan del uso político y de la representación de la figura heroica como guía del proceso.

Al mismo tiempo, la decisión editorial de recortar la escena original —en particular la eliminación de la fosa situada frente a Zaragoza, donde se concentran los cuerpos de soldados franceses muertos— puede interpretarse como un silenciamiento visual de la violencia bélica. Esta operación dista de ser neutral: al privilegiar la figura heroica y la idea de la victoria, y al dejar fuera los rastros materiales del enfrentamiento, la imagen se inscribe en una lógica de idealización del acontecimiento histórico. La jerarquización de los elementos visuales orienta la lectura hacia una interpretación épica y moralizante, coherente con una pedagogía histórica que prioriza la identificación afectiva y la adhesión simbólica por encima de la problematización crítica del pasado.

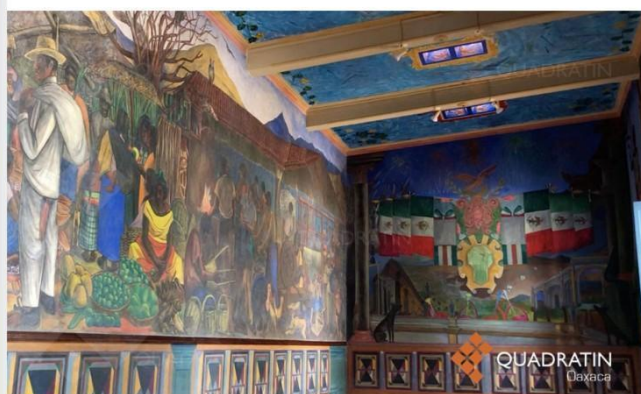
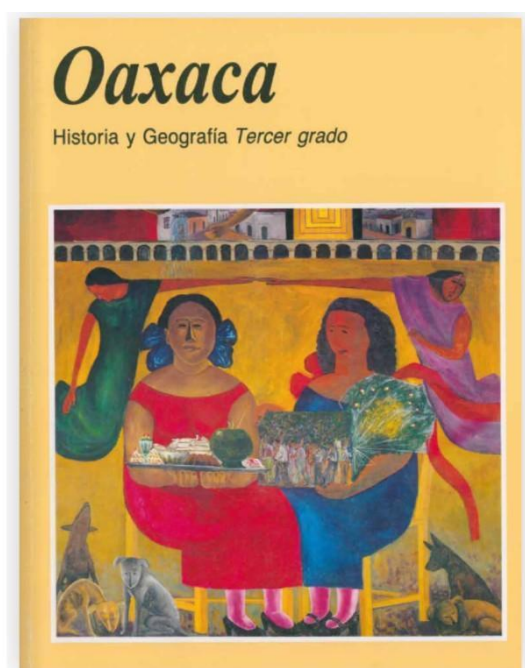
También es pertinente señalar aquellas portadas que establecen una conexión entre la entidad federativa y su herencia cultural. Estas utilizan obras plásticas que representan tradiciones o aspectos populares como componentes integrales de la entidad, presentándolos como patrimonio inmaterial. Ejemplos de esta práctica se encuentran en los libros de texto gratuito de Oaxaca, Guanajuato, Estado de México, Jalisco, Colima y Michoacán.

Las portadas de los LTG que abordan acontecimientos históricos clave ofrecen una vía de articulación entre la entidad federativa y la narrativa de la historia nacional, al tiempo que anticipan los contenidos históricos que estructuran el libro. En paralelo, aquellas que privilegian la representación de la diversidad cultural o de elementos comúnmente asociados a lo “folclórico” operan como dispositivos de visualización del patrimonio local, integrándolo al relato nacional.

Desde esta perspectiva, resulta pertinente preguntarse por el papel que desempeña la Historia en la construcción del reconocimiento identitario a escala estatal y por la manera en que los LTG articulan una narrativa histórica con matices nacionalistas que incorpora lo local como parte constitutiva de la nación. En este marco, el imaginario local no se presenta como un relato autónomo, sino como un complemento simbólico que refuerza y legitima el imaginario nacional.

En estas portadas, la herencia cultural se asocia con el patrimonio inmaterial, resaltando elementos como la vegetación, los platillos característicos, la vestimenta

tradicional y actividades recreativas. Tomemos como referencia la portada de Oaxaca. En esta representación, se aprecian mujeres sosteniendo en sus manos una pintura, flores y comida típica de la región, estos elementos no solo funcionan como símbolos regionales de la entidad, sino que también desempeñan un papel fundamental en el autorreconocimiento de la comunidad.



Rodolfo Morales, Murales del Palacio del Municipio de Ocotlán, Oaxaca, México

Ilustración 2-07: Portada del libro *Oaxaca: Historia y Geografía, tercer grado*, y Rodolfo Morales, Murales del Palacio Municipal de Ocotlán, Oaxaca, México.

En la portada de Oaxaca, la gastronomía, el arte y la naturaleza son presentados como emblemas culturales que inscriben al estado dentro de una idea ampliada de nación. La imagen central de una mujer portando una charola con postres tradicionales remite a la riqueza culinaria regional, mientras que la representación de una procesión acompañada de flores enfatiza las prácticas festivas y el patrimonio artístico local. Estos elementos, lejos de funcionar como ornamento, actúan como signos patrimoniales que traducen la diversidad cultural en una forma visual inteligible y cohesionada, integrándola al proyecto simbólico del Estado-nación difundido a través del LTG.

Sin embargo, en esta forma de mostrar la herencia cultural, cabe resaltar que solo vemos un fragmento de la vasta diversidad cultural y étnica del estado, que se divide en ocho regiones culturales: Cañada, Costa, Istmo, Mixteca, Papaloapan, Sierra

Sur, Sierra Norte y Valles Centrales. La función política del patrimonio intangible radica en su capacidad para fortalecer el sentido de identidad y cohesión social en una comunidad o nación.² En el caso de México, este patrimonio ha sido utilizado como un instrumento político para promover la unidad nacional y la diversidad cultural.³

2.2.2 Patrimonio Arqueológico

Las portadas que responden al patrimonio arqueológico suman los estados de Campeche, Chiapas, Chihuahua, Morelos, Nayarit, Tabasco, Yucatán y Quintana Roo. El designar sitios o piezas arqueológicas como patrimonio puede ser rastreado desde el siglo XIX, cuando la arqueología se convirtió en una herramienta fundamental para los nacionalistas, quienes buscaban legitimar sus reivindicaciones de soberanía y territorialidad.⁴ Los arqueólogos comenzaron a estudiar las culturas prehistóricas de sus respectivos países, y estos estudios se utilizaron para crear una narrativa histórica que apoyaba la existencia de una nación con un pasado común y glorioso. En el caso de México, la obra *Forjando Patria*, publicada en 1916 por el arqueólogo Manuel Gamio, es un ejemplo de cómo la arqueología se empleó para crear una identidad nacional.

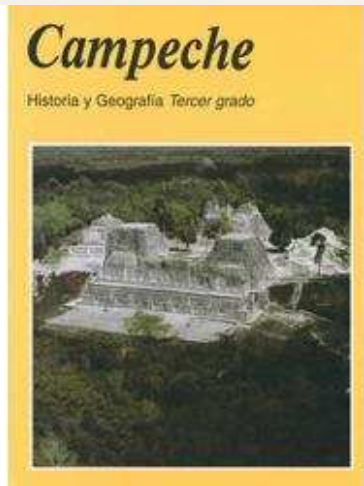
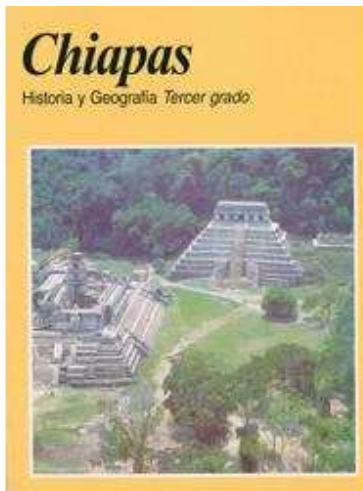
A lo largo del siglo XX, surgieron nuevas interpretaciones de los sitios arqueológicos. El uso oficial que se les da en dispositivos estatales, como los LTG, implica reconocer estos espacios no solo como parte de la diversidad cultural, sino también como elementos que conectan el pasado prehispánico con la historia de cada entidad federativa, integrándolos en la narrativa nacional. La construcción de una identidad nacional mediante la arqueología y la cultura fue una estrategia de imposición sobre identidades existentes. Esta unificación buscaba homogenizar la lengua, la historia y consolidar un pueblo bajo criterios étnicos. Los nacionalistas

²Margarita Hernández García, "El patrimonio cultural inmaterial como recurso político en México," *Secuencia*, núm. 67 (2007): 143–165.

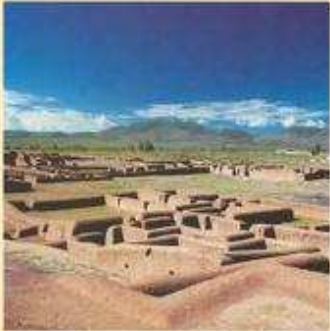
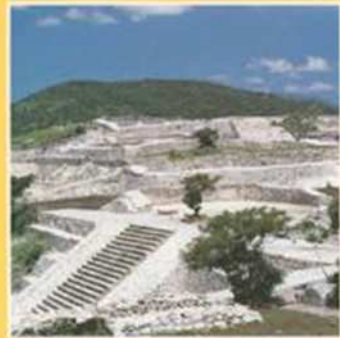
³Néstor García Canclini, *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad* (México, D.F.: Grijalbo, 2005).

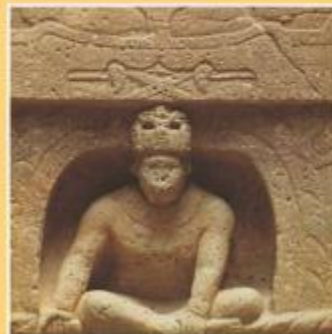
⁴Margarita Díaz-Andreu, "Nacionalismo y Arqueología: el contexto político de nuestra disciplina," *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, 11 (2001): 3–20.

utilizaron la arqueología para crear una narrativa histórica que presentaba a la nación como heredera de un pasado común y glorioso.⁵

Entidad / Portada	Descripción y sitio	Crédito fotográfico	Ediciones
Campeche 	Zona Arqueológica de Becán, Campeche. Tomada del libro Arenas del tiempo recuperadas, p. 97.	—	1995, 1996
Chiapas 	Templo de las Inscripciones, Palenque, Chiapas	Javier Hinojosa. Fotografía digital, s/f	1995, 1996, 2002
Chihuahua	Zona Arqueológica de Paquimé, Casas Grandes, Chihuahua	Javier Hinojosa. Fotografía digital, s/f	1997

⁵Mijaely Antonieta Castañón Suárez, "Del nacionalismo al cambio paradigmático en la política actual. Una revisión histórica de la arqueología," Boletín Antropológico 37, no. 97 (2019), Universidad de los Andes, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71261014009>.

Chihuahua Historia y Geografía Tercer grado 			
Morelos Morelos Historia y Geografía Tercer grado 	Zona Arqueológica de Xochicalco, Morelos	Javier Hinojosa. Fotografía digital, s/f	1997
Yucatán Yucatán Historia y Geografía Tercer grado 	"El Castillo" época maya-tolteca, Chichen Itzá, Yucatán, 1994	Fotografía	1994, 1996
Quintana Roo	Mascarón del dios del Sol, Kinich Ahau.	Enrique Franco Torrijos.	1994, 1996, 2002

Quintana Roo Historia y Geografía Tercer grado 	Pirámide de Kohunlich, Chetumal. Período clásico, Cultura Maya	Autorización: INAH / CONACULTA	
Nayarit Nayarit Historia y Geografía Tercer grado 	Conjunto escénico antropomorfo policromo pulimentado, tipo Ixtlán. Museo Regional de Tepic	Autorización: Gobierno del Estado / INAH	1994, 1995
Tabasco Tabasco Historia y Geografía Tercer grado 	Gran altar olmeca. Personaje ricamente ataviado. Parque Museo de La Venta, Villahermosa	Adalberto Ríos. Autorización: INAH / CONACULTA	1994, 2000, 2002

Fuente: CONALITEG. Elaboración propia a partir de fichas de imagen en portadas de libros de Entidad Federativa.

En este contexto, se utiliza la fotografía para resaltar la complejidad arquitectónica de los espacios presentados y, al mismo tiempo, para destacar elementos simbólicos característicos de estos sitios arqueológicos. Por ejemplo, en Yucatán, la fotografía presenta en primer plano una escultura de Kukulcán, mientras que al fondo se aprecia "El Castillo" de Chichen Itzá. En el caso de la portada de Tabasco, el enfoque de la fotografía difiere, ya que no se centra en los edificios, sino en los detalles de los relieves que los adornan, denotando la importancia del reconocimiento visual de los elementos ornamentales que componen el sitio arqueológico.

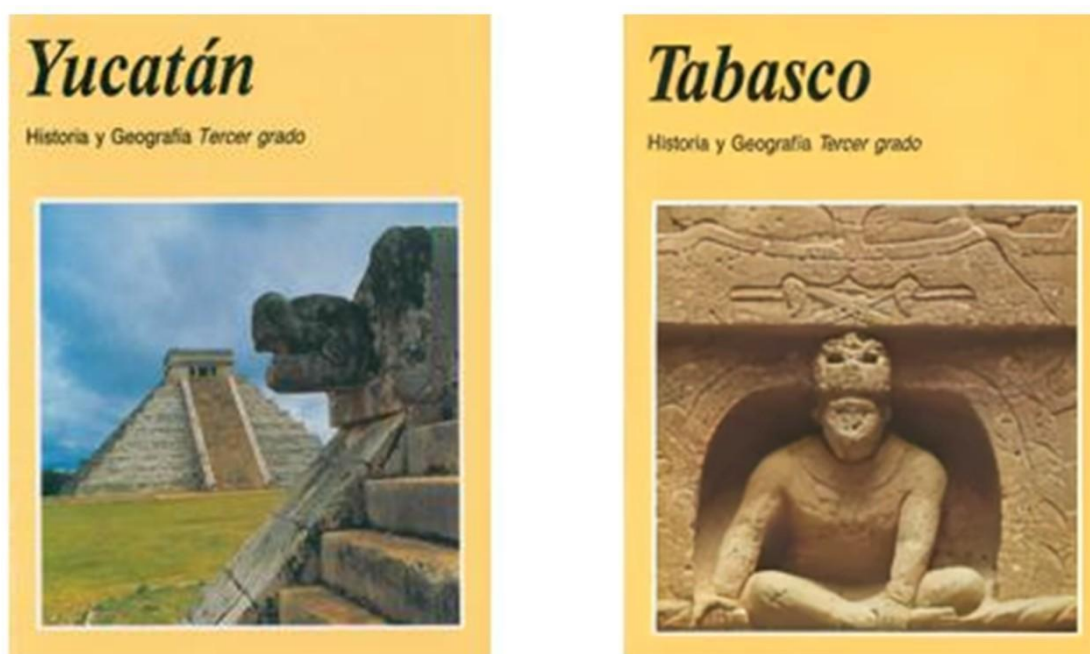


Ilustración 2-08: Portadas de Libro de Entidad Federativa (Yucatán y Tabasco), tercer grado. CONALITEG.

El uso político del patrimonio arqueológico se inscribe en los procesos de construcción de la identidad nacional y de legitimación del poder estatal en la medida en que opera como un artilingio de la nación: un conjunto de objetos patrimoniales investidos de valor histórico, simbólico y afectivo, que son activados institucionalmente para materializar una relación visible entre pasado y presente.⁶ Estos vestigios —sitios, piezas, ruinas y monumentos— no funcionan únicamente

⁶Mauricio Tenorio Trillo, *Artilingio de la nación moderna: México en las exposiciones universales, 1880–1930* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1998), 250.

como evidencias materiales de sociedades pretéritas, sino como soportes de reconocimiento identitario, a través de los cuales la nación se representa a sí misma como una entidad histórica continua. En este sentido, el patrimonio arqueológico es movilizado para sostener la idea de “México” como una comunidad con raíces profundas y coherentes, cuya existencia se proyecta desde el asentamiento de los primeros pobladores en el territorio hasta el presente estatal.

A través de estos procesos, el pasado prehispánico es resignificado como fundamento originario de la nación moderna, dotando al Estado de una genealogía legítima y de una profundidad temporal que refuerza su autoridad simbólica. El artilugio de la nación, entendido desde esta perspectiva, no remite únicamente al objeto material, sino al conjunto de prácticas discursivas y visuales que lo convierten en emblema identitario y en prueba visible de continuidad histórica.⁷

Esta dinámica resulta característica de los proyectos de construcción nacional desarrollados a lo largo del siglo XIX y durante las primeras décadas del XX, periodo en el que el Estado recurrió de manera sistemática a diversos dispositivos simbólicos para consolidar una imagen coherente y reconocible de la nación. Este proceso implicó operaciones de selección, clasificación y resignificación cultural que reorganizaron elementos heterogéneos dentro de un relato común orientado a producir continuidad histórica e identidad colectiva.⁸

En este contexto, los mitos históricos y las narrativas visuales articuladas en torno al patrimonio arqueológico no solo establecieron vínculos simbólicos entre pasado y presente, sino que también delimitaron cuáles memorias, sujetos y representaciones serían incorporados al relato nacional. Como resultado, la diversidad cultural fue frecuentemente reinterpretada bajo esquemas de unidad e integración que favorecieron una imagen estabilizada del pasado, funcional para la legitimación del proyecto estatal y la consolidación de una identidad nacional compartida.

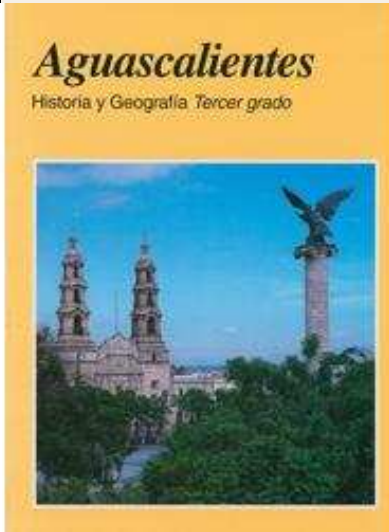
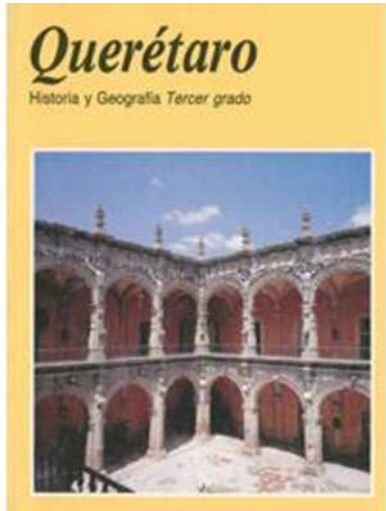
2.2.3 Patrimonio Arquitectónico

El empleo de espacios arquitectónicos destaca también en la portada del libro de Aguascalientes. En este caso, se recurre a otro tipo de construcción patrimonial,

⁷Castañón Suárez, "Del nacionalismo al cambio paradigmático."

⁸Claudio Lomnitz-Adler, *La nación desdibujada: México en trece ensayos* (Ciudad de México: Grijalbo, 2006).

utilizando la arquitectura de las ciudades como elemento distintivo. La representación incluye una vista de la catedral y la estela con un águila a modo de escudo nacional. Aquí, el templo actúa como referente del patrimonio local, mientras que la estela con el escudo contribuye a alimentar el simbolismo nacional.

Entidad / Portada	Descripción	Crédito	Ediciones
Aguascalientes 	Juan Gerardo Luis Hellion, Plaza de la Patria y Catedral de Aguascalientes, Fotografía, 1999	—	1999, 2000, 2002
Querétaro 	Guillermo Aldana, Arcada Superior del Claustro Agustino del siglo XVIII, Ciudad de Querétaro	Fotografía digital, s/f	1994, 2000, 2002

Fuente: CONALITEG. Elaboración propia a partir de fichas de imagen en portadas de libros de Entidad Federativa.

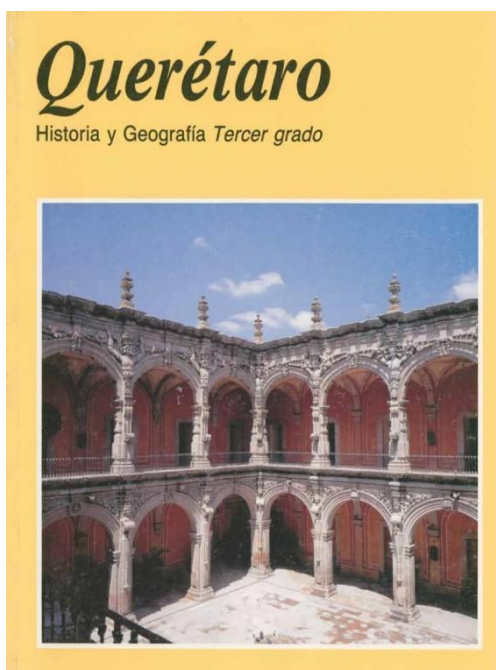
Esta tabla muestra la sección de Patrimonio arquitectónico de los siglos XVI al XVIII y contiene la portada de dos libros cuyas primeras ediciones fueron entre 1994

(Querétaro) y 1999 (Aguascalientes), centrándose en construcciones emblemáticas como la Catedral de Aguascalientes y el convento agustino, ambas dedicadas a la fe católica. El patrimonio arquitectónico, al ser un reflejo tangible del pasado, puede ser utilizado para representar narrativas políticas particulares.



