

**El Conflicto Educativo por los
Libros de Texto Gratuitos: Un Análisis
Cultural sobre su Desarrollo.**



Tesis que para Obtener el Título de Licenciado en Sociología Presenta:

Vázquez Arana Jorge Alejandro

Asesor: Dr. Fernando Vizcaino Guerra

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
2011





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Foto de portada: "Monterrey en pie", *Revista Señal*, Número 386, 11 de Febrero de 1962, p. 1.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a toda mi familia por su amor, su apoyo y su comprensión. Gracias por siempre respetar y apoyar mi decisión de estudiar Sociología y por aceptarme como soy, sobre todo gracias por acompañarme en este camino.

A mi madre, por todo el amor que me ha dado a través de los años y por siempre impulsarme a seguir mis deseos.

A mi padre, por su comprensión, paciencia y ejemplo.

A mis hermanos Everardo, Chucho y Omar por todo el cariño, las diferencias y el apoyo.

A mi tío Víctor, por ser un ejemplo de lucha y un impulso vital a mis inquietudes.

A UNAM por todo lo que viví y aprendí en sus aulas desde la Preparatoria hasta la Facultad. A todos los maestros que me estimularon durante estos años, nombrarlos sería largo e injusto porque alguno olvidaría.

Al Dr. Fernando Vizcaíno, por su paciencia y su respeto a mis formas e ideas. Gracias también por todo lo que aprendí a su lado en el Instituto de Investigaciones Sociales.

A la Dra. Adriana Murguía y al Dr. Arturo Ballesteros porque gracias a sus clases, al principio y al final de la carrera, me enamoré de esta disciplina. Si tengo alguna virtud como sociólogo, se lo debo en buena medida a ustedes; si alguien es inocente de mis deficiencias, son ustedes.

A la Dra. Eugenia Allier y al Dr. Daniel Hernández-Rosete por leer la Tesis y por sus comentarios que hicieron de esta una Tesis mucho mejor de lo que era. Espero seguir aprendiendo de ustedes.

A la Hemeroteca Nacional, donde se desarrolló la mayor parte de la investigación bibliográfica de esta Tesis. Sobre todo a sus anónimos trabajadores por siempre facilitar el trabajo y aconsejar a quienes nos sumergimos en ese mundo de periódicos antiguos.

A los compañeros de los talleres y seminarios, especialmente Juan Pablo, David y Obed. Jamás podré medir cuanto aprendí con ustedes sobre cómo se elabora una Tesis.

A Isaac, Alfredo e Israel por el masoquismo de seguir compartiendo su amistad conmigo después de tantos años. A Isaac por la suerte de seguirnos encontrando con sueños tan comunes. A Alfredo e Israel por, a pesar de la lejanía siempre re-encontrarnos, así sea en Año Nuevo.

A Tore y Afro sin cuyo apoyo y escape jamás hubiera logrado terminar esta Tesis. Qué decir: siempre tendremos Garibaldi.

A Israel por compartir conmigo la locura que es esta vocación.

A Edith, Yoali y Tania por tanta y tanta amistad. Siempre las consideraré compañeras de viaje.

Finalmente gracias al apoyo otorgado dentro del marco del Proyecto PAPIIT “Estado y multiculturalidad sustentable”, apoyo esencial para la elaboración de esta Tesis.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
MÉTODO.....	9
DESARROLLO DE LA TESIS.....	9
CAPÍTULO 1. EL CONFLICTO POR LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS Y SUS INTERPRETACIONES.	11
EL CONFLICTO.....	11
INTERPRETACIONES DEL CONFLICTO.....	18
<i>La explicación pedagógica.</i>	<i>18</i>
<i>La explicación de las representaciones sociales.....</i>	<i>19</i>
<i>La explicación política: Loaeza y la épica democrática de la clase media.....</i>	<i>21</i>
PROBLEMAS INTERPRETATIVOS.....	23
<i>Un problema de temporalidad: la escalada del conflicto.....</i>	<i>24</i>
<i>Un problema de presuposición de la acción: la racionalización.</i>	<i>26</i>
CONCLUSIONES: DELIMITACIÓN DEL OBJETO.....	28
CAPÍTULO 2. EL PROGRAMA FUERTE DE LA SOCIOLOGÍA CULTURAL: UN MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA EL ANÁLISIS CULTURAL.	29
LOS PRINCIPIOS DEL PROGRAMA FUERTE DE SOCIOLOGÍA CULTURAL.	31
<i>El corazón del Programa Fuerte: La relativa autonomía de la cultura.....</i>	<i>34</i>
<i>Descripción densa de los textos sociales.</i>	<i>38</i>
<i>Reinserción del texto en los contextos sociales.</i>	<i>41</i>
UN MODELO DE ANÁLISIS CULTURAL.....	43
<i>De la Sociología Religiosa a un Modelo de Análisis Cultural.</i>	<i>44</i>
<i>Del modelo a las herramientas: el análisis estructural del relato.</i>	<i>48</i>
PRAGMÁTICA CULTURAL: EL RE-FUSIONAMIENTO RITUAL.	52
CONCLUSIONES: PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN.....	58
CAPÍTULO 3. EL CRECIMIENTO TEXTUAL DEL CONFLICTO.	60
NARRATIVA GUBERNAMENTAL: GOBIERNO COMO REPRESENTANTE NACIONAL.	61
LAS CRÍTICAS DESDE EL MAGISTERIO.....	68
<i>Las primeras críticas: el problema pedagógico y los intereses creados.</i>	<i>68</i>
<i>Del problema pedagógico a la definición de la educación, de los funcionarios a la Secretaría.</i>	<i>74</i>
EL PROBLEMA DE LAS ESCUELAS PARTICULARES: EL DILEMA PÚBLICO-PRIVADO.	79
<i>Legalidad y malos funcionarios.</i>	<i>80</i>
<i>Libertad de enseñanza y estado impositor.....</i>	<i>84</i>
DEL LIBRO DE TEXTO AL ARTÍCULO TERCERO.	88
LOS INICIOS DE UNA CONTRANARRATIVA: EL ESTADO CONTRA LA NACIÓN.	91
CONCLUSIONES: EL ÉXITO NARRATIVO DE UNA MOVILIZACIÓN.	98
CAPÍTULO 4. EL RELATIVO FRACASO DE UNA MOVILIZACIÓN.....	101
LA NEGOCIACIÓN EN NUEVO LEÓN COMO ACTUACIÓN FALLIDA.....	102
CONFLICTO NACIONAL LIMITADO.....	104
<i>Poder social de difusión y re-organización del diálogo.</i>	<i>104</i>

<i>Guión equivocado y limitación local de la narrativa</i>	106
<i>Des-fusión de actor y rol analizado desde el círculo crítico.</i>	109
CONCLUSIONES: FIN SIMBÓLICO DEL CONFLICTO.	112
CONCLUSIONES	115
RECAPITULACIÓN.....	115
LA CULTURA COMO MARCO DEL CONFLICTO.....	116
ANEXO I. CRONOLOGÍA DEL CONFLICTO POR LOS LIBROS DE TEXTO	118
BIBLIOGRAFÍA	125

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es comprender el papel de la cultura en el conflicto por los primeros libros de texto gratuitos. Para hacerlo se propone un análisis cultural del conflicto. Por análisis cultural entiendo un análisis centrado en los significados que los actores movilizaron, consciente o inconscientemente, en el ámbito público a favor o en contra de la implementación de los libros de texto gratuitos y los efectos de esos significados en el desarrollo del conflicto.

Este proyecto nace a partir de dos fuentes, como todo nacimiento tiene un doble origen. Es, siguiendo con la metáfora, producto de las tensiones y los amores entre estos dos orígenes: su choque, su entrelazamiento. El primer origen es una insatisfacción con las explicaciones del conflicto social en México durante el siglo XX. El segundo origen es la lectura de los estudios de Jeffrey Alexander sobre el papel de la cultura en el caso Watergate y en el inicio de la Primera Guerra del Golfo Pérsico. Aunque me parece muy complicado definir el papel de cada origen, intentaré desglosarlas.

En el origen de este proyecto se encuentra una preocupación por el conflicto social en México en el siglo XX y la pregunta por el papel que jugaba la cultura en esos conflictos. Esta preocupación paso de ser un tema general –una fuente de dudas- a un caso de investigación –una duda específica- al leer el libro de Soledad Loaeza *Clases medias y política en México*¹. En dicho libro, en el que me detendré en el primer capítulo de la tesis, Loaeza analiza el conflicto por la aparición de los libros de texto gratuitos en 1960. Loaeza presentaba un conflicto que me sugestiono profundamente y que, sin embargo, parecía brutalmente olvidado más allá de las investigaciones académicas que se han detenido en él. ¿Por qué el conflicto no es casi recordado? ¿Por qué no se mantuvo, después de esos primeros años, la crítica a la existencia de los libros de texto gratuitos, sino sólo a sus contenidos? Intuía que las respuestas podían hallarse en la cultura, pero no fue hasta la re-lectura de Alexander que encontré el modo de guiar esa intuición. Así, el análisis de Loaeza me abrió interrogantes que sólo pudieron ser *encarriladas* con la segunda fuente de la que nace esta tesis.

¹ Soledad Loaeza. *Clases medias y política en México: La querrela escolar, 1959-1963*. México: El Colegio de México, 1988.

El segundo origen de este proyecto es la lectura de dos artículos de Jeffrey Alexander, artículos donde aplica al estudio empírico su proyecto de Sociología Cultural – en el capítulo II abundaré en qué consiste dicho proyecto. Tanto en *La preparación cultural para la guerra: código, narrativa y acción social*², como en *Cultura y crisis política: el caso “Watergate” y la sociología durkheimiana*³, Jeffrey Alexander hace un análisis del desarrollo cultural de un conflicto. Retomaré aquí sólo el primero de estos artículos. En *La preparación cultural para la guerra* Alexander busca entender cómo fue aprobada la primera guerra del Golfo Pérsico entre Estados Unidos e Irak. Alexander parte de reconocer que para entrar a la guerra pueden y existen razones económicas y geopolíticas, pero pueden existir igualmente razones para no hacerlo; por lo que, argumenta, tanto quienes apoyan como quienes rechazan la guerra deben convencer a la opinión pública de su postura. El trabajo de convencer a la opinión pública no es una simple manipulación:

“Estos grupos de interés [...] hicieron esfuerzos extraordinarios para controlar y manipular la opinión pública. Un examen riguroso de estos cambios en la comprensión pública, revela, sin embargo, que también estaban implicados procesos que se encontraban fuera del control consciente de los actores concernidos”⁴

En *Pragmática cultural*, Alexander conduce estos argumentos a los momentos menos álgidos de la vida pública. Afirma que la política cotidiana se construye sobre la base de contrarios, que “Actuar los binarios es una parte rutinaria de la vida política diaria.”⁵

Como puede observarse, en estos trabajos Alexander intenta desplazar la discusión de la legitimidad hacia un terreno cultural. Sostiene que la forma en que se construye un conflicto social pasa, en alguna medida, por la construcción del significado:

² Jeffrey Alexander. “La preparación cultural para la guerra: código, narrativa y acción social”. En: Jeffrey Alexander. *Sociología cultural. Formas de clasificación en las sociedades complejas*. Barcelona: Anthropos-FLACSO México, 2000, pp. 253-269.

³ Jeffrey Alexander. “Cultura y crisis política: el caso “Watergate” y la sociología durkheimiana”. En: Alexander, 2000, *op. cit.*, pp. 203-252.

⁴ Alexander, *op. cit.*, pp. 268-269.

⁵ Jeffrey Alexander: “Pragmática cultural: Un nuevo modelo de performance social”. *Revista Colombiana de Sociología*, número 24, 2005, p. 52.

“Las figuras y eventos públicos deben categorizarse en los términos de un polo u otro de esa formación discursiva, aunque, cuando la política funciona de forma rutinaria, tales clasificaciones ni son explícitas ni se encuentran sujetas al omnipresente debate público. Inclusive en períodos rutinarios su especificación dentro de los códigos de ese discurso subyacente es la que confiere a los asuntos políticos un significado y les permite asumir el papel que parecen tener <<naturalmente>>.”⁶

Puede concluirse que Alexander esboza una premisa necesaria a todo análisis del conflicto social: no importando las motivaciones de los actores sociales, estos deben, si no quieren vérselas sólo con la fuerza bruta, convencer a otros de la validez de sus acciones para que los sigan⁷. En este trabajo busco centrarme precisamente en cómo se dio, o no, ese convencimiento a otros en el conflicto por la aparición de los libros de texto gratuitos.

Partiendo de las dudas que me propuso el análisis de Loaeza y de la tesis de Alexander, pude formular las preguntas de investigación de esta tesis: ¿Qué significados fueron movilizados durante el conflicto? ¿Qué rol jugaron estos significados en el desarrollo del conflicto?, ¿cómo contribuyeron los significados en el relativo fracaso de la movilización contra los libros de texto gratuitos?

Método

Para lograr el objetivo de la tesis propongo una investigación documental basada en los periódicos de la época que rescate los discursos públicos que fueron movilizados en el conflicto.

Desarrollo de la tesis

Para poder responder a las preguntas de investigación la tesis se divide en tres partes. La primera es de pre-producción, es decir, en ella se desarrollan elementos previos a la investigación documental que propongo. La primera parte conforma los dos primeros

⁶ Alexander, 2000, *op. cit.*, p. 154.

⁷ Creo que, de un modo menos explícito, a esto mismo se refiere Clifford Geertz cuando habla de la Política del significado o la lucha por lo real como “el intento de imponer al mundo una determinada concepción de cómo son en el fondo las cosas y, por lo tanto, de cómo los hombres están obligados a obrar”. Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 2005, p. 265.

capítulos de la tesis. En el primero realizo una revisión de los trabajos sobre el conflicto por los libros de texto gratuitos para remarcar qué del conflicto busca explicar la tesis. En el segundo elaboro los elementos teórico-metodológicos que usaré a lo largo de la tesis.

Este segundo capítulo brindara una metodología dividida en análisis textual y análisis pragmático. Cada una de estas formas de análisis será utilizada en momentos empíricamente distintos. El primero será utilizado para comprender el desarrollo del conflicto –capítulo 3-, el segundo para comprender su final –capitulo 4-.

CAPÍTULO 1. EL CONFLICTO POR LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS Y SUS INTERPRETACIONES.

La educación ha sido en México fuente recurrente de conflictos, en este trabajo me propongo analizar un episodio concreto de dichos conflictos: el sucedido tras la aparición de los libros de texto gratuitos a principios de los años sesenta.

En este primer capítulo haré un breve recorrido del conflicto y revisaré las interpretaciones que se han dado del mismo, estableciendo las principales deficiencias explicativas de los textos revisados. Mi hipótesis es que hace falta un análisis cultural del conflicto, en el sentido de que hay un insuficiente análisis de los significados que fueron expuestos y cómo influyeron en el desarrollo del conflicto.

Si bien este capítulo se realiza de manera polémica con otras interpretaciones, la intención no es descalificarlas; por el contrario, me han sido muy útiles para conocer el conflicto y creo que cada una logra iluminar aspectos distintos del mismo. La intención es ampliar la explicación, no sustituirla. En este sentido, lo que intenta ésta tesis es solamente abordar una esfera que en el análisis del conflicto ha quedado relegada: la esfera cultural.

EL CONFLICTO.

El conflicto por los libros de texto gratuitos surge casi veinte años después de pacificado el gran debate alrededor del papel del Estado en la educación durante el cardenismo; por lo que no tiene ni el encono ni la gran potencia ideológica, ni la extensa bibliografía, del conflicto de los años treinta. Pero resulta interesante porque rompe con un consenso sobre el contenido educativo (1940-1960) que había funcionado, no sin complicaciones, a lo largo de 20 años⁸.

⁸ Los nombres de los capítulos dedicados a este periodo ejemplifican el acuerdo que prevalece: “*Nuevamente en busca de la unidad*” en Josefina Zoraida Vázquez. *Nacionalismo y educación en México*. 2a. ed. México: El Colegio de México, 2000 (1975), pp. 225-229; “*Educación para la unidad*” en Valentina Torres Septién. *La educación privada en México, 1903-1976*. México: El Colegio de México-Universidad Iberoamericana, 1997; “*La unidad nacional: preámbulo de la creación de los Libros de Texto Gratuitos*” en Lorenza Villa Lever. *Los libros de texto gratuitos: la disputa por la educación en México*. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara, 1988. Y el título completo del único libro que se dedica por completo a este periodo: Cecilia

Tras los grandes conflictos de los años veinte y treinta -el Maximato, la Guerra Cristera y la educación socialista del cardenismo, entre otros- se buscó la paz escolar, esto es, se hizo todo lo posible por construir un relativo consenso en torno a los contenidos y las libertades educativas que permitiera que la educación no fuera un campo de batalla entre Iglesia y Estado. Este consenso se construyó en el gobierno de Ávila Camacho, siendo Secretario de Educación Jaime Torres Bodet, y reinó por lo menos hasta 1960. Pero después la educación volvió a entrar en un periodo de beligerancia durante el régimen de López Mateos (1958-1964), cuando de nuevo la SEP estuvo a cargo de Torres Bodet. Dentro de este último periodo se inserta el conflicto por los libros de texto gratuitos.

Los análisis concuerdan en que no existía ningún motivo para romper la paz escolar hacia 1960, pues el gobierno no intentaba en realidad modificar el status quo que tanto esfuerzo le había costado construir. De hecho, Loeza argumenta que el gobierno de López Mateos intentaba justamente lo contrario: apoyarse en ese consenso para poder reafirmar su legitimidad en el poder⁹. Sin embargo, nadie parece negar que hacia 1960 y hasta 1962-63 existiera un conflicto en rededor de la educación, conflicto que se centraba en la obligatoriedad de los nuevos libros de texto.

Esto no quiere decir que la educación haya dejado de ser un campo conflictivo en los años anteriores, pero los conflictos eran de otra índole y con otros grupos. Por ejemplo: el conflicto por los libros de texto gratuitos quedó empañado en sus inicios por el conflicto magisterial encabezado por Othón Salazar, que había comenzado en 1956 y alcanzado su punto más álgido en 1958¹⁰. El conflicto magisterial fue reprimido y sus líderes encarcelados antes de la entrada de la nueva administración de López Mateos. Pero el problema se mantuvo en el ambiente, como puede verse en las primeras declaraciones presidenciales y del entrante Secretario de Educación dirigidas a neutralizar un conflicto que se mantendría en el ambiente hasta 1961¹¹.

Greaves L. *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo, 1940-1964*. México: El Colegio de México, 2008

⁹ Loeza. *Op. cit.*

¹⁰ Sobre el conflicto magisterial, cfr. Aurora Loya Brambilla. *El conflicto magisterial de 1958 en México*. México: Ed. Era, 1979.

¹¹ Sobre las primeras declaraciones presidenciales, cfr. "López Mateos asumió el poder y fijó sus metas de gobierno. Guerra de dos enemigos: pobreza e ignorancia", periódico *Excélsior*, 2 de Diciembre de 1958, p. 1-A y 29-A.

A pesar de la importancia del conflicto magisterial he optado por separar estos conflictos y centrarme en el relacionado con los libros de texto gratuitos, pues explícitamente nunca estuvieron ligados. Mientras el problema magisterial se enmarcaba dentro de un problema sindical y exigencias de democracia interna, el problema de los libros de texto se enmarcaba, por lo menos en un principio, dentro del problema del rezago educativo que sufría México.

Desde su discurso de toma de posesión, López Mateos declaró que uno de los ejes de su gobierno era la resolución del rezago educativo¹². Para enfrentar este problema se crea la Comisión encargada de formular un Plan Nacional para resolver el problema de la educación primaria en el país¹³. El trabajo de dicha Comisión desembocaría en la formulación del Plan de Once Años anunciado un año después¹⁴.

En buena medida el problema era entendido como un problema económico: falta de escuelas y falta de suficientes maestros. Muchos llamados para que se contribuyera a la solución del *problema educativo* fueron hechos a lo largo del sexenio, sobre todo en los dos primeros años. Un ejemplo: el 30 de Enero de 1959 la Dirección General Publicitaria de Fomento Educativo Nacional dirigió un desplegado a los “proveedores del gobierno”, invitándolos a donar el 5% de sus ganancias a la SEP. Otro ejemplo: el sector empresarial creó el Consejo Nacional de Publicidad (hoy Consejo de la Comunicación), cuya primera campaña será precisamente una *Cruzada Pro Restauración y mantenimiento de escuelas*¹⁵. Las notas periodísticas informando de la participación de algún actor público –diputados, alcaldes, organizaciones sociales o empresarios- en la resolución del problema educativo aparecían cotidianamente en los periódicos de 1959.

Como parte de las nuevas medidas gubernamentales contra el rezago educativo, o así fue vista por los medios y así sigue siendo conceptualizada por las autoridades, se crea

¹² Cfr. “López Mateos asumió el poder y fijó sus metas de gobierno. Guerra de dos enemigos: pobreza e ignorancia”, periódico *Excélsior*, 2 de Diciembre de 1958, p. 1-A y 29-A.

¹³ La propuesta es dibujada por el Secretario de Educación Torres Bodet (cfr. “Analiza Torres Bodet el problema educativo y plantea la solución”, *Excélsior*, 7 de Diciembre de 1958, p. 1-A, 20-A y 24-A).

¹⁴ Cfr. “Anunció ALM una gran expansión de la enseñanza primaria”, periódico *Excélsior*, 2 de Diciembre de 1959, p. 1-A.

¹⁵ Para una historia de esta institución, cfr. Alejandro Ruiz Ocampo. *El Consejo Nacional de la Publicidad: origen, estructura y trayectoria*. México: Plaza y Valdez, 1999. El Consejo Nacional de la Publicidad (CNP) surgió por el interés de los empresarios en mejorar su imagen pública, para ser “un nuevo promotor de la voz empresarial.” *Ibidem*, p. 30.

la CONALITEG con el fin de editar y distribuir los Libros de Texto Gratuitos¹⁶. Para esto se convocó a los autores de textos escolares a participar en concursos abiertos donde se seleccionarían los nuevos libros, concursos que fueron declarados desiertos en la mayoría de los casos. Los textos fueron finalmente seleccionados del material existente o solicitados directamente a algún autor. Una vez solucionados los problemas técnicos de su producción¹⁷, los primeros libros fueron entregados simbólicamente a López Mateos el 12 de Enero de 1960¹⁸ en los talleres de la Editorial Novaro donde se habían fabricado.

El 30 de Enero la Comisión Nacional Revisora de Libros de Texto y Consulta, órgano encargado de revisar y aprobar los libros de texto vigentes, publicó el desplegado en el que daba a conocer los libros autorizados para el ciclo A de 1960¹⁹. La lista incluía únicamente los títulos para quinto y sexto años pues, explicaba, los únicos textos vigentes para otros grados serían los repartidos gratuitamente. La entrega se realizaría por etapas según el grado y Torres Bodet hizo la entrega simbólica de los libros a los niños en la inauguración del nuevo ciclo escolar²⁰.

En los medios de comunicación masiva, salvo contadas excepciones de columnistas de declarada tendencia católica²¹, la resolución no representaba ningún problema. Sin embargo, debajo de la aparente tranquilidad se presentaron protestas. El motivo central de las protestas era que, según los críticos, con la exclusión de cualquier otro libro en la lista oficial, el libro de texto gratuito se convertía en único y obligatorio. Es decir: de facto se ordenaba que ningún otro libro fuera utilizado.

¹⁶ “Habrà libros de texto gratuitos”, periódico *El Universal*, 13 de Febrero de 1959, primera sección, p. 1, 14 y 15. La justificación de los libros como parte de la resolución de la gratuidad de la educación, puede ser visto aun en el libro que la CONALITEG edita a 50 años de la aparición del texto gratuito: Lorenza Villa Lever. *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*. México: SEP-CONALITEG, 2009.

¹⁷ Para un recuento detallado de todos los problemas técnicos a los que se enfrentó la Comisión, cfr. “Felicitación a la SEP a Martín Luis Guzmán”, *Excélsior*, 21 de enero de 1960, p. 9. Y Juan Hernández Luna. *La Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos en el Sexenio del Presidente Adolfo López Mateos*. Morelia, Michoacán: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1986. Vale mencionar que Hernández Luna fue miembro de la CONALITEG durante todo el periodo del conflicto.

¹⁸ “Torres Bodet entregó al presidente los libros que donara el Estado”, periódico *Excélsior*, 13 de Enero de 1960, p. 1-A y 9-A.

¹⁹ Regían en el país dos ciclos escolares distintos, uno corría de Febrero a Octubre (ciclo A) y otro de Agosto a Junio (Ciclo B). “Lista oficial de Libros de Texto y de Consulta que regirá durante el año de 1960”, *Excélsior*, 30 de Enero de 1960, p. 14-A.

²⁰ “Mensaje de Torres Bodet a todos los niños de las escuelas primarias”, periódico *Excélsior*, 1 de Febrero de 1960, p. 1-A y 14-A.

²¹ Por ejemplo, cfr. P.V.C. “Observatorio”, periódico *Excélsior*, 6 y 9 de Febrero de 1960, p. 7.

Si bien las quejas no tenían prácticamente presencia en la prensa, su existencia se hace patente en los comunicados que la SEP comenzó a emitir²². El 7 de febrero de 1960 apareció el primer desplegado contra los libros de texto gratuitos firmado por Valentín Zamora, autor de varios de los libros de texto comerciales que ahora pasaban a la ilegalidad²³. *Excélsior*, a su vez, publicó una entrevista al Secretario de la Sociedad Mexicana de Autores de Libros Escolares, Salvador Hermoso Nájera, quien condenó los libros en el mismo sentido que Zamora²⁴. En Marzo un grupo de autores publicó otro desplegado siguiendo con las críticas por el fin de su fuente de trabajo²⁵.

Por separado, el 26 de Febrero la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) lanzó un desplegado exigiendo el respeto a la autonomía de las escuelas privadas²⁶ –en las cuales también se hacía obligatorio el texto gratuito-. Al día siguiente se publicó una nota con algunos nombres de padres que habían enviado su agradecimiento a la SEP por la publicación de los nuevos libros²⁷.

En lo subsiguiente la campaña contra los libros de texto gratuitos fue errática. Por un lado, los tradicionales opositores al *Estado educador* parecían estar en contra del libro; pero, o bien no lo mencionaban directamente o sus críticas no lograban trascender su círculo de seguidores inmediatos. La Iglesia defendía, sin mencionar el libro, la necesidad de impulsar la educación religiosa y la centralidad de los padres de familia en la tarea educativa y la elección de sus contenidos²⁸. El PAN, por otro lado, establecía más directamente su crítica a los textos. De hecho su presidente de 1961 a 1968, Adolfo Christlieb Ibarrola, fue uno de los más acérrimos críticos tanto del libro como del artículo

²² “Las Primarias no venderán textos”, periódico *Excélsior*, 6 de febrero de 1960, p. 1 y 11. “Es obligatorio el texto gratuito”, periódico *Excélsior*, 9 de febrero de 1960, p. 1 y 9. “Libros gratuitos a las Escuelas particulares”, periódico *El Universal*, 14 de febrero de 1960, p. 1 y 21. “No deberán pedir libros distintos”, periódico *El Universal*, 16 de febrero de 1960, p. 1 y 13. “Castigo a los que saboteen los texto gratuitos”, periódico *El Universal*, 17 de febrero de 1960, p. 1 y 10. “Reparto de libros sin más demoras”, periódico *Excélsior*, p. 1 y 10.

²³ “Al señor licenciado Adolfo López Mateos Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos.” Periódico *Excélsior*, 7 de febrero de 1960.

²⁴ “Arremeten contra los textos de educación”, *Excélsior*, 11 de Febrero de 1960, p. 4-A.

²⁵ Sociedad Mexicana de Libros Escolares: Desplegado sin título, *Excélsior*, 22 de Marzo de 1960, p. 12-A.

²⁶ Unión Nacional de Padres de Familia: Desplegado sin título, *El Universal*, 26 de Febrero de 1960, p. 28.

²⁷ “Felicitan por los libros de texto gratuitos”, *El Universal*, 27 de Febrero de 1960, p. 1 y 11.

²⁸ Para un análisis del papel de la Iglesia en el Conflicto, cfr. Roberto Blancarte. *Historia de la Iglesia Católica en México*. México: Fondo de Cultura Económica-El Colegio Mexiquense, 1992, pp.

tercero constitucional²⁹. La UNPF, por su parte, mantuvo una campaña más constante contra los libros de texto gratuitos a través de desplegados y la organización de base.

Sin embargo, estas críticas parecen pertenecer a ámbitos cerrados. En el ámbito masivo la oposición a los libros de texto gratuitos fue más esporádica. El 24 de Agosto de 1960, ante el inicio del ciclo escolar B, un grupo de maestros publicaron un desplegado en el cual lanzaban fuertes críticas de corte pedagógico a los libros³⁰. En los días subsiguientes aparecieron otros desplegados defendiendo los textos oficiales; la defensa la realizaban otros grupos de maestros y los *escritores mexicanos*³¹. López Mateos en su informe de gobierno del primero de Septiembre afirmaba que el libro era obligatorio pero no exclusivo; es decir: que era obligatorio para todas las escuelas, pero que se podían utilizar libros auxiliares.

Fue hasta principios de 1962 que las críticas a los libros gratuitos cobraron nuevos bríos en Nuevo León. El conflicto en ese estado tiene varias vertientes: el conflicto que se venía gestando con anterioridad por los libros de texto, pero también la participación de los empresarios que no se había dado antes. Loaeza informa que en realidad los libros gratuitos no se habían entregado en Monterrey cuando tomó posesión el nuevo gobernador Eduardo Livas Villareal. La nueva administración, al *descubrir* esto se propuso cumplir con la política federal: hacer plena entrega de los libros y acatar la reciente reforma educativa³². Esto provocó la reacción de diversos grupos que se congregarían alrededor de la Unión Neoleonesa de Padres de Familia (UNLPF). El nivel de descontento llevaría a una magna manifestación en Monterrey el 2 de Febrero de 1962, en la que el Gobernador Livas se comprometió a negociar con los padres de familia. Este es, sin duda, el momento más álgido de la contienda por los libros de texto gratuitos.

La marcha logró trascender el ámbito regiomontano con la respuesta que el Secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet, dio el 4 de Febrero en todos los

²⁹ Para la postura de Christlieb Ibarrola, interesante por sí misma: cfr. Adolfo Christlieb Ibarrola. *Monopolio educativo o Unidad Nacional. Un problema de México*. México: Editorial Jus, 1962.

³⁰ “Al Sr. Lic. Adolfo López Mateos. Presidente constitucional de los Estados Unidos Mexicanos”, Desplegado en: *Excélsior*, 24 de Agosto de 1960, p. 13-A.

³¹ “Los libros de texto gratuito, son excelentes” Desplegado en: *Excélsior*, 25 de Agosto de 1960, p. 35-A. “Al Sr. Lic. Adolfo López Mateos, presidente de la República”. Desplegado en: *Excélsior*, 29 de Agosto de 1960, p. 13-A. “Los escritores mexicanos y los libros de texto gratuitos”, desplegado en: *Excélsior*, 30 de Agosto de 1960, p. 19-A. “Alianza Popular de Padres de Familia del Distrito Federal”, desplegado en: *Excélsior*, 31 de Agosto, 12-A.

³² Esta versión la retomo de Loaeza, *op. cit.*, p. 351.

periódicos nacionales. Al día siguiente el evento ocupaba el centro de las editoriales en los periódicos nacionales y durante ese mes tendría algún espacio.

Mientras tanto, en Monterrey la negociación inició pronto, el 26 de febrero se sentaban a la mesa los representantes de la UNLPF y los enviados de la SEP³³. Las pláticas fueron álgidas y llenas de descalificativos, ambas partes se retiraron de la mesa en algún momento; sin embargo, se llegó a un acuerdo en Agosto de 1962. El acuerdo consistía en que, para el nuevo ciclo escolar, la UNLPF podría repartir los textos que considerase adecuados.

Las negociaciones en Monterrey se dieron sin darle mayor importancia al desarrollo del conflicto a nivel nacional, pues en ese nivel el conflicto parecía haber sido deshabilitado. En San Luis Potosí se llegó a la represión al ser encarcelados los representantes de la UNLPF que habían sido enviados³⁴; aunque fueron liberados a los pocos días.

En Mayo del 62 el conflicto dio un giro cuando, en el marco de la celebración del día del maestro, López Mateos y Torres Bodet se lanzaron a la defensa vehemente de los libros de texto gratuitos y la descalificación de sus críticos³⁵. Para su informe de gobierno, y haciendo gala de la importancia que al parecer había tomado el conflicto, López Mateos sentenciaba que “la paz escolar es la paz de la nación”.

Si bien las escaramuzas no acabaron con estos movimientos gubernamentales, la querrela parece haber bajado tremendamente de intensidad. A pesar de que el 1º de agosto de 1962 el Obispo de Tehuantepec lanzaba declaraciones en apoyo a los padres de familia que tenían, afirmaba, el derecho de educar a sus hijos, el conflicto se limitaba ya a pequeños ámbitos locales. La UNPF siguió durante varios años insistiendo en sus críticas; sin embargo, éstas quedaban reducidas a su núcleo típico y nunca más lograron una movilización amplia.

³³ “Pláticas por lo del ‘Texto Único’ en Monterrey”, *Excélsior*, 27 de Febrero de 1962, p. 11-A.

³⁴ Loaeza, *op. cit.*, p. 391.

³⁵ “Llamado en defensa de la educación”, periódico *Excélsior*, 16 de Mayo de 1962, p. 1-A, 12-A y 15-A.

INTERPRETACIONES DEL CONFLICTO

En este apartado recorreré las explicaciones que se han dado del conflicto y su desarrollo, poniendo atención a sus principales deficiencias y ubicando la especificidad de mi análisis. He dividido los análisis del conflicto a partir de su argumento explicativo central en tres categorías: las investigaciones pedagógicas, las investigaciones de las representaciones sociales y las investigaciones políticas.

La explicación pedagógica.

La mayoría de quienes se han acercado al conflicto por los libros de texto son investigadores interesados en la Historia de la Educación. Desde este enfoque la explicación del conflicto entra en la dinámica educativa en México, es decir, el conflicto es visto como parte de los problemas educativos nacionales. Estas interpretaciones no ven a la educación dentro de un marco más general, ni habría en principio porque pedírselos, sino que se limitan a comentar el conflicto centrándose en las argumentaciones de las partes sobre los efectos de los libros de texto y valorando quién tenía la razón dentro del conflicto.

