

# UACM

Universidad Autónoma  
de la Ciudad de México

---

*Nada humano me es ajeno*

COLEGIO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN Y CULTURA

**La interpretación como producto social: estudio semiótico del discurso cívico en las fotografías del libro de texto Formación cívica y ética**

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN COMUNICACIÓN Y CULTURA

PRESENTA

**JUAN CARLOS GONZÁLEZ ROMANO**

DIRECTORA:

**Dra. Cristina María Gómez Moragas**

Ciudad de México, agosto de 2019

## SISTEMA BIBLIOTECARIO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN



## UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO COORDINACIÓN ACADÉMICA

### RESTRICCIONES DE USO PARA LAS TESIS DIGITALES

#### DERECHOS RESERVADOS ©

La presente obra y cada uno de sus elementos está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor; por la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, así como lo dispuesto por el Estatuto General Orgánico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México; del mismo modo por lo establecido en el Acuerdo por el cual se aprueba la Norma mediante la que se Modifican, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones del Estatuto Orgánico de la Universidad de la Ciudad de México, aprobado por el Consejo de Gobierno el 29 de enero de 2002, con el objeto de definir las atribuciones de las diferentes unidades que forman la estructura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México como organismo público autónomo y lo establecido en el Reglamento de Titulación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Por lo que el uso de su contenido, así como cada una de las partes que lo integran y que están bajo la tutela de la Ley Federal de Derecho de Autor, obliga a quien haga uso de la presente obra a considerar que solo lo realizará si es para fines educativos, académicos, de investigación o informativos y se compromete a citar esta fuente, así como a su autor ó autores. Por lo tanto, queda prohibida su reproducción total o parcial y cualquier uso diferente a los ya mencionados, los cuales serán reclamados por el titular de los derechos y sancionados conforme a la legislación aplicable.

## **Dedicatorias y agradecimientos**

El presente trabajo está dedicado con mucho afecto a:

Mi primer y gran maestra, mi madre, quien durante estos 27 años me ha educado con cariño y amor para ser lo que soy el día de hoy, un hombre feliz. Esta es una pequeña muestra de lo que tu ejemplo y ternura, mamá, lograron hacer en mí.

Mi padre, a quien agradezco por enseñarme lo valioso que es dibujar objetivos y trabajar constantemente para alcanzarlos. Papá, gracias por regalarme mi primer libro, *Cosmos* de Carl Sagan, pues a partir de ahí sembraste en mí la curiosidad por el saber.

Karen, mi dulce compañera de vida, la otra mitad de mi corazón. Amor, gracias por acompañarme en tantas noches de desvelo mientras yo escribía este trabajo, así como en todos los días de los últimos siete años. Siempre juntos, amor.

Popy y Pelusa, mi viejito y mi pequeña, mis dos hermosos perritos que siempre saltan y saltan cuando me ven llegar. También a la pequeña Negrita, Pura, Galletito, Luna y Pirruña, cuyos pelitos nunca faltan en mi ropa.

También, quiero manifestar mis más profundos agradecimientos a:

Mi directora, la Dra. Cristina María Gómez Moragas, por las invaluable enseñanzas, las horas de trabajo compartidas y la gran paciencia que tuvo conmigo. Sin los aprendizajes que tuve el honor de adquirir de usted, este trabajo no hubiera sido posible.

Mis lectores, el Dr. Tanius Karam y la Dra. Yolanda Guerra Macías, por las observaciones y consejos a mi investigación. De igual modo, a la Mtra. Lourdes Marisol Chan, quien, además de haber leído este trabajo, me mostró el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC-UNAM), lugar donde trabajo actualmente, al lado de grandes compañeros y amigos.

Las autoridades de la Escuela Primaria Anáhuac, al profesor Javier, quien con mucha confianza permitió realizar mi trabajo de campo con el grupo “B” de sexto grado de la

generación 2012-2018, donde tuve la oportunidad de trabajar con los siete niños que fueron pilares de esta investigación: Edgar, Regina, Jesús, Luis, Abril, Evelyn y Daniela.

A la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, la Casa de Estudios que me abrió sus puertas y me concedió la oportunidad de conocer y formarme con profesores con gran nivel académico y calidad humana.

A todos y cada uno de ustedes, familia y profesores, gracias infinitas.

**Resumen:**

La presente investigación tiene el objetivo de estudiar la interpretación del discurso cívico en algunas fotografías del libro de texto gratuito *Formación Cívica y ética sexto grado* por parte de estudiantes del último grado de la educación primaria. En detalle, el trabajo se propone estudiar los significados que las imágenes fotográficas de dicho libro escolar generan en algunos alumnos de sexto grado de la escuela Anáhuac, ubicada en Naucalpan, Estado de México, abordando este proceso como un fenómeno de semiosis, en el cual un conjunto de fotografías se convierten en signos repletos de significados en función de su contexto social.

## **Contenido**

### **Introducción, 8**

#### **1. Construcción del objeto de estudio, 12**

- Preguntas y objetivos de investigación, 15; • Diseño, enfoque y tipo de investigación, 17; • Hipótesis, 19; • Justificación, 20

#### **2. El desarrollo de los libros de texto gratuito en México, 23**

##### **2.1 Creación y desarrollo de los libros de texto gratuito: 1959-1992, 23**

- *Los libros previos a su carácter educativo*, 23; • *Creación del libro de texto gratuito: primera generación*, 26; • *La segunda generación de los libros de texto: 1973 – 1992*, 29

##### **2.2 Los libros de texto contemporáneos, 32**

- *Globalización y neoliberalismo*, 32; • *Desarrollo y orientaciones del libro de texto contemporáneo*, 37; • *El libro de texto gratuito Formación cívica y ética*, 44

#### **3. Enfoques de investigación de los libros de texto, 47**

##### **3.1 Análisis lingüísticos de los libros de texto, 50**

- *Nacionalismo*, 51; • *Historia de México*, 52; • *Valores políticos*, 53; • *Pueblos indígenas*, 54.

##### **3.2 Análisis en las imágenes de los libros de texto, 55**

- *Cotidianidad mexicana*, 56; • *La mexicanidad*, 58; • *Lectura hermenéutica*, 59; • *Representación de la mujer*, 62; • *Discurso cívico*, 63

#### **4. Discurso cívico, semiótica y teoría social del habitus, 66**

##### **4.1 Hacia una propuesta conceptual del discurso cívico, 66**

- *Las dimensiones del discurso cívico*, 70; • *Dimensión valorativa*, 74; • *Dimensión institucional*, 77; • *Dimensión histórico-simbólica*, 79, • *Definición de discurso cívico*, 81

##### **4.2 El enfoque semiótico, 83**

- *Concepto y objetivos de la semiótica*, 84; • *Signo y signo icónico*, 86

##### **4.3 Primer nivel analítico: Sobre lo denotativo de la fotografía, 91**

• *La fotografía como imagen no codificada*, 91; • *Análisis denotativo*, 93; • *Sintáctica*, 94; • *Semántica*, 95

#### 4.4 Segundo nivel: Análisis connotativo de la fotografía, 96

• *La existencia del código y la connotación*, 96; • *Pragmática*, 98; • *Semiosis o totalidad del análisis semiótico*, 100

#### 4.5 Teoría del habitus, 101

##### 4.5.1 Posiciones: ubicación dentro del espacio social y capitales, 102

• *Espacio social*, 102; • *Capitales económico y cultural*, 103; • *Posición en el espacio social*, 105

##### 4.5.2 Disposiciones: la manifestación del habitus, 107

##### 4.5.3 Habitus: conjunción de posiciones y disposiciones, 109

• *Habitus de clase*, 113

### 5. Apartado Metodológico, 116

• *Enfoque*, 116; • *Técnicas y herramientas de recolección de datos*: a) *Análisis sintáctico y semántico*, 118; b) *La entrevista semicerrada*, 120; c) *Análisis semántico basado en imágenes*, 121; c); • *Selección de informantes y selección de la muestra fotográfica*, 122

### 6. Resultados: descripción y discusión, 126

#### 6.1 Nivel denotativo: análisis sintáctico y semántico de las fotografías, 126

• *Bloque 1*, 126; • *Bloque 2*, 131; • *Bloque 3*, 136; • *Bloque 4*, 141; • *Bloque 5*, 146; • *Discusión de los resultados del análisis sintáctico y semántico*, 150

#### 6.2 Descripción de los capitales económico y cultural, 153

• *Descripción grupo 1*, 155; • *Capital económico grupo 1*, 156; • *Capital cultural grupo 1*, 159; • *Descripción grupo 2*, 163; • *Capital económico grupo 2*, 163; • *Capital cultural grupo 2*, 166; • *Comparación de ambos grupos*, 170;

• *Capital económico ambos grupos, 170*; • *Capital cultural ambos grupos, 172.*

### **6.3 Nivel connotativo: análisis pragmático o interpretación del discurso cívico, 177**

#### **6.3.1 Descripción de la interpretación de los valores, 177**

• *1. Solidaridad, 177*; • *2. Democracia, 180*; • *3. Libertad, 181*; • *4. Respeto, 182*; • *5. Unidad, 184*; • *Descripción de la interpretación de los valores por grupo, 184*; • *6. Amistad, 184*; • *7. Igualdad, 187*; • *8. Trabajo en equipo, 188*; • *9. Responsabilidad, 188*; • *10. Enseñanza, 189*; • *11. Comunidad, 190*; • *12-17. Valores de una sola fotografía: tolerancia, orden, amor, derecho a la salud, equidad y justicia, 191*

#### **6.3.2 Descripción de la interpretación de las instituciones, 193**

• *Familia, 193*; • *Escuela, 196*; • *Estado, 199*

#### **6.3.3 Descripción de la interpretación de la identidad nacional, 203**

### **6.4 Discusión del análisis pragmático o interpretación del discurso cívico, 208**

## **7. Conclusiones, 218**

## **Bibliografía y fuentes de consulta, 220**

### **Anexos**

Anexo 1: Formato de cuestionario, 233

Anexo 2: Guía de entrevista, 235

Anexo 3: Fotografías del trabajo de campo, 236

Anexo 4: Mapas, 239

Anexo 5: Índice de cuadros ilustrativos, 240

## Introducción

La investigación que a continuación se desarrolla tiene como objetivo estudiar un proceso de semiosis, en el cual un conjunto de objetos se transforma en signos, caracterizados por estar repletos de significados acerca de la vida social, tal como las normas de comportamiento individual y grupal, las pautas de vestimenta, los modos de decorar los espacios y demás valores y significados culturales que definen a una sociedad. Estos objetos son 20 fotografías que aparecen en el libro de texto gratuito *Formación cívica y ética sexto grado*, editado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), con el propósito de conocer cuáles son los significados en torno al discurso cívico que evocan en algunos estudiantes que están por terminar el sexto grado de la educación primaria.

Esta investigación tuvo como preliminar motivación estudiar el contenido y el consumo de un mensaje no lingüístico en el libro de texto gratuito, pero cuya presencia y función fuera imprescindible, por lo que se consideró, con base en la exploración de algunas investigaciones enfocadas en los libros escolares, analizar los discursos que el Estado mexicano difunde a través de su sistema educativo, específicamente, estudiar la forma en que el discurso cívico es manifestado en unidades de análisis gráficas como las fotografías.

Una vez decidido averiguar cómo es enunciado el discurso, se consideró no sólo enfocar la investigación en este fenómeno, sino también analizar cómo es percibido e interpretado por su público meta, estudiantes de sexto grado de primaria que observan y examinan constantemente las fotografías del libro de texto en su cotidianidad escolar.

La importancia del estudio de las herramientas pedagógicas utilizadas en la educación pública en México tiene dos vertientes: a) académica: realizar estudios desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas que profundicen sucesivamente en la investigación de los diversos materiales didácticos como contenidos como los libros de texto gratuito;<sup>1</sup> b) social: estudiar cómo y desde qué contextos socioculturales los estudiantes perciben y asimilan los contenidos de la educación pública.

---

<sup>1</sup> Los contenidos de los libros de texto no sólo se conforman por párrafos, sino también por imágenes y fotografías, así como por mapas conceptuales, cuestionarios, ejercicios, juegos, entre otros más (Lerma Kirchner, 2015: 43), los cuales

En la presente investigación, se considera socialmente importante estudiar de qué manera los diversos contenidos de los libros escolares son utilizados e interpretados por los estudiantes, pues de este modo se conocería qué tan significativa y en qué grado es incorporada dicha formación en los alumnos, y cuáles son los factores de sus diversos contextos sociales, económicos y culturales que intervienen en dicho proceso.

En resumen, todo lo anterior ha circunscrito el objetivo principal de la presente investigación: analizar la interpretación del discurso cívico en el libro de texto *Formación cívica y ética sexto grado* por los estudiantes del mismo grado escolar. Se trata de estudiar cómo el discurso cívico, a través de las fotografías del libro de texto, genera una multiplicidad de sentidos en los estudiantes de sexto grado de primaria.

El objeto de investigación resguarda dos fenómenos vinculados entre sí: la producción de un mensaje y su consumo. El primer fenómeno pertenece en gran medida al ámbito de la investigación en comunicación, específicamente de las corrientes estructuralistas, mientras que el segundo es de orden más cercano a los estudios culturales y sociológicos, es decir de la sociología de la cultura.

En primer lugar, para entender cómo sucede esta producción de sentido, fue necesario conocer a detalle tales objetos que funcionarían como signos. Por tanto, se consideró realizar este análisis desde los postulados teóricos y metodológicos de la semiótica, específicamente la desarrollada por Charles Morris y Roland Barthes. La semiótica, de manera general, es “la disciplina que se ocupa de la descripción científica de los signos y de los sistemas de significación, cualquiera que sea su materia significativa” (Blanco y Bueno, 1980: 14).

De acuerdo con lo anterior, la semiótica se distingue como el método más adecuado para analizar los sistemas simbólicos que generan significados del discurso cívico en un soporte no lingüístico, tal como las fotografías del libro de texto, pues éstas, como se verá más adelante, son conjuntos de signos visuales (icónicos) que, en su estudio, develan sistemas de valores, de significados culturales y convenciones sociales, es decir, muestran una representación del orden social.

En particular, el análisis sintáctico y semántico, propuesto por Morris, permitirá identificar sistemáticamente esta manera en que los elementos gráficos de las fotografías se articulan como mensajes icónicos no codificados que, de acuerdo con Barthes, son mensajes cuya lectura puede ser denotada, lograda sólo desde la descripción. Frente a esto, el análisis pragmático, también planteado por Morris, posibilitará entender cómo el conjunto de los elementos icónicos de las fotografías, descrito en el primer análisis, cobra distintos sentidos desde la interpretación personal, es decir la lectura desde los referentes culturales que cada estudiante. Este último fenómeno, la interpretación que realiza cada individuo a partir de su imaginario simbólico, es un análisis de lo que Barthes define como connotada.

En consecuencia, el anterior conjunto teórico y metodológico fue estimado como el más adecuado para realizar el análisis de la representación del discurso cívico en las fotografías del libro de texto, es decir el estudio de las dimensiones sintácticas y semánticas para identificar los mensajes icónicos no codificados. Así mismo, origina el análisis de la dimensión pragmática de las fotografías, lo que significa el estudio de los mensajes icónicos codificados que identifiquen los estudiantes a partir de la interpretación del discurso cívico en las fotografías.

Sin embargo, llevar a cabo el estudio de la dimensión pragmática, que tiene que ver no con la descripción icónica de las fotografías sino con un evidente y complejo proceso de interpretación subjetiva (cultural), se necesita el apoyo de otro cuerpo teórico y metodológico que permita entender el proceso de producción de dicha actividad interpretativa.

Por ello, se ha estimado que la teoría del *habitus*, desarrollada por el sociólogo francés Pierre Bourdieu, permite emprender la tarea de conocer más en profundidad la interpretación del discurso cívico que los estudiantes elaboran, teniendo como principal elemento analítico los contextos económicos y culturales que, de acuerdo con el autor, determinan la mirada de los sujetos que se le presentan.

El *habitus*, argumenta Bourdieu, es el principio que origina la totalidad de los modos de percibir, interpretar y actuar de los individuos, otorga sentido a las maneras de percibirse de los objetos, los sucesos, las relaciones sociales, signos y cualquier otro fenómeno material o inmaterial, permitiendo asignarles una pluralidad de significados que tienen razón de ser,

siempre dentro de los valores y aprendizajes adquiridos a lo largo de su historia de vida, que a su vez se condicionan también por sus condiciones materiales de existencia.

Por tanto, el *habitus*, además de ser este sentido práctico de los individuos, es definido como lo social incorporado, es decir, tiene su origen y está inscrito dentro de las estructuras sociales a partir de su inculcación e incorporación a los individuos. Dicho en otras palabras, el *habitus* logra explicar cómo las condiciones objetivas en las que se encuentran los sujetos, sean las instituciones como la familia y la escuela, los niveles socioeconómicos, los grados de estudio y muchos más, se transforman en los modos subjetivos de percibir, interpretar y actuar de los sujetos. Se trata, en síntesis, de la subjetivación de la objetivación.

Es por ello que si se pretende estudiar cómo es asimilado el discurso cívico en los libros de texto por los estudiantes, es necesario partir del *habitus* de los mismos, pues esto permite relacionar las estructuras objetivas que rodean a los estudiantes como productoras del sentido interpretativo que lleven a cabo acerca de dicho discurso. El estudio del *habitus*, entonces, permitirá identificar las estructuras sociales y referentes simbólicos que han sido inculcados e incorporados en los estudiantes, los cuales dan razón y explican el sentido interpretativo y práctico que se genera al enfrentarse al sistema simbólico cívico.

En cuanto a la metodología utilizada para indagar sobre el *habitus* de los estudiantes, se han utilizado dos métodos: el análisis semántico basado en imágenes y la entrevista. Con el primer método los estudiantes enuncian sus interpretaciones sobre las fotografías. Este método, para adquirir sistematización, tiene como herramienta de recolección de datos una guía de entrevista, teniendo como principales tópicos las tres dimensiones del discurso cívico: los valores, las instituciones y la identidad nacional. Con el segundo método, cuya herramienta de recolección de datos es una encuesta cerrada, se indaga sobre los capitales económicos y culturales de los estudiantes, elementos imprescindibles que dan sentido a la actividad interpretativa, elemento primordial del origen del *habitus*.

## 1. Construcción del objeto de estudio

Los libros de texto gratuito son un medio de comunicación<sup>2</sup> característico del aparato educativo mexicano. Desde el año 1959, es decir hace 60 años, fecha en que por primera se institucionalizó su distribución de forma gratuita, el libro de texto ha funcionado como uno de los instrumentos a través del cual el Estado mexicano ha da difundido y legitimado proyectos políticos y económicos de su interés. En otras palabras, los contenidos de los libros escolares han sido elaborados de acuerdo con disposiciones políticas y económicas que a las administraciones públicas les ha interesado constituir y conservar.<sup>3</sup>

En consecuencia, los libros de texto gratuito “se convierten no sólo en una guía para los alumnos y los maestros, sino también en elementos de cohesión y mantenimiento de los principios establecidos por el Estado” (Margarito, 2012: 5). Los contenidos de estos materiales educativos, entonces, demuestran de forma fehaciente los fundamentos, discursos y propósitos sobre los que el Estado mexicano se constituye; sin embargo, su uso desde la cotidianidad lo disimula como una manera objetiva de transmitir conocimientos que *es* necesario aprender.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) entregó 194 millones de libros de texto gratuito en el actual ciclo escolar agosto 2018 - julio 2019, al que asisten una matrícula de 22.7 millones estudiantes de nivel básico del sector público.<sup>4</sup> Los libros correspondientes a los tres grados del nivel preescolar, los primeros dos de las escuelas primaria, y los de primer grado de secundaria, contemplan los contenidos aprobados por la reforma educativa aprobada por la administración federal de Enrique Peña Nieto. El resto de los libros entregados, que representa el 75%, corresponde únicamente a reimpressiones previas (Poy-Solano, 2018), que datan del 2014.

---

<sup>2</sup> Los medios de comunicación, por su capacidad de recolección, uso, almacenamiento y transmisión de información, pueden identificarse como el radio, cine, teléfono, telégrafo, correo, prensa y los libros (Mattelart, 2002: 59).

<sup>3</sup> Esto lo muestran diversas investigaciones encargadas del estudio de los libros de texto, de las cuales se exponen algunas en el capítulo 3 de este trabajo: “Enfoques de investigación de los libros de texto”.

<sup>4</sup> La matrícula se compuso exactamente por 22, 757, 499 estudiantes en el ciclo escolar 2017-2018 (SEP, 2018: 10).

El presupuesto que la SEP invirtió en el presente ciclo escolar para la elaboración de los libros de texto gratuito fue de 2 mil 500 millones de pesos (Poy, 2018). Esta cifra revela la importancia que representa para el sistema educativo nacional que cada alumno tenga acceso de forma gratuita a diversos libros de texto, los cuales serán una herramienta constante en su formación.

Las autoridades educativas, supeditadas por el Estado mexicano, determinan específicamente los contenidos de los libros de texto en relación con un programa curricular, dividido en determinadas esferas del saber: matemáticas, ciencias naturales, arte, la lengua española, historia y la formación cívica y ética. A excepción de las primeras dos, esta segmentación corresponde con algunas áreas y disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades.<sup>5</sup>

Se calcula que cada estudiante mexicano de nivel básico, inscrito en alguna escuela pública, recibe en promedio entre 6 y 7 libros de texto cada ciclo escolar, los cuales, además de “compendiar conocimientos [y] ofrecer un enfoque pedagógico”, tienden manifiestamente a “reflejar una visión del mundo y de la sociedad... [a través de] una síntesis selectiva de contenidos [y una] perspectiva particular de la realidad” (Ramírez, 1997: 34). Por tanto, desde hace 60 años existe una difusión masiva estatal de determinados discursos y contenidos que tienen como principal medio el sistema de educación público, la cual se dirige hacia el 89.4% del total de estudiantes de nivel básico en el país.<sup>6</sup>

Uno de los libros en el que se aprecia con mayor claridad la disposición del sistema escolar mexicano hacia el modo de representar la vida social es el relacionado con los discursos del civismo. El libro de texto gratuito *Formación cívica y ética*, perteneciente a la educación primaria, tiene por objetivos:

---

<sup>5</sup> Esta clasificación se dedujo a partir de la síntesis de las áreas de las ciencias matemáticas, biológicas, sociales y humanidades que los libros de texto abordan (SEP, 2016a: 22-31).

<sup>6</sup> Esta cifra se obtuvo calculando el porcentaje que representan los 22.7 millones de estudiantes matriculados en el ciclo escolar 2017-2018 en escuelas públicas de nivel básico en relación con los 2.6 millones de estudiantes pertenecientes al mismo nivel pero en el sector privado; la suma de ambos grupos corresponde a un total de 25.4 millones de estudiantes de nivel básico en México (SEP, 2018: 10).

1. Fortalecer la identidad personal y colectiva a partir del reconocimiento de sí como persona digna y valiosa, capaz de prevenir y protegerse ante situaciones que atenten contra su integridad.
2. Reconocer que el ejercicio de la libertad está orientado por el respeto a los derechos que se ponen en práctica en la convivencia diaria, al asumir compromisos que favorecen el desarrollo personal y social.
3. Reconocer que la pertenencia a distintos grupos sociales, caracterizados por su diversidad, contribuye a la conformación de la identidad y promueve relaciones respetuosas, empáticas, equitativas, interculturales y libres de discriminación.
4. Distinguir acciones y hechos en la convivencia que son congruentes con una cultura de paz y que se oponen a cualquier tipo de violencia, para promover el respeto a la dignidad y derechos humanos mediante acciones en sus espacios de participación.
5. Establecer relaciones interpersonales basadas en la cultura de paz en el contexto personal, social y político para afrontar conflictos de manera justa y no violenta, mediante el respeto a la dignidad de la persona y habilidades como el diálogo, la cooperación y la negociación.
6. Participar en la construcción de acuerdos para la toma de decisiones colectivas e implementación de acciones que contribuyan al bien común en la escuela y los contextos cercanos (SEP, 2017: 438).

Es decir, el libro mencionado procura inculcar en los estudiantes de las escuelas primarias del país la construcción de una identidad personal y social, identificar el significado de la libertad y de la paz a partir de su asumirse como miembro de una sociedad, emprender relaciones con otros individuos y ser partícipes de elecciones colectivas. Sin embargo, además de proponer la cuestión sobre en qué grado los propósitos del libro *Formación cívica y ética* sirven a los intereses del Estado, la pregunta principal que originó el presente estudio fue: ¿cómo es interpretado por los estudiantes todo este conjunto de propósitos, representados en una suerte de discurso cívico?

Por ello, la presente investigación propone el estudio de los contenidos de los libros de texto gratuito, en específico el de *Formación cívica y ética*, enfatizando en el interés de conocer cómo tales discursos son interpretados por un mínimo grupo perteneciente a su

público meta, los 22.7 millones estudiantes de nivel básico inscritos en el sistema educativo público del país que, como se ha dicho, representan el 89.4% del total de estudiantes de nivel básico en México.

Ahora bien, si se ha propuesto estudiar cómo son interpretados los contenidos del libro de texto *Formación cívica y ética*, el siguiente objetivo es determinar una “unidad general de análisis”. Así surge el interés de considerar como unidad de análisis las fotografías compiladas en el libro escolar, relegando esta vez los contenidos de índole lingüística, pues las imágenes fotográficas se caracterizan por una familiaridad y reconocimiento instantáneo por los estudiantes, para que así ellos puedan comentar con seguridad cuál es la significación que le otorgan al libro de texto

En consecuencia, la presente investigación apostó a la fotografía como la unidad de análisis más adecuada para entender cómo el discurso cívico expresado por el Estado mexicano es atribuido de sentido por los estudiantes. En oposición a la perspectiva cotidiana de la fotografía, que la define como una expresión objetiva que representa idénticamente la realidad, más bien la imagen fotográfica representa un conjunto de connotaciones y valores culturales que son legitimadas por un grupo social determinado.

Dicho de otro modo, la fotografía

[...] es un producto cultural, por tanto responde a un agente social que la emitió y cuya visión del mundo quedó plasmada en ella... [pues] detrás de la cámara se encuentra siempre el ojo culturalmente interesado del fotógrafo quien selecciona y enfoca desde un ángulo determinado una realidad previa: lo fotografiable, lo que se desea fotografiar, lo que se puede fotografiar (Giménez, 2008: 17; citado por Suárez, 2008: 24).

En conclusión, es de este modo en que se construye el objeto de estudio. Existe un discurso instalado en los contenidos de los libros de texto, elaborado por el Estado mexicano y que se ha difundido e inculcado en millones de estudiantes del país desde mediados del siglo pasado. Este discurso, por consiguiente, se expresa en las fotografías de los libros escolares gratuitos, pues se ha mencionado que las imágenes fotográficas engloban siempre una connotación cultural de sus productores. Por tanto, el estudio propone investigar cómo el discurso cívico, contenido en las fotografías del libro *Formación cívica y ética*, es atribuido

de significado por los estudiantes que consultan dicho libro escolar en su cotidianidad escolar.

• ***Preguntas y objetivos de investigación***

La **pregunta general** de investigación es la siguiente: ¿Cómo es interpretado el discurso cívico en las fotografías del libro de texto gratuito *Formación cívica y ética sexto grado* de primaria por los estudiantes del mismo grado escolar?

El **objetivo general** de la investigación, entonces, se establece como: Explicar la interpretación del discurso cívico en las fotografías del libro de texto gratuito *Formación cívica y ética sexto grado* por los estudiantes del mismo grado escolar.

Es necesario detallar brevemente que el discurso cívico fue concebido en este estudio como una práctica social enunciativa modelada en función de condiciones de producción valorativa, institucional e histórico-simbólica, que apela por la construcción y conservación de un tipo específico de ciudadano. Esta definición se detalla en el subcapítulo 4.1.

A su vez, las preguntas particulares de investigación fueron las siguientes:

**Pregunta particular a)** ¿Cómo se constituyen visualmente las fotografías del libro de texto *Formación cívica y ética sexto grado*?

**Objetivo particular a)** Describir cómo se constituyen visualmente las fotografías del libro de texto gratuito *Formación cívica y ética sexto grado*.

**Pregunta particular b)** ¿Cuál es el contexto social desde el cual los estudiantes interpretan las fotografías del libro de texto *Formación cívica y ética sexto grado*?

**Objetivo particular b)** Determinar el contexto social desde el cual los estudiantes interpretan las fotografías del libro de texto *Formación cívica y ética sexto grado*.

**Pregunta particular c)** ¿Cuál es la interpretación de los estudiantes acerca de los valores, las instituciones y la identidad nacional en las fotografías del libro de texto gratuito *Formación cívica y ética sexto grado*?

**Objetivo particular c)** Sintetizar la interpretación de los estudiantes acerca de los valores, las instituciones y la identidad nacional representada en las fotografías del libro de texto gratuito *Formación cívica y ética de sexto grado*.

• ***Diseño, enfoque y tipo de investigación***

El diseño de esta investigación, al tener un enfoque cualitativo, se refiere principalmente al abordaje general que guiará todo el proceso investigativo, como una especie de “marco interpretativo” (Hernández y Fernández, 2010: 492). Con respecto a lo anterior, se define que el diseño de esta investigación es fenomenológico.

Los estudios desarrollados desde el diseño fenomenológico tienen como objetivo “aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando” (Monje, 2011: 114). Se trata, en síntesis, de abordar los procesos interpretativos y de acción que los individuos desarrollan al tener contacto con una realidad o suceso.

La fenomenología se postula como el diseño más adecuado para desarrollar la presente investigación debido a que coloca énfasis sobre la experiencia subjetiva de los niños entrevistados, tal como una investigación sistemática de la subjetividad (Monje, 2011: 113). Por ello, este enfoque es el más apropiado para desarrollar el estudio aquí propuesto, ya que permite comprender, describir y descifrar de manera sistemática las interpretaciones personales y subjetivas de la muestra seleccionada de alumnos acerca del significado discurso cívico del libro de texto.

Al ser así, se corresponde el objetivo principal de la presente investigación y la esencia del diseño fenomenológico, pues este último, en conclusión, “pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente”, por lo que “el diseño fenomenológico se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados” (Hernández y Fernández, 2010: 515).

En este sentido, el diseño de la presente investigación se caracteriza por el estudio fenomenológico del discurso cívico a través del estudio de su representación en las fotografías del libro de texto gratuito así como la interpretación y asignación de significado individual y subjetivo que los alumnos de sexto grado de primaria le otorgan.

Por su parte, el enfoque de esta investigación es predominantemente cualitativo. Este enfoque se caracteriza, en pocas palabras, por definir como su objeto la aprehensión y reconstrucción de la realidad (Ruíz, 2003: 23). En detalle, este enfoque se constituye por “recolectar y analizar la información en todas las formas posibles, exceptuando la numérica... y su meta es lograr profundidad y no amplitud” (Niño, 2011: 30).

En consecuencia, como se apreciará al ulterior de la obra, la semiótica se define como el enfoque específico de esta investigación, el cual se complementa de una técnica cuantitativa para poder contextualizar de una manera más amplia el objeto de estudio.

Simultáneamente, el tipo de esta investigación es exploratoria. Estas investigaciones se distinguen por investigar problemas poco estudiados, parten de una perspectiva innovadora, ayudan a identificar conceptos promisorios y preparan el terreno para estudios futuros. Por ello, se puede argumentar que

Los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular... Esta clase de estudios son comunes en la investigación, sobre todo en situaciones donde existe poca información (Hernández y Fernández, 2010: 77, 79).

Por tanto, el presente estudio es una investigación de índole exploratoria, ya que parte del discurso cívico como un término cuya definición no se encuentra estudiada por algún autor o perspectiva teórica en específico, sino más bien fue construida a partir de una revisión de teóricos que abordan el discurso como una práctica social, y de investigadores que han escrito sobre la educación cívica. Son hasta ahora inexistentes las investigaciones que abordan de manera precisa el discurso cívico, por lo que este estudio se sustenta como exploratorio al incursionar en este concepto poco común.

Mientras tanto, el método para realizar el estudio también es menos innovador, pues diversas investigaciones han tenido como objeto de estudio las imágenes e ilustraciones de los libros de texto. Sin embargo, a pesar de la existencia de estas investigaciones, no se comparan en cantidad a las dedicadas al estudio de otros elementos de los libros escolares, por ejemplo la concordancia y adecuación de sus contenidos o la representación con la que se mencionan a determinados sectores de la sociedad en los discursos verbales.

#### • *Hipótesis*

En principio, se anticipa el supuesto que las interpretaciones del discurso cívico que expresen los estudiantes, se revelará como una manifestación de violencia simbólica. La violencia simbólica se define principalmente como la capacidad de imponer significados o representaciones “como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza” (Bourdieu y Passeron, 2014: 44). Este tipo de violencia se manifiesta como imposición de significados sociales de un grupo social dominante a otro dominado, con el cual busca perpetuar tal relación desigual. Se conjetura, por consiguiente, que el discurso cívico sea interpretado por los estudiantes como una expresión de violencia simbólica.

De acuerdo con lo anterior, el abordaje del civismo, como violencia simbólica, no invitará a la reflexión o discutirá su propia noción, sino que expondrá su significado como un saber consumado y naturalizado que debe ser apreciado como tal. Por su parte, se entrevé que los estudiantes asumirán como veraz y legítimo el discurso cívico que les es presentado.

Por último, se estima que esta lógica interpretativa se realizará en función de los *habitus* de clase de los alumnos, el cual es el modo de percibir e interpretar las fotografías que encuentra su origen en las estructuras objetivas en común de los estudiantes entrevistados, es decir los capitales culturales y económicos del sector social al que pertenecen.

Como argumenta Gómez Moragas (2013: 35-36), el *habitus* se forma a partir de la interiorización de la exterioridad y la exteriorización de la interioridad. Por ello, la trayectoria individual de cada sujeto se construye a partir de su clase social, dimensión que se construye

mediante la convergencia de similares posiciones sociales, así como de los volúmenes y estructura de capitales.

En consecuencia, se estima que la muestra de estudiantes, a pesar de no ser representativa, interpretará el discurso cívico en función de su *habitus* de clase, es decir, que a partir de sus posiciones sociales, y por tanto semejantes sistemas de disposiciones y esquemas configurados por esquemas simbólicos, los sujetos clasificarán el mundo en relación con su grupo o clase particular (Gómez, 2013: 36). Es decir, se prevé que los estudiantes interpretarán el discurso cívico de manera similar pues las condiciones del estrato social al que pertenecen, o sea las estructuras objetivas en las que se han formado a lo largo de su vida, orientarán semejantemente su práctica interpretativa.

En definitiva, se estima que la manera en que los estudiantes interpretarán el discurso cívico presente en las fotografías será relativo a sus condiciones de existencia, tal como el volumen y estructura de sus capitales económico y cultural, tal como su estilo de vida, la escolaridad de sus padres, las condiciones de la casa en la que habitan, su consumo cultural, entre otras variables, pues éstas definirán las pautas de sus referentes simbólicos, correspondientes a su *habitus* de clase, que utilizarán como guía interpretativa del discurso cívico.

#### • ***Justificación***

Esta investigación ha determinado como objeto de estudio el discurso cívico representando en las fotografías que forman parte esencial del libro de texto gratuito *Formación cívica y ética sexto grado*. De acuerdo con Martínez y Rodríguez, “en imágenes ha sido muy poco lo que se ha trabajado: su uso, su impacto y contenido en los libros escolares; algo que podríamos denominar como iconografía escolar” (2015: 1). Es por ello que, como justificación académica, emprender una investigación que considere como objeto de estudio a las fotografías del libro de texto es una tarea oportuna e innovadora

El valor de la fotografía como objeto de estudio es imprescindible, pues “es, antes que nada, un producto social que, bien observado, puede develar estructuras de sentido, valores, jerarquías, modelos culturales, en suma una multiplicidad de ‘saberes sociales’”

(Garrigues, 2000; citado por Suárez, 2008: 28). Teniendo en cuenta lo anterior, las fotografías del libro de texto se presentan como fenómenos meritorios de una investigación sobre el modo en que enuncian determinados discursos, en este caso el cívico.

Por otra parte, el *civismo* ha sido estudiado predominantemente desde su carácter formativo, entendiéndolo desde el ámbito de la educación cívica, por lo que elaborar una investigación sobre este concepto desde una nueva perspectiva como su función desde la enunciación discursiva es igualmente apropiado.

Ahora bien, se argumenta que esta investigación también posee una justificación social. Si por un lado propone académicamente un singular objeto de estudio y abordaje conceptual sobre el civismo, este último elemento desprende una justificación relacionada con el compromiso con la sociedad, pues propone estudiar cómo se generan los significados acerca del *deber ser ciudadano* en la educación pública en México.

Wallerstein argumenta que

[...] los conceptos de derechos humanos y de democracia, la superioridad de la civilización occidental por estar fundada en valores y verdades universales y la irremediable sumisión al ‘mercado’ se nos presentan todos como ideas incontrovertibles. Pero no lo son en absoluto. Son ideas complicadas que necesitan ser analizadas cuidadosamente y despojadas de sus parámetros perniciosos y no esenciales, para poder ser evaluadas con sensatez y puestas al servicio de todos y no de unos cuantos (2012: 13).

En consecuencia, al igual que los conceptos anteriores, es necesario revisar la dimensión discursiva que se ha construido alrededor del civismo, y con ello acoger posiciones analíticas, críticas y propositivas que se deslinden de posturas irreflexivas y simbólicamente violentas.

La investigación de la estructura, el enfoque y los contenidos, comenta Rico (2000: 265), permiten valorar y, de ser necesario, reelaborar la orientación de los aprendizajes que están siendo impartidos a millones de estudiantes. Por ello, la investigación sobre el modo en que se construye discursivamente el significado del civismo,<sup>7</sup> es de importancia

---

<sup>7</sup> La definición del discurso cívico se detalla en la conclusión del apartado 4.1.

fundamental, pues representa la elaboración de una investigación que se cuestiona por el tipo de ciudadano que el Estado pretende formar.

En conclusión, la presente investigación apuesta por la importancia de conocer la lógica relacional que existe entre la representación de significados sociales, tal como el discurso cívico elaborado por el Estado mexicano, y la manera en que es descifrado por los estudiantes, pues expone, por un lado, una dimensión del sistema ideológico que el Estado pretende inculcar en los estudiantes, mientras que por el otro muestra el grado en que esta estructura simbólica en forma de discurso cívico, que se impone como la conducta más adecuada para ser un “buen” ciudadano, influye en la interpretación de los estudiantes acerca de cómo debe organizarse y comportarse en la sociedad, elemento sustancial que origina su sentido práctico en el mundo social.

## **2. El desarrollo de los libros de texto gratuito en México**

En el presente capítulo se presentan de manera precisa algunos de los antecedentes de los libros de texto gratuito distribuidos por la Secretaría de Educación Pública a partir del año de 1959. El propósito de esta exposición es mostrar cómo los proyectos políticos y económicos del Estado fueron determinantes para el diseño y enseñanza de los contenidos de los libros de texto.

Esta labor se ha dividido en dos apartados principales. El primero expone el desarrollo de los libros de texto desde 1959 a 1992, fechas que parten desde su creación como material escolar gratuito hasta el final de su segunda generación. El segundo apartado muestra la evolución, características y algunas reflexiones críticas del libro de texto gratuito contemporáneo, originado simultáneamente con los idearios de la globalización y el neoliberalismo.

### **2.1 Creación y desarrollo de los libros de texto gratuito: 1959-1992**

#### **• *Los libros previos a su carácter gratuito***

El libro de texto es también conocido como libro escolar, texto escolar e incluso manual escolar. Cada uno de estos términos se diferencia de los demás de acuerdo con la perspectiva de sus investigadores.<sup>8</sup> Con el fin de evitar un debate que no es tema del texto presente, se entiende que un libro de texto es un libro diseñado por una autoridad educativa para ser utilizado específicamente en un contexto escolar institucional, como la escuela (Jhonsen, 1996, citado por Torres y Moreno, 2008: 58).

En otras palabras, el libro de texto es aquel material que

[...] sirve como auxiliar en el estudio de una asignatura o materia específica durante el desarrollo de un curso, de acuerdo con un programa oficial previamente establecido... se

---

<sup>8</sup> Para Quiceno (2001: 54-55, 64), el texto escolar es aquel que contiene “las distintas actividades de la escuela, discursos, disciplinas, acciones procesos y objetivos”. En cambio, para Ossenbach y Somoza (2000:19), el manual escolar designa aquellos materiales elaborados intencionalmente para ser utilizados en procesos de enseñanzas y aprendizajes, cuya intencionalidad se demuestra por su asignatura, estructura didáctica, contenido y la exposición sistemática de una disciplina científica. En cambio, los demás libros que no estén diseñados para su uso intencional para la enseñanza didáctica, como los libros tradicionales, podrían denominarse libros de texto. Para Choppin (2001: 201), los manuales escolares son “herramientas pedagógicas [claros, precisos y metódicos] destinados a facilitar el aprendizaje”.

conciben como materiales impresos que organizan secuencialmente el contenido, condensan información y la presentan gradualmente, tanto en palabras como en imágenes; presentan actividades y ejercicios a fin de trascender el puro nivel informativo (Moya, 2008: 138).

En México, los libros de texto gratuito no surgieron con la creación de la Secretaría de Educación Pública, en la cual José Vasconcelos fue su primer titular en 1921. Vasconcelos sembró la idea de repartir obras de autores clásicos de forma gratuita en puntos estratégicos del país. Consideraba que, junto con las carencias económicas, la población no tenía un hábito de la lectura. Por lo tanto, era necesario que el Estado invirtiera en planes educativos, medida que la sociedad necesitaba (Greaves, 2001: 2). Sin embargo, su proyecto de distribución gratuita no fue llevado a cabo.

Después, en 1935 fue creada la Comisión Editora Popular. Esta dependencia estuvo encargada de editar los libros de texto para que difundieran la ideología socialista en la educación. Se procuró que estos libros tuvieran un precio accesible. No obstante, el estado no tuvo la capacidad para imprimir la cantidad suficiente de libros para distribuirlos en todo el país (Villa, 2009: 37). Esta dependencia fue fundada especialmente para la edición de libros de texto, los cuales todavía no eran entregados de manera gratuita, pues, por el contrario, eran puestos a la venta.

Antes de la creación de dicha Comisión Editora Popular, se había publicado una lista de los libros de texto aprobados, en la cual los profesores podían elegir los de su preferencia, utilizándolos como guía de enseñanza, con el requisito de que atendieran la orientación socialista<sup>9</sup> en la educación (Villa, 2009: 37).

Posteriormente, en respuesta a los problemas y controversias relacionados con los métodos y contenidos de la educación, se creó la Comisión Revisora y Coordinadora de los

---

<sup>9</sup> Durante el sexenio del presidente Lázaro Cárdenas, la educación en México fue declarada con orientación socialista. La primera reforma al artículo 3º fue puesta en vigor en diciembre de 1934. En ella se establecía lo siguiente: “La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para la cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social” (Iturriaga, 1981: 274). La puesta en marcha del nuevo modelo educativo impuso una ruptura con el sistema educativo posrevolucionario; ahora, la educación socialista procuraba el aceleramiento del cambio social a la vez que apoyara la movilización de los sectores populares (Vargas, 2008: 80), a diferencia, por ejemplo, de la creación de una homogeneidad cultural.

Planes Educativos y Textos Escolares en 1944. Esta comisión, durante la administración de Torres Bodet como secretario de educación, editó libros de autores clásicos universales, al igual que muchos de autores mexicanos (Guevara, 2002: 28). De esta manera, los libros de texto fueron renovados, conduciéndolos a posiciones más conservadoras, sustituyendo el ideario socialista por valores individualistas (Villa, 2009: 38).

Ahí surgió una ruptura discursiva entre los libros de índole socialista y los pertenecientes a la década de 1940. Éstos últimos estaban ubicados dentro del nuevo paradigma educativo, en el cual el nuevo gobierno se deslindó del régimen educativo socialista de la administración anterior y se incorporó al de la “Unidad nacional”. Así, la lucha de clases fue sustituida por la construcción de ciudadanos ejemplares, solidarios y respetuosos de la ley (Tuirán y Quintanilla, 2012: 38-39).

Los libros de texto se mantenían como tema de conflicto. Se discutía si debían regirse sobre valores científicos, o sobre las perspectivas personales que cada uno de los autores reflejaba en sus obras. Otros dos elementos fueron escenarios de disputa. El primero fueron las listas de libros aprobados por la SEP, lo que se criticaba como una atribución exagerada de la secretaría para señalar qué libros debían utilizar maestros de escuelas públicas y primarias. El segundo fue su precio. Este último punto se intentó combatir exigiendo una menor cantidad de libros a los alumnos, o que no escribieran sobre ellos para heredarlos a otros estudiantes y prolongar su vida útil, pero tales medidas fracasaron. A partir de ello, el Estado anunció que tomaría el control directo de la edición de los libros de texto (Villa, 2009, 39).

Con la nueva declaración, el Estado identificó que debía ser el administrador de los contenidos de los libros de texto para que, de manera directa, asegurara el cumplimiento íntegro de los planes de estudio por enseñar. Fue en ese momento, con la necesidad de aminorar las críticas por el costo de los libros, y fomentar y mantener una homogenización educativa, cuando la ausencia de un proyecto agrupador y uniforme de los libros de texto gratuito se hizo evidente y necesario.

• ***Creación del libro de texto gratuito: primera generación***

Para atender las problemáticas educativas, el gobierno federal aprobó en 1959 la creación del Plan Nacional de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria, también conocido como el Plan de Once Años, el cual sería aplicado en todo el país (Anzures, 2010: 15). Este plan fue de suma importancia, ya que fue una estrategia transexenal, diseñada para operar de 1959 a 1970; se esperaba que solventara las necesidades y problemas educativos del país, principalmente los relacionados con las escuelas primarias.

De manera simultánea con el Plan de Once años, en 1959 el presidente López Mateos decretó la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), con el objetivo que editar, imprimir y entregar de forma gratuita libros de texto para todos los alumnos de la educación primaria (Anzures, 2010: 22). Esta fue la institución que dio origen a los libros de texto que actualmente circulan y se entregan de forma gratuita a los alumnos de educación básica del país. Dejaron, como en las décadas anteriores, de ser vendidos.

Jaime Torres Bodet, secretario de educación en turno, señaló los lineamientos ideológicos en los que se fundamentaron los primeros libros de texto gratuito:

Borrar las desigualdades totalmente; que en la escuela se hiciera obra de homogeneidad espiritual, de acercamiento, de unificación... para formar lo que anhelamos: una nación fuerte... para integrar una verdadera nacionalidad es indispensable que se tomen en cuenta... estas tres categorías: el mexicano, la familia mexicana, la nación mexicana (Ortiz, 2005: 152).

El secretario Torres Bodet señaló que la entrega de los nuevos materiales educativos respondía a una labor patriótica, justa e imprescindible. Así, la Conaliteg definía el contenido de los libros de acuerdo con los programas vigentes destinados a la educación primaria (Vargas, 2008: 56-57).

Los nuevos libros de texto gratuito, así como los libros de texto comerciales durante décadas anteriores, orientaron determinados proyectos sociales: anteriormente se vincularon a una filiación socialista, después al de una unidad nacional y creación de sujetos respetuosos de la ley, y finalmente por la búsqueda de una formación y conjunción patriótica.

La entrega de los nuevos libros hacía efectiva la gratuidad de la educación, además de ser ajena de cualquier práctica de índole comercial. Los planes educativos que dirigieron

el contenido de los nuevos libros fueron los elaborados un par de años anteriores, en 1957, los cuales procuraron la “unificación del sistema educativo mexicano y la homogeneidad del espíritu nacional” (Villa, 2009: 86).

Debido a la que obligatoriedad de los libros de texto gratuito hizo surgir la inconformidad de grupos religiosos, organizaciones empresariales y asociaciones de padres de familia, Torres Bodet decidió que los nuevos materiales se rigieran por programas educativos anteriores, y así evitar que un nuevo frente de oposición se generara por la inclusión de los nuevos planes de estudio contenidos en el Plan de Once Años (Villa, 2009: 86). Es decir, a pesar de que los libros de texto gratuito se diseñaron en 1959, el contenido de éstos, para evitar más controversias, se elaboró en correspondencia de los planes de estudio de 1957.

El plan de estudios de 1957 estaba compuesto por 11 asignaturas: lenguaje, aritmética y geometría, ciencias naturales, geografía, historia, educación cívica y ética, educación física e higiénica, trabajos manuales, economía doméstica para las niñas, dibujo y música con teatro. Dos años después, el Plan de Once años estableció la organización del plan de estudios por áreas, diseñadas para el desarrollo integral del niño, tal como la protección de la salud y el mejoramiento del vigor físico, y la comprensión y el mejoramiento de la vida social (Villa, 2009: 87-88). Estos nuevos temas no fueron incorporados en los libros de texto gratuito.

Los primeros libros gratuitos fueron impresos en febrero de 1960, pero fue hasta 1968 cuando se completaron los 36 títulos que cubrían los seis grados de la educación primaria (Vargas, 2008: 57-58), ya que durante la primera entrega sólo fueron repartidos los libros de los primeros cuatro grados de escuelas primarias, permitiendo que los últimos dos grados utilizaran los libros aprobados por las listas de la Comisión Revisora de Libros de Texto y de Consulta (Greaves, 2001: 4). De manera simultánea, mientras los alumnos de los primeros cuatro grados utilizaban los nuevos libros de texto gratuito, los de los últimos dos grados aún debían de comprar sus libros.

A pesar de ello, las autoridades educativas se mantenían estrictas. La SEP decretó el uso obligatorio de los recientes libros entregados de forma gratuita, al mismo tiempo que prohibía a los maestros utilizar otros diferentes o que no estuvieran aprobados por las listas oficiales (Greaves, 2001: 4). Hasta ese momento, la SEP ostentaba el control total de los

libros utilizados en las aulas, pues hacia obligatorio ya sea el uso de sus libros de texto como los pertenecientes a las listas aprobadas por la misma institución. Se consolidaba, en pocas palabras, el proyecto unificador en materia de educación.

A pesar de ello, diversos grupos se opusieron al establecimiento de los libros de texto gratuito. La Iglesia, la organización Unión Nacional de Padres de Familia y el Partido Acción Nacional (PAN) calificaron como negativos los nuevos materiales. En resumen, argumentaron que el carácter obligatorio de los libros anulaba el derecho de los padres a involucrarse en la educación de sus hijos, además de que estaban siendo orientados desde la ideología marxista (Anzures, 2010: 24).

Sin embargo, uno de los sectores más involucrados en contra de los libros fue el empresarial editorial. La Sociedad Mexicana de Autores de Libros Escolares denunciaba que la Conaliteg no podía prohibir la compra y el uso de libros distintos a los oficiales. Si bien es cierto que uno de sus argumentos fue que “se uniformaría el pensamiento de una generación de acuerdo con las ideas de unos cuantos autores” (Greaves, 2001: 4), es importante destacar que debido al implemento de los nuevos libros de texto, la industria editorial perdió un mercado que representaba el 60% de sus ventas (Anzures, 2010: 24). Existió, en otras palabras, una especie de expropiación de los libros de texto del sector privado al público, en la cual el Estado afianzó el monopolio de los libros por utilizar.

En la administración presidencial de Gustavo Díaz Ordaz, de 1964 a 1970, el Plan de Once Años se mantuvo en aplicación, sin embargo, nunca fue cubierta la demanda de la educación primaria en un 100% (Martínez, 2001: 39). Si bien es cierto que hasta 1970 la matrícula de alumnos de educación primaria se incrementó dos millones más, sólo el 30% de los alumnos terminaban la educación primaria, mientras que existían 4.4 millones de menores que no recibían atención educativa (Guevara, 2002: 50).

Dicho de otra manera, a pesar del diseño estratégico para advertir y enfrentar los obstáculos educativos en el país en 1959, de la cual los libros de texto funcionaron como herramienta operante de la característica gratuita de la educación, los problemas de altos índices de ausencia de acceso escolar y deserción no fueron solventados.

Uno de los objetivos prácticos de la creación de los libros de texto gratuito fue asegurar una mayor accesibilidad a la educación de los sectores sociales más desfavorecidos del país. Sin embargo, la entrega sin costo alguno de este material no fue suficiente para resolver los profundos y complejos problemas en materia educativa.

• ***La segunda generación de los libros de texto: 1973 – 1992***

El siguiente sexenio estuvo encabezado por Luis Echeverría, entre 1970 a 1976. Durante esta administración el crecimiento económico empezó su reducción. El país importaba más productos de los que exportaba. De hecho, el gobierno mexicano empezó a solicitar préstamos externos para mantener y hasta elevar el gasto público. Sin embargo, esta práctica generó una inflación que originó que después de 1973 los precios aumentaran 25% anualmente, ocasionando la devaluación de la moneda nacional en 1973 (Aboites, 2008: 513-514, 516).

En diciembre de 1973 se aprobó la Nueva Ley Federal de Educación. Esta ley tuvo tres ejes directivos: la actualización, lo cual permitía el aprovechamiento de tecnología reciente; la apertura, lo que conllevaría a que la educación fuera llevada a todos los sectores sociales; la flexibilidad, facilitando que los estudiantes tuvieran mayor movilidad y oportunidades dentro de los grados y modalidades<sup>10</sup> del sistema educativo (Vargas, 2008: 82).

De manera simultánea con la nueva ley, en 1973 se creó la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, encargada de impulsar una destacada transformación en la educación primaria, incluyendo de manera esencial la revisión de los planes de estudio (Tuirán y Quintanilla, 2012: 72), y con ello el contenido de los libros de texto gratuito.

Fue así como la nueva comisión se encargó de elaborar “programas de aprendizaje más adecuados tanto para la realidad social y económica del país como a los propios intereses de los niños”. De esta manera, el objetivo principal del cambio de los programas educativos fue que los alumnos se convirtieran en parte activa de la educación, renunciando al ciudadano que adquiriría aprendizaje mediante la memorización. Se proyectó aprender a aprender,

---

<sup>10</sup> Estas modalidades fueron, por ejemplo, la revalidación de estudios, la educación a distancia (Zoraida, 2010: 221), sistemas extraescolares o el otorgamiento de diplomas (Tuirán y Quintanilla, 2012: 74).

desarrollar una capacidad de análisis y de crítica para resolver los problemas de su entorno (Villa, 2009: 90). Este nuevo enfoque reflexivo e individual, que podría ubicarse dentro del paradigma pedagógico del constructivismo, una vez más era diferente a los anteriores como el socialista, el de unidad nacional y el patriótico.

Los cambios a los planes de estudio, aprobados en 1973 por la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, promovieron la primera reforma a los libros de texto gratuito. El principal cambio introducido fue el cambio de los planes de estudio de asignaturas al trabajo por áreas. Es decir, mientras que los primeros libros de texto se estructuraron por materias como historia, geografía y civismo, a partir de 1973 el área de ciencias sociales contenía estas tres materias (Vargas, 2008: 84). Es decir, se tomó el contenido de materias con temáticas similares y se les agrupó e impartió como una sola asignatura.

De este modo, en los libros de texto fueron sustituidas las 11 materias que se impartían en 1960 por las siguientes siete áreas de estudio: español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación artística, educación tecnológica y educación física<sup>11</sup> (Villa, 2009: 91-92). Los libros de texto de primer y segundo grado introducían a los estudiantes a los fenómenos sociales de su entorno más próximo como el salón de clases. En los grados tercero y cuarto se introducía al estudio de la historia de México desde sus facetas urbanas y rurales. En los últimos dos grados se estimulaba el análisis del contexto internacional y las problemáticas contemporáneas (Vargas, 2008: 85).

De manera general,<sup>12</sup> esta segunda edición de los libros de texto apelaba por un sentido del ser ciudadano y de la comunidad nacional, cuyos valores estarían acompañados por un progreso material y estarían regidos bajo la administración e intereses del Estado. La figura estatal fue fundamental, ya que se enfatizó su origen y ubicación temporal a partir de la identificación de México como Estado, estableciendo una diferencia con los procesos históricos previos, tal como el desarrollo de los pueblos mesoamericanos (Vargas, 2008: 91, 95).

---

<sup>11</sup> El diseño de estas áreas estuvo a cargo de equipos interdisciplinarios de maestros, especialistas, pedagogos e investigadores pertenecientes a la UNAM, el COLMEX y otras universidades del país (Villa, 2009: 91).

<sup>12</sup> El cierre de este capítulo se realizará exponiendo más detalladamente resultados de algunas investigaciones que se han ocupado de estudiar el contenido de los libros de texto.

A su vez, en la segunda edición de los libros de texto se integró una categoría que no había sido contemplada por los libros de la primera edición: la industria. Mientras se mantuvo un discurso acerca de la comunidad nacional y el sujeto dentro la nación, la industria funcionó como eje para explicar los espacios (ciudades) y los individuos (obreros, técnicos) (Vargas, 2008: 98).

De manera posterior, en 1978 se creó el Consejo de Contenido y Métodos Educativos, cuyo objetivo era evaluar de forma permanente los contenidos, planes y programas de estudio, y al mismo tiempo el diseño de los libros de texto gratuito (Villa, 2009, 92). Esto fue un suceso importante, pues desde su primera edición en 1960, el contenido de los libros de texto no había sido revisado por casi 20 años. Sin embargo, las actividades de la nueva comisión “no se basaron en una evaluación, [pues] la revisión de los libros de texto se redujo a mutilación, parches y reducción de su extensión. No cambiaron en esencia, pero perdieron su coherencia” (Zoraida Vázquez, 2010: 225).