Ilustración 2-09: Portada del libro *Aguascalientes: Historia y Geografía, tercer grado* — Catedral Basílica de Nuestra Señora de la Asunción y estela con escudo nacional. CONALITEG, 1999.

De manera análoga, en la portada de Querétaro, se presenta una toma fotográfica de las arcadas del claustro bajo y el claustro alto. Esta elección resalta nuevamente el uso del patrimonio arquitectónico, centrando la atención en un elemento característico, como son los arcos y sus detalles ornamentales. Al analizar estas portadas, se observa cómo el uso de la arquitectura cumple una función identitaria y de reconocimiento del espacio, anclando así las coordenadas del espacio geográfico y del tiempo en relación con los periodos históricos a los que pertenecen las imágenes presentadas.



Ignacio Mariano de las Casas, Templo y Exconvento de San Agustín, 1731 y 1745, Fachada de columnas salomónicas que resguardan seis nichos donde están las esculturas talladas.

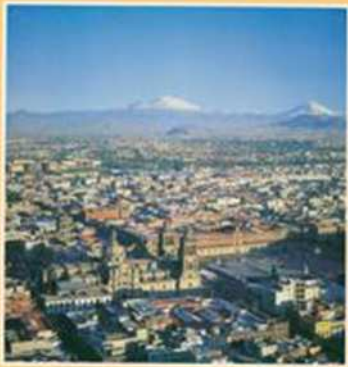
Ilustración 2-10: Portada del libro *Querétaro: Historia y Geografía, tercer grado* — Arcada Superior del Claustro Agustino del siglo XVIII, Ciudad de Querétaro. CONALITEG, 1994.

La inclusión del patrimonio arquitectónico en estas representaciones no solo cumple una función estética, sino que contribuye también a la construcción de identidad y al reconocimiento del espacio histórico. Los edificios y espacios arquitectónicos actúan como testigos de la historia, proporcionando un contexto tangible que conecta al observador con el pasado, tanto a nivel local como nacional.⁹

2.2.4 Espacios Urbanos

Entidad / Portada	Obra y autor	Técnica / descripción	Ediciones
Distrito Federal	Michael Calderwood, Vista aérea de la Ciudad de México, s/f	Fotografía digital	1996, 1998, 2002

⁹Margarita Lleida Alberch, "El Patrimonio Arquitectónico, una Fuente para la Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales," Enseñanza de las Ciencias Sociales, no. 9 (2010): 41–50.

<i>Distrito Federal</i> Historia y Geografía. Tercer grado 			
<i>Durango</i> Historia y Geografía. Tercer grado 	León Troussel, Panorámica de la ciudad de Durango, c. siglo XIX	Óleo sobre tela, 110 × 13 cm	1995, 2002
<i>Sinaloa</i> Historia y Geografía. Tercer grado 	Edgardo Coghalan, "Mazatlán", 1989	Acuarela sobre papel. Museo de Arte de Sinaloa	1994, 1995, 1998, 1999

Fuente: CONALITEG. Elaboración propia a partir de fichas de imagen en portadas de libros de Entidad Federativa.

La portada correspondiente al Distrito Federal recurre a una vista aérea que organiza el espacio visual de manera jerárquica. En el plano inferior —el más próximo al espectador— se concentra el Centro Histórico: la Catedral Metropolitana emerge como volumen dominante junto a la plancha del Zócalo, y la bandera monumental, erguida en el espacio central, introduce un eje vertical que articula simbólicamente nación y territorio. Desde este núcleo, la imagen se proyecta en profundidad a través de la densa trama urbana hasta alcanzar, en el horizonte, los volcanes Popocatepetl e Iztaccíhuatl. La disposición no constituye una simple panorámica: organiza el espacio según una gradación simbólica precisa que va del centro histórico a la expansión metropolitana y concluye en el cierre natural.

En un solo encuadre se articulan tres registros patrimoniales diferenciados pero integrados: el arquitectónico-virreinal, encarnado en la Catedral; el cívico-político, visible en el Zócalo, el Palacio Nacional y la Cámara de Diputados; y el natural-territorial, representado por los volcanes que delimitan el horizonte. Siguiendo la lógica que Alois Riegl identificó en el culto moderno a los monumentos,¹⁰ estos elementos no funcionan como inventario de bienes culturales sino como jerarquía de valores.

¹⁰ Alois Riegl, *El culto moderno a los monumentos: caracteres y origen*, trad. Ana Pérez López (Madrid: Visor, 1987), 23.

Distrito Federal

Historia y Geografía Tercer grado



Volcanes Popocatepetl
e Iztaccíhuatl



Palacio Nacional



Catedral Metropolitana



Zócalo

Ilustración 2-11: Portada del libro *Distrito Federal: Historia y Geografía*, tercer grado. Vista aérea: Catedral Metropolitana, Zócalo, Palacio Nacional, volcanes Popocatepetl e Iztaccíhuatl.

CONALITEG, 1996.

Desde la perspectiva aérea se produce lo que Kevin Lynch denominó una imagen legible de la ciudad. Los edificios emblemáticos operan como *landmarks* (puntos de referencia) que estructuran la percepción urbana, mientras los volcanes establecen un *edge* (borde) natural que contiene y enmarca la metrópoli.¹¹ La continuidad de la trama urbana —compacta, extensa, aparentemente homogénea— enfatiza la escala de la capital como organismo centralizado, pero ningún monumento se impone de manera aislada: todos quedan subsumidos en la totalidad urbana, cuyo tamaño y densidad se convierten en el centro de gravedad de la imagen. El protagonista no es un edificio sino la ciudad misma. La fotografía opera entonces como lo que Hayden White describió como narrativa tropológica: una escena que articula temporalidades heterogéneas bajo la apariencia de continuidad natural. El pasado virreinal, el presente institucional y el horizonte natural-mítico coexisten sin fricción visible.

Los volcanes Popocatepetl e Iztaccíhuatl, lejos de ser meros accidentes geográficos, funcionan como geosímbolos que condensan mitología prehispánica, apropiaciones románticas del siglo XIX y resignificaciones nacionalistas del siglo XX. Actúan como horizonte mítico que enmarca la capital y la legitima como centro territorial. En los términos de Benedict Anderson, esta operación contribuye a materializar la comunidad imaginada: historia y paisaje se funden en una imagen donde la nación parece natural, continua y anclada en su capital. Desde la perspectiva de Maurice Halbwachs, el patrimonio representado puede entenderse como imagen espacial de la memoria colectiva. Los edificios virreinales, la bandera nacional y el paisaje volcánico estabilizan el pasado en el presente urbano. El espacio deja de ser soporte físico y se convierte en escenario de continuidad histórica; la memoria se territorializa.

La portada instituye así visualmente a la Ciudad de México como síntesis de la nación. Esta operación no es inocente: fija una centralidad que reproduce, en el plano iconográfico, el centralismo político e historiográfico del Estado mexicano. La ciudad deviene metonimia del país, el centro histórico se convierte en centro nacional y la metrópoli se presenta como totalidad.

¹¹ Kevin Lynch, *La imagen de la ciudad*, trad. Enrique Luis Revol (Barcelona: Gustavo Gili, 1979), 78.

2.3 Portadas de Historia

Finalmente, en cuarto, quinto y sexto grados se implementaron libros especializados de Historia de México, Historia Universal e Historia de México respectivamente, correspondiendo a la transición hacia la etapa de operaciones formales (11 años en adelante) donde los preadolescentes pueden desarrollar pensamiento abstracto y realizar razonamientos lógicos complejos. Esta gradación no constituye una simple organización pedagógica, sino una estrategia de construcción identitaria que se complejiza progresivamente. En este sentido vale la pena señalar que la enseñanza de la historia en la infancia nunca es neutral: responde a la necesidad de los Estados de producir una visión cohesionada del pasado que garantice la continuidad de su proyecto nacional.¹²

Las portadas de los libros de Historia de cuarto, quinto y sexto grados despliegan un programa iconográfico coherente: Miguel Hidalgo, Benito Juárez y Francisco I. Madero aparecen como emblemas de tres momentos fundacionales — Independencia, República y Revolución—, organizando una secuencia narrativa de la nación. A través de esta disposición, las portadas consolidan una identidad colectiva, articulan el relato nacional y ejercen una persuasión visual que antecede y orienta la lectura del texto.¹³

¹²Marc Ferro, *Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero* (México: Fondo de Cultura Económica, 1993), 15–18.

¹³Ver: Ilustración 2-13. Portadas de Historia 4to, 5to y 6to grado, generación 1993–2007, CONALITEG.



Ilustración 2-12: Portadas de Historia 4.º grado (Hidalgo / Orozco), 5.º grado (Juárez) y 6.º grado (Madero / O'Gorman). Generación 1993–2007, CONALITEG.

Una de las funciones más significativas de las imágenes de héroes históricos es la creación de un ethos colectivo. Al presentar a figuras emblemáticas que simbolizan virtudes como el progreso, la justicia y la unidad, las portadas buscan legitimar su papel en la historia nacional. Héroes como Hidalgo y Juárez no son solo personajes del pasado; su representación visual invita a los estudiantes a identificarse emocional y moralmente con los valores que encarnan. Esta identificación es fundamental para cultivar un sentido de pertenencia y orgullo nacional, convirtiendo a estos héroes en referentes morales para las nuevas generaciones.

Las portadas de los libros de Historia comparten el uso de murales que ofrecen interpretaciones historiográficas sobre acontecimientos relevantes de la Historia de México. Su selección, alineada inicialmente con el uso de imágenes como recurso didáctico, busca introducir el tema del libro y ejemplificar el enfoque con el que se abordan los eventos históricos. Sin embargo, en algunos casos, estas elecciones parecen responder más a las necesidades de legitimación política del país frente al extranjero que a objetivos educativos claros, como ocurre con el libro de quinto grado, dedicado a Historia Universal donde la portada de Benito Juárez ante la intervención francesa, evento ocurrido entre 1862 y 1867, poco tiene que ver con el contenido del

libro enfocado en Historia Universal cuyos contenidos concluyen con la "Lección 15: Europa en el siglo XVIII".

La portada del libro de cuarto grado utiliza un fragmento del mural El padre Hidalgo de José Clemente Orozco, ubicado en el techo sobre las escaleras del Palacio de Gobierno en Guadalajara, Jalisco. En esta representación, Miguel Hidalgo aparece como el protagonista central, destacado por su pose dinámica y decidida. Su figura, enmarcada por un fondo verde militar, lo muestra con el puño izquierdo levantado y una antorcha en la mano derecha, en un gesto simbólico que evoca el inicio de la lucha armada por la independencia de México.

La composición enfatiza no solo su liderazgo en la independencia, sino también su conexión con otras luchas sociales, como las obreras y campesinas, representadas en las escenas circundantes del mural. Este uso simbólico y visual posiciona a Hidalgo como un guía y catalizador del cambio, reforzando su lugar en el imaginario colectivo como un héroe nacional y eje de continuidad en las narrativas de lucha por la justicia y la transformación social.

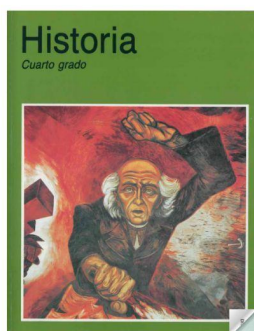


Ilustración 2-13: Contraste entre la portada de Historia 4.º grado y el mural El padre Hidalgo de José Clemente Orozco, Palacio de Gobierno, Guadalajara / Hospicio Cabañas.

La figura central aparece recortada y seccionada para funcionar como portada del libro, una operación editorial que, si bien enfatiza el protagonismo de Miguel Hidalgo, limita la lectura integral del mural. En la composición original de José Clemente Orozco, Hidalgo no actúa como héroe tutelar aislado, sino como un agente inmerso en un campo de tensiones históricas. A ambos costados y en la zona inferior del mural se despliega un conjunto de escenas que remiten a conflictos políticos y sociales contemporáneos a Orozco: cuerpos caídos, multitudes en combate y una atmósfera de violencia colectiva que desborda el relato independentista.

Particularmente significativa es la presencia de las banderas rojas bajo la antorcha que empuña el cura: una masa popular enardecida que avanza entre llamas, lo que sugiere una lectura crítica de la revolución como proceso ambivalente, marcado tanto por la emancipación como por la destrucción. El recorte de la imagen, al privilegiar el gesto monumental de Hidalgo, atenúa esta dimensión conflictiva y reconfigura el mural en clave de símbolo nacional unívoco, desplazando la complejidad política y la crítica social que estructuran la obra en su totalidad.

La obra, al inscribirse en un espacio arquitectónico específico, no es un objeto autónomo sino una composición concebida para un modo particular de recepción corporal. El mural fue diseñado para experimentarse desde el desplazamiento ascendente por la escalinata del Palacio de Gobierno de Jalisco: la figura de Hidalgo no se presenta de golpe, sino que emerge gradualmente ante el observador en movimiento, mientras las escenas de violencia y conflicto que la rodean aparecen de forma fragmentaria y sucesiva. Este recorrido genera un dinamismo visual que no es accesorio, sino constitutivo del sentido de la obra: la historia no se ofrece como imagen fija y contemplativa, sino como experiencia de avance, tensión y revelación progresiva, lo que articula la gesta independentista con las luchas armadas modernas bajo una lógica de proceso conflictivo y discontinuo.

Al ser trasladada a la portada del libro de texto, la obra sufre una transformación que no es meramente formal. La interacción corporal con la escalinata —condición original de la experiencia— es reemplazada por una contemplación frontal e inmóvil, determinada por el formato editorial y la materialidad de la página impresa. Con ello no solo se pierde la dimensión espacial y performativa del mural: se altera el régimen de sentido que esa dimensión sostenía. La complejidad política de la composición —su representación de la historia como proceso violento, inacabado y

estratificado— queda comprimida y reorientada hacia una función pedagógica de síntesis y cierre. La imagen, despojada del movimiento que la articulaba, es relocalizada en un nuevo circuito de circulación donde su legibilidad queda subordinada a los objetivos educativos y simbólicos del Estado.



Miguel Hidalgo, en Uniformes Civiles y Militares, Claudio Linati 1828.

De este modo, el recorte de la obra para la portada supone una adecuación de la imagen para el nuevo fin político al que se ancla dentro del libro de historia. La figura de un Hidalgo heroico, como "Padre de la Patria", es constantemente repetida. En el libro de cuarto grado, la Independencia y su consumación son abordadas en la Lección 10: "El grito de Dolores". En este punto, la representación de Hidalgo adquiere dos dimensiones. Por un lado, la portada de la lección presenta como imagen principal el retrato del héroe, desde la interpretación de 1905 del pintor Antonio Fabrés.



Antonio Fabrés, Retrato de Miguel Hidalgo, 1904, Óleo sobre tela.

A diferencia de otras representaciones, el retrato de Fabrés cumple la función de condensar visualmente la unidad de la lucha independentista a partir de la figura heroica de Miguel Hidalgo, articulando su liderazgo no solo desde la acción política, sino también desde un dispositivo simbólico de carácter religioso y cultural: el estandarte de la Virgen de Guadalupe. Esta imagen, históricamente asociada a la unificación de sectores criollos e indígenas, opera en la composición como un emblema visual que legitima la causa insurgente y la inscribe en un horizonte de identidad colectiva.

Ambas imágenes articulan así una retórica visual que vincula el retrato de Hidalgo con elementos dinámicos y performativos asociados al momento del Grito de Dolores, entendido no solo como un episodio histórico, sino como una efeméride ritualizada. A través de esta asociación, la representación desplaza el énfasis del conflicto y la complejidad del proceso independentista hacia una lectura celebratoria y cohesionadora, en la que el héroe funciona como mediador entre el pasado fundacional y su reactualización simbólica en el presente escolar,¹⁴ pues se señala que:

En el momento culminante, alguna autoridad aparece ante la multitud. Recuerda a los héroes que hicieron de México una nación

¹⁴Reiterando el conocimiento y narrativa planteado desde el Libro Integrado de 1ro y 2do grado antes mencionados.

*independiente y soberana (que se gobierna por ella misma), lanza vivas en su honor, hace ondear la Bandera Nacional, y una cascada de fuegos de artificio cubre los cielos de México.*¹⁵

El relato de la Independencia como acontecimiento digno de conmemoración aparece tanto en el libro de 4.º como en el de 6.º grado, con variaciones mínimas en su formulación narrativa. Esta estabilidad textual evidencia una voluntad de fijación del acontecimiento histórico como efeméride nacional antes que como proceso abierto a múltiples interpretaciones.

Dentro de esta construcción narrativa, el inicio de la guerra armada se concentra principalmente en las acciones de Miguel Hidalgo como figura desencadenante del movimiento. Posteriormente, el relato reduce el desarrollo del proceso independentista a la actuación de dos personajes centrales —Miguel Hidalgo y José María Morelos— y delimita temporalmente la experiencia histórica casi exclusivamente a los años de 1810 y 1811.

A la par de esta selección cronológica y de actores, la narración otorga un lugar privilegiado a la elaboración de documentos y formas de organización política como mecanismos legítimos de construcción nacional. En contraste, los episodios asociados con el desorden, el saqueo o la violencia aparecen representados como desviaciones del proyecto político. Esto se observa en pasajes como: “La tropa tomó el edificio, mató a sus ocupantes y saqueó la ciudad, sin que Hidalgo ni Allende pudieran evitarlo”,¹⁶ donde la violencia no se presenta como parte estructural del conflicto bélico, sino como una ruptura del orden que escapa al control de los líderes y que se opone implícitamente a la institucionalización posterior de la nación.

¹⁵ Historia cuarto grado, p. 85

¹⁶ Historia, cuarto grado, 92.



El libro de Entidad Federativa de 3er grado en la Lección en torno a la Independencia de México. Podemos observar las páginas del libro de Coahuila, Puebla, Aguascalientes, Distrito Federal, Colima, Oaxaca. En su mayoría es reproducido el Mural de Juan O'Gorman, El grito de Dolores, Fresco en el Castillo de Chapultepec.

Ilustración 2-14: El libro de Entidad Federativa de 3er grado en la Lección en torno a la Independencia de México. Páginas de los libros de Coahuila, Puebla, Aguascalientes, Distrito



Juan O'Gorman, Mural Retablo de la Independencia, 1960,



Sección utilizada en los libros de entidad federativa de la SEP

Ilustración 2-15: Juan O'Gorman, Mural Retablo de la Independencia, 1960 — sección utilizada en los libros de Entidad Federativa de la SEP. Castillo de Chapultepec, Ciudad de México.

La construcción de Hidalgo como mito político y símbolo visual de la independencia desempeñó un papel central en la articulación de la identidad nacional.

Debido a que no se conservan retratos realizados durante su vida, las representaciones posteriores se elaboraron a partir de testimonios de época que lo describían como un hombre de cabeza calva, rasgos marcados y una expresión asociada con el fervor y la determinación. Esta ausencia de una imagen originaria favoreció la elaboración posterior de una iconografía que, más que reconstruir un rostro histórico, buscó condensar valores políticos y morales.

Hacia finales del siglo XIX, en un contexto de consolidación nacionalista, su representación comenzó a estabilizarse visualmente como emblema del nuevo Estado mexicano. Un ejemplo notable es el cuadro de Joaquín Ramírez, donde aparece con levita y corbata negra, acompañado de elementos simbólicos como una imagen de la Virgen de Guadalupe y un escritorio. Estos recursos iconográficos, difundidos posteriormente en distintos soportes y materiales escolares, configuraron una narrativa visual que presentó a Hidalgo como catalizador de la lucha emancipadora y contribuyó a fijar su presencia en el imaginario colectivo como héroe cívico e histórico.¹⁷

Sin embargo, tanto la portada del libro como las imágenes interiores que representan a Hidalgo responden a necesidades políticas específicas, unificándose en el objetivo de identificarlo como figura central en la historia nacional y reafirmarlo como el "Padre de la Patria". Este proceso es particularmente visible en la constante repetición de su figura en materiales educativos, desde el Libro Integrado de primer y segundo grado hasta los Libros de Entidad Federativa.

La iconografía histórica que aparece en los LTG no surge de manera aislada, sino que forma parte de una genealogía visual más amplia que puede rastrearse hasta la gráfica histórica del siglo XIX. A través de la litografía, la pintura histórica y la ilustración editorial se fijaron modelos iconográficos de los episodios fundacionales de la nación —como el Grito de Dolores o la figura heroica de Hidalgo— que posteriormente fueron retomados por los dispositivos culturales del Estado en el siglo XX, entre ellos la educación pública, el ritual cívico y la producción visual institucional. En este sentido, los libros de texto gratuitos actualizan una tradición iconográfica previamente consolidada, reorganizándola dentro de un marco pedagógico que busca reforzar la memoria histórica y la identidad nacional.

¹⁷Natalia Vargas Escobar, "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, no. 49 (abril-junio 2011): 489–523.

La pintura histórica académica, la consolidación del imaginario visual de la nación mexicana durante el siglo XIX se apoyó en la circulación masiva de imágenes impresas. Las litografías, los álbumes ilustrados y la prensa política constituyeron espacios fundamentales para difundir representaciones de héroes nacionales y episodios fundacionales, contribuyendo a fijar una iconografía histórica que posteriormente sería retomada en manuales escolares y materiales pedagógicos. Estos medios permiten reproducir y distribuir imágenes de manera seriada, transformando escenas históricas en repertorios visuales fácilmente reconocibles para amplios sectores de la población.