El especialista educativo Ernesto Meneses en su libro *Tendencias Educativas Oficiales en México*, en el que busca hacer una valoración de la educación en México durante treinta años (1934-1964), dedica un capítulo al conflicto de los libros de texto³⁶. En él se limita a recabar las argumentaciones en torno al conflicto y enjuiciar su validez³⁷. En general parece dar la razón a la oposición a los libros, por considerar que se trata de una imposición que contradecía la libertad de enseñanza³⁸.

Así, nunca se buscan explicaciones del conflicto más allá de las propias explicaciones de los actores, nunca se explica su surgimiento ni su desarrollo o los derroteros que tomó. Sólo se realiza una descripción coyuntural y educativa, es decir, sólo

³⁶ Ernesto Meneses Morales. *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*. México: Centro de Estudios Educativos A.C.-UIA, 1988.

³⁷ Por ejemplo: "El secretario trataba de justificar, con criterios democráticos, la imposición de un único texto obligatorio." *Ibid.*, p. 522.

³⁸ "[...] la Unión Internacional por la Libertad de Enseñanza consideró a México como el país más totalitario en educación entre las naciones asistentes al taller." *Ibid.*, p. 518. Si bien este es el eje central de su postura, también agrega pasajes del contenido de los libros que implicarían, según él, una tendencia comunista.

se valoran los efectos prácticos de las medidas, si éstas son pedagógicamente correctas, su relevancia para el desarrollo de la educación y quién tenía el derecho a decidirlo.

La explicación de las representaciones sociales

Existe otra serie de trabajos centrados en la Historia de la educación que igualmente no buscan explicar el conflicto más allá de la dinámica educativa. La diferencia radica en que si bien se le da un papel a la parte pedagógica, este papel es tratado sólo de manera tangencial. En estos trabajos se tiene una visión amplia de la educación como reproductora de representaciones sociales, por lo que el conflicto se ve como parte de la larga lucha por los contenidos educativos, por qué tipo de representaciones se transmitirían y por definir la institución con ese derecho: el Estado o la Iglesia. Ubico dentro de esta clasificación el trabajo de Josefina Vázquez *Nacionalismo y educación en México*³⁹, el de Valentina Torres Septién dedicado a la educación privada en México⁴⁰ y el de Lorenza Villa Lever dedicado en específico a los libros de texto gratuitos⁴¹.

Los trabajos con este enfoque establecen a la educación escolarizada como principal reproductora de valores sociales y por ello eje de disputas sobre estos valores⁴². Estas disputas por los valores a transmitir pueden ser o no calificadas de políticas⁴³, pero la explicación del conflicto está centrada en ese aspecto: la lucha por las conciencias. Como toda tipificación, ésta retoma sólo los elementos centrales de la argumentación; por supuesto que estos autores llegan a conclusiones netamente políticas del conflicto⁴⁴, pero esas conclusiones quedan en un segundo plano.

³⁹ Vázquez, *op. cit.*

⁴⁰ Torres Septién, *op. cit.*

⁴¹ Villa Lever, *op. cit.*

⁴² “Pero lo que más nos interesa no es la enseñanza de la historia por su valor educativo, sino el uso de su enseñanza como un instrumento para despertar sentimientos de solidaridad y lealtad hacia un cierto sistema político, que pasa a ser el símbolo de la nación.” Vázquez, *op. cit.*, p. 12. “[...] como agente de reproducción de actitudes, de normas, de creencias y valores, a la escuela se atribuyen las funciones de creación, conservación y transmisión culturales en una forma progresiva y sistemática. [...] a causa de los medios de los que dispone y del status que ha adquirido, no es un sistema de reproducción cultural, sino el sistema reproductor por excelencia.” Villa Lever, *op. cit.*, p. 15.

⁴³ “La pregunta que guía nuestro análisis es la búsqueda del sentido socio-político o ideológico de los *Libros de Texto Gratuitos*” *Ibid.*, p. 17.

⁴⁴ “Si bien los particulares no lograron alterar las posturas y decisiones gubernamentales al respecto, puesto que el Estado mexicano logró imponer su uso obligatorio, la tradicional tolerancia y situación de componenda

Una vez establecido que la educación es el espacio por excelencia de la reproducción de valores sociales, no es difícil considerarlo el campo de batalla por excelencia en la disputa por las conciencias. Quien controle los contenidos educativos, se afirma, tendrá el control social y político.

Este conflicto tiene dos referentes principales para estos autores: la Iglesia y el Estado⁴⁵. Las dos potestades, las dos espadas que, si seguimos a estos autores, están en conflicto permanente por arrancar al otro la posibilidad de educar a las nuevas generaciones, de definir su pensamiento y la identidad nacional.

Sin embargo, tanto Villa Lever como Torres Septién, quienes analizan los argumentos públicos de los grupos en disputa y los libros mismos, se enfrentan al problema de no encontrar razones suficientes para el conflicto pues: el gobierno no modificaba el consenso construido antes, los nuevos libros no representaban ningún peligro a la construcción del sujeto que proponía el consenso y los argumentos de ambos bandos eran bastante similares. Así, el conflicto de 1960 resulta menor al considerar que el problema no ameritaba, dentro del marco de las representaciones sociales que se jugaban, tal extensión.

Ante esto aparecen dos explicaciones, explicaciones ad hoc que salen del eje de sus trabajos. Torres Septién cree que es el miedo despertado por la revolución cubana lo que hace reaccionar con tanta vehemencia a los grupos opositores⁴⁶. Villa Lever, por su lado, asume que la disputa no era por el contenido de la educación, sino más bien por el control

entre los particulares y el gobierno posibilitó que el libro de texto gratuito se utilizara como texto complementario. La importancia del debate demuestra el grado de autoritarismo alcanzado por el Estado.” Torres Septién, *op. cit.*, p. 23.

⁴⁵ “Independientemente del alcance de los argumentos utilizados por estos dos grupos opositores, éstos representan la larga pugna entre el Estado y la Iglesia por el control de la Educación.” Villa Lever, *op. cit.*, p. 94.

⁴⁶ “El desarrollo de la revolución cubana provocó una gran movilización entre los grupos de izquierda y los de derecha. Estos últimos siguieron una política anticomunista que congregó a un gran número de sectores de la sociedad. Estos grupos veían al comunismo como una gran amenaza. Lo culpaban de diversos males como el estatismo, la violación de las libertades individuales, la irreligiosidad que promovía y su carácter subversivo; afirmaban que influía en ‘la noción de pérdida de la libertad, de la religión, de la identidad nacional, de la estabilidad’, esto es, de la paz lograda en los últimos años. Más tarde, al considerar que el texto gratuito era de tendencias comunistas le adjudicaron también las mismas características.” Torres Septién, *op. cit.*, p. 201-202.

de la misma⁴⁷; y la participación de ciertos grupos empresariales es interpretada como la vía para la obtención de privilegios en otros campos⁴⁸.

La explicación política: Loaeza y la épica democrática de la clase media

Las explicaciones ad hoc de Torres Septién y de Villa Lever forman parte también del análisis de Soledad Loaeza. Como ya dije, los análisis anteriores no descuidan el aspecto político si por ello entendemos la disputa por las conciencias que plantean. Pero los tiempos políticos quedan como marco de fondo, en realidad para ellos la disputa tiene larga data y proviene, por lo menos, de la lucha entre liberales y conservadores⁴⁹. Soledad Loaeza califica esta vieja disputa entre las dos espadas como una lucha ideológica; reservando la calificación de política a la vida institucional. El interés de Loaeza también es distinto, se centra en entender el rol de la clase media en el México post-revolucionario, como lo anuncia explícitamente desde el título de su libro: *Clases medias y política en México*⁵⁰.

Para Loaeza las clases medias se definen por tres características: participar en un trabajo no manual, vivir en el medio urbano y tener acceso a la educación. Loaeza remarca esta última característica para observar la especificidad de la clase media, pues en la educación la clase media construye su poder simbólico. A través de su posición simbólica traducida en prestigio social la clase media logra mantener su posición social y elaborar una serie de valores e ideales.

Según Loaeza, el poder simbólico (el capital simbólico) conduce a la clase media a una posición de liderazgo político alternativo al del Estado. A falta de un sistema político abierto y de una representación partidista real, la educación ha sido el campo privilegiado del conflicto simbólico entre estos diferentes liderazgos sociales.

⁴⁷ “La coherencia y semejanza de estos tres discursos nos lleva a pensar que, en realidad, no se trataba de proyectos educativos diferentes, sino más bien de una lucha por el control de la educación.” Villa Lever, *op. cit.*, p. 27.

⁴⁸ “[...] la ofensiva del grupo empresarial regiomontano es, en realidad, un pretexto para obtener privilegios y concesiones.” *Ibid.*, p. 75-76.

⁴⁹ “Los *Libros de Texto* se presentan justamente como punto de confluencia de una larga lucha enraizada desde el nacimiento de la nueva nación, a principios del siglo XIX. Esta lucha opone muchos agentes que buscan el control de la educación, entre los más importantes están la Iglesia y el Estado.” *Ibid.*, p. 17.

⁵⁰ Loaeza, *op. cit.*

Después de 1940, sobre todo durante el avilacamachismo, se logró construir un amplio consenso usando a la clase media como grupo de referencia. En esta construcción de consenso el grupo en el poder le arrebató a la clase media la representación ideológica bajo el trinomio: liberalismo, nacionalismo y modernización. El Estado mexicano despojó de sus valores a la clase media, manteniendo a esta como un grupo de referencia sin poder real; es decir, el éxito de los valores de la clase media la relegó a un segundo plano en el entramado político mexicano.

Para la autora son estos valores predominantes en la arena política los que permiten establecer un lazo entre el Sistema Político y el Sistema Social. Es decir: esos valores se convierten en una ideología que permite el consenso entre ambos sistemas, en valores para legitimar al sistema político.

Loeza es quien más se preocupa por narrar el desarrollo del conflicto por los libros de texto gratuitos. Cuenta que el conflicto pasó de la neutralidad ideológica y el conflicto limitado en 1960 al estallido ideológico provocado por la revolución cubana y la movilización magisterial que trajo consigo una movilización defensiva, independiente y antiautoritaria de una clase media temerosa de la uniformidad social e ideológica. Loeza interpreta esta movilización como un instrumento en la búsqueda de posiciones frente al poder estatal que logró aglutinar grandes contingentes de clase media. Finalmente, el conflicto se resuelve con la entrada de los grandes empresarios de Monterrey, quienes lo utilizan instrumentalmente para hacer una demostración de poder frente al gobierno federal, demostración necesaria para la negociación política cupular.

En resumen: el conflicto pasa de un conflicto limitado con características meramente económicas (libreros y gobierno), a un conflicto con alto contenido ideológico (encabezado por la Iglesia) que provoca su ampliación y al mismo tiempo su instrumentación política por parte de la misma Iglesia y los empresarios.

Para Loeza la explicación del rompimiento del consenso no debe buscarse en el mismo campo educativo, mucho menos en el proyecto de los libros que no implicaba ningún cambio en el consenso, sino en los cambios del Sistema Político. La autora encuentra tres causas para la crisis de participación general que considera vivió el sistema político mexicano de 1959 a 1963, crisis dentro de la cual inserta la querrela por los libros de texto. Estas tres causas son: cierta inestabilidad social en el país (movimientos

sindicales, discusiones al interior de la clase política entre alemanistas y cardenistas, etc.); titubeos y ambigüedades en la política del López Mateos, presidente en turno, y una movilización anticomunista. Son también estos factores los que explican, en parte, el desarrollo del conflicto, que pasó de ser muy limitado antes y al publicarse los libros de texto en 1960, a expresarse en grandes manifestaciones durante 1962.

Es decir: las causas del conflicto no cambian en sus tres facetas, pues por lo menos en las últimas dos están determinadas por los problemas políticos coyunturales de la época y el gobierno en turno. O como resume perfectamente Cecilia Graves, quien se acopla bastante a la explicación de Loeza:

“La trayectoria del nuevo proyecto educativo se vio asimismo marcada por otros sucesos. Esta vez las manifestaciones surgidas a raíz de la imposición de los libros de texto gratuitos como obligatorios, llegaron más lejos. Grupos sociales diversos, con objetivos contradictorios, lograron conformar un frente común en torno a la libertad de enseñanza como protesta ante la creciente intervención del Estado en el ámbito social demandando una participación efectiva en la vida política para poner límites a la autonomía estatal. Era el despertar del conformismo en que había caído la sociedad y ahora amenazaba con romper la frágil estabilidad política del país en el contexto de una crisis internacional.”⁵¹

PROBLEMAS INTERPRETATIVOS

Si bien las explicaciones varían, se pueden encontrar problemas comunes. Sostengo que los problemas de los textos analizados, principalmente, son: no logran explicar satisfactoriamente la escalada del conflicto y resultan explicaciones racionalistas de los actores. A continuación expondré que entiendo por cada uno de estos problemas.

⁵¹ Greaves, *Op. cit.*, p. 15-16.

Un problema de temporalidad: la escalada del conflicto

El primer problema que presentan las investigaciones revisadas es su incapacidad para explicar adecuadamente el desarrollo del conflicto, su inicio y su final. Es decir: no se logra explicar cómo una medida aprobada en 1959 y cuya aplicación inicia en 1960, levantó las mayores protestas en 1962 con la manifestación de Monterrey.

Las explicaciones centradas en el ámbito pedagógico son las que más se alejan de explicar el problema del crecimiento del conflicto. Meneses jamás se plantea cómo pudo darse la escalada del conflicto y parece estar totalmente fuera de sus preocupaciones al centrar su análisis en el debate por las implicaciones pedagógicas de los libros y su obligatoriedad. Jamás se lo pregunta porque está fuera de los problemas que trata, fuera de su objeto de estudio: la respuesta sobre la mayor o menor eficacia de los libros no se ve afectada por el problema de la temporalidad que aquí se plantea.

Torres Septién, Villa Lever, Greaves y Loaeza asocian la escalada del conflicto a la escalada de un fuerte anticomunismo que observaba signos de infiltración roja a la mínima provocación. Con ello se enfrentan a un problema de temporalidad: las acusaciones de comunismo hacia los maestros provenían de mucho tiempo atrás, por lo menos desde la creación del SNTE a mediados de los 50⁵².

El argumento de las autoras abunda más: consideran que la reacción anticomunista es una reacción a la revolución cubana y al apoyo gubernamental, por lo menos discursivo, a esta revolución. Pero este apoyo cejó antes de los momentos climáticos del conflicto. Loaeza, por ejemplo, habla de un apoyo discursivo a la revolución cubana hasta 1961, mientras el conflicto tiene sus momentos más álgidos en 1962. La diferencia cronológica le sirve a Loaeza para pensar en una etapa distinta en la que lo relevante se vuelve la utilidad política del conflicto para la élite empresarial de Monterrey, pero entonces el resto de los actores aparecen como meramente manipulados, como títeres de un conflicto entre élites. ¿Por qué el resto de los grupos siguió involucrado en el conflicto? La explicación global del conflicto centrada en las clases medias parece decir que la participación de esta clase se debió a la conveniencia a sus intereses, esto tendrá que ver con la segunda crítica.

⁵² Cfr. Torres Septién, *op. cit.*, pp. 185-187.

Otro de los problemas que presenta esta perspectiva es que, como bien señala Greaves: “Con el paso del tiempo, la obligatoriedad de los libros no volvió a ser cuestionada.”⁵³. ¿Si el problema radicaba en la obligatoriedad de los libros, por qué no volvió a ser cuestionada? Loeza además de abundar en el avance del anticomunismo, intenta dar una explicación a través de los problemas políticos del sexenio en turno: su credibilidad, las disputas internas dentro del grupo en el poder y la participación de ciertos grupos para buscar posiciones políticas frente al Estado. Nuevamente nos enfrentamos al problema de la acción del resto de los grupos involucrados que ya mencionaba arriba.

Tampoco se logra explicar el fin de la querrela, momento al cual apenas se le presta atención. Se concuerda que después del informe de 1962 el “interés por el debate fue disminuyendo”⁵⁴, pero no se explica por qué el conflicto se apagó. La única que se interesa por dar una interpretación del fin del conflicto es Loeza, quien da una doble explicación política y simbólica: el arreglo con los empresarios y la visita de John F. Kennedy. Sin embargo, apenas abunda en ella y no se encuentra la relación explícita con el principal argumento de Loeza: la lucha de las clases medias y la crisis de participación. Si bien los empresarios cejaban su lucha por haber logrado lo que buscaban, ¿por qué los demás grupos también abandonaron la lucha? La respuesta simbólica de la visita de Kennedy no resuelve el argumento central de Loeza: la búsqueda de reafirmación autonómica de la clase media frente al Estado, ¿porqué si las clases medias buscaban mayor poder se conformaron con un fin simbólico?

Sostengo que para lograr explicar el desarrollo del conflicto, principalmente el desfase entre el inicio de la medida y el clímax de las protestas, es necesario no subyugarlo a ninguna de estos ejes explicativos: los objetivos de la clase media o la lucha por el poder. Pues en estos ejes explicativos permean presupuestos sobre la acción que limitan la comprensión del conflicto. En este sentido, mi crítica se mueve hacia un nivel distinto de análisis para poder proponer un análisis distinto.

⁵³ Greaves, *op. cit.*, p. 179.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 172.

Un problema de presuposición de la acción: la racionalización.

Como se puede notar en el apartado anterior, la interpretación más acabada de la escalada del conflicto debe alejarse de su argumento central y centrar su análisis en como ciertas élites instrumentaron el conflicto para perseguir fines distintos. Desde mi punto de vista esto devela una presuposición racional de la acción.

En su propuesta de marco metateórico de análisis, Jeffrey Alexander afirma que todo análisis social parte de dos tipos de presupuestos: uno sobre la acción y otro sobre el orden. El problema de la acción

“En la teoría social, [...] alude a si las personas son egoístas (rationales) o idealistas (no racionales), si son normativas o morales (no racionales) en su enfoque del mundo o puramente instrumentales (rationales), si al actuar les interesa aumentar la eficiencia (racionalmente) o si están regidas por emociones y deseos inconscientes (no racionalmente). Todas estas dicotomías se relacionan con la vital cuestión de la referencia interna o externa de la acción. Los enfoques racionalistas de la acción consideran que el actor recibe impulso de fuerzas externas, mientras que los enfoques no racionales implican que la acción está motivada desde dentro.”⁵⁵

En los análisis presentados sobre el conflicto por la aparición de los libros de texto gratuitos, se observa a los actores como meramente racionales, como planeadores de su acción en una lógica instrumental, actores que utilizan el conflicto para sus intereses políticos o actores que utilizan valores para posicionarse en el conflicto. Así, se dibuja una clase media que busca reafirmar su posición autónoma frente al Estado; a empresarios buscando privilegios económicos; a la Iglesia tratando de tener parte del control de la educación.

El mejor ejemplo es la interpretación global de Loaeza. Para la autora el conflicto completo es leído como un esfuerzo de la sociedad, sobre todo de la clase media y de los empresarios hacia el final, por lograr una posición política que les permita negociar con el Estado autoritario. El conflicto es entonces reducido a una mera instrumentalización, los actores lo utilizan como pretexto y nada de lo dicho en sus discursos parece tener valor real. Esto reduce la explicación de los hechos sociales a la acción racional o estratégica en busca

⁵⁵ Jeffrey Alexander. *Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial*. Barcelona: Gedisa, 1992, p. 18.

de poder. No digo que Loaeza argumente la racionalidad de todos los actores participantes, sino que la explicación global del fenómeno es reducida a ello quedando los comentarios sobre los actores comprometidos como meramente anecdóticos o, en el mejor de los casos, como actores que por su compromiso no influyeron profundamente en el desarrollo y desenlace del conflicto. Su marco analítico centrado en las clases medias resulta traicionado, no lo lleva hasta el final y termina por desecharlo en el análisis.

Las otras lecturas, aun intentando dar mayor valor a las expresiones discursivas, terminan por descalificar el conflicto por considerarlo una exageración: los valores de la educación mexicana no eran en realidad puestos en tela de juicio. Por lo que concluyen que los objetivos de la ofensiva contra los libros debía ser otra. Es decir: para los autores debe existir una motivación medianamente lógica para arrojarse en un conflicto, deben existir razones “reales”, “objetivas” o “racionales”.

Esto permite entrever una consideración limitada de la acción social: la acción social debe tener una motivación práctica, debe estar guiada por fines, ya sean económicos, políticos o ideológicos. Me parece que en este punto radican las mayores insuficiencias analíticas del conflicto y el origen de otras.

Todos ellos olvidan o subvaloran la máxima de que en el espacio público los actores, sin importar sus motivaciones racionales, deben convencer a otros de que los sigan si no quieren pelear sólo con la fuerza bruta. Y la forma de convencer y movilizar a esos otros, y muy probablemente el origen de la motivación, son los significados estructurados en una trama cultural.

Los análisis del conflicto por los libros de texto gratuitos carecen precisamente de la variable de los significados, el aspecto no racional de la acción. No es que estos análisis no vean lo que los actores expresan, por el contrario abundan en citas de la época, lo que sucede es que no parecen observar como estos significados pueden tener un papel en el desarrollo del conflicto. Es decir: se carece de un análisis cultural.

Así, se habla de una lucha por los valores “nacionales”, pero nunca se aborda la trama simbólica bajo la cual se pelean esos valores, los significados que intentan asociarse a dichos valores. O se utilizan como punto de partida los valores que se asocian a un grupo social y que han logrado insertarse como eje de la vida pública; sin embargo, al explicar el

desarrollo del conflicto se deja esos valores de lado y se explica el desarrollo del conflicto por la estructura social y política.

CONCLUSIONES: DELIMITACIÓN DEL OBJETO

A lo largo de este capítulo se realizó un análisis de las diferentes formas en que ha sido abordado el conflicto educativo por los libros de texto, cada una de estas formas ilumina alguna característica del conflicto; pero ninguna logra contar cómo se desarrolla el conflicto. A ello se suma la falta de un análisis cultural, de los significados, del conflicto. Desde mi punto de vista la convivencia de estos problemas no es casual, mi hipótesis es, por el contrario, que un análisis cultural iluminaría el problema empírico del desarrollo del conflicto.

Así pues, esta tesis se plantea entrar en las dos principales deficiencias de los análisis expuestos. Pero para hacerlo requiere partir de un marco teórico que permita pensar la relación entre la cultura y la acción de manera no reduccionista. Una de las teorías que se han planteado esta relación, y la que aquí se retomara, es el Programa Fuerte de Sociología Cultural, el siguiente capítulo lo dedico a hacer una revisión de este Programa de Investigación.

CAPÍTULO 2. EL PROGRAMA FUERTE DE LA SOCIOLOGÍA CULTURAL: UN MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA EL ANÁLISIS CULTURAL.

“Aunque las teorías siempre se relacionan estrechamente con la ‘realidad’ fáctica, en la práctica de las ciencias sociales son las teorías mismas las que generan los experimentos que verifican los datos; las teorías son las que estructuran la realidad –los datos o ‘hechos’- que estudian los científicos.”⁵⁶

Estoy convencido, siguiendo a Alexander, que cualquier acercamiento a la “realidad”, al extremo empírico de la ciencia, está informado por principios teóricos que informan la obtención de datos, la forma de organizarlos y su interpretación. Por ello, antes de iniciar un proceso de investigación es necesario clarificar los principios de los cuales se parte; de eso trata este capítulo, cuyo objetivo es plantear los elementos teórico-metodológicos que guían el resto de la tesis.

En el capítulo anterior realicé una crítica a los análisis que se han hecho del conflicto desatado por la obligatoriedad de los libros de texto, la base de esa crítica era que ninguno de los análisis lograba explicar la evolución temporal del conflicto. Esta imposibilidad, me parece, se asocia a la escasa atención que prestan al significado y al sentido. Mi hipótesis es que un análisis del desarrollo de los significados en el conflicto permitirá iluminar mejor cómo se desarrolla.

Para emprender un análisis como el que propongo adoptaré una perspectiva que permita entender cómo los significados intervienen en la acción, cómo la cultura camina. Dentro de la Sociología, una de las perspectivas que se ha planteado más explícitamente entender los procesos culturales en una forma más dinámica y asociada a la comprensión de la acción es la Sociología Cultural, planteada principalmente por Jeffrey Alexander⁵⁷. En este capítulo mi objetivo es brindar una caracterización general de la propuesta teórica que guiará la subsecuente investigación empírica.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 13.

⁵⁷ Como el mismo Alexander remarca, esta propuesta es meramente disciplinaria, es decir, se enmarca dentro de la Sociología. La cual es, desde su perspectiva, la última de las ciencias sociales en participar del giro cultural.

Para acercarme a la Sociología Cultural de Alexander, empezaré haciendo una revisión de esta perspectiva como un Programa de Investigación. Como Programa de Investigación⁵⁸, el Programa Fuerte de Sociología Cultural se caracteriza por tres principios: la autonomía de la cultura, la descripción densa de los textos culturales y la reinscripción de los textos culturales en los contextos sociales. La primera parte de este capítulo será explicar en qué consisten estos tres principios.

A partir de los últimos dos principios del Programa Fuerte, Alexander ha desarrollado dos Modelos: un Modelo de Análisis Cultural y un Modelo de Pragmática Cultural. Estos modelos son relativamente independientes entre sí, además de que fueron desarrollados en momentos distintos por su autor, por lo que serán abordados por separado.

La segunda parte del presente capítulo se dedica a describir lo que aquí llamo el Modelo de Análisis Cultural y la Herramienta del análisis estructural del relato. El Modelo de Análisis Cultural es la propuesta teórica de Alexander del funcionamiento interno de la cultura que se desarrolla a partir de las propuestas de Durkheim en *Las formas elementales de la vida religiosa*. El análisis estructural del relato, por su parte, es una herramienta que considero convergente con una parte del Modelo de Análisis Cultural propuesto por Alexander y que servirá para el análisis empírico posterior.

Por otra parte, lo que aquí llamo el Modelo de la Pragmática Cultural es una propuesta para entender cómo la cultura se inserta en la acción a través de la generación de solidaridad -idea claramente en deuda con el pensamiento durkhemiano-. Para entenderla Alexander adapta, con la ayuda de las teorías dramatúrgicas, la concepción del rito de Durkheim a las sociedades modernas que viven procesos de drama social. La tercera parte del capítulo se enfoca en exponer este modelo.

Mientras el capítulo anterior se realizó en clara actitud polémica con otras interpretaciones del conflicto, este se realiza en forma de exégesis, de interpretación de un corpus teórico. La diferencia radica en que mientras en el primer capítulo se trataba de

⁵⁸ Un programa de investigación es, para Alexander y Colomy, cuando los temas generalizados –las discusiones más abstractas de orden presuposicional y epistémico- de una tradición “son asumidos como relativamente no problemáticos. Lo que se vuelve problemático, lo que propulsa este modo de actividad científica, es la necesidad de proveer interpretaciones o explicaciones de estructuras y procesos empíricos específicos.” Y, por lo tanto, el programa de investigación se concentrara en la forma en que, a partir de los temas generalizados, se abordan los procesos empíricos. Jeffrey Alexander y Paul Colomy. “El neofuncionalismo hoy; reconstruyendo una tradición teórica.” *Sociológica* (UAM-A), año 7, n° 20 (Septiembre-Diciembre 1992), p. 208.

delimitar el esfuerzo de este trabajo respecto de otros, en el presente se busca alinearse con una posición teórico-metodológica útil al esfuerzo general de la tesis.

LOS PRINCIPIOS DEL PROGRAMA FUERTE DE SOCIOLOGÍA CULTURAL.

A partir de una serie de investigaciones empíricas que inicio en los años ochenta, Jeffrey Alexander concibió lo que él mismo llama el Programa Fuerte de Sociología Cultural. Para él, este programa es una sistematización de algunos principios que han motivado un movimiento amplio en la sociología estadounidense de fines de los ochenta y principios de los noventa⁵⁹.

La caracterización de la Sociología Cultural como un Programa Fuerte puede encontrarse, de manera más sistemática, en tres artículos de carácter programático que se plantean definir al Programa Fuerte y demarcarlo de otros esfuerzos sociológicos por abordar la cultura. Estos artículos son: “¿Sociología cultural o sociología de la cultura? Hacia un programa fuerte”⁶⁰, “¿Sociología cultural o sociología de la cultura? Hacia un Programa Fuerte para la segunda tentativa de la sociología”⁶¹ y “The Strong Program in Cultural Theory. Elements of a Structural Hermeneutics”⁶². Desde el primer hasta el último

⁵⁹ Para Alexander la suya es una segunda generación, “«hijos» de una primera generación de teóricos culturalistas –Geertz, Bellah, Douglas, Turner y Sahlins entre los principales”. Alexander, 2000, *op. cit.*, p. 35.

A quien se le ha dado mayor importancia como «progenitor» del pensamiento culturalista que anima al Programa Fuerte es a Clifford Geertz, aunque con una serie de críticas que no serán abordadas aquí por rebasar los límites de esta tesis. A esta relación la revista *Cultural Sociology* dedicó su segundo número de 2008. Especialmente Cfr. Jeffrey Alexander. “Clifford Geertz and the Strong Program: The Human Sciences and Cultural Sociology”. En: *Cultural Sociology*, vol. 2, núm. 2 (Julio 2008), pp. 157-168. Phillip Smith. “The Balinese cockfight decoded: Reflections on Geertz, the Strong Program and Structuralism”, *Cultural sociology*, vol. 2, núm. 2 (Julio 2008): p. 169-186.

Sobre la deuda del Programa Fuerte con el trabajo de Bellah, cfr. Jeffrey Alexander y Steven J. Sherwood. “«Mythic Gestures»: Robert N. Bellah and Cultural Sociology”. En: Richard Madsen, William M. Sullivan, Ann Swidler y Steven M. Tipton (editors). *Meaning and modernity. Religion, Polity and Self*. Berkeley: University of California Press, 2002.

Para una mejor comprensión de la Sociología Cultural como un movimiento amplio, cfr. Philip Smith (ed.). *The New American Cultural Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

⁶⁰ Jeffrey Alexander: “¿Sociología cultural o sociología de la cultura? Hacia un programa fuerte”. En: Alexander, 2000, *op. cit.*, pp. 31-36.

⁶¹ Jeffrey Alexander y Phillip Smith. “¿Sociología cultural o sociología de la cultura? Hacia un Programa Fuerte para la segunda tentativa de la sociología”. En: Alexander. 2000, *op. cit.*, pp. 37-55.

⁶² Jeffrey Alexander y Phillip Smith. “The Strong program in cultural theory. Elements of a structural hermeneutics.” En Jonathan H. Turner. *Handbook of Sociology Theory*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2002, pp. 135-150.

de estos *manifiestos*, lo que define a un Programa Fuerte son tres principios interrelacionados: la relativa autonomía de la cultura, la textualidad de la acción social y la reinscripción de los textos en los contextos sociales. Este apartado pretende aclarar a que se refieren cada uno de estos principios.

Alexander y Smith definen la Sociología Cultural en contraposición a la Sociología de la Cultura. Argumentan que la expresión *Sociología de la cultura* hace referencia a una especialización dentro de la disciplina, una rama más como lo es la Sociología del trabajo o de la familia. Esta rama de la sociología, como las otras ramas, se encargaría de explicar algo que necesita ser explicado, en este caso la cultura. Ese algo, la cultura, deberá ser explicado por un elemento diferente, y haciendo eco de la tradición sociológica, ese elemento sería la estructura social. A lo sumo, la cultura podrá ser entonces una variable blanda que participa de algún modo en la re-producción social.

En cambio, la expresión *Sociología Cultural* hace referencia a una visión de la Sociología, una visión en la que todo análisis sociológico y toda especialización dentro de la disciplina dispongan de una dimensión cultural. Esta visión asume que toda acción y toda institución requieren de un horizonte de significado –la cultura- y de que aun los procesos más racionales son encarados a través de dicho horizonte de significado:

“Crear en la posibilidad de una «sociología cultural» supone suscribir la idea de que toda acción, independientemente de su carácter instrumental, reflexivo o coercitivo respecto a los entornos externos se materializa en un horizonte emotivo y significativo. Este entorno interno hace factible que el actor nunca sea totalmente instrumental o reflexivo. Es, más bien, un recurso ideal que posibilita y constriñe parcialmente la acción, suministrando rutina y creatividad y permitiendo la reproducción y la transformación de la estructura. De igual modo, una creencia en la posibilidad de una «sociología cultural» implica que las instituciones, independientemente de su carácter impersonal o tecnocrático, tienen fundamentos ideales que conforman su organización, objetivos y legitimación. Descrito en el idioma particularista del positivismo, se podría decir que la idea de sociología cultural gira en torno a la intuición de que la cultura opera como una «variable independiente» en la conformación de acciones e instituciones, disponiendo de inputs cualquier enclave, ya sean las fuerzas vitales como las materiales e instrumentales.”⁶³

⁶³ Alexander, 2000, *op. cit.*, p. 39.

Se asume que el mundo dispone, permanentemente, de un contenido cultural que no debería ser infravalorado. En otras palabras, se piensa que el “mundo dispone de una dimensión irremediabilmente mística”⁶⁴. Dichos contenidos culturales, el mundo místico, sirven para explicar, en parte, las acciones y las instituciones; es decir, la cultura es vista como una variable con efectos causales –Alexander afirma continuamente que en un sentido pospositivista- propios, como un motor de la acción y las instituciones. Aun más, la acción y las instituciones pueden ser entendidas como metatextos culturales. Reconocer los efectos propios de la cultura permitirá, considera Alexander, darle al mundo del significado la importancia que tiene en la vida humana y hacer una sociología que ponga en el centro de sus preocupaciones el mundo del significado y las emociones.

Para Alexander y Smith las expresiones “sociología de la cultura” y “sociología cultural” están representadas en dos tradiciones sociológicas bien distintas que, si bien comparten una serie de conceptos, no pueden confundirse por representar esfuerzos con objetivos distintos. Ambas tradiciones, por ejemplo, hacen hincapié en la necesidad de que la sociología aborde los elementos significativos en sus análisis, ambas pueden igualmente hacer referencia al giro cultural como un momento central en su concepción, e incluso ambas hacen referencia a que la cultura es una esfera relativamente autónoma al sistema social⁶⁵.