En 1980, la Conaliteg se transformó en una empresa pública, por lo que sólo le fueron asignadas las labores de producción y distribución de los libros de texto, mientras que su edición ya estaba a cargo de especialistas (Anzures, 2010: 26) Después, en el sexenio de Miguel de la Madrid, de 1982 a 1988, se redujo el presupuesto de la Conaliteg, lo que ocasionó el despido de varios trabajadores (Torres Barreto, 2008: 33).

En síntesis, las primeras dos ediciones de los libros de texto representaban de manera distinta la naturaleza del Estado, y por lo tanto de los ciudadanos. En la década de 1960, la administración estatal persiguió el logro de una homogeneidad nacional-cultural. Esto pudo apreciarse en los libros de texto al enfatizar en una “exposición de la nación mexicana como nación indígena” (Vargas, 2008: 68).

Esta representación del aparato estatal cambió en la segunda edición de los libros de texto, pues se introdujeron nuevos valores y significados, tal como la industria y la esencia del Estado como institución que inauguró y otorgó sentido al entonces contexto de la nación mexicana.

En la primera edición, desde 1959 a 1972, el libro de texto gratuito apeló por la integración social en un seno cultural patriótico originario, mientras que los de la segunda

edición, a partir de 1973, defendían la identidad ciudadana y explicaban el contexto nacional a partir del surgimiento del Estado y la industria. En la siguiente edición de los libros de texto, nuevos valores y discursos serían integrados, siendo los vigentes, con ciertos cambios, hasta la fecha.

## **2.2 Los libros de texto gratuito contemporáneos**

Los actuales libros de texto gratuito pertenecen a la última de sus tres generaciones: la primera se ubica desde su creación en 1959 a 1972, la segunda de 1973 a 1992, y la tercera de este último año hasta la actualidad. A diferencia de los dos primeros, la vigente generación de libros de texto se ha desarrollado en un contexto nacional e internacional determinados por el neoliberalismo y la globalización.

En consecuencia, es necesario realizar una breve revisión de estos fenómenos sociales, para después entender cómo estas circunstancias de niveles macro (internacional) y medio (nacional) influyeron en un hecho tan preciso (micro) como el desarrollo del libro de texto gratuito en México.

### **• *Globalización y neoliberalismo***

La globalización, desde un acercamiento preliminar, puede ser entendida como

[...] un conjunto de procesos que, en ámbitos muy diversos y desde los últimos años del siglo XX, se caracterizan por el designio general de extender a todo el planeta un conjunto de pautas, ante todo vinculadas con prácticas económicas cada vez más agresivas, que responden a los usos e intereses propios del capitalismo occidental (Celorio y López, 2007: 202).

La globalización se explica, entonces, como un proceso mundial surgido a aproximadamente partir del año 1980, el cual se caracteriza por la superación de las fronteras nacionales mediante el mercado mundial, la alteración de las relaciones internacionales y sobre todo de las estructuras de producción, circulación y consumo de bienes y servicios (Marini, 2008: 247-248).

Este fenómeno ha existido desde hace aproximadamente 40 años, si se considera un periodo entre 1980 y algunos años precedentes al 2020. Posee una amplia repercusión en diversas esferas sociales de escala mundial, tales como la económica, política y cultural.

Respecto a la primera dimensión, el aumento de los intercambios económicos entre los diversos países se encuentra como agente imprescindible de la globalización. Esta tendencia originó el comercio de bienes y servicios y el flujo de capitales a través de la reapertura de los mercados mundiales y el libre comercio. De este modo, el comercio de bienes y servicios disminuyó entre las instituciones estatales, y en contraste se aceleró entre las grandes corporaciones privadas internacionales (Martín-Cabello, 2013: 13-14).

Por tanto, hablar de globalización precisa abordar la injerencia de una actividad económica manifiesta en la libre apertura y movilidad de los mercados mundiales y los capitales económicos, que permite la integración de una red global de producción, traslado y consumo de bienes y servicios, además de la ejecución de actividades comerciales y financieras que escapan del dominio de los Estados y más bien se efectúan entre las firmas privadas internacionales.

Si bien la dimensión económica es clave del proceso globalizante, es necesario señalar que este fenómeno es pluridimensional, pues no sólo está presente en el quehacer económico, sino también en dos dimensiones más, la política y la cultural (Giménez, 2005: 485). A continuación se abordarán ambas esferas.

Mientras la globalización económica es la “expansión de los mercados financieros mundiales y de las zonas de libre comercio, con intercambio global de bienes y servicios, así como el rápido crecimiento de las corporaciones transnacionales”, la globalización política tiene como fundamento el “relativo desbordamiento del Estado-nación por organizaciones supranacionales, como las Naciones Unidas y la Unión Europea, por ejemplo, [así como] el ascenso de lo que suelen llamarse políticas globales o gobernanza global” (Giménez, 2005: 486).

La globalización política no significa la desaparición del Estado-nación, así como tampoco que se esté disolviendo su poder de regulación. Más bien, esta figura territorial e institucional comparte la provisión de seguridad física, jurídica y bienestar social de acuerdo con estándares establecidos con instituciones de nivel internacional (Serna, 2010: 397).

Realizadas estas anotaciones, es evidente que el estado mexicano ha sido partícipe de la globalización económica y política. En la primera, a través de su participación en el

mercado mundial, tratados comerciales, como el Tratado de Libre Comercio, y en la aprobación de modelos económicos que priman el desarrollo económico privado, como el neoliberalismo. En la segunda, mediante la firma de convenios con otros países con el fin de decretar metas en común en materias como seguridad social o educación.

La mundialización de la economía está regida por la disolución de los antiguos controles y los limitantes administrativos que limitaban el mercado competitivo. Los países promueven el libre intercambio, la reducción de los obstáculos arancelarios, la libre circulación de capitales y la privatización. De este modo, el capitalismo determina un nuevo horizonte, regido por la importancia del comercio internacional y el mercado a escala planetaria (Lipovetsky, 2010: 36).<sup>13</sup>

Mientras tanto, la práctica política, desde la lógica globalizante, se inclina hacia una toma de posición unidireccional, la cual se justifica como procuradora de valores y discursos universales respaldados por la presunción de un consenso mundial, tal como la búsqueda de la democracia y la libertad, por ejemplo.

A esta disposición política “global”, que busca la alianza mono-internacional, Žižek (2007: 33) la ha denominado *postpolítica*, pues con este término argumenta que

[...] el conflicto entre las visiones ideológicas globales, encarnadas por los distintos partidos que compiten por el poder, queda sustituido por la colaboración entre los tecnócratas ilustrados (economistas, expertos en opinión pública) y los liberales multiculturalistas: mediante la negociación de los intereses se alcanza un acuerdo que adquiere la forma del consenso más o menos universal.

En cuanto a la globalización cultural, Giménez (2005: 486) se refiere a ella, “por una parte, a la interconexión cada vez mayor entre todas las culturas (particulares o mediáticas) y, por otra, con el flujo de informaciones, de signos y símbolos en escala global”. Se habla, entonces, de una relación dialéctica entre el flujo y homogenización de significados a escala mundial.

Esta idea requiere un breve matiz. La circulación de diversos rasgos culturales, que rebasan sus fronteras originarias, no se inauguró con la globalización, pues es un fenómeno

---

<sup>13</sup> El autor ha denominado este fenómeno como *hipercapitalismo*.

de antigüedad similar al de la movilidad humana. Mientras tanto, la homogenización cultural, presentada como estandarización y particularismo cultural, carece de sustento ante la tesis que indica que “la cultura, por más ‘globalizada’ que parezca, sigue funcionando como una máquina que fabrica diferencias” (Giménez, 2002: 24).

Lo anterior permite comprender que la globalización, y más específicamente su vertiente cultural, no se desarrolla en una lógica mecánica. Los procesos que la constituyen tienden, en gran parte, a la circulación de diversos referentes culturales entre una extensa cantidad de sujetos, sectores y grupos sociales. Este fenómeno se opone a la concepción radical que dicta la instalación autoritaria de una determinada cultura a nivel mundial.

De todo ello, se puede resumir que “no hay una cultura global, sino una cultura globalizada en el sentido de la interconexión cada vez mayor entre todas las culturas en virtud de las tecnologías de la comunicación” (Giménez, 2005: 505). Una vez dicho lo anterior, es observable el deslindamiento conceptual de una “cultura global unificada”, confundida con las industrias culturales, las cuales sólo se pueden comprender a partir de la globalización de los mercados de “bienes culturales” (Giménez, 2002: 43).

Las sociedades del mundo han emprendido una interconexión a través del mercado y de las formas de organización social, pactando relaciones guiadas por las exigencias de la venta y consumo de bienes y servicios, de los criterios para suministrar justicia, de la introducción de capital extranjero, de la atención de los derechos humanos y la educación con criterios internacionales, entre otras prácticas. Como se verá más adelante, estas prácticas se han manifestado en los contenidos y representaciones enunciados en los libros de texto gratuito.

Las administraciones políticas en México han participado en la globalización económica a través del modelo neoliberal. Es de suma importancia entender qué implicaciones ha tenido este suceso pues, como se verá más adelante, es uno de los principales factores que inciden en el desarrollo discursivo de los libros de texto gratuito.

A partir de 1982, el modelo neoliberal aplicado por el presidente estadounidense Roland Reagan, y la Primer Ministro en Reino Unido, Margaret Thatcher, inspiró las reformas aplicadas por el presidente mexicano Miguel de la Madrid de 1982 a 1988 (Cardozo,

2005: 172). Puede citarse que con la administración presidencial de la Madrid, el neoliberalismo fue aplicado por primera vez en México. Mientras esto ocurría, la segunda generación de libros de texto gratuito se encontraba a una década de terminar.

Hay que mencionar que el modelo neoliberal, entre otros rasgos, se distingue por favorecer los derechos de la propiedad privada, el cumplimiento del libre mercado y comercio (Harvey, 2007: 73-74), así como procura la reducción del gasto público (eliminación del Estado interventor), disminución salarial y la privatización de empresas y espacios estatales (Salazar, 2004: 3-4). De esta manera, a partir del sexenio de Miguel de la Madrid, la política mexicana dejó de apostar por la inversión social, y se enfocó el modelo neoliberal, aprobando la apertura comercial, reducción del gasto público, disminución de la regulación de los precios de los productos y de las condiciones de los sectores trabajadores (Cardozo, 2005: 172).

El gobierno de Miguel de la Madrid presentó el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, el cual pretendía subsanar los servicios educativos en zonas marginales, además de apoyar las capacidades de lectura y escritura en la educación primaria (Alcántara, 2008: 152-153). Sin embargo, durante su gobierno, por cada peso destinado a la educación, ocho eran utilizados para pagar la deuda externa. Quizá, por esta razón hubo un aumento irregular en la creación de escuelas,<sup>14</sup> así como una disminución de la matrícula escolar, reduciéndose de 15.2 millones de estudiantes en 1982 a 14.7 millones en 1988 (Tuirán y Quintanilla, 2012: 81-82).

Cuando Miguel de la Madrid concluyó con el cargo presidencial lo sucedió Carlos Salinas de Gortari en 1988 hasta 1994. Ésta fue la segunda administración regida por el modelo económico neoliberal en México.

Salinas de Gortari pactó con Estados Unidos y Canadá el Tratado de Libre Comercio (TLC) en 1993, además de controlar los niveles de inflación y renegociar la deuda externa. Sin embargo, potencializó la privatización de empresas estatales: en 1984 existían 1155, cuando tomó el cargo existían 618 y en 1994 únicamente 210. En este último año, surgió el

---

<sup>14</sup> Se contaban 78 mil en 1984, 76 mil en 1984, 80 mil en 1986 y al final de la administración en 1988 el número total fue de 81 mil (Tuirán y Quintanilla, 2012: 82). Es decir, sólo fueron creadas 3 mil escuelas en seis años.

levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), y se presentó la devaluación de la moneda nacional (Salazar, 2004: 6-7, 9).

Durante la administración de Salinas de Gortari, en 1992, se llevó a cabo el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el cual fue de índole transexenal puesto que se mantuvo vigente hasta 2006. El nuevo plan implementó la descentralización del sistema educativo,<sup>15</sup> además de la reformulación de los contenidos impartidos, los currículos, el desarrollo profesional de los docentes, entre otros objetivos (Alcántara, 2008: 158). El ANMEB tuvo tres objetivos generales: la reorganización del sistema educativo nacional, la reformulación de los contenidos y planes educativos, y la revaloración de la función magisterial (Tuirán y Quintanilla, 2012: 86).

La globalización y el neoliberalismo fueron fenómenos de suma influencia en las administraciones presidenciales en México a partir de la década de 1980, de tal modo que se generó un escenario político donde el Estado delegaba su poder administrativo económico al mercado privado, así como apresuró la venta de empresas públicas, desreguló los derechos laborales, abandonó la inversión social y otras acciones.

En el surgimiento de tal precario contexto social, el Estado contempló una vez más la reformulación de los contenidos educativos, para que se adaptasen y justificaran el nuevo paradigma económico y político. Esta reforma, evidentemente, influyó de manera directa en los actuales libros de texto gratuito, y les serían agregadas formas discursivas que apelaban por la *modernización del Estado* en aras de su fragilidad programada.

#### • **Desarrollo y orientaciones del libro de texto gratuito contemporáneo**

La última importante edición de los libros de texto se llevó a cabo en el final del sexenio de Carlos Salinas de Gortari, quien dirigió una administración presidencial con una franca tendencia en favor de la globalización y el neoliberalismo, y con ello la desregulación estatal de los mercados y capitales, reducción del gasto público y privatización de empresas estatales.

---

<sup>15</sup> Es decir, atribuyó la administración educativa hasta entones regida por el gobierno federal a cada una de las entidades estatales.

En 1989 se realizó una ligera modificación a los libros de texto gratuito de la década de 1970, sin embargo, sería hasta 1992 cuando aparecieron los libros de la “modernización”. Estos libros fueron criticados por investigadores, maestros y académicos, ya que no fueron consultados para su edición, además de identificar en sus contenidos la promoción de la figura presidencial de Salinas de Gortari (Ortiz, 2005: 152-153). Se puede considerar que los actuales libros de texto pertenecen a esta última generación, evidentemente con algunas modificaciones.

Este es un ejemplo de cómo los libros de texto han sido utilizados para la divulgación de representaciones sobre específicos fenómenos sociales sesgados hacia una manifestación positiva de los mismos; en este caso, se buscó de manera explícita legitimar la imagen y políticas de Salinas de Gortari, sujeto clave en el establecimiento del neoliberalismo en el país.

Bajo el enfoque del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), se estableció la reforma del contenido de los materiales educativos, por lo que se renovarían los programas de estudio y los libros de texto gratuito a partir del ciclo escolar 1993-1994 (Villa, 2012: 7). Se convocó en 1993 a la comunidad académica a un concurso para la elaboración de una nueva edición. A pesar de las propuestas recibidas, la administración estatal las rechazó por considerarlas inadecuadas (Ortiz, 2005: 152-153).

La nueva reforma reestableció la enseñanza de la historia mediante una asignatura única para este fin, diluyéndose lo que hasta entonces se conocía como el área de ciencias sociales (Torres Barreto, 2008-2009:29), la cual se componía por contenidos relacionados con la historia, la geografía y el civismo.

De esta manera, el corpus de los libros de texto distribuidos en 1994 se componía por el estudio sistemático del español, matemáticas, conocimiento del medio y educación artística en los primeros dos grados de la escuela primaria, mientras que en los grados restantes se distribuyeron libros de las primeras dos asignaturas anteriores junto con las de ciencias naturales, educación artística, historia, geografía y educación cívica (Villa, 2009: 96). Fue en ese año en que apareció el último antecedente al actual libro de texto de *Formación cívica y ética*.

La característica principal de esta última edición de los libros de texto se distinguió en que “como dispositivos insertos en la estructura institucional/administrativa, y en el cuerpo legal resultante del renovado sistema de ideas del sexenio, concretan [...] el ideario de la transformación/modernización de México” (Vargas, 2008: 114-115). Este énfasis por la modernización fue una respuesta al llamado de la globalización y el neoliberalismo, fenómenos que habían perpetrado en la política mexicana desde hacía una década antes.

Las administraciones presidenciales consecutivas del Partido Revolucionario Institucional (PRI) durante el siglo XX concluyeron en las elecciones del año 2000, en las cuales el candidato Vicente Fox, perteneciente al Partido Acción Nacional, resultó electo. Lejos de operar un nuevo esquema político y económico, la administración foxista, así como la del presidente posterior, Felipe Calderón, mantuvieron el régimen neoliberal.

Durante el mandato de Fox, se emprendió el Programa Nacional de Educación. En principio, se reconoció que los logros alcanzados hasta entonces no fueron suficientes para las demandas de un país con crecimiento demográfico, económico y social. A su vez, se identificaron tres rubros elementales para abordar el problema del sistema educativo: cobertura con equidad, calidad de los procesos educativos y los niveles de aprendizaje e integración. El gasto público en educación aumentó en un 4.5% del PIB, sin embargo los últimos tres años de aquel sexenio sólo le fue destinado el 4.2% (Alcántara, 2008: 155-156).

A pesar que desde el sexenio foxista se inauguró la prueba Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Educativos (ENLACE), en los resultados obtenidos en la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) del 2012, México se colocó en el último lugar de los 34 países que forman parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), demostrando que los alumnos poseían importantes deficiencias en asimilación y comprensión de lectura.<sup>16</sup> De esta manera, se expuso el fracaso de las políticas educativas de ambos sexenios panistas. En el mismo año,

---

<sup>16</sup> En el año 2012, el último del sexenio de Calderón, los alumnos de educación básica, a través de la prueba PISA, fueron los peores evaluados de los 34 países que conforman la OCDE, por lo que se calculó que le tardaría al país 25 años en alcanzar el nivel promedio en nivel de matemáticas y 65 en lectura (Montalvo: 2013).

la deserción escolar alcanzó el 14.9%, principalmente ocasionado por dificultades económicas (Villatoro, 2014: 213-214).

La política educativa de Felipe Calderón, de 2006 a 2012, contuvo objetivos que implicaban la calidad de la educación, su acceso, utilización de las nuevas tecnologías, gestación de valores ciudadanos y responsabilidad social. Se concretó la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), cuyos objetivos eran de mediano y largo plazo. A pesar de ello, entre el 2008 y 2010 el ACE tuvo algunos resultados como el mejoramiento de la infraestructura escolar y la implementación de planes como la escuela ‘segura’, ‘de tiempo completo’, y ‘siempre abierta’ (Tuirán y Quintanilla, 2012: 107-110).

Durante estos dos sexenios, las administraciones no lograron de manera total sus objetivos. No se le otorgó a la educación la importancia debida, pues las prioridades públicas fueron el rescate de empresas privadas, apoyo a los empresarios dominantes y asignación de recursos contra el crimen organizado (Villatoro, 2014: 216-217). La educación, por tanto, no fue un tema central en las políticas públicas del país.

Hasta el 2007, la revisión de los libros de texto fue nuevamente tema de interés para la agenda educativa nacional. El Programa Sectorial Educativo 2007-2012, buscó, entre otros objetivos, la renovación de los libros de texto gratuito para que estuvieran en sintonía con los planes de estudio también por renovar (Villa, 2012: 9). Esta renovación se presentaría un par de años después.

La Reforma Integral de la Educación Básica (REIB) fue puesta en práctica en las escuelas primarias en 2009. Para ello, los libros de texto fueron editados de tal modo que estuvieran en sintonía con aquel proyecto. Sin embargo, al conjuntar sus postulados con los de la reforma de la década de 1990, estos materiales educativos presentaron elementos contradictorios en el discurso educativo (Pacheco, Navarro y Cayeros, 2011: 527).

Es por ello que los libros de texto que inauguraron la presente década se han distinguido por su baja calidad. El contenido de estos materiales presentó la simplificación de procesos históricos y ausencia de coherencia interna, pues, por ejemplo, existen temas que son abordados dos veces de manera distinta en ejemplares distintos (Poy Solano, 2010).

En 2013 y 2014, el secretario de educación en turno, Emilio Chuayffet, reconoció que los 238 millones de libros distribuidos a escala nacional contenían 117 faltas de ortografía, además de errores científicos y pedagógicos en diversas asignaturas, “lo que ha ocasionado un daño irreversible a generaciones de mexicanos” (López, 2014).

Durante la administración presidencial anterior, encabezada por Enrique Peña Nieto, se aprobó una reforma educativa, la cual, de manera general, modificó los artículos 3 y 73 constitucionales, con los cuales se reglamentaron los criterios de ingreso, promoción y permanencia de los docentes en el servicio profesional (Avilés y Herrera, 2013), dejando de lado la promulgación de alguna modificación que contribuyera de forma directa al mejoramiento de la educación en las aulas.

Sin embargo, en opinión de diversos expertos, esta reforma educativa distó mucho de ser la idónea para las necesidades de los estudiantes y del país. Hugo Casanova,<sup>17</sup> por ejemplo, argumentó que “deja fuera dos de los más grandes desafíos educativos en México: el analfabetismo, en el que se encuentran más de 5 millones de personas, y el rezago educativo, que afecta a 32 millones de mexicanos que no han concluido su educación básica” (Poy-Solano, 2017b).

A pesar de las inconsistencias e inconvenientes que expertos en educación señalaron, el entonces presidente sentenció que “actuar contra los preceptos de la reforma educativa incorporados a la Carta Magna es estar en contra de México y sobre todo en contra de la niñez y la juventud” (Vargas, 2017).

No obstante, Andrés Manuel López Obrador, presidente electo para el ciclo 2018-2024, firmó en diciembre de 2018 una iniciativa para derogar la reforma educativa impulsada por la administración federal anterior (Rodríguez, 2018). Junto a este evento, se han sumado las protestas de profesores de la sección 22 de Oaxaca, quienes han exigido la abrogación definitiva de la reforma educativa y sus leyes secundarias (Poy, 2019).

En resumen, la educación en México siempre estuvo colmada de problemas e insuficiencias; éstas no fueron resueltas por la promesa modernizadora del neoliberalismo, pues, por el contrario, la materia educativa experimentó un cierto retroceso a partir de la

---

<sup>17</sup> Dr. en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona (1996).

aplicación del proyecto neoliberal. Desde la década de 1980, el rubro educativo dejó de ser una prioridad para la administración pública, pues los principales objetivos que se procuraron fueron la privatización de las empresas estatales, así como apertura y desregulación de la inversión extranjera.

Actualmente, la inversión en educación más grande que se ha hecho en la historia del país, lo que corresponde a 47,500 millones de pesos, para mejorar la infraestructura de las escuelas no ha sido suficiente para el desarrollo adecuado de la educación, pues México sigue manteniendo el peor desempeño en el aprendizaje de ciencias, lectura y matemáticas de entre los países de la OCDE (Nájjar: 2017).

A pesar de ello, el modelo educativo en vigencia no parece estar elaborado para atender las problemáticas en rezago educativo, analfabetismo o aprovechamiento escolar, como temas de suma urgencia. Juan Manuel Rendón<sup>18</sup> ha señalado que la reforma educativa de Peña Nieto estuvo diseñada “claramente con una propuesta ideológica de la ciudadanía del siglo XXI en el que los alumnos son clientes de los servicios educativos, y el fin último es tener ciudadanos que acepten y se adapten a la permanente incertidumbre y explotación del sistema neoliberal” (Poy-Solano, 2017b).

Por su parte, la crítica en la anterior administración presidencial en torno a los libros de texto fue constante, pues se argumentó que “los libros de texto no responden ya a las necesidades educativas del país, al no tomar en cuenta las diferencias culturales, históricas y económicas de las diferentes regiones de México, conformando una ‘verdad histórica’ acorde a los intereses del grupo dominante, la cual dista mucho de responder a los del pueblo, convirtiéndose de un instrumento para mejorar la educación, en otro de control político” (Calderón, 2017). Este planteamiento, de hecho, puede explicar el objetivo mismo de los libros de texto no sólo contemporáneos sino desde su creación.

Como conclusión, el libro de texto gratuito se ha desarrollado, desde 1959 a la fecha, como un medio de comunicación repleto de discursos y representaciones sociales sobre la nación, la historia, los individuos, las relaciones sociales y los modos de producción, imponiendo así determinados esquemas de significado mediante su objetivación y

---

<sup>18</sup> Profesor y ex director y catedrático de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

legitimación, tarea que se ha llevado a cabo en estrecho vínculo con los intereses y principios del Estado mexicano.

El Estado mexicano, a través del sistema educativo, y utilizando a los libros de texto como un medio de comunicación, ha desarrollado su función ideológica, la cual tiene como propósito “lograr que las clases dominadas contemplen el mundo social y sus procesos, y los nombren, de acuerdo con las necesidades de las clases que dominan, son logros fundamentales para reproducir la dominación” (Osorio, 2009: 77).

En específico, las orientaciones educativas de los libros de texto gratuito han procurado intervenir en los procesos de interpretación y acción de los estudiantes, para cuando deban conducirse en la sociedad de manera activa, se realice desde las disposiciones que, cronológicamente, el Estado mexicano ha determinado para su conservación: el establecimiento de una sociedad socialista, de una sociedad unificada desde el sentido de pertenencia a una nación y una patria, así como corresponder con el ser ciudadano y de la comunidad nacional, de responder al progreso material y, en las últimas décadas, dirigirse por los preceptos de la modernización.

Por este suceso, el libro de texto “puede considerarse como una especie de politómetro para medir la evolución del sistema de ideas o creencias que se ensalzan como válidas en cierto periodo de tiempo o momento histórico” (Ortiz Henderson, 2005: 153). El libro de texto gratuito, por tanto, ha sido uno de los medios de comunicación en el que se evidencian los propósitos y objetivos del Estado desde 1959.

Consecutivamente, todas estas representaciones diacrónicas contenidas en los libros de texto han tenido como objetivo “alcanzar la anuencia de los más amplios sectores de la población a sus proyectos” (Osorio, 2009: 77), que explica la función ideológica que permite al Estado lograr su conservación. Esto indica que los contenidos de los libros de texto gratuito, lejos de ser elaborados con fines neutrales y que apelen por el logro del conocimiento humano y científico, están producidos para mantener el consenso de la sociedad y conservar el capital simbólico de poder y autoridad del Estado frente a la ciudadanía.

Por ello, si se pretende conocer cuál es específicamente el repertorio simbólico que resguardan los actuales libros de texto gratuito, y por tanto el conjunto de ideas y modos de organización social que al Estado le interesa inculcar en los estudiantes para mantener su dominación, es necesario considerar el que más contenga representaciones evidentes acerca del mundo social.

• ***El libro de texto gratuito Formación cívica y ética***

Los libros de texto gratuito en México que más abordan de manera inmediata temáticas sociales son los encargados de la historia y la formación cívica y ética. Si bien los demás libros, como los de matemáticas o ciencias naturales, no son ajenos de la esfera social, los primeros mencionados tocan de manera explícita asuntos tales como los movimientos históricos y sociales, los regímenes políticos, la diversidad cultural, la participación y conflictos sociales, entre otros.

Los propósitos de proveer una educación cívica y ética en las escuelas primarias en México, de acuerdo con el objetivo institucional escolar, son: 1) Fortalecer la identidad personal y colectiva; 2) Reconocer el ejercicio de la libertad en la convivencia diaria; 3) Reconocer y respetar la diversidad de los grupos sociales; 4) No promover la violencia; 5) relacionarse en un sentido pacífico con las demás personas; 6) Participar en la toma de decisiones colectivas (SEP, 2017: 438).

Como se aprecia, los libros de texto dedicados a la formación cívica y ética están diseñados para consolidar en los estudiantes la participación colectiva desde una perspectiva cívica, así como orientar desde una conciencia sumamente moral sus prácticas individuales y grupales.

La educación cívica, de manera general, procura el comportamiento patriótico de los individuos en la sociedad. Este comportamiento se dirige a través de la inculcación de cuatro elementos: valores como la dignidad humana, la justicia, tolerancia y honestidad; las normas que regulan la vida social, así como los derechos y obligaciones que se tienen al participar en ella; las funciones de las instituciones y su relación con la sociedad; una identidad nacional mediante el establecimiento de símbolos que tomen en cuenta la diversidad y homogeneidad

cultural y social. La educación cívica, directamente, pretende formar “un sujeto patriota, cortés y sociable” (Quiroz, 2009: 129-130).

Actualmente, los libros de texto *Formación cívica y ética* se reparten en todos los grados de educación primaria. Los seis libros tienen presentaciones distintas, es decir, varían en el volumen de fotografías, ilustraciones, esquemas, ejercicios y demás recursos didácticos. Sin embargo, el contenido de los seis libros está distribuido en cinco bloques semejantes, los cuales abordan las siguientes temáticas: a) reconocimiento de una personalidad individual; b) conocimiento de los derechos como la justicia y los valores como el respeto y la libertad; c) identificación de la diversidad cultural; d) estudio de los códigos jurídicos como la Constitución; e) participación ciudadana y resolución de conflictos sociales.<sup>19</sup>

En conclusión, el libro de texto gratuito posee como elemento inherente la representación de la realidad social en función de los idearios y proyectos que al Estado le parezcan los más adecuados para mantener su existencia, es decir su posesión de poder hacia la población civil. Para ello, se ha identificado al libro de texto gratuito *Formación cívica y ética* como el más característico de este fenómeno, pues en él se exponen los modos en que los estudiantes son formados como futuros ciudadanos, y se les inculcan pautas de comportamiento y modos de organización para que su participación en el mundo social sea permitida y reconocida.

Es por ello que, en pocas palabras, el libro de texto *Formación cívica y ética* expone el modo en que los ciudadanos deben dirigir su conducta en cualquier espacio de la vida social. Este comportamiento, como se ha dicho, no es neutral sino que permite el mantenimiento del Estado. Se manifiesta, entonces, el mecanismo por el cual el Estado prevalece mediante un sistema simbólico de representación, interpretación y acción de los ciudadanos.

Es necesario, entonces, investigar cuál es específicamente este sistema simbólico, cuáles son los patrones de comportamiento materializados en representaciones, y cómo intervienen en la vida cotidiana de los estudiantes, y así mostrar que los contenidos educativos no buscan precisamente el desarrollo cognitivo, sino que están diseñados

---

<sup>19</sup> Información obtenida a partir de la comparación de los índices de los libros de texto de los seis grados e.

intencionalmente para orientar la percepción y el sentido de la realidad al servicio del orden social.

Con el propósito de resumir este capítulo, el *cuadro 1* presenta una breve cronología que muestra el desarrollo del libro de texto gratuito en México.

<b><i>Cuadro 1: Cronología del desarrollo de los libros de texto gratuito</i></b>		
<b>Generación</b>	<b>Periodo</b>	<b>Características</b>
<b>Previo a su carácter gratuito</b>	1921-1959	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP).</li> <li>- En 1934, la educación fue declarada por ley con orientación socialista.</li> <li>- En 1940, el modelo educativo se transformó en el llamado “Unidad nacional”, sustituyendo a la inclinación socialista.</li> </ul>
<b>1ª generación</b>	1959 - 1972	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En 1959 se creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg).</li> <li>- La creación de los libros de texto gratuito contribuyó a la responsabilidad del Estado de asegurar el acceso gratuito a la educación.</li> <li>- Los libros tuvieron como propósito formar estudiantes con un fuerte sentido nacional.</li> </ul>
<b>2ª generación</b>	1973 - 1992	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir de la aprobación de la Nueva Ley Federal de Educación en 1973, se decretó la revisión y actualización de los contenidos de los libros de texto.</li> <li>- Los contenidos de los libros de texto reforzaron la idea de nación, agregando la noción de progreso económico, la industrialización y la identidad ciudadana.</li> </ul>
<b>3ª generación</b>	1993-2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los libros de esta generación surgieron en el momento en que la globalización y el neoliberalismo se empezaban a implementar.</li> <li>- La edición de esta generación surgió a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.</li> <li>- El enfoque de estos libros se perfiló como el de la transformación y modernización del país.</li> <li>- En 2018 surgieron los primeros libros de texto con contenidos derivados de la reforma educativa del 2013, sin embargo es necesario estudiar más a profundidad el grado en que sus contenidos son producto de esta nueva ley.</li> </ul>
Fuente: elaboración propia.		

### **3. Enfoques de investigación de los libros de texto**

El siguiente capítulo tiene como propósito exponer brevemente un panorama general del estudio de los libros de texto, el cual se consolida con la descripción de algunas investigaciones que tuvieron como objetivo principal el análisis de las representaciones sociales y significados culturales contenidos en los libros de texto.

Este apartado se organiza en dos secciones. La primera contiene la descripción del objetivo, marco teórico, metodología y conclusión de algunas investigaciones que tuvieron como principal interés el análisis de las representaciones sociales y significados culturales en el discurso escrito de los libros de texto. La segunda comprende una descripción semejante de investigaciones, pero con la diferencia que tuvieron como unidad de análisis el discurso presente en las imágenes e ilustraciones. Estas segundas investigaciones son similares a la aquí desarrollada.

Han sido diversos los ejes de investigación desde los cuales se han estudiados los libros de texto. Por ejemplo, Colás (1989: 41) indica que son cinco los principales enfoques encargados del análisis de estos materiales escolares. Estos cinco ejes son: a) estudios sobre el contenido implícito; b) evaluación de textos escolares; c) análisis de dimensiones didácticas; d) aspectos formales; e) comparación de medios.

De manera breve, siguiendo a Colás (1989: 42), el primer enfoque se encarga de analizar el contenido implícito de los textos relacionado con los valores cívicos, la discriminación y la ideología entre otros aspectos. El segundo enfoque se postula como una guía que, desde necesidades pedagógicas y científicas, orientan una correcta elección de los libros a utilizar por el profesorado. El tercer eje aborda las funciones didácticas de los textos, tal como su calidad de creatividad o su viabilidad lectora. El cuarto enfoque, el que goza de mayor consolidación, se preocupa por los elementos formales de los textos como el tamaño de la letra, títulos o distribuciones espaciales. El último eje investigativo coteja los alcances cognitivos y educativos que poseen los libros de texto y medios audiovisuales.

Por su parte, Tosi (2011: 475), en una exploración más reciente, reduce a sólo tres principales orientaciones investigativas sobre los libros de texto. La primera corresponde a la investigación socio-histórica e ideológica. Las investigaciones pertenecientes a este rubro

tienen como objetivo el análisis de “prácticas concretas y en análisis de cosmovisiones, formas de representación de los temas y marcas ideológicas en libros escolares”.

Este enfoque es similar al denominado “estudios sobre el contenido implícito” expuesto por Colás (1989: 42), pues en ambos el propósito de las investigaciones es analizar cómo son representados los valores, la ideología, la historia, las prácticas y relaciones sobre las cuales se desarrolla la sociedad. El trabajo aquí elaborado, pertenece a este enfoque en una primera aproximación.

El segundo eje de investigación que señala Tosi (2011: 477-480) pertenece a la didáctica y métodos de enseñanza, el cual determina sus investigaciones sobre la imposición de los temas expuestos y el enfoque pedagógico proveniente del currículum oficial. El tercer enfoque transita sobre las condiciones de producción, circulación y la materialidad del libro de texto y el mercado editorial, el cual permite el desarrollo de investigaciones que abordan el modo y los procesos en que los textos son leídos, el papel de los materiales en que los libros se editan y las políticas editoriales que los rigen. Una vez más, estos últimos dos enfoques encuentran semejanzas con los últimos cuatro expuestos por Colá (1989: 42).

Puede proponerse, a partir de la revisión del panorama de la investigación sobre el libro de texto realizada por Tosi y Colás, una asequible clasificación binaria del tipo de investigaciones encargadas de estos materiales: a) las enfocadas en el análisis de las representaciones sociales y significados culturales presentes de manera latente en el discurso de los contenidos de los libros de texto; b) las ocupadas en el estudio de los elementos formales, técnicos, pedagógicos y editoriales que componen a los libros de texto.

El primer tipo de investigaciones, que se enfocan en el análisis de las representaciones y los significados socioculturales asimilados en el contenido de los libros de texto, podrían clasificarse como análisis sociológicos, históricos, culturales, semióticos o del discurso, entre otros, en función con la disciplina o referentes teóricos desde los que se realice. Por su parte, el segundo tipo de investigaciones aborda los aspectos técnicos, somáticos y didácticos de los textos, elementos de naturaleza distinta al de los primeros estudios.

La segmentación propuesta se enriquece y consolida con las aportaciones de Rodríguez (2007: 185-190). Los ejes sobre los cuales el autor argumenta que se han

desarrollado las investigaciones sobre el libro de texto se vinculan con facilidad dentro de la clasificación arriba propuesta.

Por ejemplo, el autor nombra “sobre contenido implícito y materiales didácticos” aquellas investigaciones enfocadas a analizar “cuestiones relacionadas con valores, contenido moral y cívico, discriminación sexual, ideología...”, y sobre todo “cómo las ideologías se reflejan en los libros de texto usados en las Ciencias Sociales, y cómo los contenidos de materiales de lectura básicos transmiten valores culturales” (Rodríguez, 2007: 187). Estos estudios pertenecen al primer tipo de investigación de la sencilla clasificación binaria.

El resto de las investigaciones que enlista Rodríguez (2007: 186-190), tal como las encargadas de la selección de los materiales didácticos, de los editores, de los materiales didácticos, de los aspectos formales, de la evaluación y de los currículos provenientes de reformas educativas, pertenecen al segundo tipo de investigaciones sin significativas discusiones.<sup>20</sup>

Ahora bien, las imágenes e ilustraciones han sido principales unidades de análisis en el estudio de los libros de texto. De nuevo, Colás (1989: 43) señala tres principales orientaciones que han regido la investigación de las imágenes en los libros escolares: a) características y atributos formales; b) contenidos; c) funciones instructivas. El primer enfoque puede resultar el más sencillo, pues aborda las características formales de las imágenes, tal como tamaños, colores y realismo entre otros elementos. Los últimos dos ejes abordan más variables.

Las investigaciones enfocadas en los contenidos de las imágenes estudian los tipos de información que contienen, de los cuales los siguientes cinco pueden ser los más destacables: a) información inventarial (imágenes que representan objetos reales); b) información sobre localización espacial (identifica la ubicación de objetos); c) información descriptiva (detalla los objetos que muestra); d) información sobre composición espacial (la distribución que

---

<sup>20</sup> Evidentemente, hay que tener presente que algunas de estas investigaciones podrían fácilmente complementarse o compartir objetivos con las investigaciones de primer tipo, pues, por ejemplo, investigar cómo influyen los intereses personales e institucionales en las normas editoriales (Rodríguez, 2007: 188) puede ser averiguado a partir de analizar las representaciones y valores sociales y culturales presentes en los libros de texto.

ocupan las imágenes); e) información enfática (se enfoca en resaltar algún elemento de la exposición) (Colás, 1989: 43).

Por último, los estudios enfocados en las funciones instructivas o didácticas abordan el modo en cómo las imágenes pueden servir como apoyo para que los estudiantes comprendan, recuerden o retengan de mejor manera los temas expuestos. Existen diferentes clasificaciones de este tipo de funciones, de las cuales la siguientes se muestran como una síntesis que engloba a las restantes: función de atención (atrae y dirige la atención); función efectiva (interviene en las emociones y actitudes); c) función cognitiva (facilita el aprendizaje desarrollando la comprensión y retención de la información); d) función compensatoria (como apoyo a los estudiantes de limitada habilidad lectora) (Colás, 1989: 44).

De acuerdo con lo anterior, el estudio de las imágenes de los libros de texto, a pesar de su evidente recorrido, aborda principalmente sus propiedades formales, editoriales y pedagógicas, por lo que no ha profundizado en su concepción y análisis como elementos que expresan determinadas representaciones y valores socioculturales.

Lo dicho hasta ahora permite reiterar que la presente investigación se ubica en la corriente de investigaciones enfocadas en el análisis de las representaciones sociales y valores culturales en los libros de texto, pero que realiza esta tarea a partir del estudio de las imágenes del mismo texto escolar, las cuales son unidades de análisis que escasamente han sido abordadas desde esta perspectiva.

Por ello, a continuación se realiza la exposición de algunas investigaciones encargadas del análisis de las representaciones sociales y significados culturales contenidas en el discurso presente en el lenguaje escrito de los libros de texto, entendidas como análisis lingüísticos de los libros de texto. Después, se describirán de manera similar otro grupo de investigaciones semejantes pero teniendo como unidad de análisis el discurso inscrito en las imágenes e ilustraciones de los textos escolares, nombradas análisis discursivo en imágenes.

### ***3.1 Análisis lingüísticos de los libros de texto***

La perspectiva de las siguientes investigaciones comparten la siguiente premisa: los libros de texto

[...] participan en los procesos de socialización, ya que son transmisores de creencias, valores, dimensiones morales y éticas, ideologías, representaciones sociales y culturales de la infancia, mujeres, hombres, instituciones, entre otros” (Espinoza, 2012: 70).

Es por ello que, estos estudios poseen la orientación común de estudiar el contenido de los libros de texto en búsqueda de información que revele el modo en que, desde sus esquemas ideológicos, exponen e inculcan a los estudiantes aspectos de las relaciones sociales, de hechos históricos, de determinados sectores poblacionales y las funciones del Estado, entre otras esferas de la vida social.

#### • *Nacionalismo*

Un ejemplo de investigación del análisis del abordaje sociohistórico en estos materiales educativos fue el realizado por Peña en 2007. La investigación se titula “Nacionalismo y educación: la reforma educativa del 2006 en México y su nueva versión de la independencia en los libros de texto de educación secundaria”, la cual analizó la exclusión de ciertas narrativas y hechos históricos en los libros de texto gratuito de nivel secundaria, edición resultante de la reforma educativa del 2006.

La investigación, reservándose la divulgación de la metodología utilizada, argumentó que los libros de historia analizados eran textos de orden meramente informativo, por lo que no incidían en posturas críticas, al mismo tiempo que apostaron más por la realización de actividades que por la reflexión, limitando así las discusiones o cuestionamientos sobre la veracidad de los contenidos expuestos (Peña, 2007: 13).

En consecuencia, al analizar de qué manera se exponían los procesos históricos de la Independencia en los libros de texto, se identificó que el tema sólo fue abordado en sus primeros años, a pesar que la lucha permaneció 11. Igualmente, se ignoraron los procesos independentistas de América Latina como sucesos concatenados, además de haberse revisado de manera muy superficial las causas externas, principalmente la invasión napoleónica en España, que originaron los levantamientos insurgentes. Se calificaron como espontáneas las tropas dirigidas por Miguel Hidalgo, a diferencia de la concepción organizada de las milicias realistas (Peña, 2007: 15-16).

Por ello, los libros de historia de educación secundaria, de acuerdo con la investigación, presentaron una historia oficial que distorsiona los hechos y evita los antagonismos, es decir, que invisibiliza las luchas étnicas y de clase, además del carácter pluricultural y pluriétnico independentista. Los libros escolares, por tanto, no proveen un conocimiento global ni de la historia nacional ni de América Latina como procesos integrados (Peña, 2007: 24-25).

#### • *Historia de México*

Por su parte, en cuanto al análisis de representaciones sociales más contemporáneas, Natalia Vargas realizó en el año 2011 una investigación acerca de la representación de la nación mexicana en los libros de texto. La investigación tiene por nombre “La historia de México en los libros de texto gratuitos. Evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional”. En ella, se planteó analizar las relaciones entre las versiones de nación mexicana expuesta en los libros de texto gratuitos de los años 1959, 1972 y 1992 y los proyectos integradores de unidad política que correspondieron a cada año.

Vargas propuso la categoría *nación* como un orden colectivo en el que distintos grupos sociales establecen sus condiciones del pasado, presente y proyectos, a su vez que dichos modelos son difundidos e impuestos como proyectos estatales (2011: 2). A su vez, la categoría *nación* fue dividida en tres nociones (espacial, temporal y moral), las cuales ayudaron a identificar los órdenes de construcción territorial, de permanencia y vigencia, y de virtudes cívicas que evidenciarían la ideología nacional oficial en los libros de texto y las administraciones federales en turno (Vargas, 2011: 11).

El estudio se concentró en encontrar las convergencias y divergencias entre las versiones de nación expuestas en tres libros de texto gratuitos, cada uno de sexenios presidenciales diferentes, y los proyectos políticos de dichas administraciones. Se encontró que la confluencia entre el libro de 1959 y el proyecto político del presidente López Mateos fue la del establecimiento de un Estado revolucionario, la igualdad y conciliación de clases mediante la categoría *pueblo*, además de una exaltación del pasado indígena. La convergencia de los dos libros restantes, respectivamente, se localiza en el énfasis de las prácticas industrializadoras, y un compromiso con el modelo económico neoliberal (Vargas, 2011: 17, 23-24).

Las divergencias encontradas fueron principalmente de orden espacial, pues mientras las políticas públicas anunciaron el cuidado de los recursos naturales, se encontró que en los tres libros de texto el tema ecológico era secundario. El asunto de los recursos naturales se expuso a partir de sus propiedades de explotación e impulso del desarrollo industrial (Vargas, 2011: 25).

De esta manera, Vargas encontró que, efectivamente, los proyectos de las administraciones presidenciales correspondieron a la noción de *nación* difundidas en los libros de texto, iniciando desde la institucionalización de los legados revolucionarios, después abordando la liberación de la economía y desembocando en el fomento de la participación en el modelo neoliberal.

En resumen, estos dos análisis se enfocaron en identificar en los libros de texto gratuito las formas en que es representando el suceso histórico del origen del México independiente y el sentido de nación en los últimos 55 años, caracterizándose por realizar abordajes que no estimulan el análisis y reflexión, omisión de sectores sociales étnicos y una clara legitimación y consenso de los proyectos políticos y económicos del Estado.

#### •*Valores políticos*

Mientras tanto, para analizar la representación de valores culturales, Gladys Ortiz Henderson realizó en 2005 la investigación “Valores políticos en los textos de historia para primaria en México”, cuyo objetivo fue identificar cuáles son los valores dominantes que el Estado mexicano inscribió en los libros de historia pertenecientes a la reforma educativa de 1992.

La investigación se dirigió mediante el análisis de contenido, y operó bajo la categoría *valor* en sus vertientes *valores morales* y *valores políticos*. Los valores fueron definidos como “el conjunto de características por las que un objeto o situación es término de una actitud favorable” (Ortiz, 2005: 153). Por su parte, los valores morales fueron comprendidos como los principios que las personas poseen, en referencia a una sensación de compromiso y conciencia, para juzgar conductas propias y ajenas. Los valores políticos son aquellos que mantienen una relación con estructuras de poder, y constituyen así condiciones para el bienestar grupal (Ortiz, 2005: 153-154). Mediante esta propuesta teórica y metodológica, la

investigación emprendió la labor de identificar la reincidencia de los tipos de valores contenidos en los libros de texto.

Una vez terminado el análisis de contenido, se concluyó que los valores dominantes en los textos educativos fueron los políticos, principalmente los que priman el apego a la ley y la soberanía en relación con el individuo (sujeto que promulga, desea y respeta la ley). Por el contrario, los valores cuyas enunciaciones ocuparon los últimos lugares de incidencias fueron la libertad, la igualdad y la tolerancia (Ortiz, 2005: 155-156).

#### • *Pueblos indígenas*

En cuanto a la representación de determinados sectores sociales, la investigación “Los pueblos indios en los libros de texto gratuito”, realizada por Ladrón de Guevara, Navarro y Cayeros en 2011, tuvieron por objetivo realizar un análisis del abordaje que hacen los libros de texto de primero, segundo, cuarto y sexto grado de educación primaria acerca de los pueblos indígenas de México.

El grupo de investigadores identificó que la construcción discursiva en los libros de texto tuvo una tendencia a inferiorizar a los indígenas con denominaciones como “tribus”, al mismo tiempo que se argumentó que la población total mexicana era de orden mestizo, con el español como idioma nacional, inadvirtiendo los más de 60 idiomas indígenas. También, a pesar de admitir que las regiones indígenas poseían diversidad cultural, ésta fue representada de manera folclórica. Se excluyeron los días festivos de las comunidades y se les omitió como actores sociales de las luchas históricas (Ladrón de Guevara, Navarro y Cayeros, 2011: 530-534).

Más aún, identificó una veneración de las culturas azteca y maya de la época prehispánica, pero los aportes de ambas culturas fueron catalogados míticos y no sistemáticos, ignorando sus avances en materia jurídica, pedagógica, astronómica y geográfica. Se argumentó que la identidad indígena se articulaba principalmente por la lengua, desconociendo la construcción identitaria como un proceso complejo donde participan una amplia cantidad de interrelaciones no sólo lingüísticas. Se señaló que la sociedad mestiza mexicana heredó el elevado arte prehispánico (escultura, joyas, murales, poesía), mientras que los indígenas actuales sólo poseen la lengua y las costumbres. Además,

los libros de texto consideraron que las sociedades indígenas deben introducirse en el proyecto nacional mexicano para mejorar su calidad de vida (Ladrón de Guevara, Navarro y Cayeros, 2011: 534-538).

Las investigaciones hasta ahora expuestas tuvieron como objeto de estudio las representaciones y significados socioculturales contenidos en los libros de texto gratuito en México. Procuraron identificar las construcciones discursivas que enunciaron sucesos históricos, la concepción de nación y de Estado, los valores políticos y morales y la existencia de los sectores indígenas. Se plantearon estudiar, de manera precisa, qué y cómo los discursos de los libros de texto asignan significados a las representaciones de la sociedad y su historia, sus instituciones, sus relaciones y sus grupos.

Los resultados de los estudios expuestos, propios del primer tipo de investigaciones, mostraron que los libros de texto recurrieron a la reducción de la historia, la invisibilización de los sectores indígenas y sus luchas sociales, se encubrieron proyectos políticos y económicos como contenidos educativos para su consenso, y se fortalecieron los valores políticos para el aseguramiento de conductas procuradoras del Estado.

Hasta este punto se han expuesto los objetivos y conclusiones a las que han llegado algunos estudios enfocados en el análisis de las representaciones y valores socioculturales en los discursos de los libros de texto gratuito en México. Ahora, es pertinente realizar una exposición similar pero con investigaciones que consideraron como unidad de análisis ilustraciones e imágenes.

### **3.2 Análisis en las imágenes de los libros de texto**

El siguiente grupo de estudios parten de una premisa en común: las imágenes de los libros de texto siempre transmiten dos tipos de mensajes, el manifiesto y el latente. En éste último se expresa el currículum oculto visual, el cual es la representación visual e implícita que legitima conocimientos considerados como correctos, así como reproduce estereotipos que logran filtrarse a la conciencia colectiva de los estudiantes sin reflexión previa (Acaso y Nuere, 2005: 209, 210, 213; Moya-Mata, Ruiz y Ros, 2017: 236).

Es decir, las siguientes investigaciones consideran que los libros de texto, en especial las ilustraciones que portan, son un medio por el cual se manifiestan significados que

legitiman como objetivas relaciones de poder mediante representaciones visuales de diversos escenarios, fenómenos y relaciones sociales, los cuales son observados e interiorizados como naturales por los estudiantes. Por ello, las investigaciones expuestas tienen como objetivo principal el análisis de las representaciones sociales y significados culturales de las imágenes e ilustraciones contenidas en los libros escolares

#### • *Cotidianidad mexicana*

Mayra Margarito realizó en 2012 la investigación “La cotidianidad mexicana en las imágenes de los libros de texto”, en la cual se propuso como objetivo principal realizar un análisis discursivo acerca del concepto de cotidianidad mexicana en diversas ilustraciones y algunas fotografías contenidas en tres libros de texto gratuito de nivel primaria de diferentes años: 1969, 1972 y 1992-1997.

La investigadora definió a la cotidianidad mexicana como “las costumbres, las actitudes y los valores que coadyuvan a la construcción de un concepto de la cultura nacional, a partir de cuatro aspectos generales: la familia, la escuela, los roles de género y la vida diaria (Margarito, 2012: 6). Esta definición es similar a la que aquí se propone como discurso cívico, pues ambas se componen por dimensiones que se complementan entre sí.

Para el análisis visual, se apegó a la concepción de *figura* de Barthes y Corona, definiéndola como un elemento discursivo que posee un significado simbólico mediante los cuales se pueden identificar permanencias y transformaciones en construcciones, por ejemplo, del concepto de mexicanidad (Margarito, 2012: 4).

El resultado del análisis mostró que en las ilustraciones del libro de 1960 la familia fue representada a través del lugar que ocupan sus miembros. La madre desempeñó la función de mantener una relación continua con el hogar y los hijos; en cambio, el padre dedicó su tiempo entre su trabajo y su familia; los hijos deben ser protegidos, ofrecen respeto y obediencia. Por su parte, la escuela ubica en espacios tanto rurales como urbanos. Los niños asistentes se distinguen por su color de piel, aunque no presentan diferencias étnicas o sociales definidas (Margarito, 2012: 8, 12).

En cuanto a los roles de género del mismo libro, el papel de la mujer se destacó por ser principalmente ama de casa, y a pesar de desempeñar labores fuera del hogar, éstas son

como profesoras y servidumbre, es decir, cuida y enseña a los niños. En tanto, el hombre tuvo una figura central pues aparece en primeros planos y en el centro de la familia, además de ser un miembro complejo y funcional de la sociedad. Las actividades cotidianas en el libro de esta década fueron principalmente las salidas familiares como al campo o al zoológico, la atención del hogar en familia y la inmovilidad de los niños como signo de respeto y atención (Margarito, 2012: 15, 18).

Después, la imagen de familia en el libro de 1972 no presentó grandes diferencias: la madre se mantuvo circunscrita al hogar y a los hijos, mientras el padre se desarrolló en el campo laboral y familiar. Los hijos siguieron recibiendo instrucciones y cuidado de sus padres. La escuela en estos libros ya fue perfilada en un espacio primordialmente urbano, además de mostrar que los padres de los alumnos pertenecían a clases sociales distintas, pero de cierto modo la institución escolar integró y homogeneizó a los niños (Margarito, 2012: 9, 13).

A su vez, los roles de género de los libros de 1972 son semejantes a los de la generación pasada: la mujer se limita a actividades domésticas y del cuidado y enseñanza de los niños, mientras que los hombres son jefes del hogar, miembros activos de la sociedad y clave para la estabilidad familiar. Las actividades cotidianas son similares que las mostradas en los libros de la década anterior (Margarito, 2012: 16, 19).

Es decir, hasta este punto de comparación, los libros de texto de 1960 y 1972 no expresaron posiciones distintas en cuanto a los roles de género, aunque sí tuvo una diferencia entre los lugares donde las escuelas se encontraban y las características de los estudiantes. En este cambio, la escuela se trasladó de un ambiente rural a un urbano, además de que los alumnos pertenecían a diferentes estratos de la sociedad.

Por último, la representación familiar en los libros de 1992 tampoco ilustró cambios significativos, sino más bien expandió el tamaño de la familia al incluir a los abuelos, además de consolidar la idea de unidad familiar ya mostrada en décadas pasadas. Además, ubicó a la madre en labores domésticas y maternas, al hombre en situaciones laborales. Por su parte, la escuela se representó como una institución al alcance de todos los niños mexicanos sin importar si procedían de la ciudad o del campo, aunque los niños de las ciudades se

personificaban con piel y cabello más claros. En el libro de 1997, la escuela se ubicó en totalidad en un espacio urbanizado (Margarito, 2012: 10-14).

Los roles de género expuestos desde la primera generación de los libros de texto se mantuvieron en los libros de 1997: la figura del hombre como profesionista, protector y proveedor de su familia; la mujer como la madre amorosa y procurando la integridad de los hijos. Por su parte, las actividades cotidianas también consistían en paseos familiares y lúdicos, como la práctica de un deporte. Sin embargo, la figura de los niños fue más desinteresada de la autoridad de los padres a diferencia de las generaciones de libros anteriores, por lo que los menores ejercieron más autonomía para actuar por sí mismos. No obstante, en conjunto se mostró siempre la imagen de una familia feliz (Margarito, 2012: 17, 21-22).

En conclusión, el análisis realizado identificó que la representación de la familia, la escuela, los roles de género y las actividades cotidianas de la sociedad mexicana expuesta en los libros de texto gratuitos, entregados por el estado mexicano, no tuvo cambios significativos a lo largo de toda su producción desde 1960 hasta 1997. En las ilustraciones y algunas fotografías de estos libros, se representó a la vida familiar definida a partir de las funciones de proveedor de los hombres y doméstico de las mujeres, a la escuela como un lugar en principio rural pero después urbano donde las diferencias sociales se desdibujan, los roles de género determinados por el papel profesional masculino y materno y educador femenino, y la cotidianidad simbolizada por una armoniosa convivencia familiar.

#### • *La mexicanidad*

Una investigación similar la realizó Hugo Cardoso en 2006 con el título “La mexicanidad en el libro de texto gratuito”. En ella, se propuso describir los valores que determinan a la mexicanidad en los seis libros de texto gratuito de educación primaria del ciclo 1980-1981 del área de Ciencias Sociales. Para ello, abordó la mexicanidad a partir de los términos nacionalismo y patriotismo. De acuerdo con las definiciones consideradas, el nacionalismo implica la adscripción a una posición política ideológica, mientras que el segundo apela un amor hacia la patria (Cardoso, 2006: 2). Una de las dimensiones que componen el discurso cívico, la histórico-simbólica, se asemeja a la postura teórica que Cardoso adopta, pues ambas nociones mencionan el apego político y sentimental hacia la idea de nación.