Entre los ejemplos más significativos se encuentran los álbumes patrióticos ilustrados, como *México y sus alrededores* (1855–1856), realizado por el litógrafo Casimiro Castro junto con otros artistas del taller de Decaen. Este tipo de publicaciones reunía series de litografías que representaban paisajes, monumentos y escenas históricas vinculadas a la construcción del imaginario nacional. En estas colecciones aparecían representaciones de héroes y acontecimientos históricos —como Miguel Hidalgo proclamando la insurgencia en Dolores, José María Morelos como líder del movimiento insurgente o Guadalupe Victoria como símbolo de la república naciente— que circularon ampliamente en álbumes, calendarios cívicos y folletos de carácter pedagógico. A través de estas imágenes seriadas se configuró un repertorio iconográfico que contribuyó a fijar visualmente los episodios considerados fundacionales de la nación mexicana.

De manera paralela, la prensa ilustrada del siglo XIX desempeñó un papel importante en la difusión de imágenes históricas y en la construcción de figuras heroicas contemporáneas. Periódicos liberales como *El Monitor Republicano* o *La Orquesta* incorporaron grabados y suplementos ilustrados en los que se representaban episodios políticos recientes y personajes destacados del proyecto liberal. Durante las décadas de 1840 a 1860, estas publicaciones difundieron imágenes que exaltaban a figuras como Benito Juárez en su papel de reformador o a Ignacio Zaragoza tras la victoria mexicana en la Batalla del 5 de mayo de 1862, integrando estos acontecimientos al repertorio visual de la historia nacional. Estas representaciones no sólo informaban sobre sucesos políticos, sino que contribuían a consolidar una iconografía patriótica que reforzaba la identificación entre héroes, acontecimientos históricos y proyecto nacional.

La circulación de estas imágenes impresas permitió que determinadas composiciones visuales se estabilizaran como modelos iconográficos. Escenas como el Grito de Dolores, Morelos dirigiendo la insurgencia o los líderes liberales como defensores de la nación fueron reproducidas reiteradamente en grabados, litografías y publicaciones populares, configurando una auténtica galería visual de la historia mexicana. Como han señalado diversos estudios sobre cultura visual decimonónica, estas imágenes funcionaron como dispositivos de memoria histórica que permitieron traducir el relato historiográfico de la nación en representaciones visuales accesibles y fácilmente reconocibles por la población.

En este sentido, las ilustraciones presentes en los libros de texto gratuitos pueden entenderse como una etapa posterior dentro de esta genealogía visual. Muchas de las composiciones que aparecen en estos materiales escolares retoman esquemas iconográficos previamente consolidados en la pintura histórica, en los álbumes litográficos y en la prensa ilustrada del siglo XIX. La centralidad del héroe en la escena, la dramatización del acontecimiento histórico y la presencia de símbolos patrióticos constituyen elementos visuales heredados de esta tradición iconográfica, que son simplificados y adaptados en el contexto de los materiales pedagógicos destinados a la enseñanza de la historia nacional.

Estas representaciones no permanecieron circunscritas a su contexto de producción original, sino que fueron retomadas, reinterpretadas y reproducidas por diversos dispositivos institucionales —entre ellos la educación pública, el calendario cívico, los monumentos y la producción cultural estatal— que contribuyeron a consolidar dichos modelos iconográficos como referentes visuales del relato nacional. En este sentido, los libros de texto gratuitos publicados a partir de 1993 no introducen una iconografía completamente nueva, sino que reorganizan y actualizan una tradición visual previamente establecida, incorporándola a un dispositivo pedagógico orientado a la enseñanza de la historia. Desde esta perspectiva, las imágenes presentes en los LTG pueden entenderse como parte de una genealogía visual de la nación, en la cual determinados personajes, espacios y episodios históricos se estabilizan a través de su reiteración en distintos soportes culturales, configurando formas específicas de visualizar y recordar el pasado dentro del marco de la educación cívica y la construcción de la identidad nacional.

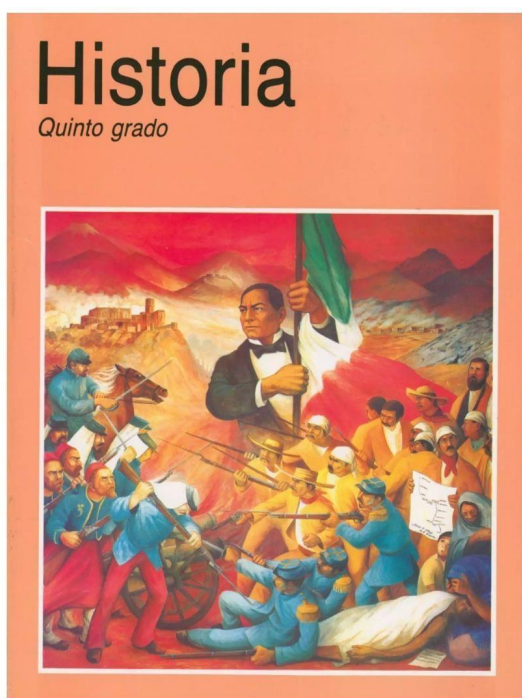
Es importante mencionar que la representación de Hidalgo en esta generación funciona como un referente de la consolidación de México como Nación y que recurre a esta visualización de un personaje dinámico y en pie de lucha, como se muestra en los diversos libros de Entidad Federativa donde vemos la constante presencia del cura, desde la representación del mural Retablo de la Independencia de Juan O'Gorman de 1960, quien retoma una figura consolidada del personaje y lo incorpora mediante la interpretación de guía y héroe de la patria.

En el libro de quinto grado, debido a la naturaleza de su contenido, no se aborda el tema de la Independencia de México. Por ello, no se trabaja en la construcción ni reafirmación de la figura de Miguel Hidalgo. En contraste, el libro de sexto grado dedica su primera lección al personaje, utilizando como portada la pintura de Antonio Fabrés, donde aparece Hidalgo enarbolando el estandarte de la Virgen de Guadalupe. Esta elección visual refuerza el lenguaje iconográfico ya consolidado de Hidalgo como "Padre de la Patria".

En este caso, la enseñanza se articula a partir de la repetición simbólica, que reactualiza actos fundacionales —como la proclamación de la independencia mediante el estandarte guadalupano— no tanto para reconstruir el acontecimiento histórico en su complejidad, sino para fijarlo como referente identitario. Esta representación opera, en términos de Pierre Nora, como un lugar de la memoria, es decir, como una cristalización simbólica producida allí donde la memoria viva ha sido sustituida por mecanismos institucionales de conservación y transmisión.¹⁸

La portada del libro de quinto grado no puede analizarse en función exclusiva del contenido temático del volumen. Aunque el programa aborda Historia Universal desde el surgimiento del hombre hasta mediados del siglo XVIII, la imagen seleccionada —Benito Juárez sosteniendo la bandera nacional durante la Intervención Francesa— no tiene por objeto ilustrar ese contenido. Su lógica es de otro orden: forma parte de una secuencia visual que organiza la historia de México a través de las portadas de los tres grados superiores.

¹⁸ Pierre Nora, *Entre memoria e historia: la problemática de los lugares* (Madrid: Trotta, 1998).



Juárez símbolo de la República contra la intervención francesa (1972)
Acrílico sobre paneles de resina sintética
Salón de Carruajes Históricos del Castillo de Chapultepec de la CDMX

Ilustración 2-16: Izquierda: páginas de libros de Entidad Federativa sobre Reforma e Intervención Francesa. Derecha: Juárez símbolo de la República contra la intervención francesa (1972), acrílico sobre paneles de resina sintética. Salón de Carruajes Históricos, Castillo de Chapultepec, CDMX.

En cuarto grado aparece Miguel Hidalgo, asociado al inicio del proceso independentista; en quinto, Benito Juárez, vinculado a la consolidación republicana frente a la intervención extranjera; en sexto, Francisco I. Madero, figura de la transición revolucionaria hacia la modernidad política. Leídas en conjunto, las tres portadas configuran una cronología condensada de la historia nacional que va del siglo XIX a principios del XX. La imagen de cada volumen no se adecua al contenido disciplinar del libro que cubre, sino que sostiene una narrativa paralela que acompaña la progresión escolar con independencia del temario.

La portada cumple así una función estructural dentro del sistema iconográfico del LTG: introduce al alumno en una historia nacional teleológica que avanza de la Independencia a la Reforma y de la Reforma a la Revolución. El libro de quinto grado ocupa en esa secuencia el momento intermedio de consolidación estatal. La imagen de Juárez no explica el manual; sostiene la continuidad de la serie. Esto supone la

coexistencia de dos planos discursivos diferenciados. El plano curricular organiza el conocimiento histórico según criterios disciplinares: periodos, escalas, competencias. El plano simbólico mantiene una narrativa nacional que no se interrumpe, aunque el contenido se desplace hacia el ámbito universal. Ambos planos operan simultáneamente sin que el segundo quede subordinado al primero; la coherencia del LTG no reside en la correspondencia entre portada y temario, sino en la articulación entre portada y serie.

La elección de Juárez dentro de esa serie no es arbitraria. Su figura ocupa un lugar consolidado en la cultura política mexicana como símbolo de legalidad republicana, soberanía nacional y resistencia frente a la intervención extranjera. Como ha mostrado Rebeca Villalobos Álvarez, la imagen de Juárez fue progresivamente estilizada tras su muerte y convertida en emblema adaptable a distintos proyectos estatales, desde el liberalismo porfiriano hasta el nacionalismo posrevolucionario.¹⁹ Esa sedimentación simbólica previa explica su eficacia en el espacio escolar: no requiere contextualización temática para operar como referente moral y político reconocible.

Esta plasticidad simbólica pone de relieve uno de los ejes centrales del discurso nacionalista mexicano: la centralidad del mestizaje como principio de cohesión nacional. Juárez, en tanto figura de origen indígena que accede al poder político y encarna el proyecto republicano, es presentado como modelo de integración y unidad nacional. Sin embargo, esta representación tiende a operar de manera selectiva, pues al privilegiar una narrativa integradora, atenúa o silencia otras experiencias de diversidad cultural, conflicto y resistencia que también forman parte de la historia nacional.²⁰

De esta manera, la reiteración de la violencia fundacional en las lecciones sobre conquista y colonización no queda aislada: se integra en una lectura progresiva de la historia donde el Estado republicano aparece como culminación de una larga secuencia de conflictos externos. La portada de Juárez, leída en relación con el contenido del libro y con la serie completa de portadas, confirma que el LTG organiza

¹⁹Rebeca Villalobos Álvarez, *El culto a Juárez. La construcción retórica del héroe (1872–1976)* (México: Grano de Sal / UNAM, 2020), 100–150.

²⁰Rebeca Villalobos Álvarez, *El culto a Juárez: La construcción retórica del Héroe (1872–1976)* (México: Grano de Sal, 2020), 168.

la historia no solo como acumulación de hechos, sino como trayectoria hacia la soberanía nacional.

En este contexto, la inclusión de Juárez en la portada, aun cuando no corresponde cronológicamente con los contenidos del libro, opera como un recurso discursivo orientado a legitimar un ideal de resistencia nacional frente a la opresión extranjera. Su representación, emergiendo con la bandera mexicana en un escenario de confrontación, refuerza su construcción simbólica como emblema de la soberanía nacional. Este papel ha sido elaborado y analizado como parte de un proceso de mitificación histórica, en el que su figura desborda su contexto específico para convertirse en un referente central del mito fundacional de la nación mexicana.

Además de legitimar acciones políticas contemporáneas y reforzar el nacionalismo, la representación de Juárez en los LTGH conecta de manera indirecta las narrativas de resistencia en distintos periodos históricos. En el caso específico de los libros de texto gratuitos, su figura refuerza imágenes y discursos previamente consolidados, como los que se encuentran en el Libro Integrado de primero y segundo grado o en los libros de Entidad Federativa. En estos materiales, Juárez aparece en collages de efemérides y en diversas lecciones, construyendo una continuidad simbólica a través de la reiteración de su iconografía y los valores asociados a su legado.

Esta representación no solo se inscribe en una construcción retórica consolidada a lo largo del tiempo, sino que opera también como un puente narrativo que vincula las luchas históricas por la independencia, la Reforma y la resistencia nacional en un mismo horizonte simbólico. A través de esta operación, la figura de Juárez permite articular una lectura continua del pasado nacional, en la que distintos momentos históricos convergen en la formación de una identidad colectiva sustentada en ideales de justicia, igualdad y autodeterminación. De este modo, Juárez se configura como un emblema transhistórico, cuya imagen se adapta con facilidad a distintos contextos pedagógicos y discursivos, más allá de su estricta localización histórica.

Esta operación selectiva adquiere una dimensión institucional específica en los libros de texto: al privilegiar ciertas narrativas en detrimento de otras, la portada no

solo busca suscitar orgullo e identificación colectiva, sino que evidencia las tensiones inherentes a la construcción de una memoria histórica oficial. Desde esta perspectiva, la aparente contradicción entre la imagen de portada y la secuencia cronológica de los contenidos del libro puede interpretarse como una operación discursiva deliberada. Más que un desajuste, esta elección visual establece un punto de entrada simbólico

que vincula al lector con una figura capaz de condensar valores centrales del imaginario republicano mexicano.



Lección "Reforma e Intervención Francesa" de Libro de Entidad Federativa, Historia y Geografía, Baja California Sur. pg. 118-119



Lección "El liberal Benito Juárez" de Libro de Entidad Federativa, Historia y Geografía, Puebla. pg. 121



Juárez símbolo de la República contra la intervención francesa (1972)
Acrílico sobre paneles de resina sintética
Salón de Carruajes Históricos del Castillo de Chapultepec de la CDMX

En este sentido, la portada no organiza el contenido en términos cronológicos, sino que funciona como un dispositivo de orientación interpretativa que anticipa el marco desde el cual debe leerse el relato histórico. Así, la imagen opera como un

anclaje simbólico que articula pasado y presente, permitiendo que una figura como Benito Juárez active una lectura del pasado basada en principios de legitimidad, soberanía y resistencia.

En este marco, la selección y disposición de determinadas figuras e imágenes configura una narrativa nacional específica que organiza la lectura del pasado conforme a valores previamente establecidos. A través de la selección, jerarquización y disposición de determinadas figuras e imágenes, se configura una narrativa nacional específica que trasciende los límites cronológicos del contenido escolar y organiza la lectura del pasado conforme a valores previamente establecidos.

En este marco, la incorporación de imágenes como el biombo de la conquista — centrado en la representación del conquistador— o la lámina 41 del *Lienzo de Tlaxcala* permite identificar un patrón visual recurrente en la representación del contacto colonial: la reiteración de escenas de confrontación que presentan la violencia como momento fundacional. Estas imágenes forman parte de un repertorio iconográfico estabilizado mediante su circulación en distintos soportes como litografías decimonónicas, murales posrevolucionarios, ejemplares periodísticos y materiales escolares, donde adquieren continuidad simbólica más allá de su contexto original de producción.

La figura de Juárez constituye un ejemplo significativo de este proceso. Su representación atraviesa diversos registros sin perder su núcleo simbólico: la vestimenta austera, la mirada serena y el gesto de contemplación, elementos que, en cada nueva instancia de circulación, reactivan atributos asociados al liberalismo, la soberanía y la integridad moral frente a la intervención extranjera. Desde las litografías del México decimonónico y sus entornos visuales, pasando por los murales de Rivera en Palacio Nacional y su posterior incorporación a los LTG, la imagen de Juárez tiende a mantener una relativa estabilidad iconográfica que orienta su interpretación más allá del soporte específico.

De este modo, la persistencia de determinadas imágenes en distintos medios no debe entenderse únicamente como repetición, sino como un fenómeno de intermedialidad, donde la transferencia y recontextualización de formas visuales permite conservar determinados significados mientras se adaptan a nuevos regímenes de lectura. En el caso de los LTG, esta operación favorece la consolidación de imaginarios nacionales al reinscribir repertorios visuales previos dentro del

dispositivo escolar y convertirlos en referencias legítimas para interpretar el pasado histórico.

Al incorporarse como portada del libro de quinto grado, el LTG activa este repertorio y establece una analogía estructural entre momentos históricos distantes: la Conquista como episodio fundacional violento y la Reforma como segunda fundación laica de la nación. Ambos quedan enlazados bajo una misma lógica narrativa —la defensa de la soberanía frente a una amenaza exterior— que desborda la temporalidad específica del contenido escolar. En este sentido, la portada no remite únicamente a Juárez en 1867, sino que lo configura como condensación del relato nacional, disponible para su reconocimiento afectivo antes que para su comprensión histórica.



Ilustración 2-18: Libro *Historia quinto grado (La conquista de América)* — Lienzo de Tlaxcala, lámina 41 (ed. Luis Manuel Vázquez Morales, Tlaxcala, 2019) — Reverso del Biombo de la Conquista, Museo Franz Mayer (foto: Jorge Vértiz, Artes de México, núm. 1, 1988)

De este modo, la relación entre estas imágenes no es cronológica, sino tipológica y simbólica. La interacción entre lo nacional y lo extranjero —presente tanto en las escenas de la Conquista como en la representación de Juárez— se configura

como un motivo recurrente que organiza la narrativa visual del libro. En el caso de Juárez, la escena adquiere un carácter solemne que enfatiza su papel como figura de resistencia, proyectándolo como garante de la integridad nacional frente a la intervención extranjera. Así, la portada no ilustra un episodio específico, sino que sintetiza una forma de interpretar la historia, en la cual la defensa de la nación se presenta como un principio estructurante que atraviesa distintos momentos históricos.

Además, la manera en que se representa a este personaje ilustra una característica esencial en la construcción del héroe según la perspectiva posrevolucionaria: se le ve como un defensor de su nación, una figura que lucha por su gente y sus ideales. Su prominencia en la obra, ocupando una gran parte del espacio visual y sobresaliendo sobre la escena de batalla que se despliega en el fondo, lo posiciona no solo como el arquitecto de una proeza significativa sino también como un emblema de la resistencia nacional contra el enemigo extranjero. Esta representación potencia su figura hasta convertirla en un símbolo de la lucha y la defensa de la identidad nacional.



En el libro de 4to grado la figura de Juárez aparece en múltiples ocasiones no solo en el esfuerzo por la expulsión de las invasiones francesas, sino como la consolidación de un marco legal a partir de sus pensamientos, pues las imágenes de Juárez son acompañadas con los recuadros en tonos amarillos que muestran

documentos con los que se refuerzan las afirmaciones que se hacen en cada lección. El libro destaca un personaje que se asocia estrechamente con documentos históricos, subrayando la importancia de las fuentes escritas como herramientas que confieren autenticidad a los eventos y que validan la figura del personaje. Sin embargo, al final de la gestión de Benito Juárez y Lerdo de Tejada se marca el proyecto como inconcluso, pero con bases legales y proyectos a futuro:

En realidad, el gobierno de Juárez logró que la República no desapareciera nunca. Con su triunfo, y gracias al respeto que su gobierno tuvo por la Constitución y por las leyes, se consolidó el Estado mexicano y disminuyó el desorden político. (...) sabían que el país necesitaba rehacer la agricultura y la industria, construir ferrocarriles y poblar vastas extensiones donde no vivía nadie. Pero sus planes no pudieron realizarse debido a que no tenían dinero.²¹

Por último, la portada del libro de Historia de sexto grado incorpora un fragmento del mural Sufragio efectivo, no reelección (1967–1968) de Juan O'Gorman, concebido originalmente como un retablo histórico de gran formato para el Museo Nacional de Historia, ubicado en el Castillo de Chapultepec. El recorte seleccionado concentra la atención en la figura de Francisco I. Madero, representado montado en un caballo blanco y dispuesto en el eje central de la composición, recurso que refuerza su condición de héroe-guía dentro del relato histórico escolar.²²²³

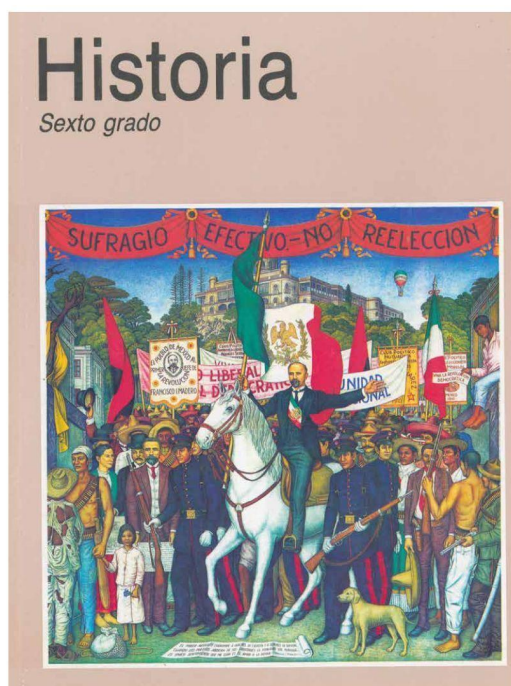
En la obra original, la Marcha de la Lealtad de 1913 se presenta como un acontecimiento coral: Madero avanza escoltado por los cadetes del Colegio Militar y rodeado por una diversidad de actores sociales —campesinos, obreros, soldados y civiles— que encarnan la pluralidad del cuerpo político revolucionario. Las consignas visibles, como "Sufragio efectivo, no reelección", así como los estandartes y banderas, articulan un discurso visual que remite tanto a las demandas populares como a la defensa del orden constitucional frente al levantamiento encabezado por Bernardo

²¹ Historia cuarto grado, p. 135

²² Historia cuarto grado (Ciudad de México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos), 135.

²³ Enrique Florescano, "Independencia, identidad y nación en México: 1818–1910," en *La historia, sus pasos y nuestra identidad. Memorias*, ed. Edgar Elías Azar (Ciudad de México: Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal, 2010), 11–23.

Reyes y Félix Díaz. Sin embargo, al ser adaptada como imagen de portada, la escena pierde parte de esa densidad narrativa y relacional.



Juan O 'Gorman, Retablo de la Revolución (Sufragio efectivo no reelección, 1967-1968, Museo de Historia, Castillo de Chapultepec.

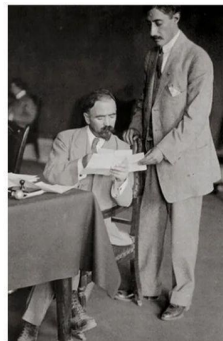
Ilustración 2-17: Portada de Historia sexto grado y Juan O'Gorman, *Sufragio efectivo, no reelección* (1967–1968), Museo Nacional de Historia, Castillo de Chapultepec.

De este modo, el traslado de la obra desde el espacio museístico al libro de texto implica una resignificación pedagógica. La imagen deja de funcionar como una reflexión histórica compleja sobre la Revolución y se convierte en un dispositivo de alfabetización visual orientado a fijar un modelo de lectura del pasado, en el que los héroes nacionales —en este caso Madero— operan como ejes organizadores del contenido histórico.

El acontecimiento seleccionado por O'Gorman para este mural alude a un momento profundamente dual de la historia nacional: si bien Madero aparece como una figura victoriosa, respaldada por el pueblo al romper con la prolongada tradición porfirista, la Marcha de la Lealtad constituye, al mismo tiempo, la antesala de su traición y posterior asesinato. El pintor optó por enfatizar el carácter heroico del personaje y la relevancia simbólica del acto, subrayando la dimensión moral y política de su liderazgo. Al referirse a este mural, O'Gorman señalaba:

Así, no sólo representé una anécdota de la historia, sino que le di al mural un contenido político necesario para explicar con más exactitud al pueblo de México lo que significó Madero y la traición de Huerta, que al convertirse en presidente de la República fue el gorila impuesto por los intereses antimexicanos, antirrevolucionarios y extranjeros para seguir explotando únicamente a nuestra patria.²⁴

Este mural empata completamente con las necesidades de revalorización ideológica que planteó el proyecto nacional de Salinas de Gortari en torno a la Revolución Mexicana, como un pasaje de democratización y modernización, pues Madero suponía la ruptura con el porfiriato no solo por el contrataque militar, sino por la disposición de elaboración de nuevos marcos legales como antesala de la modernidad, inclusive dentro del contenido del libro la lección 6 "La Revolución Mexicana" hace un énfasis significativo en la figura de Madero como héroe moral.



"Madero y su secretario particular", "C. Juárez", "Casasola Fot. Mex." NOTA: En Ciudad Juárez, a los veintidós días del mes de mayo de mil novecientos once, reunidos en el edificio de la Aduana Fronteriza, los señores Lic. don Francisco S. Carbajal, representante del Gobierno del Sr. general don Porfirio Díaz; don Francisco Vázquez Gómez, don Francisco Madero y Lic. don José María Pino Suárez, como representantes los últimos de la revolución para tratar sobre el modo de hacer cesar las hostilidades en todo el territorio nacional. Ver: CASASOLA Zapata, Gustavo. Historia Gráfica de la Revolución Mexicana, Edit. Trillas, México 1992, Tomo 1, p. 297.



Francisco I. Madero es recibido por multitudes a su llegada a Cuernavaca, reprografía, Archivo Casasola.

A lo largo de la lección dedicada a la Revolución Mexicana, la figura de Francisco I. Madero es introducida en el relato como un personaje portador de

²⁴ Juan O'Gorman, *Autobiografía (Ciudad de México: DGE Ediciones / Pértiga, 2007)*, 50

enseñanzas morales, particularmente en relación con su compromiso con el pueblo mexicano al incorporarse a la lucha armada. Asimismo, se subraya el carácter democrático de su elección y la importancia del poder conferido al pueblo a través de la capacidad de elegir a sus gobernantes, en contraste con el régimen porfirista. Por último, las fotografías seleccionadas refuerzan el carácter eminentemente “político” del personaje: en la primera imagen se presenta un recorte centrado únicamente en la figura de Madero, sosteniendo documentos en las manos, lo que remite a su papel como legislador y dirigente civil; en la segunda, una fotografía del Archivo Casasola que registra su entrada a la ciudad de Cuernavaca, la escena se inscribe visualmente en un contexto de derrota y desplazamiento de las fuerzas zapatistas.

El contraste de ambos personajes para resaltar su importancia parte de valorarlos a partir de su apego a lo nacional y al marco legal y democrático pues señala:

Madero quiso vencer todas esas dificultades apegándose a la ley, aunque el cambio fuera lento. Pero algunos de sus antiguos partidarios no tenían tanta paciencia. Zapata se rebeló contra él en Morelos veinte días después de que Madero ocupó la presidencia, y Pascual Orozco hizo lo mismo en Chihuahua,²⁵

²⁵ Historia cuarto grado, p. 145



Cabe resaltar que en la interpretación de esta generación de libros tanto Francisco Villa como Emiliano Zapata son vistos como personajes menores que, a pesar de sus acciones como parte del descontento general del pueblo, no son tan reconocidos por la falta de un proyecto político en el marco legal,²⁶ y se le da un mayor peso a Madero por su carácter de mártir al morir traicionado por personas de su gabinete; posterior a ello el personaje que retoma esta importancia será Venustiano Carranza por su injerencia en la Constitución de 1917.

*Carranza y Obregón triunfaron sobre Villa y Zapata por su capacidad militar. Pero también porque sabían mejor que sus rivales lo que significaba la unidad nacional, por encima de los enfrentamientos. El nacionalismo y el apego a la ley eran para Carranza los valores más importantes.*²⁷

El uso de la figura del héroe como mártir de la democracia no es un gesto retórico aislado, sino parte de una estrategia política más amplia en la que la historia

²⁶ Historia sexto grado (Ciudad de México: CONALITEG, 1999), 69–70.

²⁷ Pierre Bourdieu, "Espíritu de Estado. Génesis del campo burocrático," en Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción (Barcelona: Anagrama, 1997).

escolar opera como mecanismo de mitificación y legitimación del Estado-nación. Esta lógica cobra una dimensión de urgencia particular en 1994: el levantamiento del EZLN reactiva la figura de Emiliano Zapata —históricamente asociada a la lucha agraria y la reivindicación popular— y la desplaza del relato oficial hacia un discurso insurgente que impugna la legitimidad del proyecto estatal posrevolucionario. Ante esa disputa simbólica, resulta políticamente estratégico reubicar el centro de gravedad del panteón cívico: privilegiar figuras asociadas al orden institucional, la legalidad republicana y la modernización —Juárez, Madero, Carranza— por encima de aquellas vinculadas a la ruptura revolucionaria o la insurgencia popular. De este modo el LTG funciona como instrumento de esa reorientación: desde el primer grado, la selección de personajes históricos, su disposición en la página y su tratamiento visual —retratos solemnes, monumentos, banderas— contribuyen a fijar un imaginario cívico en el que ciertas versiones de la memoria nacional se presentan no como construcciones políticas, sino como verdades evidentes e incuestionables.²⁸

El uso público de la historia, especialmente a través de los mecanismos educativos implementados en los LTG, desempeña un papel crucial en la legitimación de los proyectos de nación. Desde el primer grado, estos materiales didácticos se erigen como dispositivos fundamentales para la construcción de narrativas identitarias. La alfabetización visual se convierte en una herramienta esencial, permitiendo a los estudiantes reconocer a los personajes históricos que serán protagonistas en la conformación de su visión colectiva.

Es en el tercer grado donde esta construcción identitaria adquiere una articulación más compleja y sistemática. Los libros dedicados a las entidades federativas no se limitan a vincular personajes históricos con relatos locales, sino que organizan una representación territorial de la nación mediante paisajes, monumentos y vestigios arqueológicos que funcionan como geosímbolos. Volcanes, plazas cívicas, edificios históricos y zonas arqueológicas convierten el espacio en evidencia visual de continuidad histórica y pertenencia colectiva. Aunque cada volumen aborda particularidades regionales, todos comparten una misma secuencia narrativa —mundo prehispánico, virreinato, Independencia, Reforma y Revolución— lo que evidencia que el objetivo principal no es destacar la singularidad histórica de cada

²⁸Sebastián Pla, *Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile* (Ciudad de México: UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, 2022).

entidad, sino integrarla dentro de una temporalidad nacional homogénea. El patrimonio cultural opera así como un mecanismo de cohesión simbólica que transforma la diversidad regional en expresión de una historia común y territorialmente unificada.

En los grados superiores —cuarto a sexto— esta lógica se desplaza hacia una representación más explícitamente política de la historia nacional. Las portadas de Hidalgo, Juárez y Madero condensan distintos momentos fundacionales — Independencia, República liberal y Revolución— mediante figuras asociadas al orden institucional y la legitimidad estatal. La selección iconográfica privilegia atributos vinculados con la autoridad política y jurídica: documentos, banderas, marchas cívicas y composiciones jerárquicas donde el héroe ocupa el centro de la escena. De esta manera, las imágenes no sólo ilustran acontecimientos históricos, sino que construyen modelos de ciudadanía ligados a la legalidad, la unidad nacional y la continuidad del Estado.

La jerarquización de personajes dentro del relato escolar también responde a una operación historiográfica específica. La generación de LTG de 1993–2007 otorgó centralidad a figuras cuya acción podía incorporarse a una narrativa institucional del Estado-nación, como Juárez, Madero o Carranza, mientras que líderes vinculados a formas de movilización popular e insurgencia armada, como Zapata o Villa, ocuparon posiciones secundarias dentro de la representación visual e histórica. Esta diferencia resulta visible en la composición de las imágenes: mientras Madero aparece asociado a escenas de liderazgo político y legitimidad democrática, Zapata suele integrarse a representaciones colectivas del conflicto revolucionario. El resultado es un panteón cívico que organiza el pasado en función de una memoria nacional orientada hacia la estabilidad institucional y la legitimación del Estado moderno.

En este contexto, los LTG operan como instrumentos centrales en la articulación entre memoria histórica, identidad nacional y legitimidad política. Su eficacia no radica únicamente en la incorporación de nuevas imágenes, sino en la selección, reorganización y resignificación de repertorios visuales previamente consolidados dentro de la cultura política mexicana. La relación entre texto e imagen no cumple una función meramente ilustrativa: ambas dimensiones se articulan para orientar formas específicas de interpretar el pasado y reconocer determinados modelos de nación. De este modo, la narrativa escolar no sólo transmite contenidos

históricos, sino que establece jerarquías simbólicas mediante las cuales ciertos personajes, acontecimientos y territorios adquieren centralidad dentro de la memoria colectiva.

Este proceso se desarrolla a través de decisiones editoriales cuidadosamente estructuradas. La elección de pinturas históricas, retratos oficiales, fragmentos muralistas y fotografías documentales responde a una lógica política precisa orientada a estabilizar una determinada lectura de la historia nacional. Al integrarse al espacio escolar, estas imágenes dejan de funcionar exclusivamente como objetos artísticos o registros históricos y adquieren una función pedagógica específica: organizar visualmente el pasado dentro de un marco interpretativo centrado en la continuidad institucional, la legalidad republicana y la consolidación del Estado moderno. Así, el libro de texto no sólo enseña acontecimientos históricos, sino que delimita las formas legítimas de representarlos, jerarquizarlos y recordarlos dentro del imaginario nacional.

Los cambios más significativos identificados en estos libros se manifiestan, precisamente, en la reinterpretación visual y narrativa de los héroes históricos a quienes se otorga protagonismo. La selección privilegia figuras cuya acción política se inscribe en la construcción de un Estado democrático desde el ámbito legal e institucional. Así, José María Morelos es presentado a través de referencias a los Sentimientos de la Nación, enfatizando su papel como precursor del orden constitucional; Benito Juárez aparece asociado a las Leyes de Reforma, subrayando la consolidación del Estado laico y de derecho; y Venustiano Carranza es representado como garante del marco jurídico moderno mediante la promulgación de la Constitución de 1917.

Más que una suma de imágenes aisladas, estas representaciones conforman un montaje visual coherente, en el que los héroes aparecen despojados de ambigüedades y conflictos, integrados en una narrativa progresiva de institucionalización democrática. De este modo, el LTG no solo transmite información histórica, sino que produce una alfabetización visual orientada políticamente, en la que los estudiantes aprenden a reconocer, valorar y legitimar un modelo específico de nación, articulado

en torno a la legalidad, la representación y el orden constitucional. Este enfoque en figuras vinculadas a logros legislativos no solo resalta su relevancia histórica, sino que también refuerza una narrativa que presenta la democracia como un eje central en la construcción del Estado mexicano. Al hacerlo, el discurso educativo busca consolidar una identidad nacional que reconozca la importancia de los valores democráticos y su continuidad en el desarrollo histórico de la nación.

CAPÍTULO III

El espacio y el sujeto de la nación: paisajes, patrimonio y héroes

3.1 Efemérides y collages: visualidades del ritual cívico y la memoria nacional

Para el análisis de efemérides es necesario establecer la distinción entre "patria" y "nación" la cual cobra relevancia en función del uso político de las efemérides en el libro. La "patria" se refiere al arraigo emocional y personal que una persona siente hacia su tierra natal o lugar de origen, donde estas efemérides adquieren un significado especial, ya que están vinculadas a su historia y a su identidad individual. En contraste, la "nación" abarca una comunidad más amplia y abstracta que comparte una historia, cultura y objetos patrimoniales e historias que simbolizan la unión y la identidad colectiva.¹

Las efemérides presentadas en el Libro Integrado cumplen una doble función: por un lado, operan en el plano patriótico al promover un sentimiento de pertenencia afectiva e individual al espacio social que se habita; por otro, actúan en el plano nacional al contribuir a la construcción de una identidad política y cultural compartida, articulada en torno a la idea de comunidad.² En este sentido, las efemérides no deben entenderse únicamente como recordatorios conmemorativos, sino como dispositivos pedagógicos que participan en la formación de marcos de

¹Carolyn P. Boyd, "El debate sobre -la nación- en los libros de texto de historia de España, 1875-1936," en *Usos públicos de la Historia*, ed. Juan José Carreras y Carlos Forcadell (Prensa Universitaria de Zaragoza, 2003), 145-172.

²Luis Maria Bandieri, "Patria, Nación y Estado: et de quibusdam aliis," en *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales* Vol. 37, No. 106 (Medellin, Colombia): 13-53.

referencia simbólicos desde los cuales las infancias comprenden la patria, la nación y su lugar dentro de ellas.³

Más que "moldear" de manera directa a los sujetos, estos dispositivos educan, orientan y estructuran procesos de aprendizaje en los que se transmiten principios, valores y nociones de pertenencia social. En tanto dispositivos, las efemérides articulan un saber histórico con una dimensión normativa, estableciendo una relación entre conocimiento y poder que no impone conductas de forma mecánica, sino que propone modelos de identificación, gestos cívicos y actitudes valoradas socialmente a partir del relato histórico.

Desde esta perspectiva, uno de los efectos centrales del dispositivo es el proceso de subjetivación, entendido no como una imposición cerrada, sino como la producción gradual de sujetos que se reconocen a sí mismos dentro de una comunidad política. Las efemérides contribuyen así al aprendizaje de lo que se entiende por "patria" en la experiencia escolar de las infancias, apoyándose no solo en el acontecimiento histórico conmemorado, sino también en el contenido moral e ideológico que el Estado-Nación considera fundamental para su reproducción simbólica.

En este marco, los personajes históricos asociados a las efemérides —los llamados Héroes Patrios— no se presentan únicamente como figuras del pasado, sino como referentes cívicos y morales, ejemplos de conducta y compromiso con la colectividad. De este modo, la enseñanza de la historia a través de las efemérides no busca determinar de forma rígida a los sujetos, sino formar criterios, valores y disposiciones éticas que orienten la comprensión del pasado y la participación en la vida social y política.

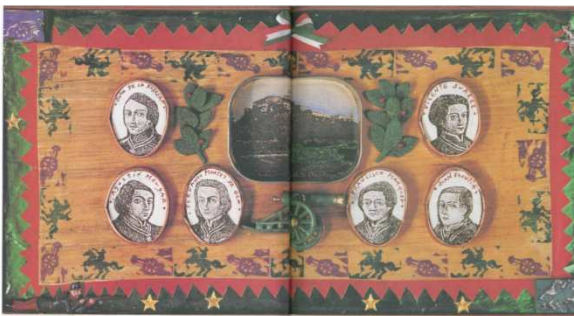
A lo largo de los dos Libros Integrados se abordan un total de diez efemérides, entre las que se incluyen: el Día de los Niños Héroes, la conmemoración de la Independencia de México, el Descubrimiento de América, la Revolución Mexicana, la promulgación de la Constitución de 1917, el Día de la Bandera, el Día del Trabajo, la Batalla de Puebla, el natalicio de Benito Juárez y la Expropiación Petrolera. Cada una de estas efemérides se acompaña de un collage realizado por el artista visual Luis Manuel Serrano Díaz, en el que, mediante la superposición de diversos elementos, se representa el acontecimiento histórico correspondiente. Estas composiciones visuales

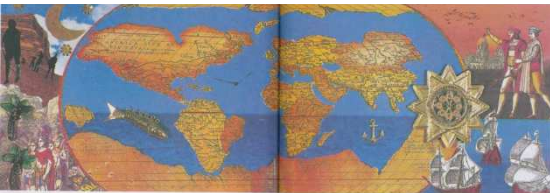
³Giorgio Agamben señala que los dispositivos se componen de mecanismos coercitivos desde lo discursivo y propicia desde la emotividad el cambio de un gesto o comportamiento.

se complementan con un breve texto narrativo que presenta los hechos a manera de relato, con una estructura cercana al cuento.

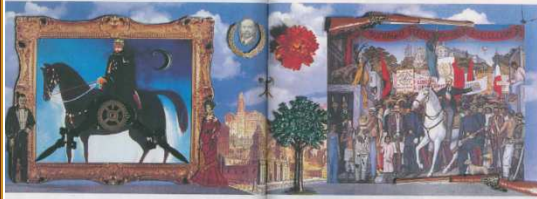
Desde el punto de vista visual, las efemérides se construyen mediante collages compuestos por objetos de uso cotidiano, retratos de personajes históricos, fragmentos de pinturas, imágenes de monumentos y reproducciones documentales. La superposición de estos materiales, desprendidos de su contexto de origen, no es arbitraria: obedece a una estrategia pedagógica orientada a condensar el acontecimiento histórico en una síntesis icónica accesible para las infancias. En estas composiciones se reiteran signos vinculados al imaginario nacional —como el escudo y los colores patrios— junto con referencias que remiten a México en tanto territorio y comunidad política.

En conjunto, estas imágenes operan como dispositivos de síntesis visual que articulan memoria histórica, simbolismo nacional y narración pedagógica. En la siguiente tabla se presenta, de manera general, una relación entre las imágenes empleadas en cada efeméride y los textos que las acompañan.

Libro Integrado 1er grado		Hace muchos años, el ejército de Estados Unidos invadió nuestro país. Durante esa invasión, los Niños Héroes defendieron México. Lucharon y murieron en el Castillo de Chapultepec el 13 de septiembre de 1847.
Libro Integrado 2do grado		Hace muchos años, antes de que nacieran los abuelos de tus abuelos, el ejército de Estados Unidos invadió el territorio de nuestro país. Fue un ataque injusto y los mexicanos se defendieron con valentía, pero los invasores avanzaron hacia la ciudad de México. En la capital del país, en lo alto de una colina, se encuentra el Castillo de Chapultepec. En ese lugar, los soldados mexicanos lucharon con heroísmo. Muchos murieron en la batalla. Entre quienes dieron su vida por defender a México, había seis estudiantes del Colegio Militar. Eran muy jóvenes. Por eso los llamamos Niños Héroes. Son un ejemplo de amor a nuestra patria.

Libro Integrado o 1er grado		Durante mucho tiempo nuestro país estuvo gobernado por los españoles. Miguel Hidalgo y otras personas de esa época querían la independencia. La madrugada del 16 de septiembre Miguel Hidalgo reunió a la gente del pueblo de Dolores y los invitó a luchar. Así comenzó la Guerra de Independencia de México.
Libro Integrado o 2do grado		Un país independiente es gobernado por quienes han nacido en su territorio. Sus habitantes eligen a las autoridades y hacen las leyes. En 1810, hace casi 200 años, México no era un país independiente. Entonces se llamaba Nueva España, porque los reyes de España ponían a las autoridades y mandaban sobre sus pobladores. Los nacidos en esta tierra estaban descontentos. Querían ser libres y tener una patria independiente. Un grupo de personas valerosas decidió luchar por la libertad de México. Su jefe era Don Miguel Hidalgo, cura del pueblo de Dolores, a quien la gente respetaba y quería. La madrugada del 16 de septiembre de 1810, Don Miguel Hidalgo reunió al pueblo y lo invitó a pelear por la independencia de México. Así empezó una guerra que duró 11 años. Al final, aquellos mexicanos triunfaron y formaron un país libre: nuestra patria. Por eso, en todas las ciudades y pueblos hay una gran fiesta el 15 y el 16 de septiembre. Celebramos nuestra independencia.
Libro Integrado o 1er grado		Hace mucho tiempo, los habitantes de América y Europa no se conocían. Cristóbal Colón, al mando de tres barcos de vela, atravesó el mar y encontró un camino entre los dos continentes.
Libro Integrado o 2do grado		América y Europa son territorios enormes, que se llaman continentes. Están separados por un mar todavía más grande, llamado Océano Atlántico. Hace muchísimos años, la forma de vida de los habitantes de América era muy distinta de los que habitaban en Europa. Sus ciudades y edificios eran diferentes. Tampoco se parecían en sus costumbres, ni en su forma de vestir y trabajar. Lo interesante es que ni los habitantes de América, ni los de Europa, sabían que al otro lado del Océano vivían otros seres humanos, porque nadie había podido cruzar el ancho mar. En el año de 1492, un marino europeo, llamado Cristóbal Colón, fue el primero en viajar desde España hasta América. Navegó durante 70 días en tres barcos de vela, acompañado de 120 marineros. Colón llegó a América el 12 de octubre. Recordamos este día porque desde entonces los habitantes de los dos continentes pudieron comunicarse y aprender unos de otros.
Libro Integrado o 1er grado		En México existió un presidente llamado Porfirio Díaz que gobernó durante más de 30 años. Muchos mexicanos pensaban que nadie debía gobernar durante tanto tiempo. Francisco I. Madero, con el apoyo de miles de mexicanos, comenzó una lucha que obligó a Porfirio Díaz a dejar el mando y salir del país.