Es sobre este último punto, la relativa autonomía de la cultura, que Alexander y Smith encuentran las mayorías diferencias entre la Sociología Cultural y la Sociología de la cultura. Es, también, a partir de este punto que intentaran caracterizar al Programa Fuerte.

⁶⁴ Alexander, 2000, *op. cit.*, p. 128.

⁶⁵ Alexander y Smith discuten con los que consideran los más importantes desarrollos de la sociología de la cultura: los estudios culturales, la teoría de Bourdieu, el método genealógico de Foucault. Rebasa, por mucho, los límites de este trabajo detenerse en el debate que los autores sostienen con cada una de estas tradiciones. El objetivo del capítulo es claro en ese sentido: plantear los elementos teórico-metodológicos que guiarán el resto de la tesis, es decir, definir qué dice la Sociología Cultural para emprender el análisis empírico.

Sobre las críticas de Alexander a la teoría de Bourdieu, además de los textos programáticos referidos al inicio de este apartado: cfr. Jeffrey Alexander. “La subjetivación de la fuerza objetiva: el *habitus*”. En: *Iztapalapa*, 21, no. 50 (Enero-Junio 2001): pp. 53-72.

Para revisar las críticas que hacen los autores a los estudios culturales de inspiración británica en Estados Unidos, nuevamente además de los textos programáticos referidos, cfr. Steven Jay Sherwood, Philip Smith y Jeffrey Alexander. “The British are Coming...Again! The Hidden Agenda of “Cultural Studies?” En: *Contemporary Sociology*, Vol. 22, no. 3 (Mayo de 1993), pp. 370-375.

Afirman que “El compromiso con una «sociología cultural» y la idea de autonomía cultural es la única cualidad verdaderamente importante de un programa fuerte.”⁶⁶

De la autonomía de la cultura se desprenden dos principios metodológicos: la textualidad de la acción social y la reinserción de los textos en lo contextos sociales. Son estos tres principios los que conforman a grandes rasgos el Programa Fuerte de Sociología Cultural. A continuación me detendré en cada uno de ellos.

El corazón del Programa Fuerte: La relativa autonomía de la cultura.

Alexander y Smith bautizan a la Sociología Cultural como un Programa Fuerte en referencia al Programa Fuerte de Sociología de la Ciencia de Barnes y Bloor, pues, afirman, el núcleo de ambos programas es similar. Los autores sostienen que en el

“contexto de la sociología de la ciencia, el concepto ‘fuerte’ apunta a un desacoplamiento radical entre el contenido cognitivo y la determinación natural. Aquí defendemos que un programa fuerte podría también constituirse en el estudio de la cultura en sociología. Semejante iniciativa abogaría por un radical desacoplamiento entre la cultura y la estructura social.”⁶⁷

Esto es: El Programa Fuerte de Sociología Cultural entiende la cultura como un proceso de construcción del sentido más que como reflejo de otras estructuras *objetivas*. El Programa Fuerte parte de la idea de que la cultura es autónoma respecto a la estructura social. Entendiendo por cultura “un emplazamiento organizado de parámetros simbólicos entendidos significativamente.”⁶⁸

Para Alexander si bien los “recientes desarrollos en los estudios culturales convergen en su énfasis en la autonomía de la cultura respecto de la estructura social. [...]

⁶⁶ Alexander, 2000, *op. cit.*, p. 40.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 39-40.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 169. Alexander, en este sentido, no está proponiendo un concepto distinto de cultura al dominante concepto simbólico derivado de Geertz.

Sobre el concepto simbólico de cultura, asociándolo a Geertz, y sus críticas por dotar a la cultura de autonomía, cfr. John B. Thompson. *Ideología y cultura moderna*. México: UAM-X, 1998, pp. 195-202. Sobre este concepto como el dominante en la Antropología y una crítica, cfr. Adam Kuper. *Cultura: la versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós, 2001.

difieren entre sí en la descripción de lo que precisamente dicha autonomía implica.”⁶⁹ El debate actual, cree Alexander, gira en torno a “¿Cuán independiente es la cultura? ¿Cómo debe establecerse su interrelación con la sociedad? Tampoco están de acuerdo sobre la composición interna de la cultura. ¿Cuáles son sus principales elementos, y cómo se interrelacionan?”⁷⁰

La autonomía que proponen Alexander y Smith es, basándose en el trabajo de Anne Kane, una autonomía analítica y concreta. Kane plantea que existe una confusión en los planteamientos de autonomía de la cultura, su propuesta es reorganizar la discusión en torno a dos formas de autonomía de la cultura: la analítica y la concreta⁷¹.

La autonomía analítica, “denominada como tal por implicar la separación en su definición, plantea la completa e independiente estructura de la cultura; esta es conceptualizada a través de la separación teórica, artificial de la cultura de las demás estructuras sociales, las condiciones, y la acción.”⁷² Esto es, la autonomía analítica es definir a la cultura como una estructura independiente del sistema social.

La autonomía analítica, dice Kane, permea en la tradición inaugurada por Durkheim⁷³ y Saussure, quien en su énfasis por la arbitrariedad del signo afirmó la autonomía del lenguaje. Este modelo del lenguaje ha sido trasladado, repetidamente, como modelo de la cultura, de lo simbólico⁷⁴. La Semiótica ha sido la heredera de esta concepción, y es en este sentido que Alexander y Smith defienden que

⁶⁹ Jeffrey Alexander, “Analytic debates: Understanding the relative autonomy of culture” en Alexander, Jeffrey y Seidman, Steven. *Culture and society*, pp. 1-27, New York: Cambridge University Press, 1990, p. 25.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 10

⁷¹ Anne Kane: “Analytic and concrete forms of the autonomy of culture” en Philip Smith. *The New American Cultural Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, pp. 73-87. Este ensayo apareció originalmente en 1991 bajo el título: “Cultural analysis in historical sociology: the analytic and concrete forms of the autonomy of culture”.

⁷² *Ibid.*, p. 74. Traducción propia.

⁷³ Durkheim afirmaba que “Una vez que el primer caudal de representaciones ha sido constituido de tal modo, dichas representaciones [...] se transforman en realidades parcialmente autónomas que gozan de vida propia y que tiene el poder de atraerse, de rechazarse, de formar entre sí síntesis de diversa clase, combinaciones todas ellas determinadas por sus afinidades naturales y no por el estado del medio en el que se desarrollan. Por lo tanto, las representaciones nuevas, producto de esta síntesis, son de la misma naturaleza, tienen por causas inmediatas otras representaciones colectivas y no tal o cual carácter de la estructura social.” Émile Durkheim. *Sociología y Filosofía*. Buenos Aires: Ed. Guillermo Kraft Limitada, 1951, p. 159. Citado en Adriana Murguía Lores: “Durkheim y la cultura. Una lectura contemporánea.” En: *Sociológica*, año 17, núm. 50 (septiembre-diciembre 2002), p. 88.

⁷⁴ Bauman llama la atención sobre los límites de esta homologación al firmar que “La aplicación directa de los hallazgos de la lingüística estructural en la cultura en un sentido amplio se ve inevitablemente limitada por

“pensadores como Levy-Strauss, Roland Barthes y el primer Michel Foucault dieron lugar a una revolución en las ciencias humanas al insistir en la textualidad de las instituciones y la naturaleza discursiva de la acción humana. [...] aportando recursos hermenéuticos y teóricos y abogando enérgicamente por la autonomía de la cultura, constituyeron un punto de cambio hacia la construcción de un programa fuerte.”⁷⁵

Esta forma de autonomía difiere de la autonomía concreta. Para Kane la autonomía concreta “se refiere a la especificidad histórica, establece la interconexión de la cultura con el resto de la vida social. Considerando que la autonomía analítica de la cultura se solicita al margen de la vida material, la autonomía concreta debe estar situado dentro, y como parte de, la totalidad de la vida social. En este sentido, la autonomía de la cultura es relativa.”⁷⁶ En otras palabras, la autonomía concreta es intentar entender cómo los procesos culturales se insertan en eventos contingentes. El ejemplo clásico de esta concepción es Max Weber, quien en sus estudios sobre la religión -y sobre todo en su trabajo relativo a la relación entre la ética protestante y el surgimiento del capitalismo- observa a las ideas como posibles guardagujas de la acción, como una de sus posibles causas:

“Los intereses materiales e ideales, y no las ideas, dominan directamente la acción de los hombres. Pero muy a menudo las ‘imágenes del mundo’ (*Weltbilder*), creadas por las ‘ideas’, han determinado

importantes diferencias entre subsistemas lingüísticos y no lingüísticos de la cultura humana.” A continuación Bauman enlista 5 diferencias entre estos subsistemas, que evidentemente no puedo desarrollar aquí. Zygmunt Bauman. *La cultura como Praxis*. Barcelona: Paidós, 2002, pp. 219-243.

⁷⁵ Alexander, 2000, *op. cit.*, p. 43-44.

La posición de autonomía analítica de la cultura dentro de la Semiótica puede ser ejemplificado, bellamente, con la metáfora de la cebolla de Roland Barthes. Barthes diagnostica que las ciencias sociales analizan los fenómenos como si se trataran de un albaricoque, la piel es el discurso y el hueso las estructuras que le sostienen; la ciencia social, dice Barthes, intenta llegar al hueso, por lo que no pone atención a la piel del fruto que sólo es un estorbo. Para Barthes el discurso –esto es, el significado que aquí es entendido como cultura- no es como la piel de un albaricoque, sino como una cebolla: está conformado por capas que se superponen sin un origen predeterminado: “[...] si bien hasta el presente se ha *visto* el texto con la apariencia de un fruto con hueso (un albaricoque, por ejemplo) cuya pulpa sería la forma y la almendra sería el fondo, hoy conviene verlo más bien con la apariencia de una cebolla, organización a base de pieles (niveles, sistemas), cuyo volumen no conlleva finalmente ningún corazón, ningún hueso, ningún secreto, ningún principio irreductible, sino la misma infinitud de sus envolturas, que no envuelven otra cosa que el mismo conjunto de sus superficies” Roland Barthes. *El susurro del lenguaje: Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós, 1987, pp. 158-159.

⁷⁶ Kane, *op. cit.*, p. 74. Traducción propia.

como guardagujas (*Weichensteller*) los rieles sobre los que la acción viene impulsada por la dinámica de los intereses.”⁷⁷

Cada una de estas formas de entender la autonomía cultural implica una forma de causalidad de la cultura. Una ve a la cultura como constituyente del orden social, porque la cultura informa todas las relaciones y bases sociales y, por ende, es *siempre* causa de ellos. La otra asume que la cultura es una parte de lo social y que como tal es un *posible* factor de cualquier evento histórico, como cualquier otra parte de lo social. Kane sostiene que “los dos tipos de causalidad debe ser reconocidos. La cultura es siempre un factor causal en los procesos históricos, pero el grado de causalidad es diferente; en algunas situaciones tiene más peso que en otros.”⁷⁸

Para Kane el poder causal de la cultura radica en conjugar la autonomía analítica y la concreta. ¿Cómo conjugar ambas formas de autonomía? Kane esboza una propuesta metodológica: analizar de manera independiente la cultura –para no reducirla a otras estructuras- y estudiar cómo se inserta en procesos concretos y contingencias históricas.

“Teóricamente, el carácter estructural de la cultura debe ser reconocido. Esto se logra mediante la demostración de la autonomía analítica, la identificación de las estructuras específicas de la cultura. Sin reconstruir el sistema cultural y demostrar sus elementos y procesos, el historiador social no tiene ninguna base para afirmar que la cultura es una estructura determinante por derecho propio. Al mismo tiempo, la estructuración de un sistema cultural debe ser examinada en su interrelación concreta con otras estructuras en los procesos históricos: si no posiciona la cultura en su contexto histórico específico y muestra su interacción y formulación en relación con otras estructuras, el analista no puede determinar su importancia como factor causal en un proceso histórico particular.”⁷⁹

La concepción de la autonomía de la cultura como analítica y concreta lleva en sus postulados una propuesta metodológica que Kane esboza, y que Alexander y Smith desarrollan en sus textos programáticos: dividir el análisis entre las estructuras propias de la

⁷⁷ Weber, citado en: Francisco Gil Villegas “Introducción del editor”. En: Max Weber, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: FCE, 2003, p. 33. Esta misma introducción amplía la concepción de explicación causal en Weber.

⁷⁸ Kane, *op. cit.*, p. 81. Traducción propia

⁷⁹ *Ibid.*, pp. 81-82. Traducción propia.

cultura y su interrelación con otras estructuras. Esto es, el segundo y tercer principio que Alexander y Smith recogen y que a continuación desarrollaré.

Descripción densa de los textos sociales.

El principio de la relativa autonomía de la cultura es un postulado ontológico que constituye el núcleo duro de la Sociología Cultural, su presupuesto central; sin embargo, a primera vista, parece decir poco sobre cómo hacer Sociología Cultural. Los dos principios siguientes, en cambio, se interesan directamente en cómo abordar la cultura y cómo hacer sociología cultural.

Kane afirma que hay que detenerse en la reconstrucción de la cultura, reafirmar su autonomía analítica antes de intentar analizar cómo se interrelaciona la cultura en una contingencia específica. Alexander y Smith consideran que “la especificidad de un programa fuerte” radica precisamente en la capacidad de reconstruir la cultura en sí misma. Afirman que hay que poner entre paréntesis el contexto social de producción, “las omniabarcantes relaciones sociales”⁸⁰, para leer la cultura **como** si de un texto se tratara: “los con-textos de significado deben ponerse entre paréntesis en el momento hermenéutico del análisis. Las acciones y las instituciones deben tratarse «como si» estuvieran estructuradas *sólo* por guiones.”⁸¹

Quisiera detenerme, aunque sea muy breve y esquemáticamente, en la idea de abordar la cultura como un texto. La autonomía analítica, en la concepción de Kane, está asociada a la definición de la cultura; en la concepción de la cultura como texto se encuentran los principales elementos de la concepción de la cultura para el Programa Fuerte y el antídoto a reducir la cultura a un producto de otras estructuras.

A Alexander y Smith les interesa remarcar la comprensión de la cultura como un texto, pues creen que así es posible definir su autonomía analítica y por ende la no reducción de la cultura a procesos psicológicos o sociales. El modelo de la cultura como texto se retoma de Paul Ricoeur, para quien los textos son el paradigma más adecuado para entender la acción significativa –la acción cultural.

⁸⁰ Alexander, 2000, *op. cit.*, p. 40.

⁸¹ Alexander, 2000, *op. cit.*, p. 33.

Ricoeur subraya cuatro diferencias entre un discurso hablado y un discurso escrito – el texto–, para después explicar cómo estas cuatro características sirven como modelo de toda hermenéutica que intente analizar la acción significativa. Estas características son:

1. La fijación. Mientras la palabra hablada es evanescente, inseparable de su temporalidad, la palabra escrita –el texto– es la fijación de lo dicho, del significado. Igualmente en la acción significativa lo que se analiza es el significado que ha quedado fijado, pues “la acción significativa es un objeto para la ciencia sólo bajo la condición de un tipo de objetivación equivalente a la fijación del discurso por la escritura”⁸².
2. La disociación autor-texto. En el discurso hablado la referencia al sujeto que enuncia es inmediata, “Es casi lo mismo preguntar: ‘¿qué quiere usted decir?’ y ‘¿qué quiere decir eso?’ Con el discurso escrito, la intención del autor y la del texto dejan de coincidir. [...] la carrera del texto se sustrae al horizonte finito vivido por su autor. Lo que dice el texto importa más que lo que el autor quería decir.”⁸³ Esto es: el sentido del texto es autónomo de la psicología del autor, el significado se encuentra en el texto y no en el autor.

En la acción sucede algo similar: “en la misma forma en que un texto se desprende de su autor, una acción se desprende de su agente y desarrolla sus propias consecuencias”⁸⁴.

3. La disociación entre el mundo de la situación y el mundo del texto. En el discurso oral la situación define el diálogo, en el texto fijado esto no puede ser así, la referencia ya no puede ser a la situación, el texto se independiza de sus referencias inmediatas y abre referencias propias, su propio mundo.

Al ser fijada la acción significativa, igual que el discurso escrito, se desprende de la situación y su pertinencia trasciende su esfera inmediata, su contexto. Esta característica es especialmente importante aquí, pues señala que entender la cultura como un texto permite brindarle autonomía analítica:

⁸² Paul Ricoeur. “El modelo del texto: la acción significativa considerada como un texto”. En: Paul Ricoeur. *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: FCE, 2002, p. 175.

⁸³ *Ibid.*, p. 173. Esto mismo ha sido poderosamente remarcado por la semiótica, el ejemplo más claro es la famosa expresión de la muerte del autor enunciada por Barthes, cfr. Barthes, *op. cit.*, pp. 65-71.

⁸⁴ Ricoeur, *op. cit.*, p. 178.

“Este tercer rasgo tiene importantes implicaciones para la relación entre los fenómenos culturales y sus condiciones sociales. [...] esta forma de sobrepasar las propias condiciones de producción es la clave del desconcertante problema planteado por el marxismo sobre el estatuto de las *superestructuras*. La autonomía de las superestructuras en su relación con sus propias infraestructuras tiene su paradigma en las referencias no ostensivas de un texto. Una obra no refleja sólo su época, sino que abre un mundo que lleva en su interior.”⁸⁵

4. El paso de una comunicación directa a una comunicación *universal*. Tras separarse de la situación, el texto deja de ser solamente legible dentro de su contexto inmediato y puede ser leído por cualquiera que conozca el idioma y sepa leer. “[...] la acción humana está abierta a cualquiera que *sepa leer*. De ello resulta que, si el significado de un acontecimiento es el sentido de sus próximas interpretaciones, la interpretación por los contemporáneos no tiene un privilegio especial en este proceso.”⁸⁶

Hay que, pues, tratar a la acción significativa como un texto significativo para poder aprehenderlo y estudiarlo de una forma autónoma. Pero el estudio de este texto no puede ser, regresando a los textos programáticos de Alexander y Smith, desde una postura meramente descriptiva; para que no pierdan su simbolismo habría que acceder a los textos desde una postura hermenéutica, desde la interpretación del sentido del texto. En palabras de Clifford Geertz: “El análisis consiste pues en desentrañar las estructuras de significación”⁸⁷, en realizar una descripción densa. La descripción densa es “un cierto esfuerzo intelectual”⁸⁸ que busca encontrar el sentido de la acción.

El ejemplo, multicitado, que da Geertz para explicar qué es la descripción densa es la diferencia entre un tic y un guiño. Mientras una descripción superficial ve ambas actividades como iguales (contraer rápidamente el ojo derecho), la descripción densa intenta develar la “jerarquía estratificada de estructuras significativas atendiendo a las cuales se producen, se perciben y se interpretan los tics, los guiños, los guiños fingidos, las parodias, los ensayos de parodias”⁸⁹. Para entender que un guiño es un guiño y no un tic no basta con describirlo es necesario interpretarlo. Para decirlo en otros términos: la

⁸⁵ *Ibid.* p. 181.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 182.

⁸⁷ Geertz, *op. cit.*, p. 24.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 21.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 22.

descripción superficial describe los actos, mientras que la descripción densa interpreta el sentido de los actos. El significado en términos textuales:

“De manera que la descripción etnográfica [la descripción densa] presenta tres rasgos característicos: es interpretativa, lo que interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en tratar de rescatar lo ‘dicho’ en ese discurso de sus ocasiones precederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta.”⁹⁰

Resumiendo, el primer paso metodológico recomendado por el Programa Fuerte es analizar el fenómeno de estudio en su forma meramente cultural, es decir, como un texto significativo. En palabras de los autores:

“La especificidad de un programa fuerte radica en la capacidad de reconstruir hermenéuticamente textos sociales de una forma rica y persuasiva. Aquí se necesita una geertziana «descripción densa» de los códigos, narrativas y símbolos que constituyen redes de significado, y no tanto una «descripción ligera» que reduce el análisis cultural al bosquejo de descripciones abstractas tales como valores, normas, ideología o fetichismo y yerra al llenar estos recipientes vacíos con el jugoso vino del significado. Metodológicamente esto exige poner entre paréntesis las omniabarcantes relaciones sociales mientras fijamos la atención en la reconstrucción del texto social, en la mapificación de las estructuras culturales que informan la vida social.”⁹¹

Esta idea es vital en la Sociología Cultural; pero define la autonomía cultural sólo en términos analíticos y no causales. Para Alexander y Smith es necesario un segundo paso metodológico para establecer un Programa Fuerte que brinde autonomía a la cultura, a este segundo paso dedico el siguiente apartado.

Reinserción del texto en los contextos sociales.

Una vez estudiado un acontecimiento en su forma cultural, reafirmada su autonomía analítica, es posible entender sus posibles efectos causales, reafirmar su autonomía concreta:

⁹⁰ Geertz, *op. cit.*, p. 32.

⁹¹ Alexander, 2000, *op. cit.*, p. 40.

“Lejos de mantener la ambigüedad o reserva respecto al específico modo en que la cultura establece una diferencia, lejos de hablar en términos de lógicas sistemáticas abstractas como procesos causales (al modo de Lévi-Strauss), afirmamos que un programa fuerte intenta hacer anclar la causalidad de los actores y agencias próximos, especificando detalladamente el modo en que la cultura interfiere con lo que realmente ocurre”⁹².

Para Alexander la posibilidad que abre la Sociología Cultural no es la de abandonar los hechos sociales por las formas culturales, sino la de integrar ambas esferas en la explicación de los acontecimientos. Si la sociología ha de darle importancia a los textos no puede por ello dejar de lado los contextos: se trata de ampliar la mirada, no de cambiarla. Alexander y Smith insisten en la necesidad sociológica de reinsertar las reconstrucciones simbólicas, los textos, en sus ámbitos sociales, en sus contextos.

Para Alexander y Smith la explicación sociológica es causal, aunque esta causalidad ya no esté dada en un sentido positivista; la ciencia debe esforzarse en dar una explicación causal de los acontecimientos, aunque no desde una causalidad única o lineal sino desde una causalidad múltiple. Esto implica, también, que no se puede dar de antemano una prioridad a algún tipo de causa sobre otras. Para Alexander no es posible teorizar la relación precisa que habrá entre el sistema cultural y el social de antemano, pues si se hace se corre el riesgo del determinismo cultural o el determinismo social. Como afirma Kane: la cultura es una *posible* causa cuyo papel el analista no puede determinar de antemano. Dejar abierta la posibilidad es reconocer la importancia de la contingencia y evitar caer en el idealismo sociológico.

Es en el análisis de cómo se reinsertan los textos culturales en los contextos sociales, y qué papel juegan en la acción humana, donde una Sociología Cultural se juega sus posibilidades explicativas. Sin ello la reconstrucción textual de la cultura queda incompleta:

“Inspirado en la interpretación que Paul Ricoeur efectúa del método hermenéutico, nuestra aproximación construye el objeto de las investigaciones empíricas como el mundo significativo del <<texto social>>. Sirviéndonos de un acto de interpretación, nuestra tentativa pasa por leer este texto de las <<estructuras simbólicas>>, insistiendo en que sin la previa reconstrucción del significado todo intento de explicación está condenado al fracaso. **No defendemos, por supuesto, que la explicación,**

⁹² *Ibidem.*

por sí misma, consista únicamente en rastrear los efectos de las estructuras culturales; éstas últimas tienen autonomía analítica, interactúan, en cualquier situación histórica concreta, con otro tipo de estructuras de modo aperturista y multi-dimensional.”⁹³

Esto es, Alexander y Smith encuentran la capacidad explicativa de la cultura en la reafirmación metodológica de la autonomía concreta.

Cada una de las formas de autonomía conlleva un principio metodológico. Igualmente ha cada una de estas formas de autonomía corresponde un modelo teórico –uno de la cultura quo cultura y otro del modo en que interactúa en la acción con otras estructuras-. En los siguientes apartados describiré, a grandes rasgos, en qué consiste cada uno de estos modelos.

UN MODELO DE ANÁLISIS CULTURAL

Desde el principio enuncie la intención de abordar el análisis del conflicto educativo desde una perspectiva *culturalista*. Para ello desarrollé en el apartado anterior los principios de un Programa para el análisis sociológico que incluye de manera fuerte a la cultura: la Sociología Cultural. En esta perspectiva la cultura es caracterizada como relativamente autónoma de la estructura social, de ello se desprende que todo análisis deberá, primero, analizar la cultura en su forma puramente textual. Este primer paso metodológico permite indagar en la geografía interna de la cultura; sin embargo, no dice mucho sobre cuál es esa geografía interna: ¿cómo se organiza este texto que llamamos cultura? El objetivo de este apartado es responder a grandes rasgos, siguiendo la teoría de la cultura de Alexander, a esta interrogante.

Para poder analizar el conflicto en su forma meramente cultural, textual, elaboraré la teoría de Alexander sobre la estructura cultural; esta teoría es elaborada en términos generales en un temprano artículo de la Sociología Cultural: “Cultura y crisis política: el caso <<Watergate>> y la sociología durkheimiana”. Esta teoría brinda un modelo muy claro de análisis cultural; sin embargo, el camino que marca este modelo resulta aun incompleto para afrontar la investigación en curso. Por ello será necesario repensarlo a través del Análisis de contenidos propuesto por la Escuela de Lovaina, que ofrece una herramienta

⁹³ Alexander, 2000, *op. cit.*, p. 131.

capaz de ser aplicada al estudio que me propongo. Esto será aplicado, en el próximo capítulo, al análisis cultural del conflicto educativo por los libros de texto gratuitos.

De la Sociología Religiosa a un Modelo de Análisis Cultural.

La teoría de la Cultura de Alexander guarda una fuerte deuda con la sociología religiosa de Durkheim. Alexander define su propuesta de Sociología Cultural como neo-Durkheimiana, ya que ve en Durkheim el mismo esfuerzo por una sociología que ponga en el centro de sus preocupaciones la necesidad antropológica de significado.

Para Alexander esta postura remite a la obra del último Durkheim, el Durkheim de *Las formas elementales de la vida religiosa*; sin embargo, muchos han leído esta obra de Durkheim y no han expresado la misma preocupación. Según Alexander esto se debe a que: o bien no han entendido la preocupación central de Durkheim, o bien no les ha gustado o interesado esta preocupación. Aunque agrega: “A pesar de todo, debe reconocerse, taxativamente, que la sociología religiosa de Durkheim es difícil de entender. Esta dificultad no reside simplemente en el intérprete; también descansa en las profundas ambigüedades de la propia teoría.”⁹⁴

La teoría de Durkheim, en la interpretación de Alexander, puede entenderse en tres niveles distintos: como metáfora, como teoría general de la sociedad y como teoría específica de determinados procesos sociales.

Como metáfora, la teoría de Durkheim nos dice que la sociedad es como la religión: tiene símbolos sagrados, produce cohesión y solidaridad. En otras palabras, “la sociedad moderna también tiene un fuerte vínculo con fines intensamente vividos que exigen la conformidad con significados poderosos.”⁹⁵ Esta metáfora lleva implícito el proyecto de sociología religiosa de Durkheim, que Alexander retoma como el proyecto de la Sociología Cultural: crear una sociología que ponga en el centro de sus preocupaciones el problema de los significados y las emociones.

Pero la obra de Durkheim también es una teoría general de la sociedad, y como tal observa una sociedad escindida en dos mundos: el profano y el sagrado. Por lo que las

⁹⁴ Alexander, 2000, *op. cit.*, p. 206.

⁹⁵ *Ibidem*, p. 206.

actividades humanas pueden pertenecer sólo a uno u otro de estos mundos. Esta comprensión la rechaza Alexander, pues su proyecto es justamente el contrario: entender cómo participa la cultura en cada acción.

Finalmente, la obra tardía de Durkheim también incluye una teoría específica de ciertos procesos sociales. Esta teoría representa una “hermenéutica de la experiencia intensificada y dirigida por valores”⁹⁶, un modelo de análisis de lo simbólico. Este nivel de la sociología religiosa de Durkheim lo retomará Alexander para llenar de contenido un modelo de análisis cultural; pues si Durkheim está analizando lo religioso es como prototipo de lo simbólico.

Durkheim divide *Las formas elementales* en tres libros: “Cuestiones preliminares”, “Las creencias elementales” y “Las principales actitudes rituales”. Al tratar las creencias, Durkheim elabora una teoría de la clasificación simbólica:

“Todas las creencias religiosas conocidas, sean simples o complejas, presentan un mismo carácter: suponen una clasificación de las cosas, reales o irreales, que se representan los hombres en dos clases o géneros opuestos, generalmente designados por dos términos diferentes, que traducen bastante bien las palabras *profano* y *sagrado*”⁹⁷

Todo objeto sagrado necesita de un correlato profano, se constituyen mutuamente como un sistema de clasificación binario con sus respectivas asociaciones. Así, por ejemplo, en las religiones totémicas el tótem es la máxima expresión de lo sagrado, pero a él se asocian el animal totémico y los miembros del clan que se agrupa a su alrededor. Cada clan vive en una comunidad más amplia con otros clanes, los cuales a su vez establecen sus propios sistemas de clasificación.

“Pero, por otra parte, los distintos cultos totémicos que se practican en el interior de una mismo tribu no se desarrollan paralelamente, ignorándose unos a otros, como si cada uno de ellos constituyese una religión completa y que se basta a sí misma. Muy lejos de ello, se implican mutuamente, son sólo partes de un mismo todo, elementos de una misma religión.”⁹⁸

⁹⁶ *Ibídem*, p. 209.

⁹⁷ Émile Durkheim. *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza editorial, 1993, p. 77.

⁹⁸ *Ibídem*, p. 252.

Para Durkheim todos los objetos que se presentan a la experiencia necesitan ser clasificados, de un modo u otro ocupan un lugar en el sistema de clasificación.

Caillois criticó a Durkheim por unir en la categoría de lo sagrado lo positivo y lo negativo. Para superar este problema llamó a re-conceptualizar la estructura cultural como conformada por una doble distinción: sagrado/profano y sagrado puro/sagrado impuro⁹⁹, el bien y el mal. Por profano se entiende, al igual que en Durkheim, la experiencia más cotidiana, la rutina. Por sagrado puro e impuro, el bien y el mal respectivamente.

Esta serie de clasificaciones conforman una estructura cultural: se construye como un sistema a través de códigos binarios interrelacionados, como bien lo ha descrito la antropología estructural en el estudio de las sociedades pre-modernas. El principio es igualmente válido en las sociedades contemporáneas: “Los miembros de la sociedad se entienden a sí mismos y a sus líderes en función de los emplazamientos estructurados de las oposiciones simbólicas. Las estructuras simbólicas no son contingentes.”¹⁰⁰

Estos códigos de clasificación son necesarios para orientarnos en el mundo. Es imposible enfrentar el mundo sin ellos, pues son el elemento cognitivo que permite al actor definir y clasificar al mundo; “No podemos separarnos –excepto en la experiencia psicópata- de nuestro sistema de clasificación”¹⁰¹

Así, presentar esos códigos estructurados será el primer paso de la sociología cultural; el primer elemento para comprender la geografía interna de la cultura que se está analizando.

Tanto Durkheim como los estructuralistas que le siguieron remarcaron la capacidad de ese sistema de orientar la vida humana, así como su inevitabilidad cognitiva, es decir, en la necesidad antropológica de estos códigos para ordenar el mundo y vivirlo. Pero Durkheim se concentró mucho menos, y aun menos los estructuralistas que le siguieron, en la forma en que se hace presente ese sistema de códigos.

La anterior caracterización de la cultura ha conducido al determinismo cultural: pensar que el análisis del sistema por sí mismo ya explica la acción social. Para evitarlo Alexander se pregunta ¿cómo puede un código general ser utilizado en cada momento

⁹⁹ Cfr. Roger Caillois. *El hombre y lo sagrado*. México: FCE, 2006. Especialmente el capítulo 2: “La ambigüedad de lo sagrado”.

¹⁰⁰ Alexander, 2000, *op. cit.*, p. 256.

¹⁰¹ Jeffrey Alexander. “La acción y sus ambientes”. En: Alexander, Jeffrey, *et. al.* (eds.). *El vínculo micro-macro*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara-Gamma editores, 1994, p. 360.

específico por los actores que están interpretando ese código? No es evitando, sino reconociendo la distinción entre estructura y ejecución como puede resolverse esta pregunta. Si bien la cultura es un sistema estructurado previamente y relativamente estable, la ejecución de dicha estructura puede variar profundamente sin modificar el código –o modificándolo profundamente–.

En este sentido Alexander indaga en otras formas de clasificación simbólica, sobre todo en las formas míticas, narrativas o dramáticas. Pues “Los símbolos también se organizan coherentemente por medio de mitos y relatos que unen y reúnen símbolos dentro de formas dramáticas,”¹⁰² es decir, por medio de narrativas. Alexander define una narrativa como “la organización de las experiencias en una teleología coherente y cronológica.”¹⁰³

En los primeros textos en los que Alexander desarrolla la Sociología Cultural las formas narradas parecen ser sólo otra forma de clasificación simbólica. Después, cobran mayor relevancia, hasta concluir que los sistemas de clasificación se presentan siempre de una forma narrada. Es la estructura narrada la que logra dramatizar los códigos culturales, dándoles una forma emocional y haciendo tangibles la capacidad emotiva y normativa de la cultura¹⁰⁴;

“Es esta narración lo que permite a los símbolos centrales de la cultura llegar a ser modelos persuasivos de la vida social, porque dentro de cada ser humano hay una tendencia fundamental a tipificar la experiencia significativa en una forma cronológica, dramática. La invención puede crear nuevos cuentos y aún nuevos géneros, pero nunca puede borrar la forma narrativa misma”¹⁰⁵

¹⁰² Alexander, 2000, *op. cit.*, p. 245.

¹⁰³ Alexander, 2000, *op. cit.*, p. 33. Los elementos que conforman una narrativa serán vistos más adelante, cuando se examine el análisis estructural del relato.

¹⁰⁴ Resulta interesante la indeterminación del origen teórico de este punto. En *La acción y sus ambientes*, Alexander considera que pasar de los códigos a las narrativas es pasar de una preocupación estructuralista y semiótica a la preocupación durkheimiana por las emociones. Mientras que en *Cultura y crisis política* atribuye la preocupación por los códigos a Durkheim y la preocupación por las narrativas a las teorías literarias y los trabajos de Mircea Eliade. Mi opinión es que no se le puede atribuir una preocupación profunda por las narrativas a la obra de Durkheim, pues aparecen muy someramente abordadas y los mitos o narraciones no son claramente distinguidas de las formas de clasificación o códigos. Sin embargo, aquí lo importante no es la genealogía teórica de la idea, sino la idea de que los códigos sólo pueden hacerse presentes y movilizar las emociones convirtiéndose en narrativas.

¹⁰⁵ Alexander, 1994, *op. cit.*, pp. 370-371.

Además, sólo en la forma narrada se hace posible clasificar realmente a los actores, ubicarlos en un lugar respecto al código. Sólo la narrativa puede decirnos quiénes son los representantes y quiénes los enemigos.

Alexander explora igualmente los caminos de la teoría literaria: los géneros literarios, así como las metáforas y otros tropos que ayudarán a encarar el análisis de las narrativas sociales. Si bien estos elementos abonan a la capacidad dramática de las narrativas, ninguno de ellos me parece esencial para comprender las formas culturales.

Del modelo a las herramientas: el análisis estructural del relato.

Una de las más logradas aplicaciones del modelo anterior es el análisis del caso Watergate que realizó el mismo Alexander. Sin embargo, este análisis lo efectúa Alexander después de una larga investigación sobre el código de la sociedad civil en Estados Unidos.

¿Es entonces necesario conocer el código general para poder analizar las narrativas de un momento determinado, la puesta en marcha de ese código? Por un lado sólo podemos acceder a ese código a través de las narrativas; por otro lado, esas narrativas únicamente pueden ser comprendidas si se observan como ejecuciones de un código común.

La dificultad, al parecer inherente al análisis cultural, es que:

“Los todos –los *temas* significativos, los *sistemas* simbólicos comunes [, los códigos]- cobran su forma, tanto para el actor como para el analista, sólo como resultado del pensamiento generalizador. Para el observador, estos ‘todos’ se deben construir a partir de una reserva interpretativa de temas previamente sensatos, a partir de su propia experiencia intuitiva de cómo ‘encajan’ las cosas en la vida cultural.

Pero el análisis interpretativo se vuelve aun más engorroso. La significación de las partes individuales solo se puede entender, en última instancia, viéndolas ya como de un todo más amplio. Debemos ver las partes como representaciones o ejemplos de temas más amplios para poder darles sentido. El problema de esto es que, como acabo de decir, los todos mismos no están ‘de veras allí’, que también ellos dependen de un salto imaginativo a partir de las partes. Los todos se construyen pensando acerca de la relación entre partes significativas, pero la significación de las partes sólo se puede abordar si damos por sentada la existencia de un todo.”¹⁰⁶

¹⁰⁶ Alexander, 1992, *op. cit.*, p. 238.

Como una forma de evitar el problema, que no de desconocerlo, en esta tesis analizaré las narrativas sin mediación de un código preestablecido. Para ello acudiré a la herramienta del análisis estructural de contenidos.

Alexander menciona brevemente que los estructuralistas han profundizado mucho más en el análisis de los códigos, y coincide con ellos en la consideración de que todos los códigos son binarios. Sin embargo, en un primer momento parece mantener la crítica de Geertz a Lévi-Strauss: el estructuralismo es incapaz de abordar hermenéuticamente los textos culturales¹⁰⁷.

Philip Smith, en cambio, explica que el estructuralismo puede ser capaz de dejar su forma abstracta y encarar todos los matices de los textos culturales:

“[...] la evolución interna del estructuralismo hace la polémica de Clifford Geertz [contra Lévi-Strauss] superflua, lo cierto es que aceleró su moto sierra cuando tal vez un pequeña poda habría sido más apropiada. En una pelea con el estructuralismo, él estaba perdiendo su aliado potencial más fuerte en la lucha más amplia contra las formas anti-culturales de explicación. Más recientes intentos de estructuralismo sugieren que una convivencia de mutuo beneficio habría sido posible. Se ha vuelto más flexible y más híbrido, más modesto en su ambición explicativa, y ha sabido combinar la reconstrucción de los abstractos sistemas culturales con el reconocimiento de la institucionalización incompleta y la fragmentación cultural en la teorización de la acción. Además podemos insistir en que el movimiento estructuralista no elimina la posibilidad de interpretación sensible y situada que Geertz reivindicada, sino que puede ayudar en esta tarea.”¹⁰⁸

En concordancia con este punto de vista, retomaré una herramienta de análisis estructural: el análisis estructural de contenidos desarrollado por Jean Pierre Hiernaux y un grupo de sociólogos de la Escuela de Lovaina.

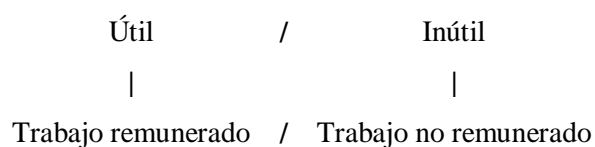
Los teóricos de Lovaina parten de presupuestos que podrían parecer bastante similares a los de la Sociología Cultural de Alexander: una crítica a lo poco visible de los significados en la teoría sociológica; la afirmación de que éstos tienen una dinámica propia

¹⁰⁷ Geertz afirma que “Lévi-Strauss ha hecho por su cuenta [...] una máquina infernal de la cultura. Esa máquina anula la historia, reduce el sentimiento a una sombra del intelecto y reemplaza los espíritus particulares de salvajes particulares que viven en selvas particulares por la mentalidad salvaje inmanente en todos nosotros.” Geertz, *op. cit.*, p. 295.

¹⁰⁸ Phillip Smith, “The Balinese cockfight decoded: Reflections on Geertz, the Strong Program and Structuralism”, *Cultural sociology*, vol. 2, núm. 2 (Julio 2008): p. 172 (traducción propia).

y un rol propio en la *economía de la acción*; el reconocimiento de una cierta autonomía entre estructura cultural y social (lo *estructural* y lo *estructurel* en sus términos); y la afirmación de la estructura dicotómica de los códigos culturales. No revisaré a detalle las similitudes y diferencias que guarda la Sociología Cultural propuesta por Alexander con la Sociología de la Cultura que enarbolan los teóricos de Lovaina. Lo que me interesa rescatar, como inicié diciendo en este apartado, es la Herramienta de Análisis de Contenido construida por Hiernaux¹⁰⁹.

Para la herramienta de Análisis de Contenido, Hiernaux retoma el trabajo de Greimas sobre la construcción de las estructuras simbólicas en códigos binarios que forman totalidades simbólicas¹¹⁰. Greimas explica que todo texto está estructurado a partir de disyunciones y conjunciones. Una totalidad significativa –podría decirse un tema, aunque sería una definición inexacta- está construida por una disyunción, una distinción implícita o explícita que coloca a uno de los elementos en un polo positivo y al otro en un polo negativo; por ejemplo: útil/inútil. Y a su vez, los elementos de distintas totalidades significativas se hallan asociados, se relacionan unos a otros en un mismo polo sirviendo de calificadores unos de otros; por ejemplo útil se puede asociar en un texto con trabajo remunerado, mientras inútil se puede asociar con trabajo no remunerado. La suma de disyunciones y asociaciones forman las estructuras de sentido que pueden representarse en un grafo; siguiendo mi ejemplo:



Si bien la estructura anterior es la más común, no es la única posible. La anterior es una estructura en paralelo, pero puede que un texto construya una estructura en abanico o una estructura cruzada.

¹⁰⁹ Baso mi exposición de esta herramienta en: Hugo José Suárez: “El método de análisis estructural de contenido. Principios operativos.” En: Hugo José Suárez: *El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido*. México: El Colegio de Michoacán/IIS-UNAM, 2008, pp. 119-142.

¹¹⁰ Para adentrarse al trabajo de Greimas, cfr. Algirdas Julien Greimas: “Elementos para una teoría de la interpretación del relato mítico”. En: Roland Barthes, et. al. *Análisis estructural del relato*. México: Ediciones Coyoacán, 1996, pp. 39-76.

Otro aporte fundamental de Greimas y el estructuralismo lingüístico que es retomado por los teóricos de Lovaina, y que es el que aquí más interesa, es el análisis estructural del relato. Para Greimas y otros teóricos estructuralistas los relatos, todo relato, tiene una estructura común: el esquema actancial o relato de búsqueda.

La estructura del relato está construida también en forma binaria de los siguientes elementos, que son los que rastrea el analista en los textos:

- La alternativa subjetable, es decir, la relación con el sí, la definición de quién soy y quiénes son los otros. Regresando a mi ejemplo: persona útil/persona inútil. Esto nos permite reconocer en primer lugar el quién habla, el sujeto de la enunciación, elemento clave en todo análisis discursivo. Claro que todo discurso es dicho por un sujeto de enunciación, pero no siempre los discursos nos informan cabalmente de cómo se entiende a sí mismo ese sujeto. Para una investigación sobre identidades, por ejemplo, será muy importante que el discurso diga cómo se ve a sí mismo de manera amplia y fiable; para una investigación sobre la conformación de un conflicto esto será mucho menos relevante
- La alternativa objetable, esto es la finalidad positiva y negativa, la “ultimidad decisiva”.
- El eje de las acciones, donde entran en juego las acciones que el actor ideal realiza para llegar a su objeto.
- Un eje del poder compuesto por ayudantes y opositores que, por tener ciertas capacidades o poderes con los que no cuenta el actor, ayudaran o evitaran que el actor ideal consiga su objetivo.
- Un eje temporal que se refiere a cómo el actor observa su pasado, su presente y su futuro.

Los teóricos de Lovaina parecen creer que éste es el modelo general como se estructura toda clasificación simbólica, es decir, la estructura del relato sólo refleja los códigos

construidos a partir de totalidades simbólicas. Aunque concuerdan en que es en el modelo actancial donde es posible pasar de las estructuras cognitivas a las estructuras afectivas¹¹¹.

Mi lectura es distinta, considero que la estructura del relato está en un nivel distinto al de los códigos, en el mismo nivel de la narración de la que habla Alexander¹¹². Esto permite pensar en la estructura del relato como una manera directa de abordar la narrativa sin necesidad de detenerse en los códigos que le subyacen y que son más generales.

Alexander exploró primero los códigos de la sociedad civil para después explorar los acontecimientos de la historia estadounidense y cómo ese código dado es puesto en marcha; pero resulta difícil sin un código preestablecido indagar en los acontecimientos. El modelo de la estructura narrativa, del relato de búsqueda, brinda la herramienta necesaria para seguir el camino inverso al de Alexander: permite indagar en las narrativas sin ingresar a los códigos.

PRAGMÁTICA CULTURAL: EL RE-FUSIONAMIENTO RITUAL.

El modelo de la cultura como texto que propone Alexander resulta limitado sin una teoría de la pragmática, de la acción cultural. Esta coincide además con el tercer principio del Programa Fuerte de Sociología Cultural: la reinserción de los textos culturales en sus contextos.

Las narrativas y los códigos parecen contener características ahistóricas producto de la permanente necesidad del hombre de dotar de sentido sus acciones. Estos elementos son los que permiten analizar las acciones en su forma cultural como construidas por guiones, es decir, en su forma textual. Hasta ahora he hablado mucho más del significado que de la

¹¹¹ Aquí encontramos la misma concepción de Alexander respecto a que en la narrativa es donde es posible visualizar las emociones que provoca la estructura cultural, pasar de una posición cognitivista a una emocional.

¹¹² Otro punto en el que difiero de los teóricos de Lovaina es que para ellos el análisis estructural de contenido no forma parte de un proceso interpretativo, sino una descripción de los contenidos profundos –códigos- que están detrás del discurso –el albaricóque de Barthes que mencionaba más arriba-. Para mí en cambio, en concordancia con la propuesta metodológica de Alexander y Ricoeur, esta es sólo una herramienta que permite una interpretación más legible de las narrativas –que irremediamente se construyen en el discurso y no detrás de él. No deseo abundar en ello, y me sería imposible, bastara con decir que para Ricoeur los análisis estructurales –o estructuralistas- no llevan a una interpretación final de los textos, sino que permiten que una interpretación sea más plausible que otra, sirven para validar una interpretación. Cfr. Ricoeur, *op. cit.*, pp. 182-195.

acción. Sin embargo, aun queda abierta la pregunta de cómo este texto cultural se reinserta en la acción social al encuentro con la estructura social.

El análisis de la reinsertión de los textos culturales en la acción social quedaba, teóricamente, indeterminado en los primeros trabajos de la Sociología Cultural. La pregunta sobre cómo reinsertar el texto social en su contexto sin desencantarlo tenía respuestas aun ambiguas –en sentido teórico– referentes a la solidaridad que era capaz de crear la narrativa social. Creo que para lograr responder estas preguntas es que Jeffrey Alexander ha empezado a desarrollar en los últimos años la teoría del performance social. Para ello retoma el último capítulo de la sociología religiosa de Durkheim, el cual había quedado relegado en su trabajo anterior: la teoría del rito. Lo que se retoma del enfoque de Durkheim es el papel del ritual: “la posición de Durkheim subraya que la mediación entre las divisiones simbólicas y las solidaridades sociales es el ritual.”¹¹³

En la teoría del rito de Durkheim los contenidos culturales son elaborados ceremonialmente para permitir la creación de solidaridad social. Sin embargo, la pragmática, la parte ritual de la cultura, ha sufrido fuertes cambios históricos; la forma de crear solidaridad social se ha modificado sustancialmente. ¿Cómo ha cambiado? Alexander lo explica en un párrafo que sintetiza su teoría pragmática:

“en sociedades más simples, hubo una <<fusión>> de elementos que componían la actuación social y que en el proceso del desarrollo social estos desarrollos se hicieron cada vez más <<difusos>>. Ante tal complejidad, [...] el reto para la acción social contemporánea puede ser visto como un proyecto de <<re-fusionamiento>>. Es aquí, en el proceso de re-fusionamiento, en donde estriba el reto de la efectividad social y de la autenticidad existencial.”¹¹⁴

En las sociedades más simples, aquellas que Durkheim utilizó para su sociología religiosa, los rituales eran ceremonias programadas y altamente pre-estructuradas¹¹⁵. Ello, en parte, porque la autonomía entre la estructura cultural y estructura social era débil: el

¹¹³ Alexander, 1990, *op. cit.*, p. 18 (traducción propia).

¹¹⁴ Alexander, 2005, *op. cit.*, p. 10.

¹¹⁵ Renato Rosaldo llama la atención de lo poco realista de esta visión del ritual. Afirma que comprender al ritual sólo como la esfera formal de prácticas pre-estructuradas limita la comprensión de los procesos emocionales asociados. Aun en las sociedades menos complejas, los procesos emocionales no están del todo estructurados. Esta idea, sin embargo, no se contrapone al modelo de la pragmática cultural de Alexander que tiene un objetivo similar al de Rosaldo: poner en marcha la cultura y reconocer su diversidad. Cfr. Renato Rosaldo. *Cultura y Verdad*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Grijalbo, 1991, pp. 23-27.

centro político y económico coincidía con el centro religioso, los roles sociales mundanos se mantenían durante el ritual sagrado, la participación en ellos era obligatoria y su falta tenía fuertes castigos sociales o corporales, y la audiencia estaba unida por fuertes convicciones comunes. Dadas todas estas condiciones, “no es, para nada sorprendente que los efectos de la actuación ritual tiendan a ser inmediatos y virtualmente asegurados. [...] Hay un efecto directo sin mediación. Tal participación fusionada imposibilita cualquier posibilidad de evaluación crítica”¹¹⁶

Esto cambió debido a los procesos de diferenciación institucional y cultural, sobre todo la secularización, que han logrado hacer desaparecer los rituales como eran conocidos en la antigüedad para dar paso al teatro y al drama social. Este proceso de secularización permitió que los centros sagrados y los centros políticos se diferenciaran y multiplicaran, perdiéndose el centro sagrado y separando los significados de las fuerzas políticas.

Como resultado de este proceso de des-fusión, la credibilidad directa se perdió y su construcción se abrió a un público cada vez más reflexivo. Este público observó el carácter construido de la actuación social, se podría decir que desnaturalizó la actuación ritual y se volvió más y más consciente de su carácter artificial.

Ahora, si bien “[...] estamos condenados a vivir nuestras vidas en la era de la artificialidad –un mundo de representaciones, reflejadas, mediadas y manipuladas- el carácter construido de los símbolos no los hace menos reales.”¹¹⁷ Y es justo en esta capacidad de hacerse reales para una audiencia que los procesos de la pragmática cultural logran re-fusionarse. Esto significa que:

“No sólo el desencanto sino también el re-encanto caracteriza a las sociedades post-tradicionales. Si la acción social puede seguir siendo entendida por los actores y los intérpretes sociales como textos significativos -y la evidencia empírica sugiere abrumadoramente que este sigue siendo el caso- entonces la práctica cultural debe seguir siendo capaz de capturar la sacralidad y de mostrarla en una exitosa actuación simbólica.”¹¹⁸

¹¹⁶ Alexander, 2005, *op. cit.*, p. 24.

¹¹⁷ *Ibidem*, p. 13. Alexander cree que toda pragmática cultural es artificial si por ello entendemos construida, lo que argumenta que se ha modificado es la facilidad para construirla ante audiencias más reflexivas.

¹¹⁸ *Ibidem*, p. 18-19.

Si bien el performance social es capaz de capturar la sacralidad, la apertura a un público más reflexivo hace más complicado que la actuación social logre ser creíble o que lo logre ante un público masivo. Por ello es que “la práctica cultural contemporánea parece deslizarse [...] fácilmente entre artificialidad y autenticidad”¹¹⁹. Su éxito depende de cuál de estos dos extremos logre comunicar a su público: el de una actuación artificial o el de una actuación auténtica¹²⁰.

Sólo logrando comunicar una actuación auténtica, la actuación social logra su objetivo que es, igual que en el ritual sagrado: “la identificación psicológica y la extensión cultural. El propósito es crear mediante la actuación profesional y convincente, la identificación psicológica de la audiencia con el actor y el texto, y de esa manera lograr la proyección del significado cultural de la actuación a la audiencia.”¹²¹ La capacidad de lograr una actuación auténtica estriba en la capacidad de re-fusionar los elementos que convivían en el ritual y que la des-tradicionalización ha separado.

¿Cuáles son esos elementos que estaban fusionados en los rituales antiguos y hoy es necesario re-fusionar para lograr una actuación creíble? Alexander cree que estos elementos se pueden encontrar en las teorías teatrales, pues el teatro nació como parte del ritual y es un heredero del mismo. Por ello el drama social, heredero des-tradicionalizado del ritual antiguo, está formado por los mismos elementos que el teatro. Los elementos que Alexander recupera de las teorías teatrales y que debe re-fusionar el drama social son:

1. *Guiones: Textos culturales y performativos*. Ya se explicó la existencia de una estructura o texto cultural compuesto principalmente por códigos y un recetario de estructuras narrativas y retóricas. Ahora bien, toda actuación para ser exitosa necesita conformar un guión que concuerde con esa estructura cultural: un texto performativo. Este puede conformarse antes, durante o después de la actuación. Lo más común es que se dé en un “un proceso de búsqueda de significado que se extiende desde lo más intuitivo hasta lo más

¹¹⁹ *Ibidem*, p. 12.

¹²⁰ Adriana Murguía recalca la similitud, en este punto, entre Habermas y Alexander en el sentido de distinguir entre la verdad y la autenticidad, cfr. Adriana Murguía. *El análisis sociológico de la cultura. Teoría, significado y realidad después del giro lingüístico*. México: UNAM, 2009, p. 223.

¹²¹ Alexander, 2005, *op. cit.*, p. 31.

voluntario.”¹²² Ese guión, para ser exitoso, no debe sólo adecuarse a la cultura de fondo sino mantener la atención del público, lograr representar en forma suficientemente dramática la situación y presentar al actor que lo elabora como la mejor o la única salvación. El texto performativo debe permitir a la cultura de fondo “hablar y caminar”¹²³, es la ejecución de esa cultura de fondo, es la narrativa ideal que los actores construyen con los elementos culturales que cuentan.

2. *Proceso de actuación como Escena perdida.* Se refiere a la construcción de la actuación, “la confrontación del texto y la actuación”¹²⁴ que debe esconderse a la vista pública para provocar que la actuación parezca no guiada por un guión, sino como un producto sincero y autentico del actor.

Es en este momento cuando el performance social puede volver a adquirir la naturalidad perdida del ritual. En el teatro la responsabilidad de la escena perdida es del director; en el drama social pertenece al mismo actor.

3. *Poder social y medios de producción.* Una vez conformado un buen guión y una puesta en escena adecuada, es necesario contar con elementos materiales para montar la obra y asegurar la asistencia del público: es vital la construcción de un espacio que logre transmitir la fuerza dramática que sea requerida por el guión. Igualmente importantes son los medios de distribución simbólica, es decir, los medios por los cuáles una narrativa social logra ser escuchada por un público más amplio.

4. *Actor y rol.* También debe encontrarse quien logre actuar de manera eficaz el rol que se le presenta, el personaje central de la narrativa: “hacer que la persona que está actuando parezca en realidad ser el personaje que está representando en una forma autentica y natural.”¹²⁵ Alexander considera que:

“Cuando se adscribieron los roles sociales y políticos, bien fuera por herencia o a través de estricto patrocinio social, los individuos podían ser torpes en sus representaciones de sus roles públicos. Con

¹²² *Ibidem*, p. 33.

¹²³ *Ibidem*, p. 37.

¹²⁴ *Ibidem*, p. 37.

¹²⁵ *Ibidem*, p. 42.

una diferenciación social incrementada, incluso los roles heredados, si son para mantener la legitimidad, deben ser actuados de una forma aparentemente natural. Esto es aun más cierto en los dramas sociales que hacen instantáneo el significado sin el beneficio del guión, y a veces sin ninguna clarificación previa de los roles de los actores.”¹²⁶

5. *Audiencia*. Cualquier guión, con la mejor puesta en escena y la mejor actuación, requiere que los significados puestos en escena sean vistos por audiencias que sean receptivas a esos significados. Esto se puede pensar en dos niveles: uno socio-estructural y otro histórico. El nivel socio-estructural está centrado en una demografía de las audiencias, es decir, en el reconocimiento de que la segmentación social crea sub-culturas que guardan cierta autonomía entre sí. La actuación puede convencer a los miembros de algunas de estas sub-culturas, mientras los miembros de otras sean totalmente refractarios a la misma. En otro nivel, sin embargo, las audiencias pueden ir más allá de sus nichos demográficos y crear un público universalista. Ello es especialmente posible si la actuación presentada rememora otra que ha resultado importante y se ha conformado en una estructura narrativa típica.

6. *Crítica*. El arribo de la modernidad también permitió la creación de un círculo crítico. Por círculo crítico se entiende un conjunto de especialistas con la capacidad de entablar un juicio independiente de cada elemento que conforma el performance, un juicio “con criterios reflexivos que demarcan el poder estético y la autenticidad del género”¹²⁷. Estos juicios son capaces de recuperar e influir el juicio del resto de la audiencia.

7. *Agonística*. La construcción de un guión ideal se refiere a la construcción de una narrativa propia, pero deja de lado uno de los elementos centrales de las narrativas: los enemigos. Esta parte no es sólo armar un guión, sino lograr hacer ver al otro como el profano:

“La agonía sugiere los movimientos dinámicos de los cuales fluye el significado, una dialéctica conflictiva y con forma de ola en la que se iguala el bien contra el mal, que subraya el carácter metafísico y existencial entre lo sagrado y lo profano. [...] Si la actuación es implantada en estos binarios, se puede

¹²⁶ *Ibidem*, p. 44. Desde mi punto de vista el advenimiento de una mayor importancia de la capacidad interpretativa del actor no está divorciado de darle importancia al rol previo del actor en la estructura social. Durante el análisis del caso en cuestión esta posición cobrara mayor relevancia.

¹²⁷ *Ibidem*, p. 49.

lograr la identificación psicológica, y los elementos del trasfondo cultural pueden extenderse a los intereses particulares que están siendo representados.”¹²⁸

En realidad esta construcción es un intento cotidiano en la vida pública: “Actuar los binarios es una parte rutinaria de la vida política diaria.”¹²⁹

8. *Efectos performativos*. La mayoría de las veces estas actuaciones desean algo: están encaminadas a consolidar un valor, modificar algún tipo de estatus-quo, ganar una elección o deslegitimar la política pública. Nunca se ha negado que los actores tengan intenciones profanas, racionales o egoístas; se ha criticado que la sociología comience donde tal vez debería terminar: en esas intenciones y sus efectos. Los efectos performativos se refieren precisamente a la capacidad de lograr, a través de esta actuación del drama moderno, estas metas. De algún modo con este último elemento la Sociología Cultural cierra una de las principales interrogantes que se había abierto: cuál es el papel de la cultura en la acción.

CONCLUSIONES: PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN.

El objetivo de este capítulo fue presentar los elementos teórico-metodológicos que guiaran la subsecuente investigación empírica. Estos elementos fueron extraídos de la Sociología Cultural estadounidense, principalmente de la obra de Jeffrey Alexander; de hecho, esta tesis es vista como un esfuerzo de elaboración dentro de esta escuela sociológica. En mi Introducción remarqué la importancia del trabajo de Alexander en la concepción misma de la tesis; aquí deseo recalcar la visión de esta tesis como un trabajo de elaboración dentro de la Sociología Cultural de Alexander.

En la década de los ochenta, Alexander elaboró un amplio marco metateórico para el análisis de la Sociología, parte de este marco ya ha sido utilizado al final del primer capítulo. Dentro de esta propuesta la Sociología se construye a partir de tradiciones: cada autor retoma el núcleo teórico de una tradición en la cual ha sido formado y ante ésta asume

¹²⁸ *Ibidem*, p. 51.

¹²⁹ *Ibidem*, p. 52.

una posición de elaboración, revisión o reconstrucción. La elaboración asume aproblemáticamente el núcleo teórico de su tradición y busca ampliar sus alcances, se podría decir que se encarga tan solo de resolver nuevos problemas con los mismos puntos de partida, con el mismo marco de análisis. La revisión se da cuando se evidencian las tensiones y contradicciones dentro del núcleo teórico de la tradición, quienes trabajan en la revisión intentan resolver estos problemas internos pero siguen guardando una amplia lealtad a la tradición y sus fundadores que les obliga a regresar permanentemente al núcleo teórico de la tradición. Finalmente la reconstrucción se refiere a que un teórico, aun conservando principios de la tradición de procedencia, hace explícitas críticas a sus núcleos teóricos y abre la puerta a integrar elementos importantes de otras tradiciones¹³⁰.

Retomar esta escuela sociológica como marco teórico no es, sin embargo, un simple capricho. En este capítulo se ve como la Sociología Cultural recorre diversos niveles para convertir su compromiso con la importancia del significado en modelos de análisis que permiten comprender el papel de la cultura e interpretar su rol causal en dichas coyunturas. Precisamente lo que esta tesis pretende: entender el papel de la cultura en un conflicto social.

Partiendo de que la mejor forma de comprender el papel del significado en la vida social es entendiendo que la cultura es relativamente autónoma respecto a la estructura social, la Sociología Cultural asume dos principios metodológicos: la cultura debe ser analizada en forma de texto en un primer momento, para después buscar reinsertar ese texto en su contexto de modo que permita entender los efectos causales de la cultura. A cada uno de estos principios metodológicos he correspondido, a manera de homología, cada uno de los dos modelos de análisis que Alexander ha propuesto dentro de la Sociología Cultural.

Estos dos principios metodológicos, con ayuda de sus modelos, definen la investigación que esta tesis emprende: en el siguiente capítulo realizaré un análisis textual del conflicto y en el último capítulo buscare reinsertar el texto *final* de los opositores a los libros de texto gratuitos en el contexto del fin del conflicto.

¹³⁰ Cfr. Jeffrey Alexander y Paul Colomy, *op. cit.*, pp. 195-234.

CAPÍTULO 3. EL CRECIMIENTO TEXTUAL DEL CONFLICTO.

El presente capítulo está dedicado a analizar las narrativas del conflicto por los libros de texto gratuitos a partir de la Sociología Cultural y el análisis estructural de contenido abordado en el capítulo anterior¹³¹. En el primer capítulo critiqué las interpretaciones del conflicto, centrándome en su incapacidad para explicar el desarrollo del mismo. Argumenté que en el origen de este problema estaba la incapacidad para reconocer el peso de lo simbólico en la vida pública. En el Capítulo 2 argumenté que para poder dar peso a lo simbólico es necesario analizar en sí mismas las estructuras significativas que se presentan en forma de textos culturales. También establecí que a través del análisis estructural del relato afrontaré el análisis textual del desarrollo del conflicto. La intención es contar los cambios en las narrativas a lo largo del conflicto y observar las reacciones a cada narrativa puesta en la palestra pública para evaluar su fuerza¹³² y rol dentro del conflicto.

Para realizar el análisis efectué una investigación hemerográfica. De la lectura de los textos vistos en el capítulo 1 extraje la cronología del conflicto, que abarca un periodo muy largo, pensando en estos momentos como guía de mi investigación. Con ayuda de ésta guía inicié la búsqueda hemerográfica en los principales periódicos y revistas de la época, centrándome en los dos con mayor tiraje: El Universal y Excelsior. Preferí concentrarme en estos periódicos porque lo que interesa aquí es el análisis del conflicto en términos públicos, es decir, los significados accesibles para la mayoría de la población –aunque me sea imposible medir las consecuencias de cada texto a nivel general-. De esta revisión obtuve los principales textos del conflicto.

Al final de la revisión hemerográfica noté que los principales textos a tomar en cuenta no eran notas periodísticas, sino desplegados de los actores involucrados. La elección de los medios pasó a segundo plano y lo más relevante fue la saturación¹³³ de las narrativas presentadas.

¹³¹ Supra, “Un modelo de análisis cultural”, pp. 41-50.

¹³² Considerando que las narrativas son formas culturales cargadas de emotividad, su valor radica en la fuerza emotiva. Sobre la fuerza cultural como un elemento de análisis, contraponiéndolo a la elaboración cultural, cfr. Rosaldo, *op. cit.* p. 30.

¹³³ “[...] un modelo es considerado como ‘saturado’ [...] cuando al tomar en conjunto los hechos y la lógica, aquel se revela adecuado para dar cuenta del funcionamiento común de un conjunto de casos típicos que se

NARRATIVA GUBERNAMENTAL: GOBIERNO COMO REPRESENTANTE NACIONAL.

Los libros de texto gratuitos nacen como parte de la tarea educativa del Estado, más exactamente dentro del Plan de Once Años¹³⁴. Labor que fue sustentada una y otra vez como uno de los ejes de la administración de López Mateos.

La “labor educativa” del gobierno no es presentada como un asunto de mera política pública, para emprenderla se elabora una narrativa cuasi épica en la que esa labor se justifica como un fin en dos niveles. El primer fin es explícito y está ligado a su calidad de política pública: la gratuidad y la calidad de la enseñanza. Un ejemplo:

“dicha gratuidad sólo será plena cuando además de las enseñanzas magisteriales los educandos reciban, sin costo alguno para ellos, los libros que le sean indispensables en sus estudios y tareas, circunstancia, esta última prevista en el apartado tercero del artículo 22 de la ley orgánica de la educación primaria”¹³⁵

Hay otro fin más difuso, aunque constante: todo se hace por el bien de la patria y su porvenir. Este fin nunca es claramente explicitado, sino sobreentendido, aun así aquí dos ejemplos muy generales:

“al recibir gratuitamente los educandos sus textos, y esto no como una gracia, sino por mandato de la ley, se acentuará en ellos el sentimiento de sus deberes hacia la patria de la que algún día serán ciudadanos.”¹³⁶

“La educación pública es una de las mayores preocupaciones nacionales.”¹³⁷

Podría calificarse al primer fin como profano, el cumplimiento de la gratuidad constitucional, y al segundo como mayormente sagrado, el bien de la patria¹³⁸.

remiten a él. La observación de nuevos casos de la misma especie no aporta entonces nada más en cuanto al conocimiento del ‘modelo’ o del tipo.” Jean Pierre Hiernaux: “Análisis estructural de contenidos y de modelos culturales.” En: Hugo José Suárez. *El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido*. México: El Colegio de Michoacán/IIS-UNAM, 2008, p. 86.

¹³⁴ El Plan de Once Años es un plan presentado en diciembre de 1959 y que se proponía revertir el rezago educativo en un plazo de once años. “Anuncia ALM [Adolfo López Mateos] una gran expansión de la enseñanza primaria”, *Excélsior*, 2 de Diciembre de 1959, p. 1-A, 4-A y 11-A.

¹³⁵ “Habrá libros de texto gratuitos” *El Universal*, 13 de febrero de 1959, p. 14.

¹³⁶ *Ibidem*.

¹³⁷ “López Mateos asumió el poder y fijó sus metas de gobierno”, *Excélsior*, 2 de Diciembre de 1958, p. 29.

No cumplir con el segundo fin traería graves riesgos, una ultimidad negativa, pues: “Un país que descuidase sus cuadros (administrativos, docentes, técnicos, culturales) sería muy fácil víctima de cualquier conmoción, nacional o internacional.”¹³⁹

El Plan de Once Años y la gratuidad de los libros de texto no son conceptualizadas sólo como una obra del gobierno, sino también de la Nación¹⁴⁰. Ambos actores son usados de manera ambivalente: el gobierno es un ayudante de la Nación, pero es el ayudante que realiza exactamente las acciones que se le piden a la Nación:

“[...] hallándose tan íntimamente ligados los planes oficiales a los intereses de la colectividad, ésta se halla obligada a corresponder con el orden, la organización, la laboriosidad y la honestidad. Con esto queremos decir que no es posible insistir en ese error tan común que consiste en creer que el presidente debe ser un mago o un hado, y no un coordinador y realizador de las fuerzas y pensamientos nacionales.”¹⁴¹

Esta narrativa resulta confusa, pues gobierno y nación son usados para describir las mismas acciones; sin embargo, esa ambivalencia es la que permite que ambos actores terminen por ser vagamente identificados en uno solo dentro de la narrativa: el gobierno cumple los objetivos de la nación, es el encargado de ejecutar y organizar esos objetivos. Es algo más que un simple ayudante para la Nación.