El autor decidió realizar el análisis de los libros de texto a través de la herramienta de recolección de datos que denominó “fichas técnicas”, pues cada una de ellas le permitió alcanzar elementos sistemáticamente. Al ser así, segmentó el análisis en distintos niveles (Cardoso, 2006: 4) que consideraron tanto imágenes como contenidos lingüísticos. Se rescatan a continuación el relacionado con las imágenes.

El primer nivel se enfocó en las ilustraciones de las portadas de los libros de texto. En ellas, encontró que todas las imágenes eran pinturas murales mexicanas. Identificó que estas pinturas compartían valores históricos, culturales, geográficos e institucionales: históricos porque ilustraron personajes catalogados como héroes en el pasado común mexicano, tal como Hidalgo y Juárez; cultural porque los autores de las obras fueron artistas de renombre como Clemente Orozco y Siqueiros; geográfico porque representó a la ciudad como sitio donde se desarrolló la sociedad, excluyendo los sitios rurales; institucional porque las obras elegidas pertenecen al Museo Nacional de Historia y a la Universidad de Guadalajara (Cardoso, 2006: 6).

Al ser así, la mexicanidad simbolizada en las portadas de los libros de texto analizados se compuso por la representación de una historia nacional común, mostrando el retrato de personajes clave para el desarrollo del Estado mexicano. Estas imágenes ratificaron un sentimiento de nacionalismo al pertenecer a artistas mexicanos. De igual modo, determinaron como lugar donde se desarrolla la nación en espacios urbanos e institucionales.

#### • *Lectura hermenéutica*

Otro trabajo donde se identificaron representaciones sobre la noción de una identidad e historia nacional fue en el llamado *Imágenes de los libros de Historia de México para secundaria: una lectura hermenéutica*, donde Andrea Patricia Juárez (2015) planteó analizar a través de la hermenéutica las portadas de diversos libros de texto de Historia de México.

En su trabajo, la autora adoptó la definición de hermenéutica de Ricoeur como una teoría de las operaciones de comprensión en relación con la interpretación de textos, por lo que representa un método para la comprensión de los textos a través de la reflexión de su contexto, y de este modo el proceso de interpretación une al autor, al texto y al intérprete. Por ello, su elaboración metodológica se sustentó en el círculo hermenéutico, que le permitió

desplazarse de una hermenéutica del autor (mímemis I, la prefiguración al elaborar una obra) a una hermenéutica del lector (mímesis II, la reconfiguración cuando el lector le otorga sentido) (Juárez, 2015: 26, 29).

Para operar su sistema teórico y metodológico, la autora realizó la lectura hermenéutica de la imagen como texto, es decir, la consideró como “un texto cargado de significados simbólicos, es la representación acotada de ‘la cosa’ al mismo tiempo que imagen simbólica o de sentido, con características propias y códigos específicos”. Añadió que “la significación simbólica está constituida de forma tal que es necesario que opongamos dos interpretaciones (literal y simbólica) que se transfiera de un nivel a otro y permitan ver que el símbolo contiene más sentido” (Juárez, 2015: 125). Con todo lo anterior, emprendió el análisis de las imágenes de las portadas de los libros de texto de Historia de México.

Una vez concluido el análisis, segmentó en dos grandes grupos las imágenes estudiadas. El primero lo denominó como “imágenes convencionales”, y el segundo “imágenes no convencionales”. El primer grupo se conformó por tres tipos de imágenes de acuerdo a lo que representaban: símbolos patrios, acontecimientos y personajes/héroes. El segundo grupo se compuso por tipos de imágenes que representaban la interculturalidad y realidad social, así como imágenes extrañas o con la presencia del “otro”.

La autora identificó principalmente la reiteración de dos símbolos patrios en las portadas de los textos escolares: el escudo nacional mexicano y la bandera. Sobre ellas, argumentó que la función de estos símbolos es la generación de un sentimiento patriótico así como lograr la unificación de la sociedad mediante una identidad nacional (Juárez, 2015: 162-163).

En cuanto a los acontecimientos, determinó que las ilustraciones de las portadas de los libros de texto manifestaron una noción de la historia lineal y unívoca, además de enfocarse sólo en acontecimientos políticos y militares, justificando así el establecimiento de un grupo en el poder. Por último, con relación a la representación de personajes y héroes, sobresalió la exaltación de las virtudes de Hernán Cortés, Morelos e Hidalgo, fungiendo como elemento que legitiman la instauración del Estado mexicano. Mientras tanto, ninguna mujer fue ilustrada en las portadas de los libros escolares, a la vez que los indígenas fueron

plasmados como personajes sin vigencia histórica y no como activos agentes sociales (Juárez, 2015: 164-167).

De este modo, la investigadora identificó que las portadas de diversos libros de texto de Historia de México fueron ilustradas principalmente con imágenes que representan símbolos patrios, tal como el escudo nacional y la bandera, así como personalidades protagonistas en la historia oficial dentro de contextos políticos y contextos beligerantes. Argumentó que la conjunción de estos tres elementos, los símbolos, los personajes y la guerra, permitió interpretar que dichas portadas apelan por la legitimación del sistema estatal a través de la formación de un sentido homogéneo de nación e historia.

Por lo que se refiere al grupo de imágenes no convencionales, mencionó algunas en especial. La primera corresponde a una que muestra a un niño negro, una señora rubia del siglo XIX, una mujer joven, un *hippie*, un indígena y un joven con la camiseta de fútbol de la Selección Mexicana. La autora comenta que esta imagen, a pesar de intentar mostrar una idea de interculturalidad, no considera “las relaciones de poder que se establecen entre las diferentes culturas, por lo cual no puede haber un diálogo entre iguales” (Juárez, 2015: 169-170).

Las segundas corresponden a una serie de portadas que se ilustran con personajes que no son considerados como héroes nacionales: Francisco Javier Clavijero, David Alfaro Siqueiros e incluso Theodore Roosevelt. La primera portada corresponde a un libro de texto de la editorial SM de Ediciones, y las últimas dos a la editorial Santillana. Argumenta la autora que estas imágenes atípicas utilizadas para ilustrar libros de texto acerca de la Historia de México son reflejo de la diversidad de interpretaciones que ésta última pueda desprender (Juárez, 2015: 171-177).

Una vez más, a pesar de tratarse de investigaciones distintas, el elemento que persistió en las imágenes fue la representación de la nación a través de la exposición y de símbolos patrios y personajes históricos, lo que se interpreta como la justificación del sistema estatal mexicano y sus instituciones. Esto puede interpretarse de tal modo que los libros de texto estudiados tienen como uno de sus principios ideológicos la legitimación de los valores y el orden social regido por el estado mexicano, principalmente el amor por la patria, sentimiento de identidad nacional y apego a las leyes.

A esta serie de representaciones se le suman otras que también han tenido una gran presencia: las relacionadas con el establecimiento de los roles de género. Las investigaciones revisadas han demostrado que las imágenes e ilustraciones de los libros de texto se enfocan en asignar determinadas tareas y estereotipos a hombres y mujeres; a los primeros les confieren principalmente actividades laborales, además de ser los proveedores y la figura de autoridad de los hogares, mientras que a las mujeres les designan las labores del hogar y el cuidado de los hijos.

#### • *Representación de la mujer*

Sobre estas últimas representaciones trata la investigación *El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria*, la cual se propuso analizar las imágenes e ilustraciones de algunos libros de texto. Este estudio, realizado en 2008 por Terrón y Cobano-Delgado, tuvo como principal objetivo “conocer el papel otorgado a la mujer en los textos escolares correspondientes a las áreas de conocimiento del medio natural, social y cultural, lengua castellana y literatura y matemáticas del ciclo de educación primaria en España a través de las imágenes” (Terrón y Cobano-Delgado, 2008: 388).

La muestra se compuso por 1052 imágenes contenidas en diversos libros de tres editoriales españolas que aceptaron participar en el estudio: Everest, Anaya y SM. Aparentemente, se aplicó una técnica similar al análisis de contenido, pues el criterio teórico para su realización consistió en no sólo contabilizar la frecuencia con que cada libro muestra la figura de mujeres de cualquier edad, sino que además se propusieron identificar los valores, cualidades, actitudes y comportamientos con los que se expresan (Terrón y Cobano-Delgado, 2008: 388-389).

Como primer descubrimiento, las investigadoras identificaron que el 60.8% de las imágenes referidas al género femenino estaban contenidas en libros de la asignatura de Matemáticas, mientras que el 29.6% se encontró en los de Lengua y el restante 9.6% en Conocimiento del medio. En cuanto al número total de las imágenes de las tres editoriales, el 44% representaba a un hombre como protagonista, mientras que las mujeres eran expuestas en esta misma situación en un 35.6%. El resto de imágenes, por su ambigüedad, no fueron determinadas (Terrón y Cobano-Delgado, 2008: 390).

Otro dato relevante es el que muestra que de las 894 imágenes que representaban a una figura humana dentro de un entorno es específico, el 27% se relacionaba con un entorno de índole privado y alrededor del 70% de carácter público. La representación de la mujer fue asociada a los entornos privados, mientras que el papel del hombre fue relacionado con los espacios públicos con connotaciones de notoriedad.

En cuanto a la expresión de emociones de las mujeres, se determinó que el 3% representaba una actitud agresiva, el 25% una expresión afectiva y el 70% un comportamiento neutral, lo que indica que la mujer continua siendo asociada al sentimiento de afectividad (Terrón y Cobano-Delgado, 2008: 396).

En conclusión, las investigadoras demostraron que existe un porcentaje mayor de aparición de figuras femeninas frente a los hombres en el número total de imágenes contenidas en libros de las tres editoriales que conformaron la muestra. Sin embargo, las imágenes encargadas de representar a hombres en actividades protagónicas rebasaron en cantidad a las de situaciones semejantes pero con mujeres.

Las autoras citan: “Los textos escolares se muestran así como mecanismos invisibles a través de los cuales aparecen y se refuerzan desigualdades” (Terrón y Cobano-Delgado, 2008: 385). Esta afirmación se confirma al identificar que las imágenes analizadas orientaron la expresión del papel de la mujer como adscrita a entornos privados, como el familiar, mientras que los hombres se desarrollaron en espacios más públicos, como el trabajo, lo que permite interpretar una clara asignación inequitativa de roles a partir del género.

#### • *Discurso cívico*

Las investigaciones descritas a lo largo de este capítulo se propusieron investigar, a través de los mensajes lingüísticos y visuales, algunas de las narrativas, hechos históricos y descripción de los grupos que conforman la sociedad, enfocándose sobre todo en el modo en que son representadas tanto las relaciones de género, las poblaciones indígenas, la cotidianidad de la sociedad y la historia de México.

El estudio de los mensajes verbales demostró que los libros escolares simbolizan la historia desde una perspectiva oficial, reducen y evitan los antagonismos en las luchas sociales, ubican como folclóricas a las personas y prácticas pertenecientes a algún grupo

indígena, mientras que apelan por los valores inherentes al estado mexicano y a sus leyes. En conjunto, estas investigaciones recurren a una idea homogénea de nación.

El resultado de las investigaciones encargadas del análisis de las imágenes e ilustraciones no fueron en sustancia diferentes a las primeras, pues en ellas también estuvo presente la representación de la nación a través de la exposición de un historia en común, compuesta por personajes emblemáticos, y de símbolos patrios como el escudo nacional y la bandera. Además de la representación de la nación, también las imágenes expresaron estereotipos de género entre hombres y mujeres, delegando a los varones actividades laborales o profesionales, y a las mujeres únicamente trabajos domésticos.

En cuanto a los hallazgos de la presente investigación, que tuvo por objetivo estudiar a través de la semiótica el modo en que el discurso cívico es interpretado en las fotografías del libro de texto gratuito *Formación cívica y ética sexto grado* por un grupo de estudiantes del último grado de primaria, se obtuvieron en síntesis los siguientes resultados.

Las 20 fotografías consideradas para el estudio demostraron componerse por una estructura sintáctica y semántica lógicamente organizada, las cuales, en pocas palabras, facultaron que las unidades visuales de las fotografías representaran en su mayoría la agrupación de niños y adultos, vestidos de manera uniforme, ubicados en espacios abiertos con iluminación natural, cuyas actividades recayeron en la función de las manos.

Por su parte, los estudiantes identificaron 13 valores como propios de la construcción de la dimensión valorativa del discurso cívico, entre los que se encontraron la solidaridad, la democracia, la libertad, el respeto y la unidad. En cuanto a la dimensión institucional, mostraron una consideración importante por la ayuda y solidaridad en la familia, manifestando la trascendencia de los vínculos familiares. Otra institución valorada fue la escuela, a través del reconocimiento de espacios como los salones de clases, los uniformes y las actividades formativas de la misma.

Mientras tanto, el Estado fue interpretado como una institución conformada por la imagen del presidente de la república mexicana, de los funcionarios públicos, la celebración de actos públicos, las elecciones de cargos públicos, así como a la entrega de programas sociales. Por último, la identidad nacional evocó significados de solidaridad nacional,

problemas sociales, elecciones, cultura popular y demás elementos. Todos estos resultados se detallan en el capítulo 6 de este trabajo: “Resultados: descripción y discusión”.

Estas interpretaciones, como se argumenta más adelante, no son eventuales ni descontextualizadas, sino que son producto del *habitus* de clase de los estudiantes, el cual se define como un principio generador de los modos de percibir, interpretar y actuar en el mundo y la sociedad. El *habitus* tiene su origen en las condiciones materiales de existencia de cada alumno, reflejándose directamente en la estructura y volumen de sus capitales económicos y culturales. La contabilización de tales bienes mostró algunas diferencias entre los alumnos, pero no se presentaron en cantidades que permitieran indicar desigualdades radicales, indicando así un *habitus* de clase similar en todos los niños que participaron en el estudio, lo que explica sus interpretaciones similares.

En definitiva, esta investigación se relaciona estrechamente con las perspectivas y problemas planteados para el estudio de los libros de texto en México y otros países de habla hispana, pues procuró conocer, en este caso, cómo los libros escolares editados por el Estado aluden a la construcción de diversos sentidos acerca de los valores, las instituciones y la identidad nacional, connotando e inculcando los derroteros sobre los cuales se debe constituir la sociedad mexicana. En conclusión, mostró la importancia del discurso cívico, ya que expuso que niños y niñas que no rebasan los 12 años de edad identifican claramente las normas y valores para la reproducción de un sentido de ciudadano, elemento constitutivo del Estado mexicano.

#### **4. Discurso cívico, semiótica y teoría del habitus**

El objetivo del presente capítulo es presentar un resumen de las principales posturas teóricas en las que la presente investigación se sustenta. Para ello, el capítulo se ha segmentado en tres apartados principales.

El primero presenta un recorrido y propuesta teórica de lo que esta investigación comprende por el término *discurso cívico*. Para ello, se expondrán algunos principios que definen al *discurso* como práctica social, para después inferir cómo éste puede operar dentro del orden social orientado por el civismo. El segundo expone la perspectiva del estudio semiótico que se propone emplear en el discurso cívico en las fotografías del libro escolar, que abarca desde su representación hasta su interpretación. Por último, se resume la teoría del habitus, de Pierre Bourdieu, con el fin de identificar herramientas que posibiliten una mayor comprensión de las interpretaciones que los estudiantes elaboren acerca del discurso cívico.

##### **4.1 Hacia una propuesta conceptual del discurso cívico**

El término *discurso* es polisémico. Como bien comenta Karam (2005a: 2), “existe una pluralidad de definiciones desde distintas perspectivas teóricas que unas veces difieren y otras condicen”. Como primera aproximación, el discurso es entendido como “un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales” (Íñiguez y Antaki, 1994: 63). Dicho de otro modo, desde la perspectiva materialista<sup>21</sup> de Pecheux y Robin, el discurso es “una práctica social vinculada a sus condiciones sociales de producción, y a su marco de producción institucional, ideológica cultural e histórico-coyuntural” (Karam, 2005a: 3). Se hace presente la primera noción clave del discurso: práctica social.

Para empezar a ubicar la perspectiva de este trabajo, se considera que los discursos son cogniciones sociales y formas socialmente específicas para conocer las prácticas sociales, por lo que es y son usadas como recursos para representar prácticas sociales en forma de

---

<sup>21</sup> Esta es una de las tres perspectivas desde las cuales puede ser definido el discurso. Las otras dos corresponden a un carácter formalista (“discurso como unidad lingüística de dimensión superior a la oración”) y enunciativa (discurso como una enunciación, definido espacial y temporalmente, manifestada a partir de la organización del lenguaje en función de un destinatario) (Karam, 2005: 2).

textos (van Leeuwen, 2008: 6).<sup>22</sup> Al ser así, el discurso “esquematiza nuestras experiencias y nuestras representaciones con vistas a hacerlas significantes y a hacerlas compartir por otros” (Fontanille, 2001: 76).

Todo lo anterior permite señalar, por tanto, que los discursos son prácticas sociales, es decir, actos realizados por sujetos que tienen sentido en una sociedad, que se componen primordialmente por esquemas simbólicos, cuyo principio es la representación y mantenimiento a su vez de prácticas y relaciones sociales, las cuales hacen inteligible el mundo a sus interpretantes desde un determinado contexto cultural, histórico, político, económico, entre otros.

Por ello, los discursos no sólo agregan sentido al mundo que representan, sino que también son un elemento clave para que los sujetos dentro de una sociedad determinen sus prácticas. Esto lo confirma Fairclough (1993: 48) al mencionar que el discurso es “el lenguaje en uso como una forma de práctica social, más que una actividad meramente individual o un reflejo de variables situacionales [por lo que]... implica que el discurso es un modo de acción, una forma por la cual la gente puede actuar sobre el mundo y especialmente sobre otros”. Es decir, el discurso, al representar el mundo, interviene en los comportamientos de la sociedad pues éstos se realizan en función de la interpretación de los significados de los objetos y fenómenos de la realidad emanada de los discursos.

El panorama que dibuja Fairclough acerca del discurso es bastante claro, pues lo define como una práctica social e históricamente ubicada, determinada por las estructuras en las que está inserto, y que a su vez contribuye de manera constante a la construcción, sostenimiento y transformación del orden social. Esta aproximación, por tanto, permite indicar que el análisis del discurso enfoca en “cómo los textos (hablados o escritos) operan dentro de una práctica sociocultural” (Stecher, 2009: 98, 100), es decir, en cómo el discurso enuncia o representa un determinado fenómeno social o significado cultural para su reproducción y mantenimiento.

Se tiene en cuenta que no existe un modelo único u ortodoxo para realizar el análisis de los discursos, sino que esta tarea siempre dependerá del tipo de objetivos y conceptos que

---

<sup>22</sup> Original: As discourses are social cognitions, socially specific ways of knowing social practices, they can be, and are, used as resources for representing social practices in text.

el investigador aborde. Por ejemplo, un discurso puede ser analizado desde el modelo de tres dimensiones de Fairclough: como un texto, como práctica discursiva y como práctica social.

En el primer nivel, estudiar al discurso como texto implica realizar un análisis lingüístico del texto (o los textos), es decir, evidenciando cómo sus distintos rasgos (gramaticales, fonológicos, de cohesión entre otros) producen efectos de sentido en la modelación, circulación e identificación de las relaciones sociales. El discurso como texto es, en resumen, el material empírico que el investigador analiza (un documento, una página web, un manual, etcétera) (Stecher, 2009: 100). Se trata, entonces, de un análisis en su mayoría lingüístico.

Por ello, el análisis del discurso como texto puede ser realizado así mismo en cuatro niveles ascendentes: vocabulario (palabras individuales); gramática (combinación de las oraciones); cohesión (vinculación entre oraciones); estructura textual (propiedad organizativa del texto a gran escala) (Fairclough, 1993: 57). Los cuatro niveles, como se indican, son materia propicia de un análisis lingüístico, por lo que este tipo de análisis se ubica como uno de estilo

En el segundo nivel, el discurso es entendido como “un set ordenado de prácticas discursivas asociadas con un particular dominio social o constitutivo (Fairclough, 1995: 12; citado por Stecher, 2009: 101). De esta manera, el discurso al ser concebido como una práctica discursiva, su estudio implica indagar sobre las formas en que los sujetos utilizan el lenguaje para configurar sus textos (Stecher, 2009: 101). El objetivo de este nivel, por tanto, es el análisis de los discursos como textos que, a su vez, son productos de modos específicos en que los sujetos elaboran sus representaciones sociales.

El tercer nivel, por último, comprende al discurso como práctica social, por lo que puede ser relacionado con las preposiciones ya mencionadas, las cuales abordan al discurso como una práctica social inserta en un cúmulo de situaciones, instituciones y contextos que condicionan directamente el uso de su lenguaje. De este modo, todo discurso tiene efectos políticos (hegemónicos) e ideológicos, pues son fenómenos incrustados en las prácticas sociales que producen y mantienen las relaciones de dominación en una sociedad (Stecher, 2009: 102; Fairclough, 1993: 66). Este último nivel se encarga del análisis del discurso en su totalidad de sus propiedades.

Ahora bien, cabe preguntarse ¿dónde se manifiestan o hacen explícitos los discursos? Entre las materialidades y dimensiones en los cuales los discursos logran enunciarse se encuentran: a) las de índole acústica, táctil y visual entre otras; b) la ideológica; c) cultural; d) histórica; e) social; f) cognitiva y otras más, entre las cuales, la cultura es la más importante (Haidar, 2004: 7, 10).<sup>23</sup>

Estas materialidades y dimensiones comprenden todos los ámbitos de la vida social, ya sean públicos o privados, tal como la vida académica, la sanidad, las relaciones laborales, los medios de comunicación, la vida familiar, el comercio, entre otras, mediante el uso de la palabra manifestada en conversaciones, recetas, entrevistas, negociaciones, conferencias, exámenes, facturas, libros (Calsamiglia y Tusón, 2001: 16) y un sinnúmero de usos, expresiones y medios de la vida cotidiana. La presente investigación retoma la materialidad visual que representa el libro de texto gratuito dentro de una dimensión escolar, específicamente el representado a través de las fotografías expuestas.

En resumen, se ha podido mostrar que el concepto de discurso no puede ser abordado simplemente como un conjunto inmanente de oraciones lingüísticas, sino que implica su comprensión como una práctica social constituida en función de su contexto sociohistórico y que posibilita la reproducción, mantenimiento o transformaciones del orden social.

Es necesario indicar la propuesta conceptual del presente trabajo, la cual se suscribe “hacia una concepción más sociológica del discurso”. Esto es, de acuerdo con el sociólogo Gilberto Giménez, entender al discurso como una práctica social “enunciativa considerada en función de sus condiciones sociales de producción, que son fundamentalmente condiciones institucionales, ideológico-culturales e histórico-coyunturales”. Estas condiciones determinan, por consiguiente, “lo que puede y debe ser dicho (articulado bajo la forma de una arenga, de un sermón, de un panfleto, de una exposición, de un programa, etcétera) a partir de una posición determinada en una coyuntura determinada” (Giménez, 1981: 124-125).

Las aproximaciones teóricas expuestas hasta ahora acerca del discurso, resumidas de manera precisa en la definición de Giménez, aportan las herramientas necesarias para

---

<sup>23</sup> Resta mencionar las materialidades de orden: del poder, del simulacro, psicológico, psicoanalítico, estético-retórico y lógico-filosófico (Haidar, 2004: 10).

discernir y abordar un tipo específico de discurso pues, como se indicó, éste se manifiesta en una amplia diversidad de materialidades y dimensiones políticas, ideológicas, históricas y, en resumen, culturales.

Es por ello que realizar un análisis del discurso necesita ubicar a éste último como una práctica enunciativa que forma parte de una dimensión concreta de la red de relaciones sociales, en este caso el perteneciente al conjunto de prácticas y significados socioculturales determinados por el civismo, cuyo origen de manera preliminar puede identificarse en el Estado. Entonces, a continuación se expondrán algunos postulados relativos al civismo, para concluir este primer apartado con una definición teórica del discurso cívico.

• *Las dimensiones del discurso cívico*

La palabra *civismo* tiene su origen en el término griego *polis*, que fue la forma suprema a la que llegó la ciudad-Estado de los griegos (Quiroz y Jaramillo, 2009: 99). La *polis* griega significó el origen de una *revolución democrática*, cuyo objetivo fue “convertir a los individuos en portadores del sentido político de la sociedad”. Después, la *polis* se tradujo al latín en *civitas*. De este modo, en Roma se utilizaba el término *civis* para referirse a los sujetos habitantes de las *civitas* (ciudades-Estado). De ahí que *civismo* tiene sus raíces más profundas en el término *civis*, sujetos (ciudadanos) que estaban organizados políticamente y formaban parte de las ciudades-Estado romanas, es decir de las *civitas* (Rico, 2000: 268-269).

A partir de la bibliografía y hemerografía revisada para este trabajo, el civismo es predominantemente planteado desde una perspectiva formativa, la cual causa que el término sea tratado como educación/formación cívica, así como en educación/formación ciudadana.

El civismo puede ser visto desde diferentes perspectivas, como por ejemplo una filosófica. De acuerdo con Kerschensteir (1934, 77; citado por Fernández, 2014: 205), el civismo está sustentado en virtudes cívicas esenciales: el valor moral, inspirado por el sentido de justicia, y la buena voluntad desinteresada, la cual está guiada por el sentimiento de equidad. Sin embargo, esta noción de civismo es extensa y por tanto ambigua.

En cambio, el civismo desde una postura formativa adquiere más precisión. La educación cívica se entiende como “la formación de los miembros de una comunidad humana en una conciencia viva de pertenencia a la misma, en todo un conjunto de habilidades y

actitudes para participar receptiva y activamente en su dinámica, así como en un compromiso profundo por mejorarla, desde una sana visión crítica hasta una auténtica implicación personal” (Jordan, 1989: 14-15).

Esta definición apela, en síntesis, por la formación de un sujeto que adquiriera las capacidades necesarias para vivir de manera provechosa y reflexiva en su medio social. Este sujeto, desde la perspectiva de la siguiente definición, es precisamente un ciudadano. Por tanto, este trabajo comprende como sinónimos la educación cívica y la formación cívica, pues ambos son:

un medio para incidir de manera *deliberadamente* en los procesos de formación de la cultura política en un sentido democrático. Es un proceso de formación de ciudadanía, en el más amplio sentido del término, orientado a promover valores y prácticas democráticas y a desarrollar capacidades cívicas en la población en general [...] (Gutiérrez, 1998: 47; citado por Rico, 2000: 264).

Sucede lo mismo entre los términos educación/formación cívica y educación/formación ciudadana. La educación y formación cívica tiene entre sus objetivos la formación de ciudadanos, pues “es la condición y el comportamiento del individuo en la sociedad con patriotismo, cortesía y sociabilidad; condición que está íntimamente relacionada con el Estado, la familia, las relaciones, el derecho, el conjunto de valores mínimos para el mantenimiento de unos principios básicos de convivencia” (Jordan, 1989: 99).

Por su parte, la educación o formación ciudadana se refiere al "conjunto de acciones pedagógicas orientadas a que los estudiantes adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades necesarias para su mejor desempeño e identificación como miembros de la nación” (Corona y Peza, 2000: 16).

De este modo, la educación cívica tiene como propósito la formación de un sujeto que, además de ser ciudadano, se desarrolle armoniosamente en diversos niveles de la sociedad. Por su parte, la formación ciudadana se dedica específicamente a la identificación e instrucción de sujetos en ciudadanos como miembro del Estado.

Al ser así, el primer término resguarda un concepto más amplio que el segundo, pues este último sólo es inteligible a partir de la ubicación estricta de un individuo como parte del aparato estatal. Es por ello que el término ciudadano, a grandes rasgos, es definido como un sujeto que “legalmente tiene una nacionalidad, unos derechos (escolarización), unos deberes (pago de impuestos), y en definitiva un status civil” (Jordan, 1989: 9), por lo que “se somete a las reglas estrictas de la república [y así] asume un conjunto de valores ético-políticos que le dan identidad colectiva” (Elizondo, 2000: 117).

La educación cívica y educación ciudadana comparten el mismo campo semántico, y se vinculan a partir de un término en común: ciudadano. Si bien es cierto que la educación cívica ostenta un significado más amplio, pues no sólo se ocupa de formar ciudadanos, se le puede supeditar el de la educación ciudadana. Ambos se configuran a partir de un sentido formativo.

Otro término relacionado es *cultura cívica*, el cual no se diferencia drásticamente de los anteriores. La cultura cívica se define como “el conocimiento, la valoración positiva, la capacidad y la voluntad de los ciudadanos para disfrutar de los derechos y cumplir con las obligaciones que supone la condición ciudadana” (García Clark 2001: 446).

Todo lo anterior permite indicar que el civismo se relaciona intrínsecamente con un proceso deliberadamente formativo, ya sea para inculcar diversas normas de comportamiento social, así como perfilar a los individuos hacia las cualidades de ciudadano. Es necesario, entonces, profundizar un poco más sobre los elementos que constituyen la educación cívica, y por consiguiente exponer cómo este concepto puede ser estudiado como un fenómeno discursivo

La ciudadanía, uno de los principales objetivos formativos de la educación cívica, se realiza en distintas dimensiones. La primera es de índole jurídico-política, en la cual se encuentran los derechos y obligaciones relacionados con la participación pública. La segunda pertenece a un carácter moral, en la cual se aceptan y cultivan los valores relacionados con la convivencia colectiva. La última es una dimensión histórico-social, a través de la cual se gesta un sentido de pertenencia hacia una comunidad nacional constituida por el Estado a partir de un origen y rasgos comunes que congregan a sus integrantes (García, 2001: 446).

Una clasificación similar de los componentes de la formación cívica es descrita por Poveda (2003: 143, 144), en la cual indica que participan tres dimensiones en la formación ciudadana: la cognitivo-racional, legal-constitucional y ético-moral. La primera se refiere a las operaciones cognitivas que los sujetos realizan de manera cotidiana. La segunda se relaciona con los temas sobre la Nación, mientras que la última con los valores.

Por su parte, Quiroz y Jaramillo (2009: 99), argumentan que los pilares que estructuran el sentido de la educación cívica son cuatro:

a) Formación de valores, tales como la libertad, la justicia, solidaridad, tolerancia y honestidad, los cuales se reflejan en la convivencia y acuerdos entre sujetos libres.

b) Conocimiento de los derechos y obligaciones: son las normas que regulan la vida pública, además de ser el fundamento de las relaciones sociales.

c) Conocimiento de las instituciones y de la organización social: apela por el estudio de la relación Estado – ciudadanos, además de fortalecer capacidades estratégicas para la realización de actividades públicas locales y regionales.

d) Fortalecimiento de la identidad nacional: inculca un reconocimiento de los símbolos patrios y un sentido de comunidad nacional que aborda elementos de diversidad y agrupación social y cultural.

En resumen, el civismo y su función formativa, es decir la educación cívica, tiene entre sus principales objetivos la formación de sujetos con conocimientos alusivos a la convivencia armónica en sociedad y la participación pública y política a través de valores, a la función de las instituciones sociales, así como la generación de un sentido identitario nacional.

A pesar de este recorrido expositivo, delimitar conceptualmente al civismo con trae cierta dificultad, sobre todo por el carácter polisémico de los elementos que lo componen. Si se pretende proponer una concepción mínima de civismo, podría definirse como una serie de valores, comportamientos y actitudes específicos. A pesar de ello, “no hay consenso respecto a los ámbitos de la realidad ni al tipo de valores, actitudes y comportamientos involucrados en este concepto” (Lizcano, 2012: 32).

Por ello, Lizcano (2012: 32) propone que el civismo sea entendido como:

[...] el área del saber, de naturaleza interdisciplinaria, que promueve valores, junto con las actitudes y comportamientos que de ellos se derivan tanto en el ámbito público como en el privado, relativos a la interacción democrática (libertad, igualdad jurídica, pluralidad, tolerancia, respeto, diálogo, negociación, pluralidad y participación), al cabal cumplimiento de las obligaciones aparejadas a los distintos papeles sociales que desempeñamos (responsabilidad familiar, escolar, laboral, etcétera), a la autorrealización (sujeto autónomo cognitiva y moralmente, así como felicidad), a la ayuda al más débil (solidaridad) y a la defensa de un medio ambiente saludable y sostenible (Lizcano, 2012: 32).

Esta última definición y todas las anteriores acerca de la educación cívica son de suma importancia, pues perfilan una serie de elementos y dimensiones sobre las cuales se fundamentará tanto la definición conceptual que se tenga en este trabajo sobre civismo, así como las variables para su análisis discursivo.

En consecuencia, y con base en el desarrollo expositivo realizado hasta ahora, se delimitan tres dimensiones que han sido constantes en la construcción de la noción de civismo. Éstas son: a) dimensión valorativa: los valores y prácticas convencionales que permiten una adecuada convivencia y participación social; b) dimensión institucional: conjunto de normas concretas que definen determinados espacios orientando la relación de los sujetos; c) Dimensión histórico-simbólica: el simbolismo nacional como red de significados que otorgan un sentido identitario como miembro de una nación. A continuación se detalla cada dimensión.

#### • *Dimensión valorativa*

La sustancia de la dimensión valorativa son, como su nombre lo indica, los valores. En principio, habría que diferenciar las distintas nociones que se pueden relacionar con este término. La axiología, por ejemplo, distingue los “valores” de los bienes, es decir, los objetos que ostentan algún valor. Mientras que los segundos son principalmente de índole material, los valores “no existen por sí mismos, sino que descansan en un depositario o sostén que, por lo regular, es de orden corporal” (Frondizi, 1958: 10), es decir una persona.

Los valores, siguiendo a Frondizi, son entonces adjetivos, propiedades o cualidades que necesitan un depositario en quien atribuirse. Esas cualidades se integran a la existencia

del depositario, le confieren un valor. A su vez son polares, pues pueden presentarse en valores positivos y negativos, y jerárquicos, por lo que existen valores superiores a otros (1958: 12-14).

Al ser así, los valores pueden clasificarse en dos grandes grupos. En el primero se encuentran los valores de hecho, los cuales se utilizan para designar aquello que en una sociedad específica se valora, o sea, son los cuales la mayoría de los miembros de una sociedad consideran valioso. Estos valores se ubican en específicos contextos espacio-temporales y varían entre las diferentes culturas (Santiago, 2007: 12).

En el segundo se ubican los valores de derecho, los cuales están definidos por lo que debe ser considerado como valioso con base en un marco filosófico, religioso o político, y aspiran a ser considerados valores de hecho. Los valores de derecho, a diferencia de los de hecho, necesitan una fundamentación para que sea justificada su valoración. La libertad, solidaridad, tolerancia, respeto, no-violencia, fraternidad, amistad, igualdad, entre otros, son considerados valores de derecho (Santiago, 2007: 12-13, 15).

Ahora bien, los valores son tanto cualidades y aptitudes, pues los sujetos los ostentan y llevan a la práctica como efecto de su identidad social y subjetiva. Sobre esto, Vega y Gil (2008: 25) mencionan que los valores “reflejan preferencia socioculturales compartidas intersubjetivamente”, por lo que son relativos a entramados culturales. Además, los valores poseen otras características como: desarrollarse en un código binario de validez predominantemente correcto/incorrecto; admisión de niveles de preferencia, lo que implica que existen valores máspreciados que otros; los individuos se ajustan a ellos desde lo que consideran que es mejor para él y para los demás.

En consecuencia, los valores se presentan como cualidades que, si bien son adquiridas por los sujetos e integradas a su práctica, son de índole objetiva, pues son esquemas que perfilan el modo en que las relaciones sociales deben llevarse a cabo. Ortega y Gasset (2006: 328) argumenta que los valores son cualidades que no son “un don que nuestra subjetividad hace a las cosas, sino una extraña, sutil casta de objetividades que nuestra conciencia encuentra fuera de sí como encuentra los árboles y los hombres”.

Más aún, este autor realiza una clasificación de valores, los cuales se dividen en cuatro principales grupos: útiles (capaz-incapaz, abundante-escaso); vitales (sano-enfermo, fuerte-débil); religiosos (sagrado-profano, divino-demoniaco). El cuarto grupo, correspondientes a los valores espirituales, es el más extenso. Éste se subdivide en intelectuales (conocimiento-error), estéticos (bello-feo), y morales (bueno-malo, justo-injusto, bondadoso-malvado) (Ortega y Gasset, 2006: 334).

Por su parte, Cortina (1997: 329) detalla en el grupo de los valores morales, y argumenta que se han desarrollado de tal modo que se han convertido en los valores que articulan la “ética cívica”. Por consiguiente, estos valores, integrados en una sociedad pluralista, son la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto y el diálogo como medio para la resolución de conflictos.

Existen otra serie de valores, los cuales se ubican en determinadas clasificaciones. Existen los universales, los cuales son vigentes en cualquier época y espacio, tal como el cuidado del medio ambiente o los considerados en la Declaración de los Derechos Humanos. También existen los nacionales, utilizados para forjar una unidad territorial e inciden en la imagen que se tenga de la nación (Romero, 2000: 23-24).

También existen los valores cívicos. Éstos pueden pertenecer tanto a las convenciones sociales o a marcos jurídicos. Mientras que ambos están destinados a regular la convivencia social, los primeros cumplen protocolos sociales, mientras que los segundos son reflejo de un cumplimiento jurídico. Algunos de los valores cívicos son la democracia, el diálogo, la tolerancia y la solidaridad (Romero, 2000: 24).

Por último, se encuentran los valores éticos o morales, los cuales generan un sentido de compromiso a los sujetos, lo que interviene en sus conductas. Algunos de ellos pueden ser el amor a la vida, a la verdad, a la libertad, justicia, dignidad, felicidad, bondad y respeto (Romero, 2000: 24-25).

Todo lo anterior permite indicar que la dimensión valorativa que compone el discurso cívico, en resumen, comprende a los valores como las cualidades y pautas socioculturales, asimiladas en un convencionalismo social, que los sujetos deben adquirir para relacionarse adecuadamente entre sí en los diversos espacios de la vida privada y pública. Estos espacios

son detallados en la dimensión institucional. Se enlistan tres principales instituciones en función de un orden que va de lo privado a lo público: la familia, la escuela y el Estado.

• *Dimensión institucional*

Esta dimensión comprende los espacios normativos en los cuales el civismo se desarrolla. De manera general, una institución puede ser entendida como un “sistema de reglas sociales establecidas o inmersas que estructuran las interacciones sociales”. Por su parte, las reglas sociales, como los pilares de las instituciones, son “órdenes normativas socialmente transmitidas y acostumbradas o disposiciones permanentemente normativas tales que en la circunstancia  $x$  haga  $y$ ” (Hodgson, 2011: 44).

Dicho de otro modo, las instituciones sociales son una serie de normas sociales interrelacionadas asociadas con un núcleo de valores prioritarios. Es una “forma reconocida de llevar a cabo alguna actividad en sociedad. Se consideran instituciones, por regular el comportamiento de los colectivos sociales: la economía, la religión, el matrimonio, la educación y la escuela, y el sistema político (Smith Dialnetpdf, 1962: 95). A continuación una breve definición de las últimas tres instituciones.

La familia es un entramado de relaciones fundamentalmente afectivas y representa el primer ambiente social en el cual el ser humano depende por entero un periodo relativamente largo en fases evolutivas cruciales (neonatal, infantil y adolescente). En este sistema, los padres funcionan como los referentes principales de la formación de los hijos. Como institución, la familia se caracteriza por desarrollarse a través de reglas internas, las cuales los miembros tienden a seguirlas por comportamientos organizados y repetitivos (Nardone, Giannotti y Rocchi, 2005: 38-39).

Existen diversas disciplinas desde las cuales conceptualizar a la familia, tal como la biológica (descendencia de los progenitores), la psicológica (relaciones de sujetos que comparten un proyecto de vida en común), la económica (unidad de relaciones productivas), legal (vínculos respaldados por preceptos jurídicos) y la sociológica. Esta última indica con mayor nitidez la función institucional de la familia, pues define a ésta como las relaciones que se regulan por el mantenimiento de costumbres, cultura e identidad social;

reconocimiento y respeto por la autoridad, roles, normas y convenciones sociales; inculcación del lenguaje como medio de comunicación (Oliva y Villa, 2014: 15-16)

En cuanto a los modelos de familia, se tiene en cuenta que componen una amplia gama. En síntesis, se pueden citar cuatro principales modelos de familia, los cuales son: 1. Extensa tradicional: compuesta por abuelos, padres (padre y madre) e hijos; 2. Nuclear: en la cual se ubican padre, madre e hijos; 3. Monoparental: se compone por el hijo y sólo la madre o el padre; 4. Homosexual: similar al modelo nuclear, con la diferencia de que los padres son de un mismo sexo (Gomezjara, 2008: 140-141). La familia es uno de los escenarios donde los valores entran en acción.

Otra de las instituciones de interés es la escolar. La escuela, de forma sintética, es la institución a través de la cual se inculcan a los sujetos diversos conocimientos acerca de la sociedad con el objetivo de mantener su existencia. En síntesis, la escuela es la institución mediante la cual se “procede directamente a la inculcación de conocimientos, valores y actitudes que favorecen la perpetuación de la estructura política de la sociedad de la que forma parte” (Fernández, 1991: 34).

La escuela opera a través de una sucesión específica. En principio, agrupa a sujetos de acuerdo con su edad, los cuales asisten en una determinada jornada. Estos sujetos se transforman en alumnos, los cuales desarrollan un proceso de aprendizaje por medio de la enseñanza. Este es el axioma principal de la escuela como institución. Estos procesos y normas son administrados por el profesor (Illich, 1975: 42-47). La escuela se presenta como otro más de los espacios donde los valores se llevan a cabo para una convivencia armónica.

Por último, resta indicar en qué consiste la institución política, es decir la estatal. Esta es una de las más complejas; puede ser entendida desde diversas perspectivas, tal como la sociológica y política. En la primera, el Estado es una unidad colectiva en virtud de un fin. Esta unidad está compuesta básicamente por la sociedad civil y por las personas que administran el aparato estatal (Pichardo, 2002: 14).

Desde la perspectiva política, el Estado puede ser entendido como “una organización social constituida en un territorio propio, con fuerza para mantenerse en él e imponer dentro de él un poder supremo de ordenación y de imperio, poder ejercido por aquel elemento social

que en cada momento asume la mayor fuerza política”. Es decir, la institución estatal es un “grupo de individuos establecidos sobre un territorio determinado y sujetos a la autoridad de un mismo gobierno” (Ossorio, 2006: 328).

De esta manera, el Estado se desarrolla como institución a partir de tres niveles: político-administrativa (acciones realizadas para controlar administrativa y militarmente el territorio nacional); homogenización normativa (producción y establecimiento de leyes, mitos y valores a una comunidad de individuos); incorporación social (acceso al padrón electoral y a la elección de gobernantes).

El Estado es otra más de las instituciones en las cuales determinados valores son llevados a cabo para participar en su conformación. Estos valores pueden ser la libertad, la democracia, la solidaridad, entre otros.

En síntesis, estas son algunas de las más representativas instituciones en las cuales los valores, como expresión cívica, se despliegan, pues son cúmulos de determinadas normas contenidas en escenarios (familiares, escolares o políticos) específicos, en los cuales los sujetos deben intervenir acatando las normas mediante valores específicos.

#### • *Dimensión histórico-simbólica*

Esta última dimensión en la que se desarrolla el civismo se relaciona a la construcción identitaria mediante el reconocimiento de un individuo del significado que engloba pertenecer a una nación, cuyos elementos nacionales definitorios son producto de su historia particular. Se detalla cómo sucede este proceso.

La nación, de acuerdo con Anderson (1993: 23-25), es una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana”. La define imaginada ya que, argumenta, sus habitantes jamás podrá observarse físicamente en conjunto, por lo que la imagen de todos ellos congregados sólo existe en la imaginación. La caracteriza como limitada pues, por más extensa que sea, siempre se regirá por límites finitos. La argumenta soberana ya que es libre en relación con otras naciones.

Ahora bien, es preciso conceptualizar y analizar brevemente el modo en que la nación deviene en generación de una identidad. La identidad nacional es una identificación colectiva que aparece en el instante en que se constituye un sistema de organización política y social

denominado Estado-nación. La identidad nacional es producto de contextos espaciales y temporales, además de elementos individuales y colectivos (Pérez, 2012: 874).

La identidad nacional puede entenderse como un producto colectivo intersubjetivo de los ciudadanos, reflejo de la socialización en las instituciones del Estado-nación. Esta socialización está compuesta por representaciones sociales en forma de significados, orientaciones y valores. Por ello, al ser la identidad nacional un “fenómeno intersubjetivo que se da en las colectividades propias de los Estados-nación [...] responde a la necesidad que estos Estados-nación tienen de que estos ciudadanos se sientan como parte y actores de las instituciones nacionales y que con ello se cohesione a la ciudadanía para asegurar la preservación y la viabilidad de esta peculiar forma de organización política” (Capello, 2002: 203-204).

De esta manera, la identidad nacional se presenta como un proceso originado en la esfera de la objetividad e inculcado en la subjetividad, cuya principal característica es dotar de una identidad colectiva a los miembros de una nación para fortalecer los vínculos que permiten la cohesión de dicha nación.

La identidad nacional, entonces, genera sentimientos de protección, seguridad, reconocimiento, respeto sentido de trascendencia y pertenencia al reconocerse como integrante de una comunidad superior. Estos elementos se constituyen por aspectos valorativos, culturales y simbólicos, materializándose en desfiles, ceremonias conmemorativas, monumentos a héroes caídos y juramento a símbolos patrios (Pérez, 2012: 872).

En consecuencia, el simbolismo nacionalista define cuáles son los pueblos originarios para reconocer un origen común, cuál es el territorio histórico donde han transcurrido los acontecimientos. También determina el origen espacial y temporal de ciertas costumbres y tradiciones; elige qué sujetos son ilustres por sus aportes al mantenimiento de esta continuidad. Así, los elementos simbólicos destacan las nociones de “origen”, “persistencia” o “continuidad” (Nivón y Ramírez, 2002: 310).

Estos elementos simbólicos son inherentes al origen y permanencia del Estado. La construcción del Estado es indisociable del surgimiento de un tipo específico de capital

cultural nacional, que es de manera simultánea un capital simbólico nacional (Bourdieu, 2014: 179). Es por ello que se puede identificar a la identidad nacional tanto como una construcción identitaria simbólica que a la vez es producto de un proceso histórico que engloba la creación del Estado mismo.

Por ello, y en síntesis, la identidad nacional es producto de un discurso elaborado desde la perspectiva del Estado, en el cual se manifiesta una retórica que tiene como propósito justificar la unidad de los mexicanos en torno a una serie de símbolos y la inserción a una comunidad más amplia (Nivón y Ramírez, 2002: 318).

Por ello, esta última dimensión es de índole histórica-simbólica, pues a través de símbolos alusivos a la nación, cuyo origen remite a los procesos históricos de origen, permanencia y futuro del Estado, se revisten con solemnidad nacional una serie de prácticas, significados y figuras, cuyo fin es operar como un mecanismo de integración identitaria en los miembros de la nación referida.

#### • *Definición de discurso cívico*

El acercamiento teórico del discurso y del civismo permite construir una definición conceptual sobre lo que esta investigación comprenderá como *discurso cívico*. Por ello, fue sustancial haber revisado algunos principios teóricos acerca del discurso como práctica social. En cuanto al civismo, éste ha sido abordado predominantemente desde su función formativa en la bibliografía consultada, por lo que este trabajo procuró, a partir de dicha lectura, destacar algunas dimensiones que componen este concepto.

En consecuencia, se define al discurso cívico como una práctica social enunciativa que representa la construcción y mantenimiento de un modelo específico de ciudadano en función de condiciones sociales de producción valorativa, institucional e histórico-simbólica.

Esta definición, si bien tiene en cuenta las perspectivas hasta ahora expuestas, se sustenta principalmente en la referencia teórica que realiza Giménez (1981: 124), en la cual indica que “se entiende por discurso toda práctica enunciativa considerada en función de sus condiciones sociales de producción, que son fundamentalmente condiciones institucionales, ideológico-culturales e histórico-coyunturales”. Las tres condiciones de producción que Giménez indica están presentes en forma de dimensiones o componentes del discurso cívico.

La condición ideológico-cultural es equiparable a la dimensión valorativa, pues se ha expuesto que los valores son cualidades definidas socioculturalmente para la legítima convivencia social y la participación pública. De igual modo, la condición institucional se encuentra en la segunda dimensión del discurso cívico, pues ésta representa las dinámicas y normas institucionales en las cuales el sujeto se desarrolla. Por último, la condición histórica-coyuntural está reflejada en la dimensión histórico-simbólica, pues a través de ella el discurso cívico se presenta como un producto de la historia de la nación mexicana través de diversos símbolos.

A través de sus tres dimensiones, el discurso cívico representa los atributos y prácticas sociales que los ciudadanos deben realizar para desarrollarse en las diversas relaciones de la sociedad. Es decir, el discurso cívico es una práctica social que, a través de la enunciación, funciona como guía de la acción social mediante la inculcación de valores, apego a las instituciones y adquisición de una identidad nacional.

Sobre ello, Fairclough (1993: 48) indica que el discurso implica “un modo de acción, una forma por la cual la gente puede actuar sobre el mundo y especializarse sobre otros”. En vista de esta proposición, el discurso

[...] es socialmente *constitutivo* así como está socialmente constituido: constituye situaciones, objetos de conocimiento, identidades sociales y relaciones entre personas y grupos de personas. Es constitutivo tanto que en el sentido de que ayuda a mantener y a reproducir el *status quo* social, como en el sentido de que contribuye a transformarlo (Fairclough y Wodak, 1997: 258; citado por Calsamiglia y Tusón, 2001: 15).

En conclusión, se han detallado los referentes teóricos que permiten establecer y adoptar el concepto que esta investigación entiende por discurso cívico. En función de ello, el análisis de este discurso puede ser abordado a partir de sus factores de producción valorativo, institucional e histórico-simbólico. Se indicó que el fin de estas dimensiones, como conjunto discursivo, es la construcción y permanencia de un determinado ciudadano que guíe sus prácticas sociales por medio de determinados valores, en diferentes espacios institucionales y se identifique y actúe como miembro de una nación.

## 4.2 El enfoque semiótico

Para realizar un análisis del discurso cívico, es necesario adoptar un conjunto de principios teóricos y metodológicos que permitan su estudio a partir de su propiedad como práctica social compuesta principalmente por formas simbólicas, evidentemente constituidas en función de un contexto sociocultural concreto. Por ello, se considera a la semiótica como el método más adecuado para esta tarea. En consecuencia, este segundo apartado tiene como objetivo exponer la propuesta teórica que define el modo en que esta investigación llevará a cabo el estudio semiótico del discurso cívico en las fotografías del libro de texto gratuito *Formación cívica y ética de sexto grado*.

Son dos los principales referentes teóricos que conforman el análisis. El primero es la semiótica como ciencia de la semiosis propuesta por Charles Morris (1985). El segundo es el planteamiento de Roland Barthes (1982) que considera a las fotografías compuestas por dos mensajes, uno codificado y otro no codificado, que aluden a significados connotativos y denotativos. Ambos conjuntos teóricos se complementan de la siguiente manera.

Se propone un **primer nivel del análisis semiótico**, que será de índole descriptivo, sustentado en las reflexiones que realiza Barthes acerca del mensaje icónico no codificado de la fotografía, es decir una imagen fotográfica que representa una analogía del mundo. Este primer nivel analítico está compuesto metodológicamente dos dimensiones de la semiótica desarrollada por Morris: la sintáctica y la semántica.

La sintáctica se enfocará en cómo las fotografías refieren un significado a partir de las relaciones y asociaciones de sus formas y componentes visuales; es el estudio de la relación de los signos entre sí. Por su parte, la semántica se encarga de analizar cómo las fotografías representan un objeto, hecho o fenómeno de la realidad; se trata del estudio de la relación de los signos con su designatum. En conjunto, este primer nivel de análisis se enfocará en lo denotativo de las fotografías al sistematizar y describir lo que simbolizan de manera inmediata: luces, encuadres, volúmenes, cantidades, jóvenes, muebles, vestimenta y demás objetos representados.

El **segundo nivel del análisis semiótico** se inclinará hacia una lectura cultural, es decir, procurará conocer qué representaciones sociales y valores culturales se ven

simbolizados en las fotografías para quienes las observan. Desde la perspectiva de Barthes, esta lectura requiere analizar el mensaje icónico codificado de la fotografía: estudiar una imagen elaborada con el fin de representar significados culturales concretos, y no sólo sus formas objetivas visuales. Este segundo nivel se aborda desde la tercera dimensión de la semiótica, llamada pragmática. Esta última dimensión, propuesta por Morris, se ocupa de analizar la relación de los signos y el interpretante, en este caso conocer qué ideas o significados subjetivos se construyen en la mente de los estudiantes al percibir con la mirada las fotografías. De esta manera, el último nivel analítico permite estudiar lo connotativo de las fotografías, sus mensajes culturales.

Por tanto, el trabajo mostrará cómo las fotografías producen un fenómeno de semiosis al estudiar sus relaciones signo-signo, signo-designatum y signo-interpretante. Dicho en otras palabras, posibilita el análisis semiótico de las fotografías de libro de texto gratuito *Formación cívica y ética sexto grado* al analizar en ellas las tres dimensiones que en convergencia hacen surgir la semiosis: semántica, sintáctica y pragmática. Estas dimensiones permiten entender cómo el contenido de las imágenes, aparentemente articuladas sin algún interés cultural aparente, suscitan una pluralidad de significados altamente culturales en los estudiantes.

#### • ***Concepto y objetivos de la semiótica***

En particular, este trabajo adopta de manera general el término semiótica, distinguiéndose ligeramente de la semiología.<sup>24</sup> Ferdinand de Saussure (1857-1913) designó a la semiología como aquella “ciencia que estudie la vida de los signos en el seno de la vida social [...] ella nos enseñará en qué consisten los signos y cuáles son las leyes que los rigen” (Saussure, 1945: 43). Saussure ubicó a la semiología<sup>25</sup> en el campo del análisis de aquellas formas compuestas por significados en la vida social. Después, Roland Barthes (1915-1980) complementaría este eje de investigación.

---

<sup>24</sup> Umberto Eco señala: “hemos decidido adoptar definitivamente la palabra “semiótica”, sin prestar atención a las implicaciones filosóficas o metodológicas de ambos términos [...], sin excluir el uso de semiología” (Eco, 2016: 15).

<sup>25</sup> La semiología de Saussure consideraba una “disciplina general que estudiara los signos y que contemplara los signos lingüísticos sólo como un reducto particular” (Eco, 2016: 15).

Roland Barthes definió el objeto de la semiología<sup>26</sup> como:

[...] los sistemas de signos, cualesquiera que fuere la sustancia y los límites de estos sistemas: las imágenes, los gestos, los sonidos melódicos, los objetos y los conjuntos de estas sustancias [...] constituyen si no ‘lenguajes’, al menos sistemas de significación (Barthes, 1971: 9, 13).

De este modo, en un primer acercamiento, la semiótica “examina todos los sistemas de signos como reductibles a las leyes del lenguaje”. Así, aquellos análisis que “no dependa[n] necesariamente de la lingüística... han de hablar de semiótica”. (Eco, 2016: 15). Por tanto, la semiótica se desborda de los límites de la lingüística y los signos verbales, y se enfoca en el estudio general de los signos.

La semiótica se encarga de analizar cualquier construcción que se fundamente a partir de signos, especialmente los no lingüísticos. Esta propuesta consideró a la moda, los automóviles, la ciudad, la publicidad y la fotografía, entre otros fenómenos, como objetos de análisis semiótico (Repoll, 2010: 64). Es por ello que, la semiótica es el método más adecuado para analizar el sistema de significados que compone al discurso cívico en las fotografías del libro de texto, pues es una forma simbólica que no tiene como soporte una estructura lingüística.

En pocas palabras, se puede definir que la semiótica es una herramienta para esclarecer cuestiones acerca de la estructura de los signos, los niveles de significación y los fenómenos productores de sentido. De ahí que la semiótica sea considerada de igual forma “una teoría general de los signos que como el estudio de la significación y el sentido en ciertos contextos y fenómenos de comunicación” (Karam, 2005b: 2, 3).

Por tanto, la función de la semiótica es descifrar la manera en que los signos se vinculan, transforman y adquieren significados en las prácticas sociales. Al respecto, Eco (2016: 40) señala que la semiótica “es una teoría general de la cultura y en último análisis, es un sustituto de la antropología cultural”, es decir, un modo de investigar e interpretar los significados que se desarrollan y cobran sentido en el sistema social.

---

<sup>26</sup> Barthes en su obra utiliza el término semiología, el cual es una inversión de la definición de Saussure, por lo que lo asocia con “una translingüística que examina todos los sistemas de signos” (no sólo el lingüístico) (Eco, 2016: 15).

En conjunto, la semiótica es el estudio de los signos no lingüísticos como formas simbólicas que adquieren significado en determinados contextos y prácticas sociales. Esta perspectiva permite, por tanto, emprender un análisis sobre una amplia diversidad de materialidades y fenómenos cuya manifestación desborda la enunciación lingüística, y que cobran y reproducen significados en un sinfín de espacios de la vida sociocultural como la moda, los medios de comunicación, la política, la música, el arte y la educación, entre muchos otros. En este caso, la semiótica posibilitará entender cómo en las fotografías del libro de texto *Formación cívica y ética* adquiere significado el discurso cívico.