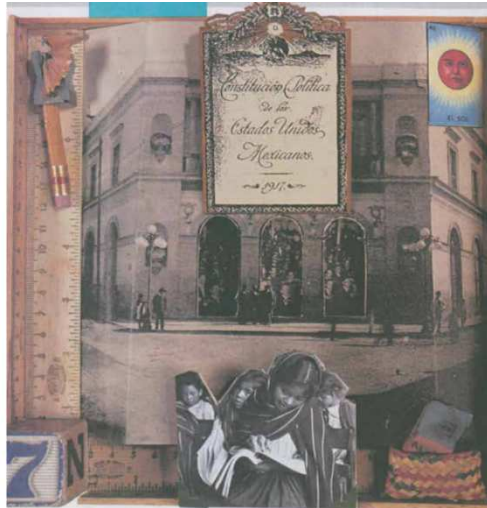
**Libro
Integrad
o 2do
grado**



Los habitantes de un país tienen el derecho de elegir a sus gobernantes. Las personas expresan su opinión mediante el voto. Todos tenemos la obligación de respetar la decisión de la mayoría. En 1910 los mexicanos no elegían con libertad a sus gobernantes. Una sola persona, Don Porfirio Díaz, había sido Presidente de México durante 30 años. La mayoría de la gente quería un cambio de gobierno y exigía respeto a su opinión.

El 20 de noviembre, Don Francisco I. Madero pidió a los mexicanos luchar contra el mal gobierno. Mucha gente lo siguió, porque era un hombre justo y valeroso, digno de confianza. Así se inició la Revolución Mexicana. Madero y sus compañeros nos enseñaron que el voto debe ser respetado y que los gobernantes deben obedecer las leyes.

**Libro
Integrad
o 1er
grado**



La Constitución de 1917

5 de febrero de 1917.

En la Constitución de 1917 están escritos los derechos y los deberes de los mexicanos. Entre otras muchas cosas, la Constitución dice que tú y todos los niños y niñas de México tienen derecho a asistir a la escuela.

**Libro
Integrad
o 1er
grado**



El Día de la Bandera

24 de febrero.

La bandera representa a nuestro país: a la gente, a la tierra, a los ríos y lagos, por eso decimos que es un símbolo de México. El 24 de febrero los mexicanos celebramos la fiesta de nuestra bandera.

**Libro
Integrad
o 2do
grado**



Tú ya sabes que en la familia y en la escuela existen normas que nos permiten convivir en paz y libertad.
Los mexicanos tenemos también otras normas, que deben ser respetadas en todo el país. Son nuestras leyes y están escritas en la Constitución.
La Constitución señala cuáles son los derechos, las libertades y las obligaciones que tenemos los mexicanos.

**Libro
Integrad
o 2do
grado**



La bandera es el símbolo de un país. Representa su historia, sus paisajes y su gente.
En todas las escuelas de México, niñas y niños como tú, empiezan cada semana rindiendo honores a la bandera.
Los mexicanos respetamos a nuestra bandera. Nos emociona verla porque es el símbolo de México.

**Libro
Integrad
o 1er
grado**



El Día del Trabajo

1º de mayo.

Los trabajadores tienen derechos.
Las leyes dicen que la jornada de trabajo no debe ser mayor de ocho horas y que debe haber un día de descanso a la semana.
El primero de mayo se celebran los derechos de los trabajadores en muchos países del mundo.

Libro
Integrad
o 2do
grado



Todos los artículos y los servicios que usamos en nuestra vida diaria son producto del trabajo de las personas.
Los trabajadores han luchado mucho por sus derechos. Necesitan un salario justo, seguridad y salud. También necesitan descanso y oportunidades de aprender nuevas cosas.
Este día celebramos la lucha de los trabajadores del mundo por tener una vida digna.

Libro
Integrad
o 1er
grado



La Batalla de Puebla

5 de mayo de 1862.

En 1862 el ejército de Francia invadió México. El ejército mexicano defendió el país y derrotó a los franceses en la Batalla de Puebla.

Libro
Integrad
o 2do
grado



Para que exista paz en el mundo, cada país debe respetar la independencia de todas las naciones.

En 1862, el emperador de Francia ordenó a su ejército que invadiera nuestro territorio. Quería que México fuera gobernado por un emperador extranjero.

Los soldados mexicanos defendieron nuestra tierra sin temor. El 5 de mayo, en la ciudad de Puebla, derrotaron al ejército francés. Recordamos con orgullo esa batalla, porque fue una victoria de la libertad.

Libro Integrado 1er grado		Benito Juárez fue presidente de México hace más de 100 años. Recordamos la fecha de su nacimiento porque luchó sin descanso por el respeto a las leyes y por la libertad nacional. Benito Juárez nació en una familia muy humilde. Siempre vivió con modestia y honradez. Dio ejemplo de que es obligación de la autoridad servir al pueblo.
Libro Integrado 2do grado		El petróleo es una fuente de energía. La gasolina que se utiliza en los motores de autos y aviones y el gas que se usa en las estufas se producen con petróleo. Bajo la tierra y los mares de México existe petróleo en abundancia, pero hubo un tiempo en que sólo los extranjeros aprovechaban nuestra riqueza petrolera. En 1938 el presidente Lázaro Cárdenas, apoyado por los mexicanos, estableció que sólo nuestro gobierno puede extraer petróleo del territorio nacional.

[Ver Tabla 3-01: Efemérides en el Libro Integrado]

Si bien en todas las efemérides es posible reconocer un uso simultáneo de lo cívico y lo político, dos casos permiten observar con claridad la manera en que los LTG articulan distintos niveles de identidad nacional: la conmemoración de "Los Niños Héroes", vinculada a la idea de patria como afecto y sacrificio, y la de "La Independencia de México", asociada a la formación de la nación como comunidad histórica.

En la página dedicada a los Niños Héroes, la composición visual apela directamente a la emotividad. En el centro se disponen los retratos grabados de los cadetes, enmarcados en óvalos con sus nombres resaltados en rojo, mientras que alrededor se distribuyen motivos en verde y rojo —un jinete, un cañón y guirnaldas— que reproducen los colores de la bandera. En la parte inferior aparece una figura de juguete con forma de cañón, y sobre ella, en el eje central, una fotografía del Castillo de Chapultepec. Este montaje combina el lenguaje heroico del sacrificio con elementos

lúdicos y reconocibles para las infancias, generando una identificación empática con los protagonistas del relato.

El acontecimiento se presenta, así como una pedagogía de la patria, donde el heroísmo infantil simboliza la defensa del territorio frente al invasor. La patria se construye aquí como una emoción compartida —un sentimiento de amor y lealtad hacia la tierra y sus símbolos—, mientras que el Estado se hace visible a través de los signos que organizan el relato: la bandera, el castillo y la autoridad militar. En conjunto, estos elementos producen una lectura visual que introduce a las infancias en un vínculo afectivo con la historia y con la idea de pertenencia a una comunidad nacional, en la cual el deber cívico se asocia con el sacrificio y la obediencia patriótica.

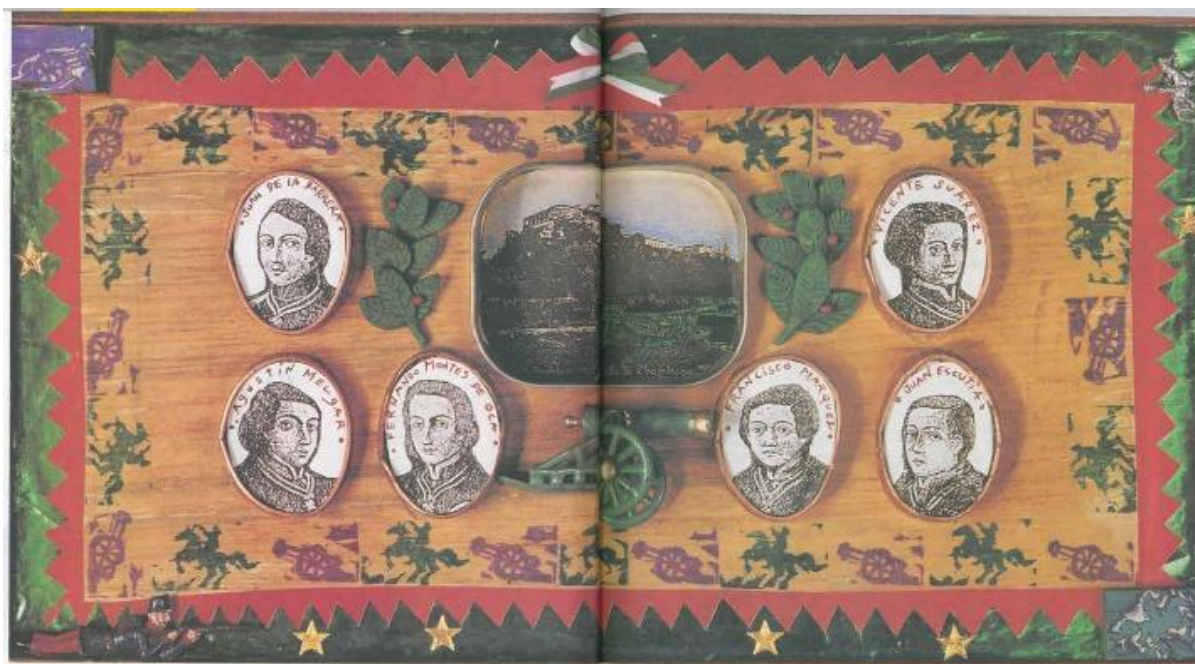


Ilustración 3-01: Páginas 22 y 23 del Libro Integrado de primer grado — efeméride Los Niños Héroes. Collage de Luis Manuel Serrano Díaz. CONALITEG, 1993.

Al examinar los elementos que componen la imagen, puede apreciarse una cercanía visual no solo con las infancias que utilizan el libro, sino también con los docentes y padres de familia que lo emplean como recurso cotidiano. Los retratos de los Niños Héroes provienen de litografías decimonónicas que otorgaron rostro al episodio y, debido a su constante reproducción en monografías y fichas escolares, se integraron al repertorio visual más difundido de la historia nacional. Su presencia en

el libro consolida una familiaridad afectiva con los héroes, de modo que la imagen funciona como un reconocimiento más que como un descubrimiento.

El marco en rojo y verde, de apariencia similar al papel lustre usado en las manualidades escolares, vincula la iconografía patriótica con la materialidad del aula. En la parte superior, el listón tricolor evoca los adornos de las fiestas del 15 de septiembre como parte del calendario cívico de México, mientras que los nopales con tunas remiten al escudo nacional y, simultáneamente, a los motivos de la lotería mexicana.

En conjunto, estos recursos visuales tejen un entorno simbólico familiar que enlaza lo doméstico, lo escolar y lo nacional. Más que representar un acontecimiento, la imagen traduce la historia a una experiencia visual compartida, integrando lo patriótico en la cotidianidad infantil. A través de esta mediación visual, la patria se enseña y se siente a la vez: una pedagogía del reconocimiento donde los colores, las texturas y los objetos activan la memoria afectiva del espacio nacional.

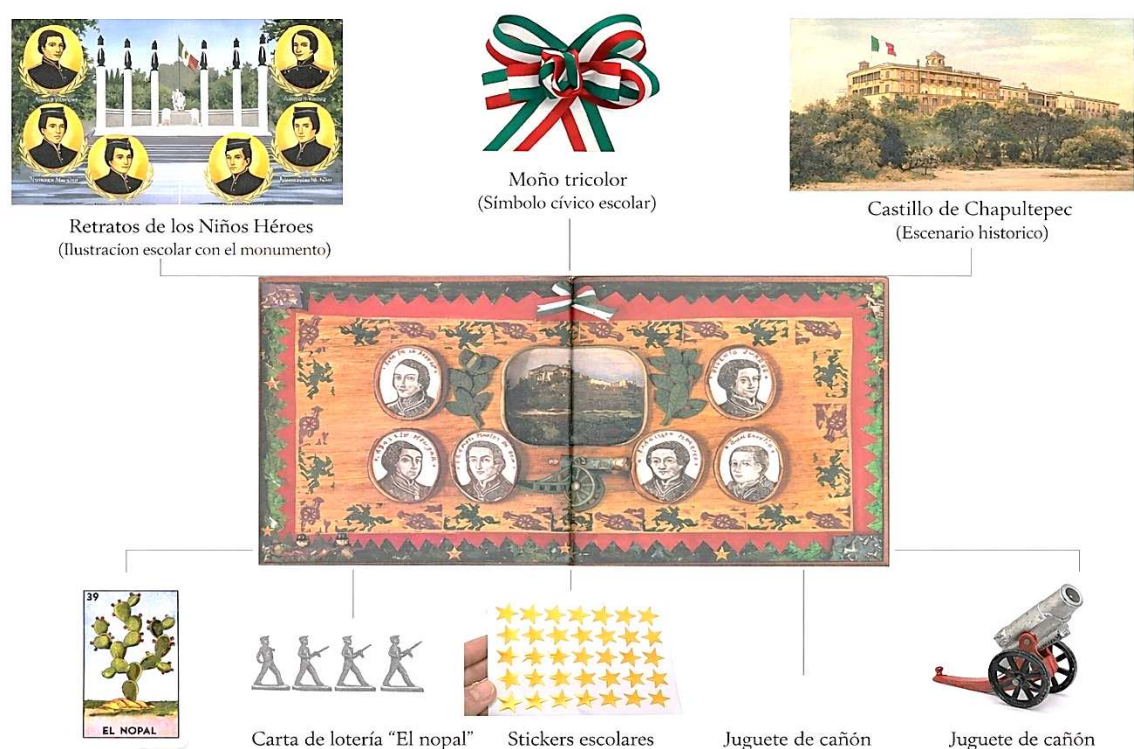


Figura 1. Cultura visual escolar sobre los Niños Héroes

Ilustración 3-02: Panel de desglose de referencias visuales para la elaboración del collage del artista Mauricio Gómez Morín — efeméride Los Niños Héroes, primer grado.

En este primer acercamiento, los elementos visuales que componen la escena permiten reconocer la relación simbólica entre los cadetes, el ámbito militar —representado por el cañón— el paisaje nacional —evocado en los nopales— y los signos patrios, como las estrellas y el listón tricolor. En conjunto, estos motivos configuran una imagen solemne que traduce el combate en una alegoría de la nación. La composición adquiere un sentido más preciso cuando se la vincula con el relato que la acompaña, donde la narración orienta la interpretación del acontecimiento y revela su intencionalidad política dentro de la enseñanza histórica. El texto que acompaña la efeméride dice: "Hace muchos años, el ejército de Estados Unidos invadió nuestro país. Durante esa invasión, los Niños Héroes defendieron México. Lucharon y murieron en el castillo de Chapultepec el 13 de septiembre de 1847".⁴

Esta representación del acontecimiento histórico cumple una función moralizante al proponer un modelo de identificación con la patria, reforzado por los símbolos nacionales que dominan la composición. Sin embargo, dicha identificación no llega a consolidarse plenamente debido al carácter híbrido de la imagen: la técnica de dibujo, de trazo esquemático, contrasta con la inclusión de una fotografía del Castillo de Chapultepec, situada en el centro de la escena. Este recurso fotográfico pretende otorgar verosimilitud al relato, aunque la distancia del encuadre reduce su fuerza visual y debilita su papel como eje de la composición.

El resto de los elementos iconográficos refuerzan el contexto bélico del episodio: cañones, jinetes y una pieza de artillería verde se combinan con guirnaldas de hojas de olivo, alusivas a la victoria. Todo el conjunto está enmarcado por una franja verde y roja que remite a la bandera nacional, adornada con estrellas y un moño tricolor en la parte superior. En la zona textual, el título destaca por su tamaño y peso tipográfico, mientras que la narración de los hechos —"13 de septiembre de 1847"— se presenta de forma concisa, funcionando más como pie interpretativo que como relato histórico.

El análisis de los elementos que componen la imagen revela una cercanía visual no solo con las infancias que tienen contacto con el libro, sino también con los profesores y padres de familia, quienes pueden reconocer referencias a materiales y símbolos familiares en el nivel escolar, como las litografías del siglo XIX, los materiales

⁴Libro Integrado, Primer Grado, CONALITEG, SEP, 1992, 23 p.

de manualidades, los lazos tricolores y los nopales con tunas del escudo nacional. En este párrafo observamos una estructura narrativa simple, que se inicia con una frase muy similar a la de los cuentos, la frase "Hace muchos años" se establece un marco de referencia temporal, ubicando el acontecimiento y referenciándolo a la fecha "23 de septiembre de 1847", asimismo en este párrafo se establece también la coordenada espacial al hablar de "México" y el "castillo de Chapultepec".

Sin embargo, la connotación política se encuentra en el cómo se entrelazan espacio/tiempo y se le dota de sentido a partir de describir la invasión de Estados Unidos y plantear que existen "Niños Héroes" que protegen y defienden México. En este sentido, presentar el acto como un "sacrificio" al señalar que "lucharon y murieron" contribuye a sacralizar el acontecimiento y a los personajes que lo acompañan y, al mismo tiempo al incidir en el hecho de "defender a México" frente al extranjero los transforma en un hito para la defensa del Estado-Nación.

En este sentido, al valorar el relato y su descripción lo importante a destacar no es la veracidad del acontecimiento y su elaboración a partir de fuentes, sino que desde la descripción se mitifica la acción de los Niños Héroes como un referente cívico y moral de la nación, la efeméride responde al contenido del Libro Integrado en función del cómo este busca crear comunidad a partir de la identificación con los personajes (como niños) y con la nación (en el acto de la defensa heroica). En ello observamos el peso de la narración pues "Su categorización como modelos de la narración y la conceptualización históricas depende, finalmente, de la naturaleza preconceptual y específicamente poética de sus puntos de vista sobre la historia y sus procesos".⁵

⁵ Hayden White, *Metahistoria: La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, traducido por Hernán Sassi (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1992), 17.

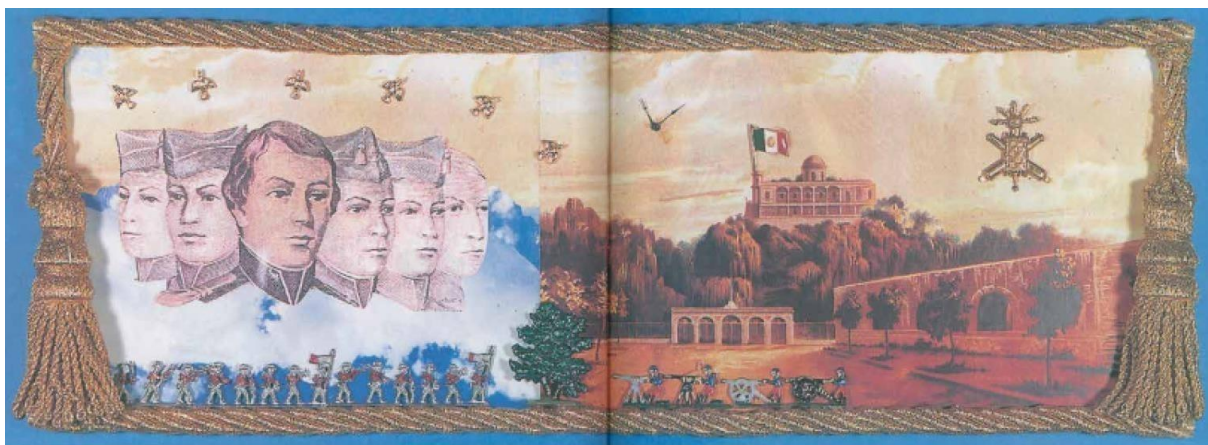


Ilustración 3-03: Collage del artista Mauricio Gómez Morin — *Niños Héroes*, Libro Integrado de segundo grado.

En el libro de 2.º grado se aborda nuevamente el suceso, sin embargo, en este caso a la imagen se le agrega elementos visuales con el fin de otorgar mayor complejidad al relato, así el Castillo de Chapultepec abarca el fondo, la imagen de los cadetes enfilados se encuentra a la izquierda, equiparando la importancia del personaje y el paisaje. Estos retratos provienen de un grabado usado en monografías y otros libros de texto, lo que ayuda a reconocer a los personajes a partir de la repetición de sus rostros en otros textos educativos. La batalla simulada presente en la parte inferior, enmarcada con fistles de los trajes de cadete reafirma la relación entre la nación, su historia y la importancia de los procesos militares.

