



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
CAMPUS VI



## Identidad e Infancia en el Discurso Iconotextual de los Libros de Texto Gratuitos



Tesis  
que para obtener el grado de  
Maestro en Estudios Culturales



presenta  
**Emmanuel Wilson Pineda**

Director de tesis  
**Fernando Lara Piña**

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas  
Noviembre de 2015

Esta investigación fue realizada gracias al apoyo financiero otorgado por el consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, a través del Programa de Becas, durante el período agosto 2013-julio 2015.



FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI  
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO  
ÁREA DE TITULACIÓN



F-FHCIP-TM-016

AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, a 20 de Noviembre del 2015

Oficio No. CIP/601/2015

C. EMMANUEL WILSON PINEDA

Promoción: **TERCERA**

Matrícula: **13061032**

Sede: **TUXTLA**

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado del Programa de Maestría en: **ESTUDIOS CULTURALES** para la defensa de la tesis Titulada:

**"IDENTIDAD E INFANCIA EN EL DISCURSO ICONOTEXTUAL DE LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS"**

Se le autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y tres electrónicos (CDs), los cuales deberá entregar:

- Una tesis y un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Cinco tesis: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales.
- Un CD: Coordinador del Programa de Maestría.

Se anexa oficio con los requisitos de entrega de tesis, emitido por la Dirección de Desarrollo Bibliotecario.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

**Atentamente**  
*"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"*  
  
**MTRO. GONZALO ESTEBAN GIRÓN AGUIAR** **DRA. EMY JOSEFA ROBLERO VILLATORO**

C.c.p.- Expediente/Minutario.

A mi madre, Yolanda Pineda Cal y Mayor,  
Para ti que me brindaste tus discursos e identidad, que me  
enseñaste con el ejemplo,  
me transmitiste constantemente ideologías sobre un mundo mejor  
y motivaste a luchar por él,  
tú que me has apoyado en todo momento y me diste las  
herramientas para configurar lo hoy soy

---

---

Te agradezco de nueva cuenta a ti, Yolanda Pineda Cal y Mayor,  
has sido la persona más importante en mi vida,  
siempre has estado ahí en todo momento, en las buenas y en las malas,  
sin ti este proyecto no hubiera sido posible.

---

---

A mi hermana, Mónica Michelle Wilson Pineda,  
por las pláticas de media noche, por haber escuchado las teorías y conflictos  
centrales de mi tesis y brindarme tan buenos consejos para salir adelante.

---

---

A mi director de tesis, Dr. Fernando Lara Piña,  
porque sin su guía, su paciencia y sus palabras no hubiera logrado concluir  
este proyecto como lo concluyo hoy.

---

---

A la Dra. Elsa María Díaz Ordaz Castillejos,  
porque durante la maestría estuvo ahí, con su inagotable paciencia,  
transmitiendo ese buen ánimo de trabajo que la caracteriza y su gran apoyo,  
procurando la excelencia académica en todos sus alumnos.

---

---

A la Dra. Karla Jeanette Chacón Reynosa,  
por el gran apoyo brindado durante toda la maestría  
y sobre todo en la recta final.

---

---

Dr. Derly Recinos, Dra. Carmen Hernández,  
Dr. Juan Pablo Zebadúa, Dra. Verónica Castellanos, Dra. Leticia Pons,  
Dra. Elsa María Díaz, Dr. Fernando Lara,  
y a todos los docentes de la MEC, les agradezco infinitamente, no sólo me  
guiaron a través de seminarios que resultaron vitales para realizar esta  
investigación, sino que me otorgaron lecciones de vida, cambiaron mi manera  
de ver al mundo.

---

---

# ÍNDICE

<b>Introducción.....</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo 1. Marco Teórico.....</b>	<b>21</b>
<b>1.1. Análisis crítico del discurso .....</b>	<b>21</b>
1.1.1. Preocupaciones y abordajes .....	24
1.1.2. El discurso como representación de la realidad.....	26
1.1.3. Noción tridimensional del discurso .....	28
1.1.3.1. Como práctica social.....	29
1.1.3.2. Como práctica discursiva.....	30
1.1.3.3. Como práctica textual.....	32
1.1.4. Ideología como distributaria de los bienes .....	33
1.1.5. Poder .....	35
<b>1.2. La construcción social de la infancia.....</b>	<b>38</b>
1.2.1. Perspectivas sobre la infancia .....	41
1.2.2. La infancia en México .....	46
<b>1.3. Teorías de la identidad .....</b>	<b>49</b>
1.3.1. Identidad y cultura .....	55
1.3.2. Identidad en el discurso .....	57
1.3.1. Identidades individuales y colectivas .....	60
1.3.3. Globalización y fragmentación de la identidad .....	65
<b>Capítulo 2. Marco contextual.....</b>	<b>67</b>
<b>2.1. El libro de texto y política educativa.....</b>	<b>68</b>
<b>2.2. La reforma integral de la educación básica. ....</b>	<b>78</b>
2.2.1. Propuestas y modernización.....	80
2.2.1. Compromiso social y calidad de educación .....	83
2.2.3. Reconocimiento y aceptación a la diversidad .....	85
2.2.4 Papel activo de padres y maestros .....	88
<b>Capítulo 3. Perspectiva metodológica de la investigación.....</b>	<b>89</b>
3.1.1. Método histórico del discurso.....	90
3.1.2. Estrategia metodológica .....	94
3.1.3. Corpus de la investigación.....	97
3.1.4. Estrategias discursivas.....	101
<b>3.2. Análisis de datos y resultados .....</b>	<b>101</b>
3.2.1 Identidad de la infancia en el discurso textual.....	102
3.2.1.1. Derechos.....	103
3.2.1.2. Encargados del cuidado .....	111
3.2.1.3. Documentos y símbolos .....	118

---

---

3.2.2. Discurso Icónico .....	123
3.2.2.1. Derechos.....	124
3.2.2.2. Encargados del cuidado .....	137
3.2.2.3. Símbolos que dan identidad .....	139
3.2.3. Recursos lingüísticos .....	140
3.5.3.1. Tema y tópico.....	140
3.5.3.2. Acciones y actores.....	151
3.5.3.3. Actores discursivos y nominalización.....	162
3.5.3.3.1. Actores de la infancia .....	162
3.5.3.3.1. Actores periféricos de la infancia.....	165
<b>Conclusiones.....</b>	<b>171</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>183</b>

## INTRODUCCIÓN

En el contexto formativo de la educación básica en México se puede observar que los Libros de Texto Gratuitos (de aquí en adelante LTG), de la Secretaría de Educación Pública (de aquí en adelante SEP), son un punto de partida para la dinámica escolar. Esto se debe a que dentro del sistema educativo nacional son considerados un requisito didáctico para los docentes y un derecho para los alumnos. En los discursos verboicónicos que contienen están plasmados los contenidos que se consideran relevantes para la formación de sus lectores. Un detalle importante es que esos contenidos en ocasiones tienden a ser generalizadores, sesgando la realidad y diversidad social de nuestro país.

Debido a que los LTG son una de las herramientas escolares a nivel nacional más utilizadas para difundir conocimientos, estos también pueden llegar a ser un instrumento de control del Estado, al establecer y organizar el contenido curricular oficial en torno a lo que los alumnos deben o no aprender. Esta situación ha generado un gran debate,

específicamente sobre la orientación ideológica de sus contenidos (González, 2012).

Diversos estudios sobre los LTG han llegado a demostrar que estos pueden ser una herramienta legitimadora al difundir valores determinados que promueven las visiones de la realidad que privilegian y otras que obvian u ofrecen con un cierto sesgo ideológico. A través de los discursos, los cuales conllevan sentidos ideológicos, se plasman conceptos, ideas, temáticas, etc. que sirven como apoyo para la educación de sus lectores, en los cuales se reproduce esa visión generalizadora. Al mismo tiempo, estos contenidos son presentados a través de estos discursos como un reflejo de la realidad social, aunque no lo sean.

Debido a las constantes discusiones en torno a estos, se han realizado diversos estudios e investigaciones desde múltiples perspectivas, incluso por parte de la Secretaría de Educación Pública, lo cual ha implicado reformulaciones en los contenidos, específicamente en el marco de las reformas educativas, con la más reciente realizada en 2011 y la que interesa a esta investigación.

Dentro de los contenidos presentes en los LTG encontramos a la infancia, la cual debería partir del reconocimiento de la diversidad cultural y social presente en el plano social. Sin embargo esto no siempre es así, por tal motivo y debido al papel tan importante que desempeñan los LTG en nuestra sociedad, resulta crucial analizar sus contenidos para

esclarecer de qué manera en el contexto de la reforma educativa actual se ha construido discursivamente la identidad de la infancia, y con esto poder constatar a qué infantes se reconoce social y culturalmente en el discurso iconotextual de estos libros.

Una consecuencia de que la identidad de los infantes sea construida y plasmada en los discursos de los LTG es que puede estar orientada por ideas y creencias que no necesariamente provienen del reconocimiento de los actores sociales presentes en nuestra vida cotidiana, debido a que existen orientaciones de quienes diseñan los contenidos, y en muchas ocasiones no atienden el reconocimiento de la diversidad social y cultural que nos rodea, sino que toman como referente niveles socioeconómicos medios o altos, parten de modelos culturales pasados, de ideologías sesgadas o contenidos generalizadores, tomando como referente esas identidades para representar a las que existen en nuestra sociedad, lo cual influye de manera decisiva en la construcción de la infancia en nuestro contexto. Por lo tanto, es oportuno analizar qué tipo de identidad de infancia está siendo construida en los LTG.

La presente investigación partió del supuesto de que la identidad de la infancia construida a través del discurso icónicotextual en los LTG no favorece la inclusión ni atiende la diversidad de infancias presentes en nuestra realidad social. También se consideró que esta identidad discursiva es construida mediante recursos lingüísticos y visuales que son utilizados para legitimarla a través de instituciones dentro del

contexto educativo. Lo cual llevó a cuestionar ¿cuál es la identidad de la infancia los contenidos de los LTG?, de donde se desprendieron tres preguntas específicas sobre ¿cuáles son los rasgos principales que articulan la identidad de la infancia en el discurso?, ¿de qué manera están siendo utilizados los recursos lingüísticos para construirla y legitimarla? y ¿la identidad de la infancia presente en el discurso refleja la diversidad de infancias presentes en nuestra realidad social?

Derivadas de nuestras preguntas de investigación, se planteó como objetivo general analizar cuál es la identidad de la infancia presente en el discurso en los Libros de Texto Gratuitos, al mismo tiempo se establecieron como objetivos específicos ubicar los rasgos principales que articulan dicha identidad en el discurso, asimismo explicar de qué manera están siendo utilizados los recursos lingüísticos para construirla y legitimarla, y por último analizar si esta identidad refleja la diversidad de infancias presente en nuestra sociedad.

Dos nociones fueron el punto de partida para analizar la construcción discursiva de la infancia, la identidad y el discurso. Para poder desarrollar esta investigación el marco teórico estuvo conformado con la propuesta teórico-metodológica del Análisis Crítico del Discurso (de aquí en adelante ACD) y la perspectiva de identidad propuesta por Paul Gee (2000), además de la noción de infancia proveniente de diversas disciplinas. En el marco contextual se desarrolló la noción del Libro de Texto y su relación con la política educativa, asimismo las

propuestas, los compromisos, la aceptación y el reconocimiento a la diversidad planteados en la Reforma Integral de Educación Básica 2011 (de aquí en adelante RIEB).

El presente texto está estructurado en tres capítulos. En el primero se plantean el enfoque teórico, las nociones y conceptos clave que orientaron la presente investigación. Este capítulo se encuentra estructurado por tres subapartados. En el primero se esbozan los objetivos que persigue el ACD, así como los conceptos con que se relaciona con él, ideología, poder, crítica y discurso. Estos conceptos resultan de suma relevancia para entender el ámbito en el que se inscribe esta teoría. En el segundo se desarrolló la idea de infancia como una construcción social, involucrando diferentes miradas y momentos que han ayudado a construirla y nutrirla. También se planteó la manera en que ésta ha sido institucionalizada, además de la necesidad de atender y reconocer la diversidad de infancias presentes en el mundo, partiendo del hecho de que en ocasiones la diversidad existente en el plano social no es incluida o reflejada en los discursos que se utilizan en las diversas áreas del saber, ya sea esto un hecho intencionado o no. Y en el tercero se presenta un breve recorrido sobre las diversas propuestas del concepto de identidad.

El capítulo dos corresponde al marco contextual. Este capítulo se conforma por dos subapartados. En el primero se plantearon los riesgos ideológicos que se corren al utilizar el Libro de Texto, no como un punto

de partida para adquirir conocimientos, sino como un fin, al considerar sus contenidos como verdades absolutas. En donde debido al poder político que se le confiere se hace un portador de conocimientos totalizadores que en pocas ocasiones son cuestionados. Posteriormente, en el segundo subapartado se desarrollaron las principales propuestas dentro de la RIEB, como lo son su compromiso social, la importancia que existe en esta reforma con el reconocimiento y la aceptación de la diversidad, y la importancia del papel activo de padres y maestros.

En el capítulo tres se desarrolló la perspectiva metodológica con la ayuda del ACD, en específico el método histórico del discurso de Wodak (2013b) y la propuesta metodológica de Pardo (2013). Durante el análisis del discurso iconotextual se tomó en cuenta la perspectiva de la identidad de Paul Gee (2000), con lo cual se agrupó la información más relevante con que se construye la identidad de la infancia en los LTG dentro de tres grandes categorías, derechos de la infancia, encargados de su cuidado y documentos y símbolos<sup>1</sup> que dan identidad. También se encuentra presente el análisis de los recursos lingüísticos implicados en la construcción discursiva de ésta identidad, conformado por cuatro categorías correspondientes al tema y tópico, actores discursivos, acciones y nominalización, lo que permitió esclarecer cuál es la identidad de la infancia presente en el discurso de los LTG y la manera en que es construida y legitimada.

---

<sup>1</sup> Documentos y símbolos aparecen como una sola categoría debido a que existe un vínculo intencionado que posteriormente será develado a través del análisis.

## CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

### 1.1. Análisis crítico del discurso

Para analizar los discursos desde la perspectiva del ACD es importante definir la manera en que se concibe el concepto de crítica, debido a que existen varias formas de entender el este concepto. Entre ellas podemos encontrar la acepción proveniente de la escuela de Fráncfort, la relacionada con la crítica literaria, la perteneciente a las nociones planteadas por Marx y la que se encuentra relacionada con el ACD. Debido a las implicaciones de esta investigación, el sentido de crítica que se adoptó fue el correspondiente al ACD. Wodak (2003a) define la perspectiva crítica como “el resultado de tomar cierta distancia respecto de los datos, enmarcar éstos en lo social, adoptar explícitamente una postura política y centrarse en la autocrítica, como corresponde a un estudio de la investigación”. Como podemos observar la noción de

crítica vinculada al ACD tiene una estrecha relación con la investigación reflexiva. El investigador debe considerar los datos como parte de los fenómenos sociales, esto implica cuestionar la realidad y los datos obtenidos, debido a que en ocasiones la realidad de los discursos no corresponde a la realidad presente en nuestra sociedad.

En la misma línea de pensamiento van Dijk (2003b) plantea que la ciencia crítica se centra en los problemas sociales, en donde es necesario tomar como punto de partida la mirada de los más desfavorecidos, para analizar de manera crítica a aquellos quienes ostentan el poder y tienen la oportunidad de solucionar la gran mayoría de los problemas que se dan en nuestra sociedad.

Además de la perspectiva crítica, el ACD considera importante el trabajo interdisciplinar. Esto se debe a la complejidad que se encuentra presente en todos los ámbitos de la vida social, por lo que en ocasiones es necesario hacer uso de varias teorías y perspectivas para abordar el estudio de estas relaciones desde diferentes miradas. Wodak (2003) afirma que el propósito del trabajo interdisciplinar es obtener una descripción detallada y esclarecedora de cómo es utilizado el lenguaje en la vida social. Un ejemplo de este proceso es la manera en que el conocimiento se construye y se transmite, ya que no todas las personas o instituciones producen conocimiento, son pocos los que cuentan con el poder y los medios para generarlo y trasmitirlo. Sin embargo en la construcción de este conocimiento se pueden ocultar detalles, o difundir

ideologías que promueven la desigualdad del poder. Es ahí en donde el ACD tiene una participación importante, en el sentido crítico, para esclarecer los procesos de construcción del conocimiento.

Es importante mencionar la relación que existe entre otras teorías y cómo se relacionan con el ACD. Meyer (2003) comenta que dentro del ACD encontramos cierto grupo de teorías definidas que están vinculadas directamente a un conjunto de datos empíricos, los cuales pueden ser analizados a través de un conjunto determinado de modos de interpretación, lo cual demuestra que el plano empírico tiene una relación con el plano teórico. El ACD debe comprenderse como un enfoque y no limitarse a un método único, sino que existen diversas teorías que pueden ser útiles para realizar estudios sobre el discurso. Un ejemplo sería la visión tridimensional del discurso propuesta por Fairclough (en Lara, 2008) en donde el discurso es visto como una práctica social, discursiva y textual, en las cuales existe una relación dialéctica entre el discurso y lo social, lo cual hace indispensable el uso de una teoría lingüística para analizar el plano discursivo, al tiempo que se requiere de una teoría social, debido a que el análisis del plano lingüístico no bastaría para esclarecer la relación existente entre las prácticas sociales y las discursivas.

### *1.1.1. Preocupaciones y abordajes*

El ACD se encuentra estrechamente relacionado con el conocimiento cotidiano y el conocimiento particular, al someterlos al análisis reflexivo y al aplicar el sentido crítico sobre ellos, particularmente con aquellos aspectos y contextos en donde se dan por sentados, los cuales son aceptados socialmente sin algún tipo reflexión profunda. Meyer (2003) explica que el conocimiento cotidiano se refiere al que circula en los medios y se da a través de la comunicación cotidiana, como en la escuela y la familia. Mientras que el conocimiento particular se refiere a un tipo de conocimiento que es válido en un determinado lugar y momento, el cual es producido por las diversas ciencias. El autor afirma que es importante aclarar que existen saberes legitimados, los cuales se forjan dentro de instituciones que cuentan con un respaldo intelectual, al tiempo que existen saberes comunes, los cuales cuentan con aceptación social pero no están respaldados institucionalmente. En ambos casos estos pueden ser partidarios de ideologías excluyentes, por lo que es pertinente analizar su contenido ideológico.

Otros conceptos de suma importancia son el lenguaje y el poder, particularmente las relaciones que existen entre ellos (Wodak, 2003a). Esto se debe a que el poder es legitimado a través de ciertos discursos. Como ocurre en los discursos políticos e institucionales, en donde se convence, fundamenta e impone a otros una forma de pensar, o una

cierta ideología. De tal manera que entre los discursos legítimos y los ilegítimos se da una disputa, ya sea tácita o explícita, que apunta a ejercer el poder, por lo tanto, las investigaciones realizadas a partir de este enfoque consideran al discurso como un punto de partida debido a que

el término ACD se utiliza hoy en día para hacer referencia al enfoque que, desde la lingüística crítica, hacen los académicos que consideran que la amplia unidad del texto discursivo es la unidad básica de la comunicación. Esta investigación tiene en cuenta, de modo muy concreto, los discursos institucionales, políticos, de género y mediáticos... que dan testimonio de la existencia de unas más o menos abiertas relaciones de lucha y conflicto (Wodak 2003a, p. 18).

El ACD es una disciplina que se encarga de analizar cómo, a través del lenguaje, se manifiestan “las relaciones de dominación, discriminación, poder y control” (Wodak, 2003a, p. 19). Asimismo se ocupa de estudiar la desigualdad social y la manera en que ésta es legitimada a través del lenguaje en donde éste es visto como una práctica social, al mismo tiempo que

el lenguaje es también un medio de dominación y una fuerza social. Sirve para legitimar las relaciones del poder organizado. En la medida en que las legitimaciones de las relaciones de poder... no estén articuladas... en el lenguaje es también ideológico (Habermas en Wodak, 2003a, p. 19)

De esta forma, el ACD estudia las convenciones sociales, y específicamente la manera en que a través de estas convenciones existen

relaciones de poder, que generan estructuras ideológicas dominantes, mediante procesos no esclarecidos, dando como consecuencia que estas formas de pensamiento sean instituidas, naturalizadas y aceptadas sin someterlas a reflexiones profundas.

### ***1.1.2. El discurso como representación de la realidad***

La noción de discurso es de suma importancia para el análisis del discurso en general y para la perspectiva del ACD en particular, por lo tanto es necesario comprender como se concibe y la manera en que opera.

Según Jäger (2003) el discurso opera como un flujo de conocimiento, esto se debe a que el conocimiento es vital para la vida. Los discursos se fundamentan en conocimientos, estos conocimientos no son neutros y objetivos, sino que provienen de ideologías, con lo cual generan condiciones para que los sujetos y las sociedades sean formados y configurados. En este sentido, los distintos discursos existentes en la sociedad permanecen en constante movimiento, por lo que forman grandes redes y tejidos discursivos, los cuales influyen en la percepción y construcción del plano social, es precisamente aquí en donde el ACD interviene para develar el sentido latente que subyace en las realidades discursivas y la realidad social.

La realidad presente en los discursos no es simplemente un reflejo de lo social, según Jäger (2003) los discursos tienen vida propia, la cual

determina su relación con la realidad, son por sí mismos realidades. Una de las funciones de los discursos es la de determinar la realidad. Sin embargo, esta realidad tiene que ser transmitida a través de sujetos, quienes funjen como reproductores y agentes de los discursos, quienes están involucrados en los cambios que se manifiestan en la realidad. Estos sujetos realizan prácticas discursivas y no discursivas, utilizando y siguiendo las líneas de acción presentes en el conocimiento, ya sea cotidiano o particular, esto se debe a que en esa relación, individuo y discursos, circula conocimiento con el cual los mismos sujetos son formados y moldeados.

A simple vista pareciera que los sujetos crean los discursos sin embargo Jäger (2003) opina que es lo contrario. A pesar de que todos los individuos aportan algo propio a la producción y reproducción del tejido discursivo, ninguno de ellos determina o dictamina el discurso. Generalmente los discursos han sido construidos históricamente y han evolucionado, con lo cual se han vuelto independientes.

Si bien es cierto que en ocasiones los discursos no son un reflejo de la realidad, tampoco se puede afirmar que los discursos son una visión distorsionada de la realidad o una ideología falsa (Jäger, 2003). Un discurso es capaz de representar una realidad propia que puede entretenerse con el plano social, asimismo los discursos pueden nutrirse de discursos pasados y contemporáneos. Lo que significa que los discursos parten de la realidad social, sin embargo en los procesos de

legitimación y lucha por el poder, estos son manipulados alejándose y ocultando parte de la realidad de donde provienen.

Para analizar al sujeto a través de los discursos es importante, como Foucault advierte (citado en Jäger, 2003), tomar en cuenta varios elementos presentes en la historia, como la configuración del saber y los discursos, evitar hacer relaciones con un sujeto de trascendencia histórica, debido a que este tipo de sujeto modelo es arrastrado y utilizado como ejemplo en diversos momentos históricos. De tal manera que es necesario desarticular los conocimientos presentes en los discursos, los cuales han sido generados en distintos momentos, con los cuales se han construido y configurado realidades, al tiempo que debe tomarse en cuenta el contexto en que estos saberes han sido propuestos, para analizar las ideologías presentes en ellos, su articulación y cómo han funcionado.

### ***1.1.3. Noción tridimensional del discurso***

El discurso puede ser considerado de diversas formas, una de esas propuestas ha concebido al discurso en tres dimensiones, la cual interesa a la presente investigación. Dentro de esta forma de concebir al discurso existen tres planos, por lo que el discurso es visto como una práctica social al tiempo que implica una práctica discursiva y textual. Este planteamiento fue realizado por Norman Fairclough (citado en Lara, 2008, p. 182) para quien “discourse, and any specific instance of

discursive practice, is seen as simultaneously (i) a language text, spoken or written, (ii) discourse practice (text production and text interpretation), (iii) sociocultural practice". El discurso puede ser visto como práctica textual en un plano verbal o escrito, como una práctica discursiva en cuanto a la producción e interpretación del texto, y como una práctica social debido a que el discurso es indispensable en toda actividad humana y en las interacciones sociales.

#### *1.1.3.1. Como práctica social*

El discurso en uno de los tres niveles propuestos por Fairclough es considerado como una práctica social, debido a que las prácticas sociales son inseparables de las prácticas discursivas. Fairclough y Wodak (citado en Van Dijk, 2005) explican que para el ACD el discurso es considerado una forma de práctica social, en cuanto que esta visión del discurso implica la existencia de una relación dialéctica entre el acontecimiento discursivo y la situación, asimismo entre las instituciones y las estructuras sociales que lo enmarcan. Con lo que las situaciones, instituciones y estructuras sociales moldean a los discursos, sin embargo, al mismo tiempo estos les dan forma a esas esferas de la sociedad.

Desde el ACD, el discurso también es considerado una forma de práctica social, esto porque se relaciona y posibilita que otras prácticas sociales puedan realizarse. Los discursos pueden hacer que los sujetos

cambien sus actitudes, creencias y prácticas, por lo que se puede entender que “discourse is a mode of action, one form in which people may act upon the world and especially upon each other, as well as a mode of representation” (Fairclough citado en Lara, 2008, p. 183). A través del discurso interactuamos socialmente, por lo tanto nos es posible interaccionar social, política y culturalmente, participando a la vez en diferentes contextos socioculturales, por lo que se entiende que los discursos son componentes de la sociedad y la cultura.

Por la función que el discurso desempeña en el plano social, podemos afirmar que es constitutivo y constituyente. La estructura social configura al discurso y a su vez el discurso ayuda a configurar a la estructura social, generando sus propias normas, convenciones, relaciones, identidades e instituciones.

#### *1.1.3.2. Como práctica discursiva*

El discurso en cuanto práctica discursiva es una forma específica de práctica social la cual “involves processes of text production, distribution, and consumption, and the nature of these processes varies between different types of discourse according to social factors” (Fairclough citado en Lara, 2008, p. 185). Lo cual significa que existen procesos específicos en que los discursos son producidos, distribuidos y consumidos, además de que estos procesos están condicionados por diversos factores sociales dependiendo del tipo de discurso. Al analizar

la práctica discursiva se deben tener en cuenta la variedad de discursos existentes, sus procesos de producción y los factores sociales que intervienen sobre cada tipo de discurso.

Al analizar las prácticas discursivas es importante tomar en cuenta el orden del discurso, el cual según Fairclough es una red de prácticas sociales que se relacionan con aspectos específicos de la lengua, es decir, a través del orden discursivo se utilizan “certain possibilities defined by languages and excludes other —they control linguistics variability for particular areas of social life. So orders of discourse can be seen as the social organization and control structures of linguistic variation” (citado en Lara, 2008, p. 185). A través de este proceso se organiza el plano social al tiempo que se controlan las estructuras lingüísticas, con lo el plano lingüístico tiene repercusiones sobre el plano social.