Para ello, se expone a continuación un repaso teórico acerca del signo, para posteriormente detallar los dos niveles de análisis semiótico ya propuestos: el denotativo y connotativo.

#### • *Signo y signo icónico*

Las unidades de análisis, es decir los segmentos empíricos dotados de significado que son el objeto de estudio de la semiótica son los signos. De forma sucinta, el signo es la “referencia de un objeto o hecho no presente” (Elizondo, 2010: 25). Esta definición es precisa, pero a la vez ambigua. Klinkenberg (2006: 47, 50) señala que el signo, además de fungir como algo colocado en lugar de otra cosa, da cuenta de una cierta estructuración del universo (cosas, sensaciones, valores...) válida para determinadas personas a través de un código, es decir, una serie de convenciones establecidas.

De manera general, la lingüística de Ferdinand de Saussure definió a los signos como la combinación del concepto y la imagen acústica (Saussure, 1945: 92), es decir, la unión entre un significado (imagen mental de un objeto, o sea la idea que genera en la mente) y un significante (emisión material de una palabra, como la voz o las palabras).

En cambio, el signo desde la semiótica habría de superar esta concepción dual. Charles Sanders Peirce (1839-1914) formuló un modelo triangular del signo. Definió a éste como “algo que, para alguien, representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter” (Peirce, 1974: 22).

Así, el signo, desde la óptica de Pierce, se compone de los siguientes elementos: representamen, interpretante y objeto. El representamen es el signo como tal, es decir, lo que

representa a otro objeto, por ejemplo la fotografía de un paisaje. El interpretante es el efecto mental causado por el representamen, es decir la idea de paisaje que se genera en quien observa la fotografía. Por último, el objeto es la referencia directa a la que alude el representamen, en este caso la existencia física del paisaje (Zecchetto, 2002: 70-72).

El signo es la representación de una realidad; hace alusión a un objeto a través de un conjunto de elementos relacionados entre sí que relacionados representan una totalidad significativa. Por ello, evidentemente las fotografías pueden considerarse un conjunto de signos. La fotografía es un representamen en sí: representa vestimentas, casas, comidas, actividades, sucesos, etcétera. A su vez, estas fotografías causan un efecto mental en quienes las observan: generan mentalmente la idea o noción de tal vestimenta o fenómeno. Por último, la fotografía está compuesta totalmente por la representación los objetos reales que capturó.

El signo, también es llamado vehículo sígnico, desde la perspectiva de Morris. El vehículo sígnico es la representación de un objeto que dirige a quien lo observa las propiedades del objeto mismo. Así, quien observa el signo toma en consideración todas las características del objeto a través de la representación que emite el signo (Morris, 1985: 29). De esta manera, la fotografía como signo muestra a quien la observa las características de un objeto específico, como la fotografía de un libro, por ejemplo. Y en el otro extremo, quien mira la fotografía genera en su mente una imagen compuesta por todas las propiedades del objeto fotografiado (hojas, pasta, forma, posición, sombras, colores, tamaño, etcétera).

Ahora bien, los signos pueden identificarse en dos grandes grupos: signos verbales y signos no verbales. El primer conjunto está dominado por los signos lingüísticos. Por su parte, el segundo grupo se compone por todas las demás expresiones sociales como los musicales, sonidos, logotipos, señales de tránsito, gestos, movimientos y cualquier tipo de imágenes entre otros (Zecchetto, 2002: 81). Las fotografías, por su natural composición gráfica, pueden considerarse signos no verbales.

También, una clasificación más detallada de los signos puede ser la propuesta por Peirce: ícono, índice y símbolo. En palabras de Peirce, un ícono es “un signo que se refiere al objeto que denota meramente en virtud de caracteres que le son propios... [Se] es un ícono de alguna otra cosa, en la medida en que es como esa cosa y en que es usada como signo de

ella”. El índice, por su parte, “tiene, necesariamente, alguna cualidad en común con el objeto... [pero] no es el mero parecido con su objeto, aun en aquellos aspectos que lo convierten en signo, sino que se trata de la efectiva modificación del signo por el objeto”. Por último, el símbolo “se refiere al objeto que denota en virtud de una ley, usualmente una asociación de ideas generales que operan de modo tal que el símbolo se interprete como referido a dicho objeto” (Peirce, 1974: 30).

Desde esta tricotomía, los signos están catalogados de acuerdo con la relación de semejanza que poseen con el objeto al que hacen referencia. El símbolo es el signo que menos parecido detenta con el objeto al que alude, y a su vez su vínculo está resguardado por convenciones sociales. Un ejemplo de ello es la representación de la paz a través de una paloma blanca.

En el otro extremo, el signo icónico es aquel que representa de manera “idéntica” al objeto al que alude. Toma las características de un objeto de la realidad y las imita. De acuerdo con esto, la fotografía puede considerarse como una red de signos icónicos, debido a que es la representación *exacta* de objetos o sucesos del mundo.

Sobre el signo icónico, Eco hace una observación importante:

Los signos icónicos no poseen las propiedades del objeto representado sino que reproducen algunas condiciones de la percepción común, basándose en códigos perceptivos normales y seleccionando los estímulos que [...] permiten construir una estructura perceptiva que [...] tenga el mismo ‘significado’ que el de la experiencia real denotada por el signo icónico (Eco, 2016: 222).

Esta clasificación, aunque práctica, no es precisa para los propósitos de este trabajo. Es necesario identificar las propiedades específicas de los signos para después analizar su función en las fotografías.

Los signos pueden ser clasificados en tres: ícono, índice y símbolo. En palabras de Peirce: un ícono es “un signo que se refiere al objeto que denota meramente en virtud de caracteres que le son propios... [Se] es un ícono de alguna otra cosa, en la medida en que es como esa cosa y en que es usada como signo de ella”. El índice, por su parte, “tiene, necesariamente, alguna cualidad en común con el objeto... [pero] no es el mero parecido con

su objeto, aun en aquellos aspectos que lo convierten en signo, sino que se trata de la efectiva modificación del signo por el objeto”. Por último, el símbolo “se refiere al objeto que denota en virtud de una ley, usualmente una asociación de ideas generales que operan de modo tal que el símbolo se interprete como referido a dicho objeto” (Peirce, 1974: 30).

A partir de esta tricotomía, los signos están catalogados de acuerdo con la relación de semejanza que poseen con el objeto al que hacen referencia. El símbolo es el signo que menos parecido posee con el objeto al que alude, y a la vez su vínculo está configurado por significativas convenciones sociales. Un ejemplo de ello es la representación de la paz a través de una paloma blanca, o la esvástica con el nacionalsocialismo.

En el otro extremo, el signo icónico es aquel que representa de manera *análoga* al objeto al que alude, es decir recrea las características visuales de un objeto de la realidad. De acuerdo con esto, la fotografía puede considerarse como una red de signos icónicos, debido a que es la representación *exacta* de objetos o sucesos del mundo.

Sobre el signo icónico, Eco hace una observación importante:

Los signos icónicos no poseen las propiedades del objeto representado sino que reproducen algunas condiciones de la percepción común, basándose en códigos perceptivos normales y seleccionando los estímulos que [...] permiten construir una estructura perceptiva que [...] tenga el mismo ‘significado’ que el de la experiencia real denotada por el signo icónico (Eco, 2016: 222).

Siguiendo este razonamiento, el signo icónico no es aquel que posee literalmente las propiedades de un objeto, ya que esto implicaría una duplicación del objeto referido: de ser así, el signo icónico de un avión sería únicamente otro avión idéntico. Por el contrario, el signo icónico implica la selección y reproducción de elementos perceptivos que generen una experiencia cercana a la observación del objeto referido: la fotografía de un automóvil es el signo icónico de un automóvil.

Por ello, Eco (2016: 225) indica que “los signos icónicos reproducen algunas condiciones de la percepción del objeto una vez seleccionadas por medio de códigos de reconocimiento y anotadas por medio de convenciones gráficas”. El autor sigue

profundizando sobre las condiciones del signo icónico, pero no es objetivo del presente trabajo realizar una exhaustiva revisión de estas implicaciones.<sup>27</sup>

Basta con retomar la perspectiva de Morris al indicar un ícono como un signo caracterizador, el cual “caracteriza lo que denota. Un signo de este tipo puede lograr ese resultado mostrando en sí mismo las propiedades que un objeto debe tener para ser denotado por él, y en este caso el signo caracterizador es un *ícono*” (Morris, 1985: 59).

En resumen, los signos icónicos son aquellos que representan concretas características del objeto al que alude a través de la reproducción lo más aproximada posible de algunas de las propiedades o estímulos visuales que componen al objeto referido. La fotografía de un árbol está compuesta por signos icónicos debido a que representa algunos componentes visuales que refieren a dicho objeto, por ejemplo sólo su tronco y las horas inferiores si la fotografía se toma a nivel del suelo, por lo que escapan de la imagen elementos como las raíces o el extremo de las ramas superiores.

Otro caso donde se aprecia la iconicidad de la fotografía es:

[...] cuando afirmamos que una foto o un cuadro, por ejemplo de una jirafa, ‘se asemeja’ o ‘posee algunas características’ de este animal, estamos diciendo que se ha efectuado un acto de reconocimiento icónico a partir de la percepción y manejo de estímulos sin mediación lingüística, como pura actividad intelectual visual asociada de algún modo con los significados de la realidad (Zecchetto, 2002: 175).

De acuerdo con lo anterior, las fotografías del libro de texto gratuito *Formación cívica y ética* son potenciales sistemas de signos icónicos, pues manifiestan estímulos visuales perceptivos que permiten construir el mismo significado entre los objetos retratados y sus fotografías, tales como objetos (comida, revistas, ropa), escenarios (casa, calles, escuelas), sujetos (niños, adolescentes, adultos), actividades (jugar, conversar, reír), entre otros elementos. Es decir, la fotografía de una modelo es el tejido de un conjunto de signos icónicos compuestos por la reproducción de concretos estímulos visuales que son propios de una mujer modelando.

---

<sup>27</sup> Por ejemplo, una vez que ha señalado que el signo icónico es la representación de algunas propiedades del objeto referido, se pregunta si “las propiedades que tiene en común con el objeto, ¿son las que se *ven* o las que se *saben*?” (Eco, 2016: 227). Esto aplicaría, por ejemplo, a la pintura o al dibujo.

El mismo paradigma opera en las fotografías ubicadas en los libros de texto, pues se componen por recreaciones visuales que tuvieron su origen en una extensa serie de materialidades y fenómenos del mundo social. Por ello, las fotografías “... pasan por prueba incontrovertible de que sucedió algo determinado. La imagen quizás distorsiona, pero siempre queda la suposición de que existe, o existió algo semejante a lo que está en la imagen” (Sontag, 2006: 18-19).

Por consiguiente, queda de manifiesto que las fotografías están compuestas específicamente por signos icónicos, pues reproducen gráficamente algunas de las condiciones de percepción visual que son propias al objeto al que representan; esto es, una representación cercanamente precisa de un objeto. En este sentido, un ícono no necesita ser interpretado de acuerdo con saberes y convenciones socioculturales, como lo debe ser por ejemplo el símbolo, pues contiene en su manifestación todos los elementos visuales necesarios para ser comprendido.

En conclusión, el presente trabajo considera que las fotografías están articuladas por una vasta urdimbre de signos icónicos, por lo que su análisis implica la identificación y sistematización de tales signos. Morris utilizó tanto la categoría vehículo sígnico<sup>28</sup> como signo: la representación de un objeto que dirige a quien lo observa las propiedades del objeto mismo. A partir de ahora, para un fin práctico, se menciona el término signo en su modalidad de signo icónico.

### **4.3 Primer nivel analítico: Sobre lo denotativo de la fotografía**

#### **• *La fotografía como imagen no codificada***

El primer nivel de análisis de la fotografía se enfocará en el reconocimiento y organización de los signos que la componen desde una perspectiva denotativa. Para ello, es necesario concebir a la fotografía como un mensaje que carece de código, pues esto favorecerá un estudio pleno de la composición visual de la imagen fotográfica, posponiendo su lectura cultural, tarea del segundo nivel analítico.

---

<sup>28</sup> Morris utiliza el sustantivo “vehículo” en virtud de la funcionalidad del signo (Morris, 1985: 27-28). Este trabajo se refiere al signo específicamente por su capacidad de significar, por lo que prescinde de tal sustantivo.

El código, de manera breve, es “el conjunto de reglas que sirven para asociar semánticamente los valores del repertorio de los significantes y, de esta manera, organizar los significados de los signos, ya que éstos carecen de sentido mientras están desligados unos de otros (Zecchetto, 2002: 93). El código es, en resumen, el orden relacional que da sentido a un conjunto de elementos o unidades que individualmente no podrían manifestar un significado.

Así, el código establece una asociación entre los signos y las cosas que refieren; subyace en convenciones establecidas entre los seres humanos, en las cuales determinados signos resguardan correspondencias con aquello a lo que remiten (Klinkenberg, 2006: 46-47). El idioma español se rige por un código, el cual organiza los signos lingüísticos, en este caso las palabras, para que tengan un significado reflejado en una oración, por ejemplo. Ahora bien, habrá que reflexionar si las fotografías se estructuran mediante algún código.

Se ha argumentado que la fotografía es una imitación fiel del mundo, un ‘*analogón* perfecto de la realidad’. Por ello, cabe decir que la expresión fotográfica no está construida a partir de ningún código, sino más bien ‘es un mensaje sin código’ (Barthes, 1982: 13).

Aparentemente, las fotografías no se articulan siguiendo un patrón organizativo o asociativo, es decir un código. El lente de la cámara fotográfica se posa frente a un objeto o suceso de la realidad, captura la luz que refleja, la imprime en un mecanismo digital o analógico y culmina en una fotografía. Esta imagen representa un fenómeno u objeto en el mundo cuya existencia no dependía de algún código de organización o significación. Desde esta óptica, la fotografía sólo contiene la exposición objetiva de la realidad.

A diferencia de lenguaje, la imagen fotográfica no posee una composición dada por un código, pues los elementos que aparecen en ella pueden ser entendidos simplemente con la visión, a diferencia del lenguaje que para su comprensión se debe conocer su código escrito u oral. Con ello, la inexistente necesidad de un código para interpretar una fotografía indica que la imagen no se compone por código alguno, por lo que aparentemente resulta ser una reproducción gráfica de la realidad. Su análisis, por tanto, es de orden denotativo.

• *Análisis denotativo*

Sin embargo, todas las expresiones imitativas, entre ellas la fotografía, implican dos mensajes: uno denotado y el otro connotado. El primero indicaría que la fotografía está totalmente compuesta por una plenitud analógica, imitación fiel de la realidad. Mientras tanto, el segundo implicaría a la fotografía como un conjunto de significados que remite a una determinada cultura (Barthes, 1982: 13-14), y por tanto su interpretación sí se rige por un código, originado en significados, valores y convenciones constituidos en las sociedades.

De esta manera, se genera una paradoja que consiste en la existencia de dos mensajes en la fotografía. El primero corresponde a la representación mecánica y análoga del mundo, sin código. El segundo, señala la constitución total de la fotografía como un mensaje retórico intencional, y por lo tanto articulado por un código (Barthes, 1982: 15). La fotografía, a partir de la reflexión de Barthes, contiene dos mensajes que resultan ser incluso contradictorios: la simultánea existencia y ausencia de un código.

Reformulando lo anterior, existen dos mensajes dentro de la fotografía. En el denotativo, no se expresa una intervención en la realidad, sino sólo un acto contemplativo y pasivo, por lo que es neutral, objetivo y no manifiesta alguna idea intencional. En el connotativo, por el contrario, indica una manipulación de la realidad, lo que refiere a un acto de intervención, de organización de lo fotografiado a partir de códigos netamente culturales: colocar un objeto como significado de algo específico en una cultura determinada, como los colores de la bandera para aludir al nacionalismo, o el gesto de un hombre para referir a un estado de ánimo.

La fotografía sin código es nombrada imagen denotada. Al ser así, “no implica código alguno, [...] vuelve natural al mensaje simbólico, [muestra] una suerte de *estar ahí* natural de los objetos, [...] la naturaleza parece haber producido de forma espontánea la escena representada (Barthes, 1986: 41).

En efecto, la denotación “tiene que ver con la comprensión global del signo, en su realidad de significante y de referente”. De esta manera, “conocer denotativamente un signo o un enunciado equivale a captar su sentido extensional que, mediante un significante, remite al significado del objeto aludido” (Zecchetto, 2002: 111).

De todo ello se deriva que el primer análisis aquí propuesto se enfoca en la fotografía como imagen denotada. Es decir, considera que las fotografías del libro de texto están compuestas por una serie de representaciones analógicas de la realidad, y por lo tanto su análisis requiere de la identificación y descripción literal de las relaciones que resguardan los signos entre sí dentro de la imagen y con los objetos de la realidad a los que aluden.

Por tanto, analizar lo denotativo en las imágenes, en este caso las fotográficas, implica concentrarse en “lo anecdótico que podemos desprender de estas imágenes, de las formas, colores, figuras [...] lo que aparece, lo que se presenta como tal, lo natural” (Karam, 2006: 8). Tan es así que, para emprender este análisis, es importante reconocer que los signos considerados “no proceden de una reserva institucional, no están codificados”, es decir, no les fueron aplicadas reglas de significación. Es decir, para la lectura de este primer nivel de la imagen, el denotativo, no es necesario nada más que los saberes que dependen de la percepción, pues es una lectura literal (Barthes, 1982: 33).

De este modo, el análisis denotativo se concentrará en el mensaje icónico no codificado de las fotografías del libro de texto gratuito *Formación cívica y ética sexto grado*. Así, esta lectura se enfocará en los signos icónicos y lo que manifiestan, tal como las formas, figuras, colores, distribuciones, objetos, individuos, espacios, entre otros elementos que pueden ser percibidos visualmente. Las dimensiones de la semiótica denominadas sintáctica y semántica determinarán la forma teórica y metodológica para realizar esta lectura denotativa.

#### • *Sintáctica*

La dimensión sintáctica se encarga de analizar “la relación formal de los signos entre sí”, y su estudio ha sido nombrado por Morris como sintaxis (Morris, 1985: 32). La sintaxis estudia la correspondencia o los vínculos que establecen los signos entre sí para conformar significado.

La importancia de la sintáctica reside en el principio de la inexistencia de lenguaje compuesto por signos aislados, ya que mínimamente todos los signos establecen relaciones con otros signos. Tanto los emisores de mensajes como sus receptores pueden interpretar un signo sólo cuando lo ven vinculado de forma estructural con otros (Zecchetto, 2002: 21).

Queda así definido que la sintaxis es “el estudio de las relaciones de coherencia entre los signos”. Con ello, frente al estudio de la imagen, la sintaxis responde “por qué los signos se agrupan en ese orden” (Karam, 2005b: 7).

Es por ello que la dimensión sintáctica adquiere relevancia, por la propuesta de estudiar cómo los signos significan a partir de su relación con otros. En el caso de las fotografías del libro de texto, el análisis sintáctico permite esclarecer cómo los signos se vinculan entre sí, por ejemplo las distribuciones y organización de los sujetos entre sí y su entorno, la luz que da pistas mediante las sombras de la forma y tamaño de las mesas, el orden general que dicta la organización del resto de los elementos, la correspondencia de las formas con los ángulos y planos que se alcanzan a apreciar, entre otras relaciones signo–signo.

#### • *Semántica*

Morris definió la dimensión semántica como el estudio de “las relaciones de los signos con los objetos a los que son aplicables. El estudio de esta relación se denomina semántica” (1985: 31). La semántica, por tanto, tiene como objetivo estudiar la relación de los signos con aquellos objetos o fenómenos que representa. A estos objetos materiales e inmateriales de la realidad que son representados con un signo se les nombra *designatum*. La semántica estudia, entonces, la relación signo-designatum.

El designatum que menciona Morris puede ser parecido al concepto de objeto que describió Peirce en su división del signo. El objeto para el último autor es “aquello acerca de lo cual el signo presupone un conocimiento para que sea posible proveer alguna información adicional sobre el mismo”, e igualmente puede ser “perceptible, o solamente imaginable, o aún inimaginable en un cierto sentido” (Peirce, 1974: 23-24).

En resumidas palabras, el objeto peirceano es aquella materialidad (objeto físico como una botella o sensitivo como un sonido) o inmaterialidad (un concepto como el de violencia) que es representada en el signo. El designatum de Morris es similar.

Para Morris, el designatum es “el tipo de objeto para el que dicho signo es pertinente”; precisa que “no es una cosa, sino un tipo de objeto o conjunto de objetos”, y además en la práctica puede ser un objeto no real (Morris, 1985: 29-30). De esta manera, el

designatum es aquel objeto o fenómeno físico, sensitivo o inmaterial existente en la realidad que es referido por el signo.

El análisis semántico fue previsto por Peirce, y lo denominó como el estudio de las relaciones entre los signos y los significados. Morris lo nombró semántica, estableciendo el estudio de las relaciones de correspondencia entre los signos y sus significados u objetos (Beuchot, 2016: 141), es decir, la relación entre el signo y sus designatum.

La semántica es una disciplina (subordinada de la semiótica) descriptiva y técnica de los significados de un determinado lenguaje, por tanto su instrumentalidad es aplicable a los textos no verbales, como los audiovisuales (Zecchetto, 2002: 21), o bien las imágenes fotográficas como es el caso.

Dado lo anterior, puede resumirse que la semántica se ocupa del “estudio de las relaciones que corresponden entre vehículo de signo y significados y objetos”, por lo que responde a la cuestión “qué significados y sentidos tienen los signos” (Karam, 2005b: 7).

En este estudio, la utilidad del análisis semántico recae en la posibilidad de reconocer los objetos y determinar los significados que están representados por los signos de las fotografías. Esto es, muestra la posibilidad de conocer en conjunto los escenarios que componen la fotografía: tipos de vestimentas, características físicas de los individuos, escenarios como patios o aulas, entre otros componentes.

En resumen, mientras la sintáctica se encarga de estudiar las relaciones de los signos que aparecen en una fotografía (luces, sombras, volúmenes, cantidades, organización y demás), la semántica se enfoca en la relación que éstos resguardan con el objeto mismo al que aluden, tal que identifica la reproducción visual de un aula de clases donde se encuentra una mesa que sostiene en la superficie un cuaderno.

#### **4.4 Segundo nivel: Análisis connotativo de la fotografía**

##### **• *La existencia del código y la connotación***

El segundo nivel analítico es de índole connotativo, entendiendo a la fotografía como mensaje icónico codificado. Es decir, este nivel de análisis aborda a la fotografía como un mensaje que no es una reproducción analógica del mundo, sino una representación

intencional que cobra sentido en las prácticas, valores, tabúes, instituciones y otras dimensiones de la compleja red de significados socioculturales.

Ahora, se reconoce que la fotografía se articula por un código, pues “nada tiene más reglas y convenciones que la práctica fotográfica y las fotografías: las ocasiones de fotografiar, así como los objetos, los lugares y los personajes fotografiados o la composición misma de las imágenes, todo parece obedecer a cánones implícitos...” (Bourdieu, 1979: 5). La fotografía, en este sentido, no es una manifestación objetiva, sino una representación totalmente deliberada.

Por ello, en contraste con la proposición que la fotografía es una representación fidedigna que únicamente reproduce los objetos de una realidad objetiva, se destaca que esta imagen también está compuesta por un código, es decir por pautas culturales de orientan el modo en que los objetos son representados con intenciones manifiestas de generar un significado cultural. Esta manera de emitir un concreto significado puede entenderse como connotación.

Sobre ello, Barthes (1984: 23) señala que

[...] el código de la connotación no es, verosímilmente, ni ‘natural’ ni ‘artificial’, sino histórico, o, si así lo preferimos: ‘cultural’; sus signos son gestos, actitudes, expresiones, colores o efectos dotados de ciertos sentidos en virtud de los usos de una determinada sociedad: la relación entre significante y significado, es decir, la significación propiamente dicha, sigue siendo, si no motivada, al menos histórica por ejemplo.

Al ser así, el análisis del mensaje codificado de la fotografía, es decir una lectura connotativa, implica el análisis de los signos de la imagen considerando que éstos no se muestran de manera espontánea o natural, pues han sido intervenidos, colocados o enfocados de tal modo que representan significados que van más allá de la descripción denotativa y se ubican en un plano cultural.

Cabe mencionar que “al ser la imagen un componente de la cultura, de la vida social y política, estudiar la misma deviene en reflexionar cómo se construye socialmente el sentido en ciertos procesos de comunicación visual” (Karam, 2006: 2). Por ello, el análisis

denotativo de la fotografía trasciende su estudio descriptivo y literal, y se ubica como una manera compleja de identificar y comprender cómo adquiere sentido en función del orden social.

En consecuencia, al analizar desde la semiótica la connotación de las fotografías, se revelaría que sus aparentes formas neutrales o descriptivas de representación, es decir su dimensión denotativa, “no significan lo que parecen significar a primera vista, sino algo más hondo: las relaciones sociales (de poder, de riqueza, de prestigio, etcétera)” (Beuchot, 2016: 167).

Por ello, las fotografías se articulan a partir de un código, pues se organizan y exponen a partir de normas, convenciones y significados socioculturales; el código de la fotografía se fundamenta en representaciones, valores, discursos y usos que recorren el entramado social, y se manifiestan en signos icónicos que se muestran aparentemente como reproducciones exactas de la realidad.

Para el análisis del mensaje icónico codificado de la fotografía, la dimensión pragmática, derivada de la semiótica, se proyecta como la más adecuada para analizar la trama de sus representaciones connotativas.

#### • *Pragmática*

La pragmática es el estudio de la relación entre los signos y sus intérpretes (Morris, 1985: 67). Esta dimensión es de suma importancia pues permite que el estudio semiótico se desprenda del inmanentismo y posibilite analizar qué sentidos y lecturas culturales generan las imágenes fotográficas en los intérpretes que las observan.

Para empezar, es necesario aclarar una ligera diferencia entre los términos intérprete e interpretante. La definición que provee Peirce acerca del interpretante es peculiar. Menciona que cuando un signo se dirige a alguien “crea en la mente de esta persona un signo equivalente, o tal vez, un signo más desarrollado. Este signo creado es lo que yo llamo el interpretante del primer signo” (Pierce, 1974: 22).

Lo anterior significa que el interpretante peirceano es un ‘segundo signo’ creado en la mente de una persona a partir de la observación de un ‘primer’ signo (la representación de

algo). A saber, este interpretante es la imagen mental que se origina a partir de la observación de un signo: la imagen mental de una puerta (interpretante) generada a partir de observar la fotografía (signo) de una mesa.

Ahora bien, el interpretante en Morris contiene un elemento más: el intérprete. Menciona que

[...] el intérprete del signo es la mente; el interpretante es un pensamiento o un concepto; estos pensamientos o conceptos son comunes a todos los hombres y proceden de la aprehensión de objetos y de sus propiedades por parte de la mente [...] Mientras que el intérprete de un signo es el organismo, el interpretante es el hábito del organismo de responder, a causa del vehículo sígnico, a objetos ausentes relevantes para una problemática o situación como si éstos estuvieran realmente presentes” (Morris, 1985: 68).

Entonces, la diferencia entre intérprete e interpretante implica lo siguiente. Morris coloca al intérprete en el campo de la mente, y al interpretante en el de pensamiento, y coloca a éste como producto de la mente. De este modo, el interpretante es un pensamiento, una imagen generada en la mente. Así, el intérprete, o sea la mente, es un organismo, mientras que el pensamiento, es decir el interpretante, es un “hábito del organismo a responder”. De esta manera, destaca al interpretante porque es específicamente un hábito y no una reacción fisiológica (Sandoval, 2011: 11-12).

Sirva concluir con un ejemplo acerca de un partido de fútbol. Si el interpretante es una imagen ubicada en el pensamiento o hábito por realizar, cuando a un jugador se le muestra la tarjeta roja genera el pensamiento de un deber de abandonar el encuentro, y por consiguiente realiza dicha acción. En este sentido, el interpretante no es el jugador (ser humano u organismo) como tal, sino la generación del pensamiento y hábito del jugador de abandonar el partido al interpretar un signo, en este caso la tarjeta roja de expulsión. Por ello, “el interpretante de un signo es el hábito en virtud del cual puede decirse que el vehículo sígnico designa ciertos tipos de objetos o situaciones” (Morris, 1985: 74).

Por ello, la pragmática es la dimensión de la semiótica que estudia la relación que existe entre los signos y sus interpretantes, o sea los pensamientos o significados que se construyen en la mente de los intérpretes. Se trata, pues, de estudiar cómo los signos con atribuidos de significado por las personas que los observan, y por ende trasciende el campo

de estudio de la sintáctica, inscrita dentro de los bordes de la imagen, y la semántica, desarrollada intrínsecamente en la relación de los signos y los objetos que representa.

Como indica Beuchot (2016: 142), la pragmática es la dimensión de la semiótica más abarcadora y compleja. Por ello, para realizar un análisis pragmático de las fotografías del libro de texto es necesario adoptar un cuerpo teórico más amplio que permita estudiar a detalle los profundos procesos socioculturales que intervienen en la creación de la asociación entre interpretantes y signos.

Para ello, primero se desarrollará una breve síntesis de los dos niveles analíticos desarrollados a lo largo de este segundo apartado, para después concluir el capítulo con la exposición de la teoría del habitus de Pierre Bourdieu como la más adecuada para realizar el análisis pragmático.

• ***Semiosis o totalidad del análisis semiótico***

La semiótica, al ser una metodología "para el análisis sociocultural, y más precisamente para el análisis de las culturas populares modernas... puede adentrarse en la complejidad de los objetos culturales" (Abril, 2009:129), se consideró como la más adecuada para ofrecer el enfoque y las herramientas necesarias para el análisis del objeto cultural que aquí interesa, es decir el discurso cívico cuyo soporte son las fotografías del libro de texto.

Para ello, se desarrolló el propósito de realizar dos niveles de análisis semiótico, el denotativo y connotativo, y con ello llevar a cabo un estudio que comprenda un completo entendimiento de cómo se lleva a cabo la semiosis en la relación fotografías-estudiantes.

La semiosis es el proceso a través del cual una representación, un estímulo o una idea se convierten en un signo para alguien. Este proceso es el objeto de estudio de la semiótica, es decir el comportamiento de los signos (Elizondo, 2010: 24). La semiosis comprende los mecanismos que originan que un objeto, abstracción o cualquier otra manifestación, por ejemplo un tono específico de silbido, adquieran un determinado significado en un contexto cultural concreto, como el de saludo.

En palabras de Charle Morris (1901-1979), "el proceso en el que algo funciona como signo puede denominarse semiosis". Para que la semiosis se lleve a cabo, es necesaria la

presencia de tres factores: vehículo sígnico, designatum y el interpretante (éste último puede contener un cuarto elemento, el intérprete) (Morris, 1985: 27). La función de estos tres factores ya ha sido abordada a lo largo de esta exposición.

Por tanto, sirva la semiosis como término que define la estructura analítica general del presente trabajo, pues éste aborda las tres dimensiones necesarias, sintáctica, semántica y pragmática, para entender de manera integral cómo un signo, en este caso las fotografías, no sólo es estudiado en su inmanentismo, sino que es atribuido de una variabilidad extensa de significados inscritos en un determinado contexto sociocultural por los estudiantes de sexto grado de primaria.

Es por ello que, al tener como objetivo estudiar el significado del discurso cívico en las fotografías del libro de texto, fue necesario adoptar un cuerpo teórico que permitiera no sólo estudiar de manera formal la imagen, sino que pudiera ser abordada para entender la vastedad y complejidad de las redes de significados socioculturales que puede producir. La teoría del *habitus* de Pierre Bourdieu se mostró como la más indicada para esta tarea.

### **4.3 Teoría del habitus**

Si el estudio de la pragmática es la relación entre interpretantes y signos, o sea entre la práctica interpretativa de los estudiantes y las fotografías, es necesario preguntarse ¿a través de cuáles categorías teóricas se puede abordar esta correspondencia? Por ello, se propone indagar en el contexto sociocultural que da sentido a la formación de los interpretantes. La teoría del habitus de Pierre Bourdieu permite llevar a cabo este propósito.

Para la exposición de esta teoría, es necesario segmentarla en dos apartados. El primero abordará las condiciones de existencia de los intérpretes, es decir de los alumnos. Estas condiciones de existencia revelarán su lugar en el espacio social (Bourdieu lo denomina *posición*). El segundo podrá identificar sus disposiciones en forma de prácticas e interpretaciones del mundo. La vinculación de ambos conceptos permitirá conocer los *habitus* de clase de los estudiantes, y así comprender sus operaciones interpretantes, es decir el origen y sentido del significado que le atribuyen al discurso cívico de las fotografías del libro de texto.

#### **4.5.1 Posiciones: ubicación dentro del espacio social y capitales**

##### **• *Espacio social***

Como se argumentará en las siguientes páginas, el significado que los estudiantes le otorgan a cualquier estímulo que se les presente, en este caso a las fotografías del libro escolar, no es fortuito, sino que corresponde al esquema de valores propios de sus condiciones materiales de existencia, característicos de la clase social a la que pertenece. Conocer tales condiciones materiales implica, desde la perspectiva de Bourdieu, identificar la posición de los sujetos dentro del espacio social en función de dos principales capitales: el económico y cultural.

El concepto de espacio social remite a pensar a la sociedad como una red de relaciones sociales, las cuales establecen su correspondencia a partir de los vínculos, prácticas y usos que constituyen entre sí conjuntos de personas de diferentes perfiles y contextos socioculturales y económicos.

En principio, Bourdieu define al espacio social como un “conjunto de posiciones distintas y coexistentes, exteriores las unas respecto de las otras, definidas unas en relación con las otras, por vínculos de proximidad, de vecindad, o de alejamiento, y también por relaciones de orden como debajo, encima y entre” (Bourdieu, 2011: 28-29). El espacio social, por tanto, es la interconexión de una serie de posiciones que se asemejan, diferencian, se acercan y se alejan entre sí. Las posiciones, por consiguiente, son los lugares que ocupan un conjunto de personas en el espacio social de acuerdo al conjunto de bienes económicos y culturales que poseen.

Bourdieu describe la construcción del espacio social “de tal modo que los agentes o grupos son distribuidos en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación [...] el capital económico y el capital cultural” (Bourdieu, 2011: 29).

Estos dos capitales permiten la agrupación de sujetos con capitales similares en posiciones del espacio social también semejantes. Por ello, la posición en el espacio social se encarga de “construir” una clase social a partir de la unión de un grupo de sujetos cuya cantidad de los bienes económicos y culturales que posee también son similares. No puede, por tanto, la noción de posición ubicar a un sujeto con cantidades descomunales de cualquier

capital en el mismo sitio del espacio social donde existe un grupo de personas con cantidades inferiores.

Es esta semejanza de condiciones materiales de existencia la que define la cimentación, siempre constante, de una clase social, la cual ulteriormente originará diversas prácticas como los tipos de vestimenta, los deportes que se practican, los lugares a donde se acude los días de descanso y los modos de interpretar películas, anuncios, pinturas y fotografías. Se detallan los dos pilares de estas condiciones materiales: el capital económico y cultural.

- ***Capitales económico y cultural***

En principio, el capital, desde la óptica de Marx, “se presenta en un comienzo y en todas partes bajo la forma de dinero, como *patrimonio dinerario*”; el primer producto del capital es la circulación de mercancías, a la vez que su último producto es el dinero (Marx, 2008: 179). La noción de capital de Bourdieu se aleja de este concepto monetario del capital. De hecho, Bourdieu señala que los capitales no son sólo económicos y concentrados por unos pocos agentes, sino que también tienden a sumarse, restarse, acomodarse, multiplicarse (Fortich y Moreno, 2012: 54).

Los capitales determinan a los sujetos en un lugar específico del espacio social. Éstos son principalmente el capital económico, el capital cultural y el social, además del simbólico, siendo el prestigio o reputación social que adquiere un agente a partir de la percepción y reconocimiento de las diferentes especies de capital (Bourdieu, 1990: 206).

Las diferentes especies de capital se encuentran estrechamente vinculadas entre sí, y en determinadas condiciones pueden convertirse unas en otras. El capital social, por ejemplo, puede transformarse en capital económico (adquisición de un empleo altamente remunerado a través de la recomendación de una persona influyente), al igual que el capital cultural (a través de diplomas universitarios). A pesar de la conexión entre los capitales, el capital económico ostenta un cierto peso predominante sobre los demás. La posesión de este capital es vital para el éxito de las luchas en los campos (Giménez, s/f: 16).

El volumen del capital económico, por ejemplo, puede ser identificado a partir del reconocimiento de los ingresos, bienes, posesiones, servicios y demás recursos que implican

un gasto o mantenimiento monetario. Por su parte, su estructura se hará evidente a partir de su comparación con los demás niveles de capital.

Mientras que el capital económico se fundamenta en el recurso dinero, el capital cultural se concentra en otros bienes, tales como saberes, diplomas escolares y universitarios (Giménez: 15). El capital cultural está presente en los agentes en tres formas: incorporado, objetivado e institucionalizado.

El capital cultural incorporado está ligado al cuerpo y por tanto supone una incorporación, por lo que implica una inversión de tiempo del agente para realizar dicha inculcación. Esta forma de capital cultural es una manifestación corpórea ubicada en cada persona, quien lo ha adquirido dedicando su tiempo. Al ser así, esta forma de capital no es hereditaria ni transferible, no se puede acumular más allá de la capacidad del individuo, y al fallecer éste el capital también muere (Bourdieu, 2013: 205).

El capital cultural incorporado es un trabajo sobre el cuerpo, y es observable en hábitos y esquemas de percepción y gusto (Colorado, 2009: 3). Dicho en otras palabras, esta forma de capital cultural se adquiere a partir del tiempo que dedica un agente a estar en contacto con bienes y significados culturales,<sup>29</sup> a adquirir experiencias y conocimientos, por lo que se instala en los procesos cognitivos, lo que da razón de no ser un capital materialmente transferible.

Por su parte, el capital cultural objetivado es de cualidad física, representado como la posesión de bienes culturales existentes en soportes materiales tales como libros, instrumentos, pinturas, monumentos entre otro. Estos objetos efectivamente pueden ser transmisibles, por lo que pueden convertirse en capital económico, por ejemplo, en la cotización de una colección de pinturas (Bourdieu, 2013: 214, 217).

Los bienes pertenecientes al capital cultural objetivado adquieren su valor como tal en tanto los agentes reconozcan en ellas las propiedades que asignen dicho valor a través de su capital incorporado, es decir, que una escultura, por ejemplo, adquiere la categoría de capital cultural objetivado mediante su reconocimiento de pertenencia a una determinada

---

<sup>29</sup> Bourdieu señala: “se habla de cultivarse” (Bourdieu, 2013: 215).

vanguardia artística, esto a través de agentes que ostenten en su capital incorporado el conocimiento de tal vanguardia artística.

Por su parte, el capital cultural institucionalizado se presenta bajo las forma de títulos predominantemente académicos. Son actas de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional constante, a la vez que está garantizado por la cultural. Al igual que el incorporado, esta forma de capital no es transferible, pues su soporte es el agente en tanto organismo biológico (Bourdieu, 2013: 219).

Ahora bien, los capitales se distribuyen a partir de tres fundamentos organizativos: el volumen, la estructura y la evolución histórica de ambas lógicas. Así, el volumen y la estructura de los capitales producen, a través de determinadas trayectorias históricas, las condiciones materiales de existencia de una clase social. El volumen del capital es el conjunto total de recursos utilizables (económicos, culturales y sociales). La estructura del capital, por su parte, son las formas en que se distribuye el capital global entre las distintas especies de capital (Bourdieu, 1998: 113-114).

Se puede decir que el volumen de los capitales es la suma de los recursos culturales y económicos, por ejemplo, con los que un individuo cuenta; mientras que la estructura del capital determina la distribución de tales recursos, es decir indica cuál capital posee en mayor medida. Por último, la evolución histórica determina el modo en que el volumen y estructura de los capitales se compensa o desestabiliza a lo largo de la vida del sujeto

#### • *Posición en el espacio social*

En suma, las posiciones que ocupan los grupos de individuos en el espacio social no son aleatorias, sino que están determinadas a partir de la posesión de bienes culturales y materiales. En correspondencia, las personas que detentan una cantidad similar de ambas posesiones se ubicarán en un lugar del espacio social en el que sólo pueden situarse sujetos de un perfil semejante, conformando así una aproximación a lo denominado como clase social.

De esta manera, el espacio social se compone por agentes (individuos) y grupos de agentes definidos por sus posiciones relativas, de acuerdo con el volumen y la estructura de

los capitales que poseen. Estos capitales son el económico, cultural, social y simbólico (Gutiérrez, 2013: 20).

Por tanto, se puede decir que el espacio social es una estructura de posiciones diferenciadas, donde las clases sociales no se definen por el conjunto de determinadas propiedades como edad, sexo u origen étnico, sino “por la estructura de las relaciones entre todas las propiedades pertinentes, que confiere su propio valor a cada una de ellas y a los efectos que ejerce sobre las prácticas” (Capdevielle, 2011: 38).

Sobre el desarrollo histórico de los elementos constitutivos del espacio social, Bourdieu señala que

Nada permite suponer que este principio de diferenciación vaya a ser el mismo en cualquier momento y en cualquier lugar [...] todas las sociedades se presentan como espacios sociales, es decir estructuras de diferencias que sólo cabe comprender verdaderamente si se elabora el principio generador que fundamenta estas diferencias en la objetividad. Principio que no es más que la estructura de la distribución de las formas de poder o de las especies de capital eficientes en el universo social considerado, y que por lo tanto varían según los lugares y los momentos” (Bourdieu, 1997: 48-49).

En definitiva, el espacio social comprende la existencia de individuos y grupos sociales distribuidos en un *universo* social a partir de las similitudes y diferencias que en determinado momento detentan. Estos rasgos semejantes y diferenciadores se rigen por: a) el volumen del capital global que poseen, es decir la suma de los recursos como bienes económicos o grados de escolaridad; b) la forma en que dicho capital global está estructurado, es decir, la presencia de equilibrios o desigualdades de los bienes económicos y culturales; c) el desarrollo del volumen y la estructura de los capitales a partir de la historia de vida de los agentes y los grupos.

Por ello, cabe decir en conclusión que el espacio social es la conjunción relacional de las propiedades de los grupos de individuos. Estas propiedades determinan el lugar que ocuparán los grupos en el espacio social, su proximidad y lejanía, definiendo con ello una serie de prácticas, hábitos y estilos de vida propios de cada grupo, lo que conlleva a la delimitación y significado que tiene para cada sector los usos y prácticas, por ejemplo, del deporte, de la alimentación, del tipo de entretenimientos, de los medios de comunicación que

se frecuentan, la moda, la música, la fotografía, la opinión pública y un sinnúmero de prácticas y fenómenos.

La importancia de conocer las posiciones que ocupan las personas dentro del espacio social, de acuerdo con la teoría de Bourdieu, recae en identificar desde qué condiciones o estructuras objetivas los sujetos producen y organizan sus concepciones del mundo, y así comprender y explicar el origen social de sus prácticas interpretativas.

Este análisis de la estructura objetiva, de acuerdo con Bourdieu, pertenece a una de las dos lecturas posibles de la realidad social. Esta primera lectura pertenece al uso objetivista de la estadística para establecer distribuciones, es decir, indicadores objetivos de las propiedades materiales (Bourdieu, 2013: 199).

Sin embargo, averiguar las condiciones materiales de existencia de los sujetos, es decir identificar su posición en el espacio social, no basta para comprender sus interpretaciones, pues sólo indica cuál es su procedencia material objetivada. Es necesario, por consiguiente, profundizar en sus prácticas en operación, es decir, entender el significado que le confieren a los usos e interpretaciones que tienen sobre los hechos, fenómenos y cualquier tipo de suceso o forma de la realidad.

#### **4.3.2 Disposiciones: la manifestación del habitus**

La posición, como se ha mencionado, es el lugar dentro del espacio social que ocupan los agentes de acuerdo a su nivel y estructura de capitales. Por su parte, es necesario agregar el concepto de disposición. Las disposiciones son, de forma precisa, “un sistema de separaciones diferenciales en las propiedades de los agentes, es decir, en sus prácticas y en los bienes que ellos mismos poseen” (Bourdieu, 2011: 31).

La disposición es una categoría que comprende esencialmente las prácticas de los agentes. Bourdieu señala que las disposiciones son “las formas duraderas de ser o de actuar, que encarnan los cuerpos (que yo llamo *habitus*)” (Bourdieu, 1997: 69). Las posiciones y las disposiciones que definen a las clases sociales son conceptos relacionales, por lo que es indispensable reflexionar la relación que establecen entre sí. Las posiciones indican las condiciones de existencia de los grupos sociales, mientras que las disposiciones determinan

las formas de comportamiento e intelección de los agentes, siempre en función de su lugar en el espacio social.

Así, las clases sociales se articulan a través de “la correspondencia que se establece entre el espacio de las posiciones ocupadas en el espacio social y el espacio de las disposiciones (o de los *habitus*) de sus ocupantes”. De este modo, las clases sociales se constituyen a partir de “regiones del espacio social [que] agrupan a unos agentes lo más homogéneos posible no sólo desde el punto de vista de sus condiciones de existencia sino también desde la perspectiva de sus prácticas culturales, de sus consumos, de sus opiniones políticas, etcétera” (Bourdieu, 2009: 28-29).

La posición y disposición de cada sujeto se desarrolla a lo largo de su trayectoria personal. La trayectoria es la “serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu, 2009: 82). En consecuencia, las posiciones y disposiciones de los sujetos se construyen de manera diacrónica, es decir, a través de la historia de las posiciones que han ocupado en el espacio social. Por decirlo así, no están determinadas de manera fortuita, sino que responden a una evolución individual del recorrido de vida de cada individuo y grupo social.

En resumen, la disposición permite

[...] expresar todo lo que recubre el concepto de *habitus* (definido como sistema de disposiciones): en efecto, expresa ante todo el resultado de una acción organizadora que reviste, por lo mismo, un sentido muy próximo al de término como estructura; además designa una manera de ser, una propensión o una inclinación (Bourdieu, 1972: 247; citado por Giménez, s/f: 6).

La identificación de las disposiciones de los sujetos, de acuerdo con Bourdieu, pertenece a la segunda lectura posible de la realidad, la cual se enfoca de las propiedades simbólicas que los agentes generan con otros agentes que son capaces de percibir las y de apreciarlas, y de este modo se encarga de descifrar las significaciones y los procesos cognitivos a través de los cuales los agentes las producen y las descifran (Bourdieu, 2013: 199).

Es decir, que mientras el término de posición aporta herramientas para realizar la lectura de los indicadores objetivos de los agentes (volumen y estructura de capitales), el de disposición contribuye al análisis de la manera en que deciden actuar, los significados que construyen, entre otras implicaciones prácticas y simbólicas. Este sistema de disposiciones, que se compone por la interiorización o subjetivación de la objetivación o condiciones de vida, será analizado más detalladamente desde la conceptualización de *habitus*.

#### **4.5.3 Habitus: unión de posición y disposición**

Las condiciones de existencia que determinan a una clase, es decir las estructuras objetivas, producen un *habitus*, entendido como estructura subjetiva, el cual definirse como “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones” (Bourdieu, 2009: 86).

El habitus es un principio generador y unificador de la posesión de un estilo de vida, es decir, un conjunto agrupador de personas, de bienes y de prácticas. Así como las posiciones en el espacio social de lo que ellos son el producto, los habitus están diferenciados, y a su vez son diferenciantes. Los habitus son estructuras estructuradas: principios que generan prácticas distintas y distintivas. De igual modo, son estructuras estructurantes: esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos diferentes (Bourdieu, 2011: 31-32).

Por ello, se puede decir que “la construcción del habitus ocurre a través de un doble movimiento constructivista de interiorización de la exterioridad y exteriorización de la interioridad” (Gómez Moragas, 2013: 35). El habitus es la historia hecha cuerpo, la cultura subjetivada;<sup>30</sup> la subjetivación de la objetivación.

De este modo, Bourdieu introduce el concepto de habitus desde una lógica dialéctica. El habitus se compone por un sistema de disposiciones originadas a partir de la posición en el espacio social de los agentes (estructura estructurada), deviniendo en la generación de prácticas y representaciones distintas. En consecuencia, y de forma coexistente, los habitus

---

<sup>30</sup> Esta última proposición fue tomada de la presentación digital elaborada por la Dra. Cristina Gómez Moragas para su trabajo docente en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

también son aquellos sistemas que dirigen las clasificaciones, visiones, prácticas y representaciones distintivas entre los agentes (estructura estructurante).

Por un lado, el habitus se presenta como un sistema de disposiciones objetivas, es decir, un sistema estructurado condicionado por las condiciones materiales de existencia. De igual forma, el habitus es un sistema de disposiciones por hacerse, en permanente construcción, que en su desarrollo son diferenciantes, por lo que es un sistema estructurante.

Es en el vínculo que establecen las estructuras sociales y las mentales donde los esquemas del habitus se interiorizan. A partir de la exposición de condiciones sociales, los sistemas de disposiciones se conforman incorporando en los agentes las necesidades del entorno social al que pertenecen. De esta manera, se puede decir que el habitus es lo social incorporado (Capdevielle, 2011: 34).

Este razonamiento se puede explicar a través de las categorías de inculcación e incorporación. El origen del habitus es resultado de los procesos de inculcación de un arbitrario cultural y de incorporación de específicas condiciones de existencia. La inculcación se refiere a la imposición de normas arbitrarias realizada en un espacio institucional (familiar o escolar) por agentes dotados de autoridad. Por su parte, la incorporación es la interiorización en los agentes de las circunstancias presentes en sus condiciones de existencia. Es así como el origen del habitus se encuentra en la relación efectuada entre la inculcación e incorporación de lo institucional y la experiencia del mundo social (Giménez, s/f: 11-12).

En consecuencia, el habitus encuentra su origen en la inclusión de los agentes en un sistema cultural arbitrario, por ejemplo, los valores inculcados en la familia o en la escuela, y de la incorporación de las coyunturas propias de su posición en el espacio social. Los principios que generan y dirigen las acciones e interpretaciones de los agentes, por tanto, no están determinadas únicamente por las condiciones materiales de los sujetos, sino también por el sistema de arbitrariedades culturales que incorpora en sí mismo.

En tanto, el habitus fija limitaciones al mismo tiempo que provee potencialidades a los agentes. El habitus, al ser lo socialmente incorporado (estructura estructurada), se encarna en el cuerpo de forma duradera. De este modo, se genera un estado del cuerpo que adopta las condiciones objetivas para convertirlas en disposiciones duraderas (de movimiento, de

hablar, de caminar, de pensar y sentir). A su vez, el habitus también hace posible diversas formas de pensar, de actuar, percibir y expresarse, por lo que se convierte en principio partir del cual los agentes se definen ante determinadas situaciones de acuerdo a las representaciones que tiene de ellas (Bourdieu, 2015: 15).

En consonancia con lo anterior, el habitus permite que se subjetive lo objetivo, especialmente las condiciones de existencia y las convenciones sociales, y a su vez logra que lo subjetivo pueda intervenir en la definición de dicha esfera objetiva. El habitus permite que un determinado concepto del mundo sea incorporado al pensamiento de los sujetos, y a su vez permite que el conjunto de específicos significados subjetivos del mundo se traduzcan en formas objetivas.

El habitus no es impuesto, sino que es resultado de una relación entre dos elementos principales, la incorporación producto de la posición dentro del espacio social, y la inculcación como resultado del contexto social como arbitrariedad cultural. Por tanto, puede decirse que el habitus “es una estructura mental cognitiva internalizada mediante la cual la gente se maneja en el mundo social. El habitus produce la sociedad de la misma manera que la sociedad produce el habitus” (Ritzer, 2001: 95).

Dicho de otra forma, el habitus “es una *estructura mental* que está estructurada por las condiciones de existencia, pero al mismo tiempo estructura los *esquemas mentales* de las personas que condicionan las prácticas [...] [, por lo que el habitus] es lo que permite a las personas dar sentido al mundo social” (Álvarez, 1996: 52).

El habitus se articula por esquemas cognitivos y motivadores llevados a la acción a través de la materialización de modos de procedimientos por seguir, que tienden a aparecer casi como naturales debido a que parten de los esquemas de percepción y de apreciación a través de los cuales son aprehendidas (Bourdieu, 2009: 87-88).

Estos esquemas cognitivos y de acción que componen al habitus son los que Bourdieu ha denominado esquemas de percepción, valoración (apreciación) y acción. La operatividad del habitus se encuentra en el principio de la percepción y la apreciación de toda experiencia ulterior. El habitus origina prácticas, tanto individuales como colectivas, bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, lo que asegura el cumplimiento de las

prácticas a través del tiempo. El habitus, entonces, “es una capacidad infinita de engendrar (con total libertad controlada) unos productos (pensamientos, percepciones, expresiones, acciones) que siempre tienen como límite las condiciones histórica y socialmente situadas de su producción” (Bourdieu, 2009: 88-90).

El habitus permite que los agentes generen esquemas de percepción (distinción, identificación de un fenómeno), valoración (asignación de valores o cualidades específicas, es decir construcción de representaciones y significados), y acción (asignación de una práctica). Son estos esquemas los que permitirán comprender el proceso interpretativo que los estudiantes realicen acerca del discurso cívico en las fotografías del libro de texto.

De manera puntual, Bourdieu señala que los agentes apprehenden los objetos a través de los esquemas de percepción y apreciación (valoración) de sus habitus, por lo que no se puede suponer que, por ejemplo, los practicantes de un mismo deporte (u otro tipo de práctica) le atribuyan el mismo sentido, e inclusive creer que realizan el mismo deporte (Bourdieu, 1998: 208). Es decir, los habitus son esquemas que permiten la atribución de diversos significados, sentidos o interpretaciones a un determinado fenómeno o práctica social.

En resumen, el habitus es un sistema de disposiciones para actuar, percibir, sentir y pensar de cierta manera. A su vez, también es un sistema de esquemas interiorizados que permiten la formación de pensamientos, percepciones y acciones de los individuos. El habitus, en síntesis, orienta la manera de pensar y actuar de una determinada manera.<sup>31</sup>

En definitiva, diferentes condiciones de existencia generan diferentes habitus susceptibles de ser aplicados a los ámbitos más diversos de la práctica, y a su vez, las prácticas que forman distintos habitus se presentan como configuraciones sistemáticas de propiedades provenientes de las condiciones de existencia. Estas propiedades son descubiertas, percibidas y evaluadas por los agentes a través de los pertinentes esquemas de percepción y de apreciación, deviniendo en la conformación de estilos de vida (Bourdieu, 1998: 170).

---

<sup>31</sup> Reflexión hecha con base en lo expuesto a lo largo de este apartado y complementado con la presentación electrónica realizada por la Dra. Cristina Gómez Moragas.

El habitus, por tanto, se presenta como un proceso en que lo social se interioriza en los individuos, logrando que las estructuras objetivas se amalgamen con las subjetivas, principalmente por sistemas de hábitos instituidos desde la infancia. De esta manera, el habitus genera prácticas individuales, aporta a la conducta esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción; programa un determinado consumo en los agentes y en los grupos de forma que lo consideren “necesario”. Por ello, lo que la estadística registra (el volumen y estructura de los capitales) no es más que la coherencia de elecciones de un habitus (García Canclini, 1990: 26-27).

En suma, el habitus es el sentido que dirige las prácticas e interpretaciones de los sujetos. Se construye a partir de la subjetivación de la esfera objetiva de la sociedad, tal como las condiciones materiales de vida y el orden social, así como objetiva la subjetividad, es decir que permite una diversa cantidad de prácticas e intelecciones individuales que se reflejan en la esfera de lo social. Por ello se dice que el habitus es una estructura estructurada, o sea objetivada o determinada, y una estructura estructurante, es decir que otorga personalidad y continua construcción a los sujetos y grupos sociales.

Es por esto que el habitus es un principio generador de prácticas e interpretaciones del mundo cuyo origen se encuentra tanto en los contextos socioeconómicos de cada grupo de sujetos, como en la subjetividad de cada uno de sus miembros. Por ello, estudiar las interpretaciones desde la perspectiva del habitus permite entender una forma concreta de comprensión de la realidad por parte de los individuos surgida en la objetividad y subjetividad, como elementos que se conjugan para producir una forma determinada de leer el mundo.

Es necesario comentar, entonces, que la conjunción de sujetos con habitus similares conforma lo que se denomina *habitus* de clase, es decir esquemas de percibir, valoración y acción compartidos en un determinado lugar del espacio social.

• ***Habitus de clase***

Si el espacio social es la articulación relacional de grupos que se ubican en posiciones de cercanía y lejanía de acuerdo con sus propiedades en cuanto al nivel y estructura de los

capitales que poseen, entonces es imprescindible decir que el espacio social es la conjunción de los espacios de determinados grupos, es decir de las clases sociales.

Las clases sociales, desde la perspectiva de Bourdieu, no son categorías concluidas; más bien, se encuentran como conjuntos de sujetos ubicados en diferentes posiciones a lo largo del espacio social, por lo que son agrupaciones por *hacerse* (continuamente en construcción), y no determinadamente fijas (Bourdieu, 2011: 35). Es decir, el espacio social está compuesto por las relaciones de cercanía y lejanía de los campos, que a su vez están compuestos por las clases sociales.