El gobierno es así definido por su patriotismo, y también por su sinceridad que es entendida como lo contrario de la demagogia:

“Ruego a mis compatriotas que lo comprendan y que no aguarden resultados espectaculares y prematuros. El peor enemigo de la educación es la demagogia. Y la peor demagogia sería la que -- por aquietar la impaciencia de la opinión o para disimular equivocaciones, siempre posibles-- hicieran los encargados de dirigir la enseñanza pública en el país.”¹⁴²

Pero otras veces es el país, la sociedad o la opinión pública la que es reducida a un ayudante de la función gubernamental: “La tarea que incumbe a México en materia

¹³⁸ Sobre la distinción sagrado-profano, supra: “De la sociología religiosa a un modelo de Análisis Cultural”, p. 44-48

¹³⁹ “Analiza Torres Bodet el problema educativo” *Excelsior*, 7 de Diciembre de 1958, p. 20.

¹⁴⁰ Cada vez que se hable de Nación será en los mismos términos que los discursos. Sobre la idea de la Nación como un constructo discursivo y cultural, cfr. Benedict Anderson. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

¹⁴¹ “Cuerpo y espíritu”, editorial *Excelsior*, 3 de Diciembre de 1959, p. 6-A.

¹⁴² “Analiza Torres Bodet el problema educativo”, *Excelsior*, 7 de Diciembre de 1958, p. 20.

educativa es gigantesca. Sería ilusorio creer que podremos realizarla en el término del sexenio. Para definir el programa y para comenzar a ejecutarlo, habremos de solicitar la ayuda de todo el país.”¹⁴³

Esto evidencia la vaga construcción de la nación, es decir, la nación no son sus pobladores, ni el país, ni siquiera el gobierno. La nación es algo difuso e indefinido, pero que es el centro de la lucha que se emprende. A través de las acciones que se están promoviendo (la construcción de escuelas, la preparación de los maestros y el libro de texto) el gobierno acabará con la ignorancia, lo cual llevará al porvenir nacional.

Todos los otros actores que aparecen en la narrativa son reducidos a asistentes del Gobierno-Nación, pero entre ellos median grandes diferencias jerárquicas. Los maestros y los alumnos son los de más alta jerarquía. La participación de estos es indispensable e insustituible, se afirma; pero su labor debe darse con patriotismo y disciplina. Su papel se destaca a través de la metáfora militar de su labor: son combatientes de la patria, forman el Estado mayor de defensa de nuestra forma de vida –la educación es así el lugar donde se juega la identidad nacional, reafirmando el fin sagrado del que hablé más arriba:

“La preparación de sus cuadros constituye un compromiso indeclinable. Dentro de un espíritu Democrático, sus miembros forman el estado mayor de nuestra defensa práctica, de nuestra organización económica, de nuestra vida cultural y de nuestro desenvolvimiento en todos sentidos.”¹⁴⁴
“México debe luchar con tesón contra la ignorancia. En esa lucha, de la que depende nada menos que el PORVENIR NACIONAL, el maestro (como el estudiante) es un combatiente. En uno y en otro depositamos nuestra esperanza. Ni uno ni otro pueden desertar, porque la patria no se construye sobre aulas abandonadas. Imagino que así lo entienden nuestros maestros y nuestros jóvenes. Y les pido que todos me ayuden a convencer al país de algo que considero como un postulado esencial y una premisa insustituible: el civismo del magisterio y de los estudiantes de México, su lealtad al destino de la República.”¹⁴⁵

También las autoridades menores son vistas como ayudantes del gobierno federal, concentrado en la figura presidencial y en menor medida en la SEP. Por ejemplo, la CONALITEG y su director Martín Luis Guzmán, encargada de escoger y editar los libros, se reduce a un ayudante del proyecto estatal:

¹⁴³ “López Mateos asumió el poder y fijó sus metas de gobierno”, *Excélsior*, 2 de Diciembre de 1958, p. 29.

¹⁴⁴ “Analiza Torres Bodet el problema educativo” *Excélsior*, 7 de Diciembre de 1958, p. 20.

¹⁴⁵ *Ibidem*.

“Que mientras los libros de texto sean materia de actividad comercial, resulta indefectible -- pues surge entonces la tendencia a diversificarlos-- que en sus características y precios influya el interés económico de los distintos sectores que los producen, los cuales, también por la naturaleza de las cosas, se multiplica, y que, inversamente, sometido a la producción de dichos libros a las solas decisiones de un organismo extraño a los afanes del lucro, eso los abaratará en cuantía suficiente para que el estado tome y soporte sobre si la carga de proporcionarlos gratis.”¹⁴⁶

“El señor presidente de la República, a quien somete ese documento, ha apreciado en todo su valor el trabajo de la Comisión que usted [Martín Luis Guzmán] dignamente preside. Por mi parte, deseo manifestar a usted mis cordiales felicitaciones y encarecerle se haga un intérprete ante todos los miembros de la Comisión, para expresarles el reconocimiento de la Secretaría de Educación Pública -y el mío personal- por las labores que han realizado y que continúan llevando a cabo, bajo su acertada dirección, con tan patriótica persistencia. Igualmente le ruego que tenga la amabilidad de transmitir ni enhorabuena a las señoritas y a los señores profesores mencionados, con elogio, en el último párrafo de su informe. Por lo que toca a las Secretarías de Hacienda y de Industria y Comercio, a la PIPSA y el Banco Nacional de Comercio Exterior, no dejaré de poner en su conocimiento las frases que usted consagra a la buena acogida que dispensaron a las gestiones de la Comisión.”¹⁴⁷

Después, dentro de la jerarquía de actores y asistentes, aparece la iniciativa privada con un estatus ambivalente, pues su carácter de amigo es puesto en duda constantemente. Su participación sólo será aceptada bajo ciertas condiciones: cuando sea bien intencionada o cuando esté dentro de los límites de la Constitución.

“Se ha hablado ya de una mayor colaboración de la iniciativa privada. La recibimos con agrado, siempre que respete los principios y las disposiciones de nuestra constitución política, y no responda exclusivamente a los intereses del lucro explicables en otras actividades, pero no en esta materia...”¹⁴⁸

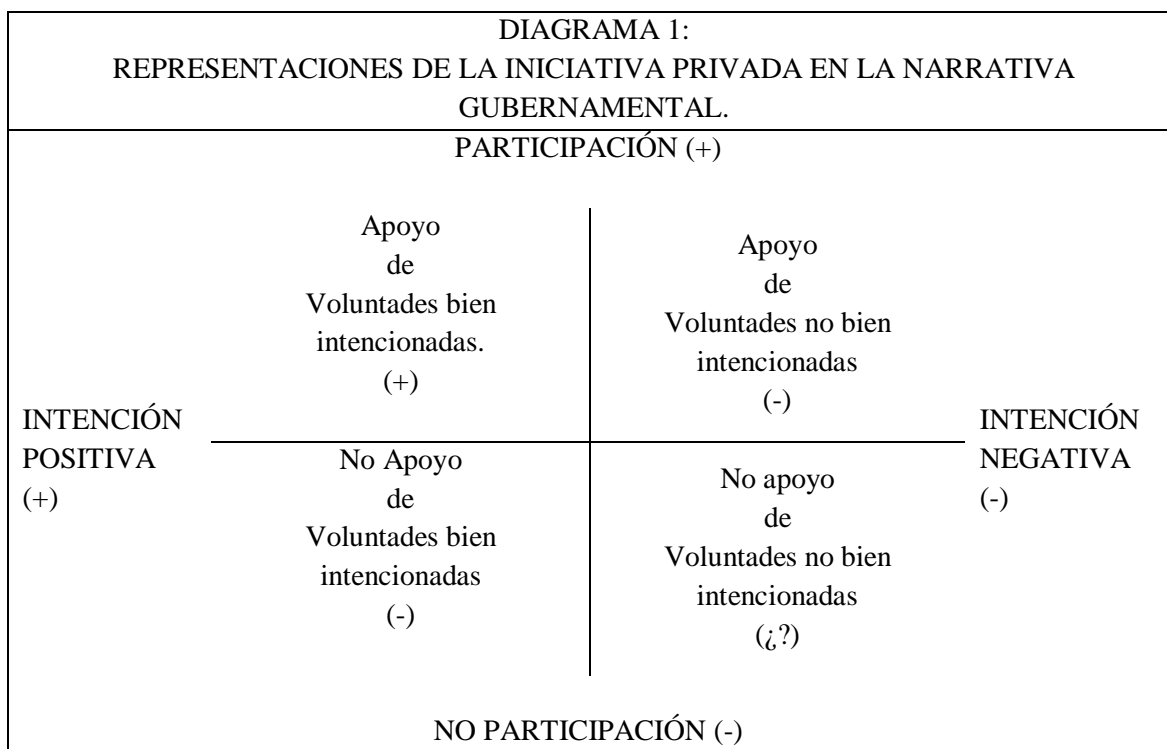
Eso hace pensar en una iniciativa privada positiva y una negativa, según la actitud con que participe; sin embargo, está implícita la posibilidad de que no participe. Es decir, el papel de la iniciativa privada es juzgado a partir de dos ejes: su participación y su intención. Deben participar y con una adecuada intención: cívica, patriótica, desinteresada y apegada a

¹⁴⁶ “Habrá libros de texto gratuitos” *El Universal*, 13 de febrero de 1959, p. 14.

¹⁴⁷ “Felicitación a la SEP a Martín Luis Guzmán”, *Excélsior*, 21 de enero de 1960, p. 9.

¹⁴⁸ “López Mateos asumió el poder y fijó sus metas de gobierno”, *Excélsior*, 2 de Diciembre de 1958, p. 29.

los principios de la Constitución. Cualquier otra forma de participación o de no participación parece negativa. Este carácter múltiple en el papel asignado a la iniciativa privada se podría graficar de la siguiente manera:



Al final de la escala se encuentran los padres de familia, víctimas a las que la Nación, por vía del gobierno, intenta rescatar de esa iniciativa privada dedicada exclusivamente al lucro.

Los enemigos son uno de los aspectos menos desarrollados en la narrativa gubernamental. Ya mencioné el caso de la iniciativa privada y su doble carácter de ayudante-enemigo potencial. Los otros enemigos no son actores sino situaciones que provocaron la situación actual y que se presentan como fuera de la voluntad de cualquier actor: el crecimiento demográfico y la crisis económica: “La población ha sido más rápida en ofrecer al país nuevas generaciones de párvulos que los establecimientos docentes en instruir a las nuevas generaciones de profesores.”¹⁴⁹

¹⁴⁹ “Analiza Torres Bodet el problema educativo” *Excelsior*, 7 de Diciembre de 1958, p. 20

En el eje temporal se observa un pasado reciente lleno de esfuerzos, pero un presente lleno de carencias y dificultades. A cambio, se promete un futuro cercano que logre eliminar los problemas:

“Sé cuanto hicieron mis predecesores en los últimos 12 años. [...] Los servicios se han multiplicado, numerosas escuelas han sido construidas, millares de plazas de maestros fueron creadas, y el presupuesto ha crecido de forma impresionante. Sin embargo, el analfabetismo persiste, 3 millones de niños carecen de escuela y, desgraciadamente, muchos de los que terminan sus estudios no revelan un aprovechamiento satisfactorio.”¹⁵⁰

En el futuro cercano también se ven mejores ciudadanos gracias a los nuevos libros: “Que al recibir gratuitamente los educandos sus textos, y esto no como una gracia, sino por mandato de la ley, se acentuará en ellos el sentimiento de sus deberes hacia la patria de la que algún día serán ciudadanos.”¹⁵¹ Podría decirse que el futuro tiene el mismo desdoble en dos niveles que la finalidad del proyecto: uno profano –la mejora educativa- y otro sagrado –los deberes hacia la patria-.

Condensó la narrativa gubernamental en el Diagrama 2:

¹⁵⁰ *Ibidem.*

¹⁵¹ *Ibidem.*

DIAGRAMA 2. NARRATIVA GUBERNAMENTAL		
	Positivo (+)	Negativo (-)
Relación con el sí	La Secretaría es rectora, estimulante y franca.	Demagogia.
Búsqueda vital	Porvenir nacional y construir la patria.	Conmoción nacional y no construcción de la patria
	Gratuidad y calidad de la escuela primaria	Ignorancia
Acciones	Extender y perfeccionar el sistema educativo. Construir establecimientos superiores de maestros Plan de entregar libros, que los educandos reciban libros (benéfico y patriótico, legal, sin fines de lucro)	Descuidar sus cuadros Permitir lucro de los libros.
Actitudes	Respetar los principios de la constitución	Intereses de lucro
Actores (ayudantes y enemigos)	Maestros preparados, comprometidos, disciplinados, con fervor en su misión. Combatientes (metáfora militar).	Maestros improvisados, desertores, no comprometidos, no patrióticos.
	Padres de familia → Víctimas de los vendedores de libros.	
	Iniciativa privada que colabora de manera bien intencionada.	Iniciativa privada que no colabora o que no es bien intencionada.
	El país, los compatriotas, la sociedad, la opinión pública.	
	CONALITEG.	Grupos con intereses económicos.
Tiempo	Pasado reciente → esfuerzo, trabajo. Crecimiento de presupuesto. Futuro cercano → Permitirá cumplir la meta, se construirá la patria, los niños dispondrán de libros gratuitos.	Actual: ignorancia de millones de compatriotas, singularmente difícil, carencia de escuelas, aprovechamiento insatisfactorio. NO permite cumplir totalmente la meta.

LAS CRÍTICAS DESDE EL MAGISTERIO.

Ante la narrativa gubernamental no hubo oposición inicial, sino hasta el inicio de la distribución de los libros. La razón, en términos narrativos, nunca fue la gratuidad de los libros, a la que se hacía tanto hincapié en la narrativa gubernamental; la misma edición de los libros no era atacada.

El problema inició cuando la Comisión Revisora de Libros de Texto –dependiente de la SEP- publicó la lista de libros aceptados en las escuelas para el Calendario A del ciclo 1960 que corría de Febrero a Noviembre¹⁵². La lista incluía cada año los libros que la SEP aprobaba para su utilización en las escuelas. Ese año, 1960, la lista sólo incluyó libros para quinto y sexto grado; pues, según afirmaba la lista, para el resto de los años el gobierno repartiría los Libros de Texto Gratuitos.

Las primeras críticas: el problema pedagógico y los intereses creados.

Las primeras críticas vinieron de los autores de textos que habían sido aceptados en años anteriores y eran borrados de un día para otro. Estos autores, a través de dos desplegados¹⁵³, manifestaron su oposición a la medida de excluir sus libros de la lista de libros oficiales. Sin embargo, la narrativa que construían para atacar al gobierno guardaba fuertes coincidencias con la propia narrativa gubernamental.

En primer lugar los autores no se presentan a sí mismos como autores excluidos, sino como “simples” maestros: “Formamos parte del magisterio mexicano, y hemos consagrado nuestro mejor esfuerzo a la educación de los niños y adultos de la patria, pugnando superar la técnica de la enseñanza en su grado elemental.”¹⁵⁴ En la narrativa gubernamental se veía a los maestros como principales ayudantes en la obra educativa; aquí, un grupo de autores se presentaba como maestros que convivían cotidianamente con los niños, lo cual los convertía inmediatamente en expertos pedagogos que comprendían la

¹⁵² “Lista oficial de Libros de Texto y de Consulta que regirá durante el año de 1960”, *Excelsior*, 30 de Enero de 1960, p. 14-A

¹⁵³ Valentín Zamora, Desplegado sin título, *Excelsior*, 7 de febrero de 1960. Sociedad Mexicana de Libros Escolares, Desplegado sin título, *Excelsior*, 22 de marzo de 1960, p. 12-A.

¹⁵⁴ Sociedad Mexicana de Libros Escolares, Desplegado sin título, *Excelsior*, 22 de marzo de 1960, p. 12-A.

mentalidad infantil. Justo de su capacidad pedagógica emana su peso como actores: “[...] el privilegio de un título profesional de maestro a constituido en favor de quien lo posee la indiscutible garantía de capacidad y el mínimo derecho inalienable de seleccionar los libros en que encuentre su más apto instrumento de trabajo.”¹⁵⁵ Su capacidad se remarca implícitamente: a través de la negación de la capacidad de otros de redactar libros. Por ejemplo, al comentar uno de los libros, afirman que “[...] se pone de manifiesto de manera elocuente una carencia total de la más elemental vocación educadora de su autor.”¹⁵⁶

Centrarse en la capacidad pedagógica para definir la relación con el sí lleva a una búsqueda vital explícita: una buena enseñanza. Se debe “imprimir a la enseñanza una acertada orientación pedagógica, resguardándola de peligrosos ensayos técnicos que pueden idear y oser ejercer personas ajenas al magisterio, suplantando en su función a los auténticos mentores.”¹⁵⁷ A la buena enseñanza se opondrían los nuevos libros, pues estos eliminaban la capacidad creativa de los maestros y el progreso en la enseñanza:

“Fomenta con estos hechos una campaña en contra del libro mexicano lo que redundará en perjuicio de la expansión de la cultura. No permite que nuevos autores una modernos conocimientos e ideas al alcance de los escolares. Estanca la enseñanza y limita sus finalidades.”¹⁵⁸

“Un libro único es insuficiente y antipedagógico [...]”¹⁵⁹

La elaboración con mayor fuerza de una ultimidad negativa como resultado de los nuevos libros se encuentra en dos puntos: la violación de los derechos de los maestros y autores, y la intención de uniformar el pensamiento. En un momento regresaré a estas ultimidades, pues primero deseo recalcar las similitudes con la narrativa oficial.

La mayor similitud con la narrativa gubernamental es la sacralidad dada al centro político: la presidencia y, sobre todo, el Presidente López Mateos. A él se le pide, pues se confía en “su irrevocable propósito de promover el mejoramiento cultural del país.”¹⁶⁰

¹⁵⁵ *Ibidem.*

¹⁵⁶ *Ibidem.*

¹⁵⁷ *Ibidem.*

¹⁵⁸ Valentín Zamora, Desplegado sin título, *Excélsior*, 7 de febrero de 1960.

¹⁵⁹ *Ibidem.*

¹⁶⁰ Sociedad Mexicana de Libros Escolares, Desplegado sin título, *Excélsior*, 22 de marzo de 1960, p. 12-A.

Además de que se reconocen “sus altas miras en favor de la cultura como su justicia y equidad [...]”¹⁶¹

También la Secretaría de Educación Pública guarda un aire de importante ayudante en la obra educativa. Sin embargo, aquí se dan los primeros pasos para atacar al gobierno. Se encuentran tres formas distintas de ver a la Secretaría, bien podría decirse que tres Secretarías distintas: una con derechos, otra con deberes y otra dictadora.

Se afirma que la SEP tiene un “derecho indiscutible [...] para editar y regalar los libros que más le convenga.”¹⁶²

Los maestros firmantes también crean a su SEP ideal al mencionar sus deberes, estos deberes son los de un ayudante del maestro y de los valores que intentan poner al centro del debate: “sobre esa dependencia [...] pesa la [responsabilidad] de imprimir a la enseñanza una acertada orientación pedagógica, resguardándola de peligrosos ensayos técnicos que pueden idear y osen ejercer personas ajenas al magisterio, suplantando en su función a los auténticos mentores.”¹⁶³ Aquí se ve un débil intento de subvertir el papel de la SEP, convirtiéndola en una asistente de los maestros.

Finalmente, hay una Secretaría que se convierte en una nueva Inquisición (habrá que remarcar que la metáfora no es clerical). Pero ésta no es una característica propia de la Secretaría, sino un producto de los actos de funcionarios de rango menor que acumulan acciones negativas:

“Con extrañeza hemos visto que los funcionarios de la Secretaría de educación han terminado atentatoriamente con la libertad de método y de cátedra existía, imponiendo por la fuerza el llamado libro gratuito, hasta convertirlo en "obligatorio y único.”¹⁶⁴

“De tal manera, la Secretaría de educación se ha convertido en un nuevo Tribunal de la Inquisición.”¹⁶⁵

La ambivalencia entre acusar a la SEP o a algunos funcionarios de los atentados, hace perder su fuerza al intento de asaltar el rol de la Secretaría.

¹⁶¹ Valentín Zamora, Desplegado sin título, *Excélsior*, 7 de febrero de 1960.

¹⁶² *Ibidem*.

¹⁶³ Sociedad Mexicana de Libros Escolares, Desplegado sin título, *Excélsior*, 22 de marzo de 1960, p. 12-A.

¹⁶⁴ *Ibidem*.

¹⁶⁵ *Ibidem*.

La acción negativa central de estos funcionarios es la “imposición del libro de texto único” (como fue llamado por los opositores). Esta imposición tiene una multitud de calificaciones negativas que se pueden condensar en «estar fuera de la ley» por violar los derechos de trabajo y libertad de expresión de los autores:

“Viola el artículo 7º de la constitución que dice: «es inviolable la libertad de escribir y publicar escritos sobre cualquier materia. Ninguna ley ni autoridad puede establecer la previa censura, ni exigir fianza a los autores o impresores, ni coartar la libertad de imprenta que no tiene más límites que el respeto a la vida privada, a la moral y a la paz pública...»”¹⁶⁶

Por otro lado, el libro mismo (distinto a la acción de imposición) se convierte en otro actor negativo. Había dicho que la búsqueda vital declarada era la calidad de la enseñanza; quien evita esa calidad es precisamente el nuevo libro. Este tiene una multitud de características negativas, a las cuales se dedica la mayor parte del segundo desplegado de los autores. Se afirma, por ejemplo, que

“El libro único, texto de tipo enciclopédico, presenta a los niños los diferentes ejercicios de geografía, estudio de la naturaleza, historia, etc., para resolverlos por escrito o mediante la lectura de expresiones, sin tomar en cuenta que hasta después del transcurridos algunos meses, cuando el alumno haya mecanizado la lectura y la escritura, podrá utilizarse el libro para la enseñanza de esos conocimientos.”¹⁶⁷

Otras de las acciones negativas, por sospechosa, que se les imputa a los funcionarios son los procedimientos para la elección de los libros y las imprentas. Sobre la elección de imprentas, se acusa de haber elegido a la editorial Novaro para imprimir los libros por los nexos entre Luis Novaro (dueño de dicha editorial) y Martín Luis Guzmán (Presidente de la CONALITEG); es decir, se les acusa de corrupción. Igualmente, se acusa a la encargada de surtir el papel para los libros de importarlo. A estos actores corruptos y anti-nacionales se oponen víctimas pasivas: autores (recordemos que los autores se presentan como maestros, por lo que discursivamente no están hablando de sí mismos), trabajadores de la industria del papel y de la industria editorial, empresarios, etc.

¹⁶⁶ Valentín Zamora, Desplegado sin título, *Excélsior*, 7 de febrero de 1960.

¹⁶⁷ Sociedad Mexicana de Libros Escolares, Desplegado sin título, *Excélsior*, 22 de marzo de 1960, p. 12-A.

El caso de los autores es el más desarrollado. Para la elección de los libros se hicieron convocatorias abiertas, la mayoría de las cuales fueron declaradas desiertas y electos libros ya existentes a los que se les hicieron adecuaciones. Para esta narrativa la forma de elegir los libros convierte en víctimas a los autores que se presentaron a los concursos “inocentemente y de buena fe”.

Ante las protestas de las escuelas particulares, había sido una subdirección de la SEP la encargada de responder a través de escuetos comunicados de prensa. Esta es otra de las acciones negativas que caracterizan el desempeño de los funcionarios y que se enmarcan en la ilegalidad, pues, se afirma, a través de comunicados no se puede cambiar la ley.

Para este grupo, mientras antes había libertades ahora los funcionarios establecen la imposición -la cancelación de libertades- y el monopolio en los libros: “En México, hasta hoy, los profesores hemos podido aplicar con absoluta libertad el que, conforme el empleado, más conviene y ayuda a la enseñanza.”¹⁶⁸

La representación de la narrativa de los autores de libros de texto se puede ver en el Diagrama 3:

¹⁶⁸ *Ibidem.*

DIAGRAMA 3. NARRATIVA DE AUTORES DE LIBROS DE TEXTO			
	Positivo (+)	Negativo (-)	
Relación con el sí	Maestros	Personas ajenas al magisterio	
La búsqueda vital	Buena enseñanza Defensa de derechos de autores y maestros.	Limitar poder creativo Violar derechos	Uniformar pensamiento
Acciones	Expresar problemas	Imponer nuevos libros, arbitrariedades.	
Actitudes	Libertad de trabajo, libertad de escribir Libertad de enseñanza de los maestros	-	
Actores	Libros anteriores	Libro único y obligatorio	
	Presidente	-	
	Secretaría → derechos Secretaría → Deberes	Secretaría → arbitrariedades	
	Niños (actores pasivos)	-	
	Víctimas: Autores, industriales, trabajadores de las artes gráficas, etc.	PIPSA → Papel importado	
	Concursantes convocatoria	Martín Luis Guzmán y Luis Novaro.	
	Pedagogía. UNESCO	David Alfaro Siqueiros. Alemania nazi y Rusia Soviética.	
Tiempo	Antes: → Libertad	Ahora → Represión → Monopolio	

¿Cuáles son las diferencias entre esta narrativa y la oficial? Me parece que hay dos de gran importancia: 1) la colocación de los libros de texto y de los funcionarios que los crearon y promovieron, ya sea positivamente gratuitos para las autoridades o negativamente únicos y obligatorios para los maestros; y 2) la aparición de elementos más explícitos sobre derechos de un sector específico, en este caso autores y maestros. En el resto la narrativa no se contrapone: el Presidente y la Secretaría mantienen una caracterización similar, la mayoría de los otros actores se mantienen como pasivos.

Del problema pedagógico a la definición de la educación, de los funcionarios a la Secretaría.

¿Cuál fue la reacción gubernamental ante los desplegados de los autores? El silencio y algunos comunicados de prensa; la indiferencia¹⁶⁹. Sin embargo, algunos meses más tarde un nuevo desplegado firmado por maestros del D.F.¹⁷⁰ tuvo una fuerza y reacciones distintas.

Este nuevo desplegado de protesta guarda fuertes similitudes con los primeros. Pero su eje central se modifica: mientras en los primeros lo que se defiende es la calidad educativa y los derechos de autores y maestros, en este se defiende un ideal de educación.

Nuevamente el sujeto de enunciación son los maestros; pero los firmantes ya no eran autores de libros de texto excluidos. A la caracterización que de los maestros se hizo en los desplegados anteriores como grupo especializado, se les agregan dos calificativos.

En cuanto maestros se les asocia al sacrificio, pues deben recurrir a “[...] presentar mapas colectivos, a hacer material didáctico individual que cuesta mucho y significa pérdida de tiempo, para no dejar de tratar los temas importantes que no se desarrollan en los libros gratuitos.”¹⁷¹

Por otro lado, se les caracteriza como mexicanos al afirmar que: “La propia psicología mexicana, la rebeldía innata ante la dictadura y nuestro deber de dar ejemplo a los escolares, nos impele a manifestar nuestra inconformidad.”¹⁷² Hay una gran contraposición al discurso gubernamental: mientras en uno se hace uso de una metáfora militar para remarcar la disciplina que la nación requería de maestros y alumnos, en la otra se les caracteriza como rebeldes en su condición de pertenencia a la nación.

Las acciones dictatoriales son, igual que en la narrativa anterior, las emprendidas para imponer el texto gratuito de forma “despótica y arbitraria”. La diferencia es que esta

¹⁶⁹ “Las Primarias no venderán textos”, periódico *Excélsior*, 6 de febrero de 1960, p. 1 y 11. “Es obligatorio el texto gratuito”, periódico *Excélsior*, 9 de febrero de 1960, p. 1 y 9. “Libros gratuitos a las Escuelas particulares”, periódico *El Universal*, 14 de febrero de 1960, p. 1 y 21. “No deberán pedir libros distintos”, periódico *El Universal*, 16 de febrero de 1960, p. 1 y 13. “Castigo a los que saboteen los texto gratuitos”, periódico *El Universal*, 17 de febrero de 1960, p. 1 y 10. “Reparto de libros sin más demoras”, periódico *Excélsior*, p. 1 y 10.

¹⁷⁰ Profesores normalistas que prestan sus servicios en las escuelas primarias del Distrito Federal, Desplegado sin título, *Excélsior*, 24 de Agosto de 1960, p. 13-A.

¹⁷¹ *Ibidem*.

¹⁷² *Ibidem*.

vez son negativas por intentar uniformar el pensamiento de acuerdo a un patrón oficial; mientras en la narrativa anterior era uniformarlo al pensamiento de unos cuantos funcionarios. En la educación

“[...] deben concurrir todas las corrientes del pensamiento para que verdaderamente sea democrática, lo que se nulifica a declarar como único el pensamiento oficial expuesto en el libro gratuito. El estado entonces se constituye en dictador científico. Se exige el vasallaje del pensamiento a una doctrina.”¹⁷³

Lo terrible de estas acciones ya no se asocia sólo, ni siquiera principalmente, a un declive en la calidad educativa. Esta vez las acciones son negativas por contraponerse a las características de la educación marcadas por la Constitución: nacional y democrática. En este sentido la narrativa permite ver una construcción altamente idealizada de la educación, que se podría contraponer a la más profana visión educativa que las autoridades habían elaborado para justificar al libro y al Plan de Once Años. La visión de la educación de esta narrativa puede condensarse en el siguiente esquema:

¹⁷³ *Ibídem.*

DIAGRAMA 4. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO SEGÚN LA NARRATIVA DE LOS MAESTROS ¹⁷⁴			
Positivo (+)	Negativo (-)		
<p style="text-align: center;">DEMOCRÁTICA</p> <p style="text-align: center;">Formas de entender la democracia:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center; vertical-align: top;"> VERDADERA Sistema de vida →Mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. → “...deben concurrir todas las corrientes del pensamiento para que verdaderamente sea democrática.” </td> <td style="width: 50%; text-align: center; vertical-align: top;"> LIMITADA Régimen jurídico Sistema político </td> </tr> </table>	VERDADERA Sistema de vida →Mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. → “...deben concurrir todas las corrientes del pensamiento para que verdaderamente sea democrática.”	LIMITADA Régimen jurídico Sistema político	<p>«ANTIDEMOCRÁTICA»</p>
VERDADERA Sistema de vida →Mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. → “...deben concurrir todas las corrientes del pensamiento para que verdaderamente sea democrática.”	LIMITADA Régimen jurídico Sistema político		
<p style="text-align: center;">NACIONAL</p> <p>“sin hostilidades ni exclusivismos”. “atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura” (negritas propias) → Aceptar diferencias individuales y múltiples intereses. → “la exposición de nuevos métodos, al conocimiento de diferentes obras, al uso de medios y materiales pedagógicos variados y a la libertad de elección.”</p>	<p>«NO NACIONAL»</p> <p>“amenazar a los mentores y castigarlos administrativa y penalmente en el caso de emplear otro texto que no sea el gratuito y exclusivo” Encarcelar el pensamiento escolar de acuerdo con un patrón de cultura.</p>		

De algún modo, lo anterior es mencionado en el discurso de los autores excluidos. Pero al llenar de contenido e insistir en estas características, los maestros cambian dramáticamente la definición del problema: de un problema principalmente pedagógico se

¹⁷⁴ Todas las citas: *Ibidem*.

pasa a un problema en la definición de los objetivos de la educación. Ese es el primer cambio importante que esta narrativa representa, el segundo es un cambio en los actores.

En la narrativa de los autores los culpables de la agresión son algunos funcionarios de medio nivel, en la narrativa de estos maestros la culpabilidad recae en la SEP; en la narrativa anterior se afirma que algunos funcionarios de CONALITEG intentan imponer su pensamiento, ahora se dice que es el pensamiento oficial el que se quiere imponer. Incluso se llega a acusar al Estado de dictador: “El estado entonces se constituye en dictador científico. Se exige el vasallaje del pensamiento a una doctrina.”¹⁷⁵ Sin embargo, dentro de este esquema el Presidente López Mateos no juega ningún rol negativo; por el contrario, sigue siendo el único capacitado para intervenir, el ayudante principal al que seguramente se le ha mal informado: “Pensamos que intencionadamente se ha estado ocultando a usted la realidad y urge que la conozca y la estime.”¹⁷⁶

Ya no sólo se critica a la SEP y se acepta la capacidad del Estado en la educación; ahora se proponen los deberes que debería tener la SEP y cómo deberían implementarse las reformas: “Que la Secretaría de educación siempre que intente una reforma la investigue y experimente primero en forma científica.”¹⁷⁷

El futuro ideal ya no es regresar a la situación anterior, sino una nueva forma de manejo de la educación: una en la que la participación de los maestros es central, ya no como soldados sino como generales (por seguir la metáfora gubernamental): “Que se tome en cuenta exclusivamente a los maestros de enseñanza primaria para formar la Comisión Nacional del Libro Gratuito ya que son, para estos casos, los únicos autorizados con capacidad profesional.”¹⁷⁸

Hay un actor que no cambia su posición en el esquema, pero sí su rol. Los padres de familia dejan de ser víctimas de los comerciantes de libros o de las autoridades para tomar un rol activo: responsables o irresponsables.

“Se ha restado la responsabilidad de algunos padres de familia hacia sus hijos. Con el anuncio de que la Secretaría iba dotar de libros y cuadernos de trabajo a los alumnos, se ha interpretado que se darán también útiles escolares y se nos denuncia ante las autoridades porque hemos pedido cuadernos para

¹⁷⁵ *Ibidem.*

¹⁷⁶ *Ibidem.*

¹⁷⁷ *Ibidem.*

¹⁷⁸ *Ibidem.*

ejercicios que lógicamente no pueden realizarse en unas cuantas páginas que destina para cada materia el cuaderno de trabajo.¹⁷⁹

Su papel sigue siendo secundario y profano: adquirir o no los elementos para la educación de sus hijos. Pero su cambio de un rol pasivo a uno activo es una puerta de entrada a una mayor participación.