Los elementos de esta imagen, a diferencia del collage de primer grado, responden a una familiaridad con los elementos ya conocidos para identificar a los personajes y al espacio donde ocurre el acontecimiento. Asimismo, esta imagen es capaz de crear nuevos referentes visuales, por ejemplo, a través de las medallas que adornan la parte central y los elementos que representan el escudo nacional. El texto que acompaña a esta imagen es aún más descriptivo que el anterior, ya que para este grado la lectura es una competencia más desarrollada. El escrito posee una estructura narrativa de inicio, clímax y desenlace, dando mayores detalles del suceso más allá del señalamiento de las coordenadas espacio/tiempo. Así, el texto señala:

Hace muchos años, antes de que nacieran los abuelos de tus abuelos, el ejército de Estados Unidos invadió el territorio de nuestro país.

Fue un ataque injusto y los mexicanos se defendieron con valentía, pero los invasores avanzaron hacia la ciudad de México.

En la capital del país, en lo alto de una colina, se encuentra el Castillo de Chapultepec. En ese lugar, los soldados mexicanos lucharon con heroísmo. Muchos murieron en la batalla.

Entre quienes dieron su vida por defender México, había seis estudiantes del Colegio Militar. Eran muy jóvenes. Por eso los llamamos Niños Héroes. Son un ejemplo de amor a nuestra patria.⁶



Retrato grupal de los cadetes



Castillo de Chapultepec



Soldaditos de plástico



Condecoración y monedas

Ilustración 3-04: Panel de desglose de referencias visuales para la elaboración del collage del artista Mauricio Gómez Morín — Niños Héroes, segundo grado.

En este párrafo encontramos la marca del tiempo con el "Hace muchos años", pero ahora agregándole un componente anclado al reconocimiento de la historia personal, es decir, "antes de que nacieran los abuelos de tus abuelos". De esta manera, se remarca la importancia de pertenecer a un espacio a partir de los lazos familiares. A continuación, se hacen varias valoraciones del acontecimiento a modo de guía para

⁶Libro Integrado, Segundo Grado (México: CONALITEG, SEP, 1992), 22.

su interpretación. Por ejemplo, al decir que la invasión de México por parte de Estados Unidos fue "un ataque injusto y los mexicanos se defendieron con valentía", el texto comienza a establecer el reconocimiento e identificación del "ser mexicano" desde un componente afectivo. Al asociarlo con características positivas, el discurso histórico funciona como referente moral que construye la identificación con la patria. Esto, en contraste con la imagen, remarca los símbolos nacionales.

El acontecimiento de los "Niños Héroes" es la introducción para las infancias sobre como observar la Historia como algo propio de la nación pero también como un componente afectivo y empático, asimismo muestra cómo a lo largo de los libros, la relación entre el discurso histórico e imagen es guiada desde la función política que ha cumplido desde distintos proyectos de nación la enseñanza del acontecimiento, pues Antonio Caso señaló que "Debería de ser curso obligado en la educación de todo mexicano el estudio a fondo de la invasión norteamericana para adquirir conciencia plena y valiente de nuestros vicios y defectos".⁷ Esta afirmación muestra el carácter moralizante otorgado al aprendizaje de este suceso, sin embargo, es importante señalar que este acontecimiento fue incluido como parte de la cartelera de efemérides nacionales hace poco más de 50 años.

A esto se le conoce como la invención de la tradición, proceso descrito por Eric Hobsbawm como la necesidad estatal o gubernamental de incorporar hitos de carácter moral para que sean reconocidos y aprendidos por una nación a modo de identificación, pero también como enseñanzas. Esta invención implica la creación de prácticas simbólicas o rituales que den un carácter afectivo y solemnidad al acontecimiento; En el caso de los Niños Héroes supone conmemorar como efeméride, ya sea en las ceremonias de honores a la bandera con representaciones teatrales en las escuelas o con la incorporación de los nombres de los cadetes en avenidas, calles o estaciones de transporte colectivo.⁸

En este sentido valdría la pena comparar la forma de ver esta efeméride con un acontecimiento entendido como un hito nacional, que es parte fundamental del reconocimiento de México como Estado-Nación, que es el caso de la Independencia, en ello es necesario denotar el cómo estos discursos, con profundas cargas políticas,

⁷ Antonio Caso Leal, Prólogo a Roa Bárcena, Vol. I (1971): IX.

⁸ Eric Hobsbawm, "Capítulo 6: La invención de las tradiciones nacionales," en *Sobre el Nacionalismo* (España: Editorial Crítica, primera edición 1998), 139-155.

son mostrados a partir de lenguajes sencillos y comprensibles para las infancias, discursos que, si rastreamos desde donde son enunciados, podemos percatarnos que son parte del pensamiento nacionalista de mediados del siglo XIX.⁹

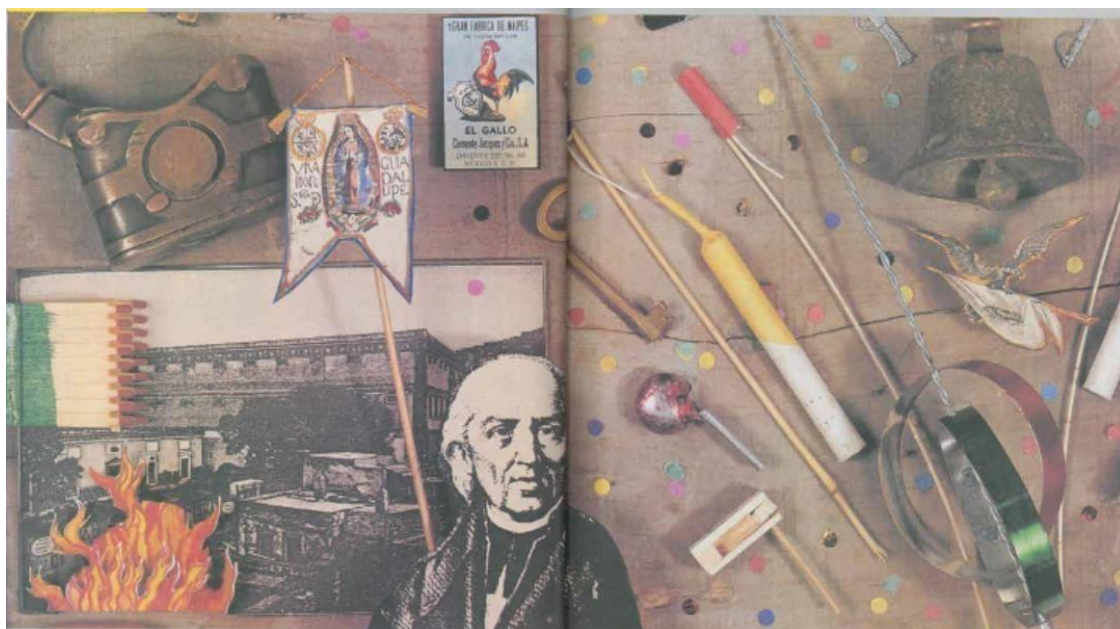


Ilustración 3-05: Collage del artista Mauricio Gómez Morín para las páginas 24 y 25 del Libro Integrado de primer grado — efeméride Independencia de México.

Estos símbolos son retomados en los collages del Libro Integrado, en conjunto con la figura de Miguel Hidalgo como parte fundamental de la narrativa del acontecimiento. En esta imagen podemos observar que las figuras que lo componen responden a dos dimensiones que conjuntan la parte del relato nacional y la conmemoración del acontecimiento. Ello retomando imágenes que han sido reproducidas desde la conmemoración del acontecimiento en las fiestas del centenario de la Independencia en 1910 con Porfirio Díaz y las fiestas del centenario de la consumación en 1920 en los gobiernos posrevolucionarios organizadas primordialmente por José Vasconcelos como secretario de educación.¹⁰

En esta última, resulta importante señalar que la fiesta nacional que reivindica los símbolos de identidad criolla como las banderas tricolores, el estandarte de la

⁹Esto es descrito por Enrique Florescano como parte de la incorporación de la historia liberal como discurso oficial de la nación. Enrique Florescano, "VII: De la patria criolla a la Historia de la Nación," en *Historia de las Historias de la Nación Mexicana* (México: Taurus, 2002), 267-314.

¹⁰Carlos Monsiváis, *La Cultura Mexicana en el Siglo XX* (México: El Colegio de México, 1ª edición, 2010), 512.

Virgen de Guadalupe, la figura de los Héroes, principalmente la de Hidalgo, la campana de dolores y algunos otros, son parte de la planeación de Vasconcelos, mismos que se implementan como parte de los programas educativos, realizando ceremonias y honores a la bandera.

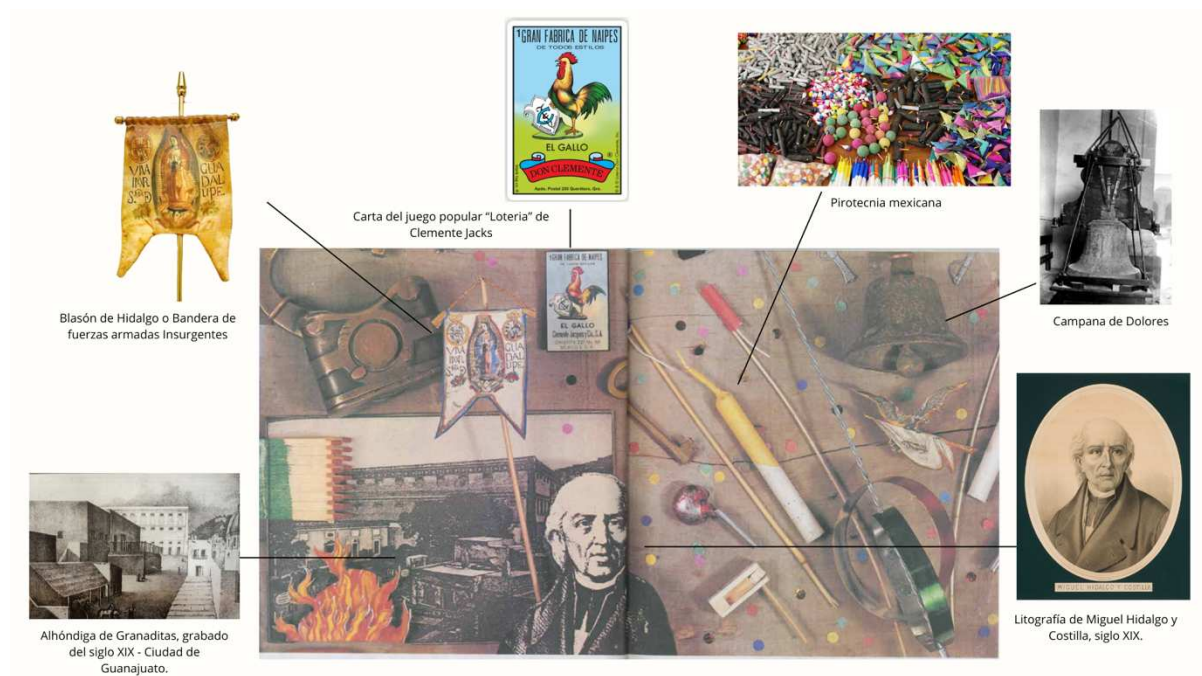


Ilustración 3-06: Panel de desglose de referencias visuales para la elaboración del collage del artista Mauricio Gómez Morín — efeméride Independencia de México, primer grado.

En cuanto a la dimensión histórica de la imagen, la figura de Hidalgo ocupa el centro de la composición en un encuadre de retrato derivado de la historiografía liberal de finales del siglo XIX. Este referente iconográfico se articula con la carta de "El Gallo" de la lotería, recurso que traduce el heroísmo en un código visual reconocible desde la cultura popular. A este núcleo se suman otros signos históricos: el grabado de la Alhóndiga de Granaditas como escenario emblemático del levantamiento, el estandarte de la Virgen de Guadalupe como símbolo de la identidad criolla y la campana de Dolores como marcador del inicio del proceso independentista. No obstante, estos elementos conviven con confeti y fuegos pirotécnicos que desplazan parcialmente la escena hacia el registro conmemorativo, superponiendo dimensión histórica y celebración ritual.¹¹

¹¹ Figura 12 y 13.

Mientras la composición visual integra estos sentidos mediante acumulación y yuxtaposición, el texto que acompaña la imagen introduce una organización narrativa distinta. A través de enunciados breves y secuenciales, el acontecimiento se presenta de forma fragmentada, privilegiando datos puntuales sobre la complejidad procesual. Esta lógica encuentra su correlato formal en el propio collage: un procedimiento que descompone el discurso histórico en unidades visuales discretas, articuladas por contigüidad antes que por continuidad lineal, como puede observarse en el siguiente fragmento:

Durante mucho tiempo nuestro país estuvo gobernado por los españoles.
Miguel Hidalgo y otras personas de esa época querían la independencia. La madrugada del 16 de septiembre Miguel Hidalgo reunió a la gente del pueblo de Dolores y los invitó a luchar.
Así comenzó la Guerra de Independencia.¹²

La correspondencia entre las unidades textuales breves y la composición fragmentaria de la imagen convierte al collage en un recurso didáctico de especial relevancia, en la medida en que posibilita trabajar simultáneamente con la totalidad del acontecimiento y con sus elementos constitutivos. Este procedimiento favorece que el docente pueda guiar a las infancias en la identificación, el reconocimiento y la nominación de atributos visuales y simbólicos que, articulados entre sí, dotan de sentido tanto a la imagen en conjunto como al hecho histórico que representa.

Sin embargo, esta misma lógica de fragmentación produce efectos específicos en la construcción del relato histórico. La información puntual que acompaña a la imagen —particularmente en la descripción de Miguel Hidalgo y de sus acciones— tiende a concentrar el protagonismo del proceso de Independencia en una figura casi única, reforzando una lectura personalista del acontecimiento. Al mismo tiempo, el uso de enunciados concretos establece un anclaje temporal preciso al señalar el "16 de septiembre", pero mantiene una ambigüedad deliberada en la distinción entre pasado y presente. Esta ambigüedad, sumada a la falta de un cierre narrativo explícito —a diferencia de lo que ocurre en la efeméride de los Niños Héroes—, deja el proceso abierto con la fórmula "Así comenzó la Guerra de Independencia", enfatizando su carácter inaugural más que su desenlace. De este modo, el montaje visual y textual no

¹²Libro Integrado, Segundo Grado, CONALITEG, SEP, 1992, 24 p.

solo informa, sino que orienta la interpretación del acontecimiento como un punto de origen fundacional dentro de la narrativa nacional.

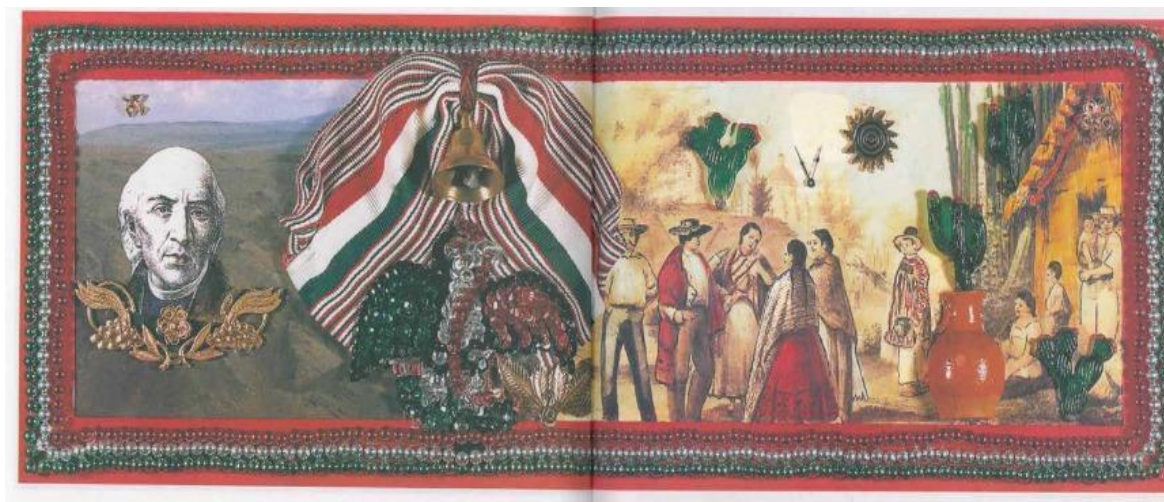


Ilustración 3-07: Collage del artista Mauricio Gómez Morín para las páginas 24 y 25 del Libro Integrado de segundo grado — efeméride Independencia de México.

En el libro de segundo grado, el relato adquiere mayor complejidad y la imagen se enfoca en describir el acontecimiento de manera histórica, alejándose de la mera festividad conmemorativa. En esta representación, destaca nuevamente el retrato de Miguel Hidalgo, adornando su busto con guirnaldas, junto a un gran moño que evoca los ornamentos utilizados en las camisas durante las celebraciones por la independencia. Acompañando esta escena, se muestra una imagen de la vida cotidiana en el virreinato, estableciendo el contexto donde se desarrollan los sucesos. El marco de la imagen está decorado con cuentas en verde, blanco y rojo, colores que son emblemáticos de las fiestas patrias y que refuerzan la conexión con la identidad nacional y la celebración de la independencia.

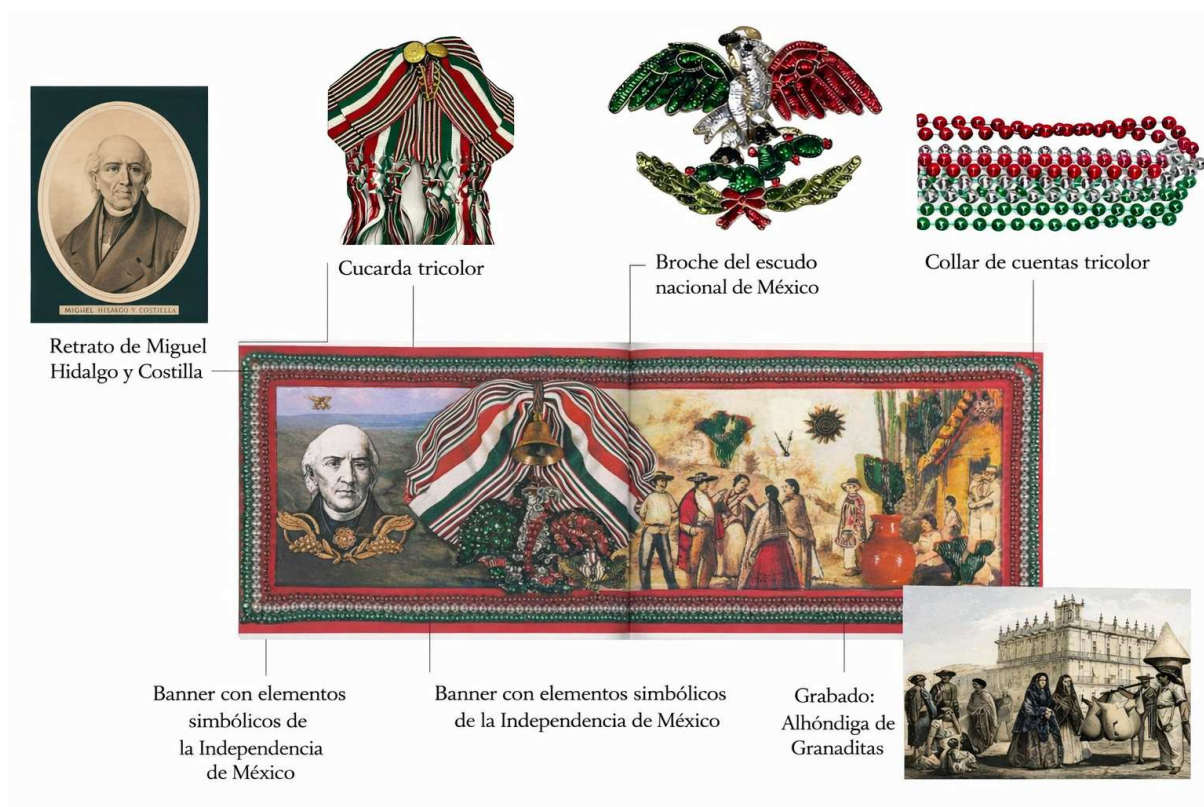


Ilustración 3-08: Panel de desglose de referencias visuales para la elaboración del collage de la artista Mauricio Gómez Morin — efeméride Independencia de México, segundo grado.

En este caso, el mayor peso compositivo y simbólico recae en los emblemas que acompañan el relato del acontecimiento, particularmente el águila y la campana, integradas al moño tricolor y a las cuentas que estructuran el collage. Estos elementos no solo remiten de forma inmediata a los símbolos patrios, sino que refuerzan la materialidad de la imagen mediante el empleo de recursos asociados a la artesanía y a las prácticas populares. La elección de estos materiales y formas visuales establece un vínculo directo con los rituales cívicos escolares, en los que las infancias participan activamente a través de la elaboración de murales, adornos y composiciones colectivas durante las celebraciones patrias.

Por otro lado, las imágenes de carácter histórico que acompañan los collages de efemérides mantienen una correlación directa con las tradiciones visuales de finales del siglo XIX, las cuales desempeñaron un papel central en la configuración de interpretaciones historiográficas sobre el pasado nacional. Estas imágenes se inscriben en una cadena de producción y circulación visual que puede rastrearse hasta la cultura gráfica y pictórica de dicho periodo.

En el siglo XIX, la pintura histórica y la litografía —particularmente en proyectos editoriales como la edición mexicana de la *Historia de la Conquista de México* (1844), publicada por Ignacio Cumplido bajo la supervisión de Lucas Alamán— establecieron modelos iconográficos para representar episodios fundacionales mediante composiciones centradas en la figura heroica, la dramatización del acontecimiento y la claridad narrativa de la escena. Estos modelos no permanecieron restringidos a su soporte original, sino que fueron reproducidos en láminas, calendarios cívicos y manuales escolares, configurando un repertorio visual de amplia circulación que contribuyó a estabilizar formas específicas de visualizar el pasado nacional.

En este sentido, las imágenes presentes en los libros de texto retoman y simplifican dichos esquemas compositivos, no como una mera repetición, sino como una rearticulación pedagógica de imágenes previamente legitimadas, lo que permite comprenderlas como parte de una genealogía visual en la que la representación del pasado se construye a partir de la reiteración y adaptación de modelos iconográficos en distintos dispositivos culturales.¹³

Al contrastar esta construcción visual con el discurso textual que la acompaña, se advierte que la imagen opera principalmente como un complemento para la comprensión del proceso histórico. Mientras el collage apela a un reconocimiento simbólico y afectivo del acontecimiento, el texto proporciona mayor densidad informativa y organiza el relato en una estructura narrativa de inicio, clímax y desenlace. De este modo, la articulación entre imagen y texto no solo distribuye funciones diferenciadas, sino que insinúa un modo de trabajo pedagógico familiar para las infancias: el despiece del acontecimiento en partes reconocibles que pueden ser reconstruidas colectivamente y que se vincula con la enseñanza de la historia al complementarse con el texto que menciona:

Un país independiente es gobernado por quienes han nacido en su territorio. Sus habitantes eligen a las autoridades y hacen las leyes.

¹³ William H. Prescott, *Historia de la Conquista de México* (México: Ignacio Cumplido, 1844); Gerardo González-Reyes, “Celebrar y festejar, que la nación se va a inventar. Breve arqueología de la construcción del calendario y la memoria cívica en México,” *Contribuciones desde Coatepec* 25 (2013): 41–66; Inés Dussel y Daniela Gutiérrez, coords., *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen* (Buenos Aires: Manantial, 2006).

En 1810, hace casi 200 años, México, no era un país independiente.
Entonces se llamaba Nueva España, porque los reyes de España ponían
autoridad y mandaban sobre sus pobladores.

Los nacidos en esta tierra estaban descontentos. Querían ser libres y tener
una patria independiente.

Un grupo de personas valerosas decidió luchar por la libertad de México.
Su jefe era Don Miguel Hidalgo, cura del pueblo de Dolores, a quien la
gente respetaba y quería. La madrugada del 16 de septiembre de 1810, Don
Miguel Hidalgo reunió al pueblo y lo invitó a pelear por la independencia
de México.

Así empezó una guerra que duró 11 años. Al final, aquellos mexicanos
triunfaron y formaron un país libre: nuestra patria.

Por eso, en todas las ciudades y pueblos hay una gran fiesta el 15 y el 16 de
septiembre. Celebramos nuestra independencia.¹⁴

Así, el collage no se limita a ilustrar el contenido histórico, sino que funciona como una sugerencia metodológica del laboreo escolar, evocando las dinámicas de creación colectiva propias de los ejercicios visuales realizados en el aula. En esta correspondencia entre ritual cívico, materialidad artesanal y narración histórica, la imagen contribuye a naturalizar la experiencia escolar como un espacio legítimo de producción de memoria e identidad nacional.

La culminación del texto no se orienta a explicar el proceso independentista, sino a justificar la celebración del 15 y 16 de septiembre. Este cierre narrativo se corresponde con la presencia reiterada de elementos festivos en la composición visual. El discurso, además, delimita la función de Hidalgo como figura conductora del movimiento: es el único actor individualizado, mientras que los demás participantes se subsumen en la categoría abstracta de "pueblo". Resulta significativo que el relato atribuya a estos sujetos cualidades como "valerosos", operación que evidencia la dimensión normativa del discurso cívico.

¹⁴Libro Integrado, Segundo Grado, 25.

En este marco, la imagen no opera como simple acompañamiento, sino como refuerzo simbólico del ritual patrio. Al privilegiar signos asociados al Estado-nación, la efeméride consolida un repertorio visual compartido: los colores verde, blanco y rojo; las figuras de Miguel Hidalgo, los Niños Héroes o Benito Juárez; los emblemas nacionales y los elementos decorativos propios de la conmemoración. De este modo, texto e imagen convergen en la estabilización de un imaginario celebratorio que desplaza la problematización histórica en favor de la reiteración ritual.

Las efemérides, al establecer el hito de una conmemoración, no solo anuncian o difunden un acontecimiento histórico, sino que lo teatralizan para dotarlo de una función legitimadora. En ellas se escenifica una versión del pasado que justifica el poder y lo proyecta hacia el presente como continuidad moral. Tal como señala Pierre Nora, existe en estos actos un "esfuerzo por simular que hay un origen, una sustancia fundante, en relación con la cual deberíamos actuar hoy". Esta dramatización se materializa en los objetos y prácticas que acompañan las celebraciones —la ropa, los collares, los juguetes, las cartas de la lotería—, elementos que trasladan el relato histórico al terreno de lo cotidiano y generan un sentido afectivo de pertenencia. Los collages de los Libros de Texto Gratuito participan de esta lógica: transforman la historia en una experiencia sensible donde la memoria se representa, se repite y se encarna.

Si bien los libros incluyen múltiples efemérides, este estudio se concentra en aquellas que la historia oficial y nacionalista ha consagrado como pilares de la identidad del Estado mexicano. En estos casos, los personajes, símbolos y colores conforman un repertorio visual que da coherencia al imaginario nacional. La Guerra de Independencia se erige como mito fundacional del México moderno, punto de partida del relato de soberanía y libertad; mientras que la conmemoración de los Niños Héroes refuerza la noción de defensa patriótica frente al enemigo extranjero.

La inclusión de los Niños Héroes resulta especialmente significativa por el lugar que otorga a las infancias dentro del relato nacional. Su condición de "niños" facilita la identificación emocional del alumnado y les brinda un espacio simbólico dentro de la narrativa cívica. A diferencia de figuras más distantes, como la de Hidalgo, estos personajes funcionan como referentes cercanos que transforman el heroísmo en una virtud accesible. La reiteración de su memoria en actos escolares, homenajes y representaciones convierte la efeméride en un lugar de memoria, no solo en el sentido

físico de la conmemoración, sino también como práctica cultural que integra símbolos, rituales e instituciones en la memoria colectiva de la nación.¹⁵

3.2 Cartografías culturales de la nación: paisaje, tradición e identidad visual

En la Lección 8 del Libro Integrado de primer grado, titulada "México, nuestro país", se aborda la construcción del concepto de "paisaje" a través del reconocimiento de la nación como entidad política. Cabe señalar que los Libros Integrados de primer grado incluyen, en su sección final, un apartado de Formación Cívica y Ética destinado a familiarizar a las infancias con los símbolos patrios, su significado y su vínculo con la comunidad. En este marco, la lección destaca el folclore mexicano mediante la incorporación de elementos locales que representan la diversidad cultural del país. El modelo cultural identificado se estructura en torno a tres marcos cognitivos principales: tradiciones, artesanías y gastronomía mexicana. Estos elementos articulan la unidad: la imagen inicial concentra símbolos alusivos a diversas tradiciones locales, algunas de las cuales pueden requerir mediación docente para su comprensión por parte de los lectores de primer grado.

¹⁵Pierre Nora, dir., *Les Lieux de Mémoire*. 1: *La République* (París: Gallimard, 1984), XVII-XLII. Traducción para uso exclusivo de la cátedra Seminario de Historia Argentina, Prof. Fernando Jumar, C.U.R.Z.A., Universidad Nacional del Comahue.

La representación visual de la tradición oral en la página incluye una figura masculina sosteniendo un caracol de mar, simbolizando la voz y el canto en la cosmogonía prehispánica, y una figura femenina con atuendo de huipil, asociado al centro y sur del país, con una flama sobre su cabeza, relacionada con la cocina. Además, en la esquina inferior izquierda, se representa un coyote, vinculado metonímicamente a Netzahualcóyotl y la poesía, enriqueciendo así la representación de las tradiciones y la identidad cultural mexicana.

La lección también ilustra un quiosco adornado con una bandera de México, donde se disfruta de música en vivo, y la presencia de un "torito", un elemento tradicional utilizado en juegos pirotécnicos durante festividades locales. La ilustración muestra diversos personajes participando en la celebración, luciendo trajes típicos que reflejan la diversidad y la tradición cultural de México. A través de estas imágenes y símbolos, la lección busca consolidar la alfabetización visual de los estudiantes, introduciéndolos a la rica herencia cultural y las tradiciones del país.



La portada permite constatar cómo se recurre a un lenguaje visual tal vez ya conocido y local para el reconocimiento del entorno. En este apartado, el desarrollo de la categoría "espacio" no se limitará a una condición geográfica, sino que se incorporará el sentido de pertenencia desde el espacio como categoría cultural y política. Este carácter político se reafirma en la siguiente ilustración, que representa

un mapa de la República Mexicana a modo de reconocimiento del territorio, en éste se incorporan pequeños dibujos a modo de vegetación, entre los cuales se reconocen palmeras, pinos, cactus, nopales y arbustos.

En los materiales educativos, el mapa cumple una función que excede la representación geográfica: opera como instrumento de configuración simbólica del territorio y participa en la producción de identidad nacional. Benedict Anderson identificó el mapa —junto con el censo y el museo— como uno de los mecanismos fundamentales mediante los cuales el Estado moderno imaginó y formalizó su dominio territorial. En este sentido, el mapa no solo delimita fronteras, sino que convierte el espacio en una superficie homogénea concebida como totalidad nacional.¹⁶

En este caso el mapa se transforma en un "logotipo" de la nación: una imagen simplificada y reiterada que condensa la idea de pertenencia y hace visible la abstracción del Estado. Este "mapa logotipo" funciona como ícono estable, susceptible de reproducirse en sellos, libros escolares, emblemas oficiales y materiales didácticos, consolidando la forma territorial como signo identitario autónomo.¹⁷ En el ámbito escolar, esta función adquiere especial relevancia. La geografía educativa asumió, desde fines del siglo XIX, la tarea de consolidar un imaginario territorial compartido, donde el reconocimiento del contorno nacional precede a su problematización histórica o política. En las etapas formativas iniciales, el mapa no exige precisión cartográfica ni rigor técnico; su eficacia reside en la capacidad de familiarizar al alumno con una forma reconocible y naturalizada del espacio nacional.¹⁸

Esto lo podemos reconocer en los mapas de Libro Integrado, esta lógica se hace visible en la distribución de flora y fauna terrestre y marítima a lo largo del contorno territorial. La representación no responde a criterios de exactitud geográfica sino a una lógica de asociación simbólica: palmeras, montañas, cactus y especies marinas se disponen como signos metonímicos del país, donde la variedad natural queda subsumida bajo una única silueta reconocible.

¹⁶Pilar Comes y Joan Pagès, "Territorio e identidad: educación geográfica para la construcción de identidades," *Revista Virtual Geografía, Cultura y Educación* 1, no. 1 (2012): 1–15.

¹⁷Cristian Abraham Parellada, "Los mapas históricos como instrumentos para la enseñanza de la historia," *Tempo e Argumento* 9, no. 21 (2017): 196–214.

¹⁸Santisteban, A. y Pagès, J. (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar*, Madrid, Editorial Síntesis, 2011, 250 p.



Ilustración 3-09: "El mapa de México", Lección 8: México, nuestro país. Libro Integrado primer grado, CONALITEG, 1993.

Desde la geografía crítica, el territorio constituye un componente central de los procesos identitarios en tanto articula pertenencia y apropiación. El mapa escolar participa en esta operación al convertir el espacio en objeto de identificación afectiva. La reiteración de ciertos elementos —como el nopal, presente también en el escudo nacional— refuerza la continuidad simbólica entre naturaleza, emblema y nación. De este modo, el mapa no solo enseña dónde está México: enseña cómo debe ser visto, reconocido y sentido como unidad.¹⁹

Esto se repite en la siguiente página, donde se incorporan recuadros con ilustraciones de algunos paisajes que acorde al libro pueden ser identificados como parte de la nación, entre ellos están montañas, playas, ciudades y un recuadro "selvático", este último no sólo incluye condiciones naturales para su reconocimiento, sino que se incorpora una edificación piramidal como parte del paisaje. En este

¹⁹Cristian Abraham Parellada, "Los mapas históricos como instrumentos para la enseñanza de la historia / Historical maps as tools for history teaching / Os mapas históricos como instrumentos para o ensino da história." Revista Tempo e Argumento 9, no. 21 (2017): 312-337. Universidade do Estado de Santa Catarina.

recuadro, el espacio arquitectónico es utilizado como un medio para el reconocimiento del paisaje arqueológico que propicia una mirada estereotípica del territorio que nos habla de la importancia de aquello identificado como "mesoamericano" para la construcción del paisaje nacional desde las zonas arqueológicas.

Resulta en este caso importante la relación entre la representación del territorio en un mapa y la relación con la historia y la arqueología, pues toda narrativa histórica está inherentemente conectada con el entorno geoecológico,²⁰ reflejando la imposibilidad de separar la experiencia humana de su contexto territorial. Sin embargo, la presencia física de este entorno no es siempre necesaria en dichas narrativas, ya que muchas interacciones humanas con el medio ambiente se originan en la esfera del pensamiento. Es decir, la realidad geográfica y nuestra experiencia de ella se entrelazan no solo a través de acciones materiales, sino también a través de procesos cognitivos y creativos. Así, la historia y la geografía de las civilizaciones no solo se construyen en la tierra, sino también en la imaginación, donde se forjan antes de tomar forma en el espacio físico como en el mapa.

En las imágenes del libro de texto, las construcciones arquitectónicas funcionan como referentes del paisaje nacional y como marcadores de identidad histórica. Su presencia no es decorativa: estas estructuras condensan el vínculo entre espacio, memoria y pertenencia que el Estado-nación comenzó a codificar sistemáticamente desde finales del siglo XIX. Comprender cómo estos recursos de identificación se han mantenido y reconfigurado en los materiales educativos contemporáneos permite examinar la continuidad de ciertas operaciones nacionalistas en la enseñanza básica.²¹

²⁰ Esto no solo como parte fundamental de las coordenadas de la historia que son espacio y tiempo, sino que esto es explicado por Simon Schama, pues en la construcción y uso de un mapa en la narrativa histórica, es un acto imbuido de intencionalidad, interpretación y, a menudo, de ideología. Schama, Simon. Paisaje y memoria. Nueva York: Alfred A. Knopf, 1995.

²¹ Nogué, J., La construcción social del paisaje, Biblioteca Nueva, Madrid, 2007, 343 p., ISBN 978-84-9742-624-44.



Ilustración 3-10: "Las lenguas que se hablan en México" y "La diversidad nos enriquece", Lección 8. Libro Integrado primer grado, CONALITEG, 1993.

En el tema "Lenguas y Diversidad" aparece una ilustración que construye un imaginario lúdico protagonizado por niños. Esta imagen se articula con la sección dedicada a las Fiestas cívicas y familiares, donde es posible identificar una correlación con las efemérides distribuidas a lo largo del libro: en ambos casos se subraya la importancia de la celebración como forma de conmemoración, precisando que se trata de "días especiales de la historia de México". En las páginas siguientes, este reconocimiento de la nación se ancla en sus símbolos fundamentales —la bandera, el himno y el territorio— mediante enunciados que los presentan como expresión de pertenencia afectiva: "representa lo que más queremos de nuestra tierra y de nuestra vida diaria".²²

En el apartado posterior, denominado "La fundación de Tenochtitlan", la imagen que le acompaña recrea —a modo de manualidades entre plastilina y papel recortado— la escena del águila devorando a la serpiente, en el texto inferior se narra el suceso reverenciando al escudo nacional; Es importante tener en cuenta el cómo a

²²Libro Integrado, Ibidem. P.145.

través de esta narración se moldea un mito fundacional del Estado-Nación desde un carácter centralista, pues únicamente narra la importancia del Valle de México como territorio "azteca" pues ignora la importancia de otros grupos étnicos de la región. En este caso, la función de los contenidos/relatos/discursos históricos en el libro de texto es ser una narrativa cuyos acontecimientos son importantes en tanto que construyan y validen a la nación. En este aspecto, se entremezcla el acontecimiento histórico con elementos ficticios o narrativos con el fin de forjar una identidad colectiva.

Los relatos históricos en los LTG se caracterizan por la construcción de un sujeto histórico homogéneo, personificado por la nación, cuya identidad se presenta como esencial y continua a lo largo del tiempo. Estas narrativas instauran un "nosotros" diferenciado de un "ellos", operación que no se limita a trazar una frontera simbólica, sino que jerarquiza la diferencia y atribuye valoraciones morales positivas a los acontecimientos y personajes que contribuyen a la legitimación del Estado-nación. De este modo, la historia se organiza en torno a figuras emblemáticas y procesos fundacionales articulados desde una lógica predominantemente teleológica, en la que los hechos parecen conducir "de manera natural" hacia la consolidación de la nación mexicana.

Este conocimiento no se plantea como un aprendizaje puntual, sino como un proceso de sedimentación progresiva que se afianza mediante la reiteración y la repetición a lo largo del trayecto escolar. La constante reaparición de símbolos patrios, personajes históricos y esquemas narrativos similares en los libros de tercer grado dedicados a las entidades federativas, así como en los manuales de Historia de cuarto, quinto y sexto grado, evidencia una estrategia pedagógica orientada a fijar una memoria histórica compartida. En este sentido, el reconocimiento de la patria y de la nación se construye menos como una reflexión crítica sobre el pasado y más como una experiencia visual, afectiva y cognitiva que se refuerza sistemáticamente, preparando el terreno para la interiorización de una identidad nacional coherente.

Conclusiones

La investigación desarrollada a lo largo de esta tesis ha permitido demostrar que las imágenes contenidas en los Libros de Texto Gratuito de la generación 1993–2007 constituyen dispositivos culturales de naturaleza compleja cuya función rebasa ampliamente la ilustración pedagógica. Lejos de operar como apoyos visuales subsidiarios del texto, estas imágenes integran una red articulada de representaciones mediante la cual el Estado-nación materializa, estabiliza y transmite visualmente una idea específica de México a sus ciudadanos más jóvenes.

La polémica de 1992 —antecedente inmediato de la generación de LTG aquí analizada— no debe leerse únicamente como un conflicto coyuntural, sino como un indicio de la sensibilidad que rodea la enseñanza de la historia nacional. El debate público en torno a los contenidos evidenció que la elaboración de los libros implica un cuidado particular en la selección de temas, imágenes y enfoques narrativos. Dicho cuidado revela que la definición de lo que debe enseñarse —y de aquello que queda fuera— forma parte de una discusión más amplia sobre los límites simbólicos del Estado y sobre las formas legítimas de representarlo en el ámbito escolar.

En este sentido, la selección temática y visual no es neutra. Incluso cuando responde a criterios pedagógicos, pone de manifiesto el imaginario político de quienes participan en la producción de los materiales. Las decisiones editoriales —qué acontecimientos enfatizar, qué personajes destacar, qué imágenes reproducir, qué procesos simplificar— configuran una determinada comprensión del tiempo histórico, del territorio nacional y del sujeto ciudadano. Así, más que imponer de manera explícita una doctrina, el libro articula una visión de la nación que se inscribe en la materialidad icono-textual del dispositivo, donde el LTG integra una multiplicidad de elementos heterogéneos —textos narrativos, imágenes, mapas, cronologías, efemérides y actividades— que operan relacionalmente.

No actúan de manera aislada, sino como una red que organiza formas específicas de comprender la nación en tres dimensiones fundamentales, correspondientes a la hipótesis de esta investigación: el tiempo, el espacio y el sujeto. En el eje temporal, el libro propone una narrativa histórica que dota de continuidad y sentido teleológico al pasado nacional; en el eje espacial, presenta el territorio como unidad simbólica coherente; y en el eje del sujeto, configura modelos de ciudadanía asociados a héroes, rituales y prácticas cívicas. La potencia del dispositivo reside precisamente en esa articulación.

Las imágenes de los LTG producen sentido en articulación con el discurso escrito: condensan memorias, afectos y temporalidades no siempre reductibles al enunciado verbal y participan en la configuración de los tres ejes analíticos de esta investigación. En el plano temporal, fijan hitos, dramatizan procesos y estabilizan lecturas del pasado; en el plano espacial, articulan una geografía simbólica donde se entrelazan patria como afecto, nación como comunidad imaginada y Estado como orden institucional; en el plano del sujeto, proponen figuras ejemplares que median entre la abstracción estatal y la identificación afectiva con la patria.

La secuencia de portadas de los libros de Historia de cuarto, quinto y sexto grados ilustra con precisión esta articulación: Hidalgo, Juárez y Madero no aparecen como individuos históricamente situados, sino como tipos morales que condensan, cada uno, una etapa fundacional —Independencia, República, Revolución— y trazan juntos una cronología afectiva que el alumno recorre a lo largo de tres años escolares. Leídas en conjunto, estas imágenes no describen el pasado: organizan la forma en que debe ser sentido y recordado.

Estos tres planos convergen en lo que esta investigación denomina regímenes escópicos nacionales: formas institucionalmente reguladas de ver, reconocer y experimentar lo mexicano. La articulación icono-textual del LTG modela una sensibilidad visual y narrativa desde la cual el alumnado aprende a situarse en el tiempo, el territorio y en una comunidad que es simultáneamente política, cultural y afectiva.

Uno de los hallazgos centrales de esta investigación radica en haber identificado que la mediación visual antecede y acompaña la alfabetización textual en los primeros niveles de educación básica. En una etapa en la que la nación aún no es una categoría histórica conceptualizada, son las imágenes las que permiten que esa abstracción

política adquiriera forma sensible, reconocible y afectivamente significativa. La nación no se enuncia primero como concepto: se presenta como imagen, se experimenta como familiaridad visual y se incorpora como evidencia antes de poder ser problematizada críticamente.

Uno de los aportes centrales de esta tesis reside en haber conceptualizado el Libro de Texto Gratuito desde la categoría de dispositivo, en el sentido que le otorgan Foucault y Agamben a este término. El LTG no es un medio transparente de transmisión de saber: es una tecnología pedagógica que regula los discursos históricos legítimos, produce subjetividades y responde a urgencias políticas históricamente situadas. La polémica de 1992 —que antecede directamente a la generación analizada— ilustra con precisión esta condición: la elaboración de los libros no fue un ejercicio técnico-pedagógico, sino una operación política en la que el Estado definió qué versión del pasado debía circular en las aulas.

En tanto dispositivo, el LTG articula una multiplicidad de elementos heterogéneos —textos, imágenes, mapas, cronologías, efemérides, ejercicios— en una red de relaciones que produce efectos de saber-poder sobre sus usuarios. Cada uno de esos elementos no opera de forma aislada: su eficacia proviene precisamente de su articulación con los demás. Es en esa articulación donde reside la potencia del libro como instrumento de formación nacional.

El segundo eje conceptual de la tesis, derivado de los trabajos de Didi-Huberman, Belting y Mitchell, sitúa a las imágenes como productoras activas de sentido: condensan memorias, afectos y temporalidades que no siempre son reducibles a enunciados verbales. Actúan como mediadores entre la abstracción política de la nación y la experiencia concreta del alumno, y participan en la construcción de lo que esta investigación denomina regímenes escópicos nacionales: modos institucionalmente regulados de ver y reconocer lo mexicano.

El análisis del primer capítulo permitió establecer que, en los grados iniciales de la educación primaria, el LTG no enseña historia como disciplina crítica. Lo que produce es una sensibilidad patriótica: una disposición afectiva hacia la nación que se construye antes de que el alumno pueda conceptualizar el pasado como proceso histórico. En este nivel, la imagen antecede al concepto, y la emoción precede al argumento.

Las portadas de los libros operan como umbrales simbólicos: constituyen el primer contacto del alumno con el material y condensan, en una sola imagen, la comunidad imaginada a la que se le invita a pertenecer. El uso recurrente de iconografías rurales provenientes del muralismo posrevolucionario no es casual: se trata de una reactualización de una visualidad ya consolidada en la construcción de lo mexicano, que el libro escolar incorpora, legitima y proyecta hacia una nueva generación de lectores.

El calendario cívico y las efemérides constituyen el mecanismo más eficaz de ritualización del tiempo histórico. La repetición anual de las mismas fechas, los mismos personajes y los mismos valores produce una temporalidad cíclica que sustituye la historicidad crítica por la memoria celebratoria. Los acontecimientos históricos no se presentan como procesos complejos abiertos al análisis: se presentan como hitos cerrados y moralizados, cuya función principal es reforzar una identidad compartida antes que estimular la reflexión sobre el pasado. El tiempo, en los LTG, no es crítico: es ritual.

La figura del héroe cumple en este esquema una función estructurante. Los personajes históricos no son presentados como individuos contradictorios e históricamente situados, sino como tipos morales: modelos de conducta cuya imagen reiterada produce un efecto de familiaridad y reverencia que precede a cualquier comprensión crítica de su trayectoria. La construcción del mestizaje como síntesis identitaria integradora completa este dispositivo: ofrece al alumno una narrativa de origen que lo incluye y lo reconoce como parte de una comunidad nacional cohesionada.

El análisis del segundo capítulo demostró que el territorio nacional no se presenta en los LTG como un espacio heterogéneo, conflictivo o diverso, sino como una unidad natural, cultural y política dotada de coherencia interna. Las representaciones cartográficas y paisajísticas cumplen una función simbólica que trasciende la mera delimitación geográfica: producen una cartografía emocional de pertenencia, en la que el alumno aprende a reconocer el mapa de México como su propio espacio vital antes de comprenderlo como construcción histórica.

El mapa actúa, en este contexto, como un dispositivo de totalización: no solo representa el territorio, sino que lo organiza simbólicamente, estabiliza sus fronteras y naturaliza la forma del Estado como contenedor evidente de la nación. La

condensación de la diversidad ecosistémica y regional en arquetipos visuales reconocibles —paisajes simplificados, vegetación esquemática, imágenes arquetípicas de cada región— produce una imagen del país como totalidad armónica, en la que las tensiones históricas y las desigualdades regionales quedan atenuadas o directamente ausentes.

Las portadas estatales analizadas en este capítulo constituyen una variante particularmente interesante de este mecanismo: sintetizan visualmente el nosotros local y articulan el patrimonio regional dentro del relato nacional. Lo regional no aparece como alternativa o tensión respecto del centro, sino como parte integrante de una totalidad que lo absorbe y lo legitima. El territorio, en los LTG, no se problematiza: se naturaliza.

El tercer capítulo abordó la dimensión más explícitamente política del dispositivo: la construcción de una subjetividad ciudadana específica a través de la narrativa histórica escolar. El análisis demostró que la historia presentada en los LTG de cuarto, quinto y sexto grado no es abierta ni conflictiva. Es una pedagogía de continuidad institucional que organiza el tiempo histórico como una línea progresiva que conduce, de manera aparentemente natural, desde el mundo prehispánico hasta el Estado moderno. La teleología del progreso impregna esta narrativa: el pasado se entiende como preparación del presente, y el Estado moderno aparece como resultado inevitable y legítimo del devenir histórico.

Las figuras de Hidalgo, Juárez y Madero funcionan como mediadores entre el alumno y la nación: personalizan la historia, hacen accesible la abstracción del proceso colectivo y ofrecen modelos morales de acción cívica. La monumentalización visual de estos personajes —simplificados, moralizados, descontextualizados— refuerza su función ejemplar y los convierte en referentes identitarios estables que el alumno incorpora desde los primeros grados de su escolarización.

Los recursos internos del libro —líneas del tiempo, mapas, documentos, ejercicios— convergen en la producción de una coherencia narrativa que no deja fisuras. Todo el dispositivo está orientado a la formación de un sujeto que es simultáneamente patriota, leal, moral e integrado: un ciudadano sin contradicciones que reconoce, celebra y reproduce el imaginario nacional institucionalizado. Frente a la posibilidad de una subjetividad crítica e interrogativa, el LTG propone un sujeto que

se identifica con el Estado y sus símbolos antes de haber tenido la oportunidad de cuestionarlos.

El concepto de cronotopía nacional, desarrollado a lo largo de esta investigación, permite articular en una sola categoría analítica los tres ejes que estructuran el discurso icono-textual de los LTG: la ritualización del tiempo, la unificación simbólica del espacio y el modelamiento del sujeto. Estos tres ejes no operan de manera independiente, sino en articulación permanente: se refuerzan mutuamente y producen, en conjunto, una experiencia de la nación como totalidad natural y necesaria.

El tiempo se ritualiza a través del calendario cívico y la repetición sistemática de efemérides que producen una memoria cívica cíclica. El espacio se unifica mediante una cartografía emocional que condensa la diversidad territorial en imágenes arquetípicas de cohesión nacional. El sujeto se moldea a través de la heroización reiterada de ciertos personajes históricos que configuran un modelo normativo de ciudadanía. La cronotopía nacional que resulta de esta articulación no es simplemente un contenido enseñado: es una forma de experimentar el tiempo, el espacio y la propia identidad que el libro produce en el lector a través de su uso sostenido a lo largo de seis años de educación primaria.

En este sentido, los LTG de Historia de la generación 1993–2007 funcionan como un archivo visual del nacionalismo escolar. A través de portadas, efemérides, mapas, héroes, collages y cronologías, construyen y transmiten un régimen de visualidad nacionalista que fija memoria, organiza pertenencia territorial y modela identidad ciudadana. La función política de estas imágenes no consiste en ilustrar el pasado: consiste en producir el presente simbólico desde el que se entiende ese pasado.

Esta investigación supera el análisis meramente curricular de los libros de texto al introducir una lectura desde la cultura visual y al integrar la icono-textualidad como categoría metodológica propia. Al hacerlo, evita los esencialismos historiográficos que suelen caracterizar los estudios sobre educación y nacionalismo, y ofrece en cambio una lectura que atiende tanto a la especificidad de los materiales analizados como a su inscripción en tradiciones visuales y discursivas de larga duración. El tratamiento de la generación 1993–2007 como ciclo cerrado permite, además, identificar las continuidades y variaciones internas de un corpus coherente, sin perder de vista su contexto de producción.

Los límites de la investigación son igualmente importantes de reconocer. El análisis se ha concentrado en la intencionalidad discursiva del material, dejando sin explorar la dimensión de la recepción: cómo los alumnos, los maestros y las comunidades escolares resignifican, negocian o resisten los mensajes contenidos en los libros. Esta dimensión constituye un campo de investigación autónomo que los resultados aquí obtenidos no pueden sustituir, pero sí pueden enriquecer al ofrecer una caracterización más precisa de aquello que se recibe, negocia o rechaza.

Entre las líneas de investigación que esta tesis deja abiertas —sin pretender agotarlas— destaca, en primer lugar, la posibilidad de realizar análisis comparativos con generaciones anteriores y posteriores de LTG, con el fin de identificar tanto las transformaciones como las permanencias del dispositivo y las condiciones políticas que explican los cambios en sus estrategias iconográficas y narrativas. En segundo lugar, el estudio de las recepciones, apropiaciones y resignificaciones que los propios estudiantes producen frente a estas imágenes permitiría comprender con mayor profundidad cómo se construyen —o se fracturan— los vínculos afectivos con la nación dentro del espacio escolar. Finalmente, el análisis de las tensiones entre el discurso visual oficial y las identidades regionales, comunitarias, étnicas o de género que dicho discurso suele subordinar, simplificar o invisibilizar continúa siendo una tarea urgente para una historia cultural de la educación que aspire a ser verdaderamente crítica.

Del mismo modo, una investigación más sistemática sobre los procesos internos de selección, edición y circulación de imágenes dentro de la Secretaría de Educación Pública permitiría iluminar la dimensión institucional de las decisiones representacionales aquí analizadas, conectando el estudio del discurso con las prácticas burocráticas, editoriales y políticas que le dan forma.

Comprender los mecanismos mediante los cuales el Estado produce ciudadanía desde la infancia no equivale a negar la necesidad de una educación cívica ni el valor de la memoria colectiva. Toda sociedad necesita relatos compartidos, símbolos comunes y espacios institucionales capaces de transmitirlos. Lo que esta investigación cuestiona no es la existencia de esos mecanismos, sino su naturalización: la manera en que decisiones políticas, selecciones discursivas y exclusiones simbólicas históricamente situadas terminan presentándose como evidentes, neutrales o inevitables.

La eficacia simbólica del LTG reside precisamente en esa capacidad de volverse cotidiano. Su dimensión política queda encubierta bajo la forma de la pedagogía; su carácter selectivo se disuelve en la apariencia de lo evidente; y su función normativa se legitima en nombre de una idea compartida de nación. Hacer visible esa operación —describirla, analizarla y problematizarla— fue una de las tareas centrales de esta tesis.

Sin embargo, después de todo el recorrido, me resulta imposible pensar la nación únicamente como un dispositivo ideológico o como una maquinaria de homogeneización cultural. Si algo atravesó esta investigación fue precisamente la contradicción entre el relato nacional aprendido y la experiencia concreta del territorio, de las personas y de los afectos que no caben del todo dentro de ninguna narrativa oficial. Comprendí que la nación también se construye en esos espacios de encuentro inesperado: en la memoria escolar compartida frente a una imagen, en una cocina caliente en mitad de la sierra, en las conversaciones que sostienen el cansancio de escribir, en la necesidad profundamente humana de reconocerse junto a otros dentro de una historia común, incluso cuando esa historia permanece incompleta, disputada o fracturada.

El problema quizá no radica en la existencia de una identidad nacional, sino en la imposibilidad de interrogarla críticamente. Porque aquello que el LTG produce no es únicamente aprendizaje histórico, sino una sensibilidad: una forma de mirar el pasado, de imaginar el territorio y de sentirse parte de una colectividad antes incluso de poder nombrarla. Reconocer esa operación en toda su complejidad no busca cancelar la posibilidad de lo común, sino abrirla. Pensar una educación histórica capaz de formar sujetos que no sólo aprendan a identificarse con su nación, sino también a comprenderla, cuestionarla y transformarla, quizá siga siendo una de las tareas pendientes más urgentes.

Referencias Bibliográficas

Referencias bibliográficas

- Agamben, Giorgio. *¿Qué es un dispositivo?* Traducido por Horacio Pons. Barcelona: Anagrama, 2011.
- Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la propagación del nacionalismo*. Traducido por José Luis López Muñoz. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- Bandieri, Luis María. *Patria, nación y Estado: et de quibusdam aliis*. Medellín: Universidad de Antioquia, s. f.
- Barriga Villanueva, Rebeca, coord. *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*. Ciudad de México: El Colegio de México, 2011.
- Belting, Hans. *Antropología de la imagen*. Madrid: Katz, 2007.
- Billig, Michael. *Banal Nationalism*. London: Sage, 1995.
- Boyd, Carolyn P. *Usos públicos de la historia*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2003.
- Bruner, Jerome. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1997.
- Carretero, Mario, y Miriam Kriger. *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- Caso Leal, Antonio. “Prólogo.” En *Roa Bárcena*, vol. 1. Ciudad de México, 1971.
- Chartier, Roger. *Sociedad y escritura en la edad moderna: la cultura como apropiación*. Traducido por Víctor Goldstein. Buenos Aires: Instituto Mora, 2005.
- Chiaramonte, José Carlos. *Nación y Estado en Iberoamérica: el lenguaje político en tiempos de las independencias*. Buenos Aires: Sudamericana, 2004.
- Corona Berkin, Sarah. *La asignatura ciudadana en las cuatro grandes reformas del libro de texto gratuito en México (1959–2010)*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2015.
- . *La disputa por la nación: reformas educativas, libros de texto y resistencias*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2015.
- Didi-Huberman, Georges. *Ante el tiempo: historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2011.

- . *Imágenes pese a todo: memoria visual del Holocausto*. Barcelona: Paidós, 2004.
- Dondis, Donis A. *A Primer of Visual Literacy*. Cambridge, MA: MIT Press, 1976.
- Dussel, Inés, y Daniela Gutiérrez, comps. *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, 2006.
- Estrada, Dorothy. *La política educativa del Estado mexicano*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 1977.
- Fernández Bravo, Álvaro, comp. *La invención de la nación: lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha*. Buenos Aires: Manantial, 2000.
- Ferro, Marc. *Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero*. Barcelona: Gedisa, 1993.
- Florescano, Enrique. *Historia de las historias de la nación mexicana*. Ciudad de México: Taurus, 2002.
- . *La invención de una nación: lecturas de historia patria*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- . *México, la nación doliente: imágenes profanas para una historia sagrada*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza / Grano de Sal, 2024.
- . *Nación, identidad nacional y otros mitos*. Ciudad de México: Ediciones Nobel, 1999.
- . *España imaginada: historia de la invención de una nación*. Madrid: Galaxia Gutenberg, 2015.
- Galván, Luz Elena. *La educación de las mujeres en México en el siglo XIX*. Ciudad de México, s. f.
- Gellner, Ernst. *Naciones y nacionalismo*. Traducido por Joaquín Jordá. Madrid: Alianza Editorial, 1988.
- Greenfeld, Liah. *Nationalism: Five Roads to Modernity*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992.
- Hobsbawm, Eric. *Naciones y nacionalismo desde 1780: programa, mito y realidad*. Traducido por Jordi Beltrán. Barcelona: Crítica, 1998.
- Hobsbawm, Eric, y Terence Ranger, eds. *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica, 2002.
- Kress, Gunther, y Theo van Leeuwen. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge, 1996.
- Lomnitz, Claudio. *Ideas de la nación: antropología política de México*. Barcelona: Gedisa, 2001.

- Lomnitz-Adler, Claudio. *La nación desdibujada: México en trece ensayos*. Ciudad de México: Grijalbo, 2006.
- Mitchell, W. J. T. *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
- . *What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images*. Chicago: University of Chicago Press, 2005.
- . *¿Qué quieren las imágenes? Una crítica de la cultura visual*. Madrid: Akal, 2017.
- Monsiváis, Carlos. *La cultura mexicana en el siglo XX*. 1.^a ed. Ciudad de México: El Colegio de México, 2010.
- Moreno Villa, José. *Lo mexicano en las artes plásticas*. Ciudad de México: El Colegio de México, 1948.
- O’Gorman, Juan. *Autobiografía*. Ciudad de México: DGE Ediciones / Pértiga, 2007.
- Parellada, Cristian Abraham. *Los mapas históricos como instrumentos para la enseñanza de la historia*. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2017.
- Pla, Sebastián. *Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2022.
- Rajewsky, Irina O. “Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality.” *Intermedialités* 6 (2005): 43–64.
- Rodríguez Prampolini, Ida. *El arte moderno y contemporáneo de México*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Santisteban, Antoni, y Joan Pagès, coords. *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis, 2011.
- Schama, Simon. *Paisaje y memoria*. Nueva York: Alfred A. Knopf, 1995.
- Tenorio Trillo, Mauricio. *Artilugio de la nación moderna: México en las exposiciones universales, 1880–1930*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1998.
- Vargas Escobar, Natalia. *La historia de México en los libros de texto gratuito: continuidades y rupturas en el discurso de integración nacional*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2011.
- Vázquez, Josefina Zoraida. *La educación y la formación de la nación mexicana*. Ciudad de México: El Colegio de México, 2000.

- . *Nacionalismo y educación en México*. Ciudad de México: El Colegio de México, 1975.
- Wagner, Peter. *Icons—Texts—Iconotexts: Essays on Ekphrasis and Intermediality*. Berlin: Walter de Gruyter, 1996.
- Warburg, Aby. *Atlas Mnemosyne*. Madrid: Akal, 2012.
- White, Hayden. *Metahistoria: la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. Traducido por Hernán Sassi. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

Revistas académicas

- Bandieri, Luis María. "Patria, nación y Estado: et de quibusdam aliis." *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales* 37, no. 106 (s. f.): 13–53. Medellín, Colombia.
- Boyd, Carolyn P. "El debate sobre la nación en los libros de texto de historia de España, 1875–1936." En *Usos públicos de la historia*, editado por Juan José Carreras y Carlos Forcadell, 145–172. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2003.
- Castañón Suárez, Mijaely Antonieta. "Del nacionalismo al cambio paradigmático en la política actual. Una revisión histórica de la arqueología." *Boletín Antropológico* 37, no. 97 (2019). Universidad de los Andes, Venezuela. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=712610140009>.
- Galván, Luz Elena. "La educación de las mujeres en México en el siglo XIX." *Historia Mexicana* 35, no. 4 (1985): 605–643.
- Gómez Carrasco, Cosme Jesús, y Ana María López Martínez. "Las funciones de las imágenes en los manuales escolares de historia." *Revista de Educación* 362 (2013): 457–479.
- Malosetti Costa, Laura. "Imágenes, historia y memoria." *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas* 27, no. 86 (2005): 1–12.
- Parellada, Cristian Abraham. "Los mapas históricos como instrumentos para la enseñanza de la historia." *Revista Tempo e Argumento* 9, no. 21 (2017): 312–337. Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Vargas Escobar, Natalia. "La historia de México en los Libros de Texto Gratuito: evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional." *Historia Mexicana* 67, no. 4 (2018): 1725–1775.

Villa Lever, Lorenza. "Los libros de texto gratuitos: la disputa por la educación en México." *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 11, no. 29 (2006): 1059–1088.

Prensa nacional (debate público sobre LTG, 1992)

Aziz Nassif, Alberto. "Historia de México: una nueva interpretación." *La Jornada*, 16 de septiembre de 1992, p. 7.

"Cuestionan diputados el enfoque y contenido de los nuevos libros." *La Jornada*, 26 de agosto de 1992, p. 3.

Vargas, Rosa Elvira. "'Desapareció' la historia en los nuevos libros de texto: Taibo II." *La Jornada*, 26 de agosto de 1992, p. 6.

Zedillo, Ernesto. "No viola SEP el Acuerdo Nacional de Modernización." *La Jornada*, 16 de agosto de 1992, p. 15.

Documentos oficiales e institucionales

CEPAL y UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Quito: Naciones Unidas, 1992.

Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG). *Historia de la CONALITEG*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 2013.

México. *Ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas*. Diario Oficial de la Federación, 6 de mayo de 1972.

Secretaría de Cultura; Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL). *El proyecto artístico y cultural de la Secretaría de Educación Pública (1921–1946)*. Coordinado por Mireida Velázquez Torres y Claudia Garay Molina. Ciudad de México: Secretaría de Cultura / INBAL, 2022.

Secretaría de Educación Pública (SEP). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Ciudad de México: SEP, 1992.

UNESCO. *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia: UNESCO, 1990.