Por tanto, las clases sociales, en este sentido, son “conjuntos de agentes que ocupan posiciones semejantes y que, situados en condiciones semejantes y sometidas a condicionamientos semejantes, tienen todas las probabilidades de tener disposiciones e intereses semejantes y de producir, por lo tanto, prácticas y tomas de posición semejantes” (Bourdieu, 1990: 207-208). Esto es, las clases sociales son los grupos de individuos que se ubican en determinados lugares del espacio social.

Entonces, si el habitus es un sistema de disposiciones y formas de pensar y actuar característicos no sólo de sujetos individuales sino también de una clase social, entonces se puede identificar un habitus grupal, o sea un habitus de clase, a partir de la consideración de individuos productos de las mismas condiciones de existencia, o sea objetivas, pues la clase social en sí se define en función de un mismo habitus (Bourdieu, 2009: 97). Lo que significa que una clase social comparte un habitus en común, agente que permite la generación de sus pensamientos, percepciones y acciones en correspondencia con sus regularidades objetivas (Bourdieu, 1965: 3), es decir sus condiciones de existencia.

Por ello, el habitus de clase, o de grupo, puede ser entendido como

[...] un sistema subjetivo pero no individual de estructuras interiorizadas, esquemas conocidos de percepción, concepción y acción que contribuyen a la condición de toda objetivación y de toda aperccepción, y fundar la concentración objetiva de las prácticas y la unicidad de la visión del mundo en la impersonalidad y la sustituibilidad perfectas de las prácticas y de las visiones singulares (Bourdieu, 2009: 98).

En consecuencia, al pretender estudiar la forma en que un grupo de sujetos interpretan un objeto o fenómeno, siendo en este caso las fotografías del libro de texto, se debe tener en cuenta que dicha actividad interpretativa no es producto en su totalidad de motivaciones absolutamente consientes y personales de los individuos, sino que está dada en función de un habitus de clase, o sea de los esquemas de percepción, valoración y acción que son propios de las condiciones materiales de existencia y de los significados que cobran sentido dentro de su grupo social.

Alonso argumenta que para los procesos de interpretación y análisis de los discursos, se debe investigar el modo en que, dentro de la función discursiva como práctica social, compone y define diferentes habitus, “lo que implica tener en cuenta no sólo determinaciones económicas, sino también prácticas y cadenas simbólicas que constantemente reproducen las formas de subjetivación del sistema de posiciones sociales...” (2004).

Por lo tanto, para investigar la dimensión pragmática del discurso cívico, es decir el segundo nivel de análisis semiótico, que implica conocer los signos que se forman en la mente de los estudiantes al observar las imágenes fotográficas, no basta sólo con registrar y sintetizar las interpretaciones que se deriven de dicho proceso, sino también conocer las condiciones sociales propias de los estudiantes, porque son estas mismas condiciones sociales las que permiten, delimitan y dan sentido a sus interpretaciones no sólo como sujetos individuales sino como grupo social.

Ya que el discurso cívico se constituye como una práctica social, ya que representa, orienta e incluso mantiene el orden de las diversas relaciones sociales, y que a su vez es producto de condiciones valorativas, institucionales e histórico-simbólicas, representa una estructura social objetivada, junto con las condiciones materiales de existencia, el lenguaje, es decir la cultura en general, por lo que, como se ha propuesto, el estudio de su interpretación debe dedicarse a descifrar cómo esta estructura social ha sido interiorizada por un grupo en particular, es decir, conocer cuáles son los esquemas de interpretación que caracterizan a su habitus de clase

## 5. Apartado Metodológico

### • Enfoque

El enfoque metodológico de la presente investigación es mixto: en su mayoría pertenece al orden cualitativo, pues se sustenta en la semiótica, pero fue complementado con un instrumento de recolección de datos de índole cuantitativo. Al ser la semiótica la ciencia que estudia los signos y sus significados en el seno de contextos y prácticas socioculturales, se justifica como el método más adecuado para analizar la forma en que las fotografías, entendidas entonces como signos icónicos, producen significados y derivan en interpretaciones acerca de las tres dimensiones que componen el discurso cívico: valores, instituciones e identidad nacional.

El método del estudio semiótico se realizó en dos niveles. El primero fue de carácter denotativo, compuestos por los análisis sintáctico y semántico. La sintáctica se encargó de estudiar la composición visual de las fotografías, es decir la relación de los signos entre sí; por su parte, la semántica investigó la alusión de las fotografías con los elementos representados, o sea la relación de los signos y sus designatum. En este primer nivel entendió a las fotografías como mensajes icónicos no codificados.

El segundo nivel se elaboró desde una perspectiva connotativa, por lo que las imágenes fotográficas fueron analizadas a partir de su vínculo con sus interpretantes, es decir el modo en que los signos generaron significados subjetivos en quienes las observaron, en este caso los estudiantes. Este último nivel concibió a las fotografía como mensajes icónicos codificados.

A continuación, el *cuadro 2* ilustra de forma esquemática los niveles de análisis semióticos considerados:

<b>Cuadro 2: Niveles del análisis semiótico</b>			
<b>Niveles de análisis (Barthes)</b>	<b>Dimensiones semióticas (Morris)</b>	<b>Definición (Morris)</b>	<b>Unidades de análisis</b>
Análisis denotativo: descripción objetiva y sistemática de la imagen a partir de su consideración como mensaje icónico con ausencia de un código o intención cultural.	Sintáctica	Estudio de la relación signo-signo	Encuadre, ángulo, plano, colores, movimiento, composición, iluminación, textos y gráficos.
	Semántica	Estudio de la relación signo-designatum	Espacios, objetos, sujeto y acciones.
Análisis connotativo: interpretación subjetiva de las imágenes en su consideración como mensajes icónicos articulado a partir de un código cultural. Este análisis se realizará a partir de las respuestas que los estudiantes enuncien a través de la técnica de Análisis Semántico Basado en Imágenes.	Pragmática	Relación signo-interpretante	Interpretación de valores. Ejemplos: justicia, igualdad, respeto, democracia.
			Interpretación de instituciones: 1) escuela. Ejemplos: profesores, alumnos. 2) Familia. Ejemplos: hermanos, funciones. 3) Estado. Ejemplos: gobernantes, leyes.
			Interpretación de identidad nacional. Ejemplos: banderas, escudos, personajes históricos.

Ahora bien, para la operalización de este diseño metodológico, se designaron tres técnicas: a) análisis sintáctico y semántico de las fotografías; b) entrevista semicerrada (encuesta), para la identificación de los perfiles socioeconómicos de los estudiantes; c) análisis semántico basado en imágenes (entrevista guiada).

A través del análisis sintáctico y semántico se podrán identificar sistemáticamente la composición visual de las fotografías de los libros de texto. La entrevista con preguntas semicerradas recolectará datos cuantitativos sobre el volumen y estructura del capital económico y cultural de los estudiantes entrevistados. Por último, el análisis semántico basado en imágenes permitirá que, al tiempo en que los estudiantes observan las fotografías, se registren de manera sistemática las interpretaciones que deriven de dicha actividad observante.

En el *cuadro 3* se detallan las técnicas y las herramientas de recolección de datos consideradas:

<i>Cuadro 3: Técnicas y herramientas de recolección de datos</i>			
<i>Enfoque</i>	<i>Técnica</i>	<i>Herramienta de recolección de datos</i>	<i>Función</i>
Cualitativo	a) Análisis sintáctico y semántico	Formato sistemático de registro	Registrar y describir sistemáticamente la composición visual de las fotografías.
Mixto	b) Entrevista	Encuesta de preguntas semi-cerradas	Recolectar información cuantificable de los capitales económico y cultural de los estudiantes.
Cualitativo	c) Análisis semántico basado en imágenes	Guía de entrevista por temas	Registrar y describir sistemáticamente la interpretación que los estudiantes mencionan acerca de las fotografías observadas.

En breve se detallan las tres técnicas y sus herramientas de recolección de datos.

• ***Técnicas y herramientas de recolección de datos***

***a) Análisis sintáctico y semántico***

Estos análisis tienen como objetivo identificar, organizar y describir literalmente los signos que componen las fotografías del libro escolar. Este examen se sustenta en el estudio de las dimensiones sintáctica y semántica de las imágenes fotográficas, las cuales, de acuerdo con Morris, se encargan del estudio de la relación signo-signo y signo-designatum.

Este registro pertenece al primer nivel de análisis semiótico propuesto, es decir, la descripción literal de las imágenes entendidas como mensajes sin código, carentes de una

intencionalidad ideológica o cultural. En pocas palabras, se trata de un análisis denotativo de las fotografías. Para ello, se proponen las siguientes herramientas de recolección de datos.

A partir de definir la sintáctica como el estudio de las “relaciones de los signos entre sí tal y como están determinados por ciertas reglas...” (Morris, 1985: 47), se sugiere el siguiente formato que permitirá registrar las relaciones de los signos entre sí. Este formato se articula por algunos de los elementos que pueden ser estudiados en los encuadres que componen las producciones audiovisuales.<sup>32</sup>

<b><i>Cuadro 4: Formato de análisis sintáctico</i></b>	
<b><i>Unidad de análisis</i></b>	<b><i>Descripción</i></b>
<b>Encuadre</b>	Ubicación del centro de interés respecto al resto del espacio en la imagen: centrado, descentrado.
<b>Ángulo</b>	Manera en que la escena se presenta a partir de la altura desde la cual fue fotografiada: picada, normal, contrapicada.
<b>Plano</b>	Distancia entre el fotógrafo y la escena capturada, determinando un tamaño concreto a los objetos: planos generales, medios y cercanos.
<b>Colores</b>	Determinar los colores que más abundan en la imagen.
<b>Movimiento</b>	Identificación de desplazamientos u oscilaciones de sujetos u objetos.
<b>Composición</b>	Identificación de líneas o formas geométricas principales que rigen la principal organización espacial de la imagen, como ejes horizontales, verticales, diagonales, círculos y curvas, triangular, en letras (L, X, U, Z, O...) o regla de tercios.
<b>Iluminación</b>	Identificación de la luz: natural o artificial; lugar de enfoque.
<b>Textos</b>	Señales de tránsito, símbolos matemáticos, títulos.
<b>Gráficos</b>	Diseños, mapas, dibujos, escudos.

Por su parte, al entender la semántica como el estudio de “las relaciones de los signos con los objetos a los que son aplicables” (Morris, 1985: 31), se diseñó un formato similar al anterior, con la diferencia de registrar la relación de los signos con sus designatum, es decir, describir los objetos de la realidad que son aludidos en las imágenes fotográficas.

<sup>32</sup> Estos elementos son considerados para el estudio sistemático de las escenas televisivas en la publicación: Sato, M (1995). “El lenguaje de la televisión”. *Manual de producción de televisión*. México: SEP, UTE, JICA, CETE, pp. 51-78.

Para ello, se han propuesto como unidades de análisis los espacios, los objetos, los sujetos y las acciones que toman lugar en las fotografías. Por tanto, el formato sugerido es el siguiente:

<i>Cuadro 5: Formato de análisis semántico</i>	
<i>Unidad de análisis</i>	<i>Descripción</i>
<b>Espacios</b>	Descripción de los espacios donde se ubica la escena fotografiada a partir de los objetos que definen tales lugares, tal como el inmobiliario (mesas, camas), objetos de la naturaleza (árboles, arbustos) o maquinaria (automóviles, escaleras), todos de tamaño similar o mayor a la estatura de los sujetos.
<b>Objetos</b>	Descripción de objetos de menor tamaño que pueden ser portados y son utilizados directamente por los sujetos en escena, o están diseñados para tal propósito (platos, cuadernos y lápices, etc.).
<b>Sujetos</b>	Descripción de las propiedades visuales de los sujetos que se muestran en las fotografías (cantidad, vestimenta, edad, etc.).
<b>Acciones</b>	Descripción de las actividades que los sujetos realizan (hablar, correr, reír, etc.).

#### ***b) La entrevista semicerrada***

Para conocer los capitales económico y cultural de los estudiantes, fue necesario establecer variables cuantificables, por lo que se consideró a la entrevista, con preguntas semicerradas, como la técnica más adecuada para la obtención de esta información. Por tanto, se aplicó como herramienta de recolección de datos el cuestionario que se ubica en el anexo 1.

Este cuestionario se diseñó con el propósito de registrar las cantidades y cualidades de los capitales económico y cultural de los siete estudiantes que componen el grupo de informantes. Para conocer el capital económico, las preguntas estuvieron orientadas a conocer algunas de las condiciones y bienes materiales más comunes, tales como las características del hogar, los bienes y servicios domésticos, así como las ocupaciones de padres y hermanos, y los hábitos escolares y alimenticios que sus posibilidades económicas les permiten.

Mientras tanto, el capital cultural fue abordado en sus tres especies. El capital cultural objetivado derivó en preguntas acerca de la posesión de bienes culturales materiales, tales

como libros, obras de arte, instrumentos musicales y fotografías. El capital cultural institucionalizado, por su parte, investigó el grado escolar de los padres y hermanos, y las expectativas académicas de los estudiantes. Por último, el capital cultural incorporado se refirió principalmente hacia el consumo cultural individual y familiar, y el estilo de vida en general, de los estudiantes, tal como el tipo de contenido que observan en la televisión, los géneros de cine y musicales, los deportes que practican y las actividades que realizan los días libres.

### *c) Análisis semántico basado en imágenes*

Esta técnica, sustentada en la etnometodología, es descrita por Clifford (1998: 397) de la siguiente manera. Para empezar, se eligen una serie de fotografías o imágenes que tengan relación clara con el objeto de estudio que se pretende investigar. Después, los sujetos informantes son agrupados en función de un rasgo en común, por ejemplo edad, género o clase social. Estos criterios pueden ser conocidos con una breve entrevista.

Una vez los sujetos sean identificados, se les invita a una mesa y se les entrega el paquete de fotografías. Hecho esto, se les realizan alrededor de cinco preguntas directas y relacionadas con el objeto de estudio, en las cuales se les solicita a los individuos que identifiquen, categoricen, jerarquicen u organicen las fotografías en función de los criterios o tópicos que persigue la investigación. Evidentemente, esta actividad debe estar acompañada, como mínimo, de una documentación auditiva.

La organización de las fotografías, en respuesta de las preguntas que el investigador realice, determinarán el modo en que los individuos relacionan el tema y las preguntas que se le formulen con las representaciones icónicas que se le presentan. Por ello, al entregar el paquete de fotografías, se abordaron los siguientes temas de conversación, considerados como una guía de entrevista.

El anexo 2 presenta la guía de entrevista utilizada, es decir la herramienta de recolección de datos que permitió preguntar implícitamente a los estudiantes sobre su interpretación del discurso cívico.

• *Selección de informantes y determinación de la muestra fotográfica*

El estudio se enfocó en trabajar con alumnos de sexto de primaria. Por ello, se realizó el trabajo de campo en la escuela primaria Anáhuac, ubicada en el número # de la calle Anáhuac, en la colonia Loma Colorada 1ª Sección, en el municipio de Naucalpan, Estado de México. De acuerdo con la Encuesta Intercensal del INEGI del 2015, Naucalpan contó con una población de 884,219 habitantes. En este municipio, 48.7% de la población mayor a 15 años poseía educación básica, mientras que el 23% y 24% por ciento de la población cursaron respectivamente los niveles medio superior y superior (INEGI, 2015: 136). Es decir, casi la mitad de la población de Naucalpan tenía la educación primaria como máxima escolaridad.

La primara Anáhuac recibe en su mayoría a estudiantes que habitan la colonia Loma Colorada y La Universal; se ubica en la primera, mientras que la segunda se encuentra a alrededor de 800 metros de distancia de la escuela. Las colonias aledañas, tal como Los Arcos, El Corralito, Las Huertas, entre otras, además de encontrarse a un kilómetro o más de distancia, poseen otras primarias.

La escuela Anáhuac se ubica en una colonia urbana, con un sistema de iluminación y cableado eléctrico, telefónico, de internet, de drenaje y agua, así como pavimentación en la avenida principal, sus calles y callejones, una iglesia, un parque con aproximadamente 10 atracciones, dos hospitales privados, dos tianguis que se instalan respectivamente los lunes y los jueves, y diversos comercios y establecimientos tales como tiendas, verdulerías, pizzerías, pastelerías, taquería, tortillerías, farmacias, carnicerías y otros más.

El transporte público que utilizan los habitantes de esta colonia pertenece a una concesión otorgada a la asociación Transportistas Independientes Ruta 13 y 14, la cual opera con microbuses; el costo de este transporte oscila de entre los 10 a los 11.5 pesos. También existen alrededor de tres sitios de taxis. Loma Colorada se encuentra a alrededor de seis kilómetros de la estación Cuatro Caminos de la línea 2 del Sistema de Transporte Colectivo Metro. Esta colonia no cuenta con ninguna tienda de conveniencia como Oxxo o Seven7, algún supermercado como Walmart o Bodega Aurrera, ni tienda departamental como Elektra o Coppel. La zona comercial más cercana, donde se encuentran estas tiendas, se ubica a alrededor de cuatro kilómetros de distancia.

La primaria Anáhuac imparte los seis grados de la educación primaria. Cada grado se compone por cuatro grupos de alrededor de 35 estudiantes, lo que resulta en un total aproximado de 840 estudiantes que asisten al turno matutino.

En diciembre de 2017 se aplicó una encuesta piloto a 40 alumnos pertenecientes a un grupo de sexto grado. Esta aplicación tuvo como propósito, además de identificar ambigüedades o imprecisiones en las herramientas de recolección de datos, reconocer brevemente los perfiles de los estudiantes que conforman un grupo, y con base en dicha información seleccionar posteriormente dos grupos de tres a cuatro estudiantes cuyas características fueran lo más diferentes posible.

Fue así como en marzo de 2018, durante dos semanas, se aplicaron dos instrumentos de recolección de datos, el análisis semántico basado en imágenes y la entrevista, a 7 estudiantes del grupo con el que se trabajó anteriormente. Evidentemente la muestra no es representativa, pues la selección de los informantes no se realizó con propósitos estadísticos o probabilísticos sino en función de las características que el estudio necesitó.

Por ello, cabe decir que el tipo de muestreo realizado fue homogéneo, pues en él “las unidades a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien, comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema a investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010: 398).

Por ello, el principal factor que determinó la selección de la muestra es que habitaran en la misma colonia, y así asegurarse que portaran similares perfiles socioeconómicos. Esto se corroboró gracias a la información recaba en la prueba piloto.

Por su parte, para el estudio de las fotografías, se seleccionó uno de los libros de texto gratuito que a los estudiantes les correspondía estudiar, *Formación cívica y ética sexto grado*, perteneciente al ciclo escolar 2017-2018. Este libro se mostró como el más adecuado para realizar un análisis del discurso cívico, pues entre sus objetivos se encuentra la formación de un sujeto que se desarrolle de forma pacífica en la sociedad, conozca los derechos humanos, los valores de la cultura política democracia para su participación colectiva, el respeto a las leyes, entre otros (SEP, 2017: 438).

Este libro de texto contiene 104 fotografías distribuidas en cinco capítulos de la siguiente manera:

1. “De la niñez a la adolescencia”: 14 fotografías.
2. “Tomar decisiones conforme a principios éticos para un futuro mejor”: 16 fotografías.
3. “Los desafíos de las sociedades actuales”: 42 fotografías.
4. “Los pilares del gobierno democrático”: 12 fotografías.
5. “Acontecimientos sociales que demandan la participación ciudadana”: 20 fotografías.

Al contemplar la cantidad de imágenes, se estableció como criterio de selección de la muestra cuatro de las escenas más representativas de cada uno de los cinco capítulos, lo que produjo que se eligieran 20 fotografías, es decir el 19.2% del total del universo disponible.

El material utilizado en el trabajo de campo fueron las 20 fotografías seleccionadas, las cuales fueron impresas a color en un tamaño de *20 x 14* centímetros y numeradas consecutivamente de acuerdo a su ubicación a los capítulos. Las entrevistas fueron documentadas con una grabadora de audio y los archivos se encuentran disponibles de forma digital. Las entrevistas se realizaron en una mesa colocada en un espacio abierto en el patio de la escuela, y el horario habitual de trabajo era a partir de las 10 a. m.

Se trabajó con un estudiante al día alrededor de poco más de una hora. En la primera semana se entrevistó a cuatro estudiantes, y en la segunda a tres. Con meses de anterioridad se acordó con el profesor trabajar con los siete alumnos. El protocolo de trabajo con cada estudiante consistió en asistir al salón, solicitar al profesor que permitiera salir al estudiante agendado, saludar al estudiante, acudir a la mesa, comentar brevemente el plan de trabajo, responder la encuesta, entregar las fotos al estudiante y aplicar la guía de entrevista mientras se documentaba el audio. Por último, se procedió a transcribir y codificar las respuestas de todos los entrevistados.

Fue así como el presente estudio se enfocó en el estudio de 20 fotografías contenidas en el libro de texto *Formación Cívica y Ética sexto grado* a través de un análisis semiótico,

compuesto por las dimensiones sintáctica y semántica con los formatos arriba propuestos, y por la pragmática con el trabajo de campo con los siete estudiantes de sexto grado de la escuela primaria Anáhuac.

Recapitulando, el *cuadro 6* sintetiza en general la propuesta metodológica aplicada:

**Cuadro 6: Propuesta metodológica**

<i>Dimensión semiótica</i>	<i>Enfoque</i>	<i>Técnica</i>	<i>H. R. D.</i>	<i>Muestra</i>	<i>Datos obtenidos</i>
<b>Sintáctica</b>	Cualitativo	Análisis sintáctico	Formato	20 fotografías	Composición visual de la relación de los signos en las fotografías
<b>Semántica</b>	Cualitativo	Análisis semántico	Formato		Composición visual de la relación de los signos y los objetos que representan las fotografías.
<b>Pragmática</b>	Cualitativo	Entrevista (análisis basado en imágenes)	Guía de entrevista	Siete estudiantes	Interpretaciones de los estudiantes acerca de las tres dimensiones del discurso cívico
	Cuantitativo	Entrevista	Encuesta		Indicadores de los capitales económico y cultural

## **6. Resultados: descripción y discusión**

A continuación se describen y discuten los resultados obtenidos mediante la aplicación de las tres herramientas de recolección de datos. Para ello, el presente capítulo se dividió en dos principales apartados: el primero describió la constitución visual las fotografías de la muestra seleccionada; el segundo presentó los indicadores de los capitales económico y cultural de los estudiantes, a su vez y el sintetizó y discutió las interpretaciones que los estudiantes manifestaron acerca del discurso cívico en las fotografías del libro de texto. Es a lo largo de esta descripción y discusión de los resultados donde se ofrecen las respuestas a las preguntas de investigación.

### **6.1 Nivel denotativo: análisis sintáctico y semántico de las fotografías**

Se realizó el análisis sintáctico y semántico a las 20 fotografías consideradas en la muestra del libro *Formación cívica y ética sexto grado*. En principio, el análisis sintáctico procuró identificar la forma en que los signos icónicos se relacionaban entre sí dentro de las fotografías (ver cuadro 4), mientras que el análisis semántico propuso estudiar los elementos de la fotografía en un nivel más amplio (ver cuadro 5).


Es importante recordar que estos dos métodos corresponden al primer nivel de análisis semiótico propuesto, el cual es de carácter denotativo, concibiendo a la imagen fotográfica como un conjunto de signos icónicos que no se encuentran constituidos a partir de un código cultural o valor ideológico, siendo sólo una representación gráfica, objetiva y analógica de la realidad.

Por tanto, como muestran los datos enseguida descritos, fue a través de la sintáctica y semántica como se pudo describir sistemáticamente la estructura visual de las fotografías del libro de texto gratuito *Formación cívica y ética sexto grado*, respondiendo así la primera pregunta particular del estudio: ¿cómo se constituyen visualmente las fotografías del libro de texto *Formación cívica y ética sexto grado*?

#### **• Bloque 1. De la niñez a la adolescencia**

De acuerdo con el libro escolar, este primer capítulo tiene como propósito: exponer los cambios físicos y emocionales que atraviesan los niños al llegar a la pubertad y adolescencia; promocionar el bienestar y la salud física, emocional, social y sexual de los estudiante, así

como informar acerca de la salud reproductiva, métodos anticonceptivos y la prevención de la violencia sexual; orientar a los estudiantes a tomar decisiones responsables que mejoren su vida; promover el trato respetuoso hacia otras personas, cuestionando los estereotipos que persisten en la sociedad (SEP, 2016b: 14-41).

<i>Fotografía: 1.1</i>	<i>Bloque: 1</i>	<i>Página: 14</i>
		<p><b>Análisis sintáctico :</b> Ambas fotografías muestran un centro de interés principal compuesto de un eje vertical, lo que, junto con el tipo de encuadre, ángulo, plano e iluminación, permite observar una relación similar de los componentes entre ambas imágenes de abajo hacia arriba: cabello, rostro y vestimenta.</p> <p><b>Análisis semántico:</b> Se trata de dos fotografías de la misma niña; la primera imagen la muestra con una menor edad respecto de la segunda. En ambas escenas sonríen y posan fijamente hacia la cámara.</p>

<i>Análisis sintáctico detallado: fotografía 1.1</i>	
<b>Encuadre</b>	Las dos fotografías presentan un encuadre centrado.
<b>Ángulo</b>	La primera fotografía fue tomada en un ángulo normal, lo que permite apreciar frontalmente a la niña. La segunda se encuentra ligeramente en picada.
<b>Plano</b>	El plano de ambas fotografías es medio, pues permite apreciar el retrato de ambas niñas a partir de su estómago.
<b>Colores</b>	La primera fotografía posee el color blanco como color principal, mientras que el color beige en menor medida se aprecia en el fondo. En la segunda fotografía el rosa predomina tanto en la vestimenta de la niña retratada como en el fondo.
<b>Movimiento</b>	Las dos fotografías se realizaron sin ningún movimiento aparente.
<b>Composición</b>	Las fotografías se articulan por un eje vertical compuesto por el cuerpo de la niña retratada.
<b>Iluminación</b>	En la primera fotografía la luz aparenta ser artificial y emana de la esquina superior derecha, mientras que en la segunda también aparenta ser artificial y surge del lado izquierdo.
<b>Textos</b>	Sólo en la primera fotografía se aprecia un texto que cita "Ruby Red Express... YOU HAVE...". En la segunda no se aprecia ningún texto.
<b>Gráficos</b>	En la primera fotografía se observa un dibujo de un par de zapatos de color rojo; en la segunda un dibujo de un corazón en la mejilla izquierda.

**Análisis semántico detallado: fotografía 1.1**

<b>Espacio</b>	En la primera foto se aprecia al fondo una puerta de madera colocada en una pared de color amarillo. En la segunda foto no se distingue con claridad en qué lugar se encuentra la joven retratada.
<b>Objetos</b>	En ambas fotografías no se aprecian objetos visibles.
<b>Sujetos</b>	Aparentemente, las dos fotografías retrataron a la misma niña con diferente edad. En la primera se aprecia a una niña de alrededor de 9 años, cabello largo negro, vestida con una blusa blanca. En la segunda se aprecia la niña en una etapa adolescente, también con el cabello largo y una blusa rosa de tirantes.
<b>Acciones</b>	En la primera fotografía se presume que la niña se encuentra de pie observando a la cámara; en la segunda se encuentra sentada y también posa para la toma. Ambas niñas sonríen.

**Fotografía: 1.2**

**Bloque: 1**

**Página: 14**



**Análisis sintáctico:**

Ambas fotografías son similares a las anteriores: los centros de interés se ubican en un eje vertical, por lo que la composición de sus elementos es bastante parecida.

**Análisis semántico:**

Se aprecian dos retratos del mismo niño con edades distintas. En la primera, el niño se encuentra en un lago y en la segunda en un espacio cerrado.

**Análisis sintáctico detallado: fotografía 1.2**

<b>Encuadre</b>	Las dos fotografías presentan un encuadre descentrado: la primera hacia la derecha y la segunda hacia la izquierda.
<b>Ángulo</b>	Ambas fotografías fueron tomadas en un ángulo normal.
<b>Plano</b>	Las fotografías fueron tomadas en un plano medio. En la primera fotografía el fondo se encontraba significativamente más lejos que en la segunda imagen.
<b>Colores</b>	En la primera imagen el color amarillo resalta al ser la vestimenta del niño fotografiado, y se acompaña por el color azul del cielo como fondo. En la segunda fotografía la tonalidad blanca predomina tanto en la camisa del niño como en el color beige del fondo.
<b>Movimiento</b>	Las dos fotografías se realizaron sin ningún movimiento aparente.
<b>Composición</b>	Las fotografías se articulan por un eje vertical compuesto por el cuerpo del niño retratado.
<b>Iluminación</b>	En ambas fotografías se aprecia luz natural. En la primera proviene del fondo de la escena principal, mientras que en la segunda se encuentra en cenit del centro de interés.

<b>Textos</b>	En la primera foto se aprecian unas letras amarillas ilegibles en el lado derecho en el chaleco del niño, mientras que en la segunda en la camisa del lado izquierdo se aprecian las letras azules "PJJL".
<b>Gráficos</b>	No se muestra ningún gráfico en ambas fotografías.

**Análisis semántico detallado: fotografía 1.2**

<b>Espacio</b>	En la primera fotografía se aprecia un espacio a cielo abierto. Por la vestimenta del niño, los botes y los árboles que aparecen atrás, se encuentra en un río. En la segunda se aprecia un espacio cerrado con paredes de franjas cafés, una escalera plegable y también es de día por la luz natural.
<b>Objetos</b>	No se percibe algún objeto.
<b>Sujetos</b>	En la primera fotografía se observan dos personas: uno de espaldas con gorra negra y el niño fotografiado, el cual tiene el cabello corto, viste playera verde y chaleco salvavidas color amarillo. En la segunda fotografía se encuentra el mismo niño con una mayor edad, cabello corto y vestido con una camisa blanca.
<b>Acciones</b>	Ambos niños únicamente posan para la foto mientras sonrían.

**Fotografía: 1.3**

**Bloque: 1**

**Página: 24**



**Análisis sintáctico:**  
El centro de interés de la imagen se muestra en eje horizontal compuesto por tres planos principales: el más cercano es la revista, después el cuerpo de la joven retratada y el último el fondo.


**Análisis semántico:**  
Se trata de un retrato más, en este caso una joven reposando en una cama leyendo una revista.

**Análisis sintáctico, fotografía 1.3**

<b>Encuadre</b>	La fotografía muestra un ligero desencuadre del centro de interés hacia el lado izquierdo.
<b>Ángulo</b>	La fotografía presenta un ángulo normal.
<b>Plano</b>	La fotografía fue tomada en un plano medio. Existen tres elementos situados en niveles diferentes: la revista se encuentra como el primer objeto de la escena, la adolescente en un segundo y el fondo en tercero.
<b>Colores</b>	La tonalidad azul domina la gran mayoría de los elementos de la fotografía.
<b>Movimiento</b>	La fotografía se tomó sin ningún movimiento aparente.
<b>Composición</b>	Las fotografías se articulan por un eje horizontal compuesto la relación del cuerpo de la niña retratada con su entorno.
<b>Iluminación</b>	La iluminación se aprecia natural y proviene del lado izquierdo de la escena.
<b>Textos</b>	En la revista se lee el título "SÚPER COOL" en letras azules, y al lado derecho en menor tamaño se indica "Tips para ATRAPAR pareja" en letras negras encerradas en un círculo amarillo.

<b>Gráficos</b>	En la portada y contraportada de la revista se aprecian las imágenes de jóvenes varones.
-----------------	--

<b>Análisis semántico, fotografía 1.3</b>	
<b>Espacio</b>	El espacio aparenta ser una habitación de color azul. La pared de fondo está acompañada por la estructura similar a una cama.
<b>Objetos</b>	Se observa una almohada y un adorno floral del lado derecho, y revista cuya portada y contraportada son jóvenes modelos.
<b>Sujetos</b>	Se retrata a una adolescente de alrededor de 15 años, de cabello largo color negro y vestida de azul.
<b>Acciones</b>	La joven tiene su vista hacia la revista, lo que hace pensar que la está leyendo mientras se encuentra reposando en su cama.


<b>Fotografía: 1.4</b>	<b>Bloque: 1</b>	<b>Página: 26</b>
		<p><b>Análisis sintáctico:</b> La imagen se desarrolla en un eje en forma de "V", situando el centro de interés en la unión de dos manos.</p> <p><b>Análisis semántico:</b> Se observan a dos personas, presuntamente menores, tomándose de las manos. El único distintivo entre ambas extremidades es que la del lado derecho porta una pulsera de color rojo.</p>

<b>Análisis sintáctico, fotografía 1.4</b>	
<b>Encuadre</b>	La fotografía muestra un muy ligero desencuadre del centro de interés hacia el lado izquierdo.
<b>Ángulo</b>	La fotografía fue tomada en un ángulo normal.
<b>Plano</b>	Se aprecia un plano a detalle, lo que muestra a la unión de las dos manos como el único centro de interés que se puede apreciar con claridad.
<b>Colores</b>	El color predominante es el amarillo nápoles, comúnmente conocido como "color piel" o beige, que proviene de las manos.
<b>Movimiento</b>	La fotografía se tomó sin ningún movimiento aparente.
<b>Composición</b>	Se muestra una composición en forma de "V" por la unión de las manos.
<b>Iluminación</b>	Es mucha la iluminación natural en la fotografía. Por la sombra del accesorio rojo de la mano del lado derecho, la luz aparenta provenir de la esquina superior izquierda.
<b>Textos</b>	No se aprecia ningún texto.
<b>Gráficos</b>	No se aprecia ningún gráfico.

<i>Análisis semántico, fotografía 1.4</i>	
<b>Espacio</b>	Se entrevé un fondo difuminado compuesto por árboles y concreto. Por la posición y tenue luminosidad de los rayos del sol, se intuye se es de tarde.
<b>Objetos</b>	No se aprecian objetos con claridad.
<b>Sujetos</b>	No hay fotografías de niños o adultos. Sólo se muestran dos manos de lo que aparentan ser dos menores, de las cuales la del lado derecho porta una pulsera a nivel de la muñeca.
<b>Acciones</b>	Las dos manos se toman entre sí.

• **Bloque 2: Tomar decisiones conforme a principios éticos para un futuro mejor**

En este segundo bloque: se exponen las diversas emociones que experimentan los seres humanos, como el miedo, la tristeza o el miedo, así como el modo en que deben ser expresadas y respetadas; define que el modo idóneo de relacionarse las personas entre sí y los gobiernos es a través de los derechos humanos y principios éticos, tal como los valores que permiten identificar la justicia, lo correcto y lo bueno; determina que uno de los principales valores es la justicia, lo que permite respetar los derechos humanos, la libertad de expresión, la igualdad y la no discriminación; a su vez, determina que una acción indebida es a corrupción (SEP, 2016b: 48-74).

<i>Fotografía: 2.1</i>	<i>Bloque: 2</i>	<i>Página: 58</i>
		<p><b>Análisis sintáctico</b></p> <p>Se muestra una imagen compuesta por un eje horizontal, que determina la posición adyacente de los elementos representados, principalmente los siete menores.</p>
		<p><b>Análisis semántico</b></p> <p>La fotografía muestra cómo siete menores adquieren y preparan fruta, seguramente para su consumo.</p>

<i>Análisis sintáctico, fotografía 2.1</i>	
<b>Encuadre</b>	La fotografía presenta un encuadre situado hacia abajo si se tiene como centro de interés la comida de la escena; si el centro de interés son los menores, entonces el encuadre se encuentra hacia arriba; si el centro de interés es la acción que ejerce el tercer niño de derecha a izquierda con su mano derecha, entonces el encuadre está casi centrado.
<b>Ángulo</b>	La fotografía fue tomada en un ángulo muy ligeramente en picada.
<b>Plano</b>	Se observa un plano medio grupal, en el cual siete menores detrás de una mesa con comida son el centro de interés.
<b>Colores</b>	Se presenta una diversa gama de colores, de la cual destaca el blanco de la ropa de los menores y los componentes de la mesa.
<b>Movimiento</b>	Se pueden apreciar movimientos de los brazos de los niños.
<b>Composición</b>	Se aprecia un eje horizontal compuesto por la posición de los siete estudiantes.
<b>Iluminación</b>	A pesar de haber luz natural al fondo del centro de interés, la luz de la escena principal parece provenir del flash de la cámara, pues las sombras de los niños fotografiados están muy acentuadas.
<b>Textos</b>	No se aprecia ningún texto.
<b>Gráficos</b>	Sólo se entrevé un escudo en la camiseta del tercer niño de derecha a izquierda, pero no puede apreciarse con claridad.

<i>Análisis semántico, fotografía 2.1</i>	
<b>Espacio</b>	Al fondo se aprecian dos árboles, un inmueble de tamaño pequeño con una puerta, una ventana y una lámina que cubre la puerta. Más atrás se aprecia un inmueble similar.
<b>Objetos</b>	Se observa una gran cantidad de objetos: un gran recipiente de color rojo, una lata abierta de chiles y casi 30 platos de color amarillo con fruta picada, los cuales se encuentran sobre una mesa con un mantel de color azul.
<b>Sujetos</b>	Son tres niñas y cuatro niños quienes componen la escena del primer plano. Todos portan un uniforme similar compuesto por una camisa blanca y el escudo de una escuela. Al fondo se aprecian más niños con el mismo uniforme. Del lado izquierdo, se aprecia una mujer que aparenta ser de la tercera edad, vestida con una blusa rosa, un mandil azul y un guante en la mano derecha.
<b>Acciones</b>	Los niños están observando y preparando los alimentos que la señora por su ubicación y vestimenta les preparó. Es difícil determinar si los están comprando o los están recibiendo gratuitamente. Sólo una niña y un niño miran a la cámara, mientras que el resto observa cómo el tercer niño de derecha a izquierda vierte limón a su comida.

**Análisis sintáctico:**

La imagen se distribuye por el cruce de diversos ejes o líneas articulados por la unión de los menores en forma de hileras. Sólo seis niños se encuentran separados de la principal escena en la parte superior, mientras que el resto de los sujetos, a partir del ángulo de la fotografía, se encuentran en relación directa o indirecta.

**Análisis semántico:**

Se trata de varios niños jugando y moviéndose en hileras, mientras que un grupo de adolescentes y mujeres conversan.


**Análisis sintáctico, fotografía 2.2**

<b>Encuadre</b>	La fotografía muestra un cuadro centrado a partir de la hilera de siete niños que se encuentra en el centro de la escena.
<b>Ángulo</b>	La fotografía fue tomada en un ligero ángulo en picada.
<b>Plano</b>	La imagen muestra un gran plano general compuesto por casi 50 sujetos fotografiados.
<b>Colores</b>	Se destaca el color blanco del vestuario de los estudiantes y el reflejo de la luz solar en el suelo.
<b>Movimiento</b>	Se puede inferir una escena con gran movimiento por parte de todos los menores fotografiados.
<b>Composición</b>	Se aprecia un eje horizontal compuesto por la posición de los siete estudiantes y se complementa por los demás grupos.
<b>Iluminación</b>	Por la sombra, se aprecia una potente iluminación natural desde la esquina superior izquierda de la escena.
<b>Textos</b>	No se aprecia ningún texto.
<b>Gráficos</b>	No se aprecia ningún gráfico.

**Análisis semántico, fotografía 2.2**

<b>Espacio</b>	Se observa un gran espacio abierto, pavimentado con una proporción de pasto y que recibe el sol ya sea de la mañana o de la tarde. Al fondo del lado derecho se encuentran lo que parece ser materiales de construcción.
<b>Objetos</b>	No se aprecian objetos con claridad.

<b>Sujetos</b>	Se observar alrededor de 50 personas en la escena, de las cuales seis son mujeres adultas, cuatro adolescentes y el resto niños de alrededor de cinco a seis años. La gran mayoría de los niños portan un uniforme compuesto por un pantalón deportivo de color azul y camiseta blanca. Las adolescentes visten falda roja a cuadros, camisa blanca y corbata también roja; las mujeres adultas visten un traje de color gris, a excepción de una que viste de blusa rosa.
<b>Acciones</b>	Dos de las adultas platican entre sí; una observa a los niños, mientras las dos restantes aparentemente están hablando con un menor. El grupo de cuatro adolescentes platican entre sí. Mientras tanto, el resto de los niños están realizando actividades de contacto, lo que aparenta que están jugando.

<b>Fotografía: 2.3</b>	<b>Bloque: 2</b>	<b>Página: 75</b>
		
<p><b>Análisis sintáctico</b> La imagen se compone por un eje de forma cuadrada, el cual se articula por la unión de cuatro manos.</p> <p><b>Análisis semántico:</b> Cuatro manos se toman entre sí a través de las muñecas. Dos están vestidas con magnas verdes y dos no. Por la textura de la piel, se trata de dos adultos y dos menores.</p>		

<b>Análisis sintáctico, fotografía 2.3</b>	
<b>Encuadre</b>	La fotografía indica un encuadre centrado si se tiene como centro de interés la figura rectangular que se conforma con la unión de las cuatro manos.
<b>Ángulo</b>	La fotografía fue tomada en un ángulo normal.
<b>Plano</b>	Se aprecia un plano a detalle, destacando únicamente la figura geométrica que forma la unión de las cuatro manos.
<b>Colores</b>	El amarillo Nápoles de la piel destaca junto con el color verde de la ropa. En el fondo, se aprecia un color naranja y también verde.
<b>Movimiento</b>	La fotografía se tomó sin ningún movimiento aparente.
<b>Composición</b>	Se muestra una composición en forma de rectángulo en diagonal compuesto por la unión de cuatro manos.
<b>Iluminación</b>	La iluminación parece ser una combinación de natural y artificial por la definición de las sombras junto con el fondo.
<b>Textos</b>	No se aprecia ningún texto.
<b>Gráficos</b>	No se aprecia ningún gráfico.

**Análisis semántico, fotografía 2.3**

<b>Espacio</b>	El fondo se compone por una pared de ladrillos naranjas y lo que aparentemente es un pizarrón.
<b>Objetos</b>	No se aprecian objetos con claridad.
<b>Sujetos</b>	Se observan cuatro manos tomadas por las muñecas formando una forma cuadrangular. Dos de esas manos visten una manga color verde, y otra tiene dos anillos. Por la textura de la piel, se intuye que se trata de dos manos de adultos y de dos menores.
<b>Acciones</b>	Las cuatro manos se toman de las muñecas para formar un cuadro.

**Fotografía: 2.4**

**Bloque: 2**

**Página: 71**



**Análisis sintáctico:**

La fotografía se articula por un eje vertical. En primer plano se muestra un pódium con un símbolo dorado, en segundo el sujeto retratado pero incompleto en la parte superior, y en tercero el fondo.

**Análisis semántico:**

Se trata de la fotografía del pecho de un sujeto vestido de traje y con una banda de color verde, blanco y rojo, detrás de un pódium. Ambos elementos portan el escudo nacional mexicano.

**Análisis sintáctico, fotografía 2.4**

<b>Encuadre</b>	La fotografía muestra un encuadre descentrado hacia el lado izquierdo, si se toma en consideración el cuerpo del sujeto en escena.
<b>Ángulo</b>	La fotografía fue tomada en un ángulo normal.
<b>Plano</b>	Se aprecia un plano medio peculiar pues la cabeza del retratado fue recortada.
<b>Colores</b>	Se destaca el color café oscuro y gris con un fondo rojo.
<b>Movimiento</b>	La fotografía se tomó sin ningún movimiento aparente.
<b>Composición</b>	Se expone un eje vertical por el retrato del sujeto.
<b>Iluminación</b>	Se aprecia una iluminación artificial desde diferentes puntos de la escena.
<b>Textos</b>	No se aprecia ningún texto.
<b>Gráficos</b>	Se observa el escudo nacional mexicano fijado en el podio.


**Análisis semántico, fotografía 2.4**

<b>Espacio</b>	El fondo sólo permite apreciar un color rojo.
----------------	---

<b>Objetos</b>	Se aprecia en primer plano un pódium de color café oscuro, y el cual tiene fijado en el centro el escudo nacional mexicano en color dorado. Sobre el pódium, se posan dos micrófonos.
<b>Sujetos</b>	Es retratado lo que aparentemente es un hombre vestido de traje gris con rayas, camisa blanca y la banda presidencial, lo que infiere que es el presidente. Sin embargo, su rostro no es mostrado.
<b>Acciones</b>	A pesar de no observarse su rostro, por estar frente a un pódium se atribuye que está dando un discurso.

• **Bloque 3: Los desafíos de las sociedades actuales**

El tercer bloque tiene como interés: explorar los diversos problemas sociales que suceden en la sociedad mexicana, como la pobreza, el desempleo, la migración, la inseguridad, la delincuencia, la explotación infantil entre otros; abordar diferentes aspectos de la diversidad cultural en el país y en el mundo; argumentar que el racismo es una conducta inadecuada para vivir en una sociedad igualitaria; identificar el desarrollo sustentable de las sociedades como uno de los grandes desafíos de la actualidad (SEP, 2016b: 81-103).

<b>Fotografía: 3.1</b>	<b>Bloque: 3</b>	<b>Página: 81</b>
		
<p><b>Análisis sintáctico:</b> La fotografía se compone por un eje en diagonal cuyo primer plano se encuentra del lado derecho y se difuma hacia el izquierdo. A partir de esta organización, todos los elementos fotografiados, como las personas, aminoran su tamaño entre más cerca se encuentran del lado izquierdo.</p> <p><b>Análisis semántico:</b> La imagen fotográfica muestra a una mujer de pie y de espaldas entregando objetos a las tres personas que están a bordo de una caja de tren, el cual, por la posición de los sujetos hacia la derecha, se infiere que el vehículo también se mueve hacia esa dirección.</p>		

<b>Análisis sintáctico, fotografía 3.1</b>	
<b>Encuadre</b>	La acción que realiza la persona de blusa rosa y pantalón naranja con la mano derecha podría considerarse como el punto de interés de la imagen, por lo que se encuentra en un encuadre centrado.
<b>Ángulo</b>	La fotografía fue tomada en un ángulo normal.

<b>Plano</b>	Se observa un plano general donde en primer plano se muestra una mujer de espaldas, y frente a ella tres hombres en una gran máquina cuyo cuerpo se prolonga hasta el fondo del lado izquierdo.
<b>Colores</b>	Existen tres colores principales: el rosa y naranja de la persona que se encuentra de espaldas, y el color café oscuro del tren.
<b>Movimiento</b>	Se infiere un movimiento vertiginoso hacia la derecha del tren, los sujetos que van sobre él y la mujer que se encuentra de espalda.
<b>Composición</b>	Se muestra un eje diagonal que se recorre de derecha a izquierda.
<b>Iluminación</b>	A pesar de haber luz natural al fondo del centro de interés, la iluminación de la escena principal parece provenir del flash de la cámara, pues la sombra de la mujer que se encuentra de pie es muy acentuada.
<b>Textos</b>	No se aprecia ningún texto.
<b>Gráficos</b>	No se aprecia ningún gráfico.

**Análisis semántico, fotografía 3.1**

<b>Espacio</b>	El espacio de la escena se compone por una sección de un tren, el cual avanza sobre unas vías colocadas en piedra, pasto y terreno sin pavimentar.
<b>Objetos</b>	Sólo se aprecia una bolsa en la mano izquierda de la mujer de pie en primer plano.
<b>Sujetos</b>	En la escena principal, se aprecian tres hombres sobre el tren vestidos de color azul, gris y rojo de izquierda a derecha. Detrás de ellos se deja ver el rostro de una mujer con gorra. Atrás del vehículo se aprecian más personas que lo abordan. En el suelo, se observa en primer plano una mujer de cabello largo, con pantalón naranja y una blusa color rosa.
<b>Acciones</b>	La mujer que se encuentra de pie aparentemente entrega algo a los tres hombres que viajan en el tren. Se aprecia que esta entrega se realiza en un movimiento vertiginoso por parte del vehículo hacia la derecha.

**Fotografía: 3.2**

**Bloque: 3**

**Página: 80**



**Análisis sintáctico:**

La imagen se estructura a través de un eje horizontal mediante la ubicación y forma de los dos automóviles que se encuentran en planos distintos.

**Análisis semántico:**

Se aprecian dos niñas que están frente a un automóvil blanco. Una de ellas parece lavar el parabrisas del auto. Detrás de la escena se aprecia un vehículo de transporte público.

<i>Análisis sintáctico, fotografía 3.2</i>	
<b>Encuadre</b>	Si se considera que el punto de interés es la menor que se encuentra de espaldas, la fotografía se encuentra levemente descentrada hacia la derecha.
<b>Ángulo</b>	La fotografía fue tomada en un ángulo normal.
<b>Plano</b>	Se observa un plano general, en el cual una niña ocupa el primer plano, seguido por un vehículo y detrás de él otra niña y después un microbús.
<b>Colores</b>	El color blanco predomina en la escena a través del automóvil, el microbús y la basta iluminación solar.
<b>Movimiento</b>	Se infiere un movimiento de la mano izquierda de la niña del lado izquierdo, mientras el automóvil blanco está detenido. Es difícil asegurar si el microbús de atrás se encuentra en movimiento o estático.
<b>Composición</b>	Se muestra un eje horizontal por la posición de los dos vehículos.
<b>Iluminación</b>	La luz es natural y proviene del lado derecho.
<b>Textos</b>	En el microbús se leen unas letras y números en negro en un cuadro amarillo que indica "QUEJAS" seguido de un número de teléfono ilegible. A la derecha, se aprecia sobre el vehículo blanco la palabra "TAXI"
<b>Gráficos</b>	No se aprecia ningún gráfico.

<i>Análisis semántico, fotografía 3.2</i>	
<b>Espacio</b>	De fondo se aprecia el costado izquierdo de un microbús con pasajeros a bordo. Al estar este vehículo y otro de color blanco en un plano más cercano, se infiere que la escena es en la vía pública.
<b>Objetos</b>	El único objeto que se observa es la posible esponja que usa la niña del lado derecho.
<b>Sujetos</b>	Los sujetos principales son dos niñas. La que aparece en primer plano tiene el cabello largo peinado, viste un conjunto color azul marino y no tiene zapatos. La niña que aparece sobre el cofre del auto también tiene el cabello largo y usa una blusa color café. Dentro del dicho auto se encuentra hombre de camiseta roja en el asiento del piloto.
<b>Acciones</b>	La niña de color café lava el parabrisas del taxi color blanco, mientras el piloto del auto y la niña de azul observa.

<i>Fotografía: 3.3</i>	<i>Bloque: 3</i>	<i>Página: 102</i>
		<p>Análisis sintáctico:  La imagen se desarrolla en un eje en forma de "L" por la posición de los sujetos de pie y los sentados sobre un vehículo.</p>



**Análisis semántico:**

Se aprecia parte de una camioneta camuflada y sobre ella ocho sujetos con el uniforme y rifles aparentemente pertenecientes a algún ejército. Por la sujeción de los hombres de pie al vehículo, posiblemente éste se encuentre en movimiento.


**Análisis sintáctico, fotografía 3.3**

<b>Encuadre</b>	Si el objeto de interés son los ocho hombres que van sobre el vehículo, la fotografía no tiene un encuadre adecuado ya que el sujeto del extremo derecho se muestra incompleto.
<b>Ángulo</b>	La fotografía fue tomada en un ángulo normal.
<b>Plano</b>	Se observa un plano general donde se muestran ocho hombres sobre un vehículo.
<b>Colores</b>	Por la vestimenta de todos los sujetos y del vehículo, el color verde oscuro domina la escena.
<b>Movimiento</b>	No se observan indicios visuales que permitan apreciar un claro movimiento.
<b>Composición</b>	Se observa una composición en forma de "L" estructurada por los cinco sujetos que están de pie con los tres que están sentados y la caja del vehículo.
<b>Iluminación</b>	La luz es natural y proviene de frente de la escena.
<b>Textos</b>	Se aprecia en dos rifles los números "490" y "658", así como las letras blancas "AQS" en el hombro del hombre de la derecha.
<b>Gráficos</b>	Se ubican unos escudos en los sombreros rojos de cuatro hombres, pero no se aprecian con claridad, así como una bandera en el brazo derecho del hombre que aparece en primer plano.

**Análisis semántico, fotografía 3.3**

<b>Espacio</b>	El espacio donde se desarrolla la escena es bastante soleado, y al fondo se aprecia un paisaje con árboles y casas. Más próximo se ve otra casa de color café con mayor claridad. En la escena principal se aprecia una camioneta.
<b>Objetos</b>	Los únicos objetos destacables son cuatro rifles.
<b>Sujetos</b>	Se aprecian ocho hombres, algunos con boinas rojas, uniformados sobre una camioneta camuflada y portando rifles. Por el corte de los uniformes de los hombres se intuye que son parte de algún ejército oficial, ya que portan una especie de bandera y escudo.

<b>Acciones</b>	Los hombres, al estar sujetos del vehículo, se concluye que se encuentran en movimiento.
-----------------	--

<b>Fotografía: 3.4</b>	<b>Bloque: 3</b>	<b>Página: 108</b>
		<p><b>Análisis sintáctico:</b> La ubicación de los 13 menores constituye un eje horizontal en la imagen. La niña del extremo derecho aparece en primer plano, y hacia la izquierda se distribuyen los niños y la mujer restantes, quienes se ubican de forma semicircular.</p> <p><b>Análisis semántico:</b> Se ilustran 13 niños formados de forma adyacente en el contorno de una zanja u hoyo en el suelo de tierra, el cual es señalado por la mujer del lado izquierdo.</p>


<b>Análisis sintáctico, fotografía 3.4</b>	
<b>Encuadre</b>	El encuadre se encuentra descentrado cargado hacia el lado derecho si el centro de interés es la formación de los estudiantes, pues la niña del extremo derecho se muestra incompleta.
<b>Ángulo</b>	La fotografía fue tomada en un ángulo ligeramente en contrapicada.
<b>Plano</b>	Se observa un plano general compuesto por 13 menores y una mujer. La niña del lado derecho es quien aparece en primer plano.
<b>Colores</b>	Una tonalidad clara define esta fotografía, principalmente por la prenda superior de los menores, la luz natural y el fondo azul del cielo.
<b>Movimiento</b>	Todos los estudiantes resguardan ligeros movimientos, mientras que la mujer del lado izquierdo aparenta ser quien más movimiento expresa.
<b>Composición</b>	Se aprecia un eje en forma horizontal, el cual se articula por la formación de los menores y la mujer presentes.
<b>Iluminación</b>	La luz es natural y se origina al parecer al fondo de la imagen, específicamente del lado derecho.
<b>Textos</b>	No se aprecia ningún texto.
<b>Gráficos</b>	No se aprecia ningún gráfico de forma clara.

<b>Análisis semántico, fotografía 3.4</b>	
<b>Espacio</b>	El espacio donde se desarrolla la escena se ilumina claramente por los rayos del sol. El suelo es de tierra y al fondo se aprecian árboles y el cielo azul.
<b>Objetos</b>	Algunos menores portan libros y cuadernos.

<b>Sujetos</b>	Se aprecian cinco niñas, ocho niños y una mujer adulta colocados alrededor de una pequeña zanja en la tierra. Todos portan uniforme de camiseta blanca y falda o pantalón gris.
<b>Acciones</b>	La mujer señala la zanja mientras la mayoría de los niños la observan en la tierra.

#### • Bloque 4: Los pilares del gobierno democrático

El cuarto bloque tiene la finalidad de argumentar a los estudiantes que al vivir en una sociedad adquieren la protección de las leyes y el ejercicio de sus derechos, pero también participan en ella al poseer obligaciones que mejoran su entorno. Se puede participar en una sociedad a través de: la libertad de expresión, de proponer, de organizarse y ser escuchados. A su vez, el comportamiento de los sujetos debe atender las normas sociales y las jurídicas, estimulando una cultura de la legalidad. También, determina la democracia como el modo de organización social más adecuado pues permite la libre participación ciudadana, por lo que el poder pertenece al pueblo, obligando los gobernantes y funcionarios públicos a rendir cuentas de sus actos (SEP, 2016b: 121-149).

<b>Fotografía: 4.1</b>	<b>Bloque: 4</b>	<b>Página: 120</b>
		
<p><b>Análisis sintáctico:</b> Se presenta un eje en diagonal que empieza en el lado inferior izquierdo con la manera en que las tres cajas son colocadas, y desemboca en el lado superior derecho con la aglutinación de elementos.</p>		
<p><b>Análisis semántico:</b> Es una imagen que ilustra a un niño y tres niñas siendo supervisados u orientados por tres mujeres para escribir o realizar sobre papel algo en específico. A su lado se encuentran 3 urnas.</p>		

#### **Análisis sintáctico, fotografía 4.1**

<b>Encuadre</b>	El encuadre no está centrado ya que tanto las cajas del extremo izquierdo como el menor del lado derecho se muestran incompletos.
<b>Ángulo</b>	La fotografía fue tomada en un ligero ángulo en picada.

<b>Plano</b>	Se observa un plano general donde las cajas ocupan el primer plano, y detrás de ellas se encuentran dos mujeres, y al lado izquierdo una mujer más y al parecer cuatro menores.
<b>Colores</b>	Una tonalidad blanca define esta fotografía, principalmente por la vestimenta de los menores y las mujeres, el color del suelo, la tercera caja y el material que cubre la mesa. Sin embargo, los colores oscuros de las primeras dos cajas del lado izquierdo contrastan de manera interesante con la tonalidad blanca de la imagen.
<b>Movimiento</b>	No se presenta movimiento más que el de manos escribiendo.
<b>Composición</b>	Se destaca un eje diagonal que va del hemisferio inferior izquierdo al superior derecho compuesto por el acomodo de las tres cajas del lado izquierdo.
<b>Iluminación</b>	La iluminación parece ser artificial y proviene del lado derecho de la escena.
<b>Textos</b>	En la caja rosa se aprecia en el centro la leyenda "6 a 9 años". En la caja siguiente apenas se aprecia "10 a 12 años", mientras que en la tercera "13 a 15 años". En las tres cajas, del lado inferior derecho aparecen las siglas "IFE". La mesa sobre la que se posan las tres cajas contiene una manta que destaca las letras "articipa" (participa), así como "y juv" (... y juvenil...). Hasta el fondo de la escena, del lado derecho sólo se aprecia con claridad "60%".
<b>Gráficos</b>	Se aprecian diversos gráficos en las cajas y al fondo de la escena principal, pero es difícil distinguirlos con claridad.

***Análisis semántico, fotografía 4.1***

<b>Espacio</b>	Se observa un espacio cerrado pero que se ilumina por luz natural. Al fondo se encuentran letreros y anuncios, lo que indica que posiblemente es un establecimiento comercial, específicamente un cine.
<b>Objetos</b>	Sobresalen cuatro cajas de colores rosa, azul y blanco, las cuales están en una mesa cubierta con una manta blanca. Al final de la mesa, se ubican algunas hojas como especies de formularios.
<b>Sujetos</b>	Se aprecian tres niñas de cabello largo con camiseta color gris y un niño con camiseta color blanco. Junto a ellos hay dos mujeres de blanco y otra de negro.
<b>Acciones</b>	Al parecer, las mujeres orientan a los niños a llenar un formulario.

***Fotografía: 4.2***

***Bloque: 4***

***Página: 128***

	<p>Análisis sintáctico:</p> <p>Se presenta un eje en diagonal a partir de la aglomeración de sujetos en el hemisferio sur de la fotografía, el cual se extiende hacia el fondo izquierdo de la escena.</p>
--	--



**Análisis semántico:**

Se trata de la fotografía de un grupo de personas en alguna zona rural que levantan la mano frente a lo que aparenta ser un grupo de sujetos más reducido.


**Análisis sintáctico, fotografía 4.2**

<b>Encuadre</b>	El encuadre destaca la mayor cantidad de elementos en el hemisferio sur de la foto.
<b>Ángulo</b>	La fotografía fue tomada en un ligero ángulo en picada.
<b>Plano</b>	Se observa un plano general compuesto por poco más de veinte personas ubicadas de tal modo que ocupan gran parte del espacio de la escena, desde el primer plano hasta el fondo.
<b>Colores</b>	Se muestra una tonalidad clara proporcionada por la luz natural de la escena. Identificar un color predominante es impreciso. Sin embargo, es de resaltar el contraste que ocasiona el color rojo que se encuentra en tres elementos: la ropa de la mujer, la estructura ubicada en el hemisferio superior derecho y el vehículo al fondo en el lado izquierdo.
<b>Movimiento</b>	Se capturó una escena con una gran cantidad de movimiento, pues los sujetos presentes en la escena levantan alguna de sus manos al mismo tiempo.
<b>Composición</b>	Se destaca un eje diagonal que va del hemisferio inferior derecho al superior izquierdo conformado por el cúmulo de personas fotografiadas.
<b>Iluminación</b>	La iluminación es natural y proviene del cenit de la escena fotografiada.
<b>Textos</b>	No se aprecia ningún texto.
<b>Gráficos</b>	No se aprecia ningún gráfico.

**Análisis semántico, fotografía 4.2**

<b>Espacio</b>	La escena se desarrolla en un espacio aparentemente rural, pues el suelo es de tierra y al fondo se ve un monte con árboles. Se aprecian a la izquierda tres camionetas, al centro unas bocinas negras de gran tamaño y a la derecha dos paredes de madera color rojo, aparentemente son dos puertas.
<b>Objetos</b>	No se aprecian objetos con claridad.
<b>Sujetos</b>	Se aprecian alrededor de 20 personas entre hombres y mujeres, vestidos con sombreros y ropa de diversos colores

<b>Acciones</b>	Las personas levantan la mano, principalmente la derecha, mientras observan al fondo derecho de la imagen, lo que parece ser una especie de escenario pues se entrevén tres hombres en dicho lugar.
-----------------	---

<b>Fotografía: 4.3</b>	<b>Bloque: 4</b>	<b>Página: 137</b>
		<p><b>Análisis sintáctico:</b> Se muestra una composición que se aleja hacia la izquierda en diagonal, formada por el modo en que aproximada cien personas y asientos se ubican de manera próxima entre sí.</p> <p><b>Análisis semántico:</b> La imagen muestra a alrededor de un centenar de personas adultas vestidas con traje que se encuentran sentados, de pie y platicado con las manos levantadas mirando hacia la izquierda.</p>

<b>Análisis sintáctico, fotografía 4.3</b>	
<b>Encuadre</b>	El encuadre muestra una formación grupal de casi un centenar de personas en diagonal.
<b>Ángulo</b>	La fotografía fue tomada en un ángulo de picada.
<b>Plano</b>	Se aprecia un plano general compuesto por casi 100 personas, las cuales se alejan con el fondo.
<b>Colores</b>	Predomina una tonalidad oscura con colores negro y gris.
<b>Movimiento</b>	Se capturó una escena con una gran cantidad de movimiento, pues los sujetos presentes en la escena levantan alguna de sus manos al mismo tiempo, además de caminar
<b>Composición</b>	Se aprecia un eje diagonal que va del hemisferio inferior derecho al superior izquierdo compuesto por la gran cantidad de personas y sus asientos que están ubicados de forma contigua.
<b>Iluminación</b>	La luz es artificial y abundante desde un gran punto del cenit de la escena ya que son pocas las sombras que se observan.
<b>Textos</b>	No se aprecia ningún texto.
<b>Gráficos</b>	No se aprecia ningún gráfico.

<b>Análisis semántico, fotografía 4.3</b>	
<b>Espacio</b>	La imagen muestra un amplio espacio cerrado con gran iluminación artificial. El escenario cuenta con un gran número de asientos y escritorios en forma semicircular.
<b>Objetos</b>	Se aprecian botellas de agua y micrófonos.
<b>Sujetos</b>	Se observan alrededor de 100 personas entre hombres y mujeres, utilizando trajes grises, corbatas y vestidos de diversos colores.
<b>Acciones</b>	La gran mayoría de los presentes observan al frente y levantan la mano.

**Fotografía: 4.4**

**Bloque: 4**

**Página: 152**



**Análisis sintáctico;**

La imagen se estructura por un eje diagonal que se coloca de manera ligeramente en ascenso de izquierda a derecha. A partir de ello, todos los elementos de la escena se muestran desde una perspectiva oblicua.

**Análisis semántico:**

Se trata de un hombre vestido de traje que está sentado y habla por teléfono. Detrás de él se ubica un escritorio, otros dos teléfonos y la bandera de México.

**Análisis sintáctico, fotografía 4.4**


<b>Encuadre</b>	El encuadre muestra al sujeto de interés ubicado en el hemisferio derecho de la fotografía.
<b>Ángulo</b>	La fotografía fue tomada en un ángulo normal.
<b>Plano</b>	Se aprecia un plano medio que permite apreciar el torso y rostro del sujeto fotografiado.
<b>Colores</b>	Es interesante el contraste ocasionado por el traje oscuro del sujeto fotografiado y el fondo de color amarillo.
<b>Movimiento</b>	El sujeto fotografiado no aparenta algún movimiento importante.
<b>Composición</b>	Se aprecia un eje diagonal sesgado ligeramente hacia arriba de izquierda a derecha.
<b>Iluminación</b>	La iluminación parece ser natural a pesar de encontrarse en una habitación; proviene del lado derecho.
<b>Textos</b>	No se aprecia ningún texto.
<b>Gráficos</b>	Se observa el escudo nacional mexicano ubicado en la bandera nacional en el lado izquierdo.

**Análisis semántico, fotografía 4.4**

<b>Espacio</b>	Se observa un espacio cerrado con iluminación natural y paredes amarillas. Hacia la izquierda se aprecia tendida sobre un asta la bandera de México.
<b>Objetos</b>	En el escritorio posa un teclado de computadora, un mouse, tarjetas y tres teléfonos.
<b>Sujetos</b>	La escena principal muestra el retrato de un hombre adulto sentado, mirando hacia la izquierda de la imagen, vestido de traje gris oscuro, corbata y camisa blanca.
<b>Acciones</b>	El hombre se acerca un teléfono, lo que infiere que se encuentra en una llamada.

• **Bloque 5: Acontecimientos sociales que demandan la participación ciudadana**

El último capítulo argumenta que es necesario conocer los conflictos que acontecen en el país y en el mundo, pues son temas de interés colectivo que afectan a los estudiantes. Se determina al diálogo y la mediación como métodos para la resolución pacífica de conflictos de cualquier índole. También apela a que los ciudadanos sean responsables de sus compromisos y tareas en la sociedad, y de este modo participen en la vida democrática. Por último, señala la importancia de apegarse a la cultura de la paz, evitar el maltrato y la violencia, además de fomentar la prevención en caso de desastres naturales (SEP, 2016b: 165-191).

<i>Fotografía: 5.1</i>	<i>Bloque: 5</i>	<i>Página: 173</i>
	<p><b>Análisis sintáctico:</b> El eje sobre el que se distribuyen los elementos de la escena es en diagonal de izquierda a derecha de forma descendente. Esta composición se aprecia de manera clara por la formación de los costales blancos y el modo en que el sujeto del plano más cercano se distingue con mayor tamaño que los ubicados más hacia arriba y la izquierda.</p>	
	<p><b>Análisis semántico:</b> Se aprecian nueve personas sumergidas en una especie de lago mientras acomodan unos costales blancos.</p>	

<i>Análisis sintáctico, fotografía 5.1</i>	
<b>Encuadre</b>	Si el centro de interés son las nueve personas, el encuadre se encuentra con carga hacia el lado izquierdo.
<b>Ángulo</b>	La fotografía fue tomada en un ángulo en picada.
<b>Plano</b>	Se observa un plano general que muestra a nueve sujetos que aparecen piramidalmente, es decir, en el primer plano se muestra un hombre, detrás de él dos y detrás de ellos los restantes.
<b>Colores</b>	Se muestra una combinación de color verde y café.
<b>Movimiento</b>	Los sujetos de la escena se encuentran en movimiento por la posición de sus cuerpos.
<b>Composición</b>	Se aprecia un eje diagonal que va del hemisferio inferior derecho al superior izquierdo compuesto por la forma de los costales blancos y las estructuras grises de la izquierda y derecha
<b>Iluminación</b>	La iluminación es natural y proviene del cenit de la escena fotografiada.

<b>Textos</b>	No se aprecia ningún texto.
<b>Gráficos</b>	No se aprecia ningún gráfico.

**Análisis semántico, fotografía 5.1**

<b>Espacio</b>	Se ve un espacio abierto, con iluminación proveniente de los rayos del sol. El suelo está cubierto por agua café, de la cual sobresalen unas plantas verdes. En forma diagonal, hay varios costales blancos que también sobresalen del agua.
<b>Objetos</b>	Además de los costales, no hay demás objetos por apreciar.
<b>Sujetos</b>	Se encuentran entre siete hombres de cabello corto, con playeras de distintos colores, que se encuentran sumergidos en el agua por debajo de las cinturas y rodillas. También se encuentran dos mujeres con cabello largo.
<b>Acciones</b>	Los presentes en la imagen aparentan estar colocando de manera organizada los costales blancos en una hilera recta.

**Fotografía: 5.2**

**Bloque: 5**

**Página: 174**



**Análisis sintáctico:**  
El eje de la imagen tiene una forma circular, que se identifica por la relación que conforman los brazos de la mujer de pie con la que se encuentra sentada.

**Análisis semántico:**  
Una mujer está a punto de aplicar una inyección a un menor que es difícil determinar si es niño o niña, pues su cabello o ropa no proporcionan indicios de su género. El menor se encuentra en el regazo de una mujer mientras mira a la cámara.

**Análisis sintáctico, fotografía 5.2**

<b>Encuadre</b>	Al ser el centro de interés la inyección que se le está aplicando al menor, se tiende a ubicar la acción principal en el hemisferio inferior derecho.
<b>Ángulo</b>	La fotografía fue tomada en un ángulo normal.
<b>Plano</b>	Se aprecia un plano “americano”, pues permite observar un poco más abajo de las rodillas de ambas mujeres.
<b>Colores</b>	Predomina el color café característico del fondo de la escena.
<b>Movimiento</b>	El principal movimiento de esta escena lo resguarda la mujer que se encuentra de pie, pues es quien realiza la acción principal.
<b>Composición</b>	Se observa un eje circular que se conforma por la posición de las manos de la mujer que está de pie.
<b>Iluminación</b>	La luz es natural y proviene del lado izquierdo de la fotografía.

<b>Textos</b>	Se aprecia en la caja café que se encuentra al fondo "Contiene 30 paquetes de 200 g"
<b>Gráficos</b>	No se aprecia ningún gráfico.

**Análisis semántico, fotografía 5.2**

<b>Espacio</b>	El espacio presenta la fachada de una casa elaborada con piedra, una mesa de madera, una hielera y una caja de cartón en el suelo. La escena se ilumina con luz natural.
<b>Objetos</b>	Se aprecian una mesa de madera, y sobre ella una hielera verde. En el suelo se ubica una caja de cartón
<b>Sujetos</b>	Se observa una bolsa de color azul y una jeringa.
<b>Acciones</b>	La mujer de pie está a punto de aplicar una inyección al menor de edad aproximada de dos años, quien se encuentra boca abajo en el regazo de otra mujer y mira hacia la cámara.

**Fotografía: 5.3**

**Bloque: 5**

**Página: 177**



**Análisis sintáctico:**

La fotografía se compone por un eje horizontal articulado por el modo en que se ubican tres cuerpos humanos y diez cabezas. Se muestra en primer plano un hombre, y detrás de él un grupo de ocho personas más.

**Análisis semántico:**

Fotografía que muestra a un hombre con sombrero leyendo el periódico. Detrás de él, otro hombre también lee el periódico, mientras más al fondo hay un grupo de personas de pie en distintas posiciones.

**Análisis sintáctico, fotografía 5.3**

<b>Encuadre</b>	Si el centro de interés es el primer hombre de chamarra negra, el encuadre se encuentra ligeramente ubicado en el lado derecho.
<b>Ángulo</b>	La fotografía fue tomada en un ángulo normal.
<b>Plano</b>	Se observa un plano medio considerando al hombre que se muestra en el primer plano, pues la escena se enfoca sobre su cintura. Detrás de este hombre se ubican por lo menos tres hombres fotografiados en un plano 3/4, ya que se les logra apreciar las entrepiernas.
<b>Colores</b>	Se aprecia un contraste entre las tonalidades oscuras de la vestimenta de los sujetos y el fondo con el color blanco de sus sombreros y periódicos.
<b>Movimiento</b>	No se aprecia movimiento importante en el primer plano de la fotografía.

<b>Composición</b>	Se aprecia un eje horizontal por la forma en que están ubicados en una misma altura los sujetos de la imagen.
<b>Iluminación</b>	La luz es natural y se aprecia en un ambiente con nubosidad pues las sombras se encuentran difuminadas.
<b>Textos</b>	En el periódico del primer plano se lee con claridad "IFE". En el periódico de atrás se aprecia "Respalda Salinas a Camacho". En el tercer periódico se le girado "LA CIUD" (La Ciudad), además de "Campesinos bloque".
<b>Gráficos</b>	Se aprecian diversas fotografías en los periódicos, pero no se ven con claridad.

**Análisis semántico, fotografía 5.3**

<b>Espacio</b>	Los pocos detalles del espacio, tal como la iluminación natural y el poste de concreto, permiten inferir que se ubica en la vía pública.
<b>Objetos</b>	Se aprecian dos periódicos.
<b>Sujetos</b>	Se observa un hombre en el plano principal, vestido con sombrero, con lentes, chamarra negra y camisa cuadrada. Detrás de él se encuentran diez hombres, algunos de ellos con cabello corto, y otros con gorra y sombrero.
<b>Acciones</b>	Dos hombres leen el periódico mientras los otros simplemente están de pie.

**Fotografía: 5.4**

**Bloque: 5**

**Página: 191**



**Análisis sintáctico:**

A diferencia de todas las fotografías anteriores, esta es la primera que presenta un eje en forma de cuña (>) hacia la derecha, pues la organización de los menores y sus manos apuntan hacia ese lado de la imagen.

**Análisis semántico:**

Se muestran 3 menores vestidos con chalecos verdes levantando la mano, como indicando el camino que deben seguir el resto de los niños con uniforme color blanco.

**Análisis sintáctico, fotografía 5.4**

<b>Encuadre</b>	Si el centro de interés es el grupo de niños, la fotografía se encuentra encuadrada de forma central.
<b>Ángulo</b>	La fotografía fue tomada en un ligero ángulo en picada.
<b>Plano</b>	Se muestra un plano general ya que siete menores fueron fotografiados de cuerpo completo.
<b>Colores</b>	El color verde se aprecia con claridad por la vestimenta de algunos menores, la estructura del lado derecho y la pared del lado izquierdo.

<b>Movimiento</b>	Aparentemente, los niños con vestimenta verde indican al resto por dónde deben seguir caminando.
<b>Composición</b>	Se observa un eje con forma de cuña (>) que apunta hacia el lado derecho de la fotografía, pues la formación de los menores de blanco y las manos de los de verde apuntan hacia esa dirección.
<b>Iluminación</b>	La iluminación es natural y proviene de un ambiente nublado por la poca definición de las sombras.
<b>Textos</b>	En el chaleco verde de la menor del lado derecho se aprecian las letras "BRIGAD y "COMUN", mientras que en la del lado izquierdo dice "NACIONAL DE" y "ON CIVIL"
<b>Gráficos</b>	No se aprecia ningún gráfico.

#### *Análisis semántico, fotografía 5.4*

<b>Espacio</b>	La escena se compone por una infraestructura de metal y concreto, lo que conforma barandales verdes y rosas, y paredes verdes con ventanas. Al mirar el resto de la imagen, se puede determinar que es una escuela.
<b>Objetos</b>	No se aprecian objetos con claridad.
<b>Sujetos</b>	Se aprecian siete niñas con cabello largo. Tres de ellas son menores, con camiseta blanca, y otras tres son de mayor edad, las cuales visten gorras y chalecos verdes sobre sus camisetas. También se aprecian cuatro niños con camiseta blanca. Por la vestimenta similar de todos los menores en la escena, pareciera que se trata de un uniforme escolar.
<b>Acciones</b>	Las niñas de chaleco verde levantan la mano hacia unos barandales, como indicando el camino que deben seguir los niños que no portan el chaleco.

Estos fueron los resultados arrojados por el estudio sintáctico y semántico de las 20 fotografías consideradas en la muestra, presentados en diversos cuadros con el propósito de describir sistemáticamente la constitución visual de las fotografías, ofreciendo de este modo la información necesaria para responder la primera pregunta particular de la investigación: ¿cómo se constituyen visualmente las fotografías del libro de texto *Formación cívica y ética sexto grado*?

#### **• *Discusión de los resultados del análisis sintáctico y semántico***

En respuesta a la primera pregunta particular de investigación, los resultados arriba expuestos mostraron que la constitución visual de las fotografías del libro de texto se caracteriza por la organización de los signos icónicos en una estructura sintáctica lógica, ubicándolos principalmente en relaciones espaciales enlazados en ejes verticales, horizontales, diagonales e incluso en formas geométricas (L, O, >), permitiendo que esta organización definiera y

mostrara con particularidad las unidades visuales que asignaron especificidad a cada una de las fotografías, tales como volúmenes, sombras, colores e incluso agrupaciones de los individuos, espacios y objetos retratados.

Después, desde una perspectiva más totalizante, la estructura de dicha manifestación relacional de los signos entre sí configuró otra de índole semántica, que representó en conjunto tanto escenas de espacios cerrados (habitaciones u oficinas) y abiertos (patios o jardines), con una predominante presencia de la luz natural. Además, esta estructura semántica demostró también una predilección hacia la representación visual de niños y adultos en grupos de entre tres hasta decenas de miembros, caracterizados por una concreta uniformidad en la forma de vestir; en contraste, fue menos ocasional la exposición semántica de infantes y adultos de forma individual o en pares.

En resumen, la estructura inmanente de las fotografías, es decir la sintaxis y semántica de las imágenes, representó el interior de algunos inmuebles, tales como salones de clase, habitaciones, foros e incluso una oficina, y sobre todo de espacios caracterizados por encontrarse a cielo abierto, representados por la presencia de concreto, tierra, pasto y árboles.

Los objetos fueron quizá los elementos con mayor variedad, y de difícil clasificación, pues algunos de ellos a lo largo de las 20 fotografías fueron: revista, periódicos, platos, comida, micrófono, armas, libros, cuadernos, urnas, bocinas, teléfono, escritorio, bandera, costales, cajas y hasta una jeringa. Todos ellos se encontraron en relación directa con los sujetos de las imágenes, es decir, se mostraron casi imprescindibles para las acciones que los individuos fotografiados realizaban.

En lo respectivo a los sujetos, las imágenes del libro de texto procuraron la representación visual constante de agrupaciones de niños vestidos con uniformes escolares, compuesto básicamente por una camiseta color blanca, mientras que los colectivos adultos se distinguieron por coincidir por usar uniformes militares, sombreros y trajes casuales oscuros. Las agrupaciones infantiles se representaron en las fotografías 2.1, 2.2, 3.4, 4.1 y 5.4, mientras que las de los adultos en la 2.3, 3.1, 3.2, 3.3, 4.2, 4.3, 5.1, 5.2 y 5.3.

Por último, fueron también diversas las acciones aludidas en las fotografías del texto escolar, pues entre ellas se encontraron el mirar hacia la cámara, sonreír, leer, preparar

comida, correr, entregar objetos, lavar un automóvil, escribir, hablar por teléfono, mover costales e inclusive inyectar.

Fueron nueve las imágenes fotográficas cuya actividad principal se determinó por la función de la mano para establecer contacto (1.4, 2.2, 2.3), leer (1.3, 3.4 y 5.3) y manifestar una idea o indicación en conjunto (3.4, 4.2, 4.3 y 5.4). En el resto de las imágenes, las manos se usaron de manera individual y casi circunstancial. Por su parte, en sólo cinco fotografías (1.1, 1.2, 2.1, 3.3 y 5.2), los sujetos son aparentemente consientes de ser retratados, mientras que en las restantes 15 fotografías los niños y adultos realizan sus actividades sin mirar hacia la cámara.

La conjunción de todos estos significados, creados por el orden en que los signos icónicos se relacionaron entre sí, permite plantear que, en palabras de Barthes (1982: 41), las fotografías del libro de texto son tautológicas con la realidad, es decir que transforman en natural el campo semántico de las escenas capturadas, por lo que estas imágenes no demuestran más que la alusión de que “la naturaleza parece haber producido de forma espontánea la escena representada”.

Pareciera que este primer nivel de análisis descriptivo es infructífero, e incluso innecesario, pero, por el contrario, ofrece la información necesaria que servirá de referencia para entender cómo tales representaciones “objetivas y naturales del mundo social” se transforman en objetos que generan sentido en un mayor grado de abstracción y subjetivación en la tercera dimensión semiótica, la pragmática, protagonizada por los interpretantes de los estudiantes.

Es decir, de haber prescindido del estudio de la sintáctica y semántica, al intentar descifrar los significados originados por las fotografías del libro escolar, no se tendría mayor información de cuál era la naturaleza de los signos que originan tales significados, por lo que sólo se contaría con los comentarios descontextualizados de los estudiantes. Al ser de este modo, el procedimiento de conocer cómo estos signos significa algo para alguien, tesis fundamental de la semiosis, quedaría incompleta. Ello ocasionaría en analogía, desde el ejemplo de Morris (1985: 27), ser testigo de cómo un perro empieza a correr (interpretante), pero sin conocer el signo (silbido de su amo) y lo que representa (la caza de ardillas).

Es así como se consuma el primer nivel de análisis semiótico, el denotado. Su estudio, a través de la sintáctica y semántica, ha permitido identificar una serie de significados que simulan representar la realidad de manera idéntica: la alusión siempre grupal de niños estableciendo relaciones entre sí en la escuela como lugar permanente, y de adultos dedicados en sus trabajos y formando parte de grupos sociales.

No obstante, como los objetivos del estudio lo solicitan, previo a mostrar las interpretaciones de los estudiantes, es necesario mostrar quiénes con estos niños y niñas, es decir indicar los contextos sociales en los cuales están insertos, pues ello permitirá no sólo conocer los significados que le atribuyen a las fotografías del libro de texto, pues también permitirá explicar cómo tales actividades interpretativas no son espontáneas, sino manifestación de su habitus, es decir, de las condiciones materiales y simbólicas de su clase social en particular y sus modos de dar sentido al mundo.

## **6.2 Descripción de los capitales económico y cultural**

El objetivo de este subcapítulo es mostrar la información destinada a responder la segunda pregunta particular de investigación: ¿cuál es el contexto social desde el cual los estudiantes interpretan las fotografías del libro de texto *Formación cívica y ética sexto grado*? Para evitar el uso de terminología en la redacción de las preguntas, se determina que “contexto social” es equiparable a lo que Bourdieu denomina como *posición* en el espacio social. De este modo, se evita escribir: ¿cuál es la posición en el espacio social que ocupan los estudiantes que interpretan las fotografías del libro de texto *Formación...*?

Hay que recordar que la *posición* en el espacio social son las condiciones materiales de existencia, definidas principalmente por la posesión de bienes económicos y culturales, que ubican en posiciones de cercanía y similitud de usos y prácticas a sujetos con los mismos niveles de capitales, y a su vez en posiciones de lejanía y diferencia de otros sujetos con niveles de capitales distintos.<sup>33</sup>

Es importante precisar que esta información adquiere sentido para esta investigación sólo en el grado en que se acude a ella para mostrar cómo las interpretaciones de los estudiantes, si bien son en un primer momento resultado de la percepción visual de las

---

<sup>33</sup> Ver apartado 4.5.1

estructuras sintáctica y semántica de las fotografías, son también producto de la posición de los alumnos en el espacio social, y a su vez, como se detallará más adelante, de los esquemas de percepción e interpretación propios de su clase social, es decir de su *habitus* de clase.

Por ello, a continuación sólo se presentan de manera descriptiva los resultados relacionados con las condiciones materiales de existencia de los estudiantes (*posición*) y sus interpretaciones mismas (*disposición o habitus*), para posteriormente finalizar este capítulo explicitando y discutiendo cómo la relación que existe entre ambos hallazgos homologa un *habitus* de clase.

En diciembre de 2017, se aplicó una encuesta piloto a 40 estudiantes que conformaban el grupo “b” de sexto grado de primaria. Al sintetizar la información recopilada, se consideraron ocho alumnos para la aplicación de la encuesta definitiva cuyo criterio de selección fuera el grado académico y la ocupación de los padres. Por tanto, se seleccionaron cuatro estudiantes cuyos padres tuvieran una formación universitaria, y otros cuatro de los cuales sólo hubieran asistido al nivel básico o medio superior.

En consecuencia, en marzo de 2018 se entrevistaron a siete<sup>34</sup> estudiantes. Todos los informantes tenían 11 años de edad; sus nombres son: Edgar, Regina, Jesús, Luis, Abril, Evelyn y Daniela. Los primeros tres afirmaron que sus padres habían estudiado una carrera universitaria, mientras que el resto indicó que estudiaron la escuela primaria y preparatoria. Sólo dos niños indicaron vivir únicamente con uno de sus padres. El *cuadro 7* detalla esta información.

<i>Cuadro 7: Nivel de estudios y ocupaciones de los padres</i>		
<i>Estudiante</i>	<i>Padres</i>	<i>Nivel de estudios: ocupación</i>
<b>1. Edgar</b>	Padre	Superior: contador
	Madre	Superior: negocios internacionales
<b>2. Regina</b>	Padre	<i>No vive con ella</i>
	Madre	Superior: dentista
<b>3. Jesús</b>	Padre	Superior: docente
	Madre	Superior: Lic. en educación superior
<b>4. Luis</b>	Padre	Primer grado de primaria: plomero, albañil
	Madre	Tercer grado de secundaria: costurera
<b>5. Abril</b>	Padre	Preparatoria: albañil
	Madre	<i>No vive con ella</i>
<b>6. Evelyn</b>	Padre	Preparatoria: obrero

<sup>34</sup> Inicialmente se seleccionaron a ocho estudiantes para el trabajo de campo, pero el profesor sólo permitió que se trabajaran con siete aludiendo tiempos de exámenes.

	Madre	Primaria: ama de cada
	Padre	Preparatoria: carpintero
<b>7. Daniela</b>	Madre	Universidad: ama de casa

Como se aprecia, los padres de Edgar, Regina y Jesús cursaron una educación superior y se dedicaron a labores profesionales. En cambio, los padres de Luis, Abril, Evelyn y Daniela accedieron sólo a la educación básica y media superior, y se desempeñaron en oficios como la plomería, la albañilería, carpintería, costurería, el trabajo obrero y el cuidado del hogar.

Con el objetivo de identificar similitudes o diferencias entre los capitales económico y cultural de los niños, se establecieron dos grupos cuyo criterio de selección fue el trabajo y nivel de estudio de sus padres. Por tanto, los capitales de ambos grupos, denominados *grupo 1* y *grupo 2*, serán descritos de manera individual, para después discutir dos cuestiones: a) en qué grado existen desigualdades o semejanzas entre ambos grupos que, de manera preliminar, se proyecta que posean diferencias por el hecho de provenir de familias con posibilidades económicas y culturales distintas; b) cómo tales condiciones sociales generan las interpretaciones registradas acerca del discurso cívico en las fotografías del libro de texto.

El capital económico comprendió cinco rubros: propiedades de la vivienda, bienes y servicios domésticos, dispositivos electrónicos y acceso a internet, asistencia a la escuela y hábitos alimenticios. Asimismo, el capital cultural asimiló nueve: nivel académico y ocupación de los padres, expectativas académicas, cantidad de libros y revistas, fotografías e instrumentos musicales, gustos musicales, consumo de televisión, consumo de películas, lectura de los padres, esparcimiento personal y familiar

• **Descripción grupo 1**

Los resultados arrojados por las encuestas permiten precisar que los capitales económico y cultural de los tres niños del *grupo 1*, Edgar, Regina y Jesús, son similares entre sí, considerando que ninguno de ellos presentó una posesión exorbitante o atípica de algún bien o servicio, pues todos se mantuvieron en niveles proporcionales. Evidentemente, cada uno de ellos demostró características peculiares que los hacen diferentes entre sí, pero como se aborda en la discusión, pertenecen de manera general a la misma posición en el espacio

social que, desde la teoría de Bourdieu, se define como la posesión de un *habitus* de clase similar.

Es importante destacar que Jesús fue quien destacó de sus compañeros como el niño con más capital económico y cultural, pues su casa fue la mejor valuada en cuanto a tamaño y materiales, acumuló la mayor cantidad de libros e instrumentos musicales, practica deportes de forma independiente de la escuela y sus padres son asiduos a la lectura. No obstante, en los la mayoría de rubros presentó similitudes con sus compañeros: hábitos alimenticios, asistencia a la escuela, gustos musicales y consumo cultural de medios de comunicación como la televisión y el tipo de películas.

• **Capital económico grupo 1**

Jesús fue el único niño que vive en una casa propiedad directa de sus padres, pues las viviendas de sus dos compañeros son propiedad de alguno de sus familiares como tíos o abuelos. Además, su hogar es el más grande con base en las 9 habitaciones que lo componen; el de Regina tiene 5 y el de Edgar 3. En la casa de Jesús viven otras 5 personas, lo que indica que existen más habitaciones que individuos; por el contrario, los 9 habitantes que conviven en casa de Regina tienen que compartir 5 habitaciones. Además, los materiales de la casa de Jesús indican un valor superior a los de sus compañeros: el suelo y techo están hechos de madera, mientras que los de los de Regina y Edgar son de cemento.

<i>Propiedad de la vivienda, material, habitaciones, personas que la habitan</i>				
<b>Características</b>		<b>Jesús</b>	<b>Regina</b>	<b>Edgar</b>
<b>Propiedad de su casa</b>		Padres	Familiares	Familiares
<b>Número de cuartos</b>		9	5	3
<b>Personas que viven en su casa</b>		5	9	5
<b>Material de la vivienda</b>	<b>Suelo</b>	Madera	Mosaico	Cemento
	<b>Techo</b>	Madera	Cemento	Cemento
	<b>Paredes</b>	Cemento/ladrillo	Cemento/ladrillo	Cemento/ladrillo

Sin embargo, a pesar de la valoración que goza la casa de Jesús, no fue la que contó con la mayor cantidad de bienes y servicios. Los tres niños mostraron en común contar con 7 servicios en casa: agua potable, luz eléctrica, tanque de gas, boiler para regadera, de drenaje, de internet y telefonía fija. Además, también determinaron que en sus hogares se podía encontrar una televisión, una lavadora, un refrigerador, una estufa y videojuegos. En cambio,

sólo Regina aseguró gozar además con televisión de paga y tostadora; un microondas podría encontrarse en la casa de Edgar y Regina; y sólo los padres de Jesús y Regina contaron con un automóvil propio.

Al ser así, fueron 12 los bienes y servicios en común que registraron los tres niños. Regina es quien posee los 16 contemplados en la encuesta aplicada, mientras que Jesús y Edgar sólo agrupan 13. Es decir, existe una diferencia de sólo tres posesiones materiales entre los estudiantes, lo que permite decir que prácticamente cuentan, hasta este punto, con un nivel similar de capital económico.

<b><i>Bienes y servicios domésticos</i></b>				
Cantidad de bienes y servicios		<b>Jesús (total: 13)</b>	<b>Regina (total: 16)</b>	<b>Edgar (total: 13)</b>
<b>Servicios y bienes en común (12): servicios de agua, luz eléctrica, gas, boiler, drenaje, internet, telefonía fija, televisión, lavadora, refrigerador, estufa, videojuegos</b>		Sí	Sí	Sí
<b>Bienes que no todos poseen (4):</b>	Tv de paga	No	Sí	No
	Microondas	No	Sí	Sí
	Tostadora de pan	No	Sí	No
	Auto particular	Sí	Sí	No

De acuerdo con los tres niños, sus padres contaban con teléfonos celulares propios, además de que ellos mismos aseguraron también poseer distintos dispositivos para conectarse a internet: tableta, laptops y celulares. Los menores asintieron no utilizar internet por más de una hora diaria: Regina lo usa 60 minutos a través de su celular y una laptop; Edgar se conecta mediante su celular y Jesús desde su tableta, ambos 30 minutos.

<b><i>Dispositivos electrónicos y acceso a internet</i></b>			
Característica	<b>Jesús</b>	<b>Regina</b>	<b>Edgar</b>
<b>Dispositivos electrónicos</b>	Tablet	Celular y laptop	Celular
<b>Dispositivos electrónicos padre y madre</b>	Sí	Sí	Sí
<b>Minutos diarios en internet</b>	30 minutos	60 minutos	20 minutos

Ahora bien, en cuanto a la distancia entre el hogar y la escuela, Edgar y Regina son quienes viven más cerca, pues ambos llegan caminando y les toma entre 10 y 15 minutos. Por su parte, Jesús manifestó que tienen que transportarlo en el automóvil de su familia alrededor de una hora para asistir a clases, por lo que su casa no se ubica en las colonias

donde habitan sus dos compañeros. Una vez dentro del plantel, es habitual que los padres de Edgar le obsequien 15 pesos todos los días para comprar lo que le agrade, mientras que a Regina y Jesús les dan 20 pesos a cada uno.

<i>Asistencia a la escuela</i>			
<b>Característica</b>	<b>Jesús</b>	<b>Regina</b>	<b>Edgar</b>
<b>Minutos de camino hacia la escuela</b>	60 minutos	15 minutos	10 minutos
<b>Medio de transporte</b>	Automóvil	Caminando	Caminando
<b>Dinero que le dan para gastar diariamente en la escuela</b>	20 pesos	20 pesos	15 pesos

En cuanto a los hábitos alimenticios, Jesús y Regina dijeron que la comida que consumen en la escuela la traen de su casa, mientras que Edgar comentó que usualmente la compra en el plantel. También afirmó que su familia compraba los alimentos en el mercado local y verdulería; Regina en los tianguis y supermercados; y Jesús en el tianguis y la verdulería.

Los tres niños afirmaron que su familia compra los alimentos en establecimientos posiblemente informales como el mercado, tianguis y verdulería; sólo la familia de Regina es la única que, además del tianguis, lo hace en un supermercado. En cuanto a la ingesta de carne, los primeros dos niños son quienes más la consumen, alrededor de 3 a 4 veces por semana, mientras que Edgar aproximadamente en 2 ocasiones. En general, los alimentos que consumen en la escuela provienen de sus hogares, los familiares adquieren la comida en los mismos lugares, mientras que los intervalos del consumo de carne es un ligero diferenciador.

<i>Hábitos alimenticios</i>			
<b>Características</b>	<b>Jesús</b>	<b>Regina</b>	<b>Edgar</b>
<b>La comida que consume en la escuela</b>	Usualmente es casera	Usualmente es casera	Usualmente la compra
<b>La comida en su casa la compran en</b>	Tianguis y verdulería	Tianguis y supermercado	Mercado y verdulería
<b>Días que consume carne</b>	3-4 veces por semana	3 veces por semana	Cada 3 días

En resumen, ninguno de los tres niños presentó la posesión desmesurada de algún bien o servicio frente a sus compañeros. Al realizar una comparación, la casa de Jesús destacó de manera tenue: sus padres fueron los únicos que poseen una casa propia, la cual tiene acabados en madera, y su tamaño es casi el doble que el promedio (de acuerdo con el número

de cuartos). En los aspectos restantes, los tres niños se mantuvieron en cantidades y propiedades similares: posesión de bienes y servicios domésticos, dispositivos electrónicos y acceso a internet, asistencia a la escuela y hábitos alimenticios.

• **Capital cultural grupo 1**

Sobre los padres de los niños de este primer grupo, sólo Regina reveló que su papá no vive con ella, mientras que Edgar y Jesús sí conviven con sus dos padres. La madre de la niña es dentista y trabaja en un consultorio que está a 10 minutos de su hogar. Por su parte, los padres de Edgar también obtuvieron educación superior: el padre se desempeña como contador en una oficina que le toma 60 minutos de distancia, mientras que la madre estudió Negocios internacionales pero se encuentra sin empleo. Los padres de Jesús también recibieron una educación universitaria, lo que les permitió laborar como docentes en la misma primaria donde asiste su hijo.

<i>Nivel académico y ocupación de los padres</i>					
<b>Características</b>		<b>Jesús</b>	<b>Regina</b>	<b>Edgar</b>	
<b>Padre</b>	Nivel estudios	Universidad	-	Universidad	
	Ocupación	Docente	-	Contador	
	Tiempo traslado hacia el trabajo	1 hora	-	1 hora	
	Celular propio	Sí	-	Sí	
<b>Madre</b>	Nivel estudios	Universidad	Universidad	Universidad	
	Ocupación	Docente	Dentista	Sin trabajo	
	Tiempo traslado hacia el trabajo	1 hora	10 minutos	-	

Los hermanos de Edgar y Regina se encontraban recibiendo educación media superior, mientras que el hermano de Jesús pudo cursar la carrera de ingeniería bioquímica. Los tres niños manifestaron su deseo por estudiar una licenciatura; incluso Jesús comentó su deseo por estudiar medicina forense.

<i>Expectativas académicas</i>			
<b>Característica</b>	<b>Jesús</b>	<b>Regina</b>	<b>Edgar</b>
<b>Grado estudios hermanos</b>	Universidad	Preparatoria	-
<b>Grado que dese estudiar</b>	Universidad	Universidad	Universidad

Asimismo, Jesús, Regina y Edgar expresaron que en sus casas existe la cantidad de 200, 140 y 100 libros, respectivamente, los cuales abordan temáticas variadas como cuentos,

fábula y demás historias. En cambio, sólo tienen 50, 10 y ninguna revista en este mismo orden. Las revistas tratan principalmente sobre gente famosa y novedades. Es apreciable que Jesús tiene casi el doble de libros a su disposición en comparación con sus compañeros, sin embargo, no posee ninguna revista, mientras que Regina y Edgar sí.

<i>Cantidad de libros y revistas</i>			
Posesiones	Jesús	Regina	Edgar
<b>Libros en casa</b>	200	140	100
<b>Tipos de libros</b>	Cuentos, fábulas	Variado	Terror
<b>Revistas en casa</b>	0	10	50
<b>Tipos de revistas</b>	-	Novedades	Gente famosa, novedades

En cuanto a la decoración de las viviendas, Edgar indicó que la suya posee 7 fotos enmarcadas de sus familiares y 3 imágenes religiosas; Regina estimó que en su casa existen 20 fotografías familiares colocadas en las paredes, 4 con motivos religiosos, 3 de paisajes o animales y 2 de obras de arte (pero no sabe cuáles); Jesús afirmó que en su vivienda hay 7 fotos de su familia y un religiosa. Para su recreación artística, los tres niños sumaron la cantidad de 7 instrumentos musicales disponibles en casa: Edgar con 2, Regina con uno y Jesús con 4.

Una vez más, Jesús resalta sobre sus compañeros al poseer más instrumentos musicales que sus dos compañeros juntos. Otro rasgo importante es que, a diferencia de los rubros de fotografías paisajes/animales u obras de arte, la posesión de retratos familiares y de imágenes religiosas fue común entre los alumnos, en diferentes cantidades.

<i>Fotografías e instrumentos musicales</i>				
Objetos		Jesús	Regina	Edgar
<b>Fotografías o cuadros de:</b>	Familiares	7	20	7
	Religiosas	1	4	3
	Paisajes/animales	0	3	0
	Cuadros/arte	0	2	0
Instrumentos musicales		4	1	2

Lo que respecta a gustos musicales, se reveló un gusto parecido. Los intérpretes que más escucha Edgar son J. Balvin y Maluma (cantantes de reggaetón); Regina escucha diversos intérpretes y géneros, mientras que Jesús demostró un gusto por los géneros banda y corridos. En cuanto a los géneros musicales que escuchan las familias de los menores,

resaltaron la salsa, el reggaetón, la cumbia, la banda y el regional mexicano, es decir, parecidos al de los niños. Ningún niño expresó el gusto personal o familiar de algún otro género de música como el rock, el jazz o el tango, por ejemplo.

<i>Gustos musicales</i>			
	<b>Jesús</b>	<b>Regina</b>	<b>Edgar</b>
<b>Gusto personal</b>	Banda y corridos	Variado	J. Balvin, Maluma
<b>Gusto familiar</b>	Banda y regional mexicano	Pop, reggaetón, cumbia	Salsa, J. Balvin, cumbia

Regina y Edgar indicaron ver todos los días la televisión una y dos horas, respectivamente, mientras que Jesús no la observa. Las familias de los niños que sí miran televisión correspondieron con los tiempos más prolongados dedicados a esta actividad. Los programas que usualmente observan las familias de los tres niños son series animadas, novelas, series, películas y noticiarios.

<i>Consumo de televisión</i>			
	<b>Jesús</b>	<b>Regina</b>	<b>Edgar</b>
<b>Personal</b>	No mira TV	1 hora	2 horas
<b>Familiar</b>	1 hora	Hora y media	Tres horas
<b>Programación</b>	Películas familiares	Series, películas	Dibujos animados, novelas, noticias

Respecto al consumo de la industria fílmica, Edgar recuerda que las últimas películas que vio fueron Thor, Misión imposible y Lucha libre; Regina observó Lo que una chica quiere, Maze runner y Coco; Jesús estimó que vio Supergirl (y principalmente series). En cuanto al gusto familiar, las películas de su elección son clasificación A, como Toy story, Hachiko siempre a tu lado, Hércules, Monster Inc. y de temáticas de superhéroes. Estos productos son consumidos a través del servicio de streaming Netflix.

Una vez más, los niños se ubican en un punto de encuentro, ahora en el tipo de películas que consumen de manera individual y familiar, pues todas ellas están enfocadas en un público infantil y juvenil, además de pertenecer a la animación digital y la ficción. Ninguno de los títulos mencionados pertenece a otros géneros como el terror, dramático o independiente. También, los tres disponen de Netflix, plataforma de películas en streaming, para adquirir las películas que observan.

<i>Consumo de películas</i>			
Característica	Jesús	Regina	Edgar
<b>Gusto personal</b>	Series, Supergirl	Lo que una chica quiere Maze runner, Coco	Thor, Misión imposible, Lucha libre
<b>Gusto familiar</b>	Hércules, Blanca Nieves, Monster Inc.	Toy Story, Siempre a tu lado Hachiko	Acerca de superhéroes
<b>Proveedor</b>	Netflix	Netflix	Netflix

Sobre la cuestión si alguno de los padres de los niños había leído algún libro en las últimas dos semanas en que fueron entrevistados, Edgar indicó que su mamá había leído *El principito* de Antonie Saint-Exupery, mientras que Jesús afirmó que su papá leía la novela *El Quijote*, de Cervantes, y su mamá *Azteca* escrita por Gary Jennings. Es decir, de los cinco padres, tres mostraron un gusto por la lectura, especialmente la literatura. Jesús se ubicó como el niño cuyos ambos padres son asiduos a esta actividad. Mientras tanto, los niños expresaron emplear entre 30 a 60 minutos para realizar sus lecturas propias.

<i>Lectura de los padres</i>			
	Jesús	Regina	Edgar
<b>Padre</b>	El Quijote	-	No
<b>Madre</b>	Aztecas	No	El principito
<b>Tiempo lectura propia</b>	60 minutos	30 minutos	30 minutos

Por último, en lo que concierne al esparcimiento personal y familiar, sólo Jesús indicó que asiste a actividades deportivas independientes de la escuela, pues practica kick boxing y ciclismo dos horas a la semana. Simultáneamente, al preguntarles a los tres niños sobre las actividades que realizan los días domingos, Jesús comenta que su familia asiste con regularidad a lugares lejanos, la mayoría de las veces relacionados con los deportes que practica. En cambio, Regina y Edgar, y sus respectivas familias, se apegan a visitar lugares cercanos como mercados o parques de la misma colonia.

<i>Esparcimiento personal y familiar</i>			
Actividad	Jesús	Regina	Daniela
<b>Actividad independiente de la escuela</b>	Deportes: kick boxing y ciclismo	No	No
<b>Los domingos, su familia</b>	Visitan un lugar lejano	Visitan un lugar cercano	Visitan un lugar cercano

## •Descripción grupo 2

El grupo 2 estuvo compuesto por Luis, Abril, Evelyn y Daniela, todos también de 11 años de edad, y cuyos padres accedieron a la educación básica y media superior, y se desempeñaron en oficios y el hogar. Como enseguida se muestra, los cuatro niños tampoco manifestaron diferencias sustanciales entre la cantidad y cualidad de los capitales económico y cultural.

Los niños de este grupo presentan posesión y carencias de diversos bienes y servicios que les permiten ubicarse en un plano de igualdad. Por ejemplo, a pesar de que Abril posee el mayor número de bienes económicos y libros en su casa, no es la niña que más habitaciones tiene en su hogar ni la que recibe la mayor cantidad de dinero para gastar en la escuela. Es en ese sentido en el que se desarrollan los capitales económico y cultural de los niños de este grupo: poseen unos bienes, pero carecen de otros. Por tanto, el segundo grupo de alumnos es generalmente uniforme.

Sin embargo, al realizar la misma lectura comparativa como en el primer grupo, Abril destaca ligeramente sobre sus compañeros en diversos rubros: es la única que vive en una casa propia de su padre, es la que dispone de más bienes y servicios (cuantitativamente, sólo uno más), posee 100 libros en su hogar, dos instrumentos musicales (como Evelyn), tiene gustos musicales distintos, practica gimnasia en su tiempo libre y su padre mostró un interés por la lectura. No obstante, mostró cualidades similares a las de sus compañeros en cuanto a los dispositivos electrónicos y su acceso a internet, su asistencia a la escuela, los hábitos alimenticios, nivel académico y ocupación de los padres, los gustos en películas y el tipo de programas que su familia observa en televisión.

## • Capital económico grupo 2

De los cuatro niños que componen el segundo grupo, sólo Abril comentó que la casa donde habita es propiedad de sus padres, pues sus tres compañeros determinaron que el lugar donde viven pertenece a alguno de sus familiares, pero no a su madre o padre. Por su parte, Daniela es quien habita la vivienda más grande de acuerdo con el número de habitaciones; mientras tanto, Luis, Abril y Evelyn tienen que compartir los entre 2 y 3 cuartos con 6 y hasta 11 personas. En cuanto a la construcción de las casas, sus estructuras se basan principalmente en el cemento, exceptuando un caso de mosaico y lámina.

<i>Propiedades de la vivienda</i>					
Características		Luis	Abril	Evelyn	Daniela
<b>Propiedad de su casa</b>		Familiares	Padres	Familiares	Familiares
<b>Número de cuartos</b>		3	2	2	4
<b>Personas que viven en su casa</b>		11	6	7	7
<b>Material de la vivienda</b>	Cemento	Cemento	Mosaico	Mosaico	Cemento
	Cemento	Cemento	Cemento	Cemento	Lámina
	Cemento/ladrillos	Cemento/ladrillos	Cemento/ladrillos	Cemento/ladrillos	Cemento/ladrillos

Los servicios y bienes en común del que gozan los cuatro niños fueron 10: agua potable, luz eléctrica, tanque de gas, drenaje, internet, telefonía fija, televisión, microondas, refrigerador y estufa. Mientras tanto, fueron 6 los bienes y servicios con los que no contaban todos. Abril fue la niña que, además de los 10 en común, tiene cuatro más: boiler, lavadora, videojuegos y automóvil propio de su padre; no obstante, sus compañeros sólo tienen entre uno o dos menos.

<i>Bienes y servicios domésticos</i>					
Cantidad de bienes y servicios		Luis (total: 12)	Abril (total: 14)	Evelyn (total: 13)	Daniela (total: 13)
<b>Servicios y bienes en común (10): servicios de agua, luz eléctrica, gas, drenaje, internet, telefonía fija, televisión, microondas, refrigerador, estufa</b>		Sí	Sí	Sí	Sí
<b>Bienes que no todos poseen (6):</b>	Boiler	No	Sí	Sí	Sí
	Tv de paga	No	No	No	No
	Lavadora	Sí	Sí	Sí	No
	Videojuegos	Sí	Sí	No	No
	Tostadora de pan	No	No	No	Sí
	Automóvil propio	No	Sí	Sí	Sí

También, los niños declararon poseer dispositivos electrónicos que les permiten el acceso a internet. De hecho, navegan por la web una parte considerable del día, alrededor de 4 horas, excepto Evelyn que lo hace sólo una. Esta información, junto con el dato de que todos sus padres son propietarios de un teléfono celular personal, indica que los cuatro niños se encuentran en condiciones similares respecto a los dispositivos electrónicos con acceso a internet.

<i>Dispositivos electrónicos y acceso a internet</i>				
Característica	Luis	Abril	Evelyn	Daniela
<b>Dispositivos electrónicos</b>	Celular	Celular	Celular	Celular

<b>Dispositivos electrónicos padre y madre</b>	Sí	Sí	Sí	Sí
<b>Minutos diarios en internet</b>	4 horas	4 horas	1 hora	4 horas

Lo relacionado con la asistencia a la escuela, todos los niños viven en un radio relativo de proximidad de 10 a 15 minutos entre sus domicilios y el plantel, por lo que tres de ellos asisten caminando, mientras que Daniela lo hace en transporte público. De igual forma, sus padres les proporcionan entre 10 y 20 pesos para utilizarlos en lo que deseen. Esta información expresa una ínfima variación de cantidades en concepto de tiempos, modos de transporte y dinero, pero que se mantiene constante en un rango máximo de 10 unidades.

<i>Asistencia a la escuela</i>				
Característica	Luis	Abril	Evelyn	Daniela
<b>Minutos de camino hacia la escuela</b>	10 minutos	10 minutos	15 minutos	15 minutos
<b>Medio de transporte</b>	Caminando	Caminando	Caminando	Microbús
<b>Dinero que le dan para gastar diariamente en la escuela</b>	10 pesos	10 pesos	20 pesos	15 pesos

Acercas de los hábitos alimenticios, sólo Abril es quien consume regularmente comida en la escuela preparada en su casa, pues sus tres compañeros de manera habitual la adquieren dentro del plantel. Los lugares donde las cuatro familias adquieren los alimentos no varía demasiado: tres los compran en lugares de posible índole informal como verdulerías y tianguis, y sólo la de Evelyn en un supermercado. La ingesta de carne es constante, pues tiene periodos entre 2 a 4 días por semana. Esto permite indicar que tanto en los cuatro niños comparten en común lugares donde sus familias adquieren los alimentos y los periodos de consumo de carne. Sin embargo, estos alimentos no son dedicados en su mayoría para su consumo en la escuela, por lo que con frecuencia los tres niños deben comprar comida aparte.

<i>Hábitos alimenticios</i>				
Características	Luis	Abril	Evelyn	Daniela
<b>La comida que consume en la escuela</b>	Comprada	Casera	Comprada	Comprada
<b>La comida en su casa la compran en</b>	Tianguis	Tianguis	Supermercado	Verdulería
<b>Días que consume carne</b>	Alternado	4 días por semana	2 días por semana	2 a 4 días por semana

• **Capital cultural grupo 2**

El criterio de este segundo grupo es la conjunción de niños cuyos padres accedieron a la educación básica y media superior, es decir a la primaria, secundaria y preparatoria. Al inscribir las ocupaciones, se observa que todos los padres se desempeñan en oficios, mientras que la mayoría de las madres en las labores domésticas. Incluso, la madre de Daniela fue la única de este grupo que accedió a la universidad, pero está a cargo del cuidado de la casa. La distancia del hogar al lugar de trabajo de los padres ronda los 60 minutos.

Los trabajos que desempeñan los padres están generalmente relacionados con la construcción y mantenimiento de inmuebles, mientras que el padre de Evelyn labora en una fábrica. Por su parte, la madre de Luis trabaja como costurera en su domicilio.

<i>Nivel académico y ocupación de los padres</i>					
Característica		Luis	Abril	Evelyn	Daniela
<b>Padre</b>	Nivel estudios	1º de primaria	Preparatoria	Preparatoria	Preparatoria
	Ocupación	Plomero, albañil	Albañil	Obrero	Carpintero
	Tiempo traslado hacia el trabajo	1 hora	Indeterminado	1 hora	1 hora
<b>Madre</b>	Nivel estudios	3º secundaria	No vive con ella	Primaria	Universidad
	Ocupación	Costurera	-	Ama de casa	Ama de casa
	Tiempo traslado hacia el trabajo	Trabaja en casa	-	-	-

Los hermanos de los cuatro niños se encontraban estudiando, al grado de que el hermano de Evelyn se encontraba en el nivel superior. De hecho, los estudiantes de este grupo manifestaron su interés de estudiar una licenciatura; incluso Abril especula estudiar astronomía.

<i>Expectativas académicas</i>				
Característica	Luis	Abril	Evelyn	Daniela
<b>Grado estudios hermanos</b>	Primaria	Preparatoria	Universidad	Preparatoria
<b>Grado que dese estudiar</b>	Universidad	Universidad	Universidad	Universidad

Abril destacó como la niña que más libros tiene a su disposición en casa, pues cuenta con 100 ejemplares de temáticas como historia, geografía y, en específico, la biblia. En

cantidad, le siguió Daniela con 50 libros cuyos tópicos no recordó. Evelyn se mostró como quien menos recursos bibliográficos posee en casa, sin embargo declaró con seguridad que los 10 libros de su hogar tratan de ciencia y son propiedad de su hermano, quien estudia una licenciatura; a su vez en la niña con un centenar de revistas acerca de gente famosa, novedades y programas de televisión.

<i>Cantidad de libros y revistas</i>				
Cantidad	Luis	Abril	Evelyn	Daniela
<b>Libros en casa</b>	20	100	10	50
<b>Tipos de libros</b>	Escolares, chistes	Biblia, historia, geografía	Ciencia (de su hermano)	No sabe
<b>Revistas en casa</b>	1	0	100	0
<b>Tipos de revistas</b>	Gente famosa	No sabe	Gente famosa, novedades, programas de tv	No sabe

Todos los niños indicaron en común, en diferentes cantidades, que su casa está adornada con retratos familiares, pues Evelyn es la única niña que no posee imágenes religiosas en su casa, y al mismo tiempo es la única que posee cuadros de paisajes o animales. Acerca de pinturas u obras de arte, ningún niño identificó que en sus viviendas hubiera alguna. Mientras tanto, sólo Abril y Evelyn fueron quienes tienen 2 instrumentos musicales cada una en casa.

<i>Fotografías e instrumentos musicales</i>					
Objetos		Luis	Abril	Evelyn	Daniela
<b>Fotografías o cuadros de:</b>	Familiares	15	0	6	13
	Religiosas	1	6	0	1
	Paisajes/animales	0	0	2	0
	Cuadros/arte	0	0	0	0
<b>Instrumentos musicales</b>		0	2	2	0

También, al preguntarles a los niños sobre sus gustos musicales personales y los de sus familias, a pesar de responder diversos géneros e intérpretes de forma individual, al comparar las respuestas se aprecia que fueron en cierto grado similares. A Luis le gusta Enrique Iglesias, perteneciente al pop, y la música electrónica, géneros que también son del gusto de Evelyn y Daniela; simultáneamente, a este par de niñas les agrada el rap. Las familias de estos tres niños también comparten un gusto en común por la música banda.

Por su parte, Abril fue la única niña que enunció dos géneros particulares: el metal y la música antigua (entendiéndola como el rock mexicano de los años 70). También gusta del pop, pero con la diferencia de ser en inglés (ejemplo de cantantes: Taylor Swift y Camila Cabello). Es decir, a excepción de Abril, los menores y sus familias comparten gustos musicales similares.

<i>Gustos musicales</i>				
	Luis	Abril	Evelyn	Daniela
<b>Gusto personal</b>	Enrique Iglesias (pop), electrónica, romántica	Pop en inglés, Taylor Swift, Camila Cabello (pop)	Rap, banda, electrónica	Pop y rap, Melani Martínez, Porta
<b>Gusto familiar</b>	Jenny Rivera (banda), cumbia	Rock, metal, pop en español, música antigua	Banda y rock	Banda, romántica

A su vez, dos niños declararon no mirar con regularidad la televisión, mientras los que sí lo hacen dedican de 30 a 60 minutos. Por su parte, sus familias registraron más tiempo empleado en esta actividad, pero que no oscila mucho entre sí: entre hora y media y dos horas. Los programas televisivos que usualmente se sintonizan son el Exatlón, Mi pareja puede, Enamorándonos, Ventaneando, así como novelas, es decir, consumen predominantemente la señal abierta.

<i>Consumo de televisión</i>				
	Luis	Abril	Evelyn	Daniela
<b>Personal</b>	1 hora	30 minutos	No ve tv	No ve tv
<b>Familiar</b>	No ven tv	2 horas	2 horas	Hora y media
<b>Programación</b>	-	Exatlón y Mi pareja puede	Exatlón, novelas	Enamorándonos, ventaneando

Otro aspecto en común son las películas que observan. Los cuatro menores expresaron que, de acuerdo con sus gustos personales y los de sus familias, las películas que aprecian son del género animado (Mi villano favorito, Buscando a Dory), superhéroes (Liga de la justicia), de acción (12 horas para sobrevivir), ciencia ficción (Star Wars) y cómicas (No se aceptan devoluciones). A pesar de estas similitudes, el medio por el cual acceden a este material sí manifestó una diferencia: Luis y Abril consiguen los títulos a través de copias

no registradas, es decir piratas, mientras que Evelyn y Daniela las adquieren desde un servicio de paga (Netflix).

<i>Consumo de películas</i>				
Característica	Luis	Abril	Evelyn	Daniela
<b>Gusto personal</b>	Mi villano favorito, La vida de las mascotas, Mickey mouse	La razón de estar contigo, Nemo, Buscando a Dory	No se aceptan devoluciones, Mi villano favorito, Star Wars	Príncipe de Egipto, 12 horas para sobrevivir , Liga de la justicia
<b>Gusto familiar</b>	Monsters Inc. Hulk	Bob esponja, La noche del demonio	No se aceptan devoluciones	Del género Acción
<b>Proveedor</b>	Piratería	Piratería	Netflix	Netflix

En lo respectivo con los hábitos de lectura de los padres, sólo Abril comentó que su padre había leído últimamente *Viaje al centro de la tierra*, la novela escrita por Julio Verne, mientras que Luis indicó que su madre se encontraba leyendo “un libro de leyendas”, cuyo nombre o detalles no pudo recordar. De acuerdo con los demás alumnos, sus padres no mostraron una costumbre por la lectura. Hay que recordar que Abril fue la niña que declaró tener un centenar de libros en casa.

<i>Lectura de los padres</i>				
	Luis	Abril	Evelyn	Daniela
<b>Padre</b>	No	Viaje al centro de la tierra	No	No
<b>Madre</b>	Un libro de leyendas	No	No	No

Por último, lo que concierne a las actividades de esparcimiento, una vez más Abril fue la única menor que reveló practicar gimnasia fuera de los horarios escolares, pues el resto de los niños no dijeron practicar alguna actividad deportiva o artística fuera de la escuela. Por su parte, los días domingo, las cuatro familias regularmente permanecen en casa o visitan un lugar cercano.

<i>Esparcimiento personal y familiar</i>				
Actividad	Luis	Abril	Evelyn	Daniela
<b>Actividad independiente de la escuela</b>	No	Gimnasia	No	No

<b>Los domingos, su familia</b>	Visita un lugar cercano	Está en casa y visita un lugar cercano	Visita un lugar cercano	Está en casa
---------------------------------	-------------------------	--	-------------------------	--------------

Estos fueron los resultados que mostraron los capitales económico y cultural de los dos grupos de estudiantes. Era necesario describirlos de manera individual, para así entender de manera más detallada cómo se asemejan y diferencian, tarea que se resume enseguida.

#### • Comparación de los capitales económico y cultural de ambos grupos

La comparación de los capitales económico y cultural de los dos grupos se conformará por una descripción predominantemente cuantitativa y, en algunas ocasiones, cualitativa. Los valores de las variables cuantitativas indicarán el promedio calculado de las cantidades de cada grupo. Por ejemplo, en el cuadro siguiente se muestra que el rubro “número de cuartos” del grupo 1 indica la cifra 5.6, la cual es resultado de la sumatoria de todas las habitaciones que los niños de este grupo indicaron tener en su casa entre el número de niños:  $(9+5+3)/3=5.6$ .

#### • Capital económico ambos grupos

Las características que muestran un mayor contraste entre las propiedades de la vivienda entre ambos conjuntos de alumnos, es que el primer grupo posee, en promedio, más habitaciones (5.6) que el segundo grupo (2.7), y por el contrario, habita un número menor de personas (6.3) que el último grupo (7.7), lo cual determina que los niños cuyos padres accedieron a una educación superior habitan en casas más grandes y el espacio es compartido por menos personas.

En cuanto a características similares, en cada uno de los dos grupos, sólo un niño determinó que sus padres eran propietarios de las casas donde viven, además de que el cemento es el material predominante del que están hechos los techos y paredes de sus viviendas; de este material, junto con el mosaico, también se constituyen los suelos.

<i>Propiedad de la vivienda</i>		
Características	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>
<b>Propiedad de la casa</b>	Familiares: 2 (66%) Propia: 1 (33%)	Familiares: 3 (75%) Propia: 1 (25%)
<b>Número de cuartos</b>	Promedio: 5.6	Promedio: 2.7

<b>Personas que viven en su casa</b>		Promedio: 6.3	Promedio: 7.7
<b>Material de la vivienda</b>	Suelo	Madera: 1 Mosaico: 1 Cemento: 1	Mosaico: 2 Cemento: 2
	Techo	Madera: 1 Cemento: 2	Cemento: 4
	Paredes	Cemento: 3	Cemento: 4

También, en cuanto a los bienes y servicios que poseen todos los estudiantes, la información declarada por los niños del grupo 1 determinó que, en promedio, poseen 1 bien más en comparación con el segundo grupo. Edgar, Regina y Jesús determinaron ser acreedores de 14 de los 16 bienes y servicios contemplados en las encuestas, faltándoles dos unidades, mientras que, estadísticamente, Luis, Abril, Evelyn y Regina tuvieron la carencia de tres.

<i>Bienes y servicios domésticos</i>		
Cantidad de bienes y servicios	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>
Servicios: de agua, luz eléctrica, gas, boiler, drenaje, internet, telefonía fija, tv de paga, televisión, lavadora, refrigerador, estufa, videojuegos, microondas, tostadora de pan, auto particular.	Promedio: Poseen 14 bienes y servicios de 16.	Promedio: Poseen 13 bienes y servicios de 16.

En lo relacionado con los dispositivos electrónicos y el acceso a internet, en el cuadro siguiente se aprecia que la única diferencia significativa es el tiempo que navegan en la web, pues mientras el grupo 1 rebasa apenas los 30 minutos en promedio, el grupo dos lo hace poco más de 3 horas. Mientras tanto, los siete niños presentaron similitudes en cuanto a los dispositivos que poseen y la adquisición de sus padres de teléfonos celulares propios.

<i>Dispositivos electrónicos y acceso a internet</i>		
Característica	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>
<b>Dispositivos electrónicos</b>	Todos poseen dispositivos (tablet, celular, laptop)	Todo poseen dispositivos (celular)
<b>Dispositivos electrónicos padre y madre</b>	Todos poseen	Todos poseen
<b>Minutos diarios en internet</b>	Promedio: 36.6	Promedio: 195 (3 horas y 15 minutos)

Las diferencias presentadas en torno en la asistencia a la escuela fueron las relacionadas con el tiempo de distancia entre los hogares y el plantel y el dinero que los padres dan a sus hijos para comprar lo que deseen. En promedio, el grupo 1 invierte más

tiempo en el camino hacia la escuela que el grupo dos, así como también es quien recibe más dinero (18.3 pesos), pues a los niños del último grupo les asignan 4.6 pesos menos.

El medio de transporte que menos declararon utilizar fue el automóvil y el transporte público, pues la mayoría de los niños de ambos grupos declaró asistir a la escuela caminando.

<i>Asistencia a la escuela</i>		
Característica	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>
<b>Minutos de camino hacia la escuela</b>	Promedio: 28.3	Promedio: 12.5
<b>Medio de transporte</b>	Automóvil: 1 Caminando: 2	Transporte público: 1 Caminando: 3
<b>Dinero que le dan para gastar diariamente en la escuela</b>	Promedio: 18.3 pesos	Promedio: 13.7 pesos

Al sumarse la procedencia de los alimentos que los niños de ambos grupos consumen, la mayoría es comprada; en el primer grupo sólo 1 de los 3 niños aseguró que la comida que consume la compra en la escuela, mientras que en el segundo grupo 3 de los 4 niños afirmó lo mismo. Acerca de los lugares donde compran la comida, no presentaron muchas diferencias: en tianguis destacó como el lugar más recurrido, seguido de la verdulería, el supermercado y el mercado. Las veces que comen carne fue similar: 3 veces aproximadamente por semana.

<i>Hábitos alimenticios</i>		
Características	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>
<b>La comida que consume en la escuela</b>	Comprada: 1 Casera: 2	Comprada: 3 Casera: 1
<b>La comida en su casa la compran en</b>	Veces mencionadas: Tianguis: 2 Verdulería: 2 Mercado: 1 Supermercado: 1	Veces mencionadas: Tianguis: 2 Verdulería: 1 Supermercado: 1
<b>Días que consume carne</b>	Promedio: 3 veces por semana	Promedio: 3 veces por semana

#### • **Capital cultural ambos grupos**

Como bien se indicó, el criterio de formación de ambos grupos fue el grado académico de los padres de los 7 niños. En el primer grupo, todos los padres accedieron al nivel superior, mientras que en el segundo sólo cursaron desde la prima hasta el nivel bachillerato. A la par de esta información, los padres con estudios universitarios demostraron desempeñarse en un empleo profesional, mientras que los padres con educación básica y media superior tenían

por ocupación diferentes oficios y el cuidado de la casa. Se aprecia que la diferencia de trabajos estuvo relacionada con el grado académico alcanzado.

<i>Nivel académico y ocupación de los padres</i>			
Bienes culturales		<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>
<b>Padre</b>	Nivel estudios	Todos ingresaron a la universidad	Todos accedieron a un grado entre la primaria y la preparatoria
	Ocupación	2 de los 3 padres son profesionistas: docente y contador	Todos desempeñan oficios: plomería, albañilería, carpintería, obrero
	Tiempo traslado hacia el trabajo	1 hora	1 hora
<b>Madre</b>	Nivel estudios	Todas ingresaron a la universidad	1 accedió a la primaria, 1 a la secundaria y 1 a la universidad
	Ocupación	2 de las 3 son profesionistas: docente y dentista	2 son amas de casa 1 es costurera
	Tiempo traslado hacia el trabajo	Promedio: 35 minutos	La única que trabaja lo hace desde casa

Al mismo tiempo, los niños manifestaron condiciones similares en cuanto al apoyo y expectativas académicas en sus familias: todos los niños declararon tener el interés de estudiar una carrera universitaria, entre ellas la medicina forense y la astronomía, y al mismo tiempo afirmaron que todos sus hermanos se encontraban estudiando desde la primaria hasta la universidad.

<i>Expectativas académicas</i>		
Característica	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>
<b>Grado estudios hermanos</b>	1 hermano fue a la preparatoria y otro a la universidad	1 hermano ingresó a la primaria, 2 a la preparatoria y 1 a la universidad
<b>Grado que dese estudiar</b>	Todos desean ingresar a la universidad	Todos desean ingresar a la universidad

A diferencia de las aspiraciones académicas anteriores, acerca de la cantidad de libros y revistas, los niños encuestados presentaron notables diferencias. El grupo 1 tuvo en promedio 146.6 libros a su disposición en cada, mientras que el grupo 2 declaró sólo poseer poco menos de una tercera parte de esta cantidad, alrededor de 100 ejemplares menos. En cambio, el último grupo sólo supero ligeramente al primero en número revistas, teniendo en promedio 5.2 más, aunque las temáticas fueron las mismas, no así con los libros. Mientras el primer grupo declaró que los libros de sus casas eran cuentos y fábulas, dos estudiantes del segundo grupo afirmaron que trataban a cerca de ciencia, historia y geografía.

<i>Cantidad de libros y revistas</i>		
Cantidad	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>
<b>Libros en casa</b>	Promedio: 146.6	Promedio: 45
<b>Tipos de libros</b>	Cuentos, fábulas, terror	Chistes, escolares, historia, geografía, ciencia
<b>Revistas en casa</b>	Promedio: 20	Promedio: 25.2
<b>Tipos de revistas</b>	Novedades, gente famosa	Gente famosa, novedades, programas de tv

También, los niños del grupo 1 declararon tener 1.3 más instrumentos musicales que los del grupo 2. Además, los mismos niños también indicaron poseer más retratos familiares decorando los interiores de sus hogares, así como imágenes religiosas, de paisajes o animales, y alguna obra de arte que no pudieron identificar.

<i>Fotografías e instrumentos musicales</i>			
Objetos		<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>
<b>Fotografías o cuadros de:</b>	Familiares	Promedio: 11.3	Promedio: 8.5
	Religiosas	Promedio: 2.6	Promedio: 2
	Paisajes/animales	Promedio: 1	Promedio: 0.5
	Cuadros/arte	Promedio: 0.6	Promedio: 0
<b>Instrumentos musicales</b>		Promedio: 2.3	Promedio: 1

En cuanto a los gustos musicales personales y familiares de ambos grupos, se reveló que los gustos en común fueron el pop y la banda, pues el primero demostró inclinación, además, hacia los corridos, el regueton, el regionl mexicano, la cumbia y la salsa, géneros diferentes a los gustos del segundo grupo, tal como el pop en inglés, la electrónica, el rap, el rock y el metal.

<i>Gustos musicales</i>		
	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>
<b>Gusto personal</b>	Banda, corridos y regueton (J. Balvin, Maluma)	Pop, pop en inglés, electrónica, romántica, rap, banda.
<b>Gusto familiar</b>	Banda, regional mexicano, pop, reggaetón, cumbia, Salsa	Banda, cumbia, rock, metal, pop, romántica

Otro aspecto con similitud fue el consumo televisivo, ya que el grupo 1 sólo superó en 37.5 los minutos en que observan la televisión de forma individual, mientras que en lo familiar lo superaron en 26 minutos. El grupo 1 indicó que sus familias en promedio observan películas familiares, dibujos animados, noticiarios y novelas, mientras que el grupo 2 fue más

específico y afirmó que sus familias miran programas como Exatlon, Mi pareja puede, Enamorándonos y Ventaneando.

<i>Consumo de televisión</i>		
	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>
<b>Personal</b>	Promedio: 1 hora	Promedio: 22.5 minutos
<b>Familiar</b>	Promedio: 1 hora y 48 minutos	Promedio: 1 hora y 22 minutos
<b>Programación</b>	Películas familiares, dibujos animados, noticiarios, novelas	Exatlón , Mi pareja puede, novelas, Enamorándonos y Ventaneando

La única diferencia que se encontró en cuanto al consumo de la industria fílmica, fue que de los siete niños, dos del segundo grupo declararon adquirir piratería, mientras que el resto indicó contar con el servicio de pago Netflix. Los títulos de las películas fueron muy similares, pertenecientes en su mayoría a géneros como la animación infantil, seguidas de títulos de comedia o drama de clasificación A, sobre algunas excepciones (12 horas para sobrevivir y La noche del demonio). Es decir, entre ambos grupos no se presentaron diferencias en cuanto al tipo de películas que observan individual y familiarmente.

<i>Consumo de películas</i>		
Característica	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>
<b>Gusto personal</b>	Series, Supergirl, Lo que una chica quiere Maze runner, Coco, Thor, Misión imposible, Lucha libre	Mi villano favorito, La vida de las mascotas, Mickey mouse, La razón de estar contigo, Nemo, Buscando a Dory, No se aceptan devoluciones, Mi villano favorito, Star Wars, Príncipe de Egipto, 12 horas para sobrevivir , Liga de la justicia
<b>Gusto familiar</b>	Hércules, Blanca Nieves, Msionster Inc., Toy Story, Siempre a tu lado Hachiko y acerca de superhéroes	Monsters Inc. Hulk, Bob esponja, La noche del demonio, No se aceptan devoluciones y del género Acción
<b>Proveedor</b>	Los 3: Netflix	Netflix: 2 Piratería: 2

Los padres del grupo 1 registraron un hábito a la lectura ligeramente superior a los del grupo 2: en el primer grupo se registró la lectura de las novelas *El Quijote* y *Aztecas*, mientras que el último grupo sólo se mencionó un libro de leyendas no especificado. En promedio, de los 13 padres registrados, sólo 2 habían leído libros concretos en las últimas dos semanas.

<i>Lectura de los padres</i>		
	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>
<b>Padre</b>	De los 2, sólo uno leyó un título (El Quijote)	De los 4, sólo uno leyó un título (Viaje al centro de la tierra)
<b>Madre</b>	De las 3, sólo una leyó un título (Aztecas)	De las 4, ninguna leyó un título en específico

Por último, las actividades que las familias de los niños realizan para recrearse no se diferencian mucho entre sí, pues la mayoría en ambos grupos indica que los días domingo visitan un lugar cercano como visitar mercados o parques. Mientras, de manera individual, un niño de cada grupo señaló que practica deporte fuera de su horario escolar.

<i>Esparcimiento personal y familiar</i>		
Actividad	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>
<b>Actividad independiente de la escuela</b>	De los 3 niños, sólo uno practica deportes (kick boxing y ciclismo)	De los 4 niños, sólo uno practica deporte (gimnasia)
<b>Los domingos, su familia</b>	Visitar un lugar cercano: 2 Visitar un lugar lejano: 1	Está en casa: 2 Visita un lugar cercano: 3

Una vez concluida la descripción de los resultados obtenidos acerca de los capitales económico y cultural de los siete estudiantes, se ha respondido de forma extensa la segunda pregunta particular de investigación: ¿cuál es el contexto social desde el cual los estudiantes interpretan las fotografías del libro de texto *Formación cívica y ética sexto grado*?

De forma sucinta, el contexto social, o sea las condiciones materiales de existencia de los estudiantes es muy similar entre sí. El principal hallazgo encontrado es que el trabajo y nivel académico de los padres sí derivó en una ligera diferencia entre los estudiantes, pero insuficiente para argumentar que, en efecto, los capitales económicos y culturales de los padres determinaron cantidades y cualidades bastante irregulares entre los estudiantes en cuanto a la propiedad de sus hogares, los bienes y servicios domésticos con los que cuentan, los dispositivos electrónicos y acceso a internet, asistencia a la escuela y hábitos alimenticios, las expectativas académicas que poseen, la cantidad de libros, revistas, fotografías e instrumentos musicales disponibles en el hogar, gustos musicales, consumo de televisión, tipo de películas que consumen, hábitos lectores de los padres y el esparcimiento personal y familiar.

Entonces, se prosigue con la sistematización de las interpretaciones de los estudiantes acerca del discurso cívico que identificaron en las fotografías del libro de texto. Al finalizar dicha descripción, se concluye con la discusión correlacional de ambos resultados, los referentes a los capitales y las interpretaciones, para responder concisamente la segunda y tercera pregunta particular de investigación.

### **6.3 Nivel connotativo: análisis pragmático o interpretación del discurso cívico**

En este subcapítulo, se exponen sintéticamente las diversas interpretaciones que los niños generaron y enunciaron acerca del discurso cívico en las fotografías del libro *Formación cívica y ética sexto grado*. Es necesario recordar que esta indagación responde al propósito de realizar un análisis pragmático, última dimensión de la semiótica, la cual tiene por objetivo estudiar la relación entre las fotografías (signos) y las interpretaciones (interpretantes) originadas por los estudiantes, en torno a la representación discursiva del civismo.

Por ello, se presenta a continuación la descripción de los comentarios interpretativos emitidos por los alumnos acerca de los valores, las instituciones y la identidad nacional identificados en algunas de las fotografías del libro de texto escolar.

#### **6.3.1 Descripción de la interpretación de los valores**

Con el objetivo de presentar dinámicamente las interpretaciones obtenidas que los siete niños enunciaron acerca de los valores en las fotografías del libro de texto, se expondrán en un principio los cinco valores que en común indicaron apreciar los dos grupos de niños: solidaridad, democracia, libertad, respeto y unidad. Después, se describirán los 12 valores restantes que tuvieron una menor cantidad de identificación.

##### **• 1. Solidaridad**

La solidaridad se presentó como uno de los principales valores que los estudiantes interpretaron en las fotografías del libro de texto, pues fue reconocido por 5 de los 7 alumnos en escenas de cinco fotografías diferentes.

La fotografía 1.4 fue considerada por Edgar como una escena donde pudo apreciar el valor de la solidaridad, principalmente por tratarse de un acto de **ayuda**, situación donde alguien está en un problema y una persona acude en su auxilio. Edgar definió a la solidaridad

como "ayudar a las personas... ponernos en sus zapatos", pues consideró que tomarse de las manos es un modo de auxiliar a alguien en problemas.

La fotografía 2.1 fue seleccionada por Edgar y Abril. Ambos niños mencionaron que observaron una escena de solidaridad pues interpretaron que la señora del lado izquierdo les está obsequiando la comida a los niños de camisa blanca, manifestando un hecho de ayuda. Al preguntársele a Abril por qué consideró el valor de la solidaridad en esta imagen, respondió "porque la señora les está dando de comer a todos los niños, y no le dice a un niño que no puede comer", identificando sobre todo un gesto de **inclusión social**.

La fotografía 2.2 fue elegida únicamente por Abril, quien expresó que el valor de la solidaridad estuvo representado en esta imagen pues los niños reflejan una **convivencia** al momento de jugar; exclamó ante la pregunta ¿por qué (observas la solidaridad)? "porque todos están jugando entre sí, juntos... y no discriminan a una persona y le dicen "vete para allá" o la hacen a un lado.

La fotografía 3.1 fue seleccionada por Edgar, Regina y Luis, quienes declararon en común haber observado prácticas enfocadas en la ayuda, interpretando que los hombres que van a bordo del tren están auxiliando a la señora a subir al vagón. Edgar dijo "puede ser solidaridad porque ella... no sé, tal vez no se puede subir y ellos la están ayudando"; algo similar expresó Regina: "... se están ayudando. Se están subiendo a un tren, y están ayudando a la señora a subir".

La fotografía 5.1 fue seleccionada por Jesús, Luis y Abril, quienes indicaron por unanimidad que en la escena se aprecia a un grupo de personas que se está ayudando entre sí para organizar los costales. Abril describió la imagen como "muchas personas que se están ayudando entre sí para recoger los costales".

Jesús, por su parte, no mencionó explícitamente la palabra "solidaridad" al preguntársele qué valor apreciaba, sin embargo las respuestas que ofreció se basó en la ayuda, categoría a través de la cual sus demás compañeros interpretaron la solidaridad. Al preguntársele ¿qué elementos te hacen ver que hay un valor?, respondió "que todos se ayudan y que todos trabajan en equipo".

Como se aprecia, los niños de ambos grupos interpretaron la solidaridad como aquel valor que promueve e impulsa primordialmente la ayuda entre individuos y grupos sociales en distintas actividades y en situaciones de auxilio. Junto con esta disposición de la solidaridad a la ayuda, pero en menor medida, también se encuentra la inclusión social y la convivencia pacífica entre personas.

<b>Valor: Solidaridad</b>		<b>Fotografías elegidas: 5</b>	
<b>Categorías: Ayuda, convivencia, reciprocidad, inclusión social</b>			
1.4		2.1	
2.2		3.1	
5.1			

• **2. Democracia**

El segundo valor que compartieron seis de los siete niños fue la democracia. Un aspecto interesante de este valor es que, a pesar de haber sido identificado por casi todos los alumnos del estudio, determinaron sólo 2 fotografías como las más representativas de este valor.

Acerca de la fotografía 4.1, Evelyn no mencionó expresamente la palabra “democracia”, pero definió las características de este valor de forma implícita, pues a pesar de no recordar el término “democracia”, describió que en la foto se aprecia “... que están votando; también toman el derecho de todos, no nada más de los mayores de edad sino que los niños también tienen ese derecho de votar por... participar”. Es decir, la estudiante asocia la práctica de la elección colectiva con el derecho a la votación y la participación pública.

En cambio, la fotografía 4.2 fue elegida por Edgar, Jesús, Luis, Daniela y también por Regina. Todos los niños relacionaron de forma unánime la noción de democracia con la elección colectiva, pues entre sus definiciones de democracia se encontró la capacidad de poder votar por sus ideales y para emitir opiniones; determinaron que esta acción se realiza alzando la mano. Algunos niños dijeron que, en específico, en la fotografía pareciera que las personas están votando a favor de algún candidato político: “creo que están votando por la candidatura”.

<i>Valor: Democracia</i>	<i>Fotografías elegidas: 2</i>
<b>Categorías: Elección colectiva</b>	
<b>4.1</b> 	<b>4.2</b> 

Balance: Todo lo anterior permite decir que los niños de ambos grupos interpretaron el valor de la democracia asociándolo a la posibilidad de la elección colectiva, la cual consiste en tomar libre y democráticamente decisiones acerca de asuntos colectivos a través de breves sondeos y consultas tanto a adultos como a niños, cuya participación se realiza levantando la mano.

### • 3. *Libertad*

El tercer valor en común de los dos grupos fue la libertad, siendo mencionada en 4 fotografías sólo por Jesús y Daniela. Ésta última niña comentó que en la imagen fotográfica 1.3 le remitía este tercer valor porque la joven retratada poseía la libertad de leer la revista que ella deseaba.

En el caso de la fotografía 2.1, Jesús manifestó que la escena representaba el valor de la libertad principalmente porque los niños tenían la posibilidad de elegir y preparar la fruta o verdura de su pleno gusto para degustar; el niño expresó “el valor sería libertad porque los niños le están poniendo lo que sea, bueno lo que quieran a su... tienen la libertad de ponerle lo que quieran a su fruta o verdura”.

Daniela indicó expresamente que la fotografía 4.1 le aludía al valor de la libertad, principalmente por la escena que muestra a un grupo de personas (niñas) emitiendo su elección a través de los formatos que están llenando. Es decir, relacionó la libertad con la elección colectiva.

Lo mismo sucedió con la interpretación de la fotografía 4.2 que desplegó Jesús, pues directamente indicó que la fotografía contenía el valor de la libertad de votar.

**Categorías: Libre elección, elección colectiva**

1.3



2.1



4.1



4.2



Balance: De acuerdo con los dos niños, cada uno perteneciente a un grupo, la libertad es interpretada desde dos categorías. La primera está vinculada con la libertad misma de elección personal, lo que incluye preferir determinados alimentos o la lectura de revistas; la segunda está relacionada con la elección colectiva, específicamente con la libertad de votar.

**• 4. Respeto**

Regina y Abril determinaron que la fotografía 3.3 les aludía el valor del respeto. La primer niña definió que el respeto debe ser aplicable a cualquier persona, sin importar si es del agrado propio o no; sin embargo, dejó ver que su elección para esta fotografía se orientó sobre la idea de que "... son como del ejército y pues se les debe de respetar".

A diferencia del criterio institucional de Regina, Abril indicó que la elección de esta fotografía se originó por la idea del respeto hacia personas de diferentes rasgos étnicos: ante

la pregunta ¿por qué crees que hay respeto en esta foto?, la estudiante respondió: “porque generalmente siempre los soldados son blancos, pero ahí les dijeron que son iguales y a ellos no les importa si son blancos o morenos”.

Edgar fue el único estudiante que observó en la fotografía 4.3 una noción del respeto, pues desde su punto de vista las personas de la escena tienen enfrente la bandera de México, por lo que están rindiendo respeto a este símbolo patrio levantando la mano.

Por último, Abril indicó la existencia del valor del respeto en la fotografía 5.4, por la simple acción de reconocimiento de autoridad de los niños de camisa blanca hacia los de chaleco verde.

**Valor: Respeto**

**Fotografías elegidas: 3**

**Categorías: Respeto a las instituciones, no discriminación, respeto a los símbolos patrios, respeto a las autoridades**

3.3



4.3



5.4



Balance: las interpretaciones del respeto, de acuerdo con los niños entrevistados, se inclinan hacia una noción de este valor relacionada con la no discriminación, el respeto hacia los símbolos patrios y hacia las autoridades, tales como el ejército y las personas con cierta capacitación.

• **5. Unidad**

Por último, el quinto valor en común que ambos grupos de niños señalaron fue el de la unidad. Regina declaró que en la fotografía 2.3 observó que el contacto físico entre las cuatro manos representaba una unión social, definida como la agrupación de diversos individuos para “ser todos una sola persona”, en cierto sentido solidario.

Una perspectiva diferente la expresó Daniela al determinar que la fotografía 4.2 le revocaba el valor de la unidad, entendida ésta “cuando un grupo de personas votan, y todos están votando lo que quieran”. Es decir, para la estudiante, el valor de la unión social no estaba relacionada con el contacto físico, sino con el ejercicio del derecho al voto, o sea, la posibilidad de la elección colectiva.

<i>Valor: Unidad</i>		<i>Fotografías elegidas: 2</i>	
<b>Categorías: Contacto físico, elección colectiva</b>			
<b>2.3</b>		<b>4.2</b>	

Es decir, la unión social fue interpretada como el valor que provee a las personas la cualidad de asociarse en un cierto sentido de solidaridad, así como de organizarse para elegir colectivamente a través del voto.

- ***Descripción de la interpretación de los valores por grupo***

Ahora es el turno de presentar las interpretaciones de los 12 valores restantes que no fueron percibidos en sintonía por ambos grupos de estudiantes. Para esta tarea, se mostrará el conjunto de fotografías seleccionadas, y junto a ellas las categorías a través de las cuales los niños dotaron de sentido el reconocimiento de algunos valores.

- ***6. Amistad***

Dos niños del grupo 1, Regina y Jesús, consideraron a la amistad como un valor, y la apreciaron en 7 fotografías del libro de texto. En todas ellas, los estudiantes vieron representada la ayuda en situaciones como el tomarse de las manos, así como la convivencia en la relación pacífica de grupos de niños. También, relacionaron la amistad con la reciprocidad, aspecto que permite convivir con más personas para no estar aislado.

**Valor: Amistad**

**Grupo: 1**

**Fotografías elegidas: 7**

**Categorías: Ayuda, convivencia, reciprocidad,**

**1.4**



**2.1**



**2.2**



**3.4**



**4.1**



**4.2**



**5.4**



• **7. Igualdad**



El valor de la igualdad fue comprendido en dos sentidos. En el primero, este valor se colocó en un ámbito gráfico, específicamente a las propiedades visuales en común que poseen dos personas u objetos. Por ello, las fotos 1.1 y 1.2 fueron elegidas por Evelyn, quien descubrió que los niños retratados eran “iguales” pero en edades distintas. Es decir, asoció “igualdad” con similitud visual.

El segundo sentido sí abordó el valor de la igualdad desde una perspectiva ética, pues fue relacionado con la noción de la no discriminación, pues Abril consideró que este valor estaba simbolizado en escenas que apostaran por un trato digno y de respeto hacia las otras personas, “porque no importa cualquier persona que sea diferente o igual, sino que las dos siempre van a estar juntas” (sobre la fotografía 1.4); “...no importa qué persona sea, o qué intenciones tenga, ahí está” (sobre la fotografía 2.3).

<i>Valor: Igualdad Grupo: 2</i>		<i>Fotografías elegidas: 5</i>	
<b>Categorías: Discriminación</b>			
1.1		1.2	
		1.4	
2.3		3.1	

• **8. Trabajo en equipo**

En ambas fotografías, Jesús respondió ante la pregunta ¿qué valor ves? “trabajo en equipo”. Sin embargo, al detallar su perspectiva, determinó que en las fotografías se apreciaba el “valor” del orden, que se manifiesta cuando los niños se organizan para realizar una tarea o actividad, como por ejemplo formar un equipo. Por tanto, ligó el valor que él calificó como “trabajo en equipo” con la categoría de disciplina escolar.

<b>Valor: Trabajo en equipo</b>		<b>Grupo: 1</b>	<b>Fotografías elegidas: 2</b>
<b>Categorías: Disciplina escolar</b>			
<b>2.2</b>		<b>2.3</b>	

• **9. Responsabilidad**

Edgar fue el único niño que identificó el valor de la responsabilidad y lo manifestó al elegir tres fotografías. El niño definió la responsabilidad como “por ejemplo, si tenemos algún compromiso o entrenamiento tenemos que ir porque si no sería irresponsable”. Por ello, procuró seleccionar imágenes donde se viera el cumplimiento de deberes, tales como el enseñar a los niños una actividad determinada (fotografías 3.4 y 4.1) y el de trabajar preparando comida para los niños (2.1).

*Valor: Responsabilidad Grupo: 1*

*Fotografías elegidas: 3*

**Categorías: cumplimiento de deberes**

2.1



3.4



4.1



#### • 10. Enseñanza

El valor de la “enseñanza” fue probablemente el más ambiguo, pues Luis eligió las fotografías 3.4 y 5.4 alegando dicho valor, pero no supo definir con claridad su significado. Luis sólo se limitó a describir las acciones que componen el valor de la enseñanza: “Así como que... la señora, la maestra le dice a los niños que anoten, que así...” (sobre la fotografía 3.4); “enseñar es así como que los maestros enseñan para que los niños tengan mejor educación” (sobre la fotografía 5.4). Por ello, la categoría que asoció a este valor fue el de la educación.

**Valor: Enseñanza Grupo: 2**

**Fotografías elegidas: 2**

**Categorías: educación**

**3.4**



**5.4**



**• 11. Comunidad**

Luis identificó el valor de la “comunidad” en las fotografías 1.4 y 2.1: en la primera imagen asoció la acción de tomar las manos para levantarlas y emitir un voto; en la segunda fotografía vinculó la noción del valor con la agrupación de niños dispuestos a consumir alimentos. Es decir, el valor de comunidad está definido desde las categorías de la elección colectiva y la convivencia.

**Valor: Comunidad**

**Grupo: 2**

**Fotografías elegidas: 2**

**Categorías: elección colectiva y convivencia**



**1.4**



**2.1**



• 12-17. Valores de una sola fotografía: tolerancia, orden, amor, derecho a la salud, equidad y justicia

Fotografía	Descripción
<p>5.2</p> 	<p>Valor: Tolerancia Grupo: 1 Categoría: No respuesta a agresiones</p> <p>El significado que Jesús poseía acerca de la tolerancia fue desde el ámbito ético, pues afirmó que este valor se presenta cuando no se toman represalias en contra de las personas que realizan acciones violentas o desagradables. Ejemplificó la tolerancia cuando “en el salón cuando a un niño lo empujaron y se aguantó para no irle a golpear (al niño que lo agredió)”. Al momento de identificar una escena de tolerancia, eligió la fotografía 5.2 porque “... la niña está tolerando que la van a picar, el dolor...”. Es decir, el estudiante asoció el valor de la tolerancia con la categoría de no respuesta a las agresiones.</p>
<p>5.4</p> 	<p>Valor: Orden Grupo: 1 Categoría: disciplina escolar</p> <p>Jesús indicó con seguridad que en la imagen 5.4 apreció el valor del “orden”, pues describió un grupo de niños formados para bajar las escaleras. Además, amplificó su noción del valor con la anécdota “cuando fuimos a computación el viernes pasado nos formamos y pasamos uno por uno”. Por tanto, el significado del valor del orden se constituyó con la idea de disciplina escolar, que se manifiesta al comportarse de acuerdo a órdenes y códigos de conducta en la escuela, tal como organizarse para realizar una acción en colectivo.</p>
<p>5.2</p>	<p>Valor: Amor Grupo: 1 Categoría: cariño</p> <p>El “amor” surgió como otro valor con ambigüedad, pues sólo Regina manifestó apreciarlo. Ante la pregunta ¿qué valor ves en la foto?, respondió “... aparte de amor, porque la señora</p>



tiene a su bebé... pues, no sé si sea una enfermera, yo creo que sí, le está ayudando, le está poniendo una inyección”. La niña definió el amor cuando “una persona quiere a otra”, por lo que puede asociarse a la categoría única “cariño”.

**5.2**



Valor: Derecho a la salud Grupo: 2 Categoría: Equidad de género

La interpretación que realizó Daniela fue una confusión entre las nociones entre valor y derecho, pues calificó el valor del “derecho a la salud” con la expresión “todos tenemos los mismos derechos, tanto hombres como mujeres tenemos algo en común”. Por tanto, la niña asignó el significado de tal valor con la categoría de equidad de género.

**2.3**



Valor: Equidad Grupo: 2 Categoría: Equidad de género

Daniela describió la fotografía 2.3 como personas que se reúnen para realizar algo, por lo que consideró a la imagen como la representación del valor de la equidad, el cual definió como “que tanto hombres como mujeres tienen los mismos derechos”. La mención que realizó sobre hombres y mujeres determina que su concepción de valor se sustentó en la equidad de género.

**4.4**



Valor: Justicia Grupo: 2 Categoría: indeterminado

A pesar de que Evelyn identificó la fotografía 4.4 como representante de la justicia, no pudo definirla claramente, pues ante la pregunta ¿por qué justicia?, respondió “porque está haciendo algo justo”.

### 6.3.2 Descripción de la interpretación de las instituciones

Como se detalló en el apartado teórico, el discurso cívico es además una práctica social creada en determinadas condiciones de producción institucional. Por ello, al ser las instituciones la segunda dimensión del discurso cívico, enseguida se detallan las interpretaciones que los siete estudiantes enunciaron acerca de tres instituciones tradicionales: la familia, la escuela y el Estado.

#### • *Familia*

Los estudiantes de ambos grupos emplearon cinco categorías para explicar los modos en que la institución familiar fue simbolizada en siete fotografías del libro de texto. Estas cinco categorías fueron: integrantes, cuidado de los hijos, ayuda familiar, actividades en familia y precariedad familiar, de las cuales las primeras tres fueron comunes entre los dos grupos de niños.

En principio, se aprecia como oportuno mencionar cuál es la definición de *familia* que los siete niños poseen. El primer grupo, compuesto por Edgar, Regina y Jesús, definieron a la familia como el grupo social más cercano a ellos, caracterizados principalmente por el afecto sentimental que poseen los miembros entre sí (de manera implícita, por los lazos consanguíneos que poseen).

Ante la pregunta ¿cómo podrías definir a la familia?, las respuestas se muestran en el *cuadro 8*:

<i>Cuadro 8: Definiciones de familia</i>	
<b>Niños (grupo)</b>	Definiciones
<b>Edgar (1)</b>	Mis seres queridos... personas queridas.
<b>Regina (1)</b>	Pues son igual personas unidas que quieres y que son importantes para ti.
<b>Jesús (1)</b>	“Es lo que más vale en la vida... porque si se te llega a morir un familiar no lo vas a poder comprar. Por ejemplo un carro y lo chocas y lo vuelves a reparar, y va a quedar igual.
<b>Luis (2)</b>	La familia es como algo que tú... es como tu familia, así como su fueran personas normales pero son tu familia.

<b>Abril (2)</b>	Un conjunto de personas que se quieren.
<b>Evelin (2)</b>	Una familia es que todos convivan bien y que los problemas no los tomen por las peleas... que se vayan separando.
<b>Nicol (2)</b>	Personas que te cuidan.

Las fotografías fueron seleccionadas principalmente porque los estudiantes consideraron apreciar el retrato de los **integrantes** que conforman una familia. En la fotografía 1.4, Edgar y Abril consideraron que las manos ilustradas pertenecen al de dos hermanos dispuestos a cruzar una calle. Evelin, por el contrario, encontró que se trata de un contacto físico entre una pareja sentimental. El mismo vínculo físico familiar se interpretó en la imagen 2.3: las manos pertenecen a “la mamá, el papá, la hermana y el hermano. La mano de la mamá sería la mano de los anillos” (Jesús).

En la fotografía 3.1, Luis comentó ver una familia a partir de los miembros que la componen: “este es el papá (hombre de rojo) y el hijo es él (hombre de camisa), y este es un amigo. Ella a lo mejor es su mamá... su esposo”. En la imagen 5.2 fueron identificados también por Luis, además de Jesús, una madre con su bebé.

Mientras tanto, la noción de **ayuda familiar** influyó para seleccionar 4 fotografías, las cuales tuvieron como criterio de selección escenas donde se mostrara una familia ayudándose entre sí en una situación donde se requiriera. Jesús determinó que en la fotografía 2.3 la unión de las manos representaba una familia que se apoyaba en un funeral: “están como si vistieran... porque están vestidos como de obscuro, supongo que se murió un familiar y se están apoyando de la mano, supongo, para salir adelante” (Jesús).

En el resto de las fotografías, esta categoría se mostró similar, perteneciendo a situaciones donde los miembros de las familias se auxilian entre sí: los hijos ayudan a su madre a subir al tren en la fotografía 3.1; los miembros de una familia ayudándose entre sí para cargar los costales en la imagen 5.1.

Por último, el **cuidado de los hijos** se mostró también como una categoría importante que influyó en la interpretación de las fotografías en torno a las relaciones familiares, pues Jesús en la imagen 1.4 determinó que las manos tomadas pertenecen a una madre y su hija,

con el propósito de protegerla de un probable extravío por parte del menor. Sobre esta categoría, Regina, Abril y Daniela tuvieron opiniones similares sobre la fotografía 5.2. Los tres niños estuvieron de acuerdo en que la imagen mostraba una señora cuidando de su hijo para que se le aplicara una vacuna.

<i>Institución: Familia</i>	<i>Fotografías elegidas: 4</i>
<b>Categorías: Integrantes de la familia, ayuda familiar y cuidado de los hijos</b>	
<p>1.4</p> 	<p>2.3</p> 
<p>3.1</p> 	<p>5.2</p> 

Por su parte, Luis y Evelyn, del grupo 2, eligieron tres fotografías más, y las interpretaron a partir de dos categorías únicas: **actividades familiares** y **precariedad familiar**. La primera fue un tanto ambigua, pues al preguntársele al Luis por qué consideró esa imagen como referencia a una familia, respondió “porque la familia es como... pues los niños cuando estás en una escuela te van haciendo tu familia porque con ellos vas haciendo

cosas [sic]”; se perfiló una respuesta más clara en la fotografía 4.2, pues determinó que, como en las familias, “... todos hacen lo mismo, y una familia hace igual [sic]”.

Caso contrario con la segunda categoría, pues Evelyn determinó que en la fotografía 3.2 se mostraba una escena donde una familia había mandado a las niñas a trabajar para apoyar en los gastos domésticos: “...las personas mayores mandan a los niños, a los hermanitos, a trabajar para que les den dinero a los padres y ellos puedan hacer comida o algo así”.

<i>Institución: Familia</i>		<i>Fotografías elegidas: 4</i>	
<b>Categorías: Actividades familiares y precariedad familiar</b>			
<b>4.2</b>		<b>3.2</b>	

• **Escuela**

A diferencia de la institución familiar, la escuela fue interpretada de manera bastante similar por parte de los siete estudiantes, pues todos elaboraron el significado de la institución en cuestión, representada en 6 fotografías, a partir de dos categorías principales: imagen escolar y actividades escolares, las cuales pueden estar presentes en una misma fotografía de forma simultánea.

Al igual que la institución familiar, se muestra en el *cuadro 9* las definiciones que los niños poseían acerca de la institución escolar, obtenidas ante la pregunta ¿cómo definirías la escuela? Se aprecia que la definición de la institución escolar se caracteriza por ser un lugar donde se enseñan los conocimientos necesarios que los estudiantes necesitan aprender, así como inculcarles disciplina.

<b><i>Cuadro 9: Definiciones de escuela</i></b>	
<b>Niños (grupo)</b>	<b>Definiciones</b>
<b>Edgar (1)</b>	Enseñanza porque nos enseñan muchas cosas.
<b>Regina (1)</b>	Un lugar en el que hay personas que te ayudan a aprender.
<b>Jesús (1)</b>	Es... que por lo menos tenga un director, un subdirector, un secretario escolar y salones, maestros, tanto de computación como de inglés, patios y algo donde vendan comida, lápices y todo eso.
<b>Luis (2)</b>	Pues es algo como que tienes que estudiar.
<b>Abril (2)</b>	Es aquella que puede ayudarnos a llegar a nuestras metas, como yo quiero estudiar astronomía. Tengo que estudiar mucho para llegar a mi carrera.
<b>Evelin (2)</b>	Una escuela es donde nos comportemos y hagamos lo que nos pidan porque aquí se desatan mucho los niños y se ponen a correr y el directos los regaña... los niños no respetan lo que nos dicen.
<b>Nicol (2)</b>	Es donde te enseñan lo que deberías saber desde chiquito.

La primera categoría, **imagen escolar**, influyó en que las fotografías seleccionadas mostraran diversos objetos que simbolizan la apariencia formal o tradicional de una institución escolar: niños y niñas utilizando uniformes, salones, materiales escolares y la presencia de profesores. Ejemplo de ello son las fotografías 1.4, 2.1, 2.2, 3.4 y 5.4.

Respecto a la fotografía 2.2, Edgar y Jesús determinaron que la imagen hacía alusión a una escuela pues contenía la representación de estudiantes uniformados y profesores, de una misma edad, además de encontrarse a la hora del receso, elemento de la segunda categoría, prácticas educativas.

Las **prácticas escolares**, mientras tanto, se perfilaron dentro de aquellas fotografías donde se mostrara una convivencia entre los estudiantes y realización de juegos, especialmente en el receso. Las fotografías que simbolizan esta categoría fueron la 2.1, 2.2, 3.4 y 5.4.

De acuerdo con Luis, en la fotografía 1.4 estuvo representada una escuela pues el fondo era propio de un espacio escolar: “porque se ve como si fuera un jardín y luego en las

escuelas hay un jardín.” Sobre la imagen 2.1, Jesús, Abril, Evelyn y Daniela estuvieron de en lo general de acuerdo en que se simbolizó la escena donde varios alumnos, portando el uniforme, compraban fruta para comerla.

La fotografía 3.4, por su parte, fue elegida por 5 niños, quienes identificaron en ella cuadernos, alumnos, profesores y demás elementos. Ante la pregunta ¿en esta foto qué te hizo ver que hay escuela?, los niños respondieron: “porque hay una maestra, los niños traen libros, tienen uniforme...” (Evelyn); “porque tienen cuadernos y están escribiendo” (Edgar); “porque hay niños con cuadernos” (Luis); “esta (la mujer de la izquierda) es la maestra, y como todos los niños tienen la misma ropa igual, entonces es uniforme, y puede que estén viendo cómo crece el árbol” (Abril); “porque hay una maestra con dos niños, con cuadernos” (Daniela).

Por último, la fotografía 5.4 también fue elegida por cinco niños, quienes de forma unánime determinaron que la imagen representa una escuela por la actividad de instruir unos compañeros a otros en una actividad, en este caso una especie de simulacro.

<b><i>Institución: Escuela      Fotografías elegidas: 5</i></b>	
<b>Categorías: imagen escolar y actividades escolares</b>	
<p><b>1.4</b></p> 	<p><b>2.1</b></p> 

2.2



3.4



5.4



3.3



La fotografía 3.3 tuvo una mención especial por parte de Abril, pues identificó en ella una escuela militar: “es una escuela militar. Aquí se ve un salón, y si fueran ya para pelear no estarían aquí tantas casas... Yo digo que les están enseñando por dónde más o menos pueden andar y dónde puede ser la guerra alguna vez”. Esta imagen fue la única que suscitó una interpretación diferente del resto de fotografías seleccionadas.

#### • *Estado*

La última institución considerada fue el Estado, la cual fue interpretada en 8 fotografías por 6 de los 7 niños, utilizando 5 categorías para describir su significado, todas en común con los dos grupos de estudiantes. Las categorías fueron: actos públicos, ejército, políticos y símbolos patrios, programas sociales y votaciones.

Los niños definieron al Estado (mencionado en el trabajo de campo como *gobierno*) al responder la pregunta “¿cómo definirías al gobierno?”, de la siguiente manera:

<i>Cuadro 10: Definiciones de Estado</i>	
<b>Niños (grupo)</b>	Definiciones
<b>Edgar (1)</b>	El gobierno, no sé... pueden ser nuestras leyes, porque ellos protegen nuestras leyes o nuestros derechos; la protección de leyes y derechos.
<b>Regina (1)</b>	Personas que gobiernan
<b>Jesús (1)</b>	Gobierno es el que apoya a la gente cuando más lo necesita y que pone reformas, hacer que no suban las cosas.
<b>Luis (2)</b>	El gobierno es como si fuera el presidente es como el que manda, y el gobierno es el que las personas dicen cómo se tiene que hacer y ellos como que propongan para que votan por ellos [sic].
<b>Abril (2)</b>	Es como la escuela, que el gobierno se asegura que tengamos una buena condición de vida, y podamos tener mejor... que a los criminales los teman a la cárcel para que no hagan daño a las demás personas.
<b>Evelin (2)</b>	El gobierno es un equipo que tiene, por ejemplo, que hacer las escuelas que estén en mejores condiciones, las calles y todo eso.
<b>Nicol (2)</b>	Son las personas que controlan todo.

Fueron tres fotografías las consideradas como representantes del ejercicio de la **votación**. Los tres niños que seleccionaron las imágenes 4.1, 4.2 y 4.3, en donde acordaron observar personas ejerciendo el voto tanto en urnas como en espacios públicos para participar en elecciones colectivas, elemento fundamental para la confirmación del gobierno. Frente a la pregunta ¿qué te hizo ver que en la fotografía 4.1 hay gobierno?, Abril respondió “porque están enseñándole a los niños a votar para que después de grandes voten por el candidato”; ante la misma pregunta, Evelyn respondió sobre la misma fotografía: “Aquí como que se ve puede que en una mesa, en un espacio más grande, ellos están dando propuestas y ellos están votando para cuál sea la mejor”.

En la categoría **políticos y símbolos patrios**, los seis niños eligieron al menos una imagen donde estimaron estar plasmada la bandera nacional, la figura del presidente, políticos y funcionarios públicos como elementos que simbolizaron al Estado mexicano. Las fotografías donde se empleó esta categoría fueron la 2.4, 4.3 y la 4.4.

La fotografía 2.4 fue seleccionada por Edgar, Jesús, Luis, Abril y Daniela, en la que observaron principalmente la figura del presidente dando un discurso, y la bandera de México en el fondo. Abril comentó: "...creo que está parado diciéndole a todos que va a meter a la cárcel a los criminales, que va a poner a policías en la calle para que estén cuidado la colonia". En la fotografía 4.3 y 4.4 observaron a funcionarios públicos por la vestimenta formal que portan, y porque uno de ellos comparte escena con la bandera nacional.

También, en las mismas últimas dos fotografías mencionadas, además de la 4.2, los niños observaron la representación del presidente, políticos y funcionarios públicos realizando **actos públicos**, tal como la emisión de discursos, además de visitas a comunidades de personas para conocer sus demandas. "Aquí se ve el gobierno que está diciendo que quieren... quién está conforme porque aquí se ve un letrero de construcción", comentó Jesús sobre la fotografía 4.2.

En cuanto a las fotografías 5.2 y 5.4, Jesús y Abril interpretaron **programas sociales**, es decir, consideraron que las escenas mostradas mostraban indicios de entregas de programas gubernamentales a personas. Sobre la imagen 5.2, Jesús explicó "...aquí se ven las cajas de gobierno, son parecidas a las que nos dan aquí con los libros", y Abril "El gobierno pudo haber mandado a la señora a que pasara a las casas a preguntar si necesitaban una vacuna". En cuanto a la imagen 5.4, la explicación fue un tanto ambigua, pues la niña interpretó que los niños de chaleco verde son mandados por el Estado mexicano para la enseñanza de un protocolo determinado.

Por último, la fotografía 3.3 sólo remitió el significado del **ejército** a dos niños. Abril y Jesús comentaron que en la imagen interpretaron la presencia del Estado mexicano, pues los soldados que aparecen en escena pudieron haber sido enviados por el gobierno federal a labores bélicas y de seguridad social: "porque el gobierno los pudo haber mandado para que fueran a la guerra" (Abril); "porque son los soldados. Puede ser que el presidente los haya mandado a atrapar a unos delincuentes" (Jesús).

**Institución: Estado      Fotografías elegidas: 8**

**Categorías: Actos públicos, ejército, políticos y símbolos patrios, programas sociales y votaciones.**

2.4



3.3



4.1



4.2



4.3



4.4



5.2

5.4



### 6.3.3 Descripción de la interpretación de la identidad nacional

Por último, la identidad nacional, entendida como la tercera dimensión, la histórico-simbólica, que compone el discurso cívico, fue el último aspecto interpretado por los estudiantes de sexto grado escolar. La identidad nacional fue considerada por los siete niños en 14 fotografías del libro de texto, y para su explicación los estudiantes emplearon alrededor de 11 categorías. Es importante señalar, además, que por la naturaleza extensiva de las interpretaciones que los niños expresaron, muchas de las fotografías fueron descritas y codificadas desde una o más categorías.

La categoría que más fotografías abarcó fue la relacionada con el principio de unión social o **solidaridad nacional**, es decir, los niños seleccionaron 7 imágenes alegando que en ellas interpretaron el apoyo y suscripción hacia el bienestar de las personas pertenecientes a la nación mexicana, elemento fundamental que ellos consideran conformador de la identidad nacional.

Esta idea fue vinculada con las fotografías 1.4, 2.3, 3.1, 3.4, 4.2, 5.1 y 5.2. En la primera imagen, la 1.4, el tomarse de las manos fue interpretado como un gesto de unidad entre los ciudadanos: "... aquí como cuando nos apoyamos para lo del sismo, así yo lo veo" respondió Jesús ante la pregunta sobre qué elemento de "lo mexicano" apreciaba. El mismo argumento, sustentado en el contacto físico con las manos, fue expresado para la fotografía 2.3: "porque los mexicanos somos muy unidos" (Edgar).

En la fotografía 3.1, la escena connotó que, además de la representación del apoyo emocional a través del contacto físico, la solidaridad nacional también pudo ser expresada al regalar comida a otras personas: “que los mexicanos nos apoyamos para comer, no importa en qué lugar estén, y estamos para apoyarnos” (Abril).

La ayuda entre ciudadanos se mantuvo como un elemento importante en la interpretación de la identidad nacional, pues en las fotos restantes (3.4, 4.2, 5.1 y 5.2), las escenas representaban “ayudanza” [sic.] (Luis), mexicanos ayudándose entre sí para estar mejor (Abril), así como una enfermera ayudando a otra persona (Luis sobre la fotografía 5.2).

Cerca de esta visión de solidaridad por el hecho de ser mexicanos, se encontró una ligera noción de **desarrollo nacional**, pues Abril identificó que en la imagen 1.1 el retrato de la misma niña con dos edad distintas representaba el progreso nacional: ante la pregunta ¿qué te hace sentir mexicana en esta foto?, la estudiante respondió “que México va creciendo poco a poco... que México se está desarrollando, y gracias a esto podemos llegar a nuestras metas como mexicanos”.

Otra de las categorías más interesantes que definieron la representación de la identidad nacional en las fotografías fue la relacionada con los **problemas sociales**. Tres niños estimaron que la identidad mexicana estaba relacionada con la migración, la pobreza y el trabajo infantil, como lo muestran las fotografías 3.1, 3.2 y 5.1. En la primera imagen, la pobreza y la migración acapararon la atención de los estudiantes al enunciar comentarios como “... esa señora está aquí en México y que emigra a Estados Unidos o a otro país de allá” (Jesús), y “la vestimenta tiene que ver mucho, porque esos señores que se ve que su economía es baja, porque en los pueblos es así como viven, y en Estados Unidos el salario es más algo que aquí en México, por eso viven mejor que nosotros, por eso lo hacen mucho las personas como ellas” (Evelyn).

Mientras tanto, la fotografía 3.2 fue elegida por Regina, Jesús, Abril y Evelyn, quienes comentaron en general acuerdo que la imagen representaba un par de niñas trabajando, escena cotidiana en el país para afrontar la pobreza: “Porque hay muchas personas que viven en la calle para poder comer, que tienen que limpiar los vidrios para que les den un poco de dinero” (Abril); “porque aquí (en México) la economía de varias personas es baja y allá

(Estados Unidos) todos tienen un mejor salario que aquí y aquí necesitan dinero para su propia ropa o comida, y allá en Estados Unidos no, todo lo tienen” (Evelyn).

Las **elecciones** (consulta tanto a niños como adultos) fue otra categoría importante en la interpretación de la identidad nacional en las imágenes, pues en las fotografías 4.1, 4.2 y 4.3 se identificaron escenas donde los ciudadanos emitían su voto, asignándole un significado de pilar del sentimiento de pertenencia a la nación mexicana.

En la fotografía 4.1, Luis y Evelyn consideraron que los procesos electorales ahí mostrados era un acto peculiar de México: “allá no hay votaciones de niños porque ya fui con mi tía a Estados Unidos y allá no hacen votaciones como aquí para los niños, solamente adultos”. En la imagen 4.2, Abril comentó que la imagen representaba la oportunidad que el gobierno otorga para que los ciudadanos voten, mientras que en la 4.3 indicó algo similar: “Que todos podemos votar. Aquí fueron a un pueblo a votar, aquí en la ciudad también podemos votar”.

Una categoría más fue la relacionada con los **símbolos patrios** y el **sistema político mexicano**, compuesto por la identificación del presidente, políticos, instituciones y programas sociales. Edgar, Regina, Luis y Abril reconocieron la identidad nacional en imágenes donde se apreciaba la bandera de México y el escudo nacional, las cuales fueron en conjunto la 2.4 y la 4.4.

En cuanto al sistema político, fueron varias fotografías consideradas. Dos niños interpretaron la entrega de programas sociales en la imagen 5.2 como una actividad casi exclusiva en México, pues consideraron que la mujer de pie era una enfermera perteneciente al sistema de salud público: “...el gobierno manda a personas a nuestras casas para inyectar a nuestros hermanos e hijos, y en otros países no se hace eso” (Abril).

También, los niños asociaron la imagen del presidente y funcionarios públicos como representantes de la identidad nacional en las imágenes 2.4 y 4.4. En la primera, Regina y Abril identificaron con seguridad la presencia del presidente del país; sucedió lo mismo con el hombre retratado en la imagen 4.4: “aquí porque está el presidente y está dando una conferencia...”. En cuanto a la interpretación de instituciones públicas, Regina y Jesús

observaron que en el periódico de la fotografía 5.3 estaban escritas las siglas IFE (Instituto Federal Electoral), identificándola como una institución pública ya desaparecida.

Para terminar, mucho menor medida abarcaron las últimas tres categorías asociadas a la identidad nacional por parte de Jesús: la comida típica mexicana fue asociada a la imagen 2.1, como jícamas y chiles; la vestimenta tradicional de los pueblos indígenas en la fotografía 5.2, al decir “la vestimenta de la señora que parece como de Chiapas o Oaxaca”; y las zonas rurales, como en la imagen 4.2, pues expresó “El terreno, porque está montañoso como Hidalgo”.

<i>Identidad nacional      Fotografías elegidas: 11</i>	
<b>Categorías: solidaridad nacional, desarrollo nacional, problemas sociales, elecciones, funcionarios públicos, símbolos patrios, instituciones públicas, comida típica, vestimenta tradicional y zonas rurales</b>	
1.4 	2.1 
2.3 	2.4 

3.1



3.2



4.2



4.4



5.1



5.2



### 5.3



La descripción sistemática de las interpretaciones que los estudiantes enunciaron acerca de los valores, las instituciones (familia, escuela y Estado) y de la identidad nacional ha concluido hasta este punto. En ella, se mostró la información necesaria para responder la tercera pregunta particular de investigación: ¿cuál es la interpretación de los estudiantes acerca de los valores, las instituciones y la identidad nacional en las fotografías del libro de texto gratuito *Formación cívica y ética sexto grado*?

Es momento, entonces, de dar respuesta a la segunda y tercera pregunta particular de investigación, mediante la discusión correlacional de los resultados que muestran los niveles de capitales económico y cultural de los estudiantes (posiciones) y sus interpretaciones del discurso cívico (disposiciones), a manera de concluir con el estudio de la dimensión pragmática de las fotografías del libro de texto, es decir con el segundo y último nivel de análisis semiótico, el connotativo.

#### **6.4 Discusión del análisis pragmático o interpretación del discurso cívico**

Los resultados han mostrado que los siete estudiantes entrevistados presentaron un nivel global semejante de sus capitales económico y cultural. Por consiguiente, la respuesta de la segunda pregunta particular de investigación, ¿cuál es el contexto social desde el cual los estudiantes interpretan las fotografías del libro de texto *Formación cívica y ética sexto grado*?, determina que los estudiantes pertenecen a una clase social en común, la cual podría denominarse como clase media. A pesar de provenir de familias con características laborales e institucional-culturales distintas, su posición en el espacio social, y con ello sus prácticas,

gustos y, en concreto, modos de interpretar el discurso cívico presentó características similares. Tales características fueron las siguientes.

En resumen, la comparación de ambos resultados reveló que el grupo 1 posee en algunos casos un mayor capital económico, aunque en la mayoría de los rubros considerados la diferencia fue menor e inclusive las cantidades se asemejaron. El grupo conformado por Jesús, Regina y Edgar fue el que más habitaciones componían sus hogares, así como los que en promedio contaban sólo con un bien y servicio domésticos adicional en comparación al segundo grupo. También, fueron los niños que más dinero recibían de sus padres en los días de escuela. Sólo en esos tres aspectos superaron a sus compañeros del segundo grupo, pues en cuanto a material de las viviendas, los dispositivos electrónicos con acceso a internet, el modo que utilizan para llegar a la escuela (caminando) y los hábitos alimenticios, tal como los lugares donde habitualmente compran los alimentos, la información proporcionada ente ambas agrupaciones fueron semejantes.

Las única diferencia contrastante entre ambos grupos fue que el segundo, por alguna razón, dedica hasta 5 veces más tiempo en internet que los niños del primer grupo, además de vivir en promedio a 16 minutos más cerca de distancia de la escuela. De esto se concluye que, en promedio, los niños de ambos grupos no manifestaron desigualdades que permitieran argumentar que sus capitales económicos fueran rotundamente diferentes entre sí.

Sucede lo mismo en cuanto al capital cultural. El primer grupo fue quien más nivel académico, nivel profesional laboral y mayor hábito de lectura reportó de sus padres, así como quien posee la mayor cantidad de libros, instrumentos musicales, fotografías familiares, e incluso cuadros artísticos,<sup>35</sup> disponibles en sus hogares. También, el primer grupo reportó emplear unos minutos más, de manera individual y familiar, en cuanto al consumo de televisión, aunque el tipo de programas fueron muy similares. Además, el primer grupo manifestó contar con un servicio de paga para obtener las películas que consume, a diferencia del segundo que consiguió las películas en comercios informales.

Sin embargo, el capital cultural de ambos grupos fue similar en cuanto a la expectativa académica (todos los estudiantes manifestaron su deseo de estudiar la educación superior),

---

<sup>35</sup> Esta diferencia fue la más insignificante: el grupo 1 tuvo en promedio 0.6 cuadros artísticos, mientras que el grupo 2 presentó cero.

así como también el grado escolar de sus hermanos, el tipo de revistas en casa, el consumo de los mismos géneros de música, películas y programas de televisión, así como practicar un deporte en sus horarios independientes de la escuela, y las actividades que realizan los domingos: quedarse en casa y salir a un lugar cercano (parques o tianguis).

Entonces, el primer grupo presentó una mayor cantidad de capital cultural objetivado, en lo que respecta a bienes materiales, especialmente libros, fotografías y cuadros, pero presentaron similitud en el capital cultural incorporado, ya que ambos grupos manifestaron consumir los mismos géneros de películas y música, una incidencia hacia la práctica deportiva, y en el capital cultural institucionalizado, pues evidentemente todos los niños se encontraban en el mismo nivel escolar, e hicieron manifiesto su propósito de estudiar una licenciatura.

Por consiguiente, ambos grupos coincidieron en el capital cultural incorporado e institucionalizado, siendo el objetivado con más peso en el grupo 1. Es posible decir, entonces, que en términos estadísticos los siete niños presentaron un nivel de capital cultural global similar entre sí. Esta afirmación podría contradecirse si, por ejemplo, el grupo 1 hubiera registrado posesiones y gustos muy diferentes: posesión de más centenares de libros, cuadros y obras artísticas cuyo nombre conocieran, consumo de películas del cine independiente o desligado de las casas productoras internacionales (The Walt Disney Company, por ejemplo), gusto por la música o intérpretes cuya distribución no fuera producto del mercado internacional musical, documentales o asistencia los domingos a teatros o museos.

En definitiva, el contexto social de los siete estudiantes puede resumirse como la posición en el espacio social en la que sus prácticas y usos son característicos de una clase media. Es decir, no presentan las propiedades de personas que se encuentran en situación de pobreza o pobreza extrema, pero la propiedad de sus hogares, los servicios y bienes domésticos y culturales que poseen, y su tipo de consumo cultural en el mercado del entretenimiento, tampoco les permite acceder a estilos de vida de una clase social con gustos económicamente opulentos o inclinados hacia el incremento constante de los capitales culturales.

Estas concretas condiciones materiales de existencia posibilitaron las disposiciones o las maneras en que el discurso cívico en las fotografías del libro de texto fue percibido e interpretado. Bourdieu (1994: 19) lo explica así

A cada clase de *posición* corresponde una clase de *habitus* (o aficiones) producidos por los condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente y, a través de estos *habitus* y sus capacidades generativas [su capacidad estriba] en dar cuenta de la unidad de estilo que une las prácticas y los bienes de un agente singular o de una clase de agentes.

Al situarse en la misma posición del espacio social, entonces, se puede argumentar que todas las interpretaciones de los estudiantes son producto de un *habitus* en común a todos ellos, es decir un *habitus* de clase. Esta categoría, cabe recordar, es “un sistema subjetivo pero no individual de estructuras interiorizadas, esquemas conocidos como percepción, de concepción y de acción” (Bourdieu, 2009: 98).

Es decir, el *habitus* de clase es un modo de interpretar la realidad, en este caso el discurso cívico, colectivo y característico a un grupo de sujetos en función de sus condiciones materiales de existencia, las cuales se ha mostrado son similares entre los estudiantes entrevistados. Por tanto, es indispensable resumir cómo se manifestó dicho *habitus* en forma de interpretaciones acerca del discurso cívico.

Fueron 17 los valores identificados por los 7 estudiantes: solidaridad, democracia, libertad, respeto, unidad, amistad, igualdad, trabajo en equipo, responsabilidad, enseñanza, comunidad, tolerancia, orden, amor, derecho a la salud, equidad y justicia. Los primeros 11 valores fueron identificados en dos o más fotografías, siendo los más incidentes, mientras que los restantes 6 sólo en una. Cada uno de estos valores fue interpretado a partir de una serie de categorías que permitieron explicar su significado.

Estas categorías pueden clasificarse en tres grupos. El primero estuvo relacionado en una dimensión individual e interpersonal: la libertad individual, el contacto físico con otras personas y el cariño. El segundo con la convivencia en una sociedad: la ayuda hacia los demás, la convivencia pacífica, la inclusión social, la no discriminación, la reciprocidad, el no responder a agresiones y la equidad de género. El tercero, aludiendo a las instituciones sociales: el ser partícipe de tomas de decisiones colectivas, el respeto a las instituciones,

respeto a los símbolos patrios y a las autoridades, la disciplina escolar, el cumplimiento de deberes e incluso la noción de educación.

Mediante estas categorías, los estudiantes describieron implícitamente que la función de los valores es, en resumen, orientar y mediar las relaciones de los sujetos en su cualidad de ciudadanos de forma interpersonal y colectiva, en un ambiente que convencionaliza la ayuda hacia los demás, el respeto y la paz, así como legitima las instituciones que se ocupan de la elección de los representantes políticos.

Es interesante observar que de las 20 fotografías que compusieron la muestra, sólo 3 (2.4, 3.2 y 5.3) no fueron consideradas como representantes de algún valor, lo que indica que, al menos en las fotografías de la muestra, la mayoría de imágenes fotográficas del libro de texto evocan significados en torno al discurso cívico en los estudiantes.

Este fue el modo general en que los estudiantes otorgaron significado a lo que en su *habitus* percibieron e interpretaron como un valor. Dicho de otro modo, todas las categorías que dieron sentido a la identificación de los valores en las fotografías constituyeron los esquemas de apreciación e interpretación propias de la clase social de los estudiantes, la cual se caracteriza por niveles medios de capitales económico y cultural.

Lo mismo sucede con las interpretaciones de las instituciones y la identidad nacional. La familia fue interpretada en las fotografías del libro de texto a partir del reconocimiento de sus miembros, que corresponde principalmente al modelo de una familia nuclear, la ayuda que entre ellos se brindan, el cuidado que tienen los padres sobre los hijos, las actividades que realizan y los problemas que enfrentan.

Los estudiantes identificaron en 6 (1.4, 2.3, 3.1, 5.2, 4.2 y 3.2) fotografías la representación de una familia, guiándose por la representación del contacto físico mediante las manos, la imagen de una mujer dentro de la estructura familiar y, como respuesta fuera de lo habitual, la condición de pobreza en la que algunas familias se encuentran. Se destacó, por consiguiente, la función protectora familiar

Por su parte, la escuela fue identificada como un espacio donde se lleva a cabo una actividad disciplinaria y formativa manifestada en la determinación de uniformes, alojando

a los niños en aulas de clase y patios, además de usar materiales escolares y contar con profesores, así como que permite jugar y convivir fuera de la lógica académica.

La institución escolar también fue identificada en 6 fotografías (1.4, 2.1, 2.2, 3.3, 3.4 y 5.4), todas ellas mostrando principalmente a niños y niñas conviviendo en un entorno definido por la uniformidad de su vestimenta, el uso de libretas y su ubicación en espacios a cielo abierto. La fotografía que se aparta de esta descripción es la 3.3, la cual representa a un grupo de soldados con uniforme, elemento que se le asignó como propio de una escuela. En general, se identificó una función formativa y disciplinar en la institución escolar.

Mientras tanto, el Estado fue interpretado a partir de su producción de sentido como noción que pertenece a la realización de actos públicos, la presencia del ejército, la imagen de los servidores públicos y los símbolos patrios, los programas sociales y los comicios electorales. El Estado fue identificado en 8 fotografías (2.4, 3.3, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 5.2 y 5.4), las cuales representaron una pluralidad de escenas. En síntesis, fue interpretado como la institución que se encarga de la administración pública y cuidado institucional del orden social. La institución estatal, en consecuencia, fue interpretada a partir de sus diversas funciones políticas.

Por último, el sentido de la identidad nacional se constituyó mediante diversas categorías: solidaridad y desarrollo nacional, problemas sociales, elecciones, funcionarios públicos, símbolos patrios, instituciones públicas, comida típica, vestimenta tradicional y zonas rurales. La agrupar el sentido de estas categorías, se obtiene que se buscó en las fotografías del libro de texto la representación de la identidad nacional como la mezcla de los rasgos políticos, la presencia paradójica de la homogeneidad y diversidad cultural, así como de los problemas económicos inherentes de los ciudadanos de la sociedad mexicana, como la pobreza y la migración.

El conjunto de estos diversos esquemas o modos de interpretación son producto, como se ha argumentado, tanto de las propiedades perceptivas de las fotografías mismas, que se han descubierto en las estructuras sintácticas y semánticas, y de la posición de los estudiantes en el espacio social. Sobre esto, Verón (1985: 11-12) argumenta

Se trata aquí de concebir a los fenómenos de sentido como adoptando, por una parte, siempre la forma de investiduras en conglomerados de materias sensibles que, a raíz de eso, llegan a ser materias significantes (investiduras susceptibles de resaltar descriptas como conjuntos de procesos discursivos) y remitiendo, por otra, al funcionamiento de un sistema productivo. Todo sistema productivo puede considerarse como un conjunto de compulsiones cuya descripción especifica las condiciones las condiciones bajo las cuales algo es producido, circula, es consumido.

Con ello, se explica que el sentido de las interpretaciones del discurso cívico, descritas en el segundo nivel de análisis semiótico, fueron producto tanto de la acción misma de estar en contacto visual con las propiedades sensibles y perceptivas de las fotografías, plenamente descritas en el primer nivel de análisis semiótico, así como de las condiciones materiales de los estudiantes también ya señaladas.

Para perfilar una conclusión, se tiene que el análisis connotativo de las fotografías del libro de texto mostró que los estudiantes, a partir de su habitus de clase, interpretaron la representación de la ciudadanía mediante la selección de imágenes fotográfica donde apreciaron: la presencia de valores que dirigen las pautas de comportamiento de los sujetos para relacionarse con otros individuos y participar en las instituciones sociales; la identificación de la institución familiar, escolar y estatal a través de sus rasgos más tradicionales, tales como el procurador de bienestar, formativo y acción política; y la noción de la identidad nacional entendida como la comunión de la vida política, los rasgos culturales y las problemáticas sociales de la sociedad mexicana. Esta síntesis pretende responder la tercera pregunta particular de investigación.

Estos modos de entender interpretar los valores, las instituciones y la identidad nacional por parte de los estudiantes demuestran que el discurso cívico, como cualquier otra manifestación discursiva, es una práctica social encaminada a representar y dirigir las formas de organización social, en este caso encaminada a la formación de un sujeto-ciudadano destinado a regir su comportamiento por las prácticas mismas que el mismo discurso cívico reproduce simbólicamente.

Por ello, el discurso cívico, en tanto discurso, remite “a una premisa cultural preexistente que se relaciona con el sistema de representaciones y de valores dominantes (o

subalternos), cuya articulación compleja y contradictoria dentro de una sociedad define la *formación ideológica* de esta sociedad” (Giménez, 1984: 125). Esta premisa cultural, identificada en el discurso cívico por los estudiantes, se compone por todas las categorías utilizadas para explicarlas como derroteros patentes de la organización social.

El discurso cívico se rige, entonces, por una propiedad en constante construcción: determina, por un lado, las pautas bajo las cuales los sujetos-ciudadanos deben comportarse, mientras que por el otro, está siempre definido por las condiciones sociales de su producción. En este caso, los estudiantes, bajo la constitución previa del discurso cívico inculcado a lo largo de su historia de vida, mostraron el modo en que dicho discurso puede ser interpretado, y por consiguiente la manera es que un grupo social pudiera influir en su constitución.

Este modo de producir el discurso cívico, de manifestar su interpretación, fue producto de un *habitus* de clase específico, es decir, a partir de “un esquema generador y organizador, tanto de las prácticas sociales, como de las percepciones y apreciaciones de las propias prácticas y de las prácticas de los demás agentes” (Gutiérrez, 2015: 15).

Ambos, discurso y *habitus*, son principios generadores de prácticas sociales. Los dos representan y orientan el sentido práctico de la sociedad, sus usos e incluso los modos de descifrar la realidad. A su vez, son producto de las condiciones sociales y materiales en las cuales se producen. Su diferencia radica en la corporeidad en la que se manifiestan: el discurso en diversas materialidades verbales y visuales, entre una larga lista, mientras el *habitus* en el cuerpo y las prácticas mismas de los individuos. Esta compleja relación, en la que un discurso es atribuido de significado por un interpretante, resultado de un *habitus* concreto, y por ello constituido siempre en función de un concreto contexto económico y cultural, es la que el segundo nivel de análisis del estudio semiótico describió.

De igual manera, los resultados de la investigación corroboraron la hipótesis, la cual anticipó que la interpretación que lo niños desarrollaran acerca del discurso cívico sería una manifestación de violencia simbólica.

Hay que recordar que la teoría de violencia simbólica, propuesta también por Pierre Bourdieu, explica la manera en que lo simbólico, es decir los procesos de significación en la sociedad, sirve como instrumento de un tipo específico de violencia. A través del análisis de

la violencia simbólica se descifra la manera en que determinadas representaciones sociales supuestamente imparciales, como las ubicadas en el libro de texto, resguardan y legitiman de manera latente actos de agresión y poder, y no son percibidas como tal.

La violencia simbólica logra su cometido, entonces, a través de una objetivación del mundo social. Es decir, logra una aplicación de poder a determinados grupos sociales a través del establecimiento de expectativas colectivas, en una serie de creencias que han sido inculcadas socialmente (Fernández, 2005: 9). Esto es, que la violencia simbólica logra objetivar determinados significados subjetivos calificándolos como absolutos e innegables para mantener el mundo social.

Por tanto, como se muestra en los resultados de las interpretaciones, los niños explicaron el sentido que para ellos significan los valores, las instituciones y la identidad nacional en las fotografías del libro escolar, de una manera tal que las asumieron estas dimensiones como imprescindibles para el orden social. Es decir, el contenido del discurso cívico fue codificado por los estudiantes como una manera absoluta e invariable de reproducir las relaciones sociales, por lo que no apareció indicio alguno que cuestionara su funcionalidad, validez, actualidad o consecuencias.

Posiblemente, hubo momentos en que pudo surgir una lectura crítica de las fotografías del libro de texto. Estos recaen en el modo en que las fotografías 3.1 y 3.2 fueron tratadas, pues desde su interpretación desde las nociones de la institución familiar y la identidad nacional, se le consideró como la representación de un problema social, la pobreza, que origina el trabajo precario e infantil y la migración por la búsqueda de mejores condiciones de vida.

Sobre la pobreza, una niña indicó que “porque hay muchas personas que viven en la calle para poder comer, que tienen que limpiar los vidrios para que les den un poco de dinero” (Abril sobre la fotografía 3.2); “...las personas mayores mandan a los niños, a los hermanitos, a trabajar para que les den dinero a los padres y ellos puedan hacer comida o algo así” (Evelyn sobre la fotografía 3.2). Acerca de la migración, “la vestimenta tiene que ver mucho, porque esos señores que se ve que su economía es baja, porque en los pueblos es así como viven, y en Estados Unidos el salario es más alto que aquí en México, por eso viven mejor que nosotros, por eso lo hacen mucho las personas como ellas” (Evelyn sobre la fotografía 3.1).

De esta forma tal como lo indica Bourdieu, “los dominados aplican a las relaciones de dominación unas categorías construidas desde el punto de vista de los dominados, haciéndolas aparecer de este modo como naturales” (2000: 50).

Es decir, a pesar de identificar situaciones que tiene su origen en la pobreza, que deviene en la consideración del trabajo precario, infantil y la migración hacia Estados Unidos en las fotografías del libro de texto, los estudiantes asumieron tales disfunciones como innatas de la sociedad mexicana, ya que las admitieron como elementos que simplemente definen las condiciones normales y habituales de la población del país, y no cuestionaron tales escenas como productos de diversas relaciones de poder y desigualdad, sino que las colocaron como elementos que definen a las familias y propias de la identidad nacional mexicana.

## 7. CONCLUSIONES

Al retomar el objetivo principal de la investigación, que dicta explicar la interpretación del discurso cívico en las fotografías del libro de texto gratuito *Formación cívica y ética sexto grado* por los estudiantes, se concluye que el grupo de estudiantes del último grado de la educación primaria generan y describen una diversidad de significados en función de lo que su habitus de clase le permitió identificar como los diversos valores, las normas formativas, disciplinares y políticas institucionales y la identidad nacional homogénea propia de los ciudadanos, simbolizadas en la conformación visual de las imágenes fotográficas de su libro de texto.

Es decir, el propósito que persigue la investigación en general se resume en la explicación de cómo un conjunto de signos con determinada estructura visual que pareciera una representación analógica de la realidad, o sea las fotografías del libro de texto, fueron atribuidos de una pluralidad de significados personales y subjetivos por cada uno de los siete estudiantes que, en conjunto, son los resultados de una actividad interpretativa propia de los modos de ser, percibir, actuar y dar sentido a la realidad circundante que propician sus condiciones materiales de existencia y referentes simbólicos a los que tienen acceso.

Los resultados de la investigación describieron la concreta posición en el espacio social en la que se ubican los estudiantes, caracterizada por un volumen global que les permiten un estilo de vida con acceso a una vivienda digna, cubierta de bienes y servicios básicos y no básicos, así como a la posibilidad de recibir educación pública, a la conexión a internet, a satisfactorios hábitos alimenticios, a la disposición de algunos libros y en menor medida de instrumentos musicales en casa, al interés de poseer fotografías en la decoración de sus hogares, a las aspiraciones de estudiar una licenciatura y de consumir películas y música de la cultura de masas.

De ninguna manera pueden estos rasgos entenderse como propios y definitorios de toda una clase social, pues el tamaño tan reducido de la muestra imposibilita esta aseveración con tendencia a la generalidad. Se trató más bien de conocer cuáles son las condiciones materiales de existencia, compuesta por una compleja red de gustos y posibilidades, que sirven como referencia simbólica en la interpretación del discurso. Es decir, en lugar de

asignar estereotípicamente un modo concreto e invariable de interpretación del discurso a toda una clase social, lo que esta investigación propuso fue conocer cómo las estructuras objetivas o materiales en la que se encuentran insertos los estudiantes devienen en estructuras subjetivas y, así, en maneras de leer las fotografías y por tanto otorgar un sentido a las pautas de formación ciudadana.

Fue así como tal interiorización de las estructuras sociales, es decir el habitus que se muestra similar en los siete estudiantes (habitus de clase), produjo la amplia cantidad de categorías que sirvieron para detallar los significados de las tres dimensiones del discurso cívico. Por tanto, los estudiantes identificaron en las imágenes fotográficas los valores que deben practicarse para relacionarse con otras personas, así como las funciones protectoras, formativas, disciplinares y políticas que consideran que conforman a las familias, las escuelas y el Estado, y los rasgos políticos, culturales e incluso de las problemáticas sociales que, en unión, identificaron como forjadoras de una identidad nacional.

Los resultados de la investigación, y sus limitaciones, orientan a nuevas preguntas y abordajes. Una de las cuestiones más interesantes sería realizar un estudio que averigüe cómo el mismo discurso cívico es interpretado por niños cuyo volumen global de capital se encuentre muy por encima de los aquí identificados. Posiblemente, diferentes condiciones materiales de existencia originen distintas disposiciones, o sea lecturas de las fotografías, y en consecuencia identifiquen diferentes valores, funciones de las instituciones y un sentido de la identidad nacional que no se defina sobre todo por las problemáticas sociales del país.

Mientras tanto, el análisis semiótico realizado por esta investigación permite conocer que las estructuras perceptibles a la vista de las fotografías del libro de texto generaron significados que corresponden con un rasgo inherente y constitutivo del Estado mexicano, la formación de próximos ciudadanos, sujetos que estén dispuestos a regirse bajo sus normas, delimitadas por un conjunto de valores, normas institucionales y una identidad nacional inclusive transigente con las problemáticas del país, dimensiones del discurso cívico que revelaron ya un profundo sentido en niñas y niños de 11 años de edad, dejando en claro que la reproducción simbólica del orden social se encuentra presente desde la infancia.

## **Bibliografía y fuentes de consulta**

- Aboites Aguilar, L. (2008). “El último tramo, 1929-2000”. Torres Rodríguez, Alberto. *Nueva Historia de México Ilustrada*. México: SEP, Colmex.
- Abril, G. (2009). “¿Se puede hacer semiótica y no morir de inmanentismo?”. *Revista Científica de Información y Comunicación*, año 6. España: Universidad de Sevilla.
- Acaso, María y Nuere, S. (2005). “El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen”. En *Arte, individuo y sociedad*, no. 17. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Alcántara, A. (2008). “Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006”. *Revista Iberoamericana de educación*, No. 48. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Álvarez Sousa, A. (1996). El constructivismo estructuralista. La teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, no. 75. España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Anzures Escandón, T. (2010). *Después de cincuenta años, ¿aún necesitamos los libros de texto gratuitos?* Tesis para optar por el grado en maestría en Políticas Públicas Comparadas. México: FLACSO.
- (2011). “El libro de texto en la actualidad. Logros y retos de un programa cincuentenario”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, no. 49. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.
- Avilés, K. y Herrera, C. (25 de febrero, 2013). “Peña Nieto promulga hoy la reforma educativa en Palacio Nacional”. En *La Jornada* [en línea]. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/2013/02/25/sociedad/039n2soc#>
- Barthes, R. (1971). *Elementos de semiología*. España: Paidós.

– (1982). *Lo obvio y lo obtuso*. España: Paidós.

Beuchot, M. (2016). *La semiótica. Teorías del signo y el lenguaje en la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Blanco, D. y Bueno, R. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Perú: Universidad de Lima.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

– (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. España: Anagrama.

– (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. España: Taurus.

– (2000). *La dominación masculina*. España: Anagrama.

– (2009). *El sentido práctico*. México: Siglo XXI.

– (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

– (2013). *Las estrategias de la reproducción social*. Argentina: Siglo XXI.

– (2014). *Sobre el Estado*. España: Anagrama.

– (2015). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. México: Siglo XXI.

– (1979). “La fotografía, un arte intermedio”. [En línea]. Disponible en: [http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/recursos/Bourdieu\\_LaFotografia.pdf](http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/recursos/Bourdieu_LaFotografia.pdf)

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2014). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

Calderón Alzati, E. (8 de julio, 2017). “Ignorancia, educación y libros de texto”. En *La Jornada* [en línea]. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2017/07/08/cultura/017a1pol>

Calsamiglia, H. y Tusón Valls, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. España: Ariel.

- Canclini, N. (1990). Introducción: La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. En Bourdieu, P. *Sociología y cultura*. México: Grijalbo, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: ‘con Bourdieu y en contra de Bourdieu’. *Anduli*, no. 10. España: Universidad de Sevilla.
- Capello, H. M.; Cabrera, S.; Fernández, R; et. al. (2002). “Globalización, identidad y carácter cívico-político. Estudio comparativo de Sevilla, España y cuatro ciudades mexicanas”. En Béjar, H. y Rosales, H. (coords). *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural. Los desafíos de la pluralidad*. México: UNAM.
- Cardoso Vargas, H. A. (2006). “La mexicanidad en el libro de texto gratuito”. *Odiseo, Revista Electrónica de Pedagogía*, año 3, no. 6. México.
- Cardozo Brum, M. I. (2005). “Neoliberalismo y eficiencia en los programas sociales en México”. *Revista Política y Cultura*, no. 24. Universidad Autónoma Metropolitana: México.
- Celorio, G. y López de Munain, A. (coords) (2007). *Diccionario de educación para el desarrollo*. España: Hegoa.
- Chopin, A. (2001). “Pasado y presente de los manuales escolares”. En *Revista Educación y pedagogía*, vol. 13, no. 29-30. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Clifford, R. A. (1998). “Análisis Semántico Basado en Imágenes: un enfoque etnometodológico”. En Galindo Cáceres, L. J. (coord). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson.
- Colás Bravo, M. P. (1989). “El libro de texto y las ilustraciones: enfoques y perspectivas en la investigación educativa”. En *Enseñanza y teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, no. 7. España: Universidad de Salamanca.
- Colorado Carvajal, A. (2009). El capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares universitarias. México: *X Congreso Nacional de Investigación Educativa* [en línea]. Disponible en: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/1732-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1732-F.pdf)

- Corona, S. y Peza, C. (2000). "La educación ciudadana a través de los libros de texto". *Revista Electrónica Sinéctica*, no. 16. México: Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Occidente.
- Cortina, A. (1997). "Valores morales y comportamiento social". En *Ética de la sociedad civil*. España: Anaya.
- Eco, U. (2016). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. México: DeBolsillo.
- Elizondo Huerta, A. (2000). "El discurso cívico en la escuela". *Perfiles educativos*, vol. 22, no. 90. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Elizondo Martínez, J. O. (2010). *Signo en acción. El origen de la semiótica y el pragmatismo*. México: Universidad Iberoamericana.
- Espinoza, J. P. (2012). "El texto escolar como artefacto cultural: Estudio sobre representación de la Identidad Nacional en textos escolares de Historia durante la dictadura civil-militar en Chile (1973-1990). En *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, año 11, no. 11. Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Fairclough, N. (1993). *Discourse and social change*. United Kingdom: Cambridge, Oxford. [Traducido por Zullo, Unamuno, Raiter y García].
- Fernández Enguita, M. (1991). *La escuela a examen*. España: Eudema.
- Fernández-Soria, J. M. (2014). "Educación moral y educación cívica. Aportaciones de la Escuela Nueva". *Estudios sobre educación*, vol. 26. España: Universidad de Navarra.
- Fernández, J. M. (2005). "La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica". *Cuadernos de trabajo social*, vol. 18. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Fontanille, J. (2001). *Semiótica del discurso*. Perú: Universidad de Lima, FCE.
- Fortich Navarro, M. P. y Moreno Durán, A. (2012). Elementos de la teoría de los campos de Pierre Bourdieu para una aproximación al derecho en América Latina: consideraciones previas. *Verba Iuris*, no. 27. Colombia: Universidad Libre.

- Fronidzi, R. (1958). *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*. México: FCE.
- García Clark, R. (2001). “Bases para un diagnóstico de la cultura cívica en México”. *Sociología*, vol. 16, no. 45-46. México: UAM.
- Giménez, G. (1981). *Poder, Estado y Discurso. Perspectivas sociológicas y semiológicas del discurso político-jurídico*. México: UNAM.
- Giménez, G. (2002). “Globalización y cultura”. *Estudios sociológicos*, vol. 20, no. 1. México: El Colegio de México.
- Giménez, G. (2005). “Cultura, identidad y metropolitano global”. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 67, no. 3. México: UNAM.
- Giménez, G. (s/f). La sociología de Pierre Bourdieu. México: *Seminario Permanente de Cultura y Representaciones Sociales* [en línea]. Disponible en: <http://www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf>
- Gómez Moragas, C. M. (2013). “Violencia simbólica e interculturalidad”. En Rizo García, M. y Romeu Aldaya, V. (coords). *Comunicación, cultura y violencia*. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gomezjara, F. A. (2008). *Sociología*. México: Porrúa.
- Greaves Laine, C. (2001). “Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 12, mayo-agosto. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.
- Guevara González, I. (2002). *La educación en México. Siglo XX*. México: UNAM.
- Gutiérrez, A. B. (2013). “Clases, espacio social y estrategias”. En Bourdieu, P. *Las estrategias de la reproducción social*. Argentina: Siglo XXI.
- (2015). “A modo de introducción. Los conceptos centrales en la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu”. En Bourdieu, P. *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. México: Siglo XXI.

- Haidar, J. (2004). *El campo del Análisis del Discurso: aportes para el estudio de lo político*. República Dominicana: Fundación Global Democracia y Desarrollo.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. España: Akal.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hodgson, G. M. (2011). “¿Qué son las instituciones?”. *Revista CS*, no. 8. Colombia: Universidad de Cali.
- Illich, I. (1975). *La sociedad desescolarizada*. País: Editorial.
- INEGI (2015). “Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015. Estados Unidos Mexicanos”. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Íñiguez, L. y Antaki, C. (1994). “El análisis del discurso en psicología social”. *Boletín de psicología*, no. 44. España: Promolibro.
- Iturriaga, J. E. (1981). “La creación de la Secretaría de Educación Pública”. En Solano, Fernando; Cordiel Reyes, Raúl, Bolaños Martínez, Raúl. (Coords). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. México: FCE.
- Jordan, J. A. (1989). “Concepto y objeto de la educación cívica”. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*. España: Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.
- Juárez Casas, A. P. (2015). *Imágenes de libros de Historia de México para secundaria: una lectura hermenéutica*. Tesis para obtener el Grado de Doctora en Educación. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Karam, T. (2005a). “Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso”. En *Global Media Journal*, vol. 2, no. 2. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/687/68720305.pdf>
- (2005b). “Introducción a la semiótica”. En *PortalComuniación.com* [en línea]. Disponible en: [http://www.portalcomunicacion.com/uploads/pdf/18\\_esp.pdf](http://www.portalcomunicacion.com/uploads/pdf/18_esp.pdf)

– (2006). Introducción a la semiótica de la imagen. En *PortalComuniación.com* [en línea].  
Disponible en: [http://www.portalcomunicacion.com/uploads/pdf/23\\_esp.pdf](http://www.portalcomunicacion.com/uploads/pdf/23_esp.pdf)

Klinkenberg, J. (2006). *Manual de semiótica general*. Colombia: Fundación Universidad de Bogotá Jorge Toledo Lozano.

Leeuwen, Theo van. (2008). *Discourse and Practice. New tools for critical discourse analysis*. United Kingdom: Oxford University Press.

Lerma Kirchner, A. E. (2015). En Márquez González, M. del C. (coord.). *De las ideas al libro*. México: UNAM.

Lipovetsky, Giles y Serroy, Jean. (2010) *La cultura mundo: respuesta a una sociedad desorientada*. Anagrama: España.

Lizcano Fernández, F. (2012). “Concepto de ciudadano, ciudadanía y civismo”. *Polis*, vol. 11, no. 32. Chile: Universidad de Los Lagos.

López Aguilar, M. de J. (18 de enero, 2014). “Libros de texto gratuitos, desastre educativo”. En *La Jornada* [en línea]. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2014/01/18/opinion/015a2pol>

Margarito Gaspar, M. (2012). “La cotidianidad en las imágenes de los libros de texto”. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, vol. 1 no. 1. México: Centro de Estudios e Investigación para el Desarrollo Docente A.C.

Marini, Ruy Mauro. (2008). *América Latina, dependencia y globalización*. Colombia: CLACSO.

Martín-Cabello, Antonio. (2013). “Sobre los orígenes del proceso de globalización”. *Methaodos*, vol. 1, núm. 1. España: Universidad Rey Juan Carlos.

Martínez Rizo, F. (2001). “Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001”. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 27. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Martínez Rodríguez, F. y Rodríguez Álvarez, M. (2015). “Arte, ideología y política educativa en el libro escolar mexicano”. Ponencia en el *XVIII Coloquio de Historia de la Educación* [en línea]. Disponible en: <http://portal.ucol.mx/content/micrositios/195/file/Arte,%20ideolog%C3%ADa%20y%20pol%C3%ADtica%20educativa%20en%20el%20libro%20escolar%20mexicano.pdf>
- Marx, K. (2008). *El capital. Crítica de la economía política. El proceso de producción de capital I*. México: Siglo XXI.
- Mattelart, A. (2002). *Historia de la sociedad de la información*. España: Paidós.
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Colombia: Universidad Surcolombiana.
- Morris, C. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. España: Paidós.
- Moya-Mata, I; Ruiz Sanchís, L. y Ros Ros, C. (2017). “Análisis de las portadas de los libros de texto de Educación Física en Primaria”. Revista *Estudios Pedagógicos*, año 63, no. 1. Chile: Universidad Austral de Chile.
- Moya Pardo, C. (2008). “Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar”. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, no. 11. Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Nájar, A. (7 de junio de 2017). “Cuatro problemas de la educación en México que la mayor inversión en la historia no puede resolver”. En portal electrónico *Animal político* [en línea]. Disponible en: <http://www.animalpolitico.com/2017/06/problemas-educacion-mexico-inversion/>
- Nardone, G; Giannotti, E. y Rocchi, R. (2005). *Modelos de familia*. España: Herder.
- Nivón, E. y Ramírez, P. X. (2002). “Identidad, nación y reforma del estado en México”. En Béjar, H. y Rosales, H. (coords). *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural. Los desafíos de la pluralidad*. México: UNAM.

- Oliva Gómez, E. y Villa Guardiola, V. J. (2014). “Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización”. *Justicia Juris*, vol. 10, no. 1. Colombia: Universidad Autónoma del Caribe.
- Ortega y Gasset, J. (2006). *Obras completas. Tomo VI*. España: Taurus.
- Ortiz Henderson, G. (2005). “Valores políticos en los textos de historia para primaria en México”. *Comunicar*, no. 24. España: Grupo Comunicar.
- Ossenbach, G. y Somoza, M. (2000). *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina. Un análisis comparativo*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ossorio, M. (2006). *Diccionario de ciencias jurídicas y políticas*. Argentina: Eliasta.
- Pacheco Ladrón de Guevara, L; Navarro Hernández, M. del R.; Cayeros López, L. I. (2011). “Los pueblos indios en los libros de texto gratuito”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, no. 49. México.
- Peirce, C. S. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Peña Guzmán, Celina. (2007). “Nacionalismo y educación: La reforma educativa del 2006 en México y su nueva versión de la independencia en los libros de texto de educación secundaria”. *Revista Historia Caribe*, no. 17, vol. 5. Colombia: Universidad del Atlántico.
- Pérez-Rodríguez, I. L. (2012). “Identidad nacional y sentidos de los jóvenes sobre su nación”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 10, no. 2. Colombia: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.
- Pichardo Pagaza, I. (2002). *Introducción a la nueva administración pública de México*. México: Instituto Nacional de Administración Pública.
- Poveda Carreño, C. L. (2003). “De la cívica, la ética y las aulas”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 33, no. 3. México: Centro de Estudios Educativos.

Poy-Solano (23 de agosto, 2010). “Persisten deficiencias en libros de texto gratuitos: Olac Fuentes”.

En *La Jornada* [en línea]. Disponible en:  
<http://www.jornada.unam.mx/2010/08/23/sociedad/038n1soc>

– (27 de agosto de 2017). “Con la reforma educativa ‘todos pierden’, afirman especialistas”.

En *La Jornada* [en línea]. Disponible en:  
<http://www.jornada.unam.mx/2017/08/27/sociedad/029n1soc>

– (20 de junio de 2018). “Presenta la SEP libros de texto gratuitos y material para educación básica”. En *La Jornada* [en línea]. Disponible en:

<https://www.jornada.com.mx/2018/06/20/sociedad/037n1soc>

– (26 de febrero de 2019). “CNTE exige frente a Palacio Nacional abrogación de reforma educativa”. En *La Jornada* [en línea]. Disponible en:

<https://www.jornada.com.mx/ultimas/2019/02/26/cnte-exige-frente-a-palacio-nacional-abrogar-reforma-educativa-2491.html>

Quiceno, H. (2001). “El manual escolar: pedagogía y formas narrativas”. En *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 13, no. 29-30. Colombia: Universidad de Antioquia.

Quiroz Posada, R. E. y Jaramillo, O. (2009). “Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación?”. *Enseñanza en las ciencias sociales*, no. 8. España: Universitat de Barcelona.

Ramírez Escobar, J. A. (1997). “Textos didácticos: un acercamiento semiótico”. *Revista Educación*, vol. 21, no. 2. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Repoll, J. L. (2010). *Arqueología de los estudios culturales de audiencia*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Rico Galeana, O. E. (2000). “Propuestas para la formación de valores cívicos en educación”. En *Foro de Educación cívica y cultura política democrática*. México: Instituto Federal Electoral.

Ritzer, G. (2001). *Teoría sociológica clásica*. España: Mc Graw Hill.

- Rodríguez García, A. (12 de diciembre de 2018). “AMLO firma iniciativa para derogar la reforma educativa peñista”. En *Proceso* [en línea]. Disponible en: <https://www.proceso.com.mx/563471/amlo-firma-iniciativa-para-derogar-la-reforma-educativa-penista>
- Rodríguez Rodríguez, J. (2007). “La investigación sobre los libros de texto y materiales curriculares”. En *Primer Seminario Internacional de Libros Escolares*. Chile: UNESCO, Ministerio de Educación de Chile.
- Romero Terán, L. M. (2000). *El civismo frente al nuevo enfoque de la formación cívica y ética*. Tesis para obtener el título de Licenciada en Pedagogía. México: UNAM.
- Ruíz Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto.
- Salazar, F. (2004). “Globalización y política neoliberal en México”. Revista *El Cotidiano*, no. 126, vol. 20. Universidad Autónoma Metropolitana: México.
- Sandoval, E. (2011). “Semiótica, teoría social y conocimiento: el signo en las ciencias del lenguaje”. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, no. 13. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Santiago, G. (2007). *El desafío de los valores. Una propuesta desde la Filosofía con Niños*. Argentina: Novedades Educativas.
- Sato, M (1995). “El lenguaje de la televisión”. *Manual de producción de televisión*. México: SEP, UTE, JICA, CETE.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Argentina: Editorial Losada.
- SEP. (2016a). “Libros de texto gratuitos. Ciclo escolar 2016-2017. Catálogo”. México: Secretaría de Educación Pública.
- (2016b). *Formación cívica y ética. Sexto grado*. México: SEP.
  - (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.

– (2018). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2017-2018*. México: SEP.

Serna de la Garza, J. M. (2010). “Globalización, gobernanza y Estado: El caso de la guardería ABC”. Ponencia presentada en el Colegio Nacional.

Smith, H. E. (1962). “El concepto de institución. Usos y tendencias”. *Revista de estudios políticos*, no. 125. España: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Sontag, S. (2006). *Sobre la fotografía*. México: Alfaguara.

Stecher, A. (2009). “El análisis del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo. Discusiones desde América Latina”. *Universitas Psychologica*, vol. 9, no. 1. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Suárez, H. J. (2008). *La fotografía como fuente de sentidos*. Costa Rica: FLACSO.

Terrón Caro, M. T. y Cobano-Delgado Palma, V. (2008). “El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria”. En *Educatio Siglo XXI*, no. 10. pp. 385-400. España: Universidad de Murcia.

Torres Barreto, A. (2008). “Los libros de texto gratuitos de historia de México”. *Multidisciplina*, no. 2. México: UNAM.

Torres, Y. y Moreno, R. (2008). “El texto escolar, evolución e influencias”. *Laurus*, vol. 14, no. 27. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Tosi, C. (2011). “El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos”. En *Lenguaje*, vol. 39, no. 2. Argentina: Universidad de Buenos Aires.

Tuirán, Rodolfo y Quintanilla, Susana. (2012). *90 años de educación en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

Vargas Escobar, N. (2011). “La historia de México en los libros de texto gratuito: Evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional”. *Revista Mexicana de*

*Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, abril-junio. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

– (2008). *Dispositivos estatales de afirmación: La versión de nación que se registra en Los Libros de Texto Gratuitos en la Historia de México*. Tesis para obtener el grado de maestra en Ciencias Sociales. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Vargas, R. E. (22 de agosto, 2017). “Vigencia plena de la reforma educativa”. En *La Jornada* [en línea]. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2017/08/22/politica/003n1pol>

Vega Encabo, J. y Gil Martín, F. J. (2008). En Habermas, H. y Putman, H. *Normas y valores*. España: Trotta.

Verón, E. (1985). “Semiosis de lo ideológico y del poder”. En *Contratexto. Revista de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima*, no. 1. Perú: Universidad de Lima.

Villa Lever, Lorenza. (2009). *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito: Cambios y perspectivas de la educación mexicana*. México: Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito.

Villatoro Pérez, A. (2014). “Globalización: crisis, educación y democracia en México”. *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*. No. 11, Vol. 1. Universidad de Costa Rica: Costa Rica.

Wallerstein, I. (2012). *Universalismo europeo*. México: Siglo XXI.

Zecchetto, V. (2002). *La danza de los signos. Nociones de semiótica general*. Argentina: La Crujia.

Žižek, S. (2010). *En defensa de la intolerancia*. México: Séquitur.

Zoraida Vázquez, J. (2010). “Renovación y crisis”. En Tanck de Estrada, Dorothy. *Historia mínima de la educación en México*. México: El Colegio de México.

## ANEXOS

### Anexo 1: Formato de cuestionario aplicado

Nombre:	Edad:	Género:
<p>La casa donde vives es:            De tus papás: _____            De familiares (tíos, abuelos, etcétera): _____            Rentada: _____            Prestada/encargada: _____</p>		
<p>La casa donde vives tiene:            Número de cuartos (sin contar el baño): _____            Material del suelo (tierra, cemento, mosaico, madera): _____            Material del techo (Cartón, hule, lámina, cemento, madera): _____            Material del paredes (Cartón, hule, lámina, cemento/ladrillos, madera): _____            Número de camas: _____            Servicio de agua: _____            Servicio de luz eléctrica: _____            Tanque de gas: _____            Boiler para regadera: _____            Sistema de drenaje del sanitario: _____            Internet (1) y telefonía fija (2): _____            Televisión (pantalla o antigua): _____            Televisión por cable: _____            Bienes: Lavadora __; Microondas __; Refrigerador __; Estufa __; Videojuegos __; tostadora de pan __; carro propio __</p>		
<p>En tu casa:            Número de personas que viven (papás, hermanos, familiares): _____            ¿Quién tiene un empleo?: _____            ¿Quién estudia (además de ti)?: _____            ¿Quién tiene celular propio? Yo __; Papá __; Mamá __; Hermanos __</p>		
<p>Tus familiares:  <b>Papá:</b>            Grado de estudios: _____            Trabaja o se dedica a: _____            Trabaja en (escuela, empresa, oficina, comercio, institución): _____            Minutos/horas que se hace de casa al trabajo: _____  <b>Mamá:</b>            Grado de estudios: _____            Trabaja o se dedica a: _____            Trabaja en (escuela, empresa, oficina, comercio, institución): _____            Minutos/horas que se hace de casa al trabajo: _____  <b>Hermanos:</b>            Grado de estudios: _____            Trabaja o se dedica a: _____            Trabaja en (escuela, empresa, oficina, comercio, institución): _____            Minutos/horas que se hace de casa al trabajo: _____</p>		
<p>Sobre la escuela:            Minutos/horas que te haces de casa a la escuela: _____</p>		

<p>Para llegar a la escuela tú (caminas, usas transporte público, te traen en el carro de tu papá, el carro de algún familiar, transporte escolar): ____</p> <p>La comida que consumes (la compras, la traes de casa): ____</p> <p>Cantidad de dinero (pesos) que te proporcionan tus padres o familiares para gastar en la escuela: ____</p> <p>Grado hasta el que quisieras estudiar (primaria, secundaria, preparatoria, carrera): ____</p> <p>Consideras que el gasto que tus papás hacen para cubrir tus necesidades en la escuela (libros, uniforme, cuadernos, materiales) es: bastante suficiente __; suficiente __; regular __; poco __; muy poco __</p>
<p>En tu casa hay:</p> <p>Cantidad de libros: ____; ¿De qué tipo (enciclopedias, novelas, ciencia)?: ____</p> <p>Cantidad de revistas: ____; ¿De qué tipo (gente famosa, novedades, programas de televisión, de ciencia, de arte)?: ____</p> <p>Cantidad de fotos/cuadros colgados en las paredes: familiares __; religiosas __; paisajes/animales __; cuadros u obras de arte __;</p> <p>Cantidad de instrumentos musicales y tipo (guitarra, piano, batería): ____</p> <p>Cantidad de espacios destinados para leer/estudiar/hacer tarea: ____</p>
<p>Sobre tu estilo de vida:</p> <p>Horas diarias que estás en internet: ____</p> <p>Horas diarias que ves televisión: ____</p> <p>Horas diarias que haces tarea: ____</p> <p>Horas diarias que lees: ____</p> <p>Horas diarias que practicas algún deporte o instrumento musical: ____</p> <p>¿Qué películas (títulos) has visto recientemente? ____</p> <p>¿Qué tipo de música (géneros, cantantes) te gusta escuchar? ____</p> <p>¿Asistes a algún taller o clase en especial (danza, pintura, teatro, karate)?: ____</p> <p>Sobre el estilo de vida familiar:</p> <p>Horas diarias que ven televisión en familia: ____</p> <p>¿Qué tipo de programas televisivos (títulos) ven en familia? ____</p> <p>¿Tu papá ha leído algún libro en las últimas dos semanas? ____</p> <p>¿Tu mamá ha leído algún libro en las últimas dos semanas? ____</p> <p>¿Qué tipo de películas (títulos) han visto recientemente en familia?: ____</p> <p>¿Dónde consiguieron o vieron las películas (cine, original, comprada de un puesto, rentada en Netflix)?: ____</p> <p>¿Qué tipo de música (géneros, cantantes) escuchan en familia? ____</p> <p>En un domingo normal, lo que hacen en familia es: estar en casa __; salir a un lugar cercano (parque, mercado) __; salir a un lugar lejos (centro de la ciudad, plaza comercial, cine) __; ir a comer o comprar comida hecha __</p> <p>¿Dónde compran la comida que consumen entre semana (mercado, tianguis, verdulería, supermercado)?: ____</p> <p>¿Cada cuántos días comen carne (pollo, res, puerco)?: ____</p>

## Anexo 2: Guía de entrevista

<i>Variables</i>	<i>Guía de temas</i>
<b>Valores</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Solicitar al entrevistado que seleccione las fotografías en las que considera o aprecia que se manifiesta un valor.</li><li>2. Preguntar en cada fotografía elegida qué valores aprecia.</li><li>3. Una vez determinados los valores, conversar en cada fotografía elegida los siguientes temas: cómo definiría ese valor; la frecuencia en que lo ve en otras personas; la frecuencia en que en su casa se realiza; la frecuencia y espacios en que él lo realiza; los motivos que lo orillan a realizar tal valor; cuál sería un antivalor o comportamiento contrario del valor en cuestión.</li></ol>
<b>Instituciones</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Solicitar al entrevistado que seleccione las fotografías en las que considera o aprecia que se manifiesta una familia, una escuela y el gobierno.</li><li>2. Preguntar en cada fotografía elegida qué institución aprecia.</li><li>3. Conversar en cada fotografía seleccionada los siguientes temas: cómo definiría esa institución; la función de la institución; los roles de los participantes de la institución; las acciones de los participantes; las reglas que se siguen en la institución.</li></ol>
<b>Identidad nacional</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Solicitar al entrevistado que seleccione las fotografías en las que considera que se manifiesta una expresión relacionado con la patria, nación o México.</li><li>2. Preguntar en cada fotografía elegida qué elementos considera que expresan la identidad nacional.</li><li>3. Conversar en cada fotografía elegida los siguientes temas: por qué se manifiesta lo nacional en la fotografías; cómo definiría lo nacional; qué caracteriza a lo nacional.</li></ol>

**Anexo 3: Fotografías del trabajo de campo (marzo, 2018)**

**Fotografía 1:** Salón de los niños entrevistados (lado derecho) y el patio de la escuela. Fuente: Propia.



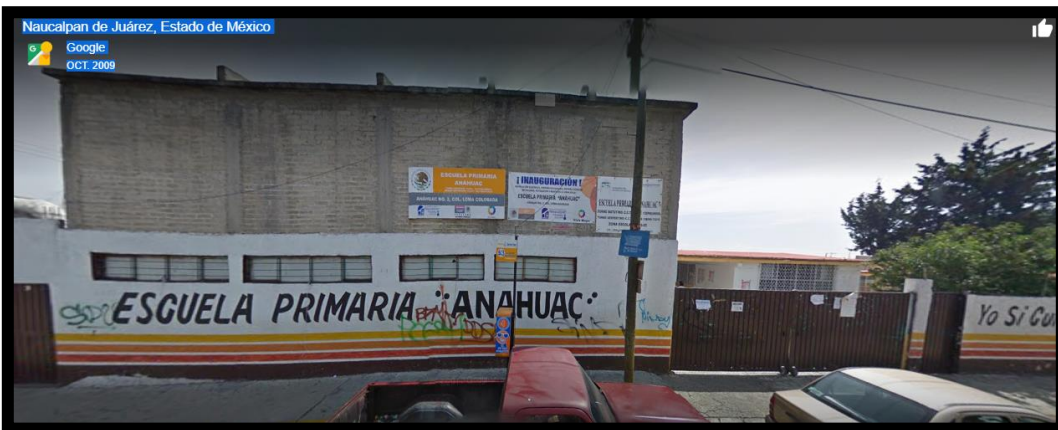
**Fotografía 2:** Salón de los niños entrevistados (puerta izquierda). Fuente: Propia.



**Fotografía 3:** Salón de los niños entrevistados. Fuente: Propia.



**Fotografía 4:** Fachada de la escuela primaria Anáhuac. Fuente: Google Maps.



**Fotografía 5:** Los niños entrevistados. De izquierda a derecha: Juan Carlos González Romano (tesista), Regina, Luisa, Evelin, Daniela, Jesús y Abril.



Nota: El día de la fotografía, Edgar y Luis no asistieron a clases. La segunda niña que aparece, Luisa, participó en la aplicación de la metodología piloto en diciembre de 2017, por lo que posó por equivocación con el grupo definitivo de niños entrevistados. Se tomó esta única fotografía grupal al concluir las encuestas definitivas (marzo 2018), por lo que haber solicitado la salida de Luisa pudiera haber herido su susceptibilidad, además de que, por tratarse de menores de edad, el uso de la cámara fotográfica debía hacerse lo más responsable y discreto posible.

#### Anexo 4: Mapas

Mapa 1: Escuela Primaria Anáhuac. Ubicación: Calle Anáhuac 20, col. Loma Colorada 1ra Secc. C.P. 53420, Naucalpan, Estado de México. Fuente: Google Maps.



Mapa 2: Relación espacial entre la primaria Anáhuac (esquina superior izquierda) y plantel UACM Centro Histórico (esquina inferior derecha). Fuente: Google Maps.



## **Anexo 5: Índice de cuadros ilustrativos**

- Cuadro 1: Cronología del desarrollo de los libros de texto gratuito, 46
- Cuadro 2: Niveles del análisis semiótico, 117
- Cuadro 3: Técnicas y herramientas de recolección de datos, 118
- Cuadro 4: Formato de análisis sintáctico, 119
- Cuadro 5: Formato de análisis semántico, 120
- Cuadro 6: Propuesta metodológica, 125
- Cuadro 7: Nivel de estudios y ocupaciones de los padres, 154
- Cuadro 8: Definiciones de familia, 193
- Cuadro 9: Definiciones de escuela, 197
- Cuadro 10: Definiciones de Estado, 200