Toda esta narrativa puede verse concentrada en el siguiente diagrama:

DIAGRAMA 5. NARRATIVA DE MAESTROS DEL DISTRITO FEDERAL EN CONTRA DEL LIBRO		
	Positivo (+)	Negativo (-)
Relación con el sí	Maestros → Sacrificio Mexicanos → Rebeldes	No maestros (CONALITEG)
Búsqueda vital	Defensa de la educación → Nacional y democrática.	Declarar como único el pensamiento oficial.
Acciones	Formas democráticas	Forma despótica y arbitraria
Actitudes	Honrar y defender a la nación, a la revolución, a la carta magna y a los héroes.	No honrar ni defender a la nación, la revolución, la carta magna y los héroes.
Actores (ayudantes y enemigos)	Presidente	Estado dictador
	Secretaria ideal	SEP impone.
	Autores, padres de familia, periodistas independientes (denuncian) → No pasivos	
	Gobiernos anteriores	<<Gobierno actual>>
	Libro de texto	Nuevos libros.
	Padres de familia responsables	Padres de familia irresponsables
Tiempo	Antes: Libertad Ahora: Conocimiento de los nuevos textos Futuro: Regreso de libertad y centralidad de los maestros	Ahora. Sin libertades Antes: Desconocimiento de los textos.

La prueba del mayor dramatismo de esta narrativa está en la respuesta. A las quejas de los autores la respuesta es una respuesta oficial: a través de comunicados de prensa la Subsecretaría remarcaba la obligatoriedad de los textos y los castigos a quienes incumplan con lo dispuesto, todo sin responder a la crítica directa a los libros o a las insinuaciones de corrupción. En cambio, a este nuevo desplegado de los maestros sigue una serie de

¹⁷⁹ *Ibidem.*

desplegados de grupos afines al gobierno¹⁸⁰. ¿Qué responden estos desplegados? Básicamente recrean el código gubernamental y responden a algunas de las críticas de carácter pedagógico, argumentando que un libro de texto no suple a un buen maestro. Después de esta respuesta, los maestros desaparecen completamente del conflicto.

En el movimiento de una narrativa a otra se observa que los ataques al libro crecieron en fuerza simbólica: los enemigos dejaron de ser unos cuantos funcionarios para volverse la Secretaría de Educación que intentaba imponer su pensamiento, la solución dejó de ser una simple vuelta al pasado para ser un nuevo compromiso entre las partes involucradas. Sin embargo, su alcance fue muy limitado y no logró ningún tipo de movilización, sus voces fueron acalladas con unos cuantos desplegados a favor de otros grupos de maestros e intelectuales de cierto peso.

EL PROBLEMA DE LAS ESCUELAS PARTICULARES: EL DILEMA PÚBLICO-PRIVADO.

Inicié este capítulo analizando la narrativa que el gobierno federal elaboró alrededor de la publicación de los libros de texto gratuitos. Después analicé la primera respuesta y crítica a esos mismos libros que brindaron los afectados “directos”: los autores de textos comerciales que se presentaron a sí mismos como maestros. Después analicé la narrativa que un grupo de maestros contrarios a los libros de texto gratuitos construían en un desplegado varios meses después; ello con la intención de indagar en los alcances que los maestros, en cuanto actor discursivo podía tener.

En este apartado analizo las narrativas y los alcances de otro actor, la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) que intentaba defender la exclusividad de las escuelas particulares y su independencia. Esta participación, igual que en la sección dedicada a los maestros, se divide en dos momentos: el primero dedicado a la primera reacción al publicarse los libros de texto gratuitos y su obligatoriedad –febrero de 1960- y

¹⁸⁰ “Los libros de texto gratuitos, son excelentes. Testimonio de adhesión al C. Presidente de la República.”, *Excélsior*, 25 de Agosto de 1960, p. 35-A; Desplegado sin título, *Excélsior*, 29 de Agosto de 1960, p. 13-A; “Los escritores mexicanos y los libros de texto gratuitos”, *Excélsior*, 30 de Agosto de 1960, p. 19-A; “Alianza Popular de Padres de Familia del Distrito Federal”, *Excélsior*, 31 de Agosto de 1960, p. 12-A.

una segunda sección dedicada a analizar un desplegado publicado un año después, en enero de 1961, ante una supuesta conjura para nacionalizar las escuelas privadas.

Legalidad y malos funcionarios.

Desde el inicio del conflicto un grupo que intentaba presentarse como representante de los padres había (re) aparecido: la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF). Esta organización lanzó un primer desplegado el 26 de febrero de 1960, el mismo mes que fueron enviados los libros.

En el desplegado la UNPF se presenta a sí misma como una organización cívica que lucha

“incansablemente en la defensa, fortalecimiento y respeto de los naturales e inalienables derechos de los padres de familia respecto de la educación de sus hijos, y se ha preocupado siempre por ayudar a los mismos padres de familia en el cumplimiento de sus obligaciones y en el ejercicio de los derechos.”¹⁸¹

Ellos, los padres de familia que representa, son los “principales interesados y responsables de la educación de sus hijos.”¹⁸² Por supuesto, esta narrativa difiere de la gubernamental: el actor central en la educación no es el Estado, sino los padres de familia. Intentar dar a los padres de familia un lugar central en la educación, por sobre el Estado, fue siempre uno de los objetivos de la UNPF.

En la cita anterior podemos observar la búsqueda vital: “la defensa, fortalecimiento y respeto de los naturales e inalienables derechos de los padres de familia”. Este derecho lo fundamentan en la Constitución, su interpretación es que:

“Como el artículo tercero constitucional se encuentra dentro de la parte ‘dogmática’ de ésta, que se consagra al establecimiento “de las garantías individuales”, también dicho precepto es susceptible lógica y jurídicamente de ser interpretado en el sentido de **limitación del poder público en todo aquello que su texto no restrinja la esfera de libertad de los particulares**. Este aspecto de garantía individual, implícito y latente en el mencionado precepto constitucional, ha sido

¹⁸¹ Unión Nacional de Padres de Familia, Desplegado sin título, *El Universal*, 26 de febrero de 1960, p. 28.

¹⁸² *Ibidem*.

vulnerado por las dependencias de la Secretaría de educación pública al imponer a las escuelas particulares, bajo amenaza de clausura del plantel y de multa, la adopción de libros de texto, con carácter de obligatorio y exclusivo.”¹⁸³

Es decir, la Constitución garantiza la libertad de los particulares. Y contra esta libertad se alzan algunas dependencias de la SEP, se alzan

“graves atentados que algunas dependencias de la Secretaría de Educación Pública están cometiendo al imponer arbitrariamente el libro de texto único, bajo muy severas amenazas de índole administrativo y penal, con el carácter de obligatorio y de exclusivo a la totalidad de las escuelas primarias, oficiales y particulares del país.”¹⁸⁴

Si la libertad de los particulares en la educación está en la Constitución y la imposición del libro atenta contra esa libertad, la imposición del texto único resulta inconstitucional: “...es inconstitucional la imposición de su uso obligatorio en escuelas particulares.”¹⁸⁵ Esta característica se convierte en la central de la imposición, en ese sentido la narrativa es legalista.

Al igual que en los desplegados de autores publicados en febrero de 1960, el ataque a las libertades (en el caso de los autores el ataque a la libertad de trabajo y en este a la libertad de enseñanza) no son efectuados por el Estado sino por algunos funcionarios o dependencias. La culpable específica es la CONALITEG; pues sus miembros desean “encajonar el pensamiento de la niñez de acuerdo con las exclusivas ideas de la Comisión.”¹⁸⁶ Para ello, reciben la ayuda de la autoridad educativa que trabaja para “...intimidar a los maestros y al público en general para que se sometan, so capa de una generosa dádiva oficial, a la más feroz imposición de esos textos únicos [...]”¹⁸⁷

A la Secretaría, por el contrario, no se le niega que tenga el derecho de editar y regalar libros:

¹⁸³ Unión Nacional de Padres de Familia, Desplegado sin título, *El Universal*, 26 de febrero de 1960, p. 28.

Negritas propias.

¹⁸⁴ *Ibidem.*

¹⁸⁵ *Ibidem.*

¹⁸⁶ *Ibidem.*

¹⁸⁷ *Ibidem.*

“Hay que distinguir perfectamente entre el derecho de la Secretaría de Educación Pública para editar y regalar los libros de texto que estime convenientes, conforme al ya mencionado decreto presidencial que creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, y la usurpación indebida por parte de algunas dependencias de la propia Secretaría de Educación Pública, para arrogarse facultades que no tienen, con el fin de coaccionar a los maestros y a las escuelas, bajo amenaza de aplicarles, en caso de inobservancia, sanciones penales y administrativas, para que adopten con carácter de obligatorio exclusivo de libros de texto gratuito editado por la citada Comisión.”¹⁸⁸

Se encuentra una fuerte similitud con la narrativa de los autores excluidos, presentando una SEP con derechos y autoridades menores encargadas de imponer los textos.

Igual que en los desplegados de los autores, aquí aparece una SEP con deberes; aunque estos se presentan más como una acción ideal o una propuesta a futuro: el gobierno debe “subvencionar la edición de aquellos libros de texto que figuran en el catálogo oficial de libros de texto y de consulta, con objeto de abaratar su precio a un monto inferior a su costo.”¹⁸⁹ Este deber es de un carácter totalmente distinto al deber que los autores le imponen a la SEP, aquí el deber gubernamental es de ayudante del actor central de la educación –los padres de familia- y en la narrativa de los autores el deber gubernamental está en ser el actor central del problema educativo, el organizador de los esfuerzos.

Los maestros también modifican su papel, pasando a ocupar el papel que los padres de familia tenían en su narrativa: el de víctimas. Pero no todos los maestros son víctimas pasivas, hay algunos maestros y periodistas independientes que han protestado ya contra el atropello: “En contra de los procedimientos se han pronunciado ya en la prensa del país la sociedad mexicana de autores de libros escolares y no pocos maestros y periodistas independientes [...]”¹⁹⁰

Otra característica que se le da a la imposición es de anti-nacional, al afirmar que representa una “campaña contra el libro mexicano”¹⁹¹ en lugar de fomentar sus lectura. Pero este elemento no es desarrollado y queda en un segundo plano.

Condensó la narrativa del primer desplegado de la UNPF en el Diagrama 6:

¹⁸⁸ *Ibidem.*

¹⁸⁹ *Ibidem.*

¹⁹⁰ *Ibidem.*

¹⁹¹ *Ibidem.*

DIAGRAMA 6. PRIMER DESPLEGADO DE LOS PADRES DE FAMILIA.		
	Positivo (+)	Negativo (-)
Relación con el sí	Unión Nacional De Padres De Familia → Padres de familia organizados.	Algunas dependencias de la SEP
La búsqueda vital	Libertad de enseñanza- garantías individuales: Defensa del espacio privado, de la libertad de los particulares.	Imponer textos únicos en escuelas particulares: Imposición de textos por funcionarios
Acciones	Acciones legales	Acciones ilegales (Dar boletines de prensa, amenazas verbales)
	Regalar libros (gratuidad)	Imponer libros obligatorios y exclusivos.
	Fomentar libros	Campaña en contra del libro mexicano
Actitudes	Razón	Intimidar-imposición Vaivenes políticos e ideológicos de los secretarios en turno.
Actores (ayudantes y enemigos)	Maestros coartados (¿víctimas?)	Comisión que impone
	Profesores y periodistas independientes	«Autoridades»
	Escuelas particulares libres	«escuelas oficiales coartadas»
	-Secretaría con derecho de editar y regalar libros -Secretaría que debería subvencionar.	Imposición indebida de algunas dependencias
	Democracias	Totalitarismos
Tiempo	Futuro: El gobierno debe subvencionar la edición de los libros de texto.	Ahora: Imposición de libros.

A este desplegado la respuesta fue la misma que para los desplegados de los autores de libros de texto: falta de respuesta directa y reafirmación de la obligatoriedad de los textos. El silencio se prolongó más que el de los autores, el siguiente desplegado importante de la UNPF lo encontramos hasta el 18 de enero de 1961, un año después de lanzados los textos y su obligatoriedad.

Libertad de enseñanza y estado impositor

En enero de 1961 la UNPF lanzó un nuevo desplegado, el motivo explícito es “una doble campaña que con la ayuda oficial se ha organizado contra las escuelas particulares”¹⁹² que tendría por fin desprestigiarlas y después nacionalizarlas. El eje de los ataques contra las escuelas particulares era, según el desplegado, su defensa contra el libro impuesto. En este sentido, el desplegado puede considerarse contra el libro de texto.

En el desplegado de enero del 61, la narrativa de los padres sufre pocos, pero creo importantes cambios. Cambios, por cierto, muy similares a los que van de la narrativa de los autores en febrero del 60 a la narrativa de los maestros en agosto del 60.

La presentación de sí mismos es muy similar a la de su desplegado anterior: “los padres de familia organizados del país.”¹⁹³ Ellos, como padres, deben hacer un doble pago por la educación de sus hijos: uno al pagar los impuestos que sostienen la educación pública, y otro al pagar a las escuelas particulares para acceder a una educación de su agrado:

“[...] es únicamente dentro de ella [la escuela privada] donde los mismos padres, arrastrando sacrificios económicos, pueden imprimir la orientación y el sentido a la educación de sus hijos reciban en la escuela, ya que este es el más poderoso incentivo que los decide a costear íntegramente es educación para sus hijos en los colegios particulares y prescindir de las escuelas oficiales gratuitos que también ellos sostienen a través de los impuestos que cubren.”¹⁹⁴

Aquí se pueden resaltar dos ideas adyacentes: relaciona a los padres de familia con el sacrificio -como de algún modo lo había hecho el discurso gubernamental-, y mantiene el conflicto en la imposición a las escuelas privadas.

El cambio está en la caracterización negativa de la imposición. En el primer desplegado la imposición es negativa por ilegal, en este desplegado la imposición es negativa por atentar contra la libertad de enseñanza. Y no sólo algunas acciones, como imponer los libros, se contraponen a la libertad de enseñanza, sino toda la legislación vigente:

¹⁹² Unión Nacional de Padres de Familia, Desplegado sin título, *El Universal*, 18 de enero de 1961, p. 13.

¹⁹³ *Ibidem*.

¹⁹⁴ *Ibidem*.

“Conforme a la legislación vigente en México los particulares, que en lo concerniente a la educación somos ordinariamente los padres de familia, no gozamos de libertad para educar a nuestros hijos en las escuelas: tenemos la obligación de cubrir al estado los impuestos que nos fija, pero se nos niega el derecho fundamental de obtener de ese mismo Estado la protección y la ayuda para que la educación escolar de nuestros propios hijos sea la que precisamente nosotros, sus padres, queremos y pagamos, y no la que el Estado coactivamente les impone en contra de lo que se comprometió en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre aprobada por México en la Asamblea General de las Naciones Unidas: ‘Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos’.”¹⁹⁵

Esto brinda una fuerza inusitada a la narrativa: la imposición de la verdad de unos cuantos se vuelve la imposición de una verdad oficial, la resolución no es sólo el cumplimiento de la ley sino una modificación profunda de la misma, la libertad de enseñanza ya no representa sólo el cumplimiento de la legislación sino el respeto a un derecho natural. El desplegado logra concentrar esta fuerza en el siguiente párrafo:

“Si lo que se busca es que la escuela sea un mero instrumento de propaganda al servicio de un ideario cerrado, para que en ella se enseñe únicamente la "verdad oficial", nada más indicado que el estado continúe con el "texto único" y con el monopolio oficial de la educación, a la manera del vigente artículo tercero constitucional; pero si sinceramente se quiere extender y mejorar la instrucción y la cultura, sólo hay un camino: restituir a los particulares, que en este caso son generalmente los padres de familia, la garantía individual de libertad de enseñanza, para que sean ellos los que determinen la orientación y el sentido de la educación de sus propios hijos en las escuelas y para que toda persona, sin segregaciones de ninguna especie, que quiera abrir escuelas o enseñar en ella, pueda hacerlo libremente sin otro límite que los que el artículo sexto constitucional fija a la libre manifestación de las ideas [...]. Esto es lo que postula la libertad escuela; no la preferencia por un determinado credo religioso, como sus deturpadores [sic] criollos han inventado. La libertad de enseñanza no está ni contra la escuela laica ni contra la escuela confesional; está contra la imposición por el estado de una u otra escuela a toda la población escolar de una nación, dado que quienes deben elegir entre ambas escuelas para educar a sus propios hijos en cada establecimiento de enseñanza son los padres de familia.”¹⁹⁶

¹⁹⁵ *Ibidem.*

¹⁹⁶ *Ibidem.*

Sin embargo, toda la narrativa se somete a la defensa de las escuelas privadas. Aunque la conceptualización de éstas ha cambiado: ahora, más que nunca, las escuelas privadas son el único resguardo de la libertad de enseñanza y del derecho natural de los padres. El desplegado termina, simplemente, por defender la existencia de estas escuelas: “[...] salvar los únicos centros docentes donde hoy día, sólo de hecho y con grandes limitaciones, pueden elegir los padres de familia el tipo de educación ha de darse a sus hijos.”¹⁹⁷ Así, ante un atentado tan grave como la legislación que se plantea, se pide un simple regreso al estatus anterior de libertad tolerada y se cierra el conflicto al ámbito de las escuelas privadas.

La narrativa antes esbozada aparece en el diagrama 7:

¹⁹⁷ *Ibidem.*

DIAGRAMA 7.
DESPLEGADO DE LA UNPF DE ENERO 1961

	Positivo (+)	Negativo (-)
Relación con el sí	Padres de familia organizados	
La búsqueda vital	Libertad de enseñanza Calificativos: → Los padres eligen la educación de sus hijos. → No forzosamente confesional.	Imposición de ideas.
	Extender y mejorar la instrucción y la cultura	Limitar la creación de escuelas.
	“Que todos los niños reciban la enseñanza primaria gratuita y obligatoria”	“un gran número de niños en edad escolar no puede recibir la enseñanza primaria gratuita y obligatoria...tarea importantísima.”
Acciones	Restituir libertad de enseñanza a los padres.	Mantener texto único y monopolio oficial de la educación.
	Subsidiar la educación privada	Nacionalizar colegios. Campana contra los colegios particulares.
Actores (ayudantes y enemigos)		Legislación Vigente
	Estado que da “protección y ayuda para que la educación escolar [...] sea la que [...] sus padres, queremos y pagamos”	Estado que “coactivamente les impone” una educación.
	CONALITEG que elabore anteproyectos de ley.	CONALITEG que no elaboró proyectos de ley.
	Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre (Sustento)	
	Escuela que sirve para extender y mejorar la instrucción y la cultura. Escuela privada (aun con la legislación actual)	Escuela “como mero instrumento de propaganda al servicio de un ideario cerrado, para que en ella se enseñe únicamente la ‘verdad oficial’”. Escuela pública.
	Pueblo de México (apoyo) Venustiano Carranza (legitimidad histórica).	
Tiempo	Pasado (1917): Constitución que establecía libertad de enseñanza. Futuro debido: -iniciar reforma de art. 3º. -subsidiar la educación privada.	Actualidad: Falta de libertad de enseñanza. Futuro por venir: → Nacionalización de los colegios.

DEL LIBRO DE TEXTO AL ARTÍCULO TERCERO.

Después del despliegado de la UNPF de principios de 1961, el conflicto parece apagarse. En los temas educativos el centro de los debates fue un prolongado conflicto en la Universidad de Puebla. Loaeza lee ese conflicto en Puebla como preámbulo del de Monterrey, como parte de la misma ofensiva contra el Estado educador. Sin embargo, el conflicto en Puebla tenía como centro la autonomía universitaria, tema que me parece no puede confundirse con el de los libros de texto gratuitos.

En cambio Loaeza no da mayor importancia a una breve coyuntura que ocupó cierto espacio en los periódicos de agosto de 1961. En ese mes se organizó en la Ciudad de México el Seminario Internacional sobre Derechos Humanos de la ONU. En el marco de ese evento Mariano Azuela, ministro de la Suprema Corte de Justicia y ex diputado por el PRI, declaró que el artículo tercero era una intromisión dictatorial. La declaración surgió a raíz de una pregunta de José Guillermo Andueza, representante venezolano en el Seminario, sobre si el artículo tercero no representaba una contradicción con las garantías individuales recogidas en la Constitución mexicana.

La declaración de Azuela fue recogida por los medios y comentada ampliamente en las columnas políticas. Para intentar entender como fue recibido lo que dijo Azuela, mucho más que lo que dijo, retomo las notas sobre su comentario y la editorial que le dedicó el periódico *Excélsior* por parecerme ilustrativa. En este caso es difícil construir una narrativa completa, por lo que me limitaré a ocupar los espacios posibles. Esta narrativa, con elementos tan similares a la de la UNPF, demuestra sus límites, más allá de quién la enuncie.

La declaración central recogida por los medios fue que "en México se vive bajo un régimen precario de libertad de enseñanza" y parte del artículo tercero constitucional "es de hecho una intromisión dictatorial"¹⁹⁸. El artículo tercero estaba siendo juzgado a partir de la búsqueda vital por la garantía de los derechos fundamentales del hombre, que incluía la libertad de enseñanza. Contra esta búsqueda está la negación del amparo en materia educativa.

¹⁹⁸ "Parte del artículo 3° es intromisión dictatorial, dijo el Ministro Azuela", *Excélsior*, 19 de agosto de 1961, p. 1-A y 5-A.

La actitud central es una tolerancia en la práctica de esos derechos a pesar de su negación jurídica, pues las “disposiciones [del artículo tercero contra la libertad de enseñanza] casi no tienen vigencia y apuntó que hay libertad de enseñanza, en realidad como libertad tolerada y no jurídica.”¹⁹⁹

También aparece una noción de justicia ligada a la voluntad nacional al afirmar que: "esas disposiciones son contrarias a la voluntad del pueblo mexicano por injustas."²⁰⁰ Y que esas disposiciones son producto de una época en que “la escuela [fue usada como] un ariete para golpear las enhiestas convicciones del pueblo mexicano.”²⁰¹

En términos temporales el artículo tercero es parte de un pasado negativo donde México vivió regímenes radicales y querellas religiosas. Pero resultan inútiles y crean problemas artificiales ahora que el país vive en paz.

Las fuentes de la legitimidad de la búsqueda vital son la voluntad nacional y, en menor medida, la Declaración de los Derechos del Hombre.

Los elementos de una narrativa alrededor de la opinión de Azuela los represento en forma de diagrama en la siguiente página (pág. 81).

¹⁹⁹ *Ibidem.*

²⁰⁰ *Ibidem.*

²⁰¹ “En contra del artículo Tercero”, Editorial de *Excelsior*, 21 de agosto de 1961, p. 6-A.

DIAGRAMA 8. NARRATIVA DE LA DECLARACIÓN DE AZUELA Y SU RECEPCIÓN.		
	Positivo (+)	Negativo (-)
Búsqueda vital	Garantías a los derechos fundamentales del hombre (Constitución y Declaración Universal de los derechos del hombre y del ciudadano) →Garantizarla por amparo →Libertad de enseñanza	No garantizar los derechos fundamentales del hombre. →Negar amparo en materia educativa. →Intromisión dictatorial
Acciones y actitudes	Libertad tolerada	Falta de Libertad jurídica
	Justa cuando se adapta a la voluntad del pueblo mexicano	Injusta cuando está contra la voluntad del pueblo mexicano
	Enseñanza oficial como obra benéfica y noble	Mantener en la escuela querellas históricas o religiosas liquidadas
		Situación de las escuelas particulares (subyugadas por autoridades)
Actores	Ley que se adapta a la realidad mexicana y a los derechos esenciales del hombre.	Ley que no se adapta a la voluntad mexicana y a los derechos esenciales del hombre.
	Voluntad mexicana y Declaración Universal de los derechos del Hombre (Fuente de legitimidad)	
	Estado. Ayudante en la educación con carácter tutelar y supletorio.	
Tiempo	Futuro: Cambiar art. 3º.	Antes: regímenes radicales, querellas históricas y religiosas Ahora: supervivencia “extemporánea” del artículo 3º.

LOS INICIOS DE UNA CONTRANARRATIVA: EL ESTADO CONTRA LA NACIÓN.

Se puede observar un movimiento común de la narrativa de los autores a la narrativa de los maestros, con el movimiento de la narrativa del primer desplegado de la UNPF al segundo. En ambas se pasa de una consideración cerrada del problema de los libros a una consideración más amplia y propositiva sobre el problema educativo; y de definir como enemigos a algunos funcionarios a definir como enemigo directamente a la Secretaría y después al Estado y la legislación.

Este crecimiento de los enemigos y del problema coincide con un crecimiento del conflicto que podemos observar en las respuestas oficiales. Si en el primer caso los críticos no merecían más que comunicados amenazantes de una Subsecretaría, ahora son acallados a base de desplegados de grupos afines a la iniciativa gubernamental —o por decirlo en términos coloquiales, la *cargada*-. Sin embargo, el conflicto se mantenía en un nivel de baja intensidad.

Es hasta 1962, dos años después de lanzados los libros, cuando el conflicto toma otra dimensión en la ciudad de Monterrey. El seguimiento de los diarios nacionales no logra decirnos cuando inicia esta nueva fase, sólo informa a posteriori su clímax: la Gran Marcha de Monterrey el 2 de febrero de 1962. Parece ser que hasta ese momento los libros de texto son implantados en Nuevo León, o por lo menos ese es el antecedente inmediato que brinda Loeza²⁰².

No es posible considerar a este un conflicto sólo local —más adelante argumentaré que si bien no es sólo local, sólo localmente logró la fuerza suficiente-. Así lo demuestra que esta vez el primer encargado de responder a los manifestantes sea el Secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet²⁰³. Por cierto, no es hasta la respuesta de Torres Bodet que los diarios nacionales le brindan atención a la movilización de Monterrey; aunque un par de días antes, el día de la movilización, la UNPF ya había lanzado un desplegado de anexión a la movilización²⁰⁴. Las respuestas de Torres Bodet se centran en

²⁰² cfr. Loeza, *op. cit.*, p. 351.

²⁰³ “Torres Bodet refuta a los regiomontanos”, *Excélsior*, 4 de febrero de 1962, p. 1-A y 11-A.

²⁰⁴ Unión Nacional de Padres de Familia: “Comunismo en la enseñanza”, *Excélsior*, 2 de Febrero de 1962, p. 9-A

que “nada se aparta de los principios y de los ideales de la democracia mexicana”²⁰⁵, ni en los libros ni en los programas de estudio impugnados.

En los periódicos nacionales aparecieron, durante el conflicto en Monterrey, algunos desplegados de la UNPF y otros grupos afines. Estos desplegados no modifican sustancialmente la narrativa del desplegado de la UNPF de principios de 1961²⁰⁶. Y nunca se menciona nada que parezca merecer la respuesta nacionalista de Torres Bodet.

¿Entonces no hay ningún cambio en la narrativa cuando se pasa de un conflicto limitado a una movilización amplia? ¿Por qué entonces en la respuesta de Torres Bodet se rechazaban algunas críticas que nunca aparecen en la narrativa de la UNPF? Para responder estas interrogantes ha sido necesario dejar el espacio público nacional y desplazarse al terreno local: en lugar de analizar los desplegados en periódicos nacionales de la UNPF, leer los discursos de la Gran Marcha que los diarios de Monterrey reproducían y los nacionales ignoraban por completo.

Al día siguiente de la Marcha se encuentran en los diarios de Monterrey amplia información de la marcha: fotos, compilados de las pancartas, declaraciones de la Unión Neoleonesa de Padres de Familia (UNLPF) y los discursos de los oradores de la marcha. A pesar de los múltiples autores hay ciertos rasgos comunes en los textos: una sola narrativa. Es posible notar, desde la primera lectura, ciertos elementos que la UNPF nunca enarboló en sus desplegados nacionales y otros que sin duda son fuertes deudores de la narrativa de la UNPF. Para ser más preciso, habrá que recalcar que sobre la narrativa de la UNPF se desarrolló una nueva narrativa de alcances mucho más amplios.

¿Qué se conserva de la narrativa de la UNPF? La idea central de una lucha por la libertad de enseñanza y del derecho de los padres de familia a decidir sobre la educación. Pero como fuente de legitimidad de estos derechos ya no se recurre a la Constitución como en el primer desplegado de la UNPF analizado, ni siquiera se recurre más que ocasional y superficialmente a los Derechos del Hombre –que son la tradicional fuente de legitimidad de la Unión-. El origen del derecho paterno es doble: Dios y la Patria.

La principal oradora, la señora Dolores García Téllez de Landa, recalca que los padres tienen la responsabilidad ante Dios de educar a sus hijos y por ello el derecho:

²⁰⁵ “Torres Bodet refuta a los regiomontanos”, *Excelsior*, 4 de febrero de 1962, p. 1-A.

²⁰⁶ Supra: “Libertad de enseñanza y estado impositor”, pp. 83-86

“para nosotros, la inmensa mayoría de madres mexicanas, sagrada es la responsabilidad ante Dios de velar por las mentes, las voluntades y las inteligencias de nuestros hijos. Nosotros, mi esposo y yo, somos los que tenemos que dar cuenta al Creador ¡y qué fácil nos sería créanme, que el Estado fuera el que presentara sus cuentas ante Dios!”²⁰⁷

La UNPF jamás se atrevió a mencionar la legitimidad religiosa de su movimiento, de hecho más arriba se vio su intento de asociar la libertad de enseñanza con cierta forma de laicidad²⁰⁸. No creo que el ingreso de Dios pueda ser subvalorado en la conformación de la fuerza narrativa, pero quisiera detenerme especialmente en la segunda de las nuevas fuentes de legitimidad esgrimidas: la Patria.

Mientras pasar de los derechos naturales del hombre a Dios no redefine al sujeto de la enunciación –ambas hablan de un sujeto universal-, incluir a la Patria si lo hace. Esta vez no hablan padres de familia, sino que el discurso central es presentado por una “madre mexicana y por mi voz expresaré el sentir de todas ellas”²⁰⁹; y las madres son consideradas herederas de una tradición libertaria. En la familia, para condensar el universo presente en la narrativa²¹⁰, reside pues la esencia de lo nacional. Y es la nación misma, afirma la narrativa, la que se presenta en la marcha: “multitud enorme, que es el pueblo mismo [...]”²¹¹

En la narrativa gubernamental parecía haber cierta resistencia o ambivalencia a llenar de contenido el sentido patriótico de sus acciones, se limitaba a considerarlas nacionales pero jamás había necesidad de decir por qué lo eran. En cambio, en la narrativa que se pueda extraer de la Gran Marcha de Monterrey el significado de lo mexicano y lo patriótico es rellenado constantemente. El más común de estos significados es hablar de una tradición mexicana de libertad. Basta ver la más reproducida de las consignadas de la marcha: “¡México Sí, Comunismo No!”²¹² El comunismo era un representante de lo no

²⁰⁷ “La autoridad debe ganar la confianza y el respeto.” *El Norte*, 3 de Febrero de 1962, p. 8.

²⁰⁸ *Supra*. “Libertad de enseñanza y estado impositor”, p. 82.

²⁰⁹ “La autoridad debe ganar la confianza y el respeto.” *El Norte*, 3 de Febrero de 1962, p. 8.

²¹⁰ Dentro del análisis estructural de contenido se realiza la “condensación descriptiva”, entendida como “la construcción de un vocabulario descriptivo-condensador el cual eleva el nivel de abstracción al remitir a ciertos términos únicos, lo que en el material puede manifestarse bajo formas múltiples.” Hiernaux, *op. cit.*, p. 96.

²¹¹ “Bajo la lluvia, 300,000 desfilaron en Monterrey”, *El Norte*, 3 de Febrero de 1962, p. 1.

²¹² “En el gran desfile del silencio expresivos cartelones hablan.” *El Norte*, 3 de febrero de 1962, p. 9.

mexicano, su descalificación se basa en considerarlo una “doctrina extraña y dañina a la patria.”²¹³

¿Por qué el comunismo representa una ideología tan antinacional? Para esta narrativa el motivo es que la tradición mexicana es libertaria, desde el proceso de independencia en que se abolió la esclavitud México no ha hecho más que construir su libertad: “porque nuestra herencia es y será siempre la libertad.”²¹⁴ En cambio, el comunismo representa para esta narrativa el fin de la libertad, el totalitarismo, la dictadura; y por todo ello el fin de la tradición mexicana.

El presente de la narrativa es un momento crucial en el que se define el futuro: o el triunfo de la soberanía nacional o “la derrota vergonzante que destruye la unidad familiar y corrompe la grandeza y la dignidad de la Patria.”²¹⁵

La manifestación es considerada “anticomunista” y vista como un “plebiscito” del pueblo. Pero no sólo viene a decir que desea, sino a exigir “de viva voz al Gobierno del Estado ser atendida como dueña y no como servidora.”²¹⁶ Hay una constante referencia a la fuerza del movimiento y a un sentido de lucha, aquí dos ejemplos dramáticos:

“porque si los padres no saben marchar sobre el agua y sobre las inclemencias del tiempo, menos podrían marchar sobre el sendero escabroso de la conquista de la defensa de los derechos.”²¹⁷

“vinimos... las mujeres mexicanas con el corazón sí, pero también con la cabeza, y vinimos también con el aplomo y la dignidad que nos da el sentirnos con la verdad y con un sentido grande de responsabilidad.”²¹⁸

Pero junto a este sentido de lucha hay una idea de sencillez y pureza de intenciones. La sencillez se puede ver representada principalmente en cómo se caracterizan los discursos de la marcha: hechos “sin reserva, sin miedo, sin palabras rebuscadas.”²¹⁹

Aquí el Estado, por primera vez en los discursos, deja con fuerza dramática de ser el centro de la solución educativa; esta vez es un ayudante: “el Estado tiene el deber de promover y facilitar la educación, pero nunca, nunca debe pasar por encima de nuestros

²¹³ “Manifestante estalla en fervor patriótico”, El Norte, 3 de febrero de 1962, p. 8.

²¹⁴ *Ibidem.*

²¹⁵ “Orador felicita al pueblo de Monterrey”, El Norte, 3 de Febrero de 1962, p. 10.

²¹⁶ “Bajo la lluvia, 300,000 desfilaron en Monterrey”, El Norte, 3 de Febrero de 1962, p. 1.

²¹⁷ “Orador felicita al pueblo de Monterrey”, El Norte, 3 de Febrero de 1962, p. 10.

²¹⁸ “La autoridad debe ganar la confianza y el respeto.” El Norte, 3 de Febrero de 1962, p. 8.

²¹⁹ “Manifestante estalla en fervor patriótico”, El Norte, 3 de febrero de 1962, p. 8.

derechos, tratando de suplantarlos, y mucho menos, de suprimirlos.”²²⁰ Desde mi punto de vista este es uno de los elementos centrales de esta narrativa: la inversión de roles, el paso de la conceptualización de los padres como sujetos pasivos a activos y del Estado de activo a pasivo. Esto constituye la versión contraria de la narrativa gubernamental, constituye lo que llamo una contra-narrativa.

La contra-narrativa construida durante la Marcha de Monterrey puede condensarse como en el diagrama 9:

²²⁰ “Orador felicita al pueblo de Monterrey”, El Norte, 3 de Febrero de 1962, p. 10.

DIAGRAMA 9.
NARRATIVA DE LA GRAN MARCHA DE MONTERREY

	Positivo (+)	Negativo (-)
Relación con el sí	Padres de familia mexicanos = PUEBLO = Nación. → Derecho otorgado por la divina providencia → Luchan por derechos. → Herederos de la tradición nacional. → Viven la realidad cotidiana con sus hijos.	Padres de familia egoístas y cobardes.
La búsqueda vital	Crear hombres libres	Crear traidores
	Pelear por Herencia nacional	No respetar la herencia nacional
	Dar cuentas a Dios.	Librarse de dar cuentas a Dios
Acciones y actitudes	Manifestación.	Obstáculos: Lluvia, falta de transporte, amenazas, contraofensiva de desconcierto. Externos y políticos: sucias aspiraciones
	Responsabilidad, lucha.	Camino fácil
	Hablar en términos sencillos (oradores de la Gran Marcha) Palabras que ablandan el corazón	Verborrea demagógica (acostumbrado de las autoridades)
Actores (ayudantes y enemigos)	Estado que se gana la confianza y el respeto. Con el deber de promover y facilitar la educación.	Estado que amenaza y castiga. Que invade, atropella nuestra dignidad de persona al no reconocer nuestros derechos como padres (-) Si lo hace por ignorante. (- -) Si lo hace por “maldad y traición a los principios libertarios de nuestro pueblo”
	Maestros “que no se les ha reconocido su labor tan generosa como colaboradores de los padres”.	
		Comunistas: personas ajenas al pensamiento y sentir del pueblo.
		Brillantes intelectuales: invalidez de opinión porque no viven en la realidad cotidiana.

	Gobernador ideal: representar al movimiento.	Gobernador real: respuestas evasivas, desaprovecho oportunidad de ser héroe.
Tiempo	Pasado: Libertad.	Ahora: Hora crucial, crisis, momento en que el estado atropella dignidad humana.
	Futuro: “triumfo definitivo a costa de cualquier costo, para que se mantenga en alto nuestra dignidad, y nuestra soberanía”	Futuro: “la derrota vergonzante que destruye la unidad familiar y corrompe la grandeza y la dignidad de la Patria”

Ante esta potente narrativa, por primera vez el gobierno ofrece una respuesta directa. Apenas dos días después de la marcha, Torres Bodet firma un largo comunicado aduciendo que los libros de texto y las reformas educativas no tenían nada que fuera contra la tradición mexicana²²¹. El 11 de febrero se organiza en Monterrey una contramarcha para apoyar a los libros de texto gratuitos²²². Y finalmente, se acepta la negociación con la UNLPF²²³. Esta negociación tiene amplio seguimiento en Monterrey, pero prácticamente nulo efecto en el Distrito Federal, sede de los medios nacionales.

A pesar de la negociación, o gracias a que esta ya estaba en marcha, durante la conmemoración del día del maestro Torres Bodet y el mismo Presidente López Mateos –sin mencionar el conflicto en Monterrey- presentan sendos discursos de reafirmación de la centralidad gubernamental en la tarea educativa y la importancia de los libros de texto gratuitos, atacando a cualquier detractor como movido por intereses económicos y políticos²²⁴. Y la reafirmación de los libros: “sin textos gratuitos no hay educación gratuita.”²²⁵

Por otro lado, la negociación en Monterrey derivó en la propuesta de que también la UNLPF tendría derecho de regalar los libros que considerara adecuados. La propuesta no fue bien recibida y los libros de la UNLPF nunca fueron utilizados. Se les denunció “como una humillación para las clases populares que la UNLPF trataba de clases menesterosas.”²²⁶

²²¹ “Torres Bodet refuta a los regiomontanos”, *Excélsior*, 4 de Febrero de 1962, p. 1-A.

²²² “Más de 100,000 regiomontanos dieron su apoyo a la política educativa oficial”, *Excélsior*, 12 de Febrero de 1962, p. 1-A y 11-A.

²²³ “Están en Monterrey los enviados de Torres Bodet”, *Excélsior*, 9 de febrero de 1962, p. 1-A y 19-A.

²²⁴ “Llamado en defensa de la educación”, *Excélsior*, 16 de Mayo de 1962, p. 1 y 12.

²²⁵ “Sin textos gratuitos no hay educación gratuita, dice A.L.M.”, *Excélsior*, 16 de Mayo de 1962, p. 1 y 15.

²²⁶ Loeza, *op. cit.*, p. 380.

En septiembre de 1962, el conflicto estaba apagado. López Mateos sentenciaba, casi como epílogo dentro de su informe de gobierno: “la paz escolar es la paz de la nación”.

Nunca, después del 2 de Febrero en Monterrey, el movimiento contra los libros de texto tuvo la fuerza y el dramatismo que logró ese día lluvioso.

CONCLUSIONES: EL ÉXITO NARRATIVO DE UNA MOVILIZACIÓN.

En el presente capítulo desarrollé un análisis de las principales narrativas que se presentaron a lo largo del conflicto por la aparición de los libros de texto gratuitos. A partir de la reacción que provocaron pude evaluar el alcance de cada narrativa.

A modo de conclusión puede afirmarse que sólo la narrativa de la Gran Marcha en Monterrey fue capaz de presentar algún tipo de riesgo al proyecto gubernamental y llevo el conflicto a sus niveles más amplios. Por decirlo en términos positivistas: hay una correlación entre el crecimiento dramático, textual, del conflicto y su importancia.

Interpreto esta correlación como parte de “un proceso de búsqueda de significado que se extiende desde lo más intuitivo hasta lo más voluntario.”²²⁷ El análisis revela el proceso de construcción de una narrativa viable –un guión adecuado en términos de la Pragmática cultural- a través de una triple búsqueda: del enemigo adecuado, del yo correcto y de la fuente ideal de legitimidad. Se deja ver, pues, un proceso de búsqueda del significado y de creación de una narrativa capaz de movilizarse contra el texto único. Ese significado termina por retrotraerse a los elementos de la narrativa original que busca combatir –la representación nacional-, contraponiéndose directamente a la narrativa oficial. En el proceso de construcción de un yo, el conflicto logró su éxito cuando construyó un yo capaz de incluir a amplios sectores e involucrarlos emocionalmente: los padres de familia mexicanos. Los maestros fueron incapaces desde un inicio de hacerlo por su aceptación implícita de ser ayudantes de un actor más importante: el gobierno. Los padres en abstracto igualmente fracasaron en presentarse como un actor con el cual se involucraran segmentos importantes, por su carácter demasiado general. Centrarse en el discurso de los derechos humanos podría ser un muy válido argumento racional, pero por lo visto no cumplía las condiciones para constituirse en la base de un drama social.

²²⁷ Alexander, 2005, *op. cit.*, p. 33.

Esto conduce directamente a las bases de legitimidad de ese yo y de lo que se jugaba en el conflicto: la idea de lo nacional. Sólo cuando se superpuso con fuerza a la defensa de los derechos naturales –discurso que jamás se abandonó– la defensa de la herencia nacional, sólo entonces fue que el drama social fue constituido a plenitud. El régimen y quienes le apoyaron en este conflicto tuvieron que responder en esos términos, abogando por regresar la idea de nación a su relación simbiótica con el Estado. Así el conflicto dejó de tratarse, durante un breve momento y por lo menos en una ciudad, de la implementación de los libros de texto para tratarse de la defensa de la herencia nacional. Esto revela en alguna medida la importancia de la idea de lo nacional en el código de la época, o para ser más preciso: el principal código que cruzaba el tema educativo era un código nacionalista.

Finalmente, el enemigo tenía que ser alguien con la fuerza suficiente para merecer el desafío. Es decir, una vez construido un yo común el enemigo no podía seguir siendo un particular: no podía seguir hablándose de los funcionarios medios que salían en defensa del libro en 1960, esta vez tenía que ser un enemigo capaz de realmente poner en peligro las bases de la tradición nacional. El único actor capacitado para representar al enemigo era el mismo que en las narrativas anteriores era el defensor central: el Estado.

Es imposible, como demuestra la absoluta falta de referencia a estos elementos en el discurso posterior de la UNPF, que este discurso sea planeado; es decir, no parece posible que sea obra del marketing político –de la racionalidad estratégica en búsqueda de la alineación de las conciencias–. Su crecimiento se dio como parte de una estructura dialógica que fue creciendo a lo largo de dos años y pudo estallar sólo después de ese diálogo.

Esto puede explicarse mejor si se retoma el concepto de dialogismo de Bajtin. Para Bajtin:

“Una expresión viva surgida de manera consciente en un momento histórico específico en un medio socialmente determinado, no puede dejar de tropezar con los miles de hilos dialogales vivos –tejido por la conciencia socioideológica alrededor del objeto de expresión dado–, ni dejar de convertirse en participante activo del diálogo social. Surge precisamente de él, de este diálogo, como su continuación o réplica, y no se aproxima al objeto desde ningún lugar situado <<en otra parte>>.”²²⁸

²²⁸ Mijaíl M. Bajtin. *Problemas literarios y estéticos*. La Habana: Editorial Arte y Literatura, 1986, p. 103. Creo, igual que Mustafa Emirbayer, que esta posición es convergente con la autonomía de la cultura que

Así, interpreto el crecimiento del conflicto como producto de ese diálogo social, delimitado a la esfera de lo simbólico. En contraposición a Loaeza, argumento que el crecimiento del conflicto fue en buena medida el crecimiento de una narrativa y no solamente de los intereses que gravitaban alrededor de él.

Por supuesto el conflicto dialoga con más textos, “el texto es una tejido de citas provenientes de los mil focos de la cultura”²²⁹. Lo que se argumenta es que dentro de los límites mismos del conflicto es posible encontrar el desarrollo del diálogo que condujo a la exitosa narrativa neoleonera.

La pregunta que se abre ahora es: una vez logrado este éxito narrativo, ¿por qué el conflicto terminó por ser un conflicto tan limitado? Esta pregunta guiará el siguiente y último capítulo.

propone la Sociología Cultural. Cfr. Mustafa Emirbayer, “The Alexander school of cultural sociology”, *Thesis Eleven*, núm. 79, Noviembre 2004, pp. 10-11.

²²⁹ Barthes, *op. cit.*, p. 69.

CAPÍTULO 4. EL RELATIVO FRACASO DE UNA MOVILIZACIÓN

En el capítulo anterior analicé las narrativas que construyeron el conflicto por los libros de texto hasta su punto más álgido en Monterrey. El triunfo de la última narrativa presentada abre una pregunta: después de lograr un guión capaz de éxito, ¿por qué se sobrevino el fracaso que ha provocado el olvido del conflicto? ¿Por qué el gobierno sin modificar su narrativa pudo imponerse? Estas son las preguntas que guían el presente capítulo. Vale aclarar, antes, que el fracaso es relativo pues en la práctica la UNPF logró su primer objetivo: mantener la capacidad de autonomía en las escuelas privadas, quienes adoptaron el libro gratuito sólo cuando así lo desearon²³⁰. Pero fracasó en revertir el libro gratuito o lograr que su opinión fuera considerada para futuras ediciones. Para explicar este relativo fracaso seguí el conflicto hasta lo que considero su clausura simbólica en Mayo de 1962 con los discursos de Torres Bodet y López Mateos.

Para intentar comprender este proceso recurriré a la teoría de la Pragmática Cultural vista en el segundo capítulo. Sostengo que en la Pragmática Cultural se pueden encontrar respuestas a estas preguntas: ¿cómo a discursos similares uno logra mayor autenticidad que otro? ¿Qué permite que un texto logre movilizar solidaridad social y no otro? Hay que recordar que la teoría de la pragmática cultural de Alexander postula que es a través del rito como la cultura produce solidaridad. Pero el rito ha cambiado con el advenimiento de las sociedades complejas, des-fusionando los elementos que lo conforman y que deben ser re-fusionados para lograr el drama social que produzca la autenticidad, la conexión emocional y la solidaridad que producía el rito en la antigüedad. Los elementos que necesitan ser re-fusionados para alcanzar el drama social son: los textos o guiones, la escena perdida, el poder social y los medios de distribución simbólica, actor y rol, el performance y la audiencia, el círculo crítico, la agonística y los efectos performativos²³¹. Analizaré algunos de estos elementos para entender el fin del conflicto.

Mi hipótesis es que la oposición a los libros no logró la re-fusión de elementos para un drama social completo, impidiendo, principalmente, que se alcanzara la autenticidad de la oposición a los libros de texto gratuitos y conduciendo al fin simbólico del conflicto.

²³⁰ Cfr. Torres Septien, *op. cit.*, p. 218.

²³¹ Supra: “Pragmática cultural: el re-fusionamiento ritual.” pp. 51-56.

Deseo resaltar cuatro elementos para explicar cómo, después del gran éxito cultural de la marcha de Monterrey, el conflicto llegó a su fin sin mayor trascendencia. Terminé el capítulo anterior retrayéndome al conflicto local de Nuevo León y empezaré este analizando la actuación posterior en dicho estado y argumentando que una actuación fallida desactivo ahí el conflicto. Después describiré tres motivos por los que el conflicto no pudo lograr a nivel nacional la re-fusión dramática: los grupos opositores no contaron con el suficiente poder de difusión, la narrativa que lograron transmitir no fue la misma que había logrado el éxito en Monterrey y, finalmente, su legitimidad como grupo fue siempre muy pobre.

Lo más importante aquí es que cada uno de estos elementos contribuyó, de distinto modo, a restar autenticidad a la oposición contra el libro de texto gratuito, es decir, a no permitir una re-fusión completa que permitiera el drama social. Por supuesto no sostengo que éstas sean las causas únicas del fin del conflicto o del fracaso de los opositores, pero me parecen elementos necesarios que ayudan a comprender ese fin y ese fracaso.

LA NEGOCIACIÓN EN NUEVO LEÓN COMO ACTUACIÓN FALLIDA

Parto de la consideración de que la Marcha de Monterrey no represento sólo una narrativa exitosa, sino una re-fusión dramática completa. El esfuerzo de copiarla por parte del gobierno local²³² así lo demuestra. Sin embargo, aun en Nuevo León el conflicto no logró detener la implementación de los libros y los nuevos programas de estudio. Mi explicación de ello es que una actuación fallida de los principales actores contra los libros de texto rompió su fuerza. Esto puede observarse en un breve acercamiento a la negociación que se dio entre las autoridades y la Unión Neoleonesa de Padres de Familia.

La negociación contribuyó, desde mi interpretación, de tres modos distintos a romper el peso simbólico que la manifestación había logrado: en el mismo hecho de aceptar la negociación con autoridades federales, en la ambivalencia del centro narrativo del conflicto y en su resolución final.

²³² El día 11 de Febrero se produjo una marcha de apoyo a los libros de texto que intento copiar en todo a la marcha del 2 de febrero. Cfr. “Más de 100,000 regiomontanos dieron su apoyo a la política educativa oficial”, *Excelsior*, 12 de Febrero de 1962, p. 1 y 11. Loaeza, *op. cit.*, pp. 362-363. Regresaré a esta Contra-marcha y sus efectos un poco más adelante.

El papel de lo simbólico quedó reducido en el mismo hecho de aceptar inmediatamente la negociación, contribuyendo a la desmovilización de las fuerzas que había logrado aglutinar. Esto constituyó un rompimiento de buena parte de la narrativa que sostenía la Marcha del 2 de Febrero, la cual se había visto a sí misma, según repetían los oradores, como un plebiscito, el pueblo real presentándose. La negociación implicaba lo contrario: un grupo de representantes de la UNLPF, que además habían excluido de la comisión negociadora a la líder carismática del movimiento Dolores Landa²³³, discutiendo a solas con las autoridades. En términos teatrales podría decirse que es pasar de una puesta en escena, a un simple ensayo sin público.

Durante la negociación la UNLPF logró demostrar muy poco conocimiento de los libros, lo cual no era necesariamente negativo si se considera que el centro de la protesta nunca fue su contenido sino su imposición. Sin embargo, la misma UNLPF no logró sostener esta distinción. En Mayo anunciaba su rechazo, tras largo análisis, de cinco de los libros de la SEP²³⁴. Desde mi punto de vista, esto refuerza la ambivalencia que la UNPF había mostrado a nivel nacional: no se reconocía el centro de la disputa ni lo que había logrado la movilización.

Las pláticas se extendieron hasta Agosto de ese año, 1962, cuando las autoridades aceptaron la coexistencia del libro de texto gratuito con otros libros. De cierto modo con eso se desactivaba el argumento central de la obligatoriedad del libro: el libro ya no era único²³⁵. Este acto fue utilizado por los acólitos del régimen para terminar de desvirtuar a la UNLPF: era una organización empresarial que veía al pueblo como menos y por eso daba dádivas, meras limosnas. Se lograba que la UNLPF apareciera como el tipo de organización que la autoridad siempre había mencionado en su narrativa: alejado de las clases populares y representante de la élite empresarial.

²³³ La lista completa de los participantes se encuentra en *Ibid.*, p. 364.

²³⁴ Cfr. *Ibid.*, p. 369.

²³⁵ En realidad, las autoridades habían rechazado desde tiempo atrás la calidad de único del libro de texto. Para una versión bastante resumida de los contraargumentos de las autoridades, aunque más de diez años después del conflicto, cfr. Mario Martínez Silva. "Las polémicas sobre los Libros de Texto Gratuitos." En Enrique González Pedrero (coord.). *Los libros de texto gratuitos*. México: SEP-CONALITEG, pp. 25-29.

CONFLICTO NACIONAL LIMITADO

Si bien a nivel local el conflicto perdió fuerza con el inicio de la negociación entre la Unión Neoleonesa de Padres, la SEP y el gobierno local; a nivel nacional el conflicto fue mucho más limitado: no hubo ningún tipo de negociación y en Septiembre, durante su informe de gobierno, López Mateos podía afirmar la existencia de una “paz escolar”. Deseo resaltar tres elementos que, desde la óptica de la pragmática cultural, no permiten la re-fusión ritual a nivel nacional: los grupos opositores no contaron con el suficiente poder de difusión, la narrativa que lograron transmitir no fue la misma que había logrado el éxito en Monterrey y, finalmente, su legitimidad como grupo fue siempre muy pobre.

Poder social de difusión y re-organización del diálogo.

El primer elemento a destacar es el problema de difusión del conflicto en Monterrey. Este es un problema, en términos de la Pragmática Cultural, de poder social y medios de producción y reproducción simbólica.

El escenario, medio de producción simbólica, le fue tremendamente propicio a la marcha de Monterrey, incluso el clima ayudó con el tono dramático de una lluvia que no lograba detener la marcha, ni hacía claudicar a los manifestantes²³⁶. Sin embargo, si la narrativa aspiraba a movilizar a las personas más allá de esa ciudad tenía primero que ser conocida, después de todo “¿Cómo hace uno para escuchar el sonido de un árbol al caer en el bosque?”²³⁷

El primer problema que enfrentaba la narrativa de la Marcha de Monterrey para conducir a un drama social completo es la incapacidad material de acceder adecuadamente a los medios de información masivos, medios de reproducción simbólica, más allá de su ciudad. Dicha incapacidad limita el conflicto a Nuevo León la mayor parte del tiempo.

El mejor ejemplo de esta incapacidad es la atención en los periódicos “nacionales” hacia la marcha se dio hasta que Torres Bodet salió a descalificarla. La marcha en

²³⁶ No es casual que el encabezado principal sobre la marcha fuera: “Bajo la lluvia, 300,000 desfilaron en Monterrey”, El Norte, 3 de febrero de 1962, p. 1.

²³⁷ Alexander, 2005, *op. cit.*, p. 40.

Monterrey es el 2 d Febrero, la primera respuesta de Torres Bodet el 4²³⁸ y las editoriales en periódicos nacionales sobre la Marcha el día 5 de Febrero²³⁹. La Unión Nacional de Padres responderá, vía desplegado, hasta el 14 de Febrero.

En lo subsiguiente el gobierno siempre irá un tiempo adelantado a los opositores del libro. El 11 de Febrero se organiza en Monterrey una contra-marcha a favor de los libros de texto gratuitos²⁴⁰, e inmediatamente después se publica en medios nacionales un desplegado de una plana con fotos de esta marcha oficialista²⁴¹. Una semana después de este desplegado, y casi tres después de la Marcha, la Unión Neoleonesa de Padres que había organizado la manifestación contra los libros gratuitos se hace presente en los medios nacionales. Lo hace a través de un desplegado bastante similar al que habían realizado los defensores del libro gratuito²⁴². Igual que en el desplegado a favor de los libros aparece una plana de fotos de la Marcha respectiva y notas al pie de foto con potentes interpretaciones de las mismas. Agrega otra plana con el texto “La verdad sobre el problema educativo surgido en Nuevo León” en el cual intentaba precisamente recuperar la fuerza de la Marcha.

Podría decirse que el poder social expresado, en este caso, como la capacidad de reaccionar y distribuir un discurso no permitió una ampliación *adecuada* de la narrativa de Monterrey al espacio público nacional, especialmente visible a través de los periódicos. Sin embargo, creo que más importantes son las consecuencias de esta mala distribución: la modificación sustancial del diálogo analizado en el capítulo anterior.

Uno de los grandes logros de la narrativa de Monterrey era ser *ofensiva*, por decirlo de algún modo, había dejado de parecer meramente reactiva a la posición gubernamental para exigirle modificar al actor central de la tarea educativa y la representación nacional misma. La capacidad del gobierno para adelantarse, en el ambiente nacional, a los opositores del libro gratuito disminuyó la autenticidad de la UNLPF. Esto resulta

²³⁸ “Torres Bodet refuta a los regiomontanos”, *Excélsior*, 4 de Febrero de 1962, p. 1.

²³⁹ “Aviso a tiempo”, Editorial *El Universal*, 5 de Febrero de 1962; “La manifestación de Monterrey”, Editorial *Excélsior*, 5 de Febrero de 1962, p. 6-A.

²⁴⁰ “Más de 100,000 regiomontanos dieron su apoyo a la política educativa oficial”, *Excélsior*, 12 de Febrero de 1962, p. 1 y 11.

²⁴¹ “Nuevo León honra a la Revolución y a su abanderado: Adolfo López Mateos”, *Excélsior*, 13 de febrero de 1962, p. 10-A.

²⁴² Unión Neoleonesa de Padres de Familia: “A los padres de familia: La verdad sobre el problema educativo surgido en Nuevo León”, periódico *Excélsior*, 20 de Febrero de 1962, p. 11-A.

paradójico, pues la contra-marcha gubernamental había intentado precisamente copiar a la Gran Marcha contra los libros de texto (había seguido el mismo recorrido y había repetido los roles de los oradores), apareciendo en los medios neoleoneseos como una farsa. El gobierno había fallado en la construcción de los medios de producción simbólica inmediatos, pero su correcto manejo y amplio control de los medios de distribución simbólica –los periódicos– le permitió, en el ámbito nacional, invertir los papeles.

Este será un primer elemento que reduce autenticidad al movimiento contra los libros de texto; pero es insuficiente para explicar el fracaso de la movilización contra los textos oficiales. El poder de reacción del gobierno modifica el diálogo social, más no elimina las posibilidades de la oposición de difundir su narrativa.

Guión equivocado y limitación local de la narrativa

Si bien el poder social resta autenticidad al movimiento contra los libros, se puede notar que no le imposibilita para dar a conocer su oposición a los mismos. Pero la autenticidad se ve nuevamente disminuida al analizar su discurso. En este apartado indagaré cómo se vio afectada la narrativa contra los textos únicos al pasar del ámbito local neoleonés al nacional.

Después de la marcha la respuesta provino del Secretario de Educación Pública. En su respuesta Torres Bodet argüía que el libro de texto gratuito, y los también criticados nuevos programas de estudio, en “nada se aparta de los principios y de los ideales de la democracia mexicana”²⁴³. En cierto sentido esta era una respuesta acorde a la narrativa que se había dado en la marcha de Monterrey, centrada en calificar a los nuevos textos como un atentado contra la democracia mexicana. La reacción de la UNPF vino hasta algunos días después, el 14 de febrero publicaba un desplegado de respuesta en los dos principales diarios. En este no respondía en los mismos términos que Torres Bodet, sino que se retrotraía a su propia narrativa centrada en los derechos naturales de los padres de familia²⁴⁴ y no hacía referencia a la narrativa enarbolada en la marcha del 2 de Febrero:

²⁴³ “Torres Bodet refuta a los regiomontanos”, periódico *Excélsior*, México, 4 de Febrero de 1962, p. 11-A.

²⁴⁴ Supra “Libertad de enseñanza y Estado impositor”, pp. 83-86.

“En cambio, la imposición coactiva de un "texto único obligatorio", aunque sea gratuito, a todas las escuelas primarias -medida acordada por la SEP en febrero de 1960-, ha sido fundadamente censurada por muy diversos sectores, como anti pedagógica, ilegal e inconstitucional, independientemente del juicio sobre el contenido de los actuales textos gratuitos. Es por ello inexplicable el silencio que guarda usted acerca de esta concreta y precisa cuestión, materia de la inconformidad.”²⁴⁵

Aquí se puede ver que la UNPF regresaba a su primera narrativa centrada en la ilegalidad de los textos²⁴⁶, no en su injusticia y la injusticia de la ley. Creo que la UNPF era incapaz de representar el movimiento que había generado porque, de cierto modo, este había tomado su fuerza a pesar de la UNPF y más allá de sus ideas de pedagogía, legalidad y libertad de enseñanza. Es decir, el guión no era el mismo de Monterrey y, por ende, no podía esperarse el mismo éxito narrativo.

Por su parte, la Sección neoleonesa de la UNPF tampoco logró trasladar por completo la narrativa esbozada en la Marcha de Monterrey. Se recuperan momentos fundamentales de la narrativa de la marcha. Por ejemplo, se busca igualar a los manifestantes con el pueblo: “UNO DE LOS REPRESENTANTES del pueblo protesta contra la imposición de credos ajenos a la enseñanza.”²⁴⁷

También se busca conectar en un solo discurso a la familia y la nacionalidad: “Consideramos que esta posición es la única que nos permite a los padres de familia, en el presente y del futuro, asegurar que nuestra niñez mexicana reciba las enseñanzas más convenientes que garanticen los conceptos tradicionales de familia, patria y dignidad de la persona humana.”²⁴⁸

Pero esto queda subordinado, en términos narrativos, a las posiciones tradicionales de la Unión de Padres de Familia. Por ejemplo, la primera de sus conclusiones es que “La educación de los niños es un derecho que en forma natural corresponde básicamente a los padres de familia.”²⁴⁹ Nuevamente se encuentra como argumento principal la Declaración de los Derechos Humanos:

²⁴⁵ Unión Nacional de Padres de Familia, Desplegado sin título, *Excélsior*, 14 de Febrero de 1962, p. 14-A.

²⁴⁶ Supra: “Legalidad y malos funcionarios”, pp. 79-82.

²⁴⁷ Unión Neoleonesa de Padres de Familia, Pie de foto, *Excélsior*, 20 de Febrero de 1962, p. 10-A

²⁴⁸ Unión Neoleonesa de Padres de Familia: “A los padres de familia: La verdad sobre el problema educativo surgido en Nuevo León”, periódico *Excélsior*, 20 de Febrero de 1962, p. 11-A.

²⁴⁹ *Ibidem*.

“Debe cumplirse y respetarse el siguiente postulado de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, suscrita por todos los estados miembros -México entre ellos- de la organización de las Naciones Unidas: ‘Art. 26, 3) los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos’.”²⁵⁰

Resumiendo, ni la Unión Nacional ni la Unión Neoleonesa de Padres de Familia trasladó por completo la narrativa construida en la Marcha de Monterrey al espacio nacional. Esto explica en buena medida el relativo fracaso del movimiento a nivel nacional; pero aun así la narrativa –el guión- presentaba varios elementos de la narrativa original neoleonesa, conquistó cierta reverberación²⁵¹ y obligó a una reacción del gobierno y sectores cercanos a él²⁵²: la fuerza de la narrativa se mantenía en alguna medida. Sin embargo, la clausura simbólica del conflicto en Mayo no se dio al nivel de la narrativa, sino de los actores. Para entender esto me referiré a cómo eran vistos –y descalificados- los actores que se oponían al texto, desde mi punto de vista este representa el principal motivo que evitó la autenticidad del movimiento.

²⁵⁰ *Ibidem.*

²⁵¹ Cfr.: Federación de asociaciones de padres de familia de colegios del D.F.: Desplegado sin título, *Excélsior*, 11 de Febrero de 1962, p. 6-A; Grupo unido de Madres de Familia: Desplegado sin título, *Excélsior*, 20 de febrero de 1962, p. 19-A.

Incluso uno de los últimos desplegados sobre el tema de la UNPF ya no era sólo firmado por su Presidente Ramón Sánchez Medal, esta vez era acompañado por los presidentes de 27 comités estatales de la UNPF. Cfr. Unión Nacional de Padres de Familia: “Sr. Dr. Jaime Torres Bodet”, *Excélsior*, 22 de Mayo de 1962, p. 11-A. Y uno de estos comités estatales publicara a los pocos días un desplegado propio, cfr. Comité Regional de Padres de Familia: “Carta abierta al C. Secretario de Educación Pública, Sr. Dr. Don Jaime Torres Bodet”, *Excélsior*, 28 de Mayo de 1962, p. 10-A.

²⁵² “Mensajes de todo el país en apoyo a la política educativa del gobierno federal”, *Excélsior*, 9 de Febrero de 1962, pp. 1-A y 8-A.

“Varias agrupaciones arremeten contra los enemigos del texto único”, *Excélsior*, 13 de Febrero de 1962, p. 1-A y 17-A; “Oscuros intereses económicos en la campaña contra los libros de texto. Los denuncia el presidente del PRI”, *Excélsior*, 15 de Febrero de 1962, pp. 4-A y 5-A; Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación: Desplegado sin título, *Excélsior*, 17 de Febrero de 1962, p. 14-A; SNTE: “El SNTE a la ofensiva contra la reacción”, *Excélsior*, 16 de Mayo de 1962, p. 14-A; “La CNOP aplaude las declaraciones de ALM sobre el libro de texto”, *Excélsior*, 17 de Febrero de 1962, p. 5-A

Para una “comparativa” del apoyo hacia el gobierno y sus opositores, cfr. “Por cada agrupación que objeta el texto gratuito, 195 le dan su apoyo”, *Excélsior*, 23 de Mayo de 1962, p. 12-A.

Des-fusión de actor y rol analizado desde el círculo crítico.

Los opositores al texto gratuito demostraron una incapacidad material de hacer más visible la narrativa de Monterrey y una incapacidad narrativa de retomarla por completo, a ello se suma la aparente desconfianza de la audiencia hacia estos opositores. Ante los desplegados contra los libros gratuitos, aparecen otros de grupos afines al régimen descalificándolos como organizaciones confesionales o guiadas por intereses profanos de lucro y protección de sus intereses privados. Entre estos grupos afines se encontraban otras asociaciones de padres de familia, el SNTE²⁵³ o grupos de intelectuales.

¿No son esos grupos simples coaccionados del régimen, sus acólitos? Es posible, pero a pesar de ello habrá que reconocer que captan un sentir más amplio. Para ello sirve revisar el círculo crítico de la época.

En los periódicos de la época se daba cabida, en espacios pequeños o matizados, a fuertes críticas hacia el gobierno: se recogían en páginas interiores las declaraciones del PAN y de la Unión Nacional Sinarquista y había algunos fuertes críticos gubernamentales entre sus columnistas –por ejemplo la columna Observatorio del Excélsior fue duramente crítica de los libros gratuitos, con argumentos similares a los de la primera narrativa de la UNPF²⁵⁴-. Igualmente existían intelectuales que salían constantemente en defensa de presos políticos, sobre todo de izquierda. Por supuesto que las posibilidades de este círculo crítico eran limitadas; la represión y la cárcel era una constante entre sus miembros, pero ésta se efectuaba a posteriori de sus juicios²⁵⁵. Incluso las críticas respecto al artículo tercero, que en algún momento fue el centro del debate, eran comunes en los periódicos. Por ejemplo, las declaraciones de Azuela sobre el artículo tercero encontraron apoyo en los periódicos²⁵⁶.

Y sin embargo, ningún elemento de este círculo crítico contribuyó al conflicto con fuerza; tenía que ser a través de desplegados, y no de columnistas, como los opositores al

²⁵³ Sobre las posturas de los maestros a favor o en contra del libro, cfr. Ana Cristina Ávila y Virgilio Muñoz. *Creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos*. México: Noriega editores, 1999.

²⁵⁴ Cfr. P.V.C. “Observatorio”, *Excélsior*, 6 de Febrero de 1960, p. 7-A; P.V.C. “Observatorio” *Excélsior*, 9 de Febrero de 1960, p. 7-A.

²⁵⁵ Sobre la relativa independencia de los intelectuales mexicanos para la crítica, y su relativa dependencia del poder político, cfr. Castañeda, Fernando. *La crisis de la sociología académica en México*. México: UNAM-Miguel Ángel Porrúa, 2004 (sobre todo capítulo 3).

²⁵⁶ “Editorial: En contra del artículo Tercero”, *Excélsior*, 21 de Agosto de 1961, p. 6-A.

libro se expresaran. La posición del círculo crítico respecto al conflicto puede analizarse en dos momentos: uno antes y otro después de la Marcha en Monterrey.

En el inicio del conflicto el círculo crítico le restaba cualquier autenticidad al mismo, atribuían la oposición hacia el libro al mero interés económico. Usaré como ejemplo la posición de *El Universal*. En su primera editorial sobre las manifestaciones en contra del libro de texto gratuito, en 1960, hace loas de los nuevos textos y muestra su sorpresa ante las críticas:

“Por eso no obstante, y aun cuando parezca increíble, han empezado a levantarse, en medio del coro general, voces discordantes que encuentran inconvenientes y hasta perjuicios en lo que se está haciendo.

¿Puede haber alguna objeción verdadera -salta luego la pregunta- contra este esfuerzo en favor del enaltecimiento de México?”²⁵⁷

Para inmediatamente después descalificar a quienes protestaban, pues sus objeciones sólo podían tener un motor económico:

“En lo relativo a libro gratuito y la postura de sus detractores, bien podrían identificarse resortes acaso accionados por editoriales, autores resentidos y tiendas de la avenida 5 mayo que venían lucrando, en viva carne de los padres de familia, con los artículos que, puntualmente, hoy el gobierno, cumpliendo mandato constitucional, entrega gratuitamente a la población infantil.”²⁵⁸

Esta situación cambio tras la marcha en Monterrey. Las editoriales a su alrededor empezaban en sentido contrario: dando fe de la autenticidad de la marcha. *El Universal*, para seguir con el mismo ejemplo, comentaba:

“El viernes pasado, en la capital del estado de Nuevo León, se efectuó una manifestación integrada por cerca de ciento cincuenta mil personas, al decir de las informaciones periodísticas, con objeto de exteriorizar su descontento contra las reformas de carácter educativo que trátanse (sic) de implantar en esa nortea entidad federativa, sin que afortunadamente se registraron hechos lamentables, puesto que tanto autoridades como manifestantes obraron con toda ponderación y cordura.”²⁵⁹

Pero advierte que la protesta puede ser utilizada con fines oscuros si no es tratada con cuidado, pues no “hay que dejar de advertir que lo ocurrido bien puede provocar cierto

²⁵⁷ “Editorial: Libros para México”, *El Universal*, 12 de Febrero de 1960.

²⁵⁸ *Ibidem*.

²⁵⁹ “Editorial: Aviso a tiempo”, 5 de Febrero de 1962, *El Universal*.

tipo de psicosis colectiva, que es fácilmente aprovechada por aquellos que tienen como meta prender la zozobra y la intranquilidad públicas para provecho de sus inconfesables intereses.”²⁶⁰ Por lo que recomienda el regreso, lo antes posible, a la unión entre “pueblo y autoridad”, es decir, el regreso a la normalidad dominada por la narrativa gubernamental:

“Porque hay que aceptar como verdad incontrovertible que nada tan perjudicial y nocivo para una colectividad, que el divorcio entre la autoridad y el pueblo por cuestiones-cualquiera que sea su naturaleza -que provoquen divergencias en el pensamiento o en la acción, ya que todo esfuerzo y propósito comunes se pierden en la esterilidad de la discordia.”²⁶¹

El *Excélsior* es más claro aún. Al día siguiente de la contra-marcha a favor de los libros de texto, brinda autenticidad al actor central de la oposición pero ninguna razón a la UNPF:

“Sin desconocer el innegable derecho primario de los padres en la educación de sus hijos y sin omitir los elogios que merece la actitud de los paterfamilias en laudable vigilancia de la preparación que sus vástagos reciben en la escuela, advertimos, sin embargo, la falta de objeciones concretas de la Unión Nacional de Padres de Familia.”²⁶²

No sólo no les dota de razón, sino que la autenticidad de los opositores queda en segundo plano frente a la del Estado: “[...] el Estado tiene derecho a trazar un mínimo de valores necesariamente comunes, y sin los cuales la sociedad se deshace.”²⁶³ Para, finalmente, poner en tela de juicio la autenticidad de motivos de los opositores: “Señalar tentáculos malhechores que amenacen a la educación es una obra patriótica que merece el aplauso general; crear inoportunas rebeldías demagógicas, sólo puede ser útil a los enemigos de México”²⁶⁴.

En el mejor de los casos aun se mantenían ciertas dudas sobre los propósitos o los hilos detrás de la Manifestación –o se advertían sus riesgos- y se proponía el regreso al statu-quo donde “autoridad” y “pueblo” eran uno solo. La UNPF aun después del éxito de

²⁶⁰ *Ibidem.*

²⁶¹ *Ibidem.*

²⁶² “Editorial: Objeciones de buena fe, no demagogia”, *Excélsior*, 12 de Febrero de 1962, p. 6-A.

²⁶³ *Ibidem.*

²⁶⁴ *Ibidem.*

Monterrey es incapaz de sostenerse a sí misma como un protector de las libertades o como un representante legítimo de los intereses de los padres de familia. En este sentido resulta insuficiente la posición, sostenida por Alexander, en la que la re-fusión entre actor y rol se obtiene a través de una buena actuación²⁶⁵. En este caso opino que la Unión era un órgano deslegitimado a priori.

Loeza atribuye la posición de los medios a que los directores de los principales diarios nacionales formaban parte de la CONALITEG como *representantes de la opinión pública*, es decir, estaban previamente coaccionados. No niego la importancia que pudo haber tenido esta participación; sin embargo, creo que esta *invitación* a la prensa y su aceptación a formar parte del proyecto forma parte de la representación dramática gubernamental. Conseguir a priori el apoyo del círculo crítico es una manera de garantizar que la representación no sufra descalabros, que la audiencia inexperta no pueda captar las deficiencias de la representación.

Pero, nuevamente, creo que no se puede reducir esta falta de autenticidad a la coacción gubernamental –al ejercicio del poder político-. Prueba de que no se puede reducir esta des-fusión a la coacción de los periódicos está en el hecho de que este suceso ha sido borrado, prácticamente, del imaginario colectivo y de que estos actores fueron incapaces de mantenerse o consolidarse como una organización con fuerza en el debate educativo. Estos elementos sólo reafirman la incapacidad de la UNPF de sustentarse públicamente como actor legítimo o representativo.

CONCLUSIONES: FIN SIMBÓLICO DEL CONFLICTO.

En el capítulo anterior se propuso un análisis de las narrativas para comprender el desarrollo del conflicto, pero este desarrollo abrió una pregunta distinta. Si la narrativa en Nuevo León logró gran éxito, porqué el conflicto no lo tuvo en sus objetivos o en ser recordado. El análisis de las narrativas no mostraba mayor cambio, por lo que fue necesario utilizar las herramientas conceptuales de la pragmática cultural para entender el fin del conflicto.

²⁶⁵ Supra: “Pragmática cultural...”, p. 55.

Así, se propone una comprensión múltiple del fin del conflicto en términos simbólicos. A nivel local, se atribuye el éxito limitado de la protesta a la actuación fallida de la UNLPF que *desinfló* el conflicto. A nivel nacional se sostienen tres motivos: la falta del poder de difusión necesario, una falta de coherencia narrativa y la falta de legitimidad de los principales actores que se oponían a los libros de texto gratuito. Todos estos elementos confluyeron para que la oposición a los libros de texto gratuito no lograra plena autenticidad ni acarrear la solidaridad de mayores contingentes sociales. Estos elementos brindan el marco de la salida simbólica del conflicto: los discursos del día del maestro de López Mateos y Torres Bodet.

En el capítulo anterior adelantaba que durante las celebraciones del día del maestro, ambos funcionarios brindaban sendos discursos reafirmando la narrativa gubernamental²⁶⁶. Si bien los discursos no modifican esencialmente la narrativa gubernamental, con los elementos presentados puede comprenderse esta reafirmación narrativa como una conclusión simbólica del conflicto y a la vez entender cuál fue su verdadero alcance.

El movimiento contra los libros de texto no alcanzó un drama social completo, pues no logró re-fusionar los elementos que le brindaran autenticidad y legitimidad. Pero logró suficiente éxito narrativo como para ser considerado un drama social, incompleto pero drama al fin y al cabo. En este sentido, igual que los ritos antiguos, requería ser clausurado simbólicamente²⁶⁷, necesitaba marcarse el fin de la liminalidad. En Monterrey este fin había sido construido a partir de la negociación: el regreso a la rutina. A nivel federal esto no podía ser así, pues se había puesto en duda el rol simbólico del Estado-gobierno. La manera de recuperar la normalidad simbólica era la resta de autenticidad de los opositores y la reafirmación de la narrativa gubernamental, esto se dio hasta Mayo del 62 con los ya mencionados discursos de Torres Bodet y López Mateos.

En estos discursos básicamente se re-afirma la narrativa gubernamental pre-conflicto, pero se agregan elementos muy similares a los de la narrativa de los opositores de Monterrey: la familia y la mexicanidad.

²⁶⁶ “Llamado en defensa de la educación”, *Excelsior*, 16 de Mayo de 1962, p. 1-A y 12-A; “Sin textos gratuitos no hay educación gratuita, dice A.L.M.”, *Excelsior*, 16 de Mayo de 1962, p. 1-A y 15-A.

²⁶⁷ Baso esta interpretación en la teoría de la pragmática cultural, pero también en el análisis de Alexander del caso Watergate. Alexander argumenta que el caso Watergate, requería de una clausura simbólica: el discurso de Ford anunciando que «la larga pesadilla había terminado».

López Mateos agrega a las funciones de la escuela –evidentemente patrocinada por el Estado- la función de la unidad familiar: “Buscaremos los medios más idóneos para superarlo, educando a la niñez mexicana en el amor a la patria, en el ejemplo de nuestros héroes, en el apego a nuestras tradiciones, en la devoción a la familia y en la fraternidad hacia los pueblos de la Tierra”²⁶⁸.

Torres Bodet por su parte asocia México a la libertad, igual que en el discurso de la Gran Marcha: “[...] la pasión nacional de México es la pasión de la independencia y la vocación más profunda de todos los mexicanos ha sido y será sin tregua la vocación de la libertad.”²⁶⁹

Finalmente, una vez apropiados los elementos más importantes de la narrativa neoleonesa y restada buena parte de su autenticidad a los opositores, López Mateos puede sentenciar: “El Estado continuara difundiendo estos libros, cuyo valor pedagógico e inspiración patriótica sólo puede desconocer la pasión sectaria.”²⁷⁰ Es decir: dar por cerrado el conflicto con el mismo discurso previo donde no es posible poner en tela de juicio la acción gubernamental.

²⁶⁸ “Sin textos gratuitos no hay educación gratuita, dice A.L.M.”, *Excelsior*, 16 de Mayo de 1962, p. 15-A.

²⁶⁹ “Llamado en defensa de la educación”, *Excelsior*, 16 de Mayo de 1962, p. 12-A

²⁷⁰ “Sin textos gratuitos no hay educación gratuita, dice A.L.M.”, *Excelsior*, 16 de Mayo de 1962, p. 15-A

CONCLUSIONES

El objetivo de esta tesis es encontrar el papel de la cultura en el desarrollo y fin del conflicto por los primeros libros de texto gratuitos, pues esta variable había sido poco abordada en análisis anteriores²⁷¹. Para hacerlo se propuso un análisis desde la perspectiva del Programa Fuerte de Sociología Cultural de Jeffrey Alexander²⁷².

En concordancia con el objetivo de la tesis, estas conclusiones remarcaran el papel de la cultura que ya ha sido descrito en las conclusiones de los capítulos tres y cuatro.

RECAPITULACIÓN

El desarrollo del conflicto es analizado desde una perspectiva textual, encontrando una correlación entre el crecimiento del conflicto y los cambios en las narrativas opositoras a los libros de texto gratuitos. Los principales elementos que sufrieron modificaciones en las narrativas contra los libros de texto gratuitos, hasta llegar a la narrativa altamente dramatizada de la Gran Marcha de Monterrey, son tres: 1) el paso de un sujeto abstracto y universal como los maestros o los padres de familia, a un sujeto más concreto como los padres mexicanos; 2) el paso de una argumentación centrada en la legalidad al inicio del conflicto a una más abstracta centrada en los derechos naturales de los padres, para sobre esto construir una centrada en la defensa de la tradición nacional en el momento más álgido del conflicto; 3) finalmente, y en concordancia con lo anterior, el paso de un ataque a algunos mandos medios de la SEP a la acusación contra la SEP como institución misma, y después a la defensa de la nación frente al Estado. Este análisis permite desplegar el crecimiento del conflicto, no a partir de causas externas sino a través del desarrollo de las narrativas dentro del mismo conflicto.

Paso seguido busqué los elementos más importantes para explicar el fracaso de la narrativa contra los libros de texto, desde la perspectiva de la Pragmática Cultural. En primer lugar, atribuí a una actuación fallida el fracaso del conflicto local en Nuevo León. Después desarrollé tres elementos que permitían comprender cómo el conflicto no había

²⁷¹ Supra, Cap. I.

²⁷² Supra, Cap. II.

logrado mayor repercusión nacional: la modificación del dialogo debido a la escasa capacidad de distribución de la narrativa contra el libro gratuito, que el discurso que logró ser transmitido no abarcaba por completo la narrativa de la Marcha de Monterrey y que los actores involucrados en la ofensiva contra el libro gratuito no tenían la legitimidad necesaria para actuar el rol que su narrativa le imputaba. Esto elementos permitieron desinflar el conflicto y dieron paso a su clausura simbólica.

Me parece que la cultura marca al conflicto dos modos distintos: como posibilitadora de su desarrollo y como límite de su expansión. A continuación indagaré muy brevemente en ello.

LA CULTURA COMO MARCO DEL CONFLICTO.

Analicé el papel de la cultura siguiendo dos modelos de análisis en dos momentos distintos. En un primer momento comprendí el crecimiento del conflicto como el crecimiento de la fuerza de las narrativas. En un segundo momento observé como elementos de la acción comprendidos como parte de la Pragmática Cultural contribuyeron al fin del conflicto al restarle autenticidad a la actuación de los opositores al libro gratuito. Esto no termina de explicar todas las aristas del conflicto, pero remarca el papel necesario de la cultura.

Había subrayado que ninguno de los análisis vistos en el capítulo uno intentaba entender cómo el conflicto por los libros aparecidos en 1960 llegaba a su punto más álgido en 1962. Comprender las diversas narrativas desarrolladas en el conflicto e interpretarlas como producto del dialogo social –dialogismo- permite entender el desarrollo del conflicto como producto del proceso de construcción de una narrativa acorde.

Esto va más allá, ¿cómo podía un grupo sin la fuerza social, sin el poder y, como más adelante se vio, sin los medios necesarios construir una oposición a una política estatal? ¿Cómo ese grupo que había mantenido una narrativa contra la educación estatizada durante años sin ningún efecto, pudo, repentinamente, movilizar a los contingentes que movilizó en Monterrey? Esto sólo fue posible a través de la construcción de una narrativa cargada de emotividad y fuerza. Aquí la idea central de la autonomía cultural reaparece, si no entendemos la cultura como un elemento relativamente autónomo que confluye en la actuación social no podríamos entender que la Marcha de Monterrey adoptara una narrativa

autónoma de la de la UNPF. Tampoco podría entenderse que el conflicto alcanzara los niveles que alcanzó a pesar de los pocos medios de distribución con los que contaban los opositores al libro gratuito.

Finalmente, la idea de relativa autonomía de la cultura ayuda a recalcar que “no hay un actor ni fuerza que consistente o exclusivamente ponga las reglas. Más bien existen múltiples comunidades de habla y múltiples proyectos,”²⁷³ que más allá del poder es posible la confrontación a través de la movilización de significados. La gran Marcha en Monterrey es prueba de las posibilidades de otros grupos de arrebatarse el nacionalismo al Estado y usarlo en su contra, así haya sido fugazmente; es prueba de que aun en la normalidad del nacionalismo revolucionario, entrecruzado con formas de autoritarismo y represión, era posible la creación de contra-narrativas y dramas sociales alejados del centro simbólico y político.

Si bien la cultura expresada en creación de narrativas ayuda a entender las posibilidades de aparición y crecimiento de una oposición al poder central, también ayuda a comprender los límites de ese crecimiento y su fin. A través de la Pragmática cultural se pueden comprender que los actores involucrados en la lucha contra los libros gratuitos eran incapaces de representar la narrativa que pretendían y, en ese sentido, el conflicto era limitado –no de antemano, sino en cuanto no se creó una fuerza social autónoma de la UNPF-. También desde la Pragmática cultural es posible interpretar los efectos simbólicos de cuestiones materiales como la capacidad de distribución de un discurso.

Parafraseando las conclusiones de Alexander en *La preparación cultural para la guerra*: podía haber buenos motivos para la existencia de los libros de texto gratuitos – como la gratuidad educativa-, también podía haber buenos motivos para oponerse a ellos – la baja calidad de los libros o la imposición estatal-. Pero un análisis de sus discursos revela procesos más profundos, revela la necesidad de significado que se requiere para sostener o derrumbar cualquier política pública y para construir un conflicto social. Y si bien el resultado del conflicto no puede ser determinado sólo por motivos culturales, el conflicto en sí mismo quedó soberbiamente estructurado por el repertorio de formas simbólicas accesibles a sus actores.

²⁷³ Francisco Carballo, Rodrigo Cordero y José Ossandon. “Cómo se hace la Sociología Cultural. Una conversación con Jeffrey Alexander”. *Estudios Sociológicos* (El Colegio de México), XXVII, No. 81, 2009, p. 946.

ANEXO I. CRONOLOGÍA DEL CONFLICTO POR LOS LIBROS DE TEXTO

1958

1 de Diciembre	Toma de protesta de López Mateos.
4 de Diciembre	Primeras declaraciones de Torres Bodet como Secretario de Educación, en ellas se ocupa del conflicto magisterial y llama a los maestros para que cumplan su labor.
6 de Diciembre	Liberación de los dirigentes magisteriales, encabezados por Othón Salazar.
7 de Diciembre	Primeras declaraciones de Torres Bodet sobre el problema de la escasez de escuelas.
10 de Diciembre	Los diputados ofrecen su apoyo a la SEP en la tarea educativa.
11 de Diciembre	Opiniones de Gómez Morín sobre educación, aplaude y critica las primeras declaraciones de Torres Bodet.
18 de Diciembre	López Mateos envía al Congreso un proyecto de ley que creaba la Comisión para formular un Plan Nacional destinado a resolver el problema de la educación primaria en el país.

1959

30 de Enero	Desplegado de la Dirección General Publicitaria de Fomento Educativo Nacional dirigido a los ‘proveedores del gobierno’, invitándolos a donar el 5% de sus ganancias a la SEP.
12 de Febrero	Se publica el decreto que establece la Comisión Nacional de Libros de Texto (CONALITEG), cuyo origen había sido un documento preparado por Martín Luis Guzmán.
21 de Mayo	Se publican las dos primeras convocatorias para participar en los concursos en los que se debía seleccionar los libros de texto que la CONALITEG repartiría para los dos primeros años de primaria.
30 de Junio	Torres Bodet anuncia que el análisis para los libros ha llevado a

	plantearse la reforma a los planes de estudio.
1 de Septiembre	López Mateos justifica los libros de texto gratuitos: “...en un país de tantos desheredados, la gratuidad de la educación primaria supone el otorgamiento de libros de texto: hemos resuelto que el Gobierno los done a los niños de México.”
5 de Septiembre	Anuncia el PRI que ayudara a edificar escuelas.
8 de Septiembre	El Club de Leones anuncia su Plan de ayuda educativa.
1 de Diciembre	En los festejos por su primer año de gobierno, López Mateos anuncia el Plan de Once años.

1960

12 de enero	El Presidente Adolfo López Mateos visitó los talleres de la editorial Novaro, donde se habían elaborado los primeros libros de texto gratuitos, para recibir los primeros ejemplares.
22 de Enero	El Consejo Nacional de Publicidad dice a los medios de comunicación que la participación de los particulares en el esfuerzo educativo nacional era necesario e inevitable.
30 de Enero	La Comisión Nacional Revisora de Libros de Texto y Consulta, órgano encargado de revisar y aprobar los libros de texto vigentes, publica el desplegado donde da a conocer los libros autorizados para el ciclo 1960. Esta lista incluía únicamente los títulos de los libros para quinto y sexto años, pues, explicaba, los textos vigentes para los otros grados serían los que el gobierno empezaría a repartir gratuitamente. Este evento marcara el inicio del conflicto por los libros de texto gratuitos.
1° de Febrero	Como parte de la inauguración de los cursos del ciclo 1960, Torres Bodet da mensaje a los niños que recibirán los libros.
2 de Febrero	Se anuncia que los maestros recién recibidos irán a los estados. Esto desencadenara el conflicto con los normalistas que fue el centro

	de atención durante el primer semestre de ese año.
4 de Febrero	Comunicado de prensa de la SEP donde se señala que los maestros no podrán exigir a los escolares ningún otro libro aparte de los consignados en la lista oficial.
6 de Febrero	La SEP declara en el Excélsior que ningún plantel de primaria podrá vender otros textos (excepto para quinto y sexto año).
7 de Febrero	Desplegado del maestro Valentín Zamora contra los libros.
9 de Febrero	Nuevo comunicado de prensa de la SEP, en donde reafirma: “Es obligatorio el uso del libro de texto único y gratuito en todas las escuelas primarias.”
11 de Febrero	En entrevista a Excélsior, el Secretario de la Sociedad Mexicana de Autores de Libros Escolares, profesor Salvador Hermoso Nájera, ataca la obligatoriedad y unicidad de los nuevos textos.
12 de Febrero	La SEP anuncia que concluyó la entrega de libros de primer año de Primaria.
16 de Febrero	La SEP, en nuevo comunicado de prensa, divulga las multas y sanciones a quienes pidan otros libros a los autorizados.
16 de Febrero	La UNPF publica un desplegado por el derecho de los padres de niños en escuelas particulares. Esta es la primera participación de la Unión en el conflicto.
17 de Febrero	El Coordinador General de Educación Primaria, Prof. Mario Aguilera Dorantes, divulga los castigos para las escuelas particulares que “saboteen” los nuevos libros.
18 de Febrero	Nuevo boletín de la SEP, donde pide que los textos sean repartidos sin mayor ceremonia y exhorta a los padres con hijos en escuelas particulares que denuncien en caso de que las escuelas les soliciten libros no autorizados.
23 de Febrero	Inicio del Movimiento de normalistas contra su envío a provincia por un año para acabar su carrera.
26 de Febrero	Carta abierta del presidente de la UNPF a López Mateos y Torres Bodet.

27 de Febrero	Pública El Universal una lista de telegramas recibidos apoyando al Secretario de Educación Pública y los libros gratuitos.
11 de Marzo	CNP anuncia campaña de reparación y mantenimiento de escuelas.
22 de Marzo	Desplegado de los autores de libros de texto comerciales, dirigido al Presidente de la República.
25 de Marzo	Protesta y represión a los normalistas.
29 de Julio	La Barra mexicana de abogados, a petición de los autores de libros comerciales, realiza un dictamen sobre la inconstitucionalidad de los libros.
24 de Agosto	Desplegado contra los libros firmado por maestros de primaria del D.F.
25 de Agosto	Desplegado: “Los libros de texto gratuitos, son excelentes”; firmado por maestros de Iguala y Cd. Guzmán.
29 de Agosto	Desplegados de maestros a favor del libro de texto.
30 de Agosto	Desplegado contra la “insidiosa” campaña contra los libros de texto, firmado por “los escritores mexicanos”. Entre estos escritores se encuentran: Andrés Henestrosa, Alí Chumacero, Julio Bracho, Wilberto Cantón, Nelly Campobello y Hugo Argüelles
31 de Agosto	Desplegado de la Alianza Popular de Padres de Familia del D.F. a favor de los libros.
1 de Septiembre	López Mateos, en su informe, responde indirectamente las críticas de libreros. Afirma que el libro es obligatorio pero no exclusivo.
12 de Octubre	Excélsior publica las declaraciones del Cardinal Garibi sobre la incompatibilidad de la religión y el comunismo.
19 de Noviembre	Se publican los resultados de la campaña de la CNP para la construcción de escuelas.
24 de Noviembre:	Los empresarios consignan sus preocupaciones sobre la política económica y orientación política del régimen en turno en un desplegado: “¿Por cuál camino señor Presidente?”

1961

18 de Enero	Desplegado UNPF sobre la libertad de enseñanza.
Abril-Octubre	Conflicto Universitario en Puebla.
19 de Agosto	Mariano Azuela, magistrado de la Suprema Corte de Justicia y ex diputado federal por el PRI, afirma en un seminario Internacional que parte del artículo tercero es una ‘intromisión dictatorial’ del Estado en la vida social contraria a la voluntad del pueblo mexicano.
4 de Octubre	Toma de posesión de Eduardo Livas Villareal como gobernador de Nuevo León.

1962

31 de Enero	Ratificación de obligatoriedad de los libros gratuitos por parte de la SEP.
1 de Febrero	SEP pública lista de libros complementarios.
2 de Febrero	Gran concentración en Monterrey contra los libros de texto, la reforma educativa y el Estado educador. Se calculan entre 100,000 y 300,000 asistentes.
2 de Febrero	Desplegado de la UNPF sobre la manifestación en Monterrey.
4 de Febrero	Torres Bodet responde a la marcha en Monterrey, afirmando que ni los libros ni los planes de estudio se apartan de los principios y de los ideales de la democracia mexicana.
5 de Febrero	Editoriales, ambivalentes, en los periódicos nacionales sobre la marcha en Monterrey.
9 de Febrero	Los padres de Familia de Monterrey ponen condiciones para negociar.
9 de Febrero	Excélsior publica mensajes “de todo el país” en apoyo a política educativa.
10 de Febrero	Comunicado de prensa de Torres Bodet en tono defensivo.
11 de Febrero	Desplegado de la Federación de asociaciones de padres de familia de

	colegios del D.F. contra los libros de texto gratuitos.
11 de Febrero	Contra-manifestación en Monterrey a favor de los libros de texto gratuitos
14 de Febrero	Desplegado de la UNPF respondiendo a Torres Bodet
18 de Febrero	Durante una ceremonia con la presencia de Torres Bodet, el SNTE da su apoyo a la política educativa del gobierno.
20 de Febrero	Desplegado de dos páginas de la Unión Neoleonesa de Padres de Familia (UNPF). Independientemente sale un pequeño desplegado de un “Grupo Unido de Madres de Familia” contra el texto único.
27 de Febrero	La UNLPF anuncia que se retirará de las negociaciones que recién habían comenzado.
4 de Marzo	Desplegado del Comité Sinaloense Pro Libertad de Enseñanza dando su respaldo a la UNLPF.
15 de Mayo	López Mateos, durante la conmemoración del día del maestro llama a la defensa de los libros gratuitos y tacha de sectarios a sus opositores. Este evento será llamado por sus detractores el Grito de Guadalajara.
16 de Mayo	Desplegado del SNTE en apoyo a los textos gratuitos.
17 de Mayo	Conferencia de prensa del PAN en contra de los libros únicos.
22 de Mayo	Desplegado de la UNPF y otras 28 agrupaciones.
23 de Mayo	Respuesta de la SEP al desplegado del día anterior. Afirma que 5,471 agrupaciones de padres de familia les han hecho llegar su adhesión e invalida los argumentos de la UNPF.
26 de Mayo	Desplegado de la CTM en adhesión sobre los libros de texto.
31 de Mayo	La UNLPF entrega, a los negociadores, sus objeciones a los libros.
10 de Junio	La UNLPF rechaza 5 de los libros, que nunca fueron sacados de la circulación.
29 de Junio	Visita de los Kennedy a México.
1 de Agosto	Declaraciones del Obispo de Tehuantepec, llamando a los padres a la defensa de sus derechos naturales.

- 26 de agosto La UNLPF anuncia una campaña para donar libros alternativos a los oficiales a las clases populares, una vez que las autoridades han negado el carácter exclusivo de los libros de texto gratuitos.
- 1 de Septiembre López Mateos sentencia en su informe de gobierno: “La paz escolar es la paz de la nación”.
- 7 de noviembre Desplegado de la UNPF al presidente.

1963

- 27 de Mayo Martín Luis Guzmán, presidente de la CONALITEG, considera el conflicto concluido en una entrevista a la revista que el mismo dirige.

BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, Jeffrey. «Analytic debates: Understanding the relative autonomy of culture.» En *Culture and Society*, de Jeffrey Alexander y Steven Seidman, 1-27. New York: Cambridge University Press, 1990.
- _____ . *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial*. Barcelona: Gedisa, 1992.
- _____ . «La acción y sus ambientes.» Cap. 13 de *El vínculo micro-macro*, editado por Jeffrey C. Alexander, Bernhard Giesen, Richard Münch y Neil J. Smelser, 347-382. Guadalajara: Universidad de Gualajara-Gamma Editorial, 1994.
- _____ . *Sociología cultural. Formas de clasificación en las sociedades complejas*. Barcelona: Anthropos-FLACSO México, 2000.
- _____ . «Pragmática cultural: Un nuevo modelo de performance social.» *Revista Colombiana de Sociología* (Universidad Nacional de Colombia), nº 24 (2005): 9-67.
- _____ y Paul Colomy. «El neofuncionallismo hoy; reconstruyendo una tradición teórica.» *Sociológica* (UAM-A) 7, nº 20 (Septiembre-Diciembre 1992): 195-234.
- _____ y Steven J. Sherwood. «Mythic Gestures: Robert N. Bellah and Cultural Sociology.» En *Meaning and modernity. Religion, polity and self*, de Richard Madsen, William M. Sullivan, Ann Swidler y Steven M. Tripton, 1-14. Berkeley: University of California Press, 2002.
- Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Ávila, Ana Cristina, y Virgilio Muñoz. *Creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. La perspectiva escolar 1958-1962*. México: Noriega editores, 1999.
- Bajtín, Mijaíl M. *Problemas literarios y estéticos*. La Habana: Arte y Literatura, 1986.
- Barthes, Roland. *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós, 1987.
- Bauman, Zygmunt. *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós, 2002.

- Blancarte, Roberto. *Historia de la Iglesia Católica en México*. México: Fondo de Cultura Económica-El Colegio Mexiquense, 1992.
- Caillois, Roger. *El hombre y lo sagrado*. México: FCE, 2006.
- Carballo, Francisco, Rodrigo Cordero, y José Ossandón. «Cómo se hace la Sociología Cultural. Una conversación con Jeffrey Alexander.» *Estudios Sociológicos* (El Colegio de México) XXVII, n° 81 (2009): 933-959.
- Castañeda, Fernando. *La crisis de la sociología académica en México*. México: UNAM-Miguel Ángel Porrúa, 2004.
- Christlieb Ibarrola, Adolfo. *Monopolio educativo o Unidad Nacional. Un Problema de México*. México: Editorial Jus, 1962.
- Durkheim, Emile. *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza editorial, 1993.
- Emirbayer, Mustafa. «The Alexander School of Cultural Sociology.» *Thesis Eleven*, n° 79 (Noviembre 2004): 5-15.
- Geertz, Clifford. «La política del significado.» En *La interpretación de las culturas*, de Clifford Geertz, 262-273. Barcelona: Gedisa, 2005.
- Gil Villegas, Francisco. «Introducción del editor.» En *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, de Max Weber, 9-50. México: FCE, 2003.
- Greaves L., Cecilia. *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo, 1940-1964*. México: El Colegio de México, 2008.
- Greimas, Algirdas Julien. «Elementos para una teoría de la interpretación del relato mítico.» En *Análisis estructural del relato*, de Roland Barthes, y otros, 39-76. México: Ediciones Coyoacán, 1996.
- Hernández Luna, Juan. *La Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos en el Sexenio del Presidente Adolfo López Mateos*. Morelia, Michoacán: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1986.
- Hiernaux, Jean Pierre. «Análisis estructural de contenidos y de modelos culturales.» En *El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido*, de Hugo José Suárez, 67-117. México: El Colegio de Michoacan/IIS-UNAM, 2008.

- Kane, Anne. «Analytic and concrete forms of the autonomy of culture.» En *The New American Cultural Sociology*, de Philip Smith, 73-87. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Kuper, Adam. *Cultura: la versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós, 2001.
- Loaeza, Soledad. *Clases medias y política en México: La querrela escolar, 1959-1963*. México, D.F.: El Colegio de México, 1988.
- Loya Brambilla, Aurora. *El conflicto magisterial de 1958 en México*. México: Era, 1979.
- Martínez Silva, Mario. «Las polémicas sobre los libros de texto gratuitos.» En *Los libros de texto gratuitos*, de Enrique González Pedrero, 25-29. México: Secretaría de Educación Pública-Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1982.
- Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*. México: Centro de Estudios Educativos A.C.-UIA, 1988.
- Murguía Lores, Adriana. «Durkheim y la cultura. Una lectura contemporánea.» *Sociológica* Año 17, n° 50 (Septiembre-Diciembre 2002): 83-102.
- _____. *El análisis sociológico de la cultura. Teoría, significado y realidad después del giro lingüístico*. México: UNAM, 2009.
- Ricoeur, Paul. «El modelo del texto: la acción significativa considerada como texto.» En *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II.*, de Paul Ricoeur, 169-195. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Rosaldo, Renato. *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México: CONACULTA/Grijalbo, 1991.
- Ruiz Ocampo, Alejandro. *El Consejo Nacional de la Publicidad: origen, estructura y trayectoria*. México: Plaza y Valdez, 1999.
- Sherwood, Steven Jay, Philip Smith y Jeffrey Alexander. «The British are coming... again! The Hidden Agenda of "Cultural Studies"?» *Contemporary Sociology* 22, n° 3 (Mayo 1993): 370-375.
- Smith, Philip. «The Balinese cockfight decoded: Reflections on Geertz, the Strong Program and Structuralism.» *Cultural Sociology* 2, n° 2 (Julio 2008): 169-186.
- _____. *The New American Cultural Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

- Suárez, Hugo José. «El método de análisis estructural de contenido. Principios operativos.» En *El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido.*, de Hugo José Suárez, 119-142. México: El Colegio de Michoacán/IIS-UNAM, 2008.
- Thompson, John B. *Ideología y cultura moderna*. México: UAM-X, 1998.
- Torres Septién, Valentina. *La educación privada en México, 1903-1976*. México: El Colegio de México-Universidad Iberoamericana, 1997.
- Vázquez, Josefina Zoraida. *Nacionalismo y educación en México*. 2a. ed. México: El Colegio de México, 2000 (1975).
- Villa Lever, Lorenza. *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambio y permanencias en la educación mexicana*. México: SEP-CONALITEG, 2009.
- _____ . *Los libros de texto gratuitos: la disputa por la educación en México*. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara, 1988.

HEMEROGRAFÍA

Periódico Excélsior (1958-1963).

Periódico El Universal (1958-1963).

Periódico El Norte (1962).