El orden discursivo implica que las prácticas discursivas están delimitadas por aspectos como el uso de determinados elementos lingüísticos, la exclusión de otros y la existencia de una regulación social discursiva. Dicha regulación proviene de situaciones comunicativas presentes en los múltiples contextos de instituciones, grupos o sociedades, dando como consecuencia que en contextos específicos existan discursos considerados como legítimos, los cuales cuenten con aprobación y respaldo institucionales, intelectuales o sociales, mientras existan otros considerados no legítimos que por consecuencia son omitidos, ocultados o ignorados.

El lenguaje, y en específico las prácticas discursivas dependen de aspectos lingüísticos, sin embargo estas a su vez están condicionadas por influencias externas al plano lingüístico, como las provenientes del plano social. El proceso dialéctico entre el discurso y lo social no es un proceso transparente y objetivo que refleja la realidad presente en el plano social, por el contrario el “discurso se adecua y pliega a la regulación de la acción social y a los imperativos de un tiempo y un espacio social determinados, al mismo tiempo, estructura y dota de significado a la acción social” (Martín Rojo citado en Lara, 2008, p. 186). La propuesta de Fairclough sobre los procesos de producción, distribución y consumo en la práctica discursiva tienen una estrecha relación con los escenarios sociales específicos en cada contexto.

#### *1.1.3.3. Como práctica textual*

El discurso entendido como una práctica textual implica un análisis lingüístico del texto. Lara (2008) menciona que este tipo de análisis se encuentra en estrecha relación con perspectivas que atienden aspectos lingüísticos y textuales, por lo que se analizan determinadas propiedades y reglas de producción de los textos, como la coherencia y cohesión. Dentro de este tipo de análisis se pretende descubrir la manera en que la información es jerarquizada a través de las reglas y estrategias utilizadas en los textos. Por lo que es importante explicar “algunas de las detalladas estructuras, estrategias y funciones del texto y la

conversación, lo que incluye las formas –gramaticales, pragmáticas, de interacción, estilísticas, retóricas, semióticas, narrativas o similares de la organización verbal y paraverbal de los acontecimientos comunicativos” (van Dijk citado en Lara. 2008, p. 187).

Desde la perspectiva del ACD resulta importante atender las propiedades y rasgos lingüísticos del discurso, para entender de qué manera y con qué fines está siendo configurado el texto al interior del discurso, para posteriormente ubicar sobre qué prácticas discursivas y sociales tiene incidencia. Como explican Brown y Yule (citados en Lara, 2008), el significado de un mensaje es comprendido por la función de las palabras y la estructura de las oraciones utilizadas, es decir nos apoyamos en el léxico y la sintaxis de nuestra lengua, sin embargo existen otros elementos que nos ayudan, y a la vez pueden orientar, a comprender de formas variadas dicho mensaje.

#### ***1.1.4. Ideología como distributaria de los bienes***

Otra de las nociones de suma relevancia para analizar el discurso desde la perspectiva del ACD es la ideología debido a que ha sido significado de diversas formas y desde múltiples perspectivas. Partiendo de las diversas formas en que ha sido significado históricamente es importante hacer explícita la manera en que concebimos esta noción. En la presente investigación se considera que la ideología es

una teoría social que incluye generalizaciones (creencias, afirmaciones) acerca de la forma o formas de distribuirse los bienes en la sociedad... la teoría contiene generalizaciones que se refieren directamente a la distribución de los bienes o, al menos, generalizaciones que implican afirmaciones acerca de la distribución de los bienes (Gee, 2005, p. 35).

Las ideologías ocupan un lugar destacado en la conformación de la sociedad, principalmente porque manifiestan la historia y las bases de ésta. Además, a través de ellas se legitiman el poder y la distribución de los bienes, entendiendo por estos todas aquellas

“cosas que las personas de la sociedad creen, por regla general, que es bueno o malo no tener, ya se trate de la vida, el espacio, el tiempo, buenas escuelas, buenos trabajos, riqueza, categoría social, poder, control o cualquier otra cosa” (Gee, 2005, p. 35).

Por lo tanto, las ideologías además de conformar a la sociedad construyen y configuran a los mismos humanos. Debido a que nos forjamos con ideologías, éstas nos gobiernan. Con ellas se originan las desigualdades sociales, y es a través de nosotros los sujetos que las ideologías actúan para configurar lo social. Por tal razón resulta necesario someter a juicio nuestras creencias tácitas. Wodak (2003a) también afirma que a través de las ideologías se pueden establecer, conservar y naturalizar interacciones en donde el poder está distribuido de forma desigual, favoreciendo a determinados grupos. Las situaciones de desigualdades sociales son el foco del ACD, es en ellas donde se

centra el análisis para el estudio, con el fin de esclarecer esas relaciones desiguales que han sido naturalizadas, con el objetivo de erradicarlas.

También cabe mencionar que el concepto de ideología es de suma relevancia entre la relación sujeto y discurso. Esto se debe a que las ideologías son transmitidas a través del discurso de un sujeto a otro. Desde la perspectiva de Fairclough y Wodak (en van Dijk, 2005), la reproducción y transmisión de ideologías se sucita a través de las prácticas discursivas, y éstas pueden ser utilizadas para producir y reproducir relaciones de poder entre los sujetos en donde exista desigualdad. En este tipo de relaciones, en donde unos son más beneficiados que otros, los autores aclaran que el objetivo del ACD es esclarecer los aspectos opacos existentes en el discurso, para lograr transparencia y así erradicar todo tipo de injusticias sociales.

#### ***1.1.5. Poder***

Desde la perspectiva del ACD también es importante entender el concepto de poder, debido a que éste es un condicionante de la vida social. Wodak (2003a) menciona que en el ACD se encuentran necesariamente los conceptos de poder, historia e ideología. Por lo tanto, para este enfoque es importante estudiar las luchas de poder y control que se dan en la vida social. El ACD debe ir más allá y considerar para el analisis la intertextualidad y la recontextualización de los

discursos que compiten por el poder y el reconocimiento unos contra otros.

En la misma línea de pensamiento que Wodak, Siegfried Jäger (2003) menciona que los discursos no están cargados de interés por el simple hecho de ser expresiones de la práctica social. Más allá de eso los discursos ayudan y son utilizados con fines determinados y específicos. Uno de esos fines se relaciona con el ejercicio del poder. Esta característica, la relación con el poder, no es gratuita. Los discursos poseen esta cualidad debido a que están institucionalizados y regulados, además de que se vinculan directamente con la acción, lo cual moldea y genera líneas de acción para las personas.

En cuanto al concepto de poder, Jäger afirma que los discursos, en su condición de agentes de conocimiento poseen la facultad de ejercerlo. Al igual de representar una realidad propia, son en sí mismos un factor de poder, esto a través de la construcción, modificación y orientación de comportamientos, a demás de poder generar otros discursos. Por lo tanto los discursos intervienen en la configuración del poder y sus relaciones presentes en una sociedad, en donde el sujeto, a pesar de que aparentemente no ocupa un papel explícito, es un punto crucial para analizar su propia construcción histórica a través de los discursos que utiliza.

Foucault, menciona Jäger (2003, p. 66), se cuestionaba sobre la manera que la producción de los discursos se relacionaba con diversos

mecanismos de poder e instituciones en las sociedades occidentales, asimismo afirmaba que estos discursos contenían un cierto grado de valor de verdad, sino por siempre, al menos por un cierto tiempo. Jäger opina que para dilucidar la problemática planteada en la relación entre poder y saber se debe analizar a detalle la relación existente entre discurso y la realidad societal. Posteriormente se debe analizar la manera en que se encuentra entrelazado ese poder a la realidad societal, para poder averiguar quién está ejerciéndolo, sobre quién o quienes y a través de que medios.

Los discursos abarcan las esferas sociales, y dentro de éstas existe un punto importante, el cual ha cobrado fuerza en la actualidad, que son los estudios sobre la diversidad cultural e inclusión, en los cuales existen y están presentes discursos ideológicos que pretenden legitimar el poder. En este punto el ACD se vuelve indispensable para realizar investigaciones sobre estos temas, debido a que es una herramienta muy útil para analizar el entramado ideológico existente en las relaciones de diferencia manifestadas a través de la lengua, debido a que

la constante unidad del lenguaje y de otros asuntos sociales garantiza que el lenguaje se halle entrelazado con el poder social de un buen número de maneras: el lenguaje clasifica el poder, expresa poder, está involucrado allí donde existe un desafío al poder o una contienda para seguirlo (Wodak, 2003a, p. 31).

Por lo que podemos entender, la lengua es un sistema que permite controlar el poder, principalmente a través de ideologías, generando

sistemas estructurados en donde existen diferencias, las cuales otorgan, remarcan y delimitan a quiénes debe ser otorgado el poder, al mismo tiempo que excluye a los que no. Esta característica del lenguaje, la de organizar el poder, hace que sea de suma relevancia analizar los sistemas de creencias que circulan a través de discursos en la sociedad. Wodak (2003a) opina que la mayoría de formas lingüísticas han sido utilizadas para expresar el poder, ya sea a través de una metáfora sintáctica o textual.

## **1.2. La construcción social de la infancia**

La infancia, englobando a las diversas maneras en qué es significada, ha sido creada socialmente, como menciona W. Kessen (citado en Corona, 2003, p. 13) quien “se refiere a la infancia como una invención cultural, para aludir al carácter tan cambiante de eso que se ha denominado la naturaleza del niño”. La infancia no es ni ha sido un concepto estático, en él se ven reflejadas las miradas y opiniones de quienes lo construyeron y siguen reconstruyéndolo. Al respecto Gómez y Alzate (2014) comentan que los estudios sobre la infancia son relativamente nuevos, además de estar poco estructurados en países como Francia, España y en el propio contexto latinoamericano, por lo cual existe la necesidad de atender las problemáticas que se plantean en este campo. Estos autores afirman también que las representaciones de la infancia en el mundo occidental están orientadas por la cultura del siglo XVIII,

en donde destacan las obras de filósofos como John Locke y Jean Jacques Rousseau. Siendo estos autores, a través de sus obras, quienes empezaron a definir y a delimitar a la infancia, incluyendo en ésta roles del infante, de qué manera debía ser tratado y educado.

John Locke en sus obras, *Essay Concerning Human Understanding* y *Some Thoughts Concerning Education* plantea que “los niños y niñas son los viajeros que acaban de llegar a un país extranjero del cual no saben nada” (Gómez y Alzate, 2014, p. 3). Gómez y Alzate mencionan que Locke parte de que los infantes no cuentan con saberes y sentido moral, lo cual los obliga a aprender todo de los sujetos adultos. Este planteamiento es confirmado una vez más por Locke al referirse a los infantes llamándolos tabla rasa o página en blanco, lo cual viene a reforzar su postura con respecto a que el infante no cuenta con ideas innatas, y tanto lo que aprende como su identidad pueden ser orientados. De esta forma, se empezó a esbozar una construcción cultural de cómo debía ser vista al tiempo que se le otorgaba una significación en el discurso, sentando las bases para la construcción de la infancia hasta nuestros días.

Con el transcurrir del tiempo se han sumado otros autores abonando nuevas ideas o visiones al concepto, como lo fueron las teorías del desarrollo del niño. En su momento con Vygotsky, para quién el niño utilizaba la lengua con el fin de clasificar sus pensamientos, y en dicho proceso el entorno social jugaba un papel importante, ya que el niño

debía colaborar con otros descifrando y apropiándose de los procesos simbólicos. También encontramos las propuestas de Jean Piaget en cuanto al proceso de desarrollo del niño, en donde éste confronta al mundo por sí mismo, a manera de un monólogo, con el fin de construir una representación de él (citados en Bruner, 2007). Lo cual da a entender que la infancia es un periodo de vida, no una “sustancia física, sino una manera de ser en el discurso” (Perrot y Agamben citados en Gómez y Alzate, 2014), lo cual indica que ésta se construye a través del discurso. Existen diversas perspectivas las cuales han proporcionado nuevos parámetros y acercamientos al estudio de la infancia y su visión, todas ellas con variaciones según el punto de vista de la disciplina en donde se desarrollan los estudios pero con incidencias directas en la percepción social, además de tener en común que esos estudios y visiones se construyen discursivamente.

Podemos dar cuenta de las aportaciones por parte de diversos autores, sin embargo existen instituciones que también han ayudado a construirla. Como lo explica Prout (citados en Gómez y Alzate, 2014) quien plantea que las instituciones, en el caso particular de la escuela, juegan un papel fundamental en la constitución de la infancia moderna. La infancia es una construcción social, no existen otras cosas sino narradores de la infancia, además de que en la actualidad la escuela es la responsable de instruir a los niños y niñas para introducirlos al

mundo adulto letrado, legitimando ese proceso de construcción de la infancia a través del discurso.

Es importante mencionar que la infancia tuvo como punto de partida y se ha construido con las aportaciones de autores que vivieron en diferentes momentos y contextos, lo cual ha originado que se tenga como referencia un concepto de infancia construido a través de diversos procesos históricos, obviando en algunas ocasiones la diversidad de infancias presentes en nuestra realidad social, por lo tanto debemos tener en cuenta que “la información que nos llega acerca de las condiciones en las que se desenvuelven niños y niñas de este siglo están muy alejadas de aquellas que inspiraron a la mayor parte de las teorías psicológicas” (Corona, 2003, p. 13). Los trabajos de grandes psicólogos y pedagogos han contribuido al desarrollo de teorías y preceptos con los cuales se ha logrado que los infantes cuenten con derechos que antaño eran impensables, sin embargo en el proceso de construcción de la infancia ha preponderado más el aspecto teórico que la realidad social en donde los infantes se encuentran en situaciones distintas a las consideradas y propuestas por las teorías.

### ***1.2.1. Perspectivas sobre la infancia***

En el siglo XX existieron varias teorías comprometidas con estudio de la infancia, estas teorías se apegaban a criterios científicos alejados de las diversas realidades sociales. Fue así que durante este periodo se

desarrollaron investigaciones que arrojaban datos alejados de las situaciones reales en donde se desarrollaban los infantes. Según M. Cole (citada en Corona, 2003) la psicología se encargó de examinar los procesos de desarrollo de la infancia, así como las funciones mentales, sin embargo esto se realizaba en escenarios controlados, alejados de la realidad, dando como resultado un conocimiento sesgado y cargado de vacío cultural. Por otro lado los estudios antropológicos de aquella época “se caracterizaron por adoptar un marco de referencia que consideraba a los niños como receptores pasivos que internalizaban los valores, las normas y los contenidos culturales sin una aportación concreta de su parte” (Corona, 2003, p. 19). Con el transcurrir del tiempo, ha existido una constante sociocultural en la conceptualización, estudios y visión de la infancia, en ellos han intervenido investigadores y teorías los cuales han arrojado datos provenientes de escenarios distintos a las realidades de los infantes.

Es importante mencionar que, como indica Corona (2003), durante la segunda mitad del siglo XX las investigaciones sobre la infancia tomaron otro giro. El determinismo biológico fue dejado a un lado, con esto los aspectos sociales y culturales tomaron más relevancia, dando como resultado un cierto reconocimiento a las diversas culturas al momento de significar la infancia. La antropología logró mostrar la diversidad de escenarios e infancias existentes. Sin embargo investigaciones como los estudios transculturales no beneficiaron al

reconocimiento de la diversidad de infancias. Los estudios aceptaban a la cultura como la variable independiente, sin embargo la unidad de medida tomaba como referencia a niños blancos de clases medias o altas, dejando a un lado a todo el sector de niños pertenecientes a las clases bajas, asimismo limitaba el referente a niños europeos, con lo cual todos los resultados, independientemente de que fueran realizados en otros contextos llevaban como referencia el escenario europeo.

El referente europeo no fue el único elemento que orientó las investigaciones, sino también el económico y social. Con respecto al nivel socioeconómico Damon (citado en Corona, 2003, p. 24) considera “que los antropólogos y etnógrafos con frecuencia idealizan las condiciones de vida de poblaciones marginales o de diferentes culturas, negándose a ver la terrible situación que el mundo moderno impone a la mayoría de niños y jóvenes”. El tomar como referente de la infancia a los niveles socioeconómicos medios y altos, fue un legado de la construcción histórica del concepto, que sin duda alejaba los resultados de las investigaciones del contexto de cada infante.

El referente europeo en las investigaciones de la infancia, no permitía a las teorías considerar como un referente inmediato el contexto donde se realizaba la investigación. Al respecto Carol Gilligan (citado en Corona Craveo, 2003, p. 24) “cuestiona también la validez de los sistemas teóricos que son ciegos no sólo a los contextos culturales, sino a las determinaciones ideológicas que los generan”, debido al

prestigio del carácter científico en las ciencias naturales, las ciencias sociales intentaron seguir y adaptarse a los métodos científicos. Sin embargo en este proceso se le dio más importancia al método que a la investigación, lo cual llevo a la obtención de resultados distorsionados, alejados de la realidad social. Carol Gilligan dio cuenta de esta situación en una investigación donde la voz de las mujeres participantes no coincidía con la descripción teórica psicología con la cual se había construido su identidad, situación similar a la vivida en los estudios sobre la infancia.

Según Corona (2003), existe un debate sobre cómo las teorías construyen modelos que excluyen o estigmatizan a determinados sectores de la sociedad, sobre todo al sector infantil. El conocimiento científico no ha reflejado la realidad social. En la mayoría de investigaciones que involucran a niños “se han utilizado situaciones hipotéticas que poco tienen que ver con las experiencias reales y vivencias más significativas para ellos” esto origina que se omitan “los matices culturales y subjetivos de los actores, con un enfoque metodológico que explícitamente reduce, limita y controla el contexto en el que estas interacciones se desarrollan y que necesariamente excluyen aspectos esenciales de la realidad infantil” (Corona, 2003, p. 25)

Leiderman y Strauss (citado en Corona, 2003) tocan un punto de suma relevancia con respecto a la construcción de la infancia y su

identidad. Ambos autores coinciden en cuanto a que existen problemas con los resultados que se han obtenido de las investigaciones sobre la infancia. Ellos argumentan que se ha Construido un concepto de infancia en donde la identidad está en función de las culturas europeas y estadounidenses, lo cual ha excluido a niños que no pertenecen a esas culturas. Los autores afirman que el problema principal radica en “el enfoque basado en valores de la cultura occidental, tanto en los presupuestos teóricos como en las técnicas y las interpretaciones, cuyo punto de referencia eran niños europeos o estadounidenses de clase media” (Corona, 2003, p. 25).

Corona (2003) menciona que, las condiciones en el momento que vivimos no son las mismas a las del siglo pasado en donde se generó una gran cantidad de conocimiento sobre la infancia, es decir los conocimientos generados sobre la infancia partieron de contextos distintos a los de hoy día, lo cual implica que los problemas a los cuales se confrontan los infantes son distintos. De esta forma, la autora ubica entre las problemáticas principales a los niños víctimas de guerra, a los que viven en pobreza extrema, los que sufren prostitución infantil, a los que son parte del tráfico de menores, a la discriminación de niños indígenas y a los niños migrantes.

### *1.2.2. La infancia en México*

La infancia sea construido históricamente también en nuestro contexto, esta construcción se puede observar claramente en la asignación de los roles sociales de niñas y niños. Estos roles han sido asignados en diversos momentos de la historia, además de que se relacionan directamente con la identidad de los infantes, por lo cual se puede inferir que también la identidad de los infantes es en efecto una construcción social. Corona (2003) menciona que en los años treinta existió una línea que delimitaba los roles de niñas y niños. Se consideraba que los niños con una buena educación eran el futuro y la oportunidad de crecimiento de México, mientras que a las niñas, incluso aquellas que asistían a la escuela, eran vistas como las futuras amas de casa. Lo cual ha dejado huella en la construcción de la identidad de niños y niñas hasta nuestros días, convirtiéndose en una clara influencia para la construcción de la infancia, y la identidad de niños y niñas, con el transcurrir del tiempo.

Otro factor importante en la construcción de la infancia, y en específico de sus identidades, ha sido el nivel socioeconómico. La clase social a la que pertenecen los infantes ha sido un factor clave para delimitar privilegios o carencias durante su desarrollo. Como lo fue con los niños campesinos, e incluso lo sigue siendo aun hoy en día, en donde a este sector de infantes no se les reconoció ni se les brindaron los mismos apoyos que a los pertenecientes a las clases medias y altas.

Corona (2003) menciona que en la primera mitad del siglo XXI se llamó la atención con mayor puntualidad sobre los infantes que pertenecieron a las clases medias y altas. Para este sector de infantes la escuela promovía y daba las pautas para llegar a ser alguien en la vida, caso contrario con los niños de las clases bajas, en específico los niños campesinos, debido a que en el pasado “el niño campesino crecía libre de la disciplina y de la supervisión escolar, pues su educación era esencialmente para el trabajo” (Alcubierre y Carreño citados en Corona, 2003, p. 15). Es claro que no se preorizaba la educación escolar sobre niños campesinos, quienes ocupaban un lugar en las clases bajas, contando con mayores problemas y una situación distinta debido a factores económicos. En este sentido la autora plantea la interrogante sobre si los niños pertenecientes a clases bajas tuvieron o no una infancia, debido a que vivieron en situaciones diferentes a los de clases medias y altas, lo cual implicaría que los niños campecinos no tuvieron infancia, hecho en el que podemos constatar que el termino infancia no logra abarcar a la gran diversidad cultural y social existente en nuestra realidad social.

La difícil situación de infantes campesinos y todos aquellos pertenecientes a las clases bajas no fue ignorada por completo, y fue el Estado el que intervino con el objetivo de solucionar los problemas y mejorar su situación. A principios del siglo XX los estados empezaron a prestar mayor atención a la infancia, y como consecuencia de la

intervención de éste, la infancia tomó un lugar cada vez más importante en la sociedad. Gracias a esa intervención se generaron derechos, organizaciones, fundaciones, entre otros, que protegen a niños y niñas. Esto ha sido un proceso histórico que comenzó, como menciona Corona (2003), en América en el año 1916. En ese momento se llevaron a cabo los Congresos Panamericanos del Niño. El Estado empezó a preocuparse e intervenir con el fin de proteger y garantizar el sano desarrollo de sus infantes. Entre los años 1916 a 1935, existió una preocupación en los estados por mejorar la raza. Según Corona, en México se le brindó a los infantes de las clases medias y altas un lugar privilegiado en el seno familiar, se generaron juegos, literatura y métodos específicos para educarlos, siempre bajo la tutela de la madre, promoviendo el aislamiento para evitar influencias que pudieran perjudicar su desarrollo. Posteriormente, en los años cuarenta el Estado adoptó un papel de benefactor, preocupado por sus infantes, el cual asumió el control a través “de clínicas de conducta, centros de reformas y consejos del niño” (Corona, 2003, p.17), acompañado de políticas que abogaban por la salud, educación y bienestar de los infantes. Sin embargo el Estado no pudo superar, la situación de niños en Latinoamérica que vivían en pobreza extrema y situaciones desfavorables, por esta razón en los congresos de los años setenta

la política estadounidense postulaba la necesidad de cambiar la estrategia delegando la responsabilidad del bienestar de la niñez en

instituciones como la familia, la comunidad y organizaciones de asistencia, con el fin de que los gobiernos no se vieran desbordados ante las demandas de la realidad social (Corona Craveo, 2003, p. 17).

En el año de 1979 surgió la iniciativa para crear un acuerdo internacional que protegiera a los niños. Fue hasta 1989 que se aprobó *La Convención de los Derechos del Niño*. Dicha convención contó por primera vez con un carácter coercitivo para los países y mecanismos de control, asimismo desde ese momento se empezó a verificar que cada estado cumpliera con sus obligaciones.

### **1.3. Teorías de la identidad**

La identidad es una categoría clave dentro de las ciencias sociales, debido a que, como menciona Giménez (2007), es un punto de encuentro para otras categorías, como la cultura, las normas, la educación, roles, clase social, etnicidad, entre otras. Por este motivo la identidad se vuelve un punto imprescindible para el desarrollo de esta investigación.

La identidad posibilita la sociedad porque es a través de la identidad que los sujetos son reconocidos. Este reconocimiento se vuelve un pilar de la vida social, los sujetos interactúan en el plano social a través de su identidad, lo que da como resultado que la identidad sea un elemento ineludible para analizar a la infancia, particularmente en el discurso.

Las teorías de la identidad han sido diversas y cuentan con diferencias significativas, aunque aluden a ciertos elementos generales. Por su cuenta Giménez (2007) menciona cinco elementos presentes mediante los cuales los sujetos construyen su identidad, y es a través de estos que los sujetos se identifican y distinguen. El primero corresponde a los atributos categóricos, estos hacen referencia a un conjunto de características entre las cuales se ubican los hábitos, tendencias, actitudes disposiciones y capacidades, en el cual también se incluye a la imagen del propio cuerpo. El segundo es el estilo de vida, el cual tiene que ver con las preferencias personales en cuanto a los consumos, los cuales posibilitan a los sujetos escoger de una variada gama de estilos de vida. El tercero, planteado por Edgar Morin (citado en Giménez, 2007), resalta lo importante de la red personal de relaciones íntimas, en donde encontramos a parientes cercanos, amigos, etc. El cuarto corresponde al apego afectivo a cierto conjunto de objetos materiales, los cuales son parte de lo que poseemos, como lo sería una casa, un automóvil, un perro, etc. El quinto es nuestra biografía, denominada por Pizzorno como identidad biográfica y por Lipiansky como identidad mínima (citado en Giménez, 2007), esto consiste en las capas más profundas de la personalidad, hasta llegar a las relaciones íntimas.

La propuesta de Giménez (2007) plantea que los sujetos construyen su identidad a partir de 5 elementos, sin embargo es importante mencionar que estos elementos se manifiestan y expresan a través del

discurso. Esto implica la posibilidad no solo de contar con una o varias identidades, sino también de otorgarla. En este caso se corre el riesgo de que la identidad otorgada no sea necesariamente la que los propios actores sociales construyen.

En las sociedades modernas se encuentran en constante cambio, los cuales son producto de los procesos provenientes de la globalización, por lo que las identidades y formas también han sufrido cambios. Hall (citado en Giménez, 2007) explica la manera en que la identidad de los sujetos se ha configurado a consecuencia de estos procesos de cambios. Él propone tres tipos de identidades en estas sociedades, la primera refiere al sujeto racional, la segunda al individual y por último al sujeto posmoderno. El sujeto racional está ubicado en el siglo XVI y XVIII. En este caso se consideraba al sujeto único e indivisible, en consecuencia portador de una sola identidad con la característica de ser autónomo, dejando a un lado la idea de considerar que esa identidad era la voluntad de un ser divino. Con el transcurrir del tiempo se pensó en la idea de un sujeto sociológico el cual, a través de procesos grupales y normas colectivas, interacciona con la sociedad. Con el transcurrir del tiempo la identidad se forjó en lo individual, la cual se encuentra en función de la pertenencia a un grupo, clase, religión, etc. Aquí se encuentran perspectivas como la del interaccionismo simbólico en donde se afirma que la identidad individual se forma únicamente en la interacción con otros. Por lo tanto, la forma en que se concibe a sí misma

una persona es en parte consecuencia de cómo la conciben los demás, proceso en donde los discursos tienen un papel de suma relevancia. Lo cual indica que la identidad funciona como un puente entre lo individual y lo social a través del discurso. Y finalmente llegamos al sujeto posmoderno. Este sujeto nace rodeado de identidades fragmentadas, las cuales son consecuencia de los cambios provocados por la modernidad, lo que ocasiona que los sujetos pueden contar con múltiples identidades. Y si éstas son construidas mediante el discurso debe tenerse en cuenta las implicaturas ideológicas que estas pueden llegar a generar.

Debido a que las sociedades son cambiantes, las identidades también lo son. Al respecto Stuart Hall (citado en Giménez, 2007) hace una propuesta sobre cómo están caracterizadas las identidades individuales en sociedades premodernas y modernas. En el caso de las identidades premodernas, la identidad se sostenía sobre estructuras tradicionales generalmente de orientación religiosa. De esta manera, la identidad era consecuencia de la posición que se ocupaba al venir al mundo, la cual era aceptada como la voluntad de Dios, en donde imperaba un discurso religioso. La identidad no era concebida desde atributos personales del sujeto, sino por lo que dictaminaba y legitimaba la ideología religiosa. En el caso de esta investigación la ideología no proviene del discurso religioso sino del educativo, en donde es

pertinente tener en cuenta la manera en que las instituciones educativas pueden otorgar identidad y legitimarla.

Otro autor de suma relevancia cuando hablamos de identidad es Paul Gee (200). Él demuestra la manera en que las múltiples teorías de la identidad se encuentran interconectadas, con lo cual varios aspectos de estas propuestas pueden converger al mismo tiempo en los sujetos. Las diversas teorías de la identidad pueden agruparse en cuatro perspectivas, las cuales cuentan con la posibilidad de manifestarse en conjunto o individualmente.

En primer lugar se plantea una identidad natural, la cual refiere a un estado resultado de fuerzas naturales, en donde “the source of this power is nature, not society, and the process through which this power works is development (it unfolds outside my control or the control of society)” (Gee, 2000, p. 6). Aquí nuestra identidad se encuentra en función de la naturaleza, y no es resultado de nuestras decisiones, influencias o control de la sociedad.

La identidad institucional se refiere a una posición validada por instituciones, en donde determinadas instituciones sociales le otorgan al individuo una cierta identidad, por lo que “the source of this power is not nature, but and institution... the process through which this power works is authorization, that is, laws, rules, traditions or principals” (Gee, 2000, p. 6). Es importante aclarar que este tipo de identidad puede ser proyectada a través del discurso, específicamente los discursos

institucionales, como lo serían los LTG, ya que las identidades plasmadas en esos discursos implican el reconocimiento y respaldo de la SEP, que funge como una institución que valida y legitima dichas identidades.

Por otro lado, la identidad discursiva se refiere a características individuales, las cuales son reconocidas a través de los discurso de otros individuos, es decir “it is not something that one just is (born with—note that one cannot be charismatic all alone by oneself on an island) and it is not something that some institution creates and upholds”, lo que determina este tipo de identidad es el discurso de otras personas.

Por último la identidad grupal, que se refiere a experiencias compartidas en la práctica con grupos afines, en donde los sujetos son lo que son por las experiencias que han tenido con grupos con los que se relacionan, es decir

“the source of this Access—the power that determines it or to which the person is subject—is a set of distinctive practices. In turn, the source of this power is not natura ora n institution, note ven other people’s discourse and dialogue alone, buta n affinity group” (Gee , 2000, p. ).

Es crucial dar cuenta de que estos cuatro tipos de perspectivas no están separadas una de otra. Por lo tanto, son cuatro puntos de partida para analizar la manera en cómo la identidad está funcionando para una persona o grupo social dentro de un contexto.

### ***1.3.1. Identidad y cultura***

El concepto de identidad no puede ser separado o concebido sin la idea de cultura, ya que son las diversas culturas y subculturas, a las que los sujetos pertenecen o en las que participan las que ayudan a configurar y a formar las identidades (Giménez, 2007). Por lo tanto, no es gratuito que exista una correspondencia entre la concepción de identidad y la concepción de cultura.

Giménez (2007) menciona que la cultura puede ser vista como una telaraña de significados, asimismo aclara que no necesariamente todos los significados presentes en esa telaraña son culturales, sino que sólo una parte de ellos lo son. En esta línea de pensamiento podemos definir al significado cultural como “la interpretación típica, recurrente y ampliamente compartida de algún tipo de objeto o evento, evocada en cierto número de personas como resultado de experiencias de vidas similares” (Strauss y Quinn en Giménez, 2007, p. 56).

Es a partir del significado cultural donde surge la cultura pública y las representaciones sociales o esquemas cognitivos, o en términos de Bourdieu (citado en Giménez, 2007) quien las llama formas objetivadas y formas interiorizadas de la cultura. De esta manera, podemos decir que la cultura es “la organización social del sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente

estructurados” (Giménez, 2007, p. 57), lo cual delimita e influye directamente en los procesos de construcción de la identidad de los sujetos.

La cultura, y en consecuencia las identidades, se encuentra en constante cambio, sobre todo en el momento de globalización que vivimos. Cada vez resulta más difícil la conformación de identidades estáticas y cerradas. Esto principalmente en sociedades urbanas en las cuales se manifiestan relaciones y cambios complejos, en donde el fenómeno de la globalización posibilita y pone a disposición del sujeto una variedad de elementos culturales provenientes de diversos lugares del mundo. Por lo que, debido a la cercanía del pluralismo cultural, los sujetos no conforman una identidad cerrada y sin cambios, sino que construyen identidades fragmentadas que pueden cambiar en diversos momentos.

Toda cultura tiene su propia forma de representar al mundo. Una de los ámbitos culturales para transmitir esas formas de representación es el escolar. Touraine (1997) menciona que este ámbito puede ser utilizado para transmitir ideologías y moldear identidades. Un ejemplo de ello lo es la unificación cultural. Las diversas formas de Estado que han existido a lo largo de la historia se han caracterizado por imponer una forma de pensamiento ideológico a quienes gobiernan, relegando a un segundo plano otras formas de ver al mundo, situación que pone en tensión la manera en que los sujetos configuran su identidad, debido a

que durante este proceso existirán identidades que cuenten con reconocimiento mientras que otras no lo tengan. En este sentido, los que gobiernan, es decir los que ostentan el poder, tienen la autoridad para imponer su forma de pensamiento y con esto sesgar dicha diversidad, de esta manera acontece que

los poderes autoritarios tienen la voluntad de unificar culturalmente la sociedad para imponer un control absoluto a unos individuos y grupos cuyos intereses, opiniones y creencias son siempre diversos. Cuanto más se identifican esos poderes con un principio cultural unificador, ya se trate de la razón, la nación, la raza o la religión, más rápidamente arrastran hacia el infierno totalitario a la sociedad que dirigen (Touraine, 1997, p. 166).

Los Estados también han utilizado otros medios no coercitivos para lograr la homogeneización cultural. Como explica Touraine, los Estados hacen uso de otras estrategias, como el hecho de confiar plenamente en la educación y en la ciencia como herramientas, que pueden ser utilizadas como un medio de control sobre los sujetos, y promover una unificación cultural, con lo cual no es necesario hacer uso explícito del poder de coacción del Estado.

### ***1.3.2. Identidad en el discurso***

La autoidentificación del sujeto, es decir la forma en que nos construimos en el discurso, debe contar con el reconocimiento de los otros sujetos con quienes interaccionamos social y públicamente. Al respecto Bourdieu (en Giménez, 2007, p. 66) afirma que “el mundo social

es también representación y voluntad, y existir socialmente también quiere decir ser percibido... como distinto". Nuestra identidad puede ser concebida como una identidad espejo, en donde nuestra identidad es el resultado de cómo nos vemos y cómo los otros nos ven, en donde construimos nuestra identidad utilizando el discurso, en una negociación entre la manera en que deseamos ser reconocidos y cómo nos reconocen.

El discurso es un elemento presente en la construcción de las identidades. Es a través de este que los sujetos confieren características a otros y a ellos mismos. El discurso es utilizado para reforzar el sentido de pertenencia entre los miembros de un grupo. Podemos observar la manera en que el discurso es utilizado en el caso de las identidades colectivas. Según Melucci (en Giménez, 2007), las identidades colectivas están orientadas por definiciones cognitivas que se relacionan con la acción. En la acción encontramos fines, medios y un campo en donde se acciona, los cuales son expresados a través del discurso. Un ejemplo de este accionar es el de los partidos políticos al intervenir en la escena, siendo una de sus primeras acciones la presentación de un proyecto, lo cual conlleva y expresa una ideología, dichas ideologías son transmitidas utilizando el discurso ideológico, además de que con esto buscan construirse un sentido histórico para afirmar su identidad. El lenguaje, y en específico el discurso, juega un papel fundamental en la conformación de la identidad, asimismo ciertos rituales, prácticas y

artefactos culturales son importantes para configurar y posibilitar la adhesión de otros.

Cuando hablamos de las identidades, podemos afirmar que el reconocimiento resulta de suma importancia en la construcción éstas, dicho reconocimiento es expresado en el discurso. Al momento en que forjamos nuestra identidad también los otros contribuyen a forjarla. Es importante mencionar a aquellos quienes ostentan el poder y cuentan con la facultad de otorgar reconocimientos y legitimarlos. Un ejemplo claro de este hecho es el que menciona Pizzorno (en Giménez, 2007) refiriéndose a la manera en que en los años treinta las instituciones alemanas construían la imagen de los judíos, dicha imagen los definía en el discurso de una forma completamente distinta a la que los propios judíos tenían de sí mismos, la construcción de la identidad de estos sujetos no estaba en función de sus acciones en el plano social, sino en función de sujetos contruidos en el discurso. En ocasiones, y en específico cuando existen luchas de poder, la construcción de la identidad no consiste en satisfacer las expectativas de los otros. Hegel (en Giménez, 2007) explica este proceso en su obra *Fenomenología de la lucha por el reconocimiento*. El autor aclara que los sujetos luchan para obtener el reconocimiento de los otros en función de cómo se definen a sí mismos, al mismo tiempo que los otros intentan definirlos partiendo de sus propios términos sobre nosotros.

En cuanto al reconocimiento, Gutiérrez (2010) menciona que las identidades, principalmente las étnicas, pueden ser absorbidas y promovidas por ideologías, élites o grupos productores de ideologías. En este caso el discurso juega un papel fundamental, debido a que es a través de él que las identidades étnicas pueden configurar un discurso de pertenencia en relación a una población, lo cual puede ser utilizado en ambos sentidos, para intentar eliminar cierta identidad o para reforzarla. Es decir, el discurso podría promover valores étnicos que permitiera apoyar u oponerse a otros discursos de pertenencia. Como en el movimiento Zapatista, las identidades étnicas fueron el resultado de opresión y exclusión, en donde el discurso jugó un papel de suma relevancia para el reconocimiento y aceptación de su identidad. Gutiérrez aclara que este tipo de identidades son una concientización, una internalización de valores y símbolos que proporcionan seguridad para desenvolverse en el entorno, proporcionando seguridad, confianza, a través de visiones y prácticas sociales, como lo pueden ser modos de comportamiento, valores y actitudes, las cuales son transmitidas y compartidas a través del discurso.

### ***1.3.1. Identidades individuales y colectivas***

Giménez (2007) plantea que la identidad se relaciona con la imagen o representación que tenemos acerca de nosotros y los otros. En este proceso se realizan comparaciones para ubicar semejanzas y diferencias.

Giménez llama la atención sobre dos tipos de identidades, las individuales y las colectivas. Sin embargo, la identidad está configurada en el sentido de los sujetos individuales y en un segundo plano por los actores colectivos. Asimismo existen autores, como Berger y Luckman (citado en Giménez, 2007) quienes aconsejan no hacer distinción entre identidades individuales y colectivas, sino sólo referirse a la primera. Por lo tanto, si se toma como punto de partida a los sujetos individuales “la identidad puede definirse como un proceso subjetivo... por el que los sujetos definen su diferencia de otros... mediante la autoasignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo” (Giménez, 2007, P. 61), sin embargo esta autoidentificación debe contar con el reconocimiento de los otros para lograr tener la validez al nivel social, en otras palabras nos referimos a una identidad discursiva, en donde es el reconocimiento del discurso de otros lo que genera el reconocimiento de los sujetos.

La distinción y autonomía son características de la identidad de los sujetos. Dentro de estas características encontramos dos tipos de atributos diacríticos que los sujetos utilizan como fundamento para su identidad, los cuales son la pertenencia y los particulares. El primero implica que el sujeto se identifique con diferentes categorías, grupos y colectivos sociales. El segundo establece la unidad característica del sujeto en cuestión, de tal manera podemos afirmar que

la identidad contiene elementos de lo socialmente compartido, resultante de la pertenencia a grupos y otros colectivos, y de lo individualmente único. Los elementos colectivos destacan las similitudes, mientras que los individuales enfatizan la diferencia, pero ambos se relacionan estrechamente para constituir la identidad única, aunque multidimensional, del sujeto individual (Giménez, 2007, p. 62)

El ser humano es un ser sociable, previamente a su nacimiento se encuentra sujeto a un sin número de situaciones en donde iniciará su vida. Giménez (2007) explica que esos grupos de pertenencia corresponden a la clase social, la etnicidad, los grupos de edad, el género, entre otros, de manera muy similar a la propuesta de Paul Gee(200) sobre las identidades grupales. Desde que un sujeto nace se le otorga un nombre, un plan de vida acorde con su clase social, existe cierta orientación a sus consumos, sus gustos, lo que debe ser en el futuro, etc. Giménez explica que el sujeto se forja en la sociedad, donde comparte con otros sujetos los elementos presentes ella, y al mismo tiempo con estrecha relación, haciendo uso de los elementos sociales, fragua su propia cosmovisión individual. El hecho de que un sujeto se circunscriba a mayores grupos de pertenencia no implica que pierda su identidad individual, por el contrario como lo menciona Simmel (citado en Giménez, 2007), esta dinámica refuerza su propia identidad individual, ya que esclarece el hecho de que ningún otro sujeto participa en los mismos grupos de igual manera.

En cuanto a las identidades colectivas, es pertinente mencionar que sólo podemos hablar de identidades colectivas si se consideran las identidades individuales. Lo cual implica que ambas se encuentran estrechamente relacionadas. Sin embargo existen diferencias puntuales entre una y otra. En lo que se refiere a grupos y otras categorías colectivas es imposible personalizarlas, por lo tanto “debe evitarse... la tendencia a atribuirles rasgos (principalmente psicológicos) que sólo corresponden al sujeto individual”, asimismo las identidades colectivas “no constituyen entidades discretas, homogéneas y nítidamente delimitadas” además de que “no constituyen un dato, un componente natural del mundo social” (Giménez, 2007, p. 67). Habiendo mencionado algunos de los puntos de diferencias entre las identidades colectivas e individuales, también es importante aclarar que existen semejanzas entre éstas. Una característica que tienen en común es el hecho de que ambas tienen

la capacidad de diferenciarse de su entorno, de definir sus propios límites, de situarse en el interior de un campo y de mantener en el tiempo el sentido de tal diferencia y delimitación, es decir, de tener una duración temporal (Scoilla en Giménez, 2007, p. 68)

La identidad colectiva se construye a partir de una teoría de la acción colectiva. Este accionar colectivo consiste en un conjunto de prácticas sociales, las cuales Melucci (en Giménez, 2007) ha organiza en cuatro. La primera involucra de manera simultánea a una cantidad de individuos o grupos. La segunda muestra rasgos morfológicos similares

en la cercanía temporal y espacial. La tercera involucra un campo de relaciones sociales. Y, finalmente, la cuarta tiene que ver con la capacidad de los sujetos para atribuir un sentido a lo que están haciendo o harán. La teoría de la acción colectiva involucra a varios fenómenos empíricos, como lo son los movimientos sociales, manifestaciones, conflictos de etnia, entre otros. En consecuencia, las identidades colectivas pueden ser consideradas como sistemas de acción.

Giménez (2007, p. 70) define a la identidad colectiva como “la capacidad de un actor colectivo para reconocer los efectos de sus acciones y para atribuir estos efectos a sí mismo”. Partiendo de esta definición es importante mencionar que en este tipo de identidad los sujetos son autoreflexivos. Asimismo, los sujetos cuentan con la capacidad de reconocer sus acciones, además de tener la característica de la duración, es decir los sujetos son conscientes de los hechos pasados, presentes y futuros.

Las identidades colectivas son producto de mecanismos complejos, relacionados usualmente con hechos históricos y sociales. Meerton (citado en Giménez 2007) advierte la diferencia existente entre actores colectivos, como lo son los grupos y las colectividades. En el caso de las colectividades encontramos a las comunidades nacionales, las cuales cuentan con sus identidades sustentadas en mitos, en una historia en común y rasgos culturales compartidos. A este respecto, Benedict Anderson (citado en Giménez, 2007) habla sobre las naciones del siglo

XVIII como comunidades imaginadas. Las cuales fueron configuradas a partir de fuerzas históricas, en donde los discursos impresos tuvieron un papel destacable. Las lenguas impresas fundaron el origen de la conciencia nacional en Europa. Este es un claro ejemplo de cómo se forma una identidad colectiva, lo que Giménez llama modelo de la gran colectividad imaginada y anónima. Por otro lado, si hablamos de grupos, a causa de la gran variedad es imposible encontrar características comunes en la formación de sus identidades.

### *1.3.3. Globalización y fragmentación de la identidad*

La fragmentación de la identidad, según Hall (citado en Giménez, 2007), se debe al surgimiento de nuevas configuraciones sociales y sentidos de pertenencia, como lo fue el surgimiento de los nuevos movimientos sociales en donde los sujetos podían apoyar a diversos movimientos y no sólo a uno. Las políticas de identidad que se relacionan con las diferencias y la posibilidad de expresión. El poder disciplinario y la vigilancia, que implica relaciones y disputas de poder. Además del proceso de globalización ha dado como resultado que los sujetos tengan la posibilidad de adoptar diversas identidades de distintas partes del mundo.

En la sociedad contemporánea los sujetos no construyen su identidad basados en elementos como la clase social o la nación. Ahora las identidades se han pluralizado, originando una vasta gama de

modelos e identificaciones, en este sentido las identidades se han vuelto “más políticas, más plurales, y diversas. Y también menos fijas y menos unificadas. Pero, sobre todo, han dejado de ser transhistóricas” (Giménez, 2007, p. 80).

Bauman (en Giménez, 2007) comenta que la identidad, además de fragmentarse, ya no cuenta con una base sólida ni estable de la cual los sujetos puedan partir para conformarla. La identidad o identidades se han vuelto opciones disponibles en todo momento para los sujetos, lo cual tiene como consecuencia que pueden adquirir o cambiar de identidad siendo consientes o no. El autor pone de ejemplo la manera en que los sujetos anteriormente construían sus identidades basadas en lo que deseaban llegar a ser en la vida, generalmente partiendo del ámbito laboral. Sin embargo, esta manera de conformación de la identidad ha cambiado. Con la modernidad se han generado los cambios más drásticos en el sector laboral. Los antiguos empleos de por vida han dejado de existir. Los sujetos de hoy día no pueden aferrarse a una sola identidad basada en lo laboral. Esto se debe a que con los cambios constantes en el ritmo de vida moderno esas identidades se van haciendo obsoletas y es necesario, para los sujetos, cambiar drásticamente de una identidad a otra.

## CAPÍTULO 2. MARCO CONTEXTUAL

El contexto es de suma relevancia para las investigaciones que parten del ACD, esto se debe a que se estudia y se ve al lenguaje como una práctica social (Wodak, 2003a). Lo cual tiene como consecuencia que en el uso del lenguaje las características del contexto sean de suma importancia, ya que con ellas se logra describir, explicar e interpretar el discurso, tanto escrito como oral e icónico (Lara, 2008).

El contexto también juega un papel muy importante en el proceso de las diversas actividades comunicativas y su construcción, así como en la comprensión del funcionamiento del lenguaje en la sociedad. Por esta razón es importante analizar al discurso en su contexto para lograr reconstruir el significado de las palabras, enunciados o secuencias de enunciados, debido a que determinados elementos del contexto influyen sobre la interpretación, e incluso en la producción, de los discursos.

Dentro del ACD se tiene un especial interés en la noción del contexto debido a que en él se ubican elementos psicológicos, culturales,

políticos e ideológicos relacionados con el discurso (Lara, 2008). Al analizar el discurso en su contexto es necesario tomar en cuenta aspectos sociales y culturales, lo cual implica que los datos verbales son relevantes en función del contexto en donde son producidos.

Teniendo esto presente, es necesario conocer las implicaciones del libro de texto y la política educativa a la que está sujeto. Asimismo las orientaciones de los contenidos a partir de los planes de estudios, en donde también podemos encontrar reformas educativas, elementos que serán desarrollados en los siguientes apartados.

## **2.1. El libro de texto y política educativa**

Alrededor de los libros de texto existen múltiples factores que no permiten liberar el potencial de esta herramienta escolar. Uno de esos factores radica en el hecho de que éste posee una significación de la vida proveniente de ideologías (Martínez, 2002), y si bien por lo general todo pensamiento es ideológico, es importante recordar que a través de las ideologías se legitima el poder y la distribución de los bienes (Gee, 2005).

El libro de texto es en sí es un negocio editorial, el cual conlleva influencias sobre las políticas educativas de los gobiernos, por lo que también se vuelve un discurso a través del cual se institucionalizan las relaciones de saber y poder en la escuela, puede ser utilizado como una herramienta hegemónica para orientar la enseñanza hacia prácticas desiguales, al legitimar y otorgar mayor valor o prestigio a cierta forma

de ver o significar la realidad sobre otras. Visto como una práctica discursiva, puede ser utilizado para otorgar e imponer a los actores sociales una identidad determinada, aunque ésta no coincida con la identidad de los actores en la realidad social (Martínez, 2002; Gee, 2005).

El libro de texto materializa la dinámica entre poder y saber, ya que existen interés y relaciones entre lo económico y lo político (como se mencionó en el apartado referente al poder), el lenguaje se encuentra ligado a éste debido a la unión que tiene con lo social, es de ahí que el lenguaje, y por ende el discurso, clasifica y expresa el poder (Wodack, 2013). Los libros de textos escolares forman parte de una práctica social inserta en la economía capitalista, en donde estos responden a intereses específicos de quienes controlan sus contenidos y elaboración, dando como resultado la reproducción de su manera de ver y percibir el mundo, lo que provoca que los libros sean “depositarios de una perversión de la realidad previamente construida al servicio de intereses de una clase o grupo social” (Martínez, 2002, p. 16), clase que por supuesto cuenta con el poder para legitimar su forma de pensar.

Debido a que el libro de texto cuenta con respaldo institucional, se corre el riesgo de que sea utilizado como un medio para legitimar los conocimientos, delimitando lo que debe ser enseñado, concediendo prioridad a ciertos temas. En otras palabras, el libro deja entrever la relación que existe entre el poder y quienes lo ostentan. Por tal razón, el libro de texto debería entenderse como un punto de partida o un

medio, no como un fin, sin embargo ha ocurrido que el libro actué ha sido utilizado

como un dispositivo de esa forma de relación saber-poder en el campo institucional de la escuela. Por un lado, es la expresión material de esa relación. Pero no sólo. Es también un modo de hablar. Un código de transmisión. Un símbolo. Un campo de significación. Y una forma de saber, de circulación legítima del saber y de acceso al saber (Martínez, 2002, p. 18)

El libro de texto no sólo es evidencia de las relaciones de poder o un dispositivo de control en el ambiente escolar, es también un texto discursivo, el cual se implanta como una práctica social, en donde a través de formas de saberes específicos puede darse cuenta de cómo el poder es utilizado para legitimarlos (Martínez, 2002). El libro de texto en tanto práctica social, proporciona líneas de acción a sus lectores (como se explicó en el apartado referente al discurso como práctica social), la relación del discurso con la acción no es gratuita. Esto se puede observar en el proceso de estructuración de los libros en donde se conjugan aspectos sociales e institucionales, con lo que se proporcionan opciones o líneas de acción y se dan pautas para realizarlas, sin embargo estas acciones son proporcionadas dentro de los límites del propio texto, con lo cual la posibilidad de acción es en sí un medio de control.

Dentro del ámbito escolar es considerado y significado de diversas formas. Es visto como herramienta, un material de apoyo o una guía, sin embargo, como menciona Martínez (2002), lo que le confiere mayor

importancia es el uso cotidiano que se hace de él. En los salones de clase el libro de texto es utilizado por docentes y alumnos durante la dinámica escolar, con lo el carácter institucional de la escuela, a través del libro de texto, se vuelve parte de lo cotidiano confiriéndole significaciones específicas a las acciones y saberes que le son transmitidos a los sujetos.

Los encargados del diseño de los contenidos de los libros de texto son expertos en la materia en que trabajan, sin embargo no cuentan con un panorama amplio sobre la cultura. Por lo tanto su diseño toma como referente la visión particular de quien los elabora. Es decir, no se preocupan por incluir a la diversidad cultural del plano social y con ello promover la reproducción de las realidades sociales, sino que ocurre todo lo contrario. Esto debido a que los diseñadores definen qué es relevante y lo que no lo es, le otorgan una significación específica a los contenidos, asimismo establecen jerarquías. De esta forma, otorgarle mayor relevancia a determinado tema es “una opción de significado relativo con respecto al trasfondo de las prácticas sociales” (Eco en Martínez, 2002, p. 21). Con lo cual se puede inferir que estos libros serán diseñados con perspectivas limitadas dependiendo del diseñador que los elabore.

En el caso del estudiante la situación es diferente y cuentan con menos opciones que los diseñadores. Martínez (2002) menciona que para el lector solamente existe una opción y por consiguiente un sólo significado, lo cual genera que el libro de texto funcione como

un soporte de exclusión de las otras posibilidades que sí pudo considerar el erudito y la de un modo bastante más restrictivo su maestro. El significado único, la reducción de los significados posibles a la unicidad, es también un modo de significar: las cosas son así, así hay que aprenderlas (Martínez, 2002, p. 22)

Debido a que desde en el momento en que son diseñados se utilizan jerarquías, relevancias, miradas y significaciones específicas, los lectores aprenden a significar y ver de manera unívoca los conocimientos presentados. Lo cual desencadena consecuencias serias cuando el sujeto confronta lo aprendido en la escuela con la realidad social, ya que en muchas de las ocasiones los conocimientos presentes en los libros no coinciden con nuestra realidad social.

Si bien es cierto que cuentan con un gran potencial en nuestro contexto, gracias a la distribución gratuita, al fácil acceso, a la cobertura nacional, también es cierto que si no son utilizados de manera adecuada estos pueden provocar sesgos en los conocimientos y ocultar otras posibilidades de significación, lo cual da cuenta de que estos libros deben ser un punto de partida en vez del fin último. En ellos no se deben presentar los temas como unívocos y acabados o como verdades absolutas, debido a que esta situación

enmascara o impide otra forma de interpretación. No se discute, entonces, que el material curricular es también, y fundamentalmente, una teoría, un modo de hablar y un modo de hacer la práctica escolar. Un código, entre otros posibles silenciados, para la selección cultural y su traducción curricular (Martínez, 2002, p. 22)

Los contenidos y la estructura del libro de texto no son presentados de tal manera que puedan ser cuestionados, ni planteados como detonantes para posteriormente conocer otras perspectivas. El libro de texto es la representación material del discurso pedagógico, en donde las respuestas y significaciones se plantean para no poder ser alteradas. En este sentido no se puede dudar de quién emite el discurso, de lo que refiere en ese discurso y la manera en lo que plantea, lo que da cuenta de prácticas sociales específicas del carácter institucional de la escuela, y la manera en que esta institución utiliza su poder para transmitir ciertos conocimientos.

Algunos de los riesgos que conlleva el mal uso del libro de texto, Martínez (2002) llama la atención sobre tres aspectos específicos que pueden ser utilizados como forma de control, revelando el panorama que no se hace explícito. En primer lugar es importante analizar quién habla, en segundo de qué se habla y en tercero desde dónde. En este sentido, afirma que “en la mayor parte de los casos, el texto habla unívocamente desde una forma particular de anonimato creada específicamente para la escuela” (Martínez, 2002, p. 24). A través de este proceso se oculta la voz de quien afirma, dictamina o legitima lo dicho en el discurso de estos libros. En el caso de lo que sea habla, los temas son seleccionados con la intención de generar experiencias de aprendizaje a través conocimiento científico de una materia. Sin embargo en este proceso los contenidos son plasmados desde la

perspectiva de los diseñadores, depositando en el discurso su propia significación del conocimiento, esto debido a que

puesto que la cultura científica no puede presentarse a los estudiantes en su forma original, se producen traducciones pedagógicas introduciendo cambios, supresiones o añadidos, simplificaciones y combinaciones... ésta es una forma de entender la cultura que vale la pena seleccionar para la escuela (Martínez 2002, p. 24)

Por lo tanto el conocimiento depositado en los discursos del libro de texto es una traducción sintetizada del conocimiento científico. Este conocimiento parcial es introducido en los libros de texto a través de esa voz anónima que lo presenta como una verdad única e incuestionable, lo cual también conlleva a una práctica específica de la dinámica escolar, en la cual los saberes son incuestionables. Situación que se vive de distinta forma en los procesos de elaboración de conocimiento, en donde existe controversia, conflicto y diversas formas de abordar un tema.

Otro aspecto relevante en cuanto a los contenidos es el hecho de que incluso hoy en día sigan existiendo sesgos ideológicos en los libros de texto. Estas ideologías limitadas provienen de aquellos que ostentan el poder y lo legitiman mediante prácticas sociales, discursivas y textuales. En este sentido, la visión con que se elaboran los libros de textos parte de la manera en que ellos significan los conocimientos y la realidad, generando sesgos en el conocimiento. Por lo que, como argumenta Martínez (2002, p. 26), “es discutible el sesgo científico de la cultura

dominante en la escuela, pero más discutible todavía es el criterio parcelar -no integrador- de ese conocimiento". Por lo tanto, el hecho de que en los libros de texto sólo se esboce, bajo el criterio y la mirada de los diseñadores, una parte del conocimiento provoca que los lectores no cuenten con la información necesaria para entender la completitud de los temas.

El tratamiento del conocimiento en el escenario pedagógico provoca cambios en la manera en que el libro de texto y la realidad social son presentados en la escuela. Celestin Freinet (citado en Martínez, 2002) afirma al respecto que la experiencia cultural ha sido desplazada por el modo en que los usos institucionales manipulan la información, por lo cual es necesario que dentro del escenario institucional que norma lo pedagógico sean utilizados recursos provenientes de nuestro mundo, es decir de nuestra realidad social, y como tal sea el plano social el punto de partida para la adquisición conocimientos, al tiempo que la información presentada en la escuela funja como un detonante en la dinámica enseñanza aprendizaje de la diversidad existente en la realidad social, porque

nuclear el desarrollo curricular sobre el libro de texto supone invertir la perspectiva: frente a la búsqueda de explicaciones científicas para la vida, la ausencia de vida en el recorrido disciplinario por la ciencia fragmentada. Difícilmente así se dota de reconocimiento al territorio propio, a la experiencia propia, a la identidad, al sujeto (Martínez, 2002, p. 26)

Por lo tanto la información proveniente del conocimiento científico y de la realidad social no deberían ser transformados o adecuados al formato institucional de la escuela, sino que esta información debería ser presentada en los presente en los libros de textos para dar cuenta y reflejar la diversidad presente en la realidad social.

Tomando en cuenta los diferentes contextos existentes alrededor del mundo, no se pueden negar las múltiples formas culturales de los cuales se desprenden las formas de significación. Sin embargo, los libros de texto toman esas diversas maneras de significación cultural y las interpretan para posteriormente generar nuevos mensajes los cuales son transmitidos en el ámbito escolar. En esta dinámica “el entorno y la cultura popular o de la vida cotidiana, presente a menudo en las declaraciones de intenciones educativas, suele quedar relegado al rincón de la marginalidad cuando se trabaja en el aula con los textos escolares” (Martínez, 2002, p. 27). El libro de texto debería partir del reconocimiento de las diversas maneras de significar la realidad, provenientes de las múltiples formas culturales, como en el caso específico de la infancia, en donde a la vez las dinámicas de ocultamiento deberían ser esclarecidas, problematizarse y debatirse el criterio reduccionista aplicado sobre la diversidad de significaciones culturales.

Los libros de texto presentan la información y la organizan, sin embargo estos procesos no son gratuitos, como la manera en que se

construye la identidad de la infancia en el discurso. Por lo cual sus contenidos pueden llegar a ser utilizados como un mecanismo de control técnico que conlleva implicaciones directas sobre la práctica de la enseñanza en la escuela y la construcción de identidades. Martínez (2002) plantea la existencia de una dictadura del libro de texto, la cual se presenta como una política del ámbito escolar ejerciendo control en la práctica docente, en el currículum y sus lectores.

Otra manera de control en los libros de texto presente en la dinámica escolar son la normatividad y el aprendizaje de las reglas para los roles sociales. En los aprendizajes escolares plantean exigencias específicas en cuanto al rol social del alumno, proceso que condiciona su identidad. En este proceso no sólo se le enseña al alumnado información del material curricular, sino que el material representa un modo de hablar específico de la escuela y del conocimiento. Lo cual implica que a través del libro sus lectores aprenden lo que vale la pena ser aprendido, asimismo determinadas pautas y líneas para actuar en la sociedad. Al mismo tiempo los contenidos tienen un formato y códigos de presentación específicos, de esta manera “los contenidos específicos del material serán procesados también y adquirirán significación para el estudiante en relación con el formato y los códigos. Y en ocasiones puede que la principal significación esté exclusivamente vinculada a esos significantes” (Martínez, 2002, p. 31). Los alumnos establecen los saberes presentes en el libro de texto como lo que debe hacerse. El libro de texto

dictamina de dónde vienen, que tanto deben aprender y marca donde deben terminar, con lo cual se les hace creer que la realidad discursiva cargada de significaciones ideológicas presente en el libro de texto es el reflejo exacto de nuestra sociedad, sin embargo en ocasiones el plano social, el contexto de sus lectores y su cotidianidad no son incluidos ni reflejados en la realidad creada por los discursos.

Las ideologías presentes en los libros de texto crean el espejismo de que existe un sólo tipo de cultura. Sus lectores aprenden y naturalizan esa cultura como la propia, porque se enseña en la escuela y se presenta en los libros de texto. Sin embargo, en el plano social existen diversos tipos de culturas las cuales no siempre son reflejadas, incluidas o reconocidas, lo que hace creer que no valen la pena ser aprendidas o enseñadas.

## **2.2. La reforma integral de la educación básica.**

La RIEB comenzó su primer ciclo el 2004 con la Reforma de Educación Preescolar, prosiguió con la de Educación secundaria en 2006 y lo culminó con la de Educación Primaria en 2009 (SEP, 2011). En donde dos de los ejes centrales fueron el desarrollo competencias y el aprendizaje del alumnado. Debido a la magnitud del proyecto la SEP ha considerado necesario hacer del conocimiento de docentes, madres y padres y los sectores interesados en la educación básica el Plan de estudios 2011,

debido a que en éste se plantean los cambios y la manera en que deben ser articulados estos.

El 20 de agosto de 2010, de acuerdo con la SEP (2011), se publicaron en el *Diario Oficial* de la federación los acuerdos números 494 y 520, con los cuales se preparaba el terreno para la construcción de los materiales educativos, con el objetivo de ser un apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto para los alumnos como para los docentes.

La SEP a través del plan de estudios 2011, dio a conocer los planteamientos de la reforma integral, así como los propósitos planteados, esbozando el devenir que ésta ha tenido y el que proyecta. Esta reforma se considera útil debido a que puede ser aprovechada por maestros, padres de familia, estudiantes, comunidad social y académica para promover el cambio y la mejora en el ámbito educativo, al enfatizar el nivel de la educación básica.

La administración federal, según el plan de estudios 2011(SEP, 2011), fue quien desarrolló la reforma como una política pública, en donde el propósito principal es mejorar la calidad educativa con el fin de articular el diseño y desarrollo del currículo para formar a los alumnos de preescolar, primaria y secundaria mejor preparados. Algunos elementos son considerados como centrales, en primer lugar que el alumnado tome un lugar importante en la dinámica escolar, en segundo los logros de aprendizajes, en tercer lugar a los Estándares Curriculares y por último el favorecimiento del desarrollo de

competencias para permitir a los estudiantes alcanzar el perfil de egreso del nivel Básico.

### ***2.2.1. Propuestas y modernización***

Los cambios constantes en los saberes tecnológicos y científicos han provocado modificaciones en los sectores económicos y de servicios, en concreto el servicio de educación y su carácter gratuito. Debido a esto los sistemas educativos han elaborado reformas considerando el trasfondo local, al tiempo que se toma como referente las experiencias internacionales, lo que indica que las reformas toman como referente modelos provenientes de otros contextos, bajo la justificación de que estos “referentes internacionales aceptados como pertinentes y valiosos acerca de la educación, sus procesos y resultados, que es necesario tener en cuenta en todo esfuerzo de avance o mejora que se aplique en el sistema educativo nacional” (SEP, p. 14). Por lo tanto las reformas han sido forjadas ni han partido de nuestro contexto, si no que se han considerado contextos diferentes.

Un punto de partida para analizar la reforma educativa, de acuerdo con la SEP (2011), es el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992. Con esta modernización se generaron cambios en la educación y, por ende, en el sistema educativo nacional, lo cual dio la pauta para crear reformas que perseguían el objetivo de mejora y la búsqueda de prácticas y propuestas pedagógicas, sin

embargo cómo se ha mencionado el punto de partida no fue nuestro contexto, lo cual conlleva implicaciones directas en la conformación de la reforma.

Un reflejo de nuestra sociedad fue el hecho de que estas reformas enfrentaron el reto de la permanencia del alumnado en el nivel primaria y la cobertura en preescolar y secundaria. Asimismo, la necesidad de actualizar los programas y planes de estudios, capacitar a los docentes, desarrollar la infraestructura y dotar a los gobiernos estatales con los servicios de Educación Básica y Normales. Estos elementos habría que tenerlos presentes y corroborar la congruencia que tienen con los referentes internacionales que se sirvieron como modelos para la reforma.

La RIEB no sólo aborda la reelaboración de contenidos educativos, sino que pretende la formación integral de los mismos, al promover el desarrollo de competencias, alcanzar el perfil de egreso, plantea aprendizajes esperados y estándares curriculares. Con lo cual en la reforma se reconoce que es necesario partir de lo establecido en el artículo 3° de la Constitución Política para cumplir con la calidad y equidad educativa. Atribuir a la escuela pública la capacidad de brindar educación integral. Trabajar a favor de la educación inclusiva, como la pluralidad lingüística y cultural, este aspecto resulta de suma relevancia debido a que se plantea en la reforma, sin embargo es menester analizar si los contenidos de los LTG reflejan y aplican este criterio. También es

importante considerar a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Brindar alta capacitación a los docentes en servicio, así también desarrollar materiales educativos que promuevan la equidad y calidad educativa. Considerar al alumno como el centro, dejando de enfatizar la enseñanza y hacerlo sobre el aprendizaje.

De acuerdo con la propuesta planteada en la RIEB, los materiales de apoyo, el Plan y los programas de estudio deben ser utilizados adecuadamente. Con lo cual el sistema educativo nacional logrará que los estudiantes egresados sean capaces de resolver problemas, como

tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad; relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y oportunidades en entornos altamente competitivos; reconocer en sus tradiciones valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y el futuro; asumir los valores de la democracia como la base fundamental del Estado laico y la convivencia cívica que reconoce al otro como igual; en el respeto de la ley; el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo (SEP, 2011, p. 10)

En esta reforma también se consideran importantes el dominio por parte del alumnado de las tecnologías de información y comunicación, el idioma inglés como segunda lengua y contar con iniciativa. En este punto llama la atención el hecho de que dentro de la reforma se mencione la educación inclusiva, la pluralidad lingüística y cultural, sin embargo no se propone al inglés como segunda y sin mencionar la variedad de idiomas presentes en nuestro contexto, lo cual deja entrever

las consecuencias de partir de modelos y estándares diferentes a los de nuestro contexto. La Reforma afirma que partiendo de esos estándares internacionales el alumnado puede alcanzar una vida digna y productiva, entendiendo que es más favorable para los alumnos conocer un idioma extranjero que uno originario, lo cual sin lugar a dudas genera y moldea la identidad de los alumnos. Asimismo, se especifica que esta propuesta está dirigida a la renovación de la escuela pública. También se menciona que es importante considerar el desarrollo económico y social, así como “la herencia ética y cultural de nuestros pueblos que, como mexicanos, nos dan y seguirán aportando una identidad singular y valiosa entre las naciones del mundo” (SEP, 2011, p. 11), aunque habría que cuestionarse cómo se entiende la identidad de los pueblos en México.

### ***2.2.1. Compromiso social y calidad de educación***

Desde la promulgación del Artículo Tercero Constitucional y la fundación de la Secretaría de Educación Pública, hasta inicios del siglo XXI, según la SEP (2011), la educación pública se ha visto en la necesidad de atender la demanda creciente, al tiempo de atender las necesidades de mejora en la calidad del servicio educativo. Durante ese tiempo se han realizado cambios constantes, siendo la cobertura nacional una prioridad. Esta cobertura generó programas, instituciones y prácticas que fueron conformando poco a poco el sistema educativo nacional. Sin

embargo, a finales del siglo XX se consideró que el modelo educativo no respondía a las condiciones en que se vivía en México, ni a los que se proyectaba, todo esto derivado de los cambios sociales, demográficos, económicos, políticos y culturales.

El 8 de agosto de 2002, las autoridades federales y locales pactaron El Compromiso Social por la Calidad de la Educación (SEP, 2011). Este compromiso se origina debido a la necesidad de un cambio ante los contextos económicos, políticos y sociales. La calidad toma mayor importancia en cuanto a la educación, debido a que se considera que a través de una educación de calidad niños y niñas mexicanos pueden alcanzar mejores estándares de aprendizaje, favoreciendo el aprendizaje del alumno y preparándolos para continuar con él. La propuesta educativa favorece que los alumnos aprendan a aprender, aprendan para la vida y a lo largo de ésta.

Posteriormente, el 15 de mayo del 2008 se suscribió La Alianza por la Calidad de la Educación, en donde intervinieron el Gobierno Federal y, en representación de los maestros, el SNTE. De esta manera se tomó la decisión de realizar una reforma curricular que promoviera el desarrollo de competencias y habilidades, partiendo de reformas sobre los enfoques, asignaturas y contenidos, planteando la necesidad de la enseñanza del idioma inglés y considerando su enseñanza desde el nivel preescolar.

En el Plan de Estudios 2011 se afirma que la transformación del sistema educativo nacional considera como un compromiso el

el mejoramiento del bienestar y desarrollo integral de las niñas, los niños y los jóvenes, en materia de salud, alimentación y nutrición, considerando las condiciones sociales para mejorar el acceso, la permanencia y el egreso oportuno de los alumnos que estudian en las escuelas públicas de Educación Básica en todo el país (SEP, 2011, p. 19)

La reforma está enfocada en cuanto al ámbito académico de los niñas y niños en México, sin embargo llama la atención que ámbitos como la salud, alimentación, nutrición, condiciones sociales enfocados exclusivamente al sector infantil sean considerados como parte del proceso para conseguir su efectividad. De lo cual se puede interpretar que la reforma debe ir acompañada de cambios sociales específicos que afectan en la realidad social a las niñas y niños de nuestro territorio. Partiendo de que los objetivos de esta reforma son la formación de los alumnos y alumnas, también es cierto que se necesita generar las condiciones necesarias para garantizar su asistencia y permanencia en la escuela, con lo cual sería posible formar ciudadanos con mejores oportunidades de aprendizaje y trayectorias educativas exitosas.

### ***2.2.3. Reconocimiento y aceptación a la diversidad***

Un eje de partida para el reconocimiento de nuestra realidad en todos los sentidos es la diversidad. Al respecto Alejandro Grimson

(2011) plantea que la visión negativa sobre la diversidad conlleva un origen bíblico, con la historia de la torre de Babel, en donde Dios castiga a los humanos haciendo que no se entiendan generando diversidad de lenguas. Esta incapacidad de comunicarse con otros se entienden como un castigo divino, por esta razón “los modos en que se ha conceptualizado la diversidad se encuentran imbricados con las formas en que se han imaginado las relaciones entre nosotros y los otros” (Grimson, A. 2011, p. 55), por lo que hoy día el reconocimiento a la diversidad no está en función de nuestra realidad social, sino en función de las relaciones de poder que han existido con el transcurrir del tiempo. A esto el autor añade otro elemento fundamental en torno a la diversidad, el cual se refiere a la identidad. Grimson (2011) hace referencia a algunos planteamientos de Huntington, quien retoma la noción principal de la teoría de la identidad en donde nosotros nos construimos partiendo de la relación con otros, ellos.

En el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica (SEP, 2011), se mencionan las acciones que se llevaron a cabo para la construcción del currículo. Dentro de ellas se señala que la construcción del currículo, y por ende los materiales educativos, se desarrolló tomando como punto de partida el artículo 3° de la constitución política, y el artículo 2° que refiere a la composición pluricultural de nuestro país.

La diversidad cultural y la identidad son dos temas que van de la mano. Un aspecto relevante entre estos dos conceptos es el discurso.

Benedict Anderson (1993) rescata un elemento importante en torno a la construcción de la identidad nacional, el cual se refiere al surgimiento de la imprenta. De acuerdo con el autor, el primer uso que se le dio fue religioso, el segundo comercial. En el primer uso el principal objetivo radicaba en transmitir ideología o líneas de pensamiento para conservar y ganar adeptos. Con la llegada del capitalismo, la imprenta empezó a buscar ganancias monetarias, el tema ideológico del libro a vender dejó de ser relevante, con la excepción de que fuera algo que pudiera ser comprado.

El hecho de que lo internacional sea tomado en cuenta parte del que hoy día vivimos en un entorno internacional el cual no puede ser ignorado. Se considera importante que la escuela dote a los alumnos de los conocimientos y actitudes necesarias para afrontar esta situación. Otros elementos destacables según la SEP (2011) son el sentido de la patria, asimismo la visión de una nación multicultural, plurilingüe, democrática y solidaria.

Para las autoridades educativas, tanto federales como locales, los esfuerzos están encaminados en una política pública capaz de atender a las necesidades de maestros, niños, niñas y jóvenes, así como a las transformaciones y responsabilidades previstas en el proyecto educativo hasta 2030.

En el siglo XXI se puede observar que en México se encuentran presentes diversas culturas. Y todos los ciudadanos pertenecientes a

esas culturas cuentan con derechos, entre los cuales se encuentra la educación. Es en esos casos en donde el sistema educativo, de acuerdo con la SEP (2011), es el encargado de proponer iniciativas y movilizar recursos del sector público. Esto con el fin de generar condiciones en donde se garantice la equidad y calidad de la educación, enfocándose principalmente en el sector básico.

#### *2.2.4 Papel activo de padres y maestros*

La reforma integral de educación básica, de acuerdo con la SEP (2011, p. 17), reconoce “en la universalidad de la educación, el espacio propicio para construir y recrear nuestro ser como mexicanos”. Con este reconocimiento los objetivos principales fueron el mejoramiento de la educación básica y la expansión de ésta. Durante el proceso y la puesta en marcha de la reforma, los maestros y los padres de familia han adoptado un papel activo y comprometidos, con lo cual el sistema educativo nacional ha logrado mayor cobertura, aunque no la necesaria para satisfacer todas las necesidades del país.

De acuerdo con la SEP (2011), la RIEB, concretizándose en el Plan de estudios 2011 propone mejoras en las escuelas para asistir las necesidades de aprendizaje del alumnado. Ante esta situación se advierte que es necesario el compromiso de todos los involucrados en el sistema educativo para que las mejoras propuestas sean efectivas. Se menciona que estudiantes, docentes, padres y madres, tutores, autoridades deben intervenir en la Reforma.

## CAPÍTULO 3. PERSPECTIVA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

Meyer (2003) plantea que para el ACD no existe una metodología única y exclusiva, sino que deben tenerse en cuenta dos puntos importantes de este enfoque. El primero se refiere a que el ACD no sólo se limita al análisis de elementos lingüísticos. Si bien es cierto que para realizar este tipo de trabajos se debe contar con conocimientos lingüísticos, este enfoque se centra principalmente en los problemas sociales y de dominación que involucran al poder. El segundo punto radica en que la perspectiva teórico metodológica de este enfoque es ecléctica, lo que significa que diversas teorías y metodologías se unen cuanto sea necesario para esclarecer y analizar los problemas sociales que están siendo investigados.

En cuanto a la posición del investigador, Fairclough y Wodack (en Van Dijk, 2005) aclaran que, si nos posicionamos dentro del ACD, no debemos ver a esta disciplina como una ciencia social objetiva, sino

como un emprendimiento de compromiso social, en el cual se deben de analizar las relaciones y las prácticas sociales, a través de las prácticas discursivas que adoptan formas lingüísticas o parcialmente lingüísticas. Por lo tanto el investigador, desde el ACD, debe posicionarse a favor de los sujetos dominados en contra de aquellos grupos que ostentan el poder, dominan y legitiman las desigualdades sociales. Al mismo tiempo, esta disciplina se caracteriza por revelar y expresar claramente el compromiso social de erradicar las relaciones de dominación a través del poder y las injusticias sociales.

### ***3.1.1. Método histórico del discurso***

Una de las características del método histórico discursivo de acuerdo con Fairclough y Wodak (en Van Dijk, 2005, p.378) es su “ intento de integrar sistemáticamente toda la información disponible del contexto (background information) al análisis y la interpretación de las numerosas capas que constituyen un texto hablado o escrito”. Por lo tanto, para realizar este tipo de análisis, el contexto es de suma importancia, debido a que proporciona información necesaria para el análisis e interpretación. Es importante mencionar que en este proceso existen diferentes niveles en el texto, y dependerá del análisis y su profundidad ir develando lo que se encuentra en él.

Este método tiene por objetivo principal analizar el discurso prejuicioso, desentrañando y dando cuenta de aquellos prejuicios

implícitos. Fairclough y Wodak (en Van Dijk, 2005) mencionan que este análisis posibilita la identificación de los códigos y alusiones presentes en el de discurso. Los autores advierten que una de las característica principales del discurso prejuicioso es el uso de alusiones, las cuales no pueden ser comprendidas por los lectores sino cuentan con los conocimientos necesarios sobre los objetos o los antecedentes referidos. Esta es una estrategia presente en los discursos discriminadores, hegemónicos, legitimadores y excluyentes, que permite evadir responsabilidades, debido a que los emisores (quienes hablan o escriben) no se ven en la necesidad de explicar sus afirmaciones.

En el enfoque histórico del discurso es de suma importancia analizar los cambios y transformaciones que los discursos sufren a través del tiempo. En este sentido, este enfoque

analiza la dimensión histórica de las acciones discursivas, procediendo a explorar los modos en que los particulares tipos de discurso se ven sujetos a un cambio diacrónico... y lo que es más importante, esto no se considera únicamente una información: en este punto integramos las teorías sociales con el fin de que sean capaces de explicar lo que llamamos contexto (Wodak 2003b, p. 104).

Por lo tanto, para analizar un fenómeno social a través del discurso, la perspectiva del enfoque histórico propone hacerlo no sólo a través de elementos lingüísticos, sino que es importante integrar y relacionar las teorías sociales que sean relevantes para el desarrollo de la investigación, y con estas herramientas describir nuestro contexto, ya

que no es lo mismo realizar una investigación sobre la infancia en nuestros días a la infancia de hace un siglo.

Actualmente el mundo se caracteriza por su transformación constante. Ya sea por fenómenos como la globalización, los avances tecnológicos u otra factor, provocan que las sociedades cambien vertiginosamente, y con ellas los sujetos. Debido a todo el entramado social y las relaciones que existen en él, las identidades, visiones, discursos, etc., se entremezclan formando relaciones complejas que derivan en desigualdades sociales, dominación y conflictos de poder. Por todo lo anterior, es importante analizar estas relaciones en donde la lengua juega un papel fundamental en la construcción de la realidad social. En este sentido, Wodak (2003b) propone el análisis del entramado social a través del enfoque histórico del discurso, puesto que, como la misma autora lo aclara, este enfoque tiene una orientación pragmática, lo cual implica

relacionar estrechamente las cuestiones de formación y concepción de teoría con los específicos problemas que han de ser investigados. En este sentido, la primera cuestión que hemos de abordar como investigadores... es... ¿Qué herramientas conceptuales resultan relevantes para este o aquel problema y para este y aquel contexto? (Wodak, 2003b, p.102).

Un aspecto a considerar es que el análisis no debe limitarse exclusivamente a las prácticas discursivas, sino que se debe tomar en cuenta todas aquellas prácticas inmersas en lo social. Las investigaciones

que se posicionen desde la perspectiva ACD deben ser multiteoréticas y multimétodicas, al mismo tiempo críticas y autocríticas.

La orientación sociofilosófica de la teoría crítica se encuentra presente en el enfoque histórico del discurso. Esto significa que, como lo explica Wodak (2003b), utiliza y recurre a un concepto de crítica social complejo que consiste en considerar tres aspectos que se relacionan entre sí. El primer aspecto se refiere a la crítica inmanente del texto o el discurso, el segundo, a la crítica sociodiagnóstica, la cual se relaciona con la dimensión cognitiva, por último, el tercer aspecto describe la crítica de carácter propocisional, está más relacionado con la dimensión de la acción.

En el caso de la crítica inseparable del texto o el discurso, Wodak menciona que “tiene como objetivo el descubrimiento de incoherencias, contradicciones, autocontradicciones, paradojas y dilemas en las estructuras internas del texto o discurso”. En el caso de la crítica sociodiagnóstica, este aspecto “guarda relación con la exposición desmitificadora del posible carácter (...) persuasivo o manipulador de las prácticas discursivas”. Mientras que el último, correspondiente a la crítica de carácter pronosticador, “contribuye a la transformación y a la mejora de la comunicación (...) como las guías que permiten evitar la utilización de un lenguaje sexista” (2003b, p. 103).

A pesar de que en las investigaciones del ACD se adopta la posición en favor de los más desfavorecidos, Wodak (2003a) aclara que

la función de éste no es determinar si algo está bien o mal. Desde el punto de vista de la autora, el ACD analiza el entramado social y discursivo, con el objetivo de aclarar y revelar lo que acontece en la realidad social. Al mismo tiempo, en este tipo de investigaciones se debe justificar, a través de la teoría, la razón por la cual ciertas interpretaciones de los sucesos discursivos cuentan con mayor validez que otros, incluso más que los sucesos reales, los cuales son ocultados o ignorados.

### *3.1.2. Estrategia metodológica*

El presente proyecto está ubicado en el paradigma interpretativo, debido a que en él se analiza la construcción de la identidad de la infancia, y con esto se interpreta el entramado discursivo, al tiempo que se esclarece cómo se construye la identidad a través de los elementos discursivos, para entender y develar la identidad de la infancia presente en los LTG.

La investigación partió del enfoque constructivista social, desde la perspectiva de Lev Vygotsky, que considera al sujeto como resultado de un proceso histórico y social en donde el lenguaje desempeña un papel fundamental. Asimismo, los autores Phillips y Jorgensen (2002) mencionan en las premisas generales del constructivismo social, que todos los enfoques del análisis del discurso parten de la relación entre lenguaje y el sujeto. Estos autores opinan que los enfoques del análisis

del discurso toman como punto de partida los principios del estructuralismo y postestructuralismo lingüístico filosófico. Es decir, el acceso a la realidad es siempre a través del lenguaje, por medio del cual creamos representaciones de la realidad que no son necesariamente un reflejo fidedigno de esa realidad preexistente, pero contribuyen a la creación de la misma. Desde este punto de vista, los objetos y sujetos existen, mas sólo cobran significado a través del discurso.

El constructivismo social es un término que engloba varias teorías acerca de la cultura y sociedad (Phillips y Jorgensen, 2002). El análisis del discurso es sólo uno entre varias aproximaciones al constructivismo social pero es uno de los enfoques más usados dentro de éste. Phillips y Jorgensen (2002) apudan que, dentro de este posicionamiento epistemológico el conocimiento no es sólo un reflejo de la realidad, sino que es un discurso construido al cual lo determinan diferentes regímenes.

Las investigaciones abocadas a analizar el discurso, y a las que se posicionan desde el enfoque del constructivismo social, son y deberían ser inevitablemente, un emprendimiento crítico. Phillips y Jorgensen (2002) recurren a la premisa más básica del constructivismo social en donde la realidad es lo que decimos que es. Por lo tanto si decimos que la infancia se delimita por ciertas características y preceptos, ésta en algún grado implacará cierto grado verdad. El objetivo en este punto es develar si esa verdad refleja nuestra realidad social. Esa través de los significados atribuidos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea

que podemos entenderlo e interactuar en él. En ese sentido nosotros y nuestro mundo significamos lo que nosotros le atribuimos y nos atribuimos, procesos que se da a través del discurso, en los cuales existen ideologías, que conllevan desigualdades y el beneficio del poder para ciertos grupos favorecidos.

Es importante mencionar que, como indican Phillips y Jorgensen (2002), un objetivo imprescindible del análisis del discurso es el de desenmascarar y delinear las líneas de acción y pensamiento provenientes del sentido común, es decir lo que se da por sentado. Esto con el propósito de transformarlos en objetos potenciales para el análisis y la crítica con el objetivo de abrirlos al cambio.

La estrategia metodológica presente en el análisis de esta investigación tomó en cuenta aspectos del ACD en relación a los conocimientos, en particular aquellos que Siegfried Jäger (2003) menciona, debido a que es importante tener en cuenta cómo se trasmite el conocimiento, la función que éste desempeña en la configuración de la sociedad y la construcción de los sujetos, así como el impacto de éste en el desarrollo general de la sociedad. El conocimiento debe ser comprendido como aquellos contenidos que construyen y moldean la conciencia, o aquellos significados utilizados históricamente con el objetivo de interpretar y moldear la realidad.

### 3.1.3. *Corpus de la investigación*

En un principio se realizó una lectura exploratoria de los libros correspondientes a las siguientes asignaturas:

- Educación cívica y ética, de 1° a 6° año.
- Ciencias naturales, 3° a 6° año.
- Español lecturas, de 1° a 6° año.
- Español actividades, de 1° a 6° año.
- Historia, de 4° a 5° año.

Se contemplaron estas materias debido a que son los libros que han prevalecido dentro de la carga académica impartida a los alumnos a partir de las diversas reformas educativas que se han llevado a cabo. Asimismo se consideró que en ellas se abordan temas que abordan y describen y temas referentes a la infancia.

Posteriormente, los resultados de la lectura exploratoria indicaron que en los libros de español, tanto lecturas como el de trabajo, no se abordaban temas relacionados a la identidad de la infancia. Las lecturas presentes en los libros de los primeros grados están más orientadas a personajes animados, como animales, a través de los cuales se abordan temáticas diferentes al de la infancia. En grados más altos se observó la presencia de obras literarias que de igual manera abordan temas que no describen la infancia.

Los libros de la materia de ciencias naturales del tercero al quinto año abordan diversas temáticas, las cuales difieren al punto central de la investigación sobre la identidad de la infancia. Esto con la única excepción en el libro de sexto año en donde se esboza la definición de la infancia desde el punto de vista biológico. Información que fue tomada para el análisis de esta investigación, de la cual se muestra su ubicación en la siguiente tabla.

Libro y grado	bloque	tema	página
Ciencias naturales 5° grado	I	Etapas del desarrollo humano	31

Tabla 1. Tema elegido del libro de Ciencias Naturales

En el caso de los libros de historia se encontró un tema relevante que trata el tema de la infancia, ubicado en el libro quinto grado. Donde se abordan los derechos de niñas y niños.

Libro y grado	bloque	tema	páginas
Historia 5° grado	5. México al final del siglo XX y los albores del XXI	Los retos de la niñez mexicana	182-183

Tabla 2. Tema elegido del libro de Historia

En cuanto a los libros de la materia cívica y ética, se encontró que en los grados correspondientes al primero, quinto y sexto el tratamiento de los temas relacionados a la infancia y su identidad es mayor, siendo esta temática abordada en diversas partes de los libros, como se muestra a continuación

Libro y grado	bloque	lección	páginas
Cívica y ética 6° grado	3. Desafíos de las sociedades actuales	9. Desafíos de las sociedades actuales	85
	4. Los pilares del gobierno democrático	13. Derechos y responsabilidades de la ciudadanía	118
	5. acontecimientos sociales que demandan la participación ciudadana	20. Cultura de paz y buen trato	188
Cívica y ética 5° grado	1. Niñas y niños que construyen su identidad y previenen riesgos	1. Cambios en nuestro cuerpo y en nuestra imagen	14
		2. ¿Cómo soy y cómo quiero llegar a ser?	20
		3. ¿Quién me dice cómo cuidarme?	26
		4. respeto y buen trato	34

	2. Niñas y niños que aprenden a ser libres, autónomos y justos	7. Aprendiendo a ser justos	62
	5. La solución de conflictos sin violencia y con apego a los derechos humanos	17. Los derechos humanos en nuestra Constitución 20. Importancia de la participación infantil en asuntos colectivos	168 198
Cívica y ética 1° grado	1. Me conozco y me cuido	- Mi nombre es... - Prevención de accidentes	10 26
	2. Me expreso, me responsabilizo y aprendo a decidir	- Compartir sentimientos y emociones	42
	3. Conozco y respeto a las personas que me rodean	- Festividades que nos dan identidad	94
	IV. Construimos reglas para vivir y convivir mejor	- Los niños, primero - los derechos de los niños - las reglas del juego y la función de la autoridad	112 116 126

Tabla 3. Temas elegidos de los libros de Cívica y Ética

Una vez que se ubicaron los temas, se procedió categorizarlos según la manera o el aspecto desde donde abordan la infancia, con el objetivo tener una visión global de la información presente en el discurso.

#### ***3.1.4. Estrategias discursivas***

Debido a que la infancia ha sido construida históricamente en la sociedad, la presente investigación adoptó el enfoque histórico del discurso. Al respecto Meyer (2003) afirma que este tipo de enfoque debe tomar en cuenta ciertas estrategias discursivas presentes en el discurso. Dichas estrategias fueron el punto de partida para el análisis de los LTG en la presente investigación. Dentro de esas categorías encontramos las de predicación, las cuales aparecen en las atribuciones que parten de estereotipos y valores de los rasgos positivos o negativos, considerando los predicados explícitos o implícitos. También deben ser consideradas las estrategias de argumentación, las cuales se expresan en algunos topoi que son utilizados para justificar la inclusión o la exclusión política. Otro tipo de estrategias son las de intensificación y mitigación, que actúan sobre la fuerza ilocucionaria de las afirmaciones, y la estrategia referencial o estrategia de nominación.

### **3.2. Análisis de datos y resultados**

En el presente capítulo se presenta el análisis del corpus organizado en tres subcapítulos. Primeramente se categorizó la información más

relevante del discurso textual. Una vez habiendo ubicado la información en las categorías se procedió al análisis. En el segundo apartado, referente al discurso icónico, se tomaron como punto de partida las categorías generadas en el discurso textual, esto con el objetivo de observar la manera en que el discurso icónico complementa al textual. Habiendo ubicado los elementos más relevantes que articulan la identidad de la infancia, se procedió al análisis ideológico. En el tercer apartado se analizaron las estrategias discursivas, partiendo de recursos lingüísticos, entre ellos los temas, tópicos, acciones, actores y su nominalización.

### *3.2.1 Identidad de la infancia en el discurso textual*

Habiendo ubicado la información más relevante del corpus, ésta se agrupó en categorías para facilitar el análisis de las ideas presentes en los LTG, con el objetivo de dilucidar aquellos aspectos que constituyen la identidad de la infancia. Tres fueron los ejes encontrados sobre los cuales se articula la identidad de los infantes en el discurso, los cuales se muestran a continuación

<b>Ejes articuladores de la identidad de la infancia</b>
Derechos de la infancia
Encargados del cuidado de la infancia
Documentos y símbolos que dan identidad

Tabla 4. Los tres ejes que constituyen la infancia en los LTG

### 3.2.1.1. *Derechos*

Dentro de la categoría de los derechos de la infancia, se encontraron nueve subcategorías que la articulan, de las cuales se constató una mayor frecuencia y énfasis en algunas de ellas, siendo la educación el elemento más destacado en el discurso que se refiere a los derechos de la infancia. Es importante mencionar que estos derechos son sustentados en leyes y artículos, sin embargo dichos artículos no se presentan de manera explícita. Las subcategorías encontradas fueron las siguientes.

Derechos a/contra	oraciones	Derechos a/contra	oraciones
Educación	4	salud	2
Alimentación	3	Protección social	1

Explotación económica	3	participación	1
Esparcimiento o Juego	3	discriminación	1
Abuso físico	2		

Tabla 5. Subcategorías de los derechos de la infancia

Como se ha mencionado, el derecho a la educación fue la categoría más recurrente en el discurso. Cabe mencionar que el tema de la educación es tratado recurrentemente de diversas formas, al igual que las otras categorías, sin embargo en estas oraciones lo destacable es el hecho de que la educación no es planteada como un reto, necesidad o desafío, sino como un derecho de los infantes, como se observa en las siguientes citas.

1	“La constitución protege este derecho con el artículo 3°. Dice que los niños debemos recibir educación gratuita y de calidad”	C y E 5° p. 168
2	“La Constitución Política los protege en el Artículo 4°. Allí dice que tenemos derecho a satisfacer nuestras necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento”	C y E 5° p. 169

3	la Convención sobre los Derechos de las Niñas y los Niños garantiza el “Acceso a la educación, la que estará encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades”	H 5° p. 182
4	“Los derechos indispensables para vivir con dignidad son alimentación, ropa, vivienda, hablar en su propia lengua, educación y cuidado de la salud”	C y E 1° p. 114

Tabla 6. Derecho a la educación.

Como se puede observar, el derecho a la educación en las tres primeras citas es fundamentado a través de artículos constitucionales y una convención. Asimismo, en la última cita se menciona varios derechos, aunque estos no estén sustentados en leyes o instituciones. De este modo, se puede dar cuenta que la visión presente en los LTG guarda correspondencia con la historia de la educación en México, en donde se le ha otorgado un lugar privilegiado a la educación ante los infantes. Llegando a ser ésta un derecho y un elemento de identidad de niños y niñas, porque, como se menciona en las citas, forma parte de un derecho indispensable para vivir con dignidad, además de que existe una convención que la garantiza y la constitución política protege este derecho de los infantes.

Asimismo, en la cita dos se mencionan y entrelazan en la misma oración los derechos al sano esparcimiento, la alimentación y la salud,

sustentándolos en el artículo cuarto de la constitución. Sin embargo el contenido del artículo cuarto no es presentado explícitamente, ni abordado en la lección, lo cual si bien hace sabedor al lector de este derecho, sesga el conocimiento al no presentar fragmentos puedan ser consultados en la inmediatez en el aula junto al profesor.

Otro de los elementos presentes en las citas es el de la alimentación. Este es un tema frecuente cuando se abordan las problemáticas y retos de la infancia, sin embargo también es un derecho. En este caso en las citas dos y cuatro del cuadro anterior se puede observar que la salud es un derecho constitucional y a la vez indispensable para vivir con dignidad, asimismo se menciona que

---

La Convención sobre los Derechos de las Niñas y los Niños garantiza a niños y niñas “Gozar de una alimentación nutritiva e higiénica” (Historia 5° p. 182)

---

La alimentación también es un derecho sustentado por la convención de Derechos de Niñas y Niños, sin embargo se observó que en su mayoría este tema es tratado con más frecuencia como un reto o problemática que como un derecho, sin embargo cuando el tema es abordado deja de ser exclusivo de la infancia y se plantea como una problemática general, la cual afecta tanto a adultos como los infantes. Esto también guarda relación con la realidad social en que viven niños y niñas.

Otro derecho con que cuentan los infantes es el de ser protegidos contra la explotación económica. Esta temática, al igual que el abuso físico, es abordada de diversas formas en los LTG, entre las cuales también se considera como una problemática. Sin embargo también forma parte de los derechos de niñas y niños, como se presenta en las siguientes citas

1	“Se protegerá a los niños contra la explotación económica (Artículo 32 de la Convención sobre los derechos del Niño)”	C y E 5° p. 63
2	la Convención sobre los Derechos de las Niñas y los Niños garantiza al niño “Ser protegido contra toda clase de explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación”	H 5° p. 182
3	“las leyes establecen que los menores de catorce años no deben trabajar”	C y E 6° p. 83

Tabla 7. Derecho contra la explotación económica

En la cita uno se menciona que este derecho está sustentando en el artículo 32 de la convención sobre los derechos del niño, sin embargo no se presenta de manera explícita el artículo, lo cual genera un sesgo de información para el lector. En la cita dos, se hace alusión a la *Convención de los derechos del niño*, pero no se menciona el artículo sobre el cual se

sustenta o garantiza este derecho. Y en la tercera se menciona que existen leyes que cuidan y garantizan el derecho de los infantes a no trabajar, sin embargo no se mencionan qué leyes son, lo cual también provoca un ocultamiento de la información, debido a que ésta no es presentada para el lector.

La explotación económica de los infantes es planteada de dos formas, como una problemática social y también como un derecho. De tal forma se menciona que la explotación infantil existe en la sociedad, sin embargo, a la vez también afirma que existen derechos que protegen a los niños contra esta situación, lo cual genera incongruencia entre lo decretado en las leyes y lo que acontece en la realidad social.

Otro tema que también es planteado como una problemática social es el del abuso físico. Al respecto de los derechos de los infantes contra el abuso físico se afirma lo siguiente

1	la Convención sobre los Derechos de las Niñas y los Niños les garantiza “ser protegido contra toda forma de abuso físico o mental (incluyendo maltrato, abuso y explotación sexual)”	historia 5° p. 182
2	“Las leyes protegen a los menores de edad contra delitos sexuales como la violación y el estupro, que es cuando se tienen relaciones sexuales con personas mayores de 12 y menores de 18 años”	Cívica y Ética 6° p. 84

Tabla 8. Derecho contra el abuso físico

En la primera cita se observa que el derecho a la protección contra abuso físico o mental debe o es garantizado por la convención de Derechos de Niños y Niñas. Sin embargo en el texto no se aborda ni esclarece la función o mecanismos mediante los cuales esta convención puede ser utilizada a favor de los infantes. Dicha convención fue mencionada de manera recurrente durante las temáticas relacionadas a los derechos del niño pero no hay lección alguna que informe y explique al lector sobre un panorama más amplio de los derechos y artículos planteados en ella. En la segunda cita de nueva cuenta se observa la mención de leyes, sin embargo no se mencionan ni se esclarecen cuáles son esas leyes.

En cuanto al derecho de los infantes al esparcimiento, además de lo mencionado en las citas del cuadro anterior, donde se entrelaza con la educación, también se obtuvieron las siguientes afirmaciones

1	“La Constitución Política los protege en el Artículo 4°. Allí dice que tenemos derecho a satisfacer nuestras necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento”	C y É 5° p. 169
2	“La diversión y el descanso son necesarios para tu desarrollo y forman parte de tus derechos”	C y É 1° p. 116
3	la Convención sobre los Derechos de las Niñas y los Niños garantiza a los niños “Disfrutar de descanso y	H 5° p. 182

	esparcimiento, el juego y las actividades recreativas propias de su edad”	
--	---	--

Tabla 9. Derecho al esparcimiento

La primera cita es sustentada en el artículo cuarto de la constitución, estableciendo que el sano esparcimiento es parte de los derechos de los infantes, sin mencionar el artículo explícitamente. En la tercera cita se vuelve a mencionar a la Convención De Niños y Niñas sin explicar lo que ésta es o su función. Y en la segunda cita se afirma que la diversión y el descanso son necesarios además de conformar parte de los derechos de los infantes, en este caso sin mencionar un sustento como leyes o artículos.

El derecho de los infantes contra la discriminación sólo fue mencionado en una ocasión. De este derecho se afirma lo siguiente

---

“se deben tomar todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación (Artículo 2° de la Convención sobre los derechos del Niño)” (Cívica y Ética 5° p. 63)

---

Este derecho se sustenta en el artículo segundo de la Convención sobre los derechos del niño. Este es uno de los derechos menos abordados en los LTG al igual que el derecho a la protección social, existen lecciones en donde se aborda de manera general, tanto para adultos como para los infantes, el tema de la discriminación. Sin embargo el tema de la protección social no es abordado ni como un reto

o una problemática en las lecciones presentes en los libros. Al respecto se menciona lo siguiente

---

“Todos los niños tienen derecho a igual protección social (Artículo 25 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)” (Cívica y Ética 5° p. 63)

---

Se puede observar que en este caso es la Declaración Universal de los Derechos Humanos la que sustenta la protección de los infantes, es la que rige a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, al tiempo que otras leyes, constituciones, derechos de los niños, etc. Derivan de ella.

#### 3.2.1.2. *Encargados del cuidado*

Otro eje articulador de la identidad de la infancia es el que se refiere a los responsables de su cuidado. Dentro del discurso presente en el corpus se detectó que la referencia explícita a determinados actores a quienes se les otorga el cuidado de la infancia, ya sea concediéndoles la responsabilidad, obligación o el compromiso de proteger a los infantes y sus derechos.

En esta categoría se encontraron tres subcategorías que la articulan. En las cuales se observó que el discurso refiere a actores específicos, destacando en ellos a las personas adultas, la escuela y la familia. En este caso el discurso no se sustenta en leyes o artículos para delegar la responsabilidad del cuidado de la infancia, sino que es el propio

discurso que se maneja en los LTG el que dictamina que estos actores deben cumplir con esta acción. La identidad de la infancia se articula mediante la responsabilidad y obligación de su cuidado por parte de los siguientes actores periféricos que se muestran en la siguiente tabla

Actores responsables de la infancia	oraciones
Adultos/personas	5
Escuela/personal	3
Familia	3
Instituciones	2

Tabla 10. Actores periféricos

Dentro de las temáticas abordadas se encontraron situaciones de riesgos como la explotación económica, el abuso físico, además de los retos de la infancia, los cuales son el garantizar la educación, la alimentación y la salud. En estos temas fue destacable el hecho de que el discurso refería a actores específicos para el cuidado de los infantes ante estos riesgos y retos. Los actores más recurrentes fueron los adultos, también referidos en el discurso como personas adultas a quienes se les

atribuye esta labor como una responsabilidad y obligación, como se muestra en las siguientes citas

1	“mientras creces y aprendes a tomar decisiones, los adultos tiene la responsabilidad de cuidarte y educarte”	Cívica y Ética 1° p. 51
2	“ Los adultos tienen la obligación de proteger a los niños de todo tipo de riesgo, abuso, descuido, maltrato o explotación”	Cívica y Ética 6° p. 190
3	“el buen trato se nota cuando... Las personas adultas: Cumplen con la obligación de proteger a la niñez y a los adolescentes de cualquier forma de maltrato, agresión o abuso”	Cívica y Ética 6° p. 192
4	“Las personas que te cuidan y procuran tu bienestar. Ellas son las responsables de proponer reglas para que la convivencia y el trabajo en grupo se den en un ambiente armonioso”	Cívica y Ética 1° p. 127

Tabla 11. Adultos como actores periféricos

Se puede observar como en la primer cita se mencionan en el discurso a los adultos como los actores responsables del cuidado y la educación de los infantes, esto sin especificar un contexto o detalles que ayuden a comprender de mejor manera a qué adultos se hace referencia,

lo cual genera un panorama muy amplio y generalizado para comprender a quienes se refiere.

En la cuarta cita se menciona a las personas que cuidan y procuran el bienestar de los infantes, al tiempo que en la cita tres se hace señala también a las personas, sin embargo en esa cita se especifica que esas personas son las adultas, lo cual da pauta para comprender que en la cita cuatro también se refiere a los adultos aunque únicamente se les nombre como personas. En las citas dos y tres se observa que en el discurso los adultos son los responsables de proteger a la niñez y los infantes de riesgos, abusos, maltratos, agresión y explotación, todas ellas situaciones ante las cuales existen leyes y artículos, para garantizar que no las sufran. Sin embargo el discurso no refiere a ninguna institución, organismo o al Estado para hacer valer estas leyes, sino que la responsabilidad y obligación recae sobre los adultos.

Otros actores presentes en el discurso como responsables de la infancia son la familia y la escuela. En este caso llama la atención el hecho de que estos dos fueron mencionados conjuntamente, como se muestra en las siguientes citas

1	“los retos que hoy día enfrentan la niñez mexicana obligan a asumir una serie de compromisos y obligaciones de todos aquellos que tienen un vínculo o relación con los niños, como la familia, los maestros, los amigos y los medios de comunicación”	historia 5° grado p. 183
---	---	--------------------------

2	<p>“La familia, la escuela y otras instituciones deben velar porque se respeten los derechos de la niñez y reciban amor, alimentos, educación y protección ante distintos riesgos. En nuestro país existen leyes que protegen estos derechos”</p>	<p>Cívica y Ética 6° grado p. 85</p>
3	<p>“Las familias, el personal de las escuelas y otros adultos responsables del cuidado infantil deben promover la cultura de paz y buen trato porque favorece la realización de los derechos de niños y adolescentes”</p>	<p>Cívica y Ética 6° p. 191</p>

Tabla 12. Familia y escuela como actores periféricos

Como se aprecia en las citas, se enlistan a diversos actores a los que se les responsabiliza del cuidado de la infancia. Con sólo una mención aparecen los amigos y los medios de comunicación, los cuales no son referidos nuevamente en los temas o lecciones desarrolladas. Llama la atención que en la cita número dos se menciona a *otras instituciones*, lo cual genera ambigüedad y nubla la comprensión para definir a qué instituciones hace referencia el discurso.

En el caso de la familia y la escuela, se observa que son mencionadas en las tres citas. En cuanto a la familia se puede notar que en las tres menciones se le nombra de la misma manera. Sin embargo es destacable que cuando en el discurso se hace referencia a la escuela se observa que se nombra de diversa formas. En la primera cita se hace

mención de los maestros, quienes forman parte del ámbito escolar, en la segunda se indica a la escuela de manera general, y por último se menciona al personal de las escuelas, en donde por el contexto de la lectura se entiende que se alude a los maestros.

Por lo tanto, los principales actores discursivos en quienes recae la obligación y el compromiso del cuidado infantil y sus derechos son los adultos, maestros y la familia. En el caso de los adultos, la mención es amplia y generalizadora, debido a que en el discurso no se dan otros datos ni se menciona un contexto específico para ubicar a qué adultos se refiere específicamente. En cuanto a la familia y la escuela, podemos inferir quienes son las personas adultas en esos contextos, en los que es posible ubicar a los actores específicos responsables del cuidado de la infancia. En el caso de la familia se puede concluir que el papá y la mamá son los adultos con más cercanía a los infantes, por lo tanto son ellos los adultos responsables del cuidado de los infantes. Cuando se refiere a la escuela es posible inferir que los maestros son los adultos que tienen mayor convivencia e interacción con los infantes. De lo cual se puede concluir que, en el discurso presente en los LTG, las personas adultas en particular los padres, madres y profesores son aquellos que tienen la obligación y el compromiso del cuidado infantil y sus derechos.

Otro dato destacable es el hecho de que las instituciones son mencionadas con mucho menos frecuencia. La primera mención en el discurso hace referencia a “otras instituciones”, sin especificar a qué

instituciones se refiere, así se afirma que también ellas son las encargadas de cuidar los derechos de los infantes. Si bien las instituciones como el DIF y la PRODEMEFA son referidas en el discurso, sobre éstas no se especifica que exista obligación o compromiso alguno sobre el cuidado infantil, como se observa en la siguiente cita

---

“Derechos de los niños:

Ley para la protección de Niñas, Niños y Adolescentes.

Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF).

Puedes acudir a la Procuraduría para la Defensa del Menor y la Familia en caso de maltrato infantil o de violencia intrafamiliar” (Cívica y Ética 5° p. 172)

---

En este caso en el discurso se está haciendo referencia a los derechos de los niños, y se desarrollan tres puntos los cuales son parte de sus derechos, esta categoría ya fue tratada previamente, sin embargo aquí llama la atención la mención de dos instituciones y la manera en que el discurso las relaciona con la infancia. En primer lugar se encuentra una ley, sin mencionar detalles específicos, se omite si es parte de una constitución, tratado o los artículos que la constituyen. En segundo lugar, y el detalle más relevante es la mención del DIF, debido a que en este caso no se menciona que exista obligación por parte de ésta institución para proteger a los infantes, sino que se plantea como un derecho de los infantes, dando a entender que los infantes tienen derecho a esa institución, sin embargo no se especifica de qué manera o

en qué consiste este derecho. También se plantea que los infantes cuentan con el derecho a asistir a La Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia (PRODEMEFA), especificando que debe ser en caso de maltrato o violencia familiar. Sin embargo, y de igual manera que en el caso del DIF, tampoco se menciona que exista una obligación o compromiso por parte de esta institución en relación al cuidado de la infancia.

### 3.2.1.3. Documentos y símbolos

El último eje articulador de la identidad de la infancia encontrado es el que se refiere a los documentos y símbolos que dan identidad. Como su nombre lo indica, esta categoría se divide en dos elementos que la constituyen, en primer lugar, los documentos que dan identidad que son a) el acta de nacimiento, b) la cartilla nacional de salud y c) la de educación. En segundo lugar, los símbolos en donde se menciona al Escudo, la Bandera Nacional y el Himno Nacional, tal como se muestra en el siguiente cuadro.

Identidad		oraciones
Documentos	Acta de nacimiento	1
	Cartilla nacional de salud	1

	Cartilla de educación	1
Símbolos	Escudo nacional	1
	Bandera nacional	1
	Himno nacional	1

Tabla 13. Documentos y símbolos que brindan identidad

Cabe destacar que estos temas fueron abordados una sola vez y de manera breve. En el caso de los documentos, se mencionó una pequeña descripción de cada uno, en donde se explicaba su función. Sin embargo en el único documento que se hace explícita su función como elemento identitario es en el acta de nacimiento, de la cual se afirma lo siguiente

---

“Contiene tus datos personales y te da identidad para que puedas gozar de tus derechos como mexicano” (Cívica y Ética 1° p. 13)

---

Un detalle destacable es el hecho de que en el discurso se especifique que la identidad está en función de este documento, y debido a que este discurso está dirigido a los infantes, se puede inferir que el acta de nacimiento les brinda identidad. Sin embargo el planteamiento resulta ambiguo debido a que en el discurso no se establece que el acta sea un documento exclusivo para los infantes, sino que se sobrentiende que el acta también proporciona identidad a los

adultos, debido a que a través de este documento los sujetos, sin rango de edad, pueden hacer valer sus derechos como mexicanos.

Otro de los documentos mencionados es la cartilla nacional de salud, sin embargo en el discurso no se afirma que este documento brinde identidad, sino más bien alude al derecho a la salud, tanto de los infantes como el de las personas adultas, tal como se observa en la siguiente cita

---

“Este documento es el registro de tus visitas al médico y de las vacunas que has recibido. Recuerda que las vacunas te protegen de algunas enfermedades, como sarampión, viruela y varicela. Tú, al igual que todas las personas, tienes derecho a que se proteja tu salud” (Cívica y Ética 1° p. 14)

---

En la descripción que se hace de la cartilla no se hace explícito que brinde identidad, sino que éste documento da la pauta para que se hable del derecho a la protección de la salud. Un dato relevante es que el propio discurso de los LTG afirma que la cartilla es un documento que brinda identidad, lo cual guarda relación con la existencia del derecho a la protección de la salud. Sin embargo llama la atención que en el discurso presente en el corpus de esta investigación el derecho a la alimentación, el esparcimiento y la explotación económica, abordados previamente, fueron temas más recurrentes y desarrollados que el de la salud, sin embargo no existe ningún documento que garantice o brinde identidad ante esos derechos.

El tercer documento que brinda identidad es la cartilla de educación básica. De los tres documentos mencionados éste es el único propio de la infancia, lo cual guarda estrecha relación con el derecho a la educación y la manera en que se articula particularmente con los infantes. Como se abordó en la categoría de los derechos de la infancia, el derecho a la educación fue el más recurrente, y de nueva cuenta se puede constatar la importancia que el discurso otorga a la educación en la identidad de los infantes, tal como se muestra en la siguiente cita

---

“Tu cartilla de educación básica sirve para que periódicamente conozcas el desempeño y logros de tus aprendizajes, e identifiques tus fortalezas y debilidades, para mejorar tu aprovechamiento.

Tú tienes derecho a recibir educación y a convivir con tus compañeros para aprender juntos” (Cívica y Ética 1º p. 15)

---

En el discurso se menciona el derecho a la educación, de igual manera en el caso de la cartilla nacional de salud, se hace alusión al derecho a la protección de la salud, y en el caso del acta de nacimiento se especifica que con ella se puede gozar de los derechos como mexicanos. De tal forma, estos documentos brindan identidad a los infantes principalmente a los que acceden portando cada uno de ellos. Se puede observar que estos tres documentos son la materialización de derechos específicos. Así pues, el discurso deja entrever a través de la mención de estos documentos, que tanto la salud como la educación son rasgos importantes en la identidad de los infantes. Asimismo, en el

discurso se afirma que al contar con estos documentos los infantes pueden ejercer sus derechos, como se observa en la siguiente cita

---

“El acta de nacimiento, la cartilla nacional de salud y tu cartilla de educación básica son importantes porque establecen tu identidad y te ayudan a ejercer tus derechos” (Cívica y Ética 1° p. 15)

---

Al igual que los documentos mencionados anteriormente, otro elemento referido en el discurso el cual proporciona identidad a los infantes son ciertos símbolos. Se menciona que el escudo, la bandera y el himno nacional proporcionan identidad, tal como se observa en la siguiente cita

---

“El Escudo, la Bandera y el himno nacionales son los símbolos patrios de México. Son la expresión auténtica del origen de los mexicanos. Nos dan sentido de identidad y de pertenencia a nuestra nación” (Cívica y Ética 1° p. 95)

---

Cabe mencionar que este tema sólo es desarrollado en una lección brevemente y no vuelve a ser tratado o desarrollado posteriormente.

Debido a que el discurso está dirigido a los alumnos, se puede inferir que la identidad y la pertenencia a la nación es un rasgo que constituye a la infancia. Sin embargo se puede observar en la cita que este sentido de identidad y de pertenencia a la nación no es propio de la infancia, debido a que el discurso habla de manera general sobre los mexicanos y no se refiere específicamente a los niños y niñas. Estos símbolos intervienen en el proceso de conformación de la identidad de

los sujetos, tanto niños como adultos, sin embargo la identidad en este caso se refiere al sentido nacional. Por lo tanto, en la identidad de la infancia, desde la perspectiva de los LTG, está presente el sentido de identidad que brinda lo nacional.

### **3.2.2. *Discurso Icónico***

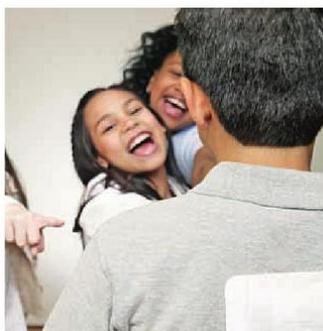
El análisis del discurso textual reveló la manera en que la identidad se articula en tres ejes a través del discurso, en donde se concluyó que el principal es el de los derechos de los infantes. Como se explicó en ese apartado, niños y niñas cuentan con una serie de derechos, entre ellos, la educación ocupa un papel destacado en la conformación de su identidad. En este sentido, algunas de las oraciones analizadas estaban acompañadas de discurso icónico, el cual funciona como una extensión del textual al complementarlo. En principio se utilizaron las categorías del discurso textual para analizar el discurso icónico, de este modo se tomaron en cuenta para el análisis las imágenes que acompañaban al discurso textual analizado previamente. Esto con el objetivo de comprender la manera en que estas imágenes complementaban al discurso textual. De tal forma se encontraron imágenes en las tres categorías, los derechos, encargados del cuidado, y documentos y símbolos, tal y como se observa en el siguiente cuadro.

Ejes articuladores	categorías	imágenes
Derechos	Educación	3
	Discriminación/exclusión	2
	Alimentación	1
	Explotación infantil	1
	Protección social	1
	salud	1
	Esparcimiento	1
Encargados del cuidado	Adultos	1
Símbolos	Bandera, escudo e himno	1

Tabla 14. Categorías del discurso iconográfico

### 3.2.2.1. *Derechos*

En el libro de Cívica y Ética 5° grado se aborda el tema de la educación y la manera en que esta debe ser impartida a los infantes y se presenta la siguiente imagen y texto



*Ilustración 3.1 Cívica y Ética 5*

“Se deben adoptar las medidas adecuadas para velar porque la disciplina escolar sea compatible con la dignidad humana del niño (Artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño).”(Cívica y Ética 5° grado p. 63)

En la imagen se observa a un niño dando la espalda, frente a él tres niñas de las cuales se interpreta juegan el rol de alumnas. A dos de las niñas se les observa riendo, la tercera alumna no aparece en la imagen, sin embargo se alcanza a observar que señala al adulto. El discurso refuerza la idea de que la educación debe ser impartida bajo la disciplina escolar, en donde se respete la dignidad del niño, negando las actitudes de abuso entre sus compañeros, planteando la necesidad de un mayor rigor disciplinar para no atentar contra la dignidad del niño.

En el mismo libro, en la página 168, nuevamente se aborda el tema de la educación. En esta ocasión se alude al artículo tres de la constitución y se menciona a la Secretaria de Educación Pública como una garantía de la educación para los infantes. Como se puede observar en la siguiente imagen y cita

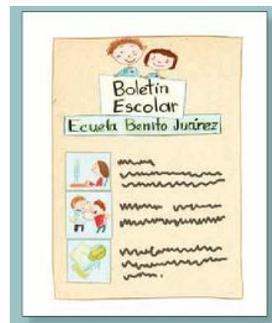


Ilustración 3.2 Cívica y Ética 5

“La constitución protege este derecho con el artículo 3°. Dice que los niños debemos recibir educación gratuita y de calidad. Debemos mejorar la convivencia humana para fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural y la dignidad de las personas.

La Secretaria de Educación Pública garantizan ese derecho al crear escuelas y equiparlas con lo que requerimos para aprender” (Cívica y Ética 5° grado p. 168)

La imagen que se muestra es la de un boletín escolar elaborado con dibujos, en donde se observa un niño y una niña sonriendo en la parte superior acompañando al título. También se muestran tres dibujos seguidos de líneas que simulan mensajes. De nueva cuenta se observa que en el discurso iconográfico uno de los aspectos de los infantes en el ámbito escolar que se enfatiza es la risa. De esto se puede interpretar que la identidad del alumno es ser feliz en el contexto educativo, y en este caso específico mientras elaborando trabajos del mundo académico.

En el libro de Cívica y Ética del primer grado, se aborda el tema de los documentos que brindan identidad. Entre ellos se encuentra la cartilla de educación básica de la cual se explica su función y se muestra la siguiente imagen



*Ilustración 3.3 Cívica y Ética 1*

---

“Tu cartilla de educación básica sirve para que periódicamente conozcas el desempeño y logros de tus aprendizajes, e identifiques tus fortalezas y debilidades, para mejorar tu aprovechamiento.

Tú tienes derecho a recibir educación y a convivir con tus compañeros para aprender juntos” (Cívica y Ética 1° grado p. 15)

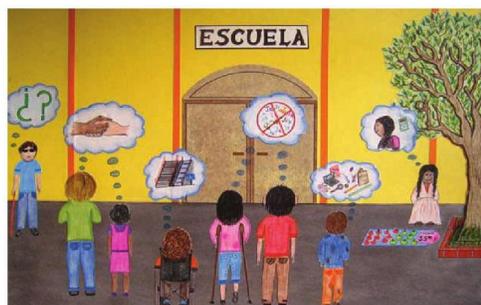
---

En la imagen que complementa la información referente a la cartilla de educación básica se presentan a cuatro adultos y cinco niños, dentro de un salón de clases. De los cuatro adultos dos son mujeres, una de ellas se encuentra cerca de un escritorio y a su costado se encuentra un pizarrón, lugar en el que generalmente se ubica al profesor en el salón de clases, por lo cual se infiere que ella es la profesora. La otra mujer lleva puesto un delantal y está dando la espalda, con lo cual se infiere

que es una amada de casa. En el dibujo también se observan dos mesas, en cada una están ubicados dos niños con un adulto.

En este caso el discurso icónico enfatiza el contexto en donde la cartilla de educación es un documento indispensable para consolidar la condición de los infantes como alumnos y alumnas. Asimismo se puede observar que en la dinámica escolar los adultos, tanto maestros como padres de familia, juegan papel periférico en la educación de los infantes. En esta imagen se constata lo que se observó en el análisis de los actores periféricos de la infancia, en donde las personas adultas fungen un papel central en el cuidado de los infantes, en este caso en especial, en la educación de los infantes.

Otro de los derechos de la infancia es el que está en contra de la discriminación y la exclusión. Al respecto, en el libro de Cívica y Ética 5º grado se muestra la siguiente imagen acompañada de un pequeño texto, como se muestra a continuación



*Ilustración 3.4 Cívica y Ética 5*

---

“Las personas tienen los mismos derechos y son igual de valiosas, por eso se debe eliminar la burla, la discriminación y la exclusión. Así lo establece la Constitución Política de México” (Cívica y Ética 5° grado p. 35)

---

En la imagen se puede observar a un niño invidente, uno en silla de ruedas, a una niña con muletas, una niña indígena vendiendo sus artesanías, dos niños altos, una niña y un niño pequeño. En la imagen se muestran las ideas de los niños y niñas. Entre esas ideas se puede observar unas manos estrechadas, en señal de armonía, por parte del niño en sillas de ruedas se observa que piensa en unas escaleras eléctricas, la niña de muletas en la burla censurada y en el caso de la niña indígena se observa la manera en que ella se ve a sí misma con una mochila, lo cual hace inferir que su deseo es ir a la escuela.

Se confirma que existen diversos tipos de infantes, con etnias y capacidades diferentes, situación a la que es confrontada la escuela en este caso, ya que se puede observar en la imagen que todos los infantes se encuentran frente a un portón cerrado con un letrero en la parte superior que dice escuela. De lo que podemos inferir que en muchas ocasiones la escuela no está preparada, ni cuenta con la infraestructura necesaria, para brindar lo necesario a la diversidad de infancias que asisten a clases



*Ilustración 3.5 Cívica y Ética 5*

---

“Todos tienen derecho a igual protección contra la discriminación (Artículo 7° de la Declaración Universal de los Derechos Humanos) Se deben tomar todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación (Artículo 2° de la Convención sobre los derechos del Niño)” (Cívica y Ética 5° grado p. 63)

---

En la imagen se muestra a madres de familia junto a sus hijos e hijas uniformados caminando por una banqueta. Asimismo se muestra a una madre ayudando a su hija a su hija con su silla de rueda a bajar de la banqueta, la cual no cuenta con una rampa. El texto que acompaña a la imagen aclara que deben ser tomadas medidas para evitar que los niños sean discriminados, lo cual no coincide con el mensaje de la imagen, debido a que en este no se cuentan con las medidas necesarias para atender a niñas y niños que utilizan silla de ruedas, lo que desfavorece a este sector de infantes.

Otro tema importante en relación a la infancia fue el de la alimentación. En el discurso, tanto textual como icónico, se encontraron

oraciones que hacen explícito el derecho de los infantes a una buena alimentación. Este derecho es un eje articulador sobre el cual se construye la identidad de los infantes en el discurso textual. Por lo tanto, siendo el discurso icónico un complemento del textual, ambos se articulan para demostrar la importancia de la alimentación para niños y niñas. Esto queda ejemplificado en el libro de cívica y ética de quinto grado en donde se aborda la temática de la alimentación, tal como se observa en la siguiente imagen



*Ilustración 3.6 Cívica y Ética 5*

---

“La convivencia y la tranquilidad al comer también contribuyen a una alimentación saludable” (Cívica y Ética 5° grado p. 21)

---

Como ya se ha mencionado, la alimentación es uno de los derechos de la infancia. En este sentido, en la imagen se muestra un escenario que representa este derecho. En ella se puede observar a dos niños, y tres adultos. Un adulto está comiendo un sándwich, otro un pedazo de sandía y la tercera un vaso de agua. En cuanto a los infantes, el niño está

sujetando dos sándwiches, uno en cada mano, mientras la niña sujeta una manzana. Es resaltable el hecho de que los adultos se encuentran a cargo de los infantes al momento de comer, en específico son los padres quienes tienen esta obligación y responsabilidad. También se ha podido observar a lo largo del análisis que esta situación se extrapola a otros terrenos, lo cual genera que los adultos, en específico el padre y la madre, no sólo estén a cargo de los infantes al momento de alimentarlos, sino que se les responsabiliza de otras situaciones en donde el estado o instituciones del cuidado infantil tienen mayor campo de acción.

En el discurso presente en los LTG se menciona que los niños cuentan con el derecho a la protección contra la explotación laboral. A pesar de que esta situación en la realidad social afecta tanto a adultos como a los infantes, existen leyes que protegen específicamente a los infantes contra esta situación. Sobre este argumento se encontró la siguiente imagen que aborda el tema de la explotación infantil



*Ilustración 3.7 Cívica y Ética 5*

---

“Se protegerá a los niños contra la explotación económica (Artículo 32 de la Convención sobre los derechos del Niño)”  
(Cívica y Ética 5° grado p. 63)

---

En la imagen se muestra a tres infantes trabajando en un taller. Dos niñas y un niño que están tejiendo una tela de manera artesanal. Los infantes dan la espalda y se puede observar que en ese momento su prioridad es tejer, se les muestra concentrados. Esta imagen da a entender que los niños y niñas están trabajando, lo cual guarda correspondencia con la realidad social de nuestro contexto. A pesar de que en el análisis realizado previamente en la subcategoría sobre la explotación infantil, se reveló que existen leyes y artículos, además de una convención que los protegen contra la explotación laboral, en este caso el discurso icónico afirma lo contrario. Por lo tanto, se puede entender que si bien cuentan con derechos y se encuentran protegidos por leyes, artículos y una convención, la realidad social sobre pasa estos discursos y legitimaciones, debido a que efectivamente existen niños que trabajan, como se muestra en esa imagen.

Un aspecto de la infancia abordado brevemente es el que corresponde a la protección social. Al respecto se presenta la siguiente imagen acompañada de dos artículos, uno correspondiente a la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el otro a la

Convención de los Derechos del Niño, como se puede observar a continuación.



*Ilustración 3.8 Cívica y Ética*  
5

---

“Todos los niños tienen derecho a igual protección social (Artículo 25 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). Es obligación de los padres o tutores la crianza y desarrollo de los niños (Artículo 18 de la Convención sobre los Derechos del Niño)” (Cívica y Ética 5° grado p. 63)

---

En la imagen observa en una esquina a una mujer acompañada de dos niños. De la imagen se infiere que la mujer es la madre de los infantes, asimismo se puede observar que son de etnia indígena. También se puede notar que ni el niño ni la niña están utilizando uniformes escolares. De lo anterior se puede entender que incluso los infantes de etnia indígena que no asisten a la escuela cuentan con protección social, sin embargo en el artículo no se menciona de quien es la obligación o bajo qué mecanismos debe exigirse este derecho. Además el siguiente artículo menciona que es obligación de los padres o tutores

la crianza de los infantes, con lo cual se puede concluir que para los infantes de etnia indígena la protección social y la crianza deben ser gestionadas, garantizadas y provenir de los padres.

El tema correspondiente a la salud es recurrente. Este aspecto además de ser un derecho para los infantes, también se encuentra en forma de un documento oficial el cual, según el discurso presente en los LTG, brinda identidad a los infantes. Al respecto en libro de Cívica y Ética 1° grado se presenta la siguiente imagen con la información.



*Ilustración 3.9 Cívica y Ética 1*

---

“Este documento es el registro de tus visitas al médico y de las vacunas que has recibido. Recuerda que las vacunas te protegen de algunas enfermedades, como sarampión, viruela y varicela. Tú, al igual que todas las personas, tienes derecho a que se proteja tu salud” (Cívica y Ética 1° grado p. 14)

---

En la imagen se muestra un sendero por el cual caminan personas. Éstas utilizan vestimentas de origen étnico. Asimismo se puede observar un río, al costado de este se encuentran dos casas y tres árboles lo cual deja inferir que se representa a un pueblo o comunidad rural. Al final del sendero se encuentra una mujer con una bata, la cual representa a

una doctora, aplicándole una vacuna a un niño. En la mesa que utiliza la doctora se lee que es la semana nacional de vacunación. El niño vacunado está acompañado por un adulto con canas, el cual podría representar a su abuelo. A la mitad del camino se observa a una niña acompañada de una mujer, representando a una madre e hija, al fondo se logra observar a otra niña tomada de la mano de un adulto. El discurso textual complementa explicando la función de la cartilla nacional de salud, asimismo afirma que la salud es un derecho, y refiriéndose al lector, que en este caso son los infantes a quienes están dirigidos los libros, el discurso afirma que cuentan con el derecho a la protección de la salud.

Durante el análisis textual se encontró que el esparcimiento es considerado una parte destacable de la identidad de la infancia. Éste incluso es un derecho de los infantes. Al respecto en el discurso icónico se presenta la siguiente información.



*Ilustración 3.10 Cívica y Ética 5*

---

“La diversión y el descanso son necesarios para tu desarrollo y forman parte de tus derechos” (Cívica y Ética 1° grado p. 116)

---

Al fondo de la imagen se observan arbustos y árboles, atrás de ellos destacan tres casas. Las cual representa un pueblo o comunidad rural. En la parte de enfrente se observa un claro con pasto verde. Ahí se ubican seis infantes realizando diversas actividades. Un niño y una niña juegan a lanzar un disco, al mismo tiempo, una niña sentada en una silla de ruedas sostiene una espada de madera y lleva puesto un sombrero hecho de periódico, ella juega con otro niño que también cuenta con una espada y un sombrero. También se observa a una niña recostada sobre el pasto leyendo un libro y a un niño sobre un columpio sujeto a la rama de un árbol. El discurso textual complementa afirmando que tanto la diversión como el descanso son un derecho para los infantes, además de ser también necesarios para su desarrollo.

#### 3.2.2.2. *Encargados del cuidado*

Durante el análisis textual del discurso se pudo identificar que los padres son representados como los actores responsables del cuidado de los infantes. De igual manera en la siguiente imagen se plantea la obligación del cuidado de los infantes por parte de los adultos, como se muestra a continuación.



*Ilustración 3.11 Cívica y Ética 6*

---

“Los adultos tienen la obligación de proteger a los niños de todo tipo de riesgo, abuso, descuido, maltrato o explotación”  
(Cívica y Ética 6° grado p. 190)

---

En la imagen se muestra el espacio correspondiente a una recámara, se observa a una niña acostada en una cama, y a una mujer tapándola con una sábana, de lo cual se puede inferir que representan a una mamá y su hija. Además, el texto complementa a la imagen afirmando que es obligación de los adultos proteger a los infantes, y se especifican los casos en que los adultos deben intervenir, como lo son el riesgo, el abuso, descuido, maltrato o explotación. Se constata lo encontrado en el análisis textual, respecto a que los adultos, en específico padres y madres, son los actores discursivos encargados del cuidado de la infancia, en ellos recae la obligación de los infantes.

En este caso, según el discurso iconográfico, la responsabilidad del cuidado de la infancia en torno a la salud recae en dos tipos de adultos. Los padres o abuelos, a quienes a través del análisis se les ha

considerado los principales actores responsables del cuidado de la infancia, y en los médicos, que en este caso sería el personal médico que trabaja para el estado, debido a que en la imagen la doctora está cuidando de los infantes como parte de un programa nacional de vacunación.

### 3.2.2.3. Símbolos que dan identidad

En el discurso icónico también se encontró presente el tema correspondiente a los símbolos patrios, según el discurso de los LTG estos símbolos brindan identidad. De este modo se presenta la siguiente imagen y texto.



*Ilustración 3.12 Cívica y Ética 1*

---

“El Escudo, la Bandera y el himno nacionales son los símbolos patrios de México. Son la expresión auténtica del origen de los mexicanos. Nos das sentido de identidad y de pertenencia a nuestra nación” (Cívica y Ética 1° grado p. 95)

---

En la imagen se observa en color verde una mapa de México, sobre él se encuentran ubicados seis infantes, tres niñas y tres niños. Dos de las niñas, al igual que dos de los niños utilizan vestimentas regionales. En el centro del mapa se ubica la bandera de México y los infantes se encuentran saludándola. El discurso textual complementa afirmando que el escudo, la bandera y el himno nos dan sentido de identidad, refiriéndose a un nosotros, lo cual deja en claro que si bien estos símbolos brindan identidad a los infantes, lo hacen desde un sentido nacional.

### ***3.2.3. Recursos lingüísticos***

Pardo (2013) plantea que al realizar análisis crítico del discurso es de suma importancia tomar en cuenta ciertos elementos, los cuales son utilizados para legitimar ideologías en los discursos. Para analizar la manera en que se legitima la identidad de la infancia en el discurso, se analizaron las estrategias conceptuales implicadas en los temas y los tópicos, asimismo la forma en que se construyen lingüísticamente los actores y las implicaciones de sus acciones.

#### ***3.5.3.1. Tema y tópico***

De acuerdo con Pardo (2013), los titulares y sus constituyentes cobran suma importancia debido a su valor semántico y pragmático. Asimismo, Van Dijk (en Pardo, 2013) afirma que el titular, el antetitular

y el subtítular son puestos en evidencia por el discurso de la prensa y la noticia, planteando huellas estructurales para que el lector pueda seguirlas intuitivamente. Por lo tanto, estas categorías presentan de forma sintética todos aquellos acontecimientos que el discurso contiene. Pardo llama atención sobre el hecho de que estas categorías generar jerarquía en el discurso, lo cual implica que a través de los títulos, sus diversas formas y sus constituyentes, se presentan núcleos de significación que persiguen una función nemotécnica, es decir, aumentar la retención de un determinado significado como el más importante, por encima de otras posibles significaciones. Partiendo del planteamiento de Pardo, en el caso de los LTG, el título se convierte en la condensación de un contenido o lectura, por lo cual analizarlos revela orientaciones en cuanto a la manera en que están siendo presentados.

Pardo (2013) plantea que el tema es una parte de la estructura del discurso, en donde desempeña funciones de cohesión y construcción del discurso. Así, la estructura temática genera cohesión en tanto crea vínculos para desarrollar los contenidos conceptualmente y construye el discurso a través de las redes conceptuales que se generan a partir de las estructuras temáticas, las cuales dan la pauta para la edificación del discurso, por lo que el análisis de la estructura temática debe abordar

la identificación de por lo menos la forma en que progresa linealmente el discurso, con lo cual es posible dar cuenta de los recursos implicados en los movimientos del tema: las maneras como el tema se reitera: los recursos para la configuración jerárquica de

temas y subtemas, y los recursos que contribuyen a que en la unidad temática confluyan aquellas unidades conceptuales relevantes en la construcción del discurso (Danes citado en Pardo, 2013, p. 100)

El análisis de los títulos, sus formas y componentes fueron de suma importancia, debido a que se pudo observar la manera en que determinados temas se reiteran, además de la jerarquía que se le otorgaba a determinadas ideas y conceptos.

Los libros están constituidos por bloques, los cuales tienen un título que engloba a las diferentes lecciones que lo constituyen. En el siguiente cuadro se muestran los bloques y lecciones más relevantes en las que se abordaron el tema de la infancia del libro de cívica ética del sexto grado.

Libro y grado	bloque	lección	páginas
Cívica y ética 6° grado	1. De la niñez a la adolescencia	2. Nuestro derecho a la salud	22
	3. Los Desafíos de las sociedades actuales	9. Desafíos de las sociedades actuales	80
	4. Los pilares del gobierno democrático	13. Derechos y responsabilidades de la ciudadanía	118
	5. acontecimientos sociales que demandan la participación ciudadana	20. Cultura de paz y buen trato	188

Tabla 15. Temas y títulos sobre la infancia 6° grado

En el título del primer bloque se puede observar la importancia que se le da al desarrollo del infante en un primer momento, sin embargo al analizar el título de la lección que aborda el tema de la niñez, se puede constatar que durante el crecimiento del infante la salud juega un papel destacable, y este papel se presenta en forma de un derecho.

En el tercer bloque llama la atención que tanto el título y la lección se denominan de la misma forma. En esta lección se abordan problemáticas sociales como la migración, desempleo, violencia intrafamiliar, maltrato, abuso y explotación infantil. Se observa que el tema de la infancia es ocultada, y en un segundo momento se puede constatar que las difíciles situaciones y problemáticas actuales de la infancia son consideradas como un desafío de la sociedad actual, dando la impresión de que estas situaciones no se vivían en sociedades pasadas.

En el cuarto bloque se da a entender que los derechos y la responsabilidad de los ciudadanos son parte de los pilares del gobierno democrático. Sin embargo no se revela claramente que en esta lección se aborda el hecho que los niños tienen derecho a la participación, principalmente en el ambiente escolar, con lo cual el tema de la infancia es ocultado completamente en los títulos y su jerarquía.

En el quinto bloque se presenta en el título la idea de la participación ciudadana, dicha participación se efectúa a través de la cultura de paz y buen trato. En esta lección se aborda la responsabilidad

que los adultos tienen sobre los niños, y el derecho de los niños en contra del maltrato infantil. El tema de la responsabilidad del cuidado infantil y el derecho de los infantes en contra del maltrato se plantea de manera distinta, partiendo de la definición de *Cultura de paz* de la ONU, con lo cual se aborda la situación del maltrato infantil desde otra perspectiva, generando que se nombre de manera distinta.

En el siguiente cuadro muestran los títulos de los bloques y lecciones presentados en el libro de Cívica y Ética de quinto grado.

Cívica y ética 5° grado	1. Niñas y niños que construyen su identidad y previenen riesgos	1. Cambios en nuestro cuerpo y en nuestra imagen	14
		2. ¿Cómo soy y cómo quiero llegar a ser?	20
		3. ¿Quién me dice cómo cuidarme?	26
		4. Respeto y buen trato	34
	2. Niñas y niños que aprenden a ser libres, autónomos y justos	7. Aprendiendo a ser justos	62
5. La solución de conflictos sin violencia y con apego a los derechos humanos	17. Los derechos humanos en nuestra Constitución	168	
	20. Importancia de la participación infantil en asuntos colectivos	198	

Tabla 16. Temas y títulos sobre la infancia 5° grado

En el primer bloque se muestra de manera inmediata la relevancia de los actores de la infancia, es decir los niños y niñas, en dos procesos. En primer lugar la construcción de su infancia y en segundo el prevenir riesgos. En la lección uno de ese bloque, se aborda la forma en que los sujetos sufren cambios a lo largo de su vida y como a partir de esos cambios configuran su identidad, sin embargo se aborda el periodo de la pubertad, y no se menciona explícitamente el de la infancia. En la lección dos se habla de la salud, en particular de la alimentación saludable, sin embargo ésta no es planteada como un derecho de la infancia o los infantes, sino como un estilo de vida. En la lección tres se hablan de los riesgos que existen tanto en la pubertad y la adolescencia, lo cual da a entender que estos periodos forman parte de la infancia. En la lección cuatro se habla sobre los derechos de las personas en contra de la burla, discriminación y la exclusión, aspectos que no son presentados de manera distinta en el título de la lección, ya que ésta sintetiza la información en el respeto y el buen trato.

En el bloque dos de nueva cuenta se mencionan a los actores de la infancia, quienes son los niños y niñas, realizando una de las actividades propias de los alumnos que es el aprender, y en este caso se da relevancia a tres adjetivos, libres, autónomos y justos. Sin embargo en la lecciones cinco, titulada *nombro y regulo mis emociones*, los temas se abordan de manera independiente a la infancia. En la lección seis, *identificamos prioridades*, existen imágenes de infantes que abordan brevemente las

acciones buenas y malas que ellos pueden realizar, sin mencionar, complementar textualmente o desarrollar de forma explícita que los actores son los infantes. Por último, en la ocho, *la libertad frente a los derechos de los demás*, se aborda el tema de libertad colocando a las personas como los principales actores. En la única lección en donde los infantes son los actores principales de manera explícita en el discurso es en la siete, *aprendiendo a ser justos*. En esta lección se abordan los derechos de los niños y niñas en cuanto a la protección contra la explotación económica, contra la discriminación, protección social y la dignidad humana del niño.

En el bloque cinco se mencionan dos palabras que generalmente conllevan significados negativos: conflictos y violencia. Sin embargo, se puede observar la manera en que éstas son atenuadas, en el primer caso al incluir la palabra *solución* y en el segundo la palabra *sin*, generando una proposición con una significación distinta a la que tendría si no se utilizaran estos atenuadores, dando como resultado la proposición *solución de conflictos sin violencia*. Además de que en este título se hace mención de los derechos humanos, los cuales han sido citados constantemente en los temas relacionados a la infancia y los infantes presentes en los LTG, pero que al mismo tiempo no los coloca o muestra como actores.

En la lección dieciocho el título refiere a los derechos humanos en general. En el desarrollo de la lección, como el título lo indica, se aborda

el tema de los derechos humanos, sin embargo a pesar de no aparecer en el título también se mencionan los derechos de los infantes. En el caso de la lección veinte, el título contiene la palabra *infantil*, que deja ver la importancia de los infantes como actores en asuntos colectivos. En el desarrollo de la lección se puede constatar que esta participación es dirigida más que nada al contexto escolar.

Otro de los libros tomado en cuenta para el análisis fue el de Cívica y Ética del primer grado. Dentro de este libro no todos los bloques ni lecciones abordaban el tema de la infancia y la identidad de los infantes. Por lo tanto a continuación se muestran los títulos de los bloques y lecciones que abordaron el tema de la infancia.

Cívica y ética 1er grado	1. Me conozco y me cuido	- Mi nombre es... - Prevención de accidentes	10 26
	2. Me expreso, me responsabilizo y aprendo a decidir	- Compartir sentimientos y emociones	42
	3. Conozco y respeto a las personas que me rodean	- Festividades que nos dan identidad	94
	4. Construimos reglas para vivir y convivir mejor	- Los niños, primero - los derechos de los niños - las reglas del juego y la función de la autoridad	112 116 126

Tabla 17. Temas y títulos sobre la infancia 1er grado

En el primer bloque de este libro se puede observar que la voz en el título en primera persona alude al alumno o alumna, *Me conozco y me*

*cuido*. Sin embargo, esta afirmación difiere con uno de los ejes articuladores de la infancia, el cual es el cuidado de la infancia por parte de los adultos. Se genera ambigüedad debido a que en esta afirmación los infantes también pueden cuidar de ellos mismos, sin embargo en el desarrollo de las lecciones la responsabilidad recae en los adultos. En la primera lección, titulada *mi nombre es...* se abordan los temas relacionados con el acta de nacimiento, la cartilla de salud y cartilla de educación, lo cual plantea una relación de suma importancia entre el nombre del infante y el documento. En la segunda lección se mencionan los riesgos existentes en la casa, escuela y la calle, en el título se menciona la palabra *accidente*, la cual es atenuada por la palabra *prevención*.

En el bloque dos, la voz también se expresa en primera persona, aludiendo a los alumnos y alumnos a quienes está dirigido el texto. En el título se plantean tres verbos, *expreso, responsabilizo y aprendo*. El segundo verbo de este bloque constata el mensaje del anterior, en donde la responsabilidad también es del alumno, es decir del infante. Y el último verbo mencionado hace referencia a una acción característica del alumnado. En la lección abordada en este bloque se desarrollan los temas relacionados con los sentimientos y emociones, y el título sugiere que los infantes deben compartirlos, lo que se relaciona con el primer verbo del título del bloque el cual es *expreso*.

En el tercer bloque la voz continua siendo expresada en la primera persona del singular, aludiendo a los alumnos. Y en la lección de este

bloque se aborda el tema de los símbolos patrios, el escudo, la bandera y el himno nacional. Dichos elementos brindan identidad, sin embargo en el título aparecen como *festividades*, debido a que en la lección se parte de la ceremonia cívica.

En el cuarto bloque el título es expresado en la primera persona del plural, a diferencia de los tres anteriores en donde la voz correspondía a la primera del singular. Lo que llama la atención en las lecciones contenidas en este bloque es la presencia de los infantes en los títulos, en el caso de la primera y la segunda con la palabra *niños*, y en la tercera con la mención del juego, la cual es una actividad que se relaciona con la infancia formando parte de uno de los ejes articuladores de la infancia, el esparcimiento.

Otro de los libros en donde se abordó el tema de la infancia fue el de la materia de historia de quinto grado. Sin embargo éste tema no es abordado en todos los bloques, sino únicamente en el bloque cinco, como se presentan en el siguiente cuadro.

Historia 5° grado	5. México al final del siglo XX y los albores del XXI	Los retos de la niñez mexicana	182-183
-------------------	---	--------------------------------	---------

Tabla 18. Tema y título sobre la infancia historia 5° grado

El título del bloque hace referencia a nuestro país y a un periodo específico, *final del siglo XX y los albores del XXI*, con lo que al leer el título de la lección, *retos de la niñez mexicana*, se entienda la temporalidad donde se ubican los retos de la niñez. Además es destacable que en esta ocasión no se mencionó que la niñez cuente con derechos, sino con *retos*, palabra que conlleva un cierto grado de ocultamiento, debido a que no se menciona quién o quiénes son los actores responsables de enfrentar esos retos, sino que únicamente se reconoce la existencia de situaciones difíciles o de peligro en la niñez.

Finalmente el libro de ciencias naturales sexto grado aborda en una de sus lecciones el tema de la infancia. El título del bloque y la lección se muestran a continuación.

Ciencias naturales 6° grado	1. ¿cómo mantener la salud?	Etapas del desarrollo humano	31
-----------------------------	-----------------------------	------------------------------	----

Tabla 19. Tema y título sobre la infancia ciencias naturales 6° grado

Se observa en el título del bloque se muestra la palabra salud. Su forma interrogativa plantea que en la lección está la respuesta a esta interrogante. Por lo tanto, para saber sobre la salud es necesario saber sobre el desarrollo humano. En esta lección se abordan las etapas del desarrollo humano desde el punto de vista biología, en donde se da una

definición de la infancia. Es importante mencionar que la salud es un eje articulador de la infancia, sin embargo desde la perspectiva ofrecida en este libro, el de ciencias naturales, no se menciona o plantea como un derecho, sino como un factor que interviene en el proceso de desarrollo de los infantes. Caso contrario a los libros de cívica y ética en donde la salud es vista como un derecho de la infancia, sustentado en leyes y artículos.

#### 3.5.3.2. *Acciones y actores*

Pardo (2013) plantea que las acciones, presentes en el nivel textual, son de suma relevancia. Esto se debe a que a través de ellas es posible esclarecer la manera en que los actores se involucran, ya que las acciones a nivel textual hacen referencia a las interacciones que ocurren en la realidad social. El concepto de acción como categoría analítica es utilizado para explicar la relación de los individuos, y en algunas ocasiones hasta de instituciones y organizaciones.

La acción puede ser social y material, siempre y cuando produzca bagajes socioculturales y bienes, desde esta perspectiva Pardo (2013) plantea que la acción se relaciona con las ideas colectivas, “por lo que el hacer sociocognitivo se constituye en acción atribuible a una clase que tiene capacidad para cambiar el mundo” (Pardo, 2013, p. 101). Desde la perspectiva del ACD se considera que aquellos que ostentan el poder tienen la posibilidad de erradicar la mayoría de las injusticias sociales.

La manera en que los cambios sociales pueden suscitarse es a través de las acciones, es por esta razón que las acciones a nivel textual son tan relevantes, debido a que los sujetos discursivos realizan acciones dentro del discurso, y estos sujetos discursivos aluden a sujetos y su accionar en la realidad, en donde dichos sujetos pueden ser instituciones, organizaciones, grupos, etc., quienes en ocasiones cuentan con el poder realizar las acciones necesarias y erradicar la mayoría de las injusticias sociales.

Las acciones también pueden ser interpretadas a partir del entorno social, como lo plantea Durkheim. Desde esta perspectiva, las acciones son el resultado las formas de actuar y pensar impuestas coercitivamente, lo cual conlleva implicaciones directas en la forma de pensar de los sujetos, quienes interactúan y adquieren experiencias y bagaje a través de las experiencias sociales. En otras palabras

toda forma de pensamiento se concibe y proviene de la experiencia social, específicamente del ejercicio normativo de la sociedad, que se da a partir de la noción de hechos sociales o formas coercitivas de actuar, pensar y sentir externas al individuo (Durkheim en Pardo, 2013, p. 102).

De esta forma, las acciones resultan de suma relevancia, ya que a través de ellas se pueden esclarecer los mecanismos de control de la dinámica normativa proveniente de aquellos que ostentan el poder, quienes mediante acciones concretas influyen en las experiencias sociales y configuran formas de pensamiento.

Durante el análisis del corpus discursivo se encontraron seis oraciones en donde a través ciertos verbos se impone la responsabilidad del cuidado de los infantes a actores específicos. Asimismo, se responsabiliza a esos actores de vigilar los derechos de los infantes y su aplicación, esto a través de estrategias lingüísticas, en donde se ocultan otros actores, los cuales cuentan con mayor poder, con lo que tendrían más posibilidades para llevar a cabo estas acciones.

Para esclarecer el proceso de ocultamiento de ciertos actores e imposición de acciones sobre otros, se partió del análisis de las oraciones que contenían el verbo *deber*. Este verbo implica una obligación, y en el caso concreto de las siguientes oraciones esta obligación es impuesta y recae sobre actores específicos, tal y como se puede observar a continuación.

"La familia, la escuela y otras instituciones	<i>deben</i>	velar porque se respeten los derechos de la niñez y reciban amor, alimentos, educación y protección ante distintos riesgos. En nuestro país existen leyes que protegen estos derechos"	C. y E. 6° p. 85
Las familias, el personal de la escuela y otros adultos responsables del cuidado infantil	<i>deben</i>	promover la cultura de paz y buen trato porque favorece la realización de los derechos de niños y adolescentes.	C y E. 6° p. 191

Tabla 20. El verbo deber

En las oraciones, el verbo deber genera una obligación que recae en actores discursivos, quienes en este caso son cuatro, la familia, la escuela, otros adultos responsables y otras instituciones.

Es destacable el hecho de que en el discurso se responsabilice a través de las acciones a estos actores, esto por el hecho de que no se hace mención del Estado o autoridades gubernamentales, tampoco se nombra a los responsables de las leyes y su aplicación, es decir no se menciona a aquellos cuentan con el poder y tienen las posibilidades de hacer cumplir los derechos de la infancia. Asimismo, llama la atención la mención de "*otras instituciones*", este actor es el único que alude a organismos provenientes o relacionados con el Estado, lo cual implica un mayor poder de acción para lograr cambios significativos. Sin embargo, no hay que perder de vista cómo se utiliza una estrategia lingüística de vaguedad, ya que el grado de detalle genera ambigüedad, debido a que se alude a otras instituciones pero sin mencionar a qué instituciones específicamente, esto con el objetivo de evitar las responsabilidades, no tomar partido, ni accionar sobre la difícil situación en que muchos de los infantes viven en nuestra realidad social.

Otro verbo utilizado en el discurso que responsabiliza mediante una acción a ciertos actores del cuidado de la infancia es el verbo tener, connotando un deber, tal y como es utilizado en las siguientes oraciones.

"Los adultos	tienen	la obligación de proteger a los niños de todo tipo de riesgo, abuso, descuido, maltrato o explotación"	C. y E. 6° P. 190
"mientras creces y aprendes a tomar decisiones, los adultos	tienen	la responsabilidad de cuidarte y educarte"	C. y E. 1° p. 51

Tabla 21. El verbo tener

En estas oraciones se puede observar la reiterada mención e imposición de las responsabilidades de la infancia sobre los adultos. En la primera etapa del análisis, se generaron categorías, las cuales funcionan como ejes que articulan la identidad de la infancia. En una de ellas se dio cuenta de que al mencionar a los actores discursivos *adultos*, se alude a los padres, madres o maestros, esto depende del contexto en el que se hable, ya sea la casa o la escuela. Al analizar las acciones se puede observar que no sólo se les menciona como actores periféricos a la infancia, sino que se les responsabiliza de situaciones que provienen de problemáticas sociales mayores. Un ejemplo de esto es el caso de la explotación infantil, en donde los niños se ven obligados a abandonar la escuela y trabajar debido a las grandes desigualdades existentes entre clases sociales, en donde el Estado, los líderes y personas a cargo del poder generan y permiten que las condiciones laborales sean

desfavorables, lo cual imposibilita a las familias subsistir, obligando a los niños a contribuir laboralmente. El Estado es uno de los mayores responsables de las situaciones presentes en nuestra sociedad, en este caso las desigualdades, porque es él quien administra y reparte los recursos y bienes materiales. Sin embargo en estas oraciones se puede observar la ausencia de éste y otros actores relacionados con el ejercicio del poder. Esto puede explicarse en cuanto a que el Estado y los líderes no desean responsabilizarse de la infancia, como ha ocurrido históricamente. Debido que la toma responsabilidades implicaría destinar más recursos y repartirlos de manera igualitaria para poder erradicar situaciones como la pobreza extrema, la cual es una de las causas que generan situaciones como la explotación infantil.

Mediante ciertos verbos utilizados en el discurso se puede observar la reserva y el ocultamiento de estos actores, como el Estado y gobierno. Actores que resultan de suma importancia en la resolución de las dinámicas que provocan desiguales, y a través de estas estrategias lingüísticas el discurso los deslinda de esta responsabilidad, generando que ésta recaiga en otros actores que no tienen la misma capacidad ni el poder de resolución.

A través de las acciones también se generan obligaciones y compromisos sobre situaciones de la infancia. En el discurso, estas obligaciones recaen sobre actores que, según el discurso, tienen un vínculo con los infantes, como se afirma en la siguiente oración.

<p>“Los retos de la niñez mexicana</p>	<p>obligan a asumir</p>	<p>una serie de compromisos y obligaciones de todos aquellos que tienen un vínculo o relación con los niños, como la familia, los maestros, los amigos y los medios de comunicación”</p>	<p>Historia 5° p. 183</p>
--	-------------------------	--	---------------------------

Tabla 22. El verbo obligar

Al analizar la oración se aprecia la vaguedad que contiene, derivado del bajo nivel de detalle. En primer lugar no se menciona cuáles son los retos que afronta la niñez mexicana, tampoco se menciona cuál es la serie de compromisos ni las obligaciones que se exigen asumir. Esto genera confusión en cuanto a la situación en que vive la niñez mexicana, debido a que la palabra *retos* atenúa las difíciles situaciones que afrontan muchos niños y niñas en la realidad social en México.

Por otro lado, se puede dar cuenta de la reiterada necesidad de responsabilizar a actores específicos en el discurso. Al observar el uso del verbo *obligan* y el sustantivo *obligaciones* se deja ver la redundancia de este hecho. Esto se puede constatar al cambiar el orden sintáctico. Si se desplaza la frase que los separa, *una serie de compromisos*, se obtendría la oración *obligan a asumir [...] obligaciones*, lo cual deja entrever la reiterada necesidad de afirmar e imponer esta responsabilidad principalmente a padres y profesores.

Estas responsabilidades son una obligación para todos aquellos que, según el discurso, tienen un vínculo o relación con los infantes. Históricamente el Estado ha sido uno de los responsables directos de la infancia, sin embargo en esta oración tampoco es mencionado, ni alguna de sus dependencias o instituciones, dando a entender que con él no existe el vínculo o relación hacia la infancia. Sólo son mencionados cuatro actores, los cuales son la familia, los maestros, los amigos y los medios de comunicación. El primer análisis demostró que los adultos, aludiendo a papá, mamá y los maestros, son los actores periféricos a la infancia encargados de su cuidado. Sin embargo los actores *amigos* y *medios de comunicación* no son mencionados frecuentemente, siendo esta la única ocasión, lo cual genera confusión por la arbitrariedad con que se responsabiliza a estos dos últimos actores.

Las acciones están estrechamente relacionadas a los sujetos, debido a que toda acción es realizada por un actor. Así pues, en las siguientes oraciones se percibe cómo se colocan a cuatro problemas sociales como entes responsables del maltrato, abuso y explotación infantil, tal como se muestra a continuación.

"La pobreza, la corrupción, la violencia social o la delincuencia son problemas sociales que	Provocan	Maltrato, abuso y explotación infantil"	C. y E. 6° p. 82
--	----------	---	------------------

Tabla 23. Problemas sociales como causantes

Llama la atención el nivel de descripción en esta oración, ya que se colocan a los problemas sociales como actores responsables, o como actores que provocan, tres de los problemas presentes en la realidad social en que se encuentra la infancia. Sin embargo no se explica la razón por la cual estos problemas sociales existen, ni quiénes son los actores responsables de que estos problemas sociales existan.

De manera similar en el discurso se habla sobre la manera en que se afronta la explotación infantil. Sin embargo el nivel de descripción continua siendo bajo, tal como se observa en la siguiente oración.

“recientemente, las organizaciones que trabajan en favor de los derechos de la infancia	Emprendieron	Una campaña para evitar la explotación infantil	C. y E. 6° p. 85
---	--------------	---	------------------

Tabla 24. Las organizaciones como actores

En la oración anterior se alude a un actor en plural, organizaciones, sin embargo no se menciona si éstas pertenecen al gobierno, son parte del Estado o algún detalle de su procedencia, sólo se aclara que son organizaciones que trabajan en favor de los derechos de la infancia. Con lo cual si bien se hace explicito que estas organizaciones trabajan a favor de los derechos de los niños, resalta como a través de la ausencia de nombres específicos de las organizaciones se busca eludir la responsabilidad, debido a que en la cotidianeidad la explotación infantil

supera a los derechos de los infantes, y al ocultar los nombres de estos actores, el Estado y los encargados de velar por los derechos de la infancia se deslindan de esta responsabilidad.

En el discurso, si bien se menciona el trabajo por parte de ciertos actores en contra de la explotación y a favor de los derechos de los infantes, también se acepta que la explotación infantil existe, como se advierte en la siguiente oración.

<p>“Se tiene noticias de niños indígenas y migrantes que</p>	<p>Son obligados a vender</p>	<p>diversos productos en la vía pública”</p>	<p>C. y E. 6° p. 85</p>
--	-------------------------------	--	-------------------------

Tabla 25. Niños indígenas y migrantes

Se puede constatar dos visiones existentes en las ideas presentadas en el discurso, la primera refiriéndose a una infancia protegida e ideal, y la segunda refiriéndose a una infancia situada en la realidad social de la cual no se hacen valer sus derechos. Además, en esta oración se presenta información sobre dos tipos de infancias, las cuales históricamente han enfrentado mayores adversidades, la indígena y migrante. En la oración se constata que estos infantes trabajan vendiendo productos en la vía pública. Sin embargo se omite

información importante para comprender de manera más profunda esta situación.

En primer lugar, se menciona que *se tienen noticias*, sin embargo no se aclara cual es la fuente, lo cual invisibiliza el hecho de que la explotación de infantes indígenas y migrantes forma parte de lo cotidiano, y que efectivamente en nuestras sociedades este sector de infantes no acuden a la escuela sino, derivado de las condiciones de pobreza, por lo que se dedican a trabajar. Esta estrategia lingüística hace parecer que el resto de los infantes se dedican a otra actividad y no al trabajo, sino a estudiar y asistir a la escuela, y el hecho de que *se tengan noticias* lo hace parecer como un dato aislado, sin ubicarlo en un momento y espacio específico.

En segundo lugar, se menciona que son *personas* las que obligan a trabajar a los infantes. Sin embargo tampoco se menciona ni específica qué personas son las que obligan a los infantes a trabajar. Cabe mencionar que el primer análisis reveló que cuando en el discurso hace mención a las personas se refiere a los padres, madres y profesores, pero en esta oración el mensaje resulta incompleto, generado por el ocultamiento y el grado de detalle. Sin embargo partiendo de los resultados del primer análisis es posible afirmar que son los padres y madres quienes obligan a trabajar a sus hijos. Además, se puede observar como el discurso elude esta situación, dado que en el discurso de los LTG los padres y madres se han construido como actores

encargados del cuidado de la infancia, sin embargo en la realidad social esto no siempre es así, ya que efectivamente existen padres y madres que se ven en la necesidad y permiten u obligan a sus hijos a trabajar, esto en muchas ocasiones debido a la desigualdad social y a la falta de recursos, producto de la desigualdad con que los encargados del poder distribuyen los bienes en la sociedad.

### *3.5.3.3. Actores discursivos y nominalización*

Habiendo analizado las acciones se puede dar cuenta de las implicaciones de los verbos sobre actores discursivos específicos, lo que permite dar cuenta de la importancia no sólo de las acciones sino también de los actores. Por tal razón se analizó la manera en que son nombrados en el discurso. Asimismo se procedió a categorizarlos dependiendo de la función que el actor cumple en el discurso.

#### *3.5.3.3.1. Actores de la infancia*

Durante la categorización de los ejes constitutivos de la identidad de la infancia, se observó que sus actores toman protagonismo a través de sus derechos, de los encargados de su cuidado y de documentos y símbolos. También, se pudo observar que si bien, el discurso se refiere a los actores de la infancia nombrándolos niños, también existieron diferencias en al momento de referirse a determinados infantes,

categorizándolos la situación social en la que viven. Las maneras de referirse a los a los infantes se puede observar en la siguiente tabla.

Forma de nombrarlos	Veces mencionados
Niño (s)	29
Niña (s)	11
Menores de edad	3
Niños indígenas y migrantes	1
Niños de otras culturas	1
Niños de otros lugares	1

Tabla 26. Actores de la infancia

En el discurso existe una tendencia generalizar a todos los tipos de infantes llamándolos niños. Sin embargo, en el mismo discurso se reconoce que existen otros tipos de infantes. Es decir, en casos en donde los infantes se encuentran en una situación social adversa también se les nombra niños, sin embargo se especifica qué tipo de niños. Los niños indígenas y migrantes fueron presentados en el discurso como niños que viven en situaciones sociales adversas, con lo cual se entiende que

muchos de sus derechos no son respetados, asimismo las personas a cargo de su cuidado no cumplen la responsabilidad que el discurso les atribuye.

En el caso de los niños indígenas se plantea un panorama diferente al de la infancia protegida construida en el discurso, debido a que a pesar de contar con los documentos que les brinda la identidad y legitiman sus derechos como mexicanos, estos no son respetados, en este caso en específico el derecho contra la explotación infantil. En el caso de los niños migrantes, se entiende que estos niños no cuentan con estos documentos o símbolos, por lo cual no pueden contar con los derechos de la infancia, por lo que ellos no pueden ser defendidos ante situaciones adversas.

Otro dato que llama la atención es el hecho de que a pesar de que estos actores sean referidos en el discurso, sólo son mencionados una vez, por lo que no se profundiza sobre su contexto ni las razones por las cuales existen niños que migran, y como consecuencia viven en situaciones diferentes a los niños mexicanos, situaciones sociales en donde los infantes laboran, y que da cuenta de la realidad social.

En cuanto al género de estos actores, si bien cuando se hace uso de la palabra niño (s) en el discurso, se hace refiriéndose a niños y niñas, en algunas ocasiones se recurre a hacer mención de ambos por separado. Sin embargo las menciones entre niños y niñas no son igualitarias, en el discurso se utilizó mayormente la palabra niño que niña. Asimismo se

puede observar que cuando se habla de indígenas, migrantes, otras culturas y otros lugares, tampoco se hace diferencia entre niños y niñas. El hecho de englobar a niñas y niños en la palabra niños, en algunas ocasiones y en otras no, esto da cuenta de la importancia que se le ha dado a la igualdad de género en la gramática. Sin embargo, se ha podido constatar que el uso genérico de la palabra niño sigue siendo mayormente utilizado.

En el discurso se pudo constatar que existe una diferencia muy bien delimitada entre niño y adolescente. Sin embargo en ocasiones se les llama *menores de edad*, con lo cual se hace referencia tanto a adolescente como a infantes. Lo cual da a entender que tanto niños como adolescentes cuentan con los mismos derechos.

#### 3.5.3.3.1. Actores periféricos de la infancia

En la primer etapa del análisis, se dio cuenta de que la identidad de los infantes se construye partiendo de actores encargados de su cuidado, quienes cuentan con la obligación de protegerla. De esta forma se pudo observar que existen distintos tipos de actores encargados de su cuidado. Estos actores discursivos se categorizan partiendo de tres contextos distintos, el primero corresponde al contexto familiar, el segundo al educativo y el tercero al institucional.

Partiendo del contexto familiar, los padres juegan un papel de suma importancia en el cuidado de los infantes. Sin embargo en el discurso

sólo se menciona en concreto a los padres en dos ocasiones y a la familia o familiares en ocho ocasiones, como se observa en el siguiente cuadro.

Familia (familiares)	8
Padres de familia	2

Tabla 27. Actores que cuidan a los infantes

Al nombrar a los actores se puede entender que cuando se menciona a la familia, se contempla a los padres y otros miembros adultos, sin embargo no se especifica a qué otros miembros se hacen referencia. Sin embargo, a pesar de que se utilice la palabra familia o familiares, es interpretable que los padres son los principales actores responsables del cuidado de los infantes. Esto partiendo del hecho de que son los que guardan más cercanía.

Otros actores que guardan cercanía con la infancia y a quienes se les responsabiliza de su cuidado se ubican en el contexto escolar, quienes son los maestros. Tal como se presenta en el siguiente cuadro.

Maestro - maestra (s)	8
Escuela	3
Personal de las escuelas	2
Directora	1

Tabla 28. Actores en el contexto escolar

De tal forma se puede observar que los maestros y maestras son los actores más mencionados en cuanto al cuidado de la infancia. Sin embargo también se menciona al *personal de las escuelas y la escuela*, en donde se entiende que se contemplan tanto a maestros como directivos., lo cual también llama la atención, debido a que si bien se menciona la palabra *directora* en una ocasión, pareciera que no existe una responsabilidad directa con este actor y la infancia, como sí la hay entre los maestros. Siendo así, puede entender que la escuela como institución no conlleva directamente la responsabilidad ni la obligación de cuidar y enseñar a los infantes, sino que son los maestros de la escuela específicamente los encargados de su cuidado, siguiendo nuevamente el principio de cercanía que se observó en el caso de los padres y debido a que los maestros son los que guardan más cercanía con los infantes en el contexto escolar, son ellos quienes tienen la obligación de cuidarlos.

Haciendo a un lado el criterio de cercanía, en el discurso se encontraron actores institucionales, quienes a pesar de no contar con esta cualidad del trato personal con los infantes, se les relacionan con ellos. Tal como se presenta en el siguiente cuadro.

DIF	2
Autoridades	2

Gobierno	2
ONU	1
Sociedad	1
Organización infantil	1
Organizaciones	1
Otras instituciones	1

Tabla 29. Actores institucionales

Se aprecia que son tres las instituciones que se mencionan en dos ocasiones. Una de ellas es el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, en donde se puede constatar que el cuidado del niño, incluso desde esta institución, parte del contexto familiar, en donde los padres son considerados actores responsables de su cuidado. También se mencionan al gobierno y autoridades, sin embargo estas menciones provocan ambigüedad, debido a que no se especifica a qué actores del gobierno, ni a qué autoridades, y debido a que existen distintos tipos de autoridades y niveles de gobierno, el cuidado por parte de estos actores hacia la infancia no queda bien definido ni esclarecido, generando ambigüedad y ocultando parte de la información.

Una de las instituciones con una mención es la Organización de las Naciones Unidas, y si bien se presenta como un actor encargado del cuidado de la infancia, sólo es mencionada en una ocasión sin profundizar mediante qué acciones, mecanismos o contexto se encarga de su cuidado. Asimismo se menciona a la sociedad como un actor, sin embargo este actor es tan complejo que al intentar responsabilizarlo del cuidado de la infancia, da la impresión de que todos los miembros inmersos en la sociedad son responsables de su cuidado, lo cual, como se ha observado a lo largo del análisis, no guarda concordancia con la construcción discursiva de la identidad de la infancia y los actores específicos encargados de su cuidado.

Otros actores mencionados una sola vez fueron las organizaciones, en una ocasión se especifica que es infantil, sin embargo en ninguno de los casos se es claro al mencionar a estas organizaciones como actores. Esto debido a que no se menciona en concreto a qué organizaciones se refiere, generando imprecisión en estas figuras encargadas del cuidado. Tal como sucede con la mención de *otras instituciones*, en donde se puede observar claramente la intención de no nombrar en específico cuáles son esas otras instituciones al cuidado de la infancia.



## CONCLUSIONES

El análisis realizado en esta investigación se dividió en tres momentos. El correspondiente a la identidad en el discurso textual, en el discurso icónico y el ideológico a través de las estrategias lingüísticas.

La categorización de la información textual e icónica reveló que la identidad de la infancia presente en el discurso de los LTG se sustenta sobre tres ejes articuladores, dentro de los cuales se encuentran sus derechos, los encargados de su cuidado y los documentos y símbolos que les brindan identidad.

Primeramente se constató la presencia de una identidad institucional, esto se debe a que existen derechos que sirven como base para construir la identidad de la infancia, los cuales están respaldados por artículos constitucionales y la Convención de los Derechos del Niño. De esos nueve derechos, el que refiere a la educación toma un papel

central en la construcción de esta identidad. Sin embargo existen otros que dejan entre ver que uno de los principales atributos de la identidad de la infancia es la de ser protegida. Además del discurso contenido en los LTG, existen otros discursos constitucionales que respaldan esta identidad, enfatizando a la educación. Asimismo es importante mencionar que el contexto en donde se elabora el discurso de los LTG es el escolar, lo que conlleva a resaltar esta característica debido ante la SEP, que es una institución, los infantes son vistos y considerados como alumnos, por tal motivo en el discurso de los LTG la educación es un punto crucial para la construcción de la identidad institucional de niños y niñas. Es por esta razón que el rasgo que más se enfatiza es el del derecho a la educación, lo que conlleva a que se les construya discursivamente como alumnos. Sin embargo esta identidad no aplica a todos los infantes. Existe un gran sector de ellos, como los migrantes, los indígenas, los que viven en pobreza extrema, quienes se dedican a trabajar, y si bien asisten a la escuela, esta toma un papel secundario, debido a que lo principal para esos sectores es conseguir un sustento económico, hecho que no guarda relación entre el infante, en su papel de alumno, protegido por leyes y el sector de infantes que no logran tener acceso a la educación, quienes viven en situaciones de pobreza, y quienes están presentes en la realidad social.

En un segundo plano de importancia se encontraron los derechos a la alimentación y contra la explotación económica. En este caso se

observó que los infantes cuentan con estos dos derechos, y a la vez llama la atención el hecho de que ni la alimentación ni la explotación económica son consideradas como retos o problemáticas sociales, sino que el discurso indica que niños y niñas están protegidos contra estas situaciones, sin embargo el hecho de que estos derechos existan no garantiza que sean respetados en la realidad social, lo cual indica que la identidad de los infantes construida en los LTG no corresponde a la de un gran sector de ellos. El derecho al esparcimiento o juego también se ubicó en un segundo plano de relevancia. Sin embargo, el juego es tratado más como un rasgo distintivo de la identidad, que como un derecho. Y en varias de las imágenes encontradas en los libros, a pesar de que no se describa o aborde el tema de la infancia, se representa a los niños jugando. Esta característica puede ser observada incluso en el propio contexto educativo, ya que en el horario escolar se destina cierto tiempo para que los infantes ejerzan este derecho. Con lo cual se puede interpretar que los infantes son sujetos que no trabajan, a quienes no les hace falta comida, además de que realizan actividades de esparcimiento. Sin embargo esta identidad está enfocada a un sector de infantes ubicados en un nivel socioeconómico estable, dejando a fuera a todos aquellos que debido a la situación de pobreza no pueden ejercer estos tres derechos.

En un tercer plano de relevancia se ubicaron los derechos contra el abuso físico y la salud. De manera similar a los derechos contra la

explotación económica y alimentación, estas dos situaciones no son planteadas como problemas sociales o retos. Lo cual indica que la concepción atribuida a los infantes plantea que la identidad de niños y niñas es estar protegidos ante estas dos situaciones. Es decir, el abuso físico y la falta de atención a la salud existen en la realidad social, pero a nivel discursivo los infantes no viven estas situaciones, debido a que cuentan con los derechos constitucionales que les garantizan este bienestar. Sin embargo esto es cuestionable, debido a que a pesar de que en el discurso se mencione y remarque, esta parte de la identidad de los infantes en la realidad social, a pesar de que son derechos, no son siempre es ejercida, y se pueden constatar las grandes desigualdades existentes ente los infantes de las diversas clases sociales.

En el último nivel de relevancia se encontraron los derechos a la protección social, la participación y contra la discriminación. Llama la atención que estos tres derechos sólo son mencionados una vez en el discurso de los LTG, lo que da a entender que estos atributos de la identidad efectivamente forman parte de ella, sin embargo no son puntos de partida para construir en el discurso a los infantes.

El análisis del discurso textual reveló que la identidad de los infantes se construye bajo protección. Esta protección principalmente es articulada con derechos, sin embargo también se constató la importancia de actores periféricos a la infancia sobre quienes, a través del discurso, recae esta responsabilidad. Los actores mencionados con mayor

frecuencia fueron las personas adultas, en nivel secundario se encontraron la escuela y la familia, y en el último lugar de relevancia se ubicaron a las instituciones. En cuanto a las personas adultas como actores responsables del cuidado de la infancia, llama la atención la manera generalizada en que son presentados, debido a que cuando se responsabiliza a estos actores no se especifica a quiénes se refiere exactamente. En este punto llama la atención, que si bien la escuela y la familia son presentadas como actores discursivos, hacen referencia a diferentes contextos. Si se toma como referencia el contexto presentado a través de la escuela y la familia, se puede interpretar que las personas adultas que cuidan a los niños en la escuela son los docentes, y en la familia son los padres. Por lo tanto en el discurso la protección que forma parte de la identidad de los infantes, recae principalmente sobre los docentes y padres.

En el caso de las instituciones como actores responsables del cuidado, se puede observar que existe vaguedad en la mención, porque en este caso no se especifica a qué instituciones se refiere, ni se proporciona un contexto. De lo cual se puede interpretar que las instituciones, como el Estado y las gubernamentales, no tienen esta responsabilidad del cuidado de los infantes, porque si bien se mencionan a las instituciones como actores, no se especifica a quiénes se refiere. Lo cual es constatado con mayor puntualidad posteriormente en el análisis ideológico de los actores periféricos a la infancia.

Por último, el análisis del discurso textual reveló que existen dos elementos que brindan identidad a los infantes, los cuales son documentos y símbolos. En cuanto a los documentos se observó que dos de estos aluden y se relacionan con dos derechos específicos de los infantes, los cuales son la cartilla nacional de salud y la de educación. De lo cual se puede entender que para que los niños y niñas de México cuenten con los derechos a la salud y educación, deben contar con estos documentos, los cuales a su vez les brindan esta parte de la identidad, al mismo tiempo se comprende que si no cuenta con alguno de estos documentos, no cuentan con esa parte de la identidad, y por lo tanto tampoco con los derechos. Asimismo, el acta de nacimiento es otro documento que brinda identidad a los infantes, ya que con ella se puede comprobar la nacionalidad de niños y niñas, con lo que ellos pueden acceder a los derechos de la infancia de nuestro territorio. Por lo que se puede interpretar que en el discurso presente en los LTG se entiende a la identidad desde un punto de vista nacionalista.

En el discurso textual también se menciona que existen símbolos que brindan identidad, los cuales son el escudo, la bandera y el himno nacional. Sin embargo se pudo observar que estos símbolos no se mencionan de manera aislada, sino que se presentan junto los documentos. Lo cual significa que si bien estos símbolos brindan identidad, específicamente la nacional, se requieren documentos que legitimen esa identidad. Es decir, los infantes no son mexicanos por el

simple hecho de conocer su bandera, el escudo o el himno, sino porque además de contar con estos símbolos también cuentan con documentos que legitiman su identidad nacional, tal como lo es el acta de nacimiento, la cartilla de educación y la médica.

En cuanto al discurso icónico, las imágenes analizadas fueron imágenes que complementaban al discurso textual analizado. Por lo cual las categorías fueron las mismas, derechos, encargados del cuidado y símbolos.

De esta forma, en la categoría de los derechos se pudo constatar que en el discurso icónico existe mayor énfasis sobre la educación. También se pudo observar la importancia de presentar al infante en su rol de estudiante, acompañado de los actores encargados de su cuidado, haciendo más énfasis sobre los profesores que en los padres. Asimismo se representó a un infante feliz en el ambiente educativo.

En un segundo nivel de importancia se presentaron imágenes con respecto a la discriminación. Las imágenes presentan a infantes con discapacidades. Por lo cual se puede interpretar que en el discurso la discriminación se entiende en los límites del mal trato o exclusión a este tipo de infantes, haciendo parecer que no existen discriminaciones por raza, cultura o niveles socioeconómicos.

Por último, de manera menos enfática se presentaron imágenes sobre la alimentación, explotación infantil, protección social, salud y esparcimiento. En cuanto a la alimentación, de nueva cuenta se enfatiza

la importancia de los padres como encargados del cuidado de la infancia, además de que se muestran a los infantes con abundante comida. Sin embargo no se abordan o se profundiza sobre cuestiones relacionadas con la pobreza extrema, en donde los padres, a consecuencia de las grandes desigualdades existentes, no logran hacer valer este derecho de la infancia, y en donde el Estado no interviene tomando parte de la responsabilidad que él tiene por administrar los bienes y controlar el poder.

Otro detalle que llama la atención dentro del discurso icónico es el hecho de que se presentan a infantes trabajando, lo cual contradice toda la identidad construida sobre la infancia protegida y sus derechos. En este caso se presenta a una infancia explotada laboralmente, lo cual no coincide con el infante discursivo construido en los libros. Lo cual da pauta para interpretar que si bien en el discurso los infantes se construyen a partir de derechos y de personas que los cuidan, en la realidad social no es así, y como se puede constatar en el discurso icónico, existen infantes que trabajan, los cuales cuentan con otro tipo de identidad. Relacionado a este tema, también se aborda el tema de la protección social. El discurso icónico presenta a infantes de etnia indígena, situados fuera del ámbito escolar. Lo cual da a entender que este sector de la infancia no cuenta con este tipo de protección, lo que nuevamente no guarda relación con el infante discursivo construido en los LTG.

En el discurso icónico también se presentó el tema de la salud. En este caso el contexto de la imagen alude a una comunidad rural, en la cual se encuentra un médico vacunando a los niños al aire libre. De tal forma se puede observar que si bien la salud es un derecho de todos los niños y niñas, no se cuenta con la infraestructura necesaria para garantizarla a todos los infantes en los distintos contextos de nuestro país. Y una vez más son los infantes de etnia indígena a los que no se les garantiza este derecho, tal y como se muestra en la imagen en donde se hace ver la falta de un espacio exclusivo para la salud, como un hospital o un consultorio médico.

Por último, el discurso icónico presentó el tema sobre el esparcimiento. Llama la atención que el esparcimiento de los infantes está relacionado con las áreas verdes al aire libre, lo cual alude a los parques, en donde los infantes pueden correr o realizar distintas actividades. Sin embargo el discurso icónico representó este tema en un área rural, llena de árboles y pocas casas. Lo cual da a entender que este tipo de actividades no se pueden realizar en la ciudad, esto a consecuencia del desarrollo urbano, la gran cantidad de construcciones, lo que da cuenta de la falta de espacio para realizar estas actividades recreativas para los infantes espacios urbanos.

En la categoría de encargados del cuidado de la infancia. El discurso icónico presento a los padres como los responsables directos de los infantes. Sin embargo, estas afirmaciones son generalizadoras, debido a

que en ocasiones los padres no tienen la capacidad de acción con la que cuentan aquellos quienes se encuentran en el poder, como lo es el Estado. Así se pudo constatar la necesidad que existe en el discurso de relegar la responsabilidad de la infancia a actores como los padres en el contexto familiar y a los maestros en el contexto escolar.

En la categoría de símbolos, el discurso icónico enfatiza la construcción de los infantes partiendo del sentido de nación. Se representaron diversos tipos de infantes en cuanto a etnia, lo cual implica que todos los infantes presentes en el contexto mexicano que además conozcan la bandera, escudo y el himno nacional cuentan con la identidad de nuestra nación. Sin embargo, como se comprobó anteriormente este sentido de pertenencia a la nación es legitimado por documentos. Lo cual plantea una situación complicada para los infantes extranjeros y migrantes, debido a que si bien son infantes, son infantes que no cuentan con la identidad nacional, ni documentos que la legitimen, dando a entender que estos infantes son completamente distintos a los que se presentan en el discurso de los LTG.

Habiendo concluido el análisis de los ejes articuladores de la identidad en el discurso textual e icónico, se procedió al análisis ideológico. En donde se pudo constatar que el discurso se utilizan los verbos *deber* y *tener* para responsabilizar e imponer la responsabilidad de los infantes a los padres y profesores. Sin embargo el discurso no aclara bajo qué situaciones o contextos los padres y profesores deben

asumir esta responsabilidad. Ya que se puede observar que el discurso en ningún momento menciona, o mucho menos responsabiliza, a actores institucionales como lo es Estado, el gobierno, los gobernantes o encargados de instituciones, quienes tienen el deber de mejorar las condiciones de desigualdad para que padres y profesores puedan proteger y atender de mejor manera a la infancia.

Durante el análisis se constató la reiterada necesidad de responsabilizar a padres y profesores, al mismo tiempo de la poca, o nula, mención de actores institucionales. De lo que se entiende que los actores institucionales no tienen ningún vínculo o responsabilidad hacia la infancia. Esto debido a que, si bien en el discurso de los LTG se construyó a un infante protegido con derechos, los cuales están legitimados en documentos, además de que existen actores específicos encargados de su cuidado, también se pudo comprobar que existen infantes en diferentes condiciones que no cuentan con estos derechos o no se les hace valer. Si el Estado o sus instituciones no se vinculan con los infantes discursivos, tampoco se vinculan con los infantes que viven en la realidad social desfavorable. Con lo que, a través del discurso en los LTG se puede observar cómo los actores institucionales se deslindan de la responsabilidad de la infancia, tanto de la protegida como de la que no lo está.

En cuanto a la manera de nombrar a los actores discursivos se pudo observar una tendencia a nombrar por separado a niños y niñas, sin

embargo en la mayoría de las ocasiones se continúa utilizando la palabra niños para referirse a ambos. También se encontró evidencia de que el discurso categoriza a los infantes, ya que nombra por separado a los niños indígenas y migrantes, lo cual da la pauta para entender que existen otros tipos de clasificación de infantes, al mismo tiempo se puede interpretar que a estos infantes se les nombra de manera distinta debido a que este sector de infantes es el que mayores injusticias sociales afronta. Y como observó durante el análisis, en el caso de los niños indígenas y migrantes la situación contradice por completo a la infancia protegida que se construye en los LTG. Ya que si bien, por un lado los niños indígenas cuentan con documentos, con identidad nacional y derechos, aun así se les sigue considerando y nombrando de manera distinta. Es decir, en el infante construido en el discurso de los LTG no se consideran aspectos culturales, por lo que una vez en que se empieza a considerar el aspecto cultural el discurso tiende a nombrar de manera distinta a la infancia. Así como es el caso de los niños migrantes, en donde también se pudo constatar que este sector de infantes es completamente distinto al infante discursivo presente en los LGT, debido a que no cuenta con la identidad nacional ni los documentos que la legitimen, por lo cual no pueden contar con los derechos de la infancia mexicana.

## REFERENCIAS

- Anzures, Tonatiuh (abril-junio 2011). El libro de texto gratuito en la actualidad. Logros y retos de un programa cincuentenario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49).
- Anzure, Tonatiuh (abril-junio 2011). El libro de texto gratuito en la actualidad. Logros y retos de un programa cincuentenario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49), 363-388. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14018533003.pdf>
- Arnáez M., Pablo (Enero – Diciembre). Los libros de Texto de Educación Básica de la lengua. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (16), 91-108. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/33623/1/articulo5.pdf>
- Barriga Villanueva, Rebeca (octubre-diciembre 2010). Reseña de Cincuenta años de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos: Cambios y permanencias en la educación mexicana de Villa Lever, Lorenza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (47), 1301-1307. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14015564015.pdf>
- Barriga Villanueva, Rebeca (abril-junio 2011). Clarososcuro de los Libros de Texto gratuitos a medio siglo de su aparición. *Revista Mexicana*

- de Investigación Educativa*, 16 (49), 353-362. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14018533002.pdf>
- Borre Johnsen, E. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio, estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Bruner, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Corona Caraveo, Y. (2003). Diversidad de infancias retos y compromisos. *Tramas*, 20, 13-31.
- Bruner, Jerome (2007). *Acción, pensamiento y lenguaje*. España: Alianza Editorial.
- Del río, N., Silvia Acosta y A. Zanabria, M. (2003). La construcción social de la infancia. *Tramas*, 20, 81-95.
- Di Franco, María G., Siderac, S. y Di franco, Norma (2007). Libros de Texto: ¿Saberes universales o descontextualizados?. *Horizontes Educativos*, 12 (1), 23-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/979/97916199003.pdf>
- Foucault, Michel (1970). *El orden del discurso*. México: Tusquets Editores.
- Foucault, Michel (1979). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Gee, James Paul (2000). *Identity as an Analytic Lens for Research in Education*. Madison: University of Wisconsin-Madison.
- Gee, James Paul (2005). *La ideología en los discursos*. España: Ediciones Morata.
- Giménez, Gilberto (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA.
- Giménez, Gilberto (2009). *Identidades Sociales*. México: CONACULTA.

- González, Gabriela (agosto, 2012). Una mirada en torno a los Libros de Texto gratuito. *educaupn*, 10, 1-11.
- Gómez-Mendoza, M., y Alzate-Piedrahíta, M. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), 77-89.
- Grediaga Kuri, Rocío (abril-junio 2011). Los Libros de Texto gratuitos en la promoción de la equidad de oportunidades y la integración sociocultural de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49), 343-352. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14018533001.pdf>
- Cuenca, Maria Josep (2000). *Comentario de textos: los mecanismos referenciales*. España: Arco libros
- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En R. Wodak y M. Meyer (comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 61-99). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Negrin, Marta (Diciembre 2009). Los manuales escolares como objeto de investigación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, VI (6), 1-22. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a10negrin.pdf>
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. España: Ediciones Morata.
- Meyer, M. (2003). Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En R. Wodak y M. Meyer (comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 35-59). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Ladrón de Guevara, L., Navarro Hernández, M. y Cayeros López, L. (Abril – Junio 2011). Los pueblos indios en los Libros de Texto

- gratuitos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49), 525-544. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14018533009.pdf>
- Lara Piña, Fernando (2007). "Principios, teoría y método del análisis crítico del discurso" en Pons Bonal, Leticia y Chávez Moguel, Rosario(2007).*Dimensiones discursivas de lo educativo*. México: UNACH. pp. 9-26.
- Lara Piña, Fernando (2008). "Conceptos fundamentales del análisis crítico del discurso" en *Didáctica, temas , planteamientos y experiencia*. México: UNACH, pp. 181-2009.
- Lara Piña, Fernando (2009). "La representación del discurso en el marco del análisis crítico del discurso" en *Intenciones educativas y resultados en escuelas de nivel superior, medio y preescolar*. México: UNACH, pp. 217-243.
- Lizárraga Navarro, Glenda Zoé (abril-junio 2011). Las clases de palabras en los Libros de Texto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49), 389-414. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14018533004.pdf>
- Phillips, L. y Jorgensen, M. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: SAGE.
- Portolés, José (2001). *Marcoderes del discurso*. España: Ariel Practicum.
- Ramírez, Tulio (2003). El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Revista de Pedagogía*, 24 (70), 1 – 9. Recuperado de [http://132.248.192.201/seccion/bd\\_iresie/iresie\\_busqueda.php?indice=autor&busqueda=RAMIREZ,%20TULIO&par=&a\\_inicial=&a\\_final=oierylcdzgfjuc&sesion=&formato=](http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php?indice=autor&busqueda=RAMIREZ,%20TULIO&par=&a_inicial=&a_final=oierylcdzgfjuc&sesion=&formato=)
- Renkema, Juan (1999).*Introducción a los estudios sobre el discurso*. España: Gedisa.

- SEP (2011). *Plan de estudios 2011 Educación Básica*. México: SEP
- Singüenza Salvador, Orozco (enero – junio 2005). La idea de nacionalidad en los Libros de Texto Gratuitos de México. *Revista de estudios históricos*, (41), 1 – 27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/898/89804104.pdf>
- Soler Castillo, Sandra (2008). Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia. *Discurso y Sociedad*, 2 (3), 943-678. Recuperado de [http://www.dissoc.org/ediciones/v02n03/DS2\(3\)Soler.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v02n03/DS2(3)Soler.pdf)
- Soler Castillo, Sandra (S/F). La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación. *Sociedad y Discurso*, (15), 107-124. Recuperado de <https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAAahUKEwj6a6Qt-PGAhVJFZIKHcrVCHs&url=http%3A%2F%2Fjournals.aau.dk%2Findex.php%2Fsd%2Farticle%2Fdownload%2F856%2F681&ei=tp6pVeO2PMmqyATKq6PYBw&usg=AFQjCNHZmndeYu6K1BCxkWFDQvk7dxNrgg&bvm=bv.98197061,d.aWw>
- UNICEF (S.F.) Los derechos de la infancia y la adolescencia en Chiapas. México: UNICEF. Disponible en
- van Dijk, T. A. (2003a). *Ideología y discurso*. España: Ariel lingüística.
- van Dijk, T. A. (2003b). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak y M. Meyer (comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-176). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2005). *El discurso como interacción social*. España: Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. España: Gedisa.

- Wodak, R. (2003a). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollo. En R. Wodak y M. Meyer (comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 17-34). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Wodak, R. (2003b). El enfoque histórico del discurso. En R. Wodak y M. Meyer (comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 101-142). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Wodak, Ruth y Meyer, Michael (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. España: Gedisa.
- Zárate Pérez, Adolfo (2011). Las Representaciones Sociales sobre los indígenas en los Libros de Texto de Ciencias Sociales en el Perú. *Discurso y Sociedad*, 5 (2), 333-375. Recuperado de [http://www.dissoc.org/ediciones/v05n02/DS5\(2\)Zarate.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v05n02/DS5(2)Zarate.pdf)