



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
PLANTEL AJUSCO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

*UNA HISTORIA DE LA CULTURA ESCRITA SOBRE LA  
ESCUELA SOCIALISTA (1932-1946) EN TEXTOS DE  
JOSÉ SANTOS VALDÉS*

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTOR EN EDUCACIÓN

PRESENTA

PEDRO MEDINA CALDERÓN

ASESORA  
DRA. BELINDA ARTEAGA CASTILLO.

México, D. F. junio de 2009.

## DEDICATORIA.

A los egresados de Escuelas Regionales Campesinas.  
Miguel Aroche Parra de Ayotzinapa, Gro., y Conrado Rodríguez de Galeana, N. L.  
testimonio vivo de esta historia cultural.

A mi compañero y amigo Manuel Ortega Cervantes: estudiante de la Normal Rural de Salaices, Chih., ex dirigente de la FECSM, Vicepresidente de la Federación Mundial de la Juventud Democrática y Presidente de la Confederación de Jóvenes Mexicanos, fue un maestro de nuestra juventud.

A la memoria de Ricardo, Adalberto, Cuauhtémoc, Héctor, Enrique y Gildardo Flores Madrid, chihuahuenses leales a la línea revolucionaria de su padre,  
Don José María Flores Fuentes.

INTRODUCCIÓN.....	IV
-------------------	----

## CAPÍTULO I

### DE UNA “NUEVA HISTORIA CULTURAL” A UNA HISTORIA DE LA CULTURA ESCRITA.

1.1. Las transformaciones historiográficas de posguerra.....	14
1.1.1. La historia cultural.....	16
1.1.2. Cultura: una dificultad conceptual.....	17
1.2. Una “nueva historia cultural”.....	18
1.3. La historiografía cultural de Roger Chartier.....	20
1.3.1. La historiografía de una dinámica cultural escrita.....	21
1.3.2 La práctica histórica.....	24
1.3.2.1 Una lectura como desciframiento de la relación con lo escrito.....	25
1.4. La historiografía mexicana del siglo XX.....	27
1.5. Un “labrador establecido” y nuevos lectores de la <i>escuela socialista</i> .....	29

## CAPÍTULO II

### UNA GENERACIÓN LARGA EN BREVE SIGLO XX.

2. 1. Inicio del régimen de la revolución.....	33
2.2. <i>Maximato</i> y cambio de rumbo.....	34
2.2.1. La creación del vasconcelismo.....	35
2.2.2. La rebelión escobarista .....	36
2.2.2. Nacimiento del Partido Nacional Revolucionario.....	37
2.2.3. Una persistente conflictividad político-religiosa.....	38
2.2.4. La crisis económica mundial de 1929-32.....	39

2.3. La educación del <i>Maximato</i> y una “ <i>escuela socialista</i> ” .....	42
2.3.1. Las turbulencias de la educación sexual.....	44
2.3.2. ¿ <i>Escuela socialista</i> ?.....	45
2.3.2.1. El pensamiento pedagógico socialista soviético.....	46
2.3.3. Los debates en el Plan Sexenal del PNR 1934-1940.....	49
2.4. Reformismo cardenista y anhelos socialistas.....	53
2.5. La “conciliación” por la segunda guerra mundial.....	56
2.5.1. Se deroga la <i>escuela socialista</i> .....	59
2.6. El caso Tamaulipas de una revolución no homogénea.....	61
2.6.1. Tampico en una génesis del Partido Comunista.....	65

CAPÍTULO III  
EL MUNDO SOCIAL Y EDUCATIVO DE JOSE SANTOS VALDÉS.

3.1. Entre la <i>escuela rudimentaria</i> y la <i>escuela rural</i> .....	68
3.1.1. La escuela rural se organiza.....	69
3.1.2. Una formación de maestros rurales y técnicos agrícolas.....	71
3.2. Un itinerario profesional del profesor Valdés.....	73
3.2.1. Estudiante de la Normal de Saltillo.....	75
3.2.2. Periodista estudiantil y profesor de la Hacienda Purcell .....	77
3.2.3. Los primeros años de servicio oficial.....	79
3.2.3.1. En la escuela de los hijos de Obregón.....	80
3.2.3.2. Inspector de Primarias.....	81
3.2.4. De Sonora a Tamaulipas.....	82
3.2.4.1. En la Escuela Central Agrícola de Tamatán, Tamps.....	83
3.2.4.2. El Encuentro con la “ <i>escuela socialista</i> ”.....	84
3.3. La reforma educativa socialista del cardenismo.....	86

3.3.1. Un singular Departamento de Enseñanza Rural.....	89
3.3.2. El Plan de Acción de la SEP para una Escuela Primaria Socialista, en 1935.....	90
3.3.3. Las Escuelas Regionales Campesinas: una educación para jóvenes socialistas.....	91
3.3.3.1. Gobierno de comunidad escolar y código paritario.....	93
3.3.3.2 Sindicalización de maestros: el SUTESC.....	95
3.3.3.3 Una organización estudiantil mundial: FECSM-CJM-UIE-FMJD.....	96
3.4. De Regionales Campesinas a Normales Rurales.....	97
3.5. Las nuevas tareas educativas en la posguerra.....	98
3.5.1. Firme hasta la muerte: el ciudadano:.....	101

## CAPÍTULO IV

### UNA CULTURA ESCRITA SOBRE LA *ESCUELA SOCIALISTA*.

4.1. Las Ideas metodológicas.....	103
4.1.1. Textos, libros y lecturas en tiempos de alfabetización y Movimientos de masas.....	104
4.2. Construcción de sentido en “ <i>Motivos socialistas de la educación</i> ”(1934)..	106
4.2.1 Crítica a la propuesta oficial .....	108
4.2.1.1. La “Exposición”.....	112
4.2.1.2 Tercera parte: doce conclusiones.....	114
4.2.1.3 Cuarta parte: apéndice de definiciones.....	117
4.3. Apropiaciones de usos simbólicos en escritura y lectura colectivas de textos en “ <i>La religión y la escuela socialista</i> ” (1934-1938).....	119
4.3.1. Primera parte o “La exposición”.....	120
4.3.2. Segunda parte o “La táctica”.....	123
4.4. <i>Civismo</i> : huellas de un cambio de proyecto.....	127

4. 4.1. Observaciones generales.....	128
4.4.2. Análisis de la primera edición de Civismo.....	130
4.4.2.1. Colaboradores y bibliografía.....	154
4.4.3. Segunda edición de Civismo: la época postescuela socialista.....	154

## CAPÍTULO V

CONCLUSIONES.....	158
FUENTES	
DOCUMENTALES.....	166
BIBLIOGRAFÍA CITADA.....	167
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	174
HEMEROGRAFÍA CITADA.....	177
HEMEROGRAFÍA CONSULTADA.....	178
ARCHIVOS.....	179
CIBERGRAFÍA CITADA .....	180

### ANEXO 1

Índices de la Primera y la Segunda Edición de Civismo.

### ANEXO 2

Himno de la Unión Internacional de Estudiantes (UIE).

### ANEXO 3

Himno de la Federación Mundial de la Juventud Democrática (FMJD)

### ANEXO 4

Obras completas de José Santos Valdés publicadas por la Normal de Nieves, Zacs., y exalumnos de Normales Rurales, en el centenario de su natalicio 1905-2005.

## INTRODUCCIÓN

## INTRODUCCIÓN.

La necesidad de comprender los cambios sociales y su sentido, justifica la historia. Sobre todo cuando finalmente en la constitución de las ciencias sociales hay ya siempre preconcepciones, reconocidas o no. Esa compleja tarea de la historia se acentúa en momentos cruciales.

Ese fue el caso de la posguerra europea, después de 1945, cuando las preguntas buscaban comprender lo absurdo de lo sucedido.

En esa época se produjo una importante reflexión historiográfica.

La revista *Annales* se distinguió por ese propósito y su primera generación (*Bloch, Lefebvre y Braudel*) defendieron categorías como la totalidad social y el tiempo de larga duración y plantearon revisar la relación de historia y ciencias sociales, reafirmando el status científico de la historia y la importancia de su oficio.

La historia se desarrolló en el trayecto de la segunda mitad del siglo XX, pero a partir de la década de los 60s y los 70s lo cultural se incluyó a la explicación de lo social, económico o político y fenómenos, como la pobreza, se percibieron en relación a la agitación política y lo cultural pudo responder a preguntas sobre problemas específicos en contextos de actores sociales pasados.

En las últimas décadas del siglo pasado se fue consolidado una historia cultural. En este caso, historia de la cultura escrita es una forma apropiada a la presente investigación.

A través de la historia cultural de lo escrito se indagó en actividades de una tradición popular los indicios que revelaran cómo en una transmisión de recuerdos hubo omisiones o alteraciones, aunque confirmaciones también. La cultura de lo escrito viaja en textos y forma editoriales de ideas fijadas por autores y comunidades de lectores de épocas pasadas.

La presente investigación es una historia de la cultura escrita en torno a la *escuela socialista*. Los debates que envolvieron aquella reforma al Artículo Tercero Constitucional estudiada como un huella profunda que se prolongó por largo tiempo y con cierta periodicidad vuelve a aparecer. Enmarcada en las

décadas de los treintas y los cuarentas del siglo XX es un fenómeno cultural participante todavía en nuestra historia presente.

La propuesta de reforma educativa oficial de la *escuela socialista* se presentó en 1932, en el momento de un cambio de rumbo del régimen de la revolución conocido como *maximato*.

¿Qué pretendía realmente esa reforma cuando no se trataba de implantar un régimen socialista?

Y en todo caso, ¿Qué fue lo que sucedió realmente?

Para tal objetivo de la investigación se pretende abarcar la totalidad social de aquella época en que se conformaba el “régimen de la revolución” que ayude a comprender cómo las ideas educativas, sociales y políticas participaban en los debates. En la historia oficial suele omitirse o exagerarse ahora lo rural y en ocasiones hasta se tergiversa elevándolo a la leyenda. Eso sucede en tradiciones tan nobles como la *escuela rural*.

El concepto de *escuela socialista* había surgido en los discursos de líderes obreros y políticos de la década de los veinte y fue discurso educativo oficial en 1932, cuando Narciso Bassols era Secretario de Educación de Pascual Ortiz Rubio (1930-1932) continuando la mayor parte del gobierno de Abelardo L. Rodríguez: era el período histórico del *maximato*.

El calificativo *socialista* fue lo que causó gran revuelo hasta que como reforma constitucional se aprobó por el Congreso de la Unión el 1º de diciembre de 1934 al tomar posesión del gobierno Lázaro Cárdenas. Un sexenio de grandes movimientos de masas y desarrollo agrario que, inspirado en la escuela socialista, tuvo también importantes realizaciones pedagógicas.

La investigación busca reconstruir hechos para una historia cultural que comienza en 1932 y finaliza prácticamente en 1946 con la gestión presidencial de Ávila Camacho y su Secretario de Educación, Jaime Torres Bodet.

En tanto historia cultural, comienza antes y termina después de esos hechos. Es un fenómeno cultural que como cultura social y política continuó en el México de la guerra fría reproduciéndose en las instituciones formadas entonces.

Fue en la gestión presidencial de Cárdenas, la época de grandes esfuerzos sociales y educativos, cuando más se organizó aquella escuela socialista impulsando las batallas por la sindicalización, la formación de ejidos y expropiación petrolera. La permanencia del debate sobre qué fue realmente esa *escuela socialista* justifica que la abordemos como una historia cultural ya que proyectada en instituciones políticas y educativas formadas desde el “régimen de la revolución” la hegemonía del partido gobernante supo enmascararse ideológicamente en alardes socialista aprovechando la polisemia del concepto.

Al indagar en esa experiencia social y educativa conocida como *escuela socialista* a través de la escritura del profesor José Santos Valdés se busca precisar también lo que haya sido. Eso es necesario para poder dar vuelta a la hoja y poder abrir las nuevas que vayan siendo necesarias.

La fuente escrita es una historia contada por un maestro rural de banquillo en textos que se escribieron, publicaron y circularon con fines didácticos y propagandísticos en aquella época. Por eso, al principio la investigación se llamaba “*El proyecto educativo de José Santo Valdés en las escuelas normales rurales de México: algunos problemas éticos y políticos de la educación contemporánea*”

Pero de varias formas la idea fue cambiando y al ajustarlo en el formato exigido por la UPN-Ajusco cambió a “*La praxis educativa de José Santos Valdés en las normales rurales: un diálogo pedagógico latinoamericano desde problemas éticos y políticos de la educación contemporánea.*”

La preocupación educativa creciente pasó de un simple análisis de textos a una historia de la cultura escrita.

El *problema de la investigación* quedó formulado de la siguiente manera:

*¿Cómo se desarrollaron las ideas acerca de la escuela socialista con las que enseñó y escribió textos José Santos Valdés que nos permitan reconstruir una historia cultural en torno a los debates que sucedieron en el trayecto de conformación del régimen de la revolución?*

Al encontrarse que aquella práctica educativa en internados que buscaban transformar jóvenes campesinos en maestros rurales imprimiéndole a aquella

escuela socialista una interpretación propia a necesidades en instituciones de educación pública, la difusión de sus ideas sobre el socialismo participa con perfil propio y son defendidas e impulsadas aprovechando la coyuntura de la convocatoria hecha por el propio Estado.

La investigación quedó formulada con la siguiente *hipótesis*:

*La praxis educativa del profesor JSV estuvo orientada en la pretensión de un socialismo mexicano que fue cambiando de contenido, pero sin abandonar una intención de difusión ideológica.*

Esta historia de una cultura escrita comienza en julio de 1932, cuando el profesor Valdés ingresa como catedrático al internado de la Escuela Central Agrícola de Tamatán, Tamps., junto a Cd. Victoria, Esa institución depende entonces de la Secretaría de Agricultura y en 1933 se transformó en Escuela Regional Campesina pasando a la Secretaría de Educación Pública: ese año comenzarían los debates por la propuesta oficial de *escuela socialista*.

Esta historia de la cultura escrita trata de reconstruir hechos, anhelos y vivencias de una época a través de una escritura. Para tal fin se utilizan fundamentalmente tres textos en tres momentos fundamentales de aquella *escuela socialista*:

- 1) El *inicio*: 1932 y 1934.
- 2) Una *organización*: 1934-1938.
- 3) *Transición y derogación*: 1940-1946.

De varias formas estas son fechas los tres textos que se analizan. En el inicio se buscaban “*Motivos socialistas de la educación*” (1934) y la organización enfrentó problemas tan intensos como “*La religión y la escuela socialista*” (1937-38) para finalmente confrontar los proyectos del último año del sexenio cardenista en el “*Civismo*” de 1939-1940 con los cambios que se le hicieron en la segunda edición de 1946.

La identificación de cultura escrita permite afirmar la presente *tesis*:

*En una historia de la cultura escrita sobre la escuela socialista, durante la conformación del nuevo régimen de la revolución, existió una fuerte corriente*

*de maestros rurales que en la coyuntura se propusieron formar una conciencia social más allá de los cambios económicos y sociales impulsados por el Estado.*

Las fuentes documentales de la investigación como libros, artículos y ensayos publicados; documentos del Archivos General de la nación y del Archivo histórico de la SEP y otras, permitieron situar el contexto en que surgió y se desarrolló la escuela socialista así como el mundo social y educativo del autor.

La *metodología* de investigación que se utiliza es documental en general apoyada en las ideas metodológicas de Roger Chartier en su historiografía cultural.

El análisis se sitúa en el contexto que surgió, desarrolló y finalizó la enmienda constitucional correspondiente siguiendo la trayectoria del autor y sus tres textos.

El análisis buscó contrastar el sentido, las continuidades y discontinuidades en la apropiación de categorías por el autor y su modo de difundir las bondades del socialismo aprovechando la *escuela socialista*, en sus textos.

En el Capítulo I “*Una nueva historia cultural*” se buscó fundamentar teórica y metodológicamente la investigación siguiendo el curso de los cambios historiográficos de la segunda mitad del siglo XX hasta llegar a una nueva historia cultural, entre la que está la historiografía cultural de Roger Chartier cuyas ideas metodológicas permiten esta historia de la cultura escrita sobre al escuela socialista.

En el Capítulo II, “*Una generación larga en un breve siglo XX*” recorre los principales acontecimientos con que se fue conformando el régimen de la revolución, desde la llegada del grupo sonoreense al poder (gobiernos de Adolfo De la Huerta, Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles 1920-1928) a la muerte de Obregón y el *Maximato* (1928-1934), el cardenismo (1934-1940) y los cambios o ajustes del gobierno de Ávila Camacho, situando el movimiento de la *escuela rural* y el surgimiento de la *escuela socialista*.

En el Capítulo III, “*El mundo social y educativo de José Santos Valdés*” se ubica y presenta la trayectoria del autor desde el proceso de la *escuela rural*, *la normal Rural y las Regionales Campesinas* en cuyo mundo social y educativo apareció la *escuela socialista*, la práctica educativa que se revela en los textos que se analizan.

En el Capítulo IV, “*La escuela socialista en los momentos de tres textos*”, se analiza *Motivos socialistas de la educación (1934)*, *La religión y la escuela socialista (1938)* y las dos ediciones *Civismo (1940)* y (1946) mostrando claramente cómo la escuela socialista fue coyuntura de anhelos más allá de la propia revolución mexicana y la transición del cardenismo a los nuevos tiempos de posguerra.

El Capítulo V o de *Conclusiones* recoge continuidades y discontinuidades, apropiaciones de categorías y de bienes simbólicos, significaciones diferenciadas en la práctica escrita de una historia cultural. En “*Motivos socialistas de la educación*” propaga las bondades de un socialismo y de un sentido popular de la revolución, en “*La religión y la escuela socialista*” se propone una interpretación de la religiosidad pasando por una autocrítica a fin de lograr una unidad antiimperialista cambiando el sentido jacobino inicial de la *escuela socialista* frente a los conflicto políticos religiosos (distinguiéndose dos diferentes momentos del cardenismo, uno inicial en 1934 y un apogeo en 1938), discontinuidades que se harán claras en las dos ediciones de *Civismo* donde en la primera (1939-1940) será una visión anhelante de régimen de clase mientras que en la segunda edición (1946, después de derogarse la *escuela socialista*) se transforma hacia una “democracia de los trabajadores” donde la educación cambia de sentido hacia la paz y la democracia.

Esta historia, si bien no se propone juzgar a quienes lucharon abnegadamente en su tiempo por sus ideales, recoge los nombres de aquellos que Don Jaime Torres Bodet llamara en sus *Memorias* “*maestros de conciencia y de corazón*”: Rafael Ramírez, Guillermo Bonilla, Francisco César Morales, Enrique Corona, J, Guadalupe Nájera y José Santos Valdés.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Cfr. Torres Bodet, Jaime (1981) *Memorias*, p 223.

Lo cultural, como la trascendencia de sus vidas, es una huella que dura hasta después de su muerte. Sobre todo cuando la práctica educativa del profesor Valdés estuvo tan firmemente comprometida a la causa de la democracia y el socialismo.

Pese a las dificultades polisémicas de lo que sea el socialismo, que no alcanzaron a definirse entonces, su sentido siguió y siguen desarrollándose en conjuntos de propuestas sociales acompañando, en prácticas sociales y educativas de distintos tiempos y circunstancias sociales posteriores.

Ese proceso de transformación persiste en la actualidad dando paso a su continuación en ideales humanistas que se niegan a morir.



CAPÍTULO I  
DE UNA “NUEVA HISTORIA CULTURAL” A UNA HISTORIA DE LA  
CULTURA ESCRITA.

## CAPÍTULO I

### DE UNA “NUEVA HISTORIA CULTURAL” A UNA HISTORIA DE LA CULTURA ESCRITA

La historia cultural existe con ese nombre desde el siglo XVIII. Sin embargo, fueron construyéndose nuevas maneras de entender historia y cultura con nuevas prácticas históricas, entre ellas la historia de la cultura escrita.

En este primer Capítulo se investigan las transformaciones historiográficas que desde Bloch y Braudel fueron abriendo paso a la historiografía cultural de lo social y político de Roger Chartier, cuya teoría e ideas metodológicas fundamentan la historia de la cultura escrita, que se ensaya en este trabajo.

#### 1.1. LAS TRANSFORMACIONES HISTORIOGRÁFICAS DE POSGUERRA

La historia, primera de las ciencias sociales que proclamó un status de *ciencia* desde el positivismo del siglo XIX al defender que sus verdades se fundamentaban en archivos y documentos.<sup>2</sup> Pero ese saber “científico” reveló limitaciones en la explicación de acontecimientos sociales, tan profundos y estremecedores, como las dos guerras mundiales europeas de la primera mitad del siglo XX. La posguerra fue proclive a interrogar el sentido de la civilización y la ciencia moderna cuestionando el “progreso científico técnico infinito”. Los autores de la *Teoría Crítica* plantearon la inversión del sentido en el iluminismo o ilustración.<sup>3</sup>

La *Historiografía de los Annales* defendió el oficio de la historia replanteando su importancia y utilidad para la sociedad<sup>4</sup> desde una afirmación de

---

<sup>2</sup> Cfr. Wallerstein, I., (2003) *Abrir las ciencias sociales*, p. 17.

<sup>3</sup> La inversión del progreso que se cuestiona a la ciencia moderna. Cfr. Horkheimer y Adorno. 1944. *Dialéctica del iluminismo*.

<sup>4</sup> Bloch, cofundador de *Annales d'histoire économique et sociale* en 1929, después llamada *Annales, Economiques, Sociétés, Civilizations*. Autor de *Apología para la historia o el oficio del historiador*, publicada por su amigo Lucien Febre ha sido trascendental para una historiografía de posguerra...

su estatuto epistemológico y una revaloración de su contenido “cívico y moral”<sup>5</sup> para la vida presente y para abrir caminos a la comprensión del conocimiento histórico.<sup>6</sup>

Bloch, Lefebvre, y Braudel defenderán la necesidad de nuevas relaciones de la historia y las ciencias sociales, la importancia de la totalidad social<sup>7</sup> (como el caso de las habilidades del capitalismo, su vida económica y su civilización material<sup>8</sup>) en un tiempo histórico de larga duración. Sociólogos, como Norberto Elías en el Congreso Mundial de Sociología de 1970, sostendrá que el tiempo de larga duración en teoría sociológica no debería confundirse con la idea de “sistema social” o “función social” con “evolución” y “larga duración” o “perspectivas de corto plazo” o “leyes abstractas” elaboradas a partir de “aspectos aislados de sociedades avanzadas”. Tratan de mostrar la falsedad en la aplicación de categorías y sentidos a todo tipo de sociedades, en cualquier tiempo y lugar.<sup>9</sup>

El tiempo de “larga duración” en el conocimiento histórico es ya una nueva historiografía que ha posibilitado la comprensión de la modernidad y el capitalismo en la historia universal<sup>10</sup> distinguiendo la historia de los pueblos periféricos como es la otra cara de ese desarrollo.<sup>11</sup> Historiografía de “larga duración”, microhistoria o historia regional son nombres generales de las nuevas

---

<sup>5</sup> Nueva versión publicada en 1996 por su hijo Étienne Bloch para precisar su legado. Cfr. Bloch, Marc. (2001) Cfr. *Apología para la historia o el oficio del historiador*. Coedición del INAH y el FCE. México

<sup>6</sup> Cfr. “*La ciencia nueva de la historia quiere realizar este ideal de conocimiento crítico. Ella corrige los errores de transmisión y registro de los recuerdos individuales y colectivos, difunde el sentido de la diversidad entre pasado y presente, desenmascara las falsedades y las mentiras, contribuye a evitar repeticiones del pasado y los ‘anacronismos en la acción.’*” Cfr. Ibid, p. 99.

<sup>7</sup> “*Entiendo por realidades sociales todas las formas amplias de la vida colectiva: las economías, las instituciones, las arquitecturas sociales y, por último (y sobre todo), las civilizaciones;*” Cfr. Braudel, F. Conferencia “*Las responsabilidades de la historia*” en *La historia y las ciencias sociales*, p 29.

<sup>8</sup> Cfr. Aguirre Rojas, C.A. *Braudel a debate*, p 136.

<sup>9</sup> Cfr. Elías, N. (1970) “*Los procesos de la formación del Estado y de la construcción de la nación*”. Ponencia en Revista *Contrahistorias* No. 3, pp 7-8.

<sup>10</sup> “*Modernidad y capitalismo no son conceptos idénticos. Modernidad, desde el siglo XVI muestra cierta simultaneidad con los procesos originarios del capitalismo... Algunos atribuyen a modernidad y capitalismo con mayor simultaneidad. Consideran que los elementos esenciales constituyentes del capitalismo cristalizaron en Europa a partir del renacimiento, y que los acontecimientos a partir de 1492 (descubrimiento y conquista de América) lo perfilan como sistema capitalista mundial debido a lo cual se vuelven dos fenómenos inseparables.*” Cfr. Wallerstein, I. (1979). *El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía mundo europea en el siglo XVI*, Tomo I, p 580.

<sup>11</sup>. “*Lo que distingue al sistema social histórico que llamamos capitalismo histórico es que en este sistema histórico el capital pasó a ser usado (invertido) de una forma muy especial. Pasó a ser usado con el objetivo primordial de su autoexpansión*”. Cfr. Wallerstein, I. (1988). *El capitalismo histórico*, p 2

maneras de hacer la historia. Entre esas nuevas prácticas históricas esta también esta historiografía cultural de Roger Chartier.

### 1.1.1 LA HISTORIA CULTURAL

La aproximación de historia y cultura modifica ambos conceptos y se fue conformando lo que se entiende ahora por historia cultural.

Esa breve historia de la historia cultural se divide, según Peter Burke, en cuatro fases:

- 1) *la “clásica” de 1800 aproximadamente hasta 1950”;*
- 2) *la de “historia social del arte” que comenzó en la década de 1930;*
- 3) *la del descubrimiento de la historia de la cultura popular en 1960 y*
- 4) *la “nueva historia cultural.”<sup>12</sup>*

La primera fase o “historia cultural clásica” (1800 y 1950) se cultivó desde una idea de “cultura popular” que vislumbraba sólo una relación entre cultura y sociedad, pero que influida sobremanera en la Sociología (Manheim, Norberto Elías, Antal, etc.)<sup>13</sup> para 1960 su idea de cultura se confrontó en debates de una historia marxista hasta llegar al cuestionamiento de lo que se entendía por cultura popular.<sup>14</sup>

*“Una de los rasgos más distintivos del cultivo de la historia cultural, entre las décadas de 1960 y 1970, ha sido el giro antropológico. Dicho giro no quedó confinado a la historia cultural: algunos historiadores económicos, por ejemplo, estudiaron la antropología económica. Pero, incluso en este caso, la principal lección que aprendieron fue de índole cultural, acerca de la relevancia de los valores a la hora de explicar la producción, la acumulación y el consumo de riqueza.”<sup>15</sup>*

Un discernimiento entre cultura erudita y cultura popular llevó a Michel de Certeau, Stuart Hall, Roger Chartier y Jacques Revel a plantearse preguntas significativas sobre qué era realmente cultura y siguió tomando fuerza en las últimas décadas del siglo XX. La integración planetaria en un mercado mundial

<sup>12</sup> Cfr. Burke, Peter (2006) *¿Qué es la historia cultural?.* p. 20.

<sup>13</sup> Cfr. Ibid, pp. 19-31.

<sup>14</sup> Cfr. Ibid, pp 32-42

<sup>15</sup> Cfr. Ibid, p. 43.

trajo consigo la necesidad comprender una multiculturalidad y creciente configuración de nuevos saberes, sujetos y movimientos sociales por la urgencia de construir la paz, la seguridad, la salud ambiental y la defensa de los derechos humanos: un nuevo pensamiento crítico para enfrentar el desafío del terrorismo y la desesperanza.<sup>16</sup>

### 1.1.2. “CULTURA”: UNA DIFICULTAD CONCEPTUAL

Qué sea cultura sigue siendo problemático de definir porque su significado cambia.

Esa dificultad fue percibida como una ambivalencia permanente y en 1882 Burckhard observaba que historia cultural era finalmente un “concepto vago”<sup>17</sup> y, en Roger Chartier no fue posible etiquetar objetos con prácticas culturales observando una biculturalidad de las élites de Europa Occidental en los albores de la modernidad:

*“las élites de Europa Occidental en los albores de la modernidad eran ‘biculturales’ participando de lo que los historiadores denominan ‘cultura popular’ así como de una cultura erudita de la que quedaba excluida la gente ordinaria. Sólo a partir de mediados del siglo XVII abandonarían las élites la participación en la cultura popular.”<sup>18</sup>*

Pero el interés por conceptualizar cultura ha seguido creciendo en importancia para la teoría social encontrándose también la confusión con *cultura popular* usada como si se invocara solamente a las artes y las ciencias, o al folklore, sin incluir todavía un vasto repertorio de objetos y prácticas:

*“El término “cultura” solía referirse a las artes y las ciencias. Luego se usó para describir los equivalentes populares de las artes y las ciencias: música popular, medicina popular, etc. En la última generación, la palabra ha pasado a referirse a un vasto repertorio de objetos (imágenes, herramientas, casas, etc.) y prácticas (conversación, lectura, juego).”<sup>19</sup>*

<sup>16</sup> Cfr, Mendoza Martínez, Víctor Manuel. *Pedagogía de la esperanza en la época del terrorismo*. Libro digital publicado en *Razón y Palabra*, revista de investigación del ITESM y Hinkelamert, Franz “*Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión*.” DEL. San José, C.R.

<sup>17</sup> Cfr. Burke, P. Op. Cit., p. 44

<sup>18</sup> Idem.

<sup>19</sup> Cfr. Ibid, 45.

Esa discusión continúa y en los últimos años hay quien concibe que su concepto y estructura sea una praxis.<sup>20</sup>

La vinculación de historia y cultura como historia cultural ha sido gracias a que los historiadores culturales de la última generación se apoyaron en la antropología histórica llamándola “nueva historia cultural”, pero utilizando un viejo concepto de cultura que 1871 acuñó el antropólogo Edward Taylor en su *Cultura primitiva*.

La nueva historia cultural utiliza este concepto cultura, de sentido etnográfico y por tanto con gran amplitud:

*“esa complejidad que incluye los conocimientos, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad”<sup>21</sup>*

La influencia antropológica, que fortaleció la preocupación histórica por lo cotidiano, proporciona temáticas y preguntas desde un amplio presente que se ha ido desarrollando con esta nueva historia cultural.

## 1.2. UNA “NUEVA HISTORIA CULTURAL”

De esa ulterior “nueva historia cultural” se deriva la historia de la cultura escrita que se ensaya en esta tesis.

El interés por la cultura escrita se favoreció cuando la Organización de las Naciones Unidas dio a la alfabetización proclamó a 1990 “Año de la Alfabetización” multiplicando la conciencia sobre la importancia de la escritura en las culturas modernas.

La categoría *new cultural history* fue utilizada por los historiadores cuando Lynn Hunt publicó en 1989 una obra con ese título<sup>22</sup> dejando atrás un enfoque historiográfico clásico que identificaba “divisiones” y “diferencias sociales

---

<sup>20</sup> Cfr. Bauman, Zygmunt (2002) *La cultura como praxis*. Paidós. 367 p.”

<sup>21</sup> Idem.

<sup>22</sup> Cfr. Chartier, R. (2005) *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*. Universidad Iberoamericana. México, p. 13.

objetivas” substituyéndolas por una “construcción móvil, inestable y conflictiva de las mismas”. Según Chartier, fue esa nueva historia cultural quien centró más su atención en los “lenguajes”, “representaciones”, “prácticas” y “estudios de caso” buscando comprender una relación de formas simbólicas y mundo social de acuerdo a modelos de la antropología y la crítica literaria, que en una teorización global.<sup>23</sup>

La cultura escrita en tanto formadora del pasado, tomó relevancia el reconocerse que antes de aprender a leer y escribir esa cultura estaba allí.

La práctica de leer una cultura escrita conduce a pensar los *contextos* donde vivieron autores y actores sociales diferentes en usos y modos de leer, sentir y escribir.<sup>24</sup>

Chartier y otros encontraron que el texto, objeto de estudio de la cultura escrita, contenía importantes modalidades de publicación, diseminación y apropiación cuya significación dependía mucho de su lectura y recepción.

Las respuestas estaban en las capacidades, convenciones y prácticas de lectura particulares:

*“...la lectura, ella también tiene una historia (y una sociología) y que la significación de los textos depende de las capacidades, de las convenciones y de las prácticas de lectura particulares de las comunidades que integran, en la sincronía y la diacronía, a sus diferentes públicos.”<sup>25</sup>*

Con su crítica se afirmó un entrecruzamiento inédito de enfoques que separaba la crítica textual, la crítica del libro y la sociología cultural, lo que aparecería unido ahora en una “nueva” historia cultural” escrita:

*“comprender cómo las apropiaciones particulares e inventivas de los lectores singulares (o de los espectadores) dependen, en su conjunto, de los efectos de sentido construidos por las obras mismas; de los usos y de las significaciones impuestas por las formas de su publicación y circulación, y de las competencias, categorías y representaciones que rigen la relación que cada comunidad tiene con la cultura escrita.”<sup>26</sup>*

---

<sup>23</sup> Idem.

<sup>24</sup> Cfr. Ibid, pp. 13-14

<sup>25</sup> Cfr. Ibid, p. 27.

<sup>26</sup> Cfr, Ibid, p. 29.

Esta “nueva historia cultural” no hace una separación tajante entre cultura sabia y cultura popular, sino que más bien busca comprender cómo interactúan ambas en el espacio mismo de la recepción, para identificar el “desfase” de desviaciones y reformulaciones.

*“comprender cómo se enlazan, en cada época, las relaciones complejas entre las formas impuestas, más o menos apremiantes, y las identidades salvaguardadas, más o menos alteradas.”<sup>27</sup>*

Las prácticas culturales antiguas, que se representaban u organizaban accesibles sólo a través de los textos, deben distinguir entre una lógica de producción de los discursos y las que gobiernan las conductas y las acciones: pensar la irreductibilidad de experiencia y discurso.<sup>28</sup>

### 1.3. LA HISTORIOGRAFÍA CULTURAL DE ROGER CHARTIER.

Para Carmen Castañeda, el campo de estudio sobre el libro ha sido definido por profesores como Roger Chartier y Robert Darnton al defender la palabra impresa como una fuerza en la historia.<sup>29</sup>

*“Quienes nos dediquemos a la historia del libro debemos entender la advertencia del profesor Darnton. Para él ese campo de estudio ya no necesita ser reconocido, pero los historiadores si debemos entender el análisis de la palabra impresa como una fuerza en la historia.”<sup>30</sup>*

Para ella estos autores son parte de un proceso de transformación historiográfica que consideran los cambios en la producción del libro, el papel de los editores y vendedores de libros, de los autores y una recepción en la lectura que conecta con los métodos de historia social de *Les Annales*.

*“En su estilo de trabajo favorecieron los análisis cuantitativos y los métodos de la historia social desarrollados por la escuela de Les Annales.”<sup>31</sup>*

---

<sup>27</sup> Cfr. Ibid, p. 31

<sup>28</sup> Cfr. Ibid, p. 33.

<sup>29</sup> Cfr. Castañeda, Carmen (2002) *Del autor al lector. Libros y libreros en la historia*, p. 7

<sup>30</sup> Cfr. Ibid, 8.

<sup>31</sup> Idem.

Por su lado Chartier habló de la historia del libro, no como un producto solamente del autor sino del editor-librero y el lector también en conexión con las capacidades, expectativas y prácticas de la comunidad a la que pertenece.

*“En su propia definición del campo de la historia del libro, Chartier considera el texto como un producto tanto del autor, como del editor-librero y el lector, quien a partir de sus capacidades, expectativas y de las prácticas propias de la comunidad a la que pertenece, construye un sentido al leer, que depende del texto que también es inventivo.”<sup>32</sup>*

La historiografía cultural de Chartier, siguiendo a Bloch en que la historia debe ser “una empresa razonada de análisis” capaz de “penetrar más allá de los hechos superficiales” y de “rechazar las seducciones de la leyenda y de la retórica” para ser útil a la sociedad<sup>33</sup> abre las posibilidades de una historia de la cultura escrita al proponer que el conocimiento histórico parta de la producción y difusión del libro (manuscrito, impreso o electrónico) y que una mejor comprensión del contenido demanda tomar en cuenta la edición, circulación, difusión y lectura, desde las intenciones que pretenden fijar los autores.

### 1.3.1. LA HISTORIOGRAFÍA DE UNA DINÁMICA CULTURAL ESCRITA.

La primavera de 1988, Roger Chartier se preguntaba críticamente sobre la postura de la revista *Annales* que hablaba de crisis de las ciencias sociales mientras atribuía falsamente vitalidad a la historia:<sup>34</sup>

*“¿Por qué este punto de partida que postula al mismo tiempo la crisis general de las ciencias sociales y la vitalidad mantenida, aún al precio de un eclecticismo un poco anárquico, por la historia?”<sup>35</sup>*

La historia, sostendría, no se preservará ocultando su propia crisis y su desafío sería enfrentar la necesidad de reformular su objeto de estudio y la naturaleza de la política. A la crítica de los postulados de las ciencias sociales en

---

<sup>32</sup> Idem.

<sup>33</sup> Cfr. Opus Cit, Bloch, Marc. (1952), p 16.

<sup>34</sup> Cfr. Chartier, R. *El mundo como representación*, GEDISA, p.45.

<sup>35</sup> Idem.

sí agregaba que en la historia sería necesario retornar a una filosofía del sujeto que revalore lo político en la arquitectura de la totalidad.<sup>36</sup>

*“La historia es llamada entonces a reformular sus objetos (recompuestos a partir de una interrogación sobre la naturaleza misma de la política), sus frecuentaciones (privilegio otorgado al diálogo con la ciencia política y la teoría del derecho) y, más importante aún, su principio de inteligibilidad, apartado del paradigma crítico y redefinido por una filosofía de la conciencia.”<sup>37</sup>*

Su propuesta de solución de la crisis de la historia es cambiar la práctica de la investigación misma: cambiar la relación de los principios de inteligibilidad de la actividad historiográfica:

La relación “con los principios de inteligibilidad que habían gobernado la actividad historiográfica desde hace veinte o treinta años”.<sup>38</sup>

Substituir la historiografía global de las mentalidades de la tercera generación de *Annales* y su excesiva generalización por otra que reúna los tres polos que la tradición académica ha desunido:

- 1) *El estudio crítico de los textos.*
- 2) *La historia de los libros y de todos los objetos que llevan a la comunicación de lo escrito*
- 3) *El análisis de las prácticas que diversamente, se apoderan de los bienes simbólicos.*

Para Chartier los libros y los textos no van separados. La escritura la descifran muy diversos lectores que reciben y se apropian de ideas, de diversas formas.

Michel De Certeau, citado por Chartier, utiliza como metáforas que los autores son “labradores establecidos” y los lectores “viajeros” nómadas:

*“La escritura acumula, amontona, resiste al tiempo por medio del establecimiento de un lugar y multiplica su producción a través de expansionismo de la reproducción. La lectura no es una garantía contra el desgaste del tiempo (uno se olvida y lo*

---

<sup>36</sup> Cfr. Ibid, p 47

<sup>37</sup> Cfr. Ibid pp 47-48.

<sup>38</sup> Cfr. Ibid, pp. 48-49

*olvida), no conserva sus adquisiciones y cada uno de los lugares por donde pasa es repetición del paraíso perdido”.*<sup>39</sup>

El “desafío” de la historia es entonces considerar en unas nuevas prácticas de la lectura que confronte lo efímero y lo escrito, en lo establecido.

La interpretación del texto por nuevos lectores en circunstancias cambiantes de tiempo y lugar, viaja por distintos códigos de percepción que escapan al texto y hacen del lector una *exterioridad* que se juega finalmente en “implicaciones y astucias,” expectativas que combinan literalidad legible y lectura concreta.

El libro es un punto de partida, porque a través de él se apunta la instauración de un orden (el deseado o el que se ha permitido), lo que no anula la libertad de los lectores. Las prácticas de la lectura son la *exterioridad* clave y en ellas se incluye los pasos del libro, del autor y de los demás participantes en la producción del mismo.

*“El libro está caracterizado por un movimiento contradictorio. Por un lado, cada lector se halla enfrentado a todo un conjunto de obligaciones y consignas. El autor, librero-editor, el comentador, el censor, aspiran a controlar de cerca la producción del sentido y hacer que el texto que ellos escribieron, publicaron, glosaron o autorizaron sea comprendido sin apartarse un ápice de su voluntad prescriptiva. Por otro lado, la lectura, por definición, es rebelde y vagabunda.”*<sup>40</sup>

Esa libertad “rebelde y vagabunda” del lector reencarna el sentido del autor en las circunstancias editoriales del libro y las acciones de censores e inquisidores.

Por tanto en una historia cultural, donde somos lectores, debe reconstruirse y comprenderse la manera en que se escribió. Eso es lo que debe entenderse por una práctica histórica.<sup>41</sup>

<sup>39</sup> Cfr. Chartier, Roger (1994). “El orden de los libros”, p. 23.

<sup>40</sup> Cfr. Ibid, p.19.

<sup>41</sup> “Por actividad práctica entiendo todo lo que implica escribir libros (desde la búsqueda en archivos hasta su redacción y defensa frente a la comunidad de historiadores). En cambio, la actividad teórica – teoría de la historia e historiografía – sólo se encarga de reflexionar sobre aquella actividad práctica.” Mendiola, C. (1996) *Distinción y relación entre la teoría de la historia, la historiografía y la historia*, en *Historia y grafía*, Núm. 6. UIA, p.172.

La *historiografía cultural* de Chartier cuestiona que se haya encerrado un significado de cultura en la falsa dialéctica de cultura sabia y otra popular, defendiendo que finalmente hay una sola “dinámica cultural fluida”, que no evita una “singularidad de la apropiación”:

*“La aceptación de modelos y mensajes propuestos se opera a través de disposiciones, de desvíos, de resistencias que manifiestan la singularidad de cada apropiación.”<sup>42</sup>*

El libro conserva lo que perduró, pero en él se lee también aquello que cambió.

### 1.3.2. LA PRÁCTICA HISTÓRICA.

En “conversaciones” con editores mexicanos Chartier define la cultura escrita como una práctica histórica de “investigación empírica” y “reflexión documental”:

*“un ejercicio de investigación empírica y otro reflexivo básicamente documental”.<sup>43</sup>*

Para Chartier la clave de lo escrito estaba en la nueva lectura y que la tarea de la historia cultural era descifrar las variaciones en la dinámica cultural siguiendo los procesos de representación y apropiación.

Una historia de la cultura escrita es investigar casos concretos de lo escrito, la fijación de palabras y preguntas para descifrar los cambios que ha habido. .

Las preguntas de Chartier para plantear una investigación eran:

*“¿cómo comprender los cambios de la cultura escrita en un perspectiva de larga duración? , y ¿Cómo situar a la literatura en el seno del conjunto de discursos que produce y recibe una sociedad?”<sup>44</sup>*

---

<sup>42</sup> Cfr. Ibid, p 11

<sup>43</sup>Cfr. Chartier, Roger (2006) *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones transgredidas y libertades restringidas*. Conversaciones de Roger Chartier con Carlos Aguirre. Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin y Antonio Saborit, FCE. Segunda reimpresión, p 243.

<sup>44</sup> Cfr. Ibid, p 11.

La fijación de la palabra en un escrito articula lo conservado y lo cambiado de una cultura, pero surgen nuevas cotidianidades específicas que construirán otra figura del autor y reglas de nuevas comunidades de lectores y bibliotecas, con o sin muros.

Lo escrito es un trabajo situado en una historia de prácticas social e históricamente diferenciadas.

Sus representaciones, “inscritas en los textos o producidas por individuos” se encuentran en nuevas formas con una variación en la disposición de lectores y de textos.

Esas variaciones son para Chartier la “cuestión central” a través de las que pueden percibirse “modalidades contrastadas en la construcción de sentido”.

La historia de la cultura escrita es finalmente una historia de representaciones, de prácticas sociales, de apropiaciones, de “construcción” y “reconstrucción”, pero para identificar las variaciones en la nueva lectura será necesario saber cómo se leyó y cómo se lee.

### 1.3.2.1 UNA LECTURA COMO DESCIFRAMIENTO DE LA RELACIÓN CON LO ESCRITO

La nueva historiografía debe ir más allá de la mera identificación y cuantificación de lectores situados equidistantemente: debe llegar hasta los modos de leer donde implícitamente había actitudes y utopías de una época y de un pueblo: Debe descifrarse la práctica de “representación”.

*“Descifrar las reglas que gobiernan las prácticas de la representación es pues una condición necesaria y previa a la comprensión de la representación de dichas prácticas”.*<sup>45</sup>

Esas ideas metodológicas de Chartier son, para Tetsuji Yamamoto, con lo que se superó la “historiografía global” y de “las mentalidades” al utilizarse conceptos básicos como “representación”, “práctica” y “apropiación”: el “mundo

---

<sup>45</sup> Cfr. Op. Cit, Chartier, R, *El mundo como representación*, p VIII.

representado” es más que las mentalidades porque plantea una relación descifrable con lo escrito.<sup>46</sup>

La tarea de la historiografía de una cultura escrita es llegar al desciframiento de esa relación de continuidades y discontinuidades entre presente y ausente de una “representación” y una “apropiación”: la historia social de costumbres e interpretaciones se inscribe desde una práctica específica de apropiación.

Las estructuras del mundo social “no son un dato objetivo,” ni tampoco una mera “apropiación social del discurso” al estilo de Foucault,<sup>47</sup> o del sentido que una hermenéutica universalista da a la apropiación.<sup>48</sup>

La tarea de la lectura es “reencontrar los gestos olvidados, las costumbres desaparecidas”.<sup>49</sup>

Las estructuras de lo social se producen históricamente por prácticas políticas, sociales y discursivas y el objeto de estudio de la historia cultural desde Chartier es descifrar las distintas divisiones y esquemas que operan en estructuras, junto al significado histórico de acciones creativas en prácticas de escritura y lectura.

El significado se produce históricamente y la significación se construye diferenciadamente en continuidades y discontinuidades. El texto no existe en sí mismo, tampoco lo cultural y lo social se dan aislados de autores de libros y del contexto en que construyeron su sentido.<sup>50</sup>

Por eso un texto debe ser situado históricamente:

*“...no existe texto fuera del soporte que lo da a leer (o a escuchar) y que no hay comprensión de un escrito cualquiera que no dependa de las formas en las cuales llega a su lector”.*<sup>51</sup>

---

<sup>46</sup> Cfr. Yamamoto, Tetsuji. *Más allá del posmodernismo* Suplemento La Jornada Semanal Núm. 247 6-3-1994 pp 21- 28.

<sup>47</sup> “(...) se aparta en primer lugar, del sentido que Michel Foucault le otorga al concepto, considerando ‘la apropiación social de los discursos’ como uno de los procedimientos mayores por los cuales los discursos son sometidos y confiscados por los individuos o las instituciones que se arrogan su control exclusivo”. Cfr. Chartier R, *El mundo como representación*, pp 52-53.

<sup>48</sup> Cfr. Ibid, p 53.

<sup>49</sup> Cfr. Ibid, 55.

<sup>50</sup> Cfr. Ibid, p 55.

<sup>51</sup> Idem.

La cultura en “labradores establecidos,” debe comprenderse en el “conjunto de prácticas y representaciones” de individuos construyendo el sentido de su existencia a partir de sus necesidades sociales.

Desde allí, la historia debe comprenderse como un *desafío continuo* de presente y un futuro en una relación descifrable.

La lectura de un fragmento de historia, desde Chartier, es práctica histórica y por tanto la lectura como una paradoja que contiene la libertad de su práctica.

La lectura es fuerza creadora e inventiva que no puede ser totalmente impuesta y por tanto los lectores responden a reglas, lógicas y modelos distintas a las del autor.

En la historia del libro están juntas la del lector y la del autor enmarcadas en una obra dentro de un desarrollo de la industria editorial.

Un autor encarna en sus lectores.

Pero en la lectura de la obra escrita hay fragmentos que adquieren nuevos significados en el acontecer de las nuevas realidades.

#### 1.4. LA HISTORIOGRAFÍA MEXICANA DEL SIGLO XX.

Para Luz Elena Galván, desde la creación de la SEP en 1921, la historiografía mexicana estuvo influida por el proyecto educativo de Vasconcelos buscando formar una “verdadera nacionalidad”:

*“Por ello al crear a sus misioneros pensaba en uno de ellos que debería incitar a ‘la acción social’ y a la colaboración en la obra patriótica. Estos maestros deberían ‘despertar en los campesinos sentimientos de admiración por los héroes y enseñarles nuestro pasado glorioso.’”<sup>52</sup>*

La historia fue concebida desde la necesidad de una memoria de la nación dando importancia a las imágenes que fueron surgiendo en momentos diferentes de los esfuerzos de construcción nacional.<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> Galván, Luz Elena; *Memorias en papel. La historia como disciplina en el currículo de la escuela primaria: 1867-1941*. Artículo para el libro colectivo del CIESAS “Libros Escolares Mexicanos”. p 15.

<sup>53</sup> Cfr, *Ibid*, p 17.

El proyecto educativo “*Patria*” fue un libro de texto de historia que procedió de los Congresos de Instrucción de 1890, antes de la lucha armada y fue retomado en 1920.<sup>54</sup>

Sin embargo Florescano, en su ponencia “*la nueva interpretación del pasado mexicano*”, sostiene que la historiografía mexicana se ha venido abriendo a los cambios en el período de 1930 a 1950, cuando las obras históricas integraron los conocimientos pasados y presentes en una labor de síntesis.<sup>55</sup>

En la actualidad, la historiografía mexicana está viviendo el impacto de nuevas corrientes historiográficas.

Autores como O’Gorman, León Portilla y otros, estudian mitos y utopías procedentes tanto de europeos como de “originarios de estas tierras” haciendo grandes aportaciones a la constitución de nuestra identidad:

*“El sello de la utopía parece marcar así la historia de México desde sus orígenes coloniales.”*

*“De esa manera, probablemente sin quererlo, los frailes sembraron algo de la atmósfera escatológica preponderante en Europa entre los pobres y los desamparados: la noción de que la redención no pertenece necesariamente al más allá, sino que puede ser un acto terrenal y, fundamentalmente, un acto de justicia.”*<sup>56</sup>

Se investigan nuevas perspectivas desde los trabajos evangelizadores y pedagógicos de los frailes del siglo XVI.

Vasco de Quiroga en Michoacán, por ejemplo, castellaniza y evangeliza desarrollando utopías y esperanzas libertarias, mezcladas después con la concepción cíclica de los náhuatl.

La diferencia ha resultado grande. En la historia náhuatl el tiempo no era entendido como devenir, sino como un existente destinado a perecer y la aspiración sería alargar indefinidamente la duración de un sol en movimiento.<sup>57</sup>

---

<sup>54</sup> Cfr. Ibid, p 27

<sup>55</sup> Florescano, Enrique (1992) *El historiador frente a la historia*, pp 7-27.

<sup>56</sup> Albertani, Claudio (2007) “*Mundialización y diversidad cultural*”, pp 87-112.

<sup>57</sup> Se sabe que para los náhuatl y para otros pueblos mesoamericanos como los mayas, el tiempo era relacionado con el espacio donde se sucedían las edades o soles. Cfr. Ibid, p 90-93.

Los proyectos educativos evangelizadoras no pudieron desaparecer modos de comprensión, que de muchas formas quedaron imbricadas en unas nuevas formas de mestizaje cultural.

En ese proceso se ha llegado a una actualidad de modernidad europea que se lee nuevamente en la colonización, la independencia, la reforma o la revolución en un presente neoliberal.

La “modernización” atraviesa una historia mexicana que debe comprenderse de nuevas maneras, por ejemplo, la modernidad en el Porfiriato y las últimas décadas del siglo XIX.

### 1.5. UN “LABRADOR ESTABLECIDO” Y NUEVOS LECTORES DE LA ESCUELA SOCIALISTA.

Una recepción y apropiación de ideas sociales y políticas procedentes de otros procesos en determinados contextos de nuestra historia nacional, es una perspectiva necesaria en el estudio de la historiografía mexicana.

La contribución de otras historiografías, como la historiografía de larga duración, harán posible no sólo correcciones de historia universal sino de historias regionales, nacionales o locales.

Así, por ejemplo, América Latina puede ser concebida como una región periférica de un sistema-mundo global en la historia de larga duración de un desarrollo de la modernidad capitalista e interpretar de nuevas maneras la colonización o la independencia. Esto justifica y posibilita enfrentar cuanto antes el problema pendiente de la compleja constitución de una cultura regional donde existe una multiplicidad de culturas originarias además de las que fueron recibidas en muy distintas condiciones.

El problema de la recepción y apropiación de categorías e ideas en el desarrollo mexicano durante lo que sea esa modernidad es un problema del presente desde nuestra historia, porque finalmente en ese desarrollo histórico se

implica el problema de “construir una teoría propia sobre nuestras condiciones de incorporación al mundo moderno”<sup>58</sup>

Ese es el interés los casos concretos de recepción y apropiación que quedaba integrada a nuestro ser nacional.

En México y su sistema educativo se recibieron teorías e ideas de la cultura europea: lingüísticas, religiosas, conservadoras, liberales, anarquistas o socialistas, que encarnaron de muy diversas formas.

Los “labradores establecidos”, como llama De Certeau a los autores, están siendo leídos por nuevas comunidades de lectores y no sólo para sus destinatarios.

Ese es el caso de una historia de la cultura escrita que se ensaya aquí de acuerdo a las ideas metodológicas de la historiografía cultural de Chartier, estudiando una recepción y apropiación de ideas en esa época de la *escuela socialista*.

Ese intento de reforma educativa, durante la conformación del llamado régimen de la revolución mexicana entre 1932 y 1946, partió de los inicios de ese régimen y se fue desarrollando con las ideas educativas modernizadoras de Vasconcelos, las leyes y los discursos de funcionarios sobre una *escuela rural*.

El espíritu reformador de esa época se transforma en el impacto de la Segunda Guerra mundial, pero en instituciones como la SEP, la Universidad de México, el normalismo, el IPN, etc. proyectó sus debates en la cultura escrita de sus textos, cuya cultura impresa es parte de nuestra historia.

¿En qué condiciones surgió aquella *escuela socialista mexicana*?

¿Cómo encarnó en las prácticas de maestros rurales socialistas?

El caso del profesor José Santos Valdés es singular, no sólo porque sus textos reflejen la época en que fuera maestro de Misiones Culturales, de Escuelas Regionales Campesinas, de Normales Rurales, dirigente sindical y consejero de la juventud campesina socialista.

---

<sup>58</sup> Cfr. Pedraza Cuéllar, David. *Entre la modernidad y la modernización: reflexiones sobre la política educativa en América Latina*, en *Las políticas educativas en México*, Ediciones Pomares-UPN, pp 50-75.

Para esta historia cultural se comienza primeramente por investigar el contexto en que aparece y se desarrolla la *escuela socialista* atendiendo a propias condiciones regionales como Coahuila, Tamaulipas y Nuevo León relacionados con la trayectoria del autor de los textos seleccionados para el análisis.

## CAPÍTULO II

### UNA GENERACIÓN LARGA EN BREVE SIGLO XX.

## CAPITULO II.

### UNA GENERACIÓN LARGA EN BREVE SIGLO XX

*En la historia hay generaciones largas y generaciones cortas.  
Sólo la observación permite darse cuenta  
de los puntos en que la curva cambia de orientación.”  
Marc Bloch<sup>59</sup>.*

Un punto en que la curva mexicana cambió de orientación fue después de la etapa armada de la revolución de 1910 y la promulgación de la Constitución de 1917 iniciándose la conformación de un nuevo régimen con nuevas instituciones que proyectan el peso de una “generación larga” durante un siglo XX que comenzó en el diez terminó en los ochentas.

Esas nuevas instituciones, como la Secretaría de Educación Pública, la Universidad Nacional “autónoma”, el normalismo, el Instituto Politécnico Nacional con la expropiación petrolera, fueron proyecto de nación en un régimen.

En este segundo Capítulo se sitúa el contexto en que surgió, se debatió e intentó la propuesta de escuela socialista. Para lograr lo anterior se ha hecho una investigación documental en diversos textos de historia y el Archivo General de la Nación.

#### 2.1. INICIO DEL RÉGIMEN DE LA REVOLUCIÓN.

El proceso histórico hacia un nuevo régimen de la revolución se inicia hacia en 1920 cuando arribó al poder el grupo sonoreense a través del Plan de Agua Prieta. Estuvo envuelto en la disputa por la hegemonía política dentro del bando revolucionario y no fue un procesos precisamente pacífico, sino a base de asesinatos políticos y rebeliones armadas a través de los que se fue definiendo. Una violencia fue selectiva como el asesinato de Emiliano Zapata en 1919, de Carranza en 1920, de Villa en 1923, la “rebelión Delahuertista” en ese mismo año, hasta llegar al asesinato de Obregón en 1928.

---

<sup>59</sup> Cfr Bloch, Marc. Op. Cit, p.143.

De las primeras luchas internas resultó hegemónico el grupo de Obregón y Calles que buscó consolidarse a través de una “modernización” del Estado y de la educación.

Algunas de esas ideas “modernizadoras”, como las de la educación, se habían iniciado desde el porfiriato e interrumpido en la etapa armada de la revolución. Habían sido defendidas, sobre todo, por maestros participantes con las fuerzas que derrocaron a la dictadura.

El grupo sonoreense en el poder buscaba construir condiciones y relaciones internacionales hacia una “rápida modernización del país”.

*“La labor más importante de Obregón y de Calles habría de ser, precisamente, recoger los restos diseminados a lo largo y a lo ancho de la nación para organizar con ellos un poder central fuerte y, con su ayuda, empezar una rápida modernización del país.”<sup>60</sup>*

La modernización mexicana es un proceso que acompaña a nuestro desarrollo económico y político en medio de un paradójico enfrentamiento con los intereses de las fuerzas expansivas del sistema mundo-moderno.<sup>61</sup>

La revolución necesitaba tomar un curso realizador que en lo educativo logró singularizarse en la convocatoria vasconcelista por la alfabetización y la “escuela rural”.

La *escuela rural*, situada en los gobiernos de Adolfo De la Huerta y Alvaro Obregón, fue un mérito atribuido su Secretario de Educación, José Vasconcelos, aunque ellos, como Presidentes de la República, respaldaron aquel proyecto.

## 2.2. MAXIMATO Y CAMBIO DE RUMBO.

El magnicidio de Álvaro Obregón en 1928 cambió el curso y abrió el camino hacia el *maximato* de Calles.<sup>62</sup>

---

<sup>60</sup> Cfr. Segovia Rafael, Lajous Alejandra y Meyer Lorenzo (2004) I. *LA CONSOLIDACIÓN DEL PODER. Serie La Revolución Mexicana No 12*. Tercera reimpresión. El Colegio de México, p 5.

<sup>61</sup> “Un factor decisivo en la institucionalización del sistema-mundo moderno ha sido la creación de los Estados soberanos y del sistema interestatal moderno, cuya combinación proporciona el marco político en el que tiene lugar la división del trabajo capitalista. Cfr. Wallerstein, I. (2004) “Las tres hegemonías sucesivas en la historia de la economía-mundo capitalista” en “Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos”, p 240.

Una hegemonía que no terminaría hasta que Cárdenas expulsara a Calles y Morones del país en 1935.

La frustrada reelección de Obregón, tras los asesinatos anteriores de Francisco Serrano y Arnulfo Gómez, hicieron de Calles el principal sospechoso, juicio que no se borró del imaginario popular. Por eso interesa ser aclarado.<sup>63</sup>

El régimen de la revolución entró en una seria turbulencia que terminó como cambio de rumbo.

Una época de turbulencias responde a múltiples determinaciones y en ésta confluyeron varias.

*“La muerte del general Álvaro Obregón fue, en más de un sentido, la crisis interna más fuerte por la que haya atravesado el grupo gobernante durante el período revolucionario; de ella habrían de derivarse, directa o indirectamente, la fundación del Partido Nacional Revolucionario, la creación del maximato, el vasconcelismo y la rebelión escobarista. Podría añadirse que toda la vida política mexicana respondió al asesinato del caudillo”<sup>64</sup>.*

Afirma Adriana Puiggrós que en una época turbulencias se corresponden dialécticamente “procesos “ideológicos-político-culturales” y “procesos económicos sociales”<sup>65</sup>.

En este caso los procesos ideológicos-políticos y culturales que determinaron esa turbulencia fueron tres: la creación del vasconcelismo, la rebelión escobarista y la fundación del Partido Nacional Revolucionario.

### 2.2.1. LA CREACIÓN DEL VASCONCELISMO.

Vasconcelos es considerado ideólogo y autor del proyecto educativo modernizador, primero al frente de la Universidad de México y después como

---

<sup>62</sup> “De ese régimen de poder por encima del trono, a pesar de todos sus vicios y lacras (o tal vez, por ello) nació el cardenismo. La institucionalización de nuestra política, que culminó el presidente Cárdenas, nació también entonces. Fue en esa época aciaga en la que las organizaciones sociales se fueron al fondo; pero fue también en ella en la que surgieron los poderosos movimientos de masas en los que se apoyaría el cardenismo para edificar la nueva institucionalidad y llevar a cabo las grandes reformas sociales, económicas y políticas que había preconizado la revolución mexicana”. Cfr. Córdova, Arnaldo (1995) *La revolución en crisis. La aventura del maximato*, p 13.

<sup>63</sup> Cfr, Martín Moreno Francisco (2008) *México acribillado*. Alfaguara, México.

<sup>64</sup> Cfr. Segovia, Rafael, Alejandra Lajous y Lorenzo Meyer. Op. Cit, p. 17.

<sup>65</sup> “El análisis de la formación social debe hacerse teniendo en cuenta la multiplicidad de determinaciones que la constituyen y que ella genera.” Cfr. Puiggrós, A. (1989) *Imperialismo y Educación en América Latina*, México, Nueva Imagen, pp 29-52.

fundador de la SEP, que sacudió la conciencia de la nación en favor de la alfabetización y la educación.

Estas pretensiones “modernizadoras” venían inspiradas en la democracia de Madero buscando realizarlas a través de la educación. Su batalla pareció declinar con la muerte de Obregón, pero la retomó a la muerte de éste como un candidato rebelde a la Presidencia de la República en 1929 en la que el maestro y filósofo adoptó el significativo lema de campaña “*con Madero ayer con Vasconcelos hoy*”, una lucha que justifica se escriba posteriormente que en él hubo más “que un candidato derrotado.”<sup>66</sup>

El vasconcelismo, por sus raíces con la revolución, su participación proyectiva en la conformación del régimen y su obra teórica, tiene con esa participación electoral presidencial, un candidato que continuaría en campaña como movimiento crítico del régimen que habían fundado.

### 2.2.2. LA REBELIÓN ESCOBARISTA.

La “rebelión escobarista” de 1929 fue un levantamiento mayoritario de militares, tras el asesinato de Obregón, percibido como intento de contrarrevolución.

Ambas rebeliones fueron en distinto momento en el inicio de la conformación del nuevo régimen de la revolución y desde luego sus consecuencias fueron muy diferentes.

El levantamiento encabezado por De la Huertista en 1923 fue un “levantamiento fascista” para el Partido Comunista<sup>67</sup> justificando la necesidad de combatirlo con las armas en la mano.<sup>68</sup> Pero su costo fue grande para el proceso

---

<sup>66</sup> Cfr. Ramírez Sánchez, Xochitl (1 999) *LA GUERRA, LA LEY Y LA MORAL. Procesos de construcción del orden político en México*. Tesis Doctoral, pp 11-13.

<sup>67</sup> “Hubo un grupo en este período que, a pesar de su pequeña entidad, haría una larga carrera e influiría profundamente en el desarrollo del movimiento obrero: se trataba de los comunistas. Los comunistas, la verdad sea dicha, se cocían aparte”. Cfr. Córdova, A. *La revolución en crisis*, Op. Cit p 243.

<sup>68</sup> “El Comité ejecutivo del PCM decidió oponerse a la rebelión militar y participar en la lucha armada contra los alzados. Según su opinión, tras los Delahuertistas estaban los intereses de los latifundistas, el clero y el gran capital; la dirección del PCM, en algunos de sus textos llegó a calificar de “fascista” al movimiento rebelde, basándose en la conducta del general Guadalupe Sánchez que, como comandante

revolucionario. Según Arnoldo Martínez Verdugo, en una historia de su partido, fue lamentable que no se hubieran podido resolver las contradicciones entre ellos porque tenían los mismos anhelos<sup>69</sup> desde un socialismo utópico de Alvarado y otro constitucionalistas radical de Mújica: ambos se inspiraban finalmente en la utopía del comunismo<sup>70</sup>. Esos enfrentamientos pudieron originarse en contradicciones no resueltas entre el “anarquismo” floresmagonista y el “demócratas” de Madero.

El Partido Comunista apoyó nuevamente al Gobierno constituido contra aquella “infidencia escobarista” de 1929, aunque esta era una verdadera rebelión de militares (tras la muerte de Obregón) y derrotada finalmente también.

### 2.2.3. NACIMIENTO DEL PARTIDO NACIONAL REVOLUCIONARIO.

Otra de las nuevas condiciones políticas para que surgiera el *Maximato* fue el nacimiento del Partido Nacional Revolucionario.

De modo formal decía cerrarse la llamada “etapa de caudillos” y se buscaba poder unir las diversas corrientes y partidos políticos regionales de la revolución<sup>71</sup> y aquel 1º de diciembre de 1928 marcó el fin de la crisis política que generó el asesinato del Gral. Obregón. Era el último informe de Calles y la toma de posesión de Portes Gil como Presidente Provisional y allí se daba a conocer el

---

*militar de Veracruz, se había distinguido por su hostilidad al movimiento campesino. Era una versión simplificada, que no tomaba en cuenta que el delahuertismo era un complejo agrupamiento de fuerzas del ejército, articulado contra la candidatura de Calles a la Presidencia, pero al que se habían unido algunos de los generales más cercanos al pueblo, como Francisco J. Mújica, Salvador Alvarado, J.D. Ramírez Garrido, Cándido Aguilar y Manuel M. Diéguez, entre otros”. Cfr. Martínez Verdugo, Arnoldo (1983) “Historia del comunismo en México” pp 64-65.*

<sup>69</sup> “Después de la ruptura con los libertarios, los primeros comunistas enfrentaron la relación con otra corriente del movimiento social y político mexicano que dominó la escena durante las décadas de los veinte y los treinta: la democracia revolucionaria. Si el anarquismo representaba en México una primera forma de conciencia teórica proletaria y mantenía una indudable y mantenía una indudable preeminencia entre los obreros de vanguardia, la democracia revolucionaria expresaba los intereses y las aspiraciones de los campesinos, la clase oprimida más activa y de mayor experiencia política de los primeros treinta años del siglo XX mexicano. Cfr. *Ibid*, p 61.

<sup>70</sup> Basta decir que en esa corriente se inscriben personajes como Lázaro Cárdenas, Narciso Bassols, Heriberto Jara, J. Guadalupe Zuno, etc., a los que impropriamente algunos historiadores llaman populistas vulgarizando ese concepto. Cfr. *Ibid*, pp 62-63.

<sup>71</sup> Hubo partidos regionales “socialistas” (como el del sureste o el fronterizo) antes del “Maximato” y que participaron en la creación del Partido Nacional Revolucionario, pero que se diluyeron finalmente en el Partido de la Revolución Mexicana.

manifiesto que convocaba a organizar el PNR presidido por el propio Calles, al que renunciaría la semana siguiente para dejar a su amigo Manuel Pérez Treviño.<sup>72</sup>

La primera Convención Nacional del Partido Nacional Revolucionario se realizó en Querétaro e inició actividades el 1 de marzo de 1929. Manuel Pérez Treviño fue electo primer Presidente del Comité Nacional Directivo y Pascual Ortiz Rubio, candidato a Presidente de la República para el período del 5 de febrero de 1930 al 30 de noviembre de 1934.

En condiciones de unidad política enfrentó Calles la rebelión de militares: nacimiento del PNR, gobierno provisional de Emilio Portes Gil y una candidatura “unificada” en torno a Pascual Ortiz Rubio. Esa acción significó la consolidación de la hegemonía personal de Plutarco Elías Calles en las “filas revolucionarias”.<sup>73</sup>

Con el PNR nacía también una peculiar forma de hacer la política en México que duró hasta las últimas décadas del siglo XX.

#### 2.2.4. UNA PERSISTENTE CONFLICTIVIDAD POLÍTICO-RELIGIOSA.

La conflictividad político religiosa fue un ingrediente político persistente desde la guerra “cristera” al grado de que en el asesinato haya sido acusado precisamente un fanático.

Es sabido que en el cuatrienio de Calles la iglesia católica cerró los templos en plan de protesta en una acción que se convertiría en una guerra civil que duró de 1926 a 1929.

Las armas y el dinero de los cristeros, según Lorenzo Meyer, procedían de los hacendados que estaban perdiendo sus latifundios. Una guerra que terminó con unos “arreglos” del gobierno del Emilio Portes Gil y el Vaticano a través de

---

<sup>72</sup> Cfr. Córdova Arnaldo, Op. Cit, p 52.

<sup>73</sup> Sin embargo, “Para el 3 de marzo de 1929, mientras se celebraba la asamblea constitutiva del PNR, comenzó el levantamiento encabezado por los generales Escobar, Aguirre, Manzo, Urbalejo, Caraveo y otros que en conjunto comandaban cerca de 30 mil soldados”. Cfr. Ibid, p 99.

la mediación del Embajador Norteamericano: las iglesias se abrieron de nuevo el domingo 30 de junio de 1929. Pero los combatientes cristeros debieron aceptar los resultados de aquellas pláticas sin ser tomados en cuenta y debieron soportar todavía que fueran perseguidos, ya que muchos de aquellos “acuerdos” no fueran cumplidos por el gobierno. Hubo gobernadores perseguidores de sacerdotes, como Garrido Caníbal en Tabasco y Tejeda en Veracruz.

*“Garrido hizo quemas públicas de imágenes y objetos de cultos; Tejeda limitó la labor del clero a una cura por cada 10 000 habitantes. El 29 de septiembre de 1932, el papa Pío X publica la encíclica Acerba Animi donde se califica de tiránico al Gobierno mexicano, lo responsabiliza por entorpecer la labor de los sacerdotes, perseguir a los cristeros que se habían rendido,...”<sup>74</sup>*  
*“Al final del Gobierno de Rodríguez en 1934 “había solamente 305 sacerdotes con autorización para oficiar, y en 17 estados no había ninguno”<sup>75</sup>*

Por tanto, la conflictividad político religiosa no podía terminar por acuerdos impuestos e incumplidos frente a una demagogia jacobina explotando los rescoldos de la llamada “guerra cristera” complementada por una manipulación política de dirigentes religiosos y hacendados.

La conflictividad político religiosa nublaba frecuentemente la comprensión real de los problemas era susceptible de utilización por los distintos actores políticos.

### 2.2.5 LA CRISIS ECONÓMICA MUNDIAL DE 1929-32

A lo complicado de la época se agregó todavía el impacto de la gran crisis económica mundial de 1929 y que se extendió hacia 1932 como combustible de un nuevo rumbo de la revolución.<sup>76</sup>

---

<sup>74</sup> Añorve, Aguirre, C. P. (2005) *Portes, Ortiz y Rodríguez (1928-1934)*, UPN. Vol. 3. México, p 119.

<sup>75</sup> *Idem.*

<sup>76</sup> El período de 1917 a 1940 ha sido estudiado de distintas maneras. Hay quien lo ve como venganzas del siglo XX mexicano. “Durante los años que transcurren de 1920 a 1940 México atravesó por un proceso de transformaciones económicas, sociales y políticas derivadas de la revolución de 1910 y del período de reformas estructurales que clausuran el ciclo de revoluciones burguesas en nuestro país. Es en este proceso en el que incide la crisis de 1929, marcada por el signo depresivo del tercer gran ciclo económico mundial de larga duración” Cfr. Arguello, Gilberto y otros “LA CRISIS DE 1929: EL CASO DE MÉXICO. El antiguo modelo de acumulación en la época posrevolucionaria: bases internas e

El jueves 24 de octubre de 1929 la Bolsa de Valores de Nueva York se desplomó, día que se recordaría como “jueves negro”: se iniciaba una *crisis del mercado capitalista mundial* con grandes repercusiones en todos los países del mundo.<sup>77</sup>

En nuestro caso fue muy grave porque hacia octubre de 1928 el capital norteamericano predominaba ampliamente en la vida económica nacional.

México era exportador de productos primarios, energéticos, minerales y agrícolas principalmente, de modo que con una estructura de comercio exterior rígida y dependiente del mercado mundial, los efectos de la crisis fueron “profundos y múltiples”.<sup>78</sup>

a). El cierre de los mercados exteriores propició la reducción del sector moderno y restringió el ingreso de divisas al país:

*“la superficie sembrada de henequén se redujo, al igual que la de algodón, café, jitomate y garbanzo” y por tanto “se restringió la importación de granos como maíz y trigo a pesar del descenso continuo de la producción del país”.*<sup>79</sup>

b) Escasez de alimentos y alza de precios.

Entre los años de 1930 a 1932 el agro mexicano resintió una crisis estructural interna por las repercusiones de la crisis mundial teniendo que soportar todavía una aguda sequía, al grado de que en varias regiones hubo hambrunas y, de modo general, escasez de alimentos con alza de precios.

c) La falta de recursos frenó la reforma agraria y Ortiz Rubio declaró clausurada la reforma agraria.

---

*internacionales de la crisis de 1929” en López Díaz, Pedro (1987) “La crisis del capitalismo, teoría y práctica” p 194*

<sup>77</sup> Como a las 11 de la mañana, súbitamente, las órdenes de venta de los títulos bursátiles fueron más significativas que de las compras. Lo mismo sucedió en el resto del país y países. La quiebra de empresas, el desempleo, etc. por espacio de casi una década, pero particularmente entre 1929 a 1933. Se dice inclusive que la recuperación terminó en algunos casos hasta entrada ya la Segunda Guerra Mundial. Idem.

<sup>78</sup> Cfr. Arguello, Gilberto, en López Díaz, Pedro. Op. Cit, p 202.

<sup>79</sup> Cfr. Ibid, p. 203

*“Ortiz Rubio sólo distribuyó 195 939 hectáreas a 16 126 campesinos, declarando clausurada la reforma agraria”.*<sup>80</sup>

d) El grave desempleo en el campo se agravó más con el retorno de braceros.

*“El desempleo en el campo se agravó con la promulgación de la Ley Harris en los Estados Unidos. Como resultado de ella, en 1930 se expulsan 69 570 braceros; en 1931 esta cifra aumenta a 124 990, y en 1932-1933 son repatriados 103 151 personas. Estos cientos de miles de trabajadores regresan a sus lugares de origen y presionan aún más sobre la crítica situación”*<sup>81</sup>.

e) La incidencia de la crisis en la minería fue violenta, lo que explica un incremento del número de huelgas en minas cuya mayoría de ellas eran de extranjeros.

*“El brusco descenso de la producción minera nacional estuvo en relación con el hecho de que la mayoría de las minas era propiedad de extranjeros y con que los productos minerales se dirigían prioritariamente al exterior.”*<sup>82</sup>

En términos generales, fue una conjugación de contradicciones internas e internacionales que estuvieron detrás del ascenso de la lucha social que se daría entre 1933 y 1938<sup>83</sup>:

Las importaciones “llegaron a ser menores que las del principio de siglo” y “el ingreso público bajó de 322 millones de pesos a 212 millones”, “la inversión pública se redujo de 103 millones en 1929 a 73 millones en 1932”, el peso fue devaluado en relación al dólar de 2. 648 pesos a 3.498, etc. etc.<sup>84</sup>

El desempleo pasó de 89, 690 personas sin trabajo en 1929 a 339,378 en 1932, y los despedidos eran mineros, ferrocarrileros y diversas ramas industriales.<sup>85</sup>

Estas malas circunstancias propiciaron movilizaciones de masas que finalmente embonaron en la estrategia Cardenista de impulsar nuevamente la Revolución Mexicana, a la que dio finalmente nuevo sustento y sentido.

---

<sup>80</sup> Cfr. Ibid, p. 203.

<sup>81</sup> Idem

<sup>82</sup> Cfr. Ibid, p 204.

<sup>83</sup> “grandes batallas políticas y profundas reformas estructurales” del período *cardenista* Cfr. Ibid, p. 208.

<sup>84</sup> Córdoba, Arnaldo, *La política de masas del cardenismo*, citado por Pérez, J. Encarnación, en *Historia del Comunismo en México*, p 52.

<sup>85</sup> Cfr. Ibid, p 153.

### 2.3. LA EDUCACIÓN DEL *MAXIMATO* Y UNA “*ESCUELA SOCIALISTA*”.

El *maximato*, o hegemonía política de Plutarco Elías Calles, buscaba superar la crisis de la revolución. Fue la época en que apareció la llamada *escuela socialista*. Pero, qué fue realmente ésta?

Su significado dependía de distintas interpretaciones y desenlaces por el uso político que se debatía.

En todo caso es conveniente comenzar por preguntarse sobre las intenciones de aquella iniciativa.

¿Era una maniobra política para desviar las sospechas que circulaban sobre la responsabilidad de Calles en el crimen de Obregón?

¿Fue una aspiración para radicalizar la revolución? Pero hacia dónde, un intento de una dictadura? Dada la escandalera que se armó caben múltiples preguntas. No debe olvidarse que por esa época líderes y partidos fascistas de Alemania e Italia utilizaban el calificativo “socialista”. A qué socialismo aspiraba el callismo?

Lo cierto fue que las sospechas sobre la culpabilidad de Calles se borraría del imaginario popular y el desprestigio sobre el autoritarismo del régimen continuó creciendo.

*Maximato* o hegemonía del “Jefe Máximo” era poder real tras un gobierno formal de tres Presidentes.<sup>86</sup>

1º Un Presidente *Provisional* (el del Lic. Emilio Portes Gil: del 1º de diciembre de 1928 al 5 de febrero de 1930<sup>87</sup>) 2º. Un *Presidente electo* formalmente por el voto popular para un período de cuatro años, el Ing. Pascual Ortiz Rubio (aunque estuvo en la Presidencia solamente una parte al renunciar antes)), del 5 de febrero de 1930 al 4 de septiembre de 1932<sup>88</sup> y 3º. Un Presidente *Substituto* de Ortiz Rubio, el Lic. Abelardo Luján Rodríguez, (que duró del 4 de septiembre de 1932 al 30 de noviembre de 1934<sup>89</sup>).

<sup>86</sup> La reforma constitucional de cuatrienios por sexenios se hizo durante el mandato de Calles en 1927.

<sup>87</sup> Cfr. Añorve Aguirre, Carlos Daniel. Op. Cit, p 17.

<sup>88</sup> Cfr. Ibid, p 63

<sup>89</sup> Cfr. Ibid, p 117

El General Lázaro Cárdenas, electo para el período de seis años 1934-1940, aunque surgió en la mecánica política impuesta por la fuerza del *maximato*, no se le considera parte del mismo porque con él hizo no sólo la ruptura, sino porque desde el proceso electoral mismo resistió confrontaciones con el “Jefe Máximo”, las que se resolvieron finalmente con la expulsión de Calles del País, en 1935.

Dentro del nuevo Partido Nacional Revolucionario las luchas de facciones se hicieron cada vez más sórdidas (como la de Portes Gil contra Morones pensando en la sucesión) lo que explica que en inicios del *maximato* hubiera violencias exitosas, como la huelga estudiantil por la autonomía universitaria,<sup>90</sup> el aplastamiento de la sublevación militar de marzo de 1929 y los “arreglos” para el fin de la guerra cristera. Pero esos éxitos consolidaban más el *maximato* a pesar de problemas.

Un caso diferente fue la resistencia de campesinos afiliados al Partido Comunista que se negaban a dejar las armas después de haber ayudado contra la “rebelión escobarista”: el callismo correspondió fusilando a J. Guadalupe Rodríguez en Durango y a Hipólito Landeros en Veracruz, sin formación de causa militar.<sup>91</sup> El contexto social, producido por la gran depresión económica de 1929, era favorable a la persecución de comunistas.

Para el Partido Comunista de México, esa fue una táctica del *maximato* para congraciarse con el imperialismo anglonorteamericano:

*Estimulado por la política anticomunista y antisoviética del imperialismo anglonorteamericano, los avances del fascismo en Europa, las provocaciones chinojaponesas contra la URSS y la agudización de los problemas del capitalismo mundial, el gobierno portesgilista la emprendió contra el PCM. Las administraciones subsecuentes de Pascual Ortiz Rubio y Abelardo L. Rodríguez prosiguieron, desarrollaron y profundizaron esta táctica.*<sup>92</sup>

Fue ese un ambiente proclive a la persecución “anticomunista y antisoviética” del gobierno, coincidente con el desempleo y la pobreza mundial por la depresión, el ascenso al poder de los regímenes nazis y fascistas de Europa

<sup>90</sup> Cfr. Ibid, p 98.

<sup>91</sup> Al parecer fueron órdenes directas del General Calles.

<sup>92</sup> Martínez Verdugo, A. Op. Cit, p 130.

y una actitud amedrentadora oficial ante el fracaso de las políticas públicas revolucionarias. Una política conciliadora con las fuerzas adversas a la revolución y un radicalismo oscilante ante la reacción, que finalmente terminaba fortaleciéndola.<sup>93</sup>

Y en ese ambiente, Narciso Bassols, Secretario de Educación desde el segundo año del gobierno de Pascual Ortiz Rubio y la mayor parte del bienio de Abelardo L. Rodríguez, hizo dos propuestas educativas que causaron estridencias.

### 2.3.1 LAS TURBULENCIAS DE LA EDUCACIÓN SEXUAL.

Esas dos propuestas, la *educación sexual* y la *escuela socialista* marcaron la gestión de Bassols en la Secretaría de Educación, aunque haya sido el problema de la educación sexual lo que finalmente motivó su destitución.

En 1932, la Sociedad Eugénica Mexicana difundió una concepción de eugenesia influida por el Nazismo alemán.

Influido por eso Narciso Bassols pidió implantar la educación sexual en todas las escuelas públicas apoyándose en la Comisión Técnica Consultiva de la SEP.<sup>94</sup>

Pero ese hecho dio pie a una agitación conservadora que apareció con gran capacidad de resistencia a los cambios sociales y económicos desde un discurso moralizante.

Fue una oposición que abarcaba varios sectores.

*Los actores que intervinieron en contra de la educación sexual no fueron siempre conservadores a ultranza. Al lado de plumas al servicio de la Iglesia y su doctrina social había quienes como el periodista Pedro Gringoire, reconocido experto en la materia, expresaban su simpatía por corrientes como la estadounidense que impulsaba el establecimiento de programas de educación sexual en las escuelas pero aceptaban la participación de los padres en esta tarea.<sup>95</sup>*

<sup>93</sup> En histórica conferencia sobre *El balance de la revolución*, la noche del 30 de enero de 1931, el Lic. Luis Cabrera sustentó críticas. De trascendencia Cfr. Córdova, A. Op. Cit., “Una crítica desde adentro”, pp. 189-200

<sup>94</sup> Cfr. Arteaga, Belinda (2002) *A gritos y sombrerozcos, Historia de los debates sobre educación sexual en México, 1906-1946*, p 91.

<sup>95</sup> Cfr. Ibid, p 96.

La renuncia de Bassols, el 10 de mayo de 1934, no resolvió las turbulencias por la educación sexual porque la polémica no tenía como problema central la salud humana, sino dogmatismos sobre una *eugenesia*, mezclada con la herencia de prejuicios e interpretaciones pervertidas por intereses de la sucesión presidencial.

### 2.3.2. ¿ESCUELA SOCIALISTA?

La *escuela socialista*, propuesta desde septiembre de 1932<sup>96</sup> siguió un derrotero más largo. En lo inmediato para Bassols tuvo menos consecuencias, pero su contenido estuvo en los debates políticos y legislativos dentro y fuera del nuevo rumbo del régimen.

La manera como se propuso la educación sexual propició la manipulación religiosa conservadora que explotó prejuicios anticomunistas complicando más el entendimiento de aquella indefinida *escuela socialista* aprovechando que la idea había aparecido primero en eventos obreros de 1924<sup>97</sup> y en interpretaciones generalizadas de líderes políticos<sup>98</sup> y como ideas educativas se confundían con las postuladas por otras escuelas como la racionalista.<sup>99</sup>

Para Victoria Lerner en “*La educación socialista*” su implantación en 1934, no fue tanto por el régimen cardenista aunque haya sido entonces cuando llegó a ser “bandera” y se introdujo en las escuelas:

*“La educación socialista que se implantó en 1934 ha solido considerarse como un producto del régimen cardenista. En algunos sentidos esta aseveración es*

---

<sup>96</sup> Cfr. Meneses, E. *Tendencias educativas oficiales en México*, Tomo III, pp 308- 309.

<sup>97</sup> “Lombardo Toledano por ejemplo. En la VI Convención de la CROM de 1924 rechaza la educación laica, la racionalista y la de la acción, declarándose a favor de la escuela socialista.” Cfr. Lerner, Victoria (1979) *La educación socialista*, p 18.

<sup>98</sup> Palabras textuales de Emilio Portes Gil en 1928 para la revista *Plus ultra*: “*Deseamos sembrar en cada corazón de mexicano y de tamaulipeco la simiente de la escuela socialista, la que rompe los viejos moldes de la sociedad opresora del capitalismo, la escuela que quista los prejuicios de clase. Deseamos que la escuela activa de Tamaulipas, sea la luz que ilumine el sendero de la reconstrucción nacional*” Cfr. *Ibid*, pp 17-18.

<sup>99</sup> Entre ellas, con la escuela racionalista, que era distinta. Cfr. Arteaga, Belinda (2005) “*La Escuela racionalista de Yucatán. Una experiencia mexicana de educación anarquista (1915-1923)*”.

*cierta, porque fue en esa época cuando se tomó como bandera y se intentó introducir en las escuelas”<sup>100</sup>*

Para ella, lo importante de esa época consistió en que la educación se vió como una cuestión social buscando desfanatizar a las masas y mejorar sus condiciones de vida.

*“Desde entonces la educación se ha venido planteando como una cuestión social, lo más importante es que llegue a las masas, desfanatizándolas y contribuyendo a su bienestar.”<sup>101</sup>*

Por tanto, no hubiera sido necesaria esa reforma, ya que eso se postulaba junto al laicismo de 1917. Lo interesante sería saber por qué Bassols lo confundió en la amplitud conceptual de laicismo:

*“Desde 1917 el laicismo es un concepto “cómodo” por ambiguo. Y años después conserva este carácter. Es interesante que Narciso Bassols creyera en 1933 que dentro de este sistema podía entrar la escuela socialista, por lo que juzgaba innecesaria la reforma del Artículo 3°.”*

La propuesta oficial de escuela socialista pudo ser solamente una escuela pública laica. sin tener que confundirse con el pensamiento pedagógico socialista soviético.

### 2.3.2.1 EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO SOCIALISTA SOVIÉTICO.

*La escuela socialista* no fue atacada solamente por laica o por variante de escuela pública.

El adjetivo provocador era la palabra polisémica “socialista”.

En el ambiente de la época había realmente un pensamiento pedagógico socialista vinculado a la revolución rusa de 1917 como aspiración del Estado a una educación socialista.<sup>102</sup>

¿Qué era el pensamiento socialista soviético? Conviene tenerlo presente comparativamente porque influyó realmente en maestros socialistas mexicanos.

---

<sup>100</sup> Cfr. Ibid, p 11

<sup>101</sup> Idem.

<sup>102</sup> Cfr. Gadotti, Moacyr (1998) *El pensamiento pedagógico socialista en Historia de las ideas pedagógicas*, pp 121- 146.

El pensamiento pedagógico socialista soviético era una variante de escuela pública que confrontaba con una visión social elitista en la educación:

*“La concepción socialista de la educación se opone a la concepción burguesa. Ella propone una educación igual para todos.”*<sup>103</sup>

Ese pensamiento pedagógico entroncaba con la educación pública que se había venido formando con los socialistas utópicos, desde la revolución francesa.

Su idea de escuela pública, desde Saint Simón, aludía a la educación como una *“práctica de las relaciones sociales”* opuesta a la separación de escuela y mundo real.<sup>104</sup>

Para Roberto Owen era de gran importancia pedagógica el trabajo manual y para Proudhon el trabajo era un “generador del conocimiento”.<sup>105</sup>

Víctor Considerant (1808-1893) defendió que en la educación pública los estudiantes deberían participar en la organización y en la *“gestión del sistema educacional.”*<sup>106</sup>

En esta *“Historia de las Ideas Pedagógicas”*<sup>107</sup> se afirma que Marx y Engels en realidad *“nunca realizaron un análisis sistemático de la escuela y de la educación”* y que abordaron el tema de forma ocasional y fragmentaria en el contexto de la crítica general a las relaciones sociales:

*“La problemática educativa fue colocada de forma ocasional, fragmentaria, pero siempre en el contexto de la crítica de las relaciones sociales y de las orientaciones principales de su modificación.”*<sup>108</sup>

Las ideas expuestas en el Manifiesto Comunista de 1847 y 1848 defienden una educación pública y gratuita para todos los niños basada en principios que más tarde desarrollarían Lenin y Pistrak.

Lenin, por ejemplo, propuso ideas educativas concretas para la situación concreta (un Plan de gobierno) vivida al inicio de la revolución soviética

---

<sup>103</sup> Cfr. Ibid, pp 121-146.

<sup>104</sup> Cfr. Ibid, p. 121.

<sup>105</sup> Cfr. Ibid, p. 122.

<sup>106</sup> Idem.

<sup>107</sup> Cfr. Ibid, pp 121- 146.

<sup>108</sup> Idem.

- 1) *la anulación de la obligatoriedad de un idioma del Estado;*
- 2) *la enseñanza general y politécnica gratuita y obligatoria hasta los 16 años;*
- 3) *la distribución gratuita de alimentos, ropas y material escolar;*
- 4) *la transmisión de la instrucción pública a los organismos democráticos de la administración autónoma local;*
- 5) *la abstención del poder central de toda intervención en el establecimiento de programas escolares y en la selección del personal docente,*
- 6) *la elección directa de los profesores por la misma población y el derecho de ésta a destituir a los indeseables,*
- 7) *la prohibición a los patronos de utilizar el trabajo de los niños menores de 16 años,*
- 8) *la limitación de la jornada de trabajo de los jóvenes entre 16 y 20 años a cuatro horas;*
- 9) *la prohibición de que los jóvenes trabajaran por la noche en empresas insalubres o en las minas.*<sup>109</sup>

Pistrak, uno de los primeros educadores de la revolución rusa, fue quien desde su interpretación de marxismo en la educación concibió a los maestros como militantes del partido para la construcción del nuevo Estado Soviético.

*“sin teoría pedagógica revolucionaria no podía haber práctica pedagógica revolucionaria”*<sup>110</sup>

Al atribuir ese papel militante al profesor, los alumnos trabajarían colectivamente promoviendo un *Autogobierno y trabajo colectivo*, donde el profesor acabaría siendo un consejero.

*“El profesor sería un consejero. Sólo la asamblea de los alumnos podía establecer castigos. Los mandatos de representación de los alumnos serían cortos para posibilitar la alternancia.”*<sup>111</sup>

El trabajo sería el gran educador a través de métodos escolares activos. El alumno no iría a la fábrica para “trabajar”, sino para “comprender la totalidad del trabajo”. Para Pistrak, en la fábrica estaba toda la problemática de su tiempo.

Por eso propuso crear una estructura escolar y *organización del programa de enseñanza* orientada a través de “complejos” de acuerdo a los objetivos de la escuela, pero siguiendo un plan social, y no sólo pedagógico.

---

<sup>109</sup> Cfr. Ibid, p 124.

<sup>110</sup> Cfr. Ibid, p 125.

<sup>111</sup> Idem

Ese pensamiento pedagógico socialista siguió desarrollándose con la revolución y nuevos autores cuyas ideas fueron siendo recibidas y apropiadas a nuestro proceso a través de militantes socialista, como los miembros del Partido Comunista de México.

Pero esa no fue la propuesta de escuela socialista ni las ideas de Bassols.

### 2.3.3. LOS DEBATES EN EL PLAN SEXENAL DEL PNR 1934-1940.

En la iniciativa del PNR firmada por su Presidente Carlos Riva Palacio y el Secretario General Gabino Vázquez del 20 de diciembre de 1933, había una idea de socialismo que giraba en relación a orientaciones y tendencias sobre “una socialización progresiva de los medios de producción”.

*“Art. 3º Corresponde al Estado (Federación, Estados y Municipios) el deber de impartir, con el carácter de servicio público, la educación primaria, secundaria y normal, debiendo ser gratuita y obligatoria la primaria. La educación que se imparta será socialista en sus orientaciones y tendencias, pugnando porque desaparezcan prejuicios y dogmatismos religiosos y se cree la verdadera solidaridad humana sobre la base de una socialización progresiva de los medios de producción económica.”<sup>112</sup>*

Sin embargo, el 26 de septiembre de 1934 un año después, los mismos firmantes con los mismos cargos le agregaban “proporcionará una cultura basada en la verdad científica” y lo matizaban “que forme el concepto de solidaridad necesaria” insistiendo en la progresión gradual “para la socialización progresiva de los medios de producción económica”.

*“La educación que imparta el Estado será socialista, excluida toda enseñanza religiosa y proporcionará una cultura basada en la verdad científica que forme el concepto de solidaridad necesaria para la socialización progresiva de los medios de producción económica.”<sup>113</sup>*

<sup>112</sup> Cfr. IOSAHSEP. C 3952, Expediente 3097/33.

<sup>113</sup> Idem (subrayado nuestro)

El 1º de diciembre de 1934, el Artículo Tercero Constitucional aprobado como Decreto y firmado por el nuevo Presidente Lázaro Cárdenas, quedó finalmente de la forma siguiente:

*Artículo 3º.- La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para la cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.*

Aquello de “crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo” tenía otro sentido. Es que en ese tiempo, con la candidatura de Cárdenas se formalizaba y polarizaba un conflicto político entre el callismo y el cardenismo que se dirimía en aquella reforma. Los debates desde fines del gobierno de Abelardo L Rodríguez fueron una especie de “torneo de radicalismos ideológicos” precedente a la ruptura Calles-Cárdenas.

El momento de mayor debate fue durante la elaboración del Plan Sexenal de Cárdenas donde callismo y cardenismo confrontaron su distinta manera de entender aquella reforma.

El General Lázaro Cárdenas, en su discurso de toma de posesión como precandidato del PNR (15 de junio de 1933) planteaba una cierta radicalización de la revolución. En vísperas de elecciones, hacia la renovación de los poderes federales, el 30 de junio de 1934 en Durango, Dgo., expresó su pensamiento educativo y de aquella “escuela socialista”:

*“Concepto que la implantación de la escuela socialista que señala el plan sexenal, intensificará la obra cultural que la revolución ha emprendido para la emancipación del pueblo laborante, preparándolo científica y socialmente.”<sup>114</sup>*

La idea de Cárdenas sobre *escuela socialista* formaba parte de un socialismo en la economía y la producción:<sup>115</sup>

*“Ni la industrialización del país, ni mucho menos la economía socialista, podrán avanzar sin la preparación técnica de obreros y campesinos calificados, capaces de impulsar la explotación de nuevas fuentes productivas y de participar en la dirección de las empresas. Por ello es necesario estimular la enseñanza utilitaria y colectiva que prepare a los alumnos para la producción cooperativa, que les*

---

<sup>114</sup> Cfr. *Historia documental del Partido de la Revolución*, Op. Cit, p. 71

*fomente el amor al trabajo como un deber social ; que les inculque la conciencia gremial para que no olviden que el patrimonio espiritual que reciben está destinado al servicio de su clase, pues deben recordar constantemente que su educación es sólo una actitud para la lucha por el éxito firme de la organización”<sup>116</sup>*

Por lo dicho, Cárdenas se orientaba por la idea de los constituyentes de 1917 limitado por un criterio laico y científico de la educación.

*Y consecuentemente con el criterio revolucionario de que corresponde al Estado la orientación educativa del País, no se permitirá que ninguna agrupación religiosa continúe proyectando su influencia sobre la educación nacional, aprovechando a la juventud y a la niñez como agentes de división de la familia mexicana, con el propósito avieso de convertir a las nuevas generaciones en enemigas de las clases trabajadoras y de las instituciones avanzadas.”<sup>117</sup>*

Este discurso revela que, más allá de las provocaciones demagógicas del callismo, Cárdenas hizo alardes de “izquierdismo”, también.

El Bloque del PNR en la Cámara de Diputados había presentado la iniciativa de reforma del Artículo Tercero el 26 de septiembre del mismo año. Pero las modificaciones se siguieron haciendo desde aquella competencia ideológica y “lucha de tendencias” entre callismo y cardenismo, distanciándose cada vez más de la iniciativa original.

Primero se planteó que “la educación que imparta el estado será socialista” con la idea cardenista de “socialización progresiva de los medios de producción” y luego se le suprime esa parte para agregarle lo de formar un concepto racional del universo porque “*debería combatir los prejuicios y dogmatismo religiosos*”.

La idea del cardenismo era:

*“...La educación que imparta el Estado, será socialista, excluirá toda enseñanza religiosa y proporcionará una cultura basada en la verdad científica, que forme el concepto de solidaridad necesario para la socialización progresiva de los medios de producción económica”<sup>118</sup>*

La tormenta venía desatada desde el principio y no terminaría a pesar de que el Gral. Cárdenas, como Presidente electo declarara el 28 de octubre de 1934

---

<sup>116</sup> Cfr. Ibid, pp 71-72.

<sup>117</sup> Idem.

<sup>118</sup> Cfr. Ibid, pp 25-26. (subrayado nuestro)

que la educación socialista se pensaba para que la educación, en los problemas nacionales, jugara un papel formador de la conciencia colectiva:

*“la madurez del movimiento revolucionario hizo posible abordar los problemas nacionales en su aspecto integral y que, al fundamentar la educación socialista, la revolución lo hacia pensando en todo el proceso dentro del cual la educación jugaría un papel determinante para la formación de la conciencia colectiva y la organización de las fuerzas laborantes”(…)“en su emancipación económica y moral”.*<sup>119</sup>

La redacción final de la reforma constitucional buscaba evitar los problemas que la conflictividad de la palabra *socialista* propiciaba, pero el pretexto a la reacción interior y exterior en el país, en el partido y en la educación, estaba desatada.

Las circunstancias de la época sobre el tema daban mayor beligerancia a la polémica que se reflejaba en los recintos legislativos.

¿Era la falta de definición clara? ¿Un debate ideológico influido en última instancia por el escenario, vísperas de la segunda guerra mundial, que lo complicaba más?

Lo que es claro que aquellos interlocutores respondían a distintos proyectos políticos nacionales.<sup>120</sup>

Los propios militantes socialistas o comunistas se resistían a entender que una educación socialista fuera posible en un régimen capitalista en tanto las fuerzas conservadoras y clericales encontraron un pretexto útil para oponerse al agrarismo.

En esa confusión creada por la proclamación de la *escuela socialista* la peor parte la llevaron los maestros rurales que recibieron la embestida de bandas cristeras armadas por manos de latifundistas asesinos.

El movimiento obrero y campesino apoyó la candidatura y llegada de Cárdenas a la Presidencia de la República.

---

<sup>119</sup> Cfr. Ibid, p 27.

<sup>120</sup> Para Cárdenas el conflicto con la Iglesia, no eran las creencias, sino la educación a la que concibió socialista para que la juventud no fuera enemiga de la clase trabajadora y luchara junto a ella por su emancipación. Cfr. Op. Cit, Discurso de campaña en Gómez Palacio, Dgo., el 21 de junio de 1934.

Por eso se le cree autor de la reforma, aunque como se verá más adelante en efecto fue en ese sexenio cuando hubo un proyecto serio de *escuela socialista* y buscó organizarse y aplicarse.

En ese contexto no debe obviarse cómo el grupo callista había logrado imponer el primer gabinete presidencial de Cárdenas y que el callismo tuvo posibilidades reales de un golpe de Estado reaccionario, porque fueron precisamente aquellas circunstancias las que abrieron la alianza del cardenismo con el Comité Nacional de Defensa Proletaria

*“En 1935, ante la posibilidad de un golpe de Estado reaccionario promovido por el grupo callista, Cárdenas entra en alianza con las fuerzas antiimperialistas. El Sindicato Mexicano de Electricistas (SME), el PCM y el grupo encabezado por Lombardo Toledano, unifican a los trabajadores en el Comité Nacional de Defensa Proletaria. Cárdenas, apoyado en esta alianza, expulsó a Calles, obligó a renunciar a todo su gabinete para nombrar ministros de su absoluta confianza y sustituyó a los jefes militares callistas”.*<sup>121</sup>

Hasta puede decirse que aquel movimiento obrero y campesino fue quien derrotó finalmente al callismo porque la acción del Cardenismo logró no sólo consenso social (que le hacía falta a un “poder revolucionario” heredado de un *Maximato* divorciado de las masas) sino que sería quien consolidaría la hegemonía y autoridad del régimen de la revolución.

La *Escuela Socialista* fue parte de ese proyecto de nación junto a lo agrario, obrero e indigenista del cardenismo, como ampliación y mayor radicalidad de la *escuela rural*.

#### 2.4. REFORMISMO CARDENISTA Y ANHELOS SOCIALISTAS

En esas circunstancias, la llegada de Cárdenas a la presidencia había desatado “esperanzas” de obreros y campesinos.

Esa actitud de respeto a los derechos de los trabajadores, el estallido de huelgas y la lucha campesina por la tierra cubrió el escenario de la ruptura con Calles que lo cuestionaba.

---

<sup>121</sup> Cfr. López Díaz, P. *La crisis del capitalismo*, p. 208.

El 15 de junio de 1935 se reunieron un muy amplio abanico de organizaciones sindicales, con excepción de la CROM y la CGT, a invitación del SME y constituyeron el Comité Nacional de Defensa Proletaria quienes repudiaron las declaraciones de Calles.<sup>122</sup> Una semana más tarde el PCM declaró su apoyo a Cárdenas, contra el imperialismo, contra la reacción y en provecho de las masas populares. Su nueva política de formación de frente popular antiimperialista en México calificando al gobierno de Cárdenas como un gobierno nacional reformista con posiciones de izquierda.<sup>123</sup>

Parecía que el sexenio del presidente Cárdenas<sup>124</sup> encajaba con el proyecto del PCM para la transformación de México. Definían al Cardenismo como un gobierno revolucionario, de frente popular, de transición a la dictadura democrática

*“El gobierno popular revolucionario, el del frente popular, sería de transición a la dictadura democrática de los obreros y campesinos, y ésta, a su vez, a la dictadura del proletariado”. “...el primer peldaño de una escala ascendente, en la concepción de la nueva política del PCM”.*<sup>125</sup>

Aunque no haya sido exactamente así, era evidente la contribución decisiva de socialistas y comunistas a favor del gobierno cardenista.

En el discurso de toma de posesión, el 30 de noviembre de 1934, Lázaro Cárdenas había planteado problemas ancestrales de la sociedad mexicana, como el de los “núcleos indígenas”:

*“Nada puede justificar con más elocuencia la larga lucha de sacrificios de la Revolución Mexicana, como la existencia de regiones enteras en las que los hombres de México viven ajenos a toda civilización material y espiritual, hundidos en la ignorancia y la pobreza más absoluta, sometidos a una alimentación, a una indumentaria y a un alojamiento inferiores e impropios de un país que, como el*

---

<sup>122</sup> El PCM se esforzaba por distinguir entre Calles y Cárdenas, pero combatiendo a aquél. Aún así, insistía en que eso no significaba el apoyo a Cárdenas todavía dos meses y medio después de los sucesos de junio. Cfr. *El machete* del 24 de agosto de 1935, citado por Pérez, Encarnación en. *Historia del comunismo*, p156.

<sup>123</sup> Carta de la delegación mexicana al VIII Congreso de la IC, México, Ediciones Frente Cultural, 1936, p.9, citado en *Historia del Comunismo en México*, p.157.

<sup>124</sup> Al finalizar el *maximato* “se fortaleció, con gran apoyo popular, el gobierno progresista y democrático del Gral. Lázaro Cárdenas”. Cfr. *Ibid*, p 151.

<sup>125</sup> Cfr. *Ibid*, p159.

*nuestro, tiene los recursos materiales suficientes para asegurar una civilización más justa”.*<sup>126</sup>

El enfoque cardenista continuó el proyecto educativo de “incorporar” a los núcleos indígenas y abatir su rezago, puede ser ahora discutible. Pero en ese contexto resultaba evidente que con Cárdenas la revolución mexicana recibía nuevo impulso.

Por eso, desde la promesa revolucionaria incumplida planteó una nueva modernización con justicia social que fortalecería el Estado revolucionario.

El reparto agrario fortaleció el mercado interno por la vía del ejido resistiendo las críticas que esta forma de propiedad había recibido y respaldó los esfuerzos de los obreros agrícolas para organizarse en un “Frente Único” del trabajo involucrándolos en el nuevo Partido de la Revolución Mexicana para los puestos de elección popular. Por eso, esa batalla fue más trascendente en los Municipios”.<sup>127</sup>

Fue en ese proyecto de nación y de partido que, según Arnaldo Córdova, entendió Cárdenas una *educación socialista*

*“...concretando su finalidad social en el sentido de que, lo que la Escuela Socialista persigue, es identificar a los alumnos con las aspiraciones del proletariado, fortalecer los vínculos de solidaridad y crear para México, de esta manera, la posibilidad de integrarse revolucionariamente dentro de una firme unidad económica y cultural. De este modo la escuela ampliará sus actividades, constituyéndose como la mejor colaboradora del sindicato, de la cooperativa, de la comunidad agraria, y combatiendo hasta destruirlos, todos los obstáculos que se oponen a la marcha liberadora de los trabajadores.”*<sup>128</sup>

En ese esfuerzo concibió a los maestros “revolucionarios” como claves para la realización del programa, que entendía por “socialista”.

*“La Educación Socialista –afirmaba– presupone un fuerte y decidido apoyo por parte de los maestros revolucionarios, sin cuya colaboración será imposible realizar el programa que conectándose con las formas económicas en que se está desarrollando nuestra Revolución, pretende armonizar las fuerzas del trabajo de hoy con la conciencia que va a sustentar la acción de los hombres de mañana.”*<sup>129</sup>

<sup>126</sup> Lázaro Cárdenas, Mensaje al pueblo de México, Imprenta Mundial, 30 de noviembre de 1934, p 3-4. Tomado de Córdova, A. Op. Cit., p 487.

<sup>127</sup> Cfr. Córdova, A. Op. Cit., p 489.

<sup>128</sup> Cfr. Ibid, pp 489-490.

<sup>129</sup> Cfr. Ibid, p 490.

Esta percepción de Córdova lo lleva a concluir que si la historia oficial ve en Calles el caudillo que acabó con el caudillismo (sobre todo por la fundación del PNR), fue Cárdenas en cambio quien dotó al Partido y al Estado de la fuerza de masas, de las instituciones y de la fuerza ideológica que les permitiría sobrevivir posteriormente tanto tiempo

## 2.5. LA “CONCILIACIÓN” POR LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

La guerra mundial trastocó contextos nacionales aún antes de que se iniciaran las acciones armadas de 1939, particularmente en casos como la guerra civil española.

Las reformas cardenistas y la solidaridad con la república española fue un proceso de transformación social y político que se reflejó en una estructura institucional del régimen.

Si bien el proceso del régimen se había iniciado desde 1920, hacia 1939 y el advenimiento de la segunda guerra mundial a finales del régimen cardenista, se temía un quiebre abrupto ante un régimen que se había conformado desde un presidencialismo autoritario.

México, que había sido solidario con la república española y recibido refugiados republicanos, llegó a las tensiones de la sucesión presidencial.

La sucesión presidencial de 1940 era un punto de quiebre, un proceso de rectificación.

¿Fue 1940 una marcha atrás del proceso revolucionario como lo había entendido el cardenismo?

*“1940 marcó una nueva etapa en el desarrollo histórico de México. A contracorriente de las tendencias hasta entonces dominantes, el grupo gobernante pareció moverse hacia la rectificación del “socialismo mexicano” que había defendido Lázaro Cárdenas y la apertura política que permitiera acuñar nuevas alianzas sobre todo con los grupos que habían expresado su desacuerdo con las tendencias oficiales. Esta propuesta se expresó, sobre todo, en la defensa de*

*algunos postulados conservadores heredados por el viejo régimen que se resistían a morir bajo el influjo revolucionario.*<sup>130</sup>

La percepción más generalizada acentúa en todo caso la importancia del impacto de la segunda guerra mundial en nuestro proceso nacional y las condiciones que abrieron la puerta a un presidente moderado como Ávila Camacho que rectificó en muchos terrenos de las políticas públicas en aras de la conciliación de fuerzas.

Para Luis Medina<sup>131</sup> estas nuevas condiciones fueron:

*1º Una drástica reducción en la producción de granos para el consumo interno y la insuficiencia de las tierras repartidas, pese a su cantidad relevante, en tan corto tiempo, crearon las condiciones para la contraofensiva de los intereses creados que se estaban afectando, desde el propio Calles en el exilio hasta la formación de fuerzas en el campo, como la Unión Nacional Sinarquista en 1937.*

*2º La CTM, alentada por la idea cardenista del equilibrio de los factores de la producción, inspirada en el marxismo no se limitó a ser un simple organismo de defensa económica sino que buscó y llegó a ser un centro de gran influencia política tanto en el partido como en el gobierno.*<sup>132</sup>

*3º En contraparte, los círculos patronales opuestos tanto a la reforma agraria como al movimiento obrero, cuestionaban desde la Ley Federal de Trabajo hasta el “nuevo liderazgo sindical” arguyendo que impedían el desarrollo de la democracia y fomentaban el advenimiento del totalitarismo con su “prédica de lucha de clases”.*<sup>133</sup>

*4º Hacia fines de 1939, los patrones organizados en la Confederación de Cámaras Nacionales de Comercio e Industria, se inconformaban ante la política de excepción de impuestos a las cooperativas. Al respecto argumentaban los empresarios que “se beneficiaba a una clase y con sacrificio de otra” lo que indicaba hasta donde había llegado el grado de confrontación.*<sup>134</sup>

<sup>130</sup> Cfr. Op. Cit, *A gritos y sombrerazos*, p 175.

<sup>131</sup> Cfr. Medina, Luis (2001) *Del cardenismo al avilacamachismo, en la Serie de Historia de la Revolución Mexicana, 1940-1952*, México, pp. 15-19.

<sup>132</sup> Cfr. Ibid, p 20.

<sup>133</sup> Cfr. Ibid, p 24.

<sup>134</sup> Carta Semanal 149 del 16 de diciembre de 1939. Cfr. Ibid, pp 25-26.

5° La inflación entre 1936 y 1939 golpeó fuerte la situación social y por tanto se convirtió en un factor adverso:

*“El aumento del circulante, bajo las condiciones impuestas por la desconfianza de inversionistas y ahorradores, se tradujo en un aumento de precios. Entre 1936 y 1939, el índice general de los mismos experimentó un incremento de 26.6 %, es decir, de 8.8 como promedio anual. Y desglosado, resulta que el aumento se concentró en los artículos de primera necesidad. Para los alimentos creció, en ese período, 25.4 %. El índice de precios de los llamados artículos de producción sólo aumentó entre tanto en 13.2 %.”<sup>135</sup>*

6° Estas nuevas condiciones por la segunda guerra mundial contribuyeron a que resurgiera una derecha decimonónica, que probablemente procedía desde los tiempos de Lucas Alamán, pero que emergía nuevamente al influjo del fascismo europeo, unida en la oposición a una posible continuidad del cardenismo. En tanto, en la “izquierda” oficial había cierto dilema frente al temor de que se pudiera derivar en una intervención norteamericana o una guerra civil:

*“Y como se daba cuenta de que México no podía correr ese riesgo, pues un conflicto armado interno precipitaría la intervención norteamericana por razones de seguridad para el país del norte, la izquierda del elemento oficial, con Vicente Lombardo Toledano a la cabeza, decidió emprender el camino de la conciliación amparándose en la idea de que en los siguientes seis años, en vista de la situación interna y externa, debería consolidarse lo ganado y no irse más lejos en el terreno de las reformas sociales.”<sup>136</sup>*

Para Luis Medina, antes de la Convención del Partido de la Revolución Mexicana (PRM), la Confederación de Trabajadores de México (CTM) dirigida por Lombardo Toledano se anticipó en el pronunciamiento por Ávila Camacho a la mayoritaria Confederación Nacional Campesina (CNC) donde las inclinaciones se dividían a favor de Múgica. Se sintió la crisis de un partido de cuatro sectores y una inconformidad de los demás precandidatos lo que explica las circunstancias complicadas de una decisión turbulenta en el PRM que llegaría a una candidatura inconforme con el Gral. Juan Andrew Almazán.

---

<sup>135</sup> Cfr. Ibid, p 40.

<sup>136</sup> Cfr. Ibid, p 46.

Se percibía que el régimen de la revolución culminó en el cardenismo con gran autoridad la que con las “adecuaciones” durante y después de la guerra mundial se iría deteriorando.

### 2.5.1 SE DEROGA LA ESCUELA SOCIALISTA.

Fue en el sexenio de Manuel Ávila Camacho cuando se reformó el Artículo 3º Constitucional y se derogó la *escuela socialista*.

El autor de esa nueva reforma fue su Secretario de Educación, Jaime Torres Bodet.

Torres Bodet recuerda que el Presidente Ávila Camacho pidió a Bassols expusiera las razones de aquella reforma. Éste asumió su responsabilidad por aquella enmienda constitucional y en una larga carta publicada por Bassols ante la inminente derogación de la escuela socialista, dice sustancialmente que:

Al iniciarse los debates, 1932-1934:

*Primero. Si bien nunca fui, ni como secretario de Educación, ni como ciudadano, un propugnador de la reforma del artículo 3º constitucional, si soy el autor de su texto y, por lo tanto y, responsable de la redacción que se ofrece. El esquema de mi posición frente a la reforma constitucional está vaciado en la nota que dirigí la Cámara de Diputados en septiembre de 1932, y que figura al frente de la Memoria de Educación de ese año.*

Al hacerse la reforma constitucional, 1934:

*Segundo. Enfoqué y conduje la reforma al artículo 3º en 1934 partiendo de la base de que se trataba de un hecho político definitivamente consumado en la Convención de Querétaro de fines de 1933, y al cual todos los miembros del régimen revolucionario teníamos –y tenemos- que enfrentarnos con un criterio al mismo tiempo realista y solidario.*

La justificación entonces:

*Tercero. El imperativo nacido en Querétaro, de dar a la educación pública tendencia socialista, no debe valorizarse en abstracto, por su consagración, podríamos decir arquitectónica, con el resto de la estructura del país, sino que*

*más bien ha de medírsele conjugándolo con las mil aspiraciones vagas y contradictorias, que sin embargo, encarnan siempre los grandes anhelos nacionales, en un país como el nuestro de pensamiento social tan primitivo y confuso.*

Y la defendía todavía oponiéndose a la derogación:

*Cuarto. Situados de la realidad, debemos pensar muy bien lo que significará proscribir el ideal socialista de la educación. Hoy día, quitar la palabra equivaldría forzosamente a tanto como eso. ¿Tiene la humanidad otra meta mejor? Si el movimiento social mexicano abjura de esa ruta ¿cuál podría tomar? Asignarle finalidades puramente democráticas es mucho más vago aún, lo dejaría sin sustantividad y sordo a las aspiraciones profundas del pueblo.”*

Y en su defensa buscó justificar todavía aquello de “formar un concepto racional y exacto del universo”:

*Quinto. No me coloco en la posición arrogante –sobre todo cuando se trata de pensar el problema-de sostener que la fórmula del “concepto racional y exacto” sea perfecta. Ni mucho menos. Pero examinemos si es seriamente objetable. Veámoslo a contraluz ¿Es que se podría defender una educación “irracional, es decir, mística? ¿Y una educación orientada conforme a la razón, categoría suprema del hombre racional por lo tanto, es malo que sea válida, científica, correcta? No otra cosa quiere decir el segundo atributo de exacta, que se le fija. Así, reducida la controversia a una humilde e insignificantes cuestión de palabras, pierde la trascendencia que artificiosamente se le ha querido dar.”*

Bassols defendió todavía su idea de racionalidad y de ciencia contra la manipulación del término socialista por el clero. Para eso advierte el peligro de que por buscarse una unidad nacional se vaya al despeñadero de guerra civil antes de un año:

*Sexto: Porque la verdad es y no debemos olvidar un solo instante que el problema político real no radica ni en el término “socialista”, ni en la fórmula del “concepto racional y exacto”. Está en la prohibición a la Iglesia Católica de intervenir de intervenir en la escuela primaria para convertirla en instrumento de propaganda confesional y anticientífica. Lo demás son pretextos.*

*Séptimo. Y si no se va a autorizar que el clero se apodere de la escuela mexicana, ¿qué sentido tiene suscitar una gran controversia nacional alrededor de la reforma del artículo 3º de la Constitución? Porque no cabe hacerse ilusiones: las poderosas fuerzas de la derecha, tan pronto como vean que la reforma “se sale por la tangente”, en vez de apaciguarse, van a encender una contienda descomunal, muy de fondo, seguras de que ha llegado el momento táctico –frente a un paso inicial que acusaría debilidad de nuestra parte- de promover la rectificación esencial de nuestra vida pública.*

*Octavo. Por ese camino se iría a dar, buscando la unidad nacional, al despeñadero de la guerra civil, antes de un año.*<sup>137</sup>

Para Torres Bodet el problema real de Bassols radicaba en el laicismo: que la iglesia católica no intervenga en la escuela primaria y la convierta en “instrumento de propaganda confesional.”<sup>138</sup>

El peligro de guerra civil “antes de un año” en todo caso muestra la fuerte influencia entonces de la guerra civil española en México.

El nuevo Artículo 3° fue finalmente aprobado por las Cámaras de Diputados y Senadores el 26 de diciembre de 1945,<sup>139</sup> la guerra civil no estalló y aunque en efecto el clero nunca ha quitado el dedo del renglón insistiendo siempre en reformar el Artículo Tercero Constitucional buscando derogar el laicismo también, eso no ha sucedido al menos todavía.

## 2.6. EL CASO TAMAULIPAS DE UNA REVOLUCIÓN NO HOMOGÉNEA.

Había razón cuando Bassols, con cierta arrogancia, refiere esa carta lo disparejo del desarrollo nacional: los procesos históricos no se han dado igual en México.

El caso Tamaulipas en la revolución mexicana resulta útil para ilustrar el caso de la Revolución Mexicana.

A ese estado llegó un joven José Santos Valdés, exiliado de Sonora por el callismo en 1932 y cuando se iniciaban los debates por la *escuela socialista*.

Allí la revolución mexicana no se había vivido igual a los demás del nortet de la Republica<sup>140</sup> a pesar de que Tamaulipas es del norte también: Tamaulipas no fue escenario de grandes acciones armadas de la revolución e inclusive puede decirse que ese carácter excepcional le permitió usufructuarla, sin sufrirla:

<sup>137</sup> Cfr. Meneses, E. *Tendencias educativas oficiales en México*. Tomo III, pp 308-309.

<sup>138</sup> Cfr. *Ibid*, p 311.

<sup>139</sup> Cfr. *Ibid*, pp 312-313..

<sup>140</sup> No hay un México único, homogéneo, cuasi atemporal y prácticamente idéntico a sí mismo a lo largo de siglos y siglos, sino que geográfica e históricamente hubo tres Méxicos: el del norte, centro y sur. Cfr. Aguirre Rojas, Carlos Antonio. *Los tres Méxicos de la Historia de México*. Una pista crítica para la construcción de una Contrahistoria de México. *Contrahistorias* No. 4, pp 9-20.

*“LA FRONTERA TAMAULIPECA EN LOS VEINTE”*

*“DURANTE LA REVOLUCIÓN MEXICANA, en la zona fronteriza no hubo grandes devastaciones, tal como ocurrió en muchos lugares del país. De hecho se experimentó una cierta bonanza, pues las necesidades que demandó el conflicto, sobre todo de armas, ropa y alimentos generó un activo movimiento comercial, además de proliferar el contrabando al abolirse la gendarmería fiscal”.*<sup>141</sup>

En el norte se originaron o actuaron los ejércitos de Obregón, Calles y De la Huerta (Sonora), Madero y Carranza (Coahuila) y la División del Norte de Francisco Villa (Zacatecas, Durango y Chihuahua), pero algunas regiones participaron poco.

En Tamaulipas, si bien no se dieron grandes levantamientos o grandes acciones, no fueron totalmente ajenos los de la frontera o de la región de Tampico, donde hubo levantamientos en 1910, aunque no de gran relevancia.

Las ideas anarquistas circularon a través del periódico *Regeneración*

*“Circularon ampliamente en Tamaulipas las ideas floresmagonistas mediante el periódico Regeneración, por lo menos nos consta por el testimonio del Lic. Emilio Portes Gil...”*

*“Este y otros factores fomentaron la actitud crítica de los tamaulipecos contra el régimen de Don Porfirio Díaz. Naturalmente no toda la oposición antiporfirista era de de tinte anarquista (al) alzarse en armas. Y así tenemos noticias de algunos levantamientos en Tamaulipas”.*<sup>142</sup>

*“Hubo asimismo levantamientos a principios de 1910, como el de Villagrán, donde se levantó Daniel González, pero no precisamente inspirados por las ideas de Ricardo Flores Magón”.*<sup>143</sup>

Además, Tamaulipas no puede fácilmente separarse de las historias locales de Estados como Nuevo León, Coahuila y hasta Chihuahua porque han compartido históricamente una amplia frontera común con Texas.

Las huellas del periódico *Regeneración* de Práxedes Guerrero y del Partido Liberal llegaban a Tamaulipas a lo largo de esa frontera o a través de sus costas.

Aunque no tuvieron trascendencia hubo levantamientos desde el inicio de la revolución, como el de Cd. Camargo en 1910 y el de Higinio Tanguma en Aldama, al sur del Estado.<sup>144</sup>

<sup>141</sup> Cfr. Herrera, Octavio. *Breve historia de Tamaulipas*. Fondo de Cultura Económica, El Colegio de México y el Fideicomiso Historia de las Américas, Primera edición, 1999, p 247

<sup>142</sup> Cfr. González Salas, Carlos. *Acercamiento a la Historia del Movimiento Obrero en Tampico*. (1887-1983). Instituto de Investigaciones Históricas. Universidad Autónoma de Tamaulipas. El Colegio de México. Cd. Victoria, Tamps., abril de 1986, p.64

<sup>143</sup> Cfr. *Ibid*, p 81.

*“En Tamaulipas hubo dos levantamientos. Uno en Ciudad Camargo; en 1910, donde fue derrotado un destacamento del Partido Liberal Mexicano y el levantamiento del campesino Higinio Tanguma, que trabajaba en una hacienda del municipio de Aldama, Tamaulipas.”<sup>145</sup>*

Pero si bien Tamaulipas no fue escenario relevante por grandes acciones armadas como el resto del norte del país, fue en cambio importante para el proceso de conformación del nuevo régimen. El activismo político de personajes claves del *maximato*, como Emilio Portes Gil y las ideas organizativas del Partido Socialista de la Frontera en 1926, fueron utilizadas en el diseño del Partido Nacional Revolucionario.

En Tamaulipas hubo también un importante desarrollo obrero.

El puerto de Tampico se significaba por la fuerte presencia de ideas socialistas y anarquistas<sup>146</sup> que se proyectaron en nuevas organizaciones obreras, instituciones políticas y debate ideológico.

A esa región del sur de Tamaulipas llegó el joven profesor Valdés en 1932 impregnándolo de sus rasgos y sus utopías.

Las huellas del anarquismo en Tampico datan de 1875 y 1876.

Entre las organizaciones firmantes del I Congreso General de Obreros de la República Mexicana celebrado en la Ciudad de México, el 5 de marzo de 1876, asistirán representantes de Mier, Tamps. Pero fue la continua llegada de marineros por Tampico el terreno propicio para el arribo de ideas libertarias, tanto para lo como lo rural.<sup>147</sup>

---

<sup>144</sup> “Por 1908 Enrique Flores Magón, junto con Práxedes Guerrero, siguieron promoviendo grupos clandestinos. Hart dice que por lo menos 30 grupos armados planearon lanzar ataque coordinados”. Idem.

<sup>145</sup> Cfr. Ibid, p. 65.

<sup>146</sup> Hecho atribuido al floresmagonismo, pero a cierta influencia de migrantes españoles e italianos también.

<sup>147</sup> “Como otro de los organismos anarquistas más destacados y de mayor actividad en Tampico hay que mencionar al Industrial Workers of the World (IWW). Su radio de acción fue el conglomerado de marineros del puerto, pero no es de dudarse que en otros campos también haya llevado sus ideas”. Ibid, p 147.

Higinio Tanguma es exponente de un anarquismo rural en la región<sup>148</sup> aunque lo más significativo fue el urbano de Librado Rivera, Secretario Particular de Ricardo Flores Magón.

Rivera radicó en Villa de Cecilia (hoy Cd. Madero, contiguo a Tampico) donde fundó el periódico “Avante” a través del que tuvo gran influencia”.<sup>149</sup>

Allí soportó los ataques del gobernador Emilio Portes Gil<sup>150</sup> e igual que Ricardo Flores Magón no aceptaría la pensión que le ofrecieron desde el gobierno.

En el Número 1 (segunda época) del periódico *Luz al esclavo*, fechado el 1º de mayo de 1930, escribió al Ing. Pascual Ortiz Rubio. Para justificar su no aceptación de la pensión que le ofrecía la Cámara de Diputados de San Luis Potosí, le relata su encarcelamiento junto a Flores Magón y su sospecha de que fue asesinado:

*“En noviembre 21 de 1922, después de crueles sufrimientos, durante nuestro largo presidio (21 años de sentencia para Ricardo y 15 para mí) Ricardo Flores Magón amaneció muerto misteriosamente en su mismo calabozo. Lo misterioso de este lamentable accidente contra la vida de un hombre tan honrado y de tan sanos propósitos para el bienestar humano lo revela el hecho de que estando Ricardo y yo juntos, fue separado a otro calabozo unos días antes de su muerte por órdenes de los jefes de la prisión”.*

---

<sup>148</sup> En la región sur de Tamaulipas (Cd. Victoria, Aldama, Altamira, Mante, Tula y la propia sierra de Tamaulipas, de la Sierra Madre Oriental, cerca del puerto de Tampico al costado norte del Río Pánuco) existió Higinio Tanguma (de Altamira que vivía en Aldama), un anarquista afiliado al Partido Liberal Mexicano cuyo guerrilla asediaba las haciendas. Aunque regional, el caso Tanguma pudo conocerse también en todo el estado por su encarcelamiento en Brownsville, Tex. Jornalero de la Hacienda “*El Sabino Gordo*” propiedad de don Manuel González (el compadre de Díaz ex -presidente de México), según esta historia regional las huestes de Tanguma se hicieron temer de los ricos hacendados tamaulipecos entre los que se encontraba Don Bartolo Rodríguez que pidió armas y municiones a Madero para combatirlo. “Las cartas fueron sacadas en copia del Archivo General de la Nación en Ramo Madero. Documentos 20360-20361-25616-25617-25618”. Cfr. Ibid, p 74.

<sup>149</sup> “*Librado Rivera, Secretario particular de Ricardo y firmante del manifiesto del Partido Liberal Mexicano, potosino de origen, de ideas anarquistas puras, radicó en Villa de Cecilia, pero años más tarde; su influencia fue muy grande a través de su periódico “Avante”.* Idem.

<sup>150</sup> “El Lic. Emilio Portes Gil fue por primera vez Gobernador de Tamaulipas del 6 de mayo al 30 de junio de 1920, al secundar el “Plan de Agua Prieta” que encabezó Adolfo de la Huerta contra el gobierno del presidente Carranza el 23 de abril del mismo año”, pero lo fue nuevamente por elección constitucional del 5 de febrero de 1925 a principios de 1928. Luego fue Secretario de Gobernación en el Gabinete de Plutarco Elías Calles y Presidente Provisional de la República del 1º de diciembre de 1928 al 4 de febrero de 1930. Cfr. Covián Martínez, Vidal. EMILIO PORTES GIL, Gobernador Delahuertista de Tamaulipas. Cuadernos de Historia, Núm. 7. Ediciones Siglo XX, Ciudad Victoria, Tamps. México, pp. 5-7

Pero lo más importante de su carta era denunciar la persecución de que era víctima por parte de Portes Gil:

*“Desde febrero de 1929 he sido arrestado cinco veces por órdenes directas del ex - presidente provisional a las autoridades militares del puerto de Tampico, las que sin consideraciones a mi avanzada edad ni a los más elementales principios humanitarios, se me golpea hasta hacerme chorrear sangre, se me insultó y despojó de cuanto había conservado como más sagrado desde 1907”<sup>151</sup>*

Aunque Tamaulipas viviera a su manera las disputas internas del *Maximato*, en algunas regiones como la frontera y Tampico se desarrollaban procesos muy distintos.

### 2.6.1. TAMPICO EN UNA GÉNESIS DEL PARTIDO COMUNISTA.

En particular Tampico fue importante en la génesis histórica del Partido Comunista México.

El primer Congreso Obrero del 5 al 17 de febrero de 1916 se había realizado en el Puerto de Veracruz, pero pasó a la historia porque en él se constituyó la Confederación del Trabajo de la Región Mexicana (CROM). El segundo se realizó en Tampico en octubre de 1917 y poco después, en mayo de 1918, un tercero en Saltillo, bajo patrocinio oficial ya. Fue en éste cuando propiamente surgió la CROM bajo la dirección de Morones.

En una “Historia del Comunismo en México” Arnoldo Martínez Verdugo (y otros de sus camaradas) se recuerda que fue en ese Segundo Congreso de Tampico donde contra el sindicalismo amarillo de Morones surgió el Gran Cuerpo Central de Trabajadores, al que se unirían anarco-sindicalistas y otros activistas agrupados en el Partido Socialista Mexicano (junto a otros sindicalistas revolucionarios) formando un núcleo de origen.<sup>152</sup> En Tampico había funcionado también una Sucursal de la Casa del Obrero Mundial que apoyó el gran desarrollo sindicalista con alijadores, estibadores, marinos, etc., aún antes de la

---

<sup>151</sup> Cfr. Ibid, pp 108- 109

<sup>152</sup> Cfr. Martínez Verdugo, A. Op. Cit, *Historia del comunismo en México. De la anarquía al comunismo*, pp 16-17. El Partido Socialista Mexicano se había fundado hacia 1911, pero en marzo de 1919, cuando ellos firmaban la Convocatoria, se conformaba en Moscú la III Internacional. Idem.

expropiación petrolera. Se realizó allí un Congreso Obrero, del 25 de agosto al 4 de septiembre de 1919, que abordó la cuestión del socialismo.

La Convocatoria iba firmaba en primer lugar por Adolfo Santibáñez, uno de los fundadores del Partido Socialista y miembro de la Casa del Obrero Mundial.<sup>153</sup>

Los demás firmantes eran trabajadores de trayectorias similares reconocidas en la lucha, aunque falten todavía actas y testimonios que documenten ese Congreso y a sus participantes.<sup>154</sup>

Allí estuvo Jacinto Huitrón, del Gran Cuerpo Central de Trabajadores enfrentando el sindicalismo de Morones y ahí se eligió a José Inés Medina de Zacatecas fundándose un Partido Nacional Socialista (que pese al nombre nada tiene que lo relacione con el homónimo alemán) y por eso, pese a conflictos y dificultades historiográficas, puede afirmarse que ese núcleo organizador apoyó al presidido por José Allen en la fundación del Partido Comunista<sup>155</sup> al conformarse en el Primer Congreso realizado en la Ciudad de México, entre el 25 y el 31 de diciembre de 1921.<sup>156</sup>

El socialismo mexicano, sea en perspectiva marxista o anarquista, era una rebeldía a la injusticia social y se fue venido desarrollando ante las promesas incumplidas de la revolución.

A esa región del sur de Tamaulipas llegó el joven profesor José Santos Valdés con 27 años de edad en julio de 1932, en el momento en que se intensificaban los debates sobre la *escuela socialista*, la misma época en que afilia al Partido Comunista.

---

<sup>153</sup> “Su padre Luis Santibáñez fue conocido como antiguo proudhonista, miembro de la Sociedad de Artesanos de Oaxaca. Cfr. Ibid, 20

<sup>154</sup> Idem.

<sup>155</sup> Cfr. Ibid, p. 27

<sup>156</sup> Cfr. Ibid, p. 51.

CAPÍTULO III  
EL MUNDO SOCIAL Y EDUCATIVO DE JOSÉ SANTOS VALDÉS.

### CAPÍTULO III.

#### EL MUNDO SOCIAL Y EDUCATIVO DE JOSÉ SANTOS VALDÉS.

*“Educar es darse todo, a cada instante,  
a cada momento;  
en cada latido del corazón y del pensamiento.  
Educar, es vivir de manera tal,  
que nuestro ejemplo resplandezca  
con atrayente luz en medio  
de lo más oscuro de la noche.”*  
José Santos Valdés.<sup>157</sup>

En ese contexto social descrito en el Capítulo anterior, los maestros rurales, fueron destacados protagonistas. al impregnarle un ideal misionero a la educación combatiente del analfabetismo y la ignorancia hasta llegar a un apostolado.

Ese fue el mundo educativo en que José Santos Valdés ejerció su magisterio. Para asomarnos a su mundo social y educativo, en este Capítulo se presenta una investigación documental en la historia oficial de México y las historias locales (de algunos Estados donde trabajó como Coahuila, Sonora, y Tamaulipas principalmente) así como en el Archivo General de la Nación y del Archivo de la SEP, en las que se integran sus propias notas autobiográficas.

#### 3.1. ENTRE LA *ESCUELA RUDIMENTARIA* Y LA *ESCUELA RURAL*

La relación entre ambos momentos de la educación mexicana es en lo rural el paso del final del porfirismo y el inicio de la institucionalidad del nuevo régimen de la revolución.

El grupo sonoreense de De la Huerta, Obregón y Calles apoyó los esfuerzos educativos modernizadores de Vasconcelos como el de la *escuela rural* que buscó unir aprendizajes y trabajo productivo a fin de cambiar la vida de los campesinos en la comunidad y para la comunidad entera.<sup>158</sup>

---

<sup>157</sup> Cfr. “Palabras para los graduando de la generación 1951-1956 de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” de San Marcos, Zacs. El discurso conceptualiza su idea de educación y de maestro. El texto es una impresión escolar de invitación al evento de graduación el domingo 24 de junio de 1956 y ha sido conservado por el graduando Manuel Bautista Legaspi de Zacatecas.

<sup>158</sup> Cfr. Bravo Díaz, Dulce María Mónica y Valenzuela, Rodrigo. (1987) “*LA ESCUELA NORMAL RURAL*”, p 14.

Esta pretensión era un salto cualitativo respecto a su antecesora la “escuela rudimentaria” que se estableciera desde el decreto del Presidente interino Francisco León de la Barra el 1º de junio de 1911.

La *escuela rudimentaria* se enseñaba a hablar, leer y escribir en castellano a los indígenas, junto a las operaciones fundamentales del cálculo aritmético”.<sup>159</sup> Los campesinos la apodaban las “escuelas de peor es nada”<sup>160</sup> y a pesar de todo siguió desarrollándose durante la Presidencia de Madero y del usurpador Huerta hasta llegar a 200 planteles con 10 000 alumnos.

Al menos, con la escuela rudimentaria “la educación rural era una realidad”.<sup>161</sup>

El Carrancismo pretendió descentralizar esa “educación popular y elemental” entregándola a los Ayuntamientos el 28 de febrero de 1917.

Sin embargo, esa pretensión se frustró con la llegada del grupo Sonora al poder y desde luego un nuevo sentido de *escuela rural* federal.

### 3.1.1. LA ESCUELA RURAL SE ORGANIZA.

La Escuela Rural tomó forma desde el Congreso Nacional de Educación de 1920 donde definió que su sentido era ocuparse de los medios para educar al pueblo en la agricultura, la industria y el comercio. Sin embargo, de acuerdo a este texto de la su fundamentación legal fue hasta la Ley Orgánica de la Secretaría de Educación Pública de 1924.<sup>162</sup>

*“Establecida la Escuela Rural Mexicana, los gobiernos de Obregón y Calles la llevaron a los rincones más apartados del país. En el primer presupuesto de la SEP hay, según refiere Augusto Santiago Sierra, consideradas ‘...las plazas de 31 delegados instaladores de escuelas que fueron ubicadas en los Estados y Territorios; 3 consejeros técnicos de enseñanza primaria y normal; 3 inspectores*

---

<sup>159</sup> Cfr. Ibid, p 15.

<sup>160</sup> Idem.

<sup>161</sup> Cfr. Ibid, p 16.

<sup>162</sup> Cfr. Ibid, p 82.

generales; 6 maestros instaladores de escuelas rudimentarias y 50 misioneros ambulantes”.<sup>163</sup>

Esa *Escuela rural*, bandera ideológica de la modernización revolucionaria, se vió como un “sólido y vasto programa” constituido a través de estas instituciones educativas:

- a) *Las Casas del Pueblo*
- b) *Las Misiones Culturales*
- c) *Las Normales Rurales*
- d) *Las Escuelas Regionales Campesinas*
- e) *La casa del estudiante indígena*<sup>164</sup>

Según David Raby “*Las Casas del pueblo*” eran el nombre que más agradaba a sus exponentes, porque expresaba mejor el ideal por el que luchaban. Pero en su opinión las Misiones Culturales fueron las más exitosas como instrumento de actualización y superación de los maestros rurales en servicio y en 1926 se creó la *Dirección de Misiones Culturales* buscando clarificar más sus rasgos y ventajas:

- 1) Su labor fue permanente y sistemática y no se contrajo simplemente a los períodos de vacaciones.
- 2) Su trabajo obedeció a un plan meditado con detenimiento y con cuidado y tuvo, además, un programa concreto y definido.
- 3) Su acción se encaminó, por un lado, a procurar el mejoramiento cultural y profesional de los maestros en servicio, y, por el otro, a promover el bienestar y progreso de las comunidades.
- 4) La actuación de las Misiones estuvo por primera vez coordinada y controlada por un órgano especial, la *Dirección de Misiones Culturales*.<sup>165</sup>

Vasconcelos es reconocido como iniciador de la *escuela rural*, pero ese proyecto siguió perfeccionándose.

Renunció a la SEP el 2 julio de 1924 (antes del final del gobierno de Obregón que era hasta el 30 de noviembre de 1924) y los meses restantes los desempeñó el Dr. Gastélum y por tanto la iniciación de aquella escuela rural, en ambas gestiones, se materializó:

---

<sup>163</sup> Cfr. Ibid, p. 83.

<sup>164</sup> Cfr., Ibid, p. 84.

<sup>165</sup> Cfr. Raby, David L. (1974) *Educación y revolución social en México*. p 15.

*“Al terminar ambas gestiones funcionaban en el país 1039 planteles rurales atendidos por 1146 monitores, 48 maestros misioneros y 65 000 alumnos campesinos e indígenas, ...”<sup>166</sup>*

La *escuela rural*, en el cuatrienio de Plutarco Elías Calles, continuó con el Secretario de Educación, el Ing. Puig Casauranc y el Subsecretario Moisés Sáenz, caracterizándose por la creación de la escuela secundaria y su preocupación por lo técnico.

Por ejemplo, en este gobierno se crearon seis Escuelas Centrales Agrícolas con internado, las mismas que posteriormente se transformarían en Escuelas Regionales Campesinas y finalmente Escuelas Normales Rurales.<sup>167</sup>

### 3.1.2. UNA FORMACIÓN DE MAESTROS RURALES Y TÉCNICOS AGRÍCOLAS.

La Normal Rural nació como la institución formadora de maestros rurales de primaria. La primera de México y de América fue establecida en Tacámbaro, Mich., un 22 de mayo de 1922 siendo Secretario de Educación José Vasconcelos y Gobernador de Michoacán Francisco J. Mújica.<sup>168</sup> Las otras que se fundaron enseguida, entre 1922 y 1925; nacieron dependientes de los gobiernos estatales como “Normales Regionales”.<sup>169</sup>

Fue hasta marzo de 1926 que se haría una segunda etapa de las Normales Rurales Federales y la SEP expidió un “Reglamento para las Escuelas Normales Regionales de la República”.

Fue en el tiempo en que se creó una Dirección de Misiones Culturales que se elaboró también un plan de estudios de cuatro semestres y , en marzo de 1927,

<sup>166</sup> Op. Cit, LA ESCUELA NORMAL RURAL, p. 19.

<sup>167</sup> Salaires, Chih., Tenería, Méx., Roque, Gto., Champusco, Pue., y el El Quinto Navojoa, Son., tienen el mismo plano arquitectónico y en algunos se lee 1927 en sus muros frontales.

<sup>168</sup> Cfr. Op. Cit, LA ENSEÑANZA NORMAL RURAL, p 120.

<sup>169</sup> Molango, Hgo.; Atlixco, Tehuacán y Huachinango, Pue.; Cd. Hidalgo y Uruapan, Mich.; y Juchitán, Oax.; Cfr. Ibid, p 121.

se establecieron también las bases organizativas para el funcionamiento de las Escuelas Normales Rurales.<sup>170</sup>

La secuencia de ellas fue primero Normal Rural Federal y enseguida Normales Regionales, aunque rurales también. Hubo otras que nacerían como Escuelas Centrales Agrícolas que en procesos de fusión serían Escuelas Regionales Campesinas, pero hacia 1941 de ellas nacieron Escuelas Normales Rurales y Escuelas Prácticas de Agricultura. El rasgo común era su sentido popular de ser internados para jóvenes campesinos que se formaban para maestros rurales y técnicos o peritos agrícolas.

En 1932, el profesor Valdés llegó a la Escuela Central Agrícola de Tamatán, Tamps., uno de ellas. Allí se encontró con la *escuela socialista*. Era la tercera etapa del Normalismo Rural donde, entre 1932 y 1936, los planes de cuatro y seis semestres se adoptaron en Xocoyucan, Tlax., Oaxtepec, Mor., y Ayotzinapa, Gro., en el año de 1933 exactamente se organizó un Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural creándose “las dos primeras Regionales Campesinas” y la SEP toma a cargo las seis Centrales Agrícolas (que antes habían dependido de la Secretaría de Agricultura) dejando por lo pronto solamente once como Normales Rurales.<sup>171</sup>

La cuarta etapa fue entre 1936 y 1941 y en ella llegaron a ser 38 Escuelas Regionales Campesinas, las más representativas de la *escuela socialista*.

Para la quinta etapa, a partir de 1941, las Escuelas Regionales Campesinas se disociarían transformándose en Escuelas Prácticas de Agricultura (dependientes del Departamento de Enseñanza Agrícola) mientras las demás otra vez serían Normales Rurales, dependientes de un Departamento de Estudios Pedagógicos de la SEP. Fue en esta etapa, a partir de 1942, que por acuerdo de una reunión de Directores de Normales convocada por la SEP se unificaron los planes de estudio de Normales Rurales y Urbanas estableciéndose la norma de que los egresados de las Normales Rurales sólo podrían trabajar en el medio urbano hasta después de seis años de hacerlo en el medio rural.

---

<sup>170</sup> Idem.

<sup>171</sup> Cfr. Ibid, p 122

Entonces también, en cada Normal Rural se crearon dos grados “complementarios” de primaria (quinto y sexto) para niños de la zona de influencia de cada Normal Rural.<sup>172</sup>

### 3.2. UN ITINERARIO PROFESIONAL DEL PROFESOR VALDÉS.

En notas autobiográficas, escritas como respuestas al cuestionario enviado por su amigo periodista Mario Gil en 1970,<sup>173</sup> el profesor Valdés nos dice que nació en “Rancho Camargo”<sup>174</sup> (hoy unas tapias de adobe abandonadas) a 8 kms de la Ciudad de Matamoros de la Laguna, Coah., un 1º de noviembre de 1905.<sup>175</sup>

Recuerda allí sus peripecias para llegar a 5º de primaria, dado que a su padre lo cambiaban con frecuencia repitiendo muchas veces el segundo año y formalmente no cursó nunca sexto año.

En ese agreste itinerario de su infancia recibió el impacto de maestros de primaria que participaron en la etapa armada de la revolución como Enrique Pérez Rul, después Secretario particular de Francisco Villa.

*“A fines de 1911 inicié la Escuela Primaria en la ciudad de Parras, Coahuila, en la Escuela Modelo, cuyo director era el profesor Enrique Pérez Rul, después secretario particular del General Francisco Villa. Mi padre era peón de confianza de Don Evaristo Madero, el fundador de la familia Madero y a su muerte quedó en San Lorenzo. Lo movilizaron a San Manuel rancho del municipio de Viesca, Coah., donde reinicié en 1912 la primaria luego en Matamoros con el profesor Justo Castro, que se alzó contra Victoriano Huerta y murió en el Ejido Emiliano Zapata, municipio de Viesca, Coah.. La seguí en Torreón unos meses y luego, mi padre fue movilizado a la Hacienda de Menfis, en San Pedro, Coah., y en la Escuela Centenario del mismo lugar, por fin pasé al II grado en el que me mantuve firmemente por dos años más, y en junio de 1920 terminé V grado.*

---

<sup>172</sup> Cfr. Ibid, p 123

<sup>173</sup> Cfr. Valdés, J. S. “Información para el periodista Mario Gill, en respuesta al cuestionario que envió con fecha 9 de marzo de 1970”. Tomo IV. Obras completas, pp. 11-35. El periodista Mario Gill se popularizó en la década de los 60s por sus libros “Cuba sí, Yanquis No” y “Nuestros buenos vecinos”.

<sup>174</sup> La casa donde nació es ahora sólo restos de adobe en medio de mezquites y huizaches. Sus discípulos Normalistas Rurales hicieron allí un obelisco por el centenario del natalicio, el 1º de noviembre de 2005.

<sup>175</sup> “Rancho Camargo”, propiedad de los abuelos, fue parte de las tierras que Juárez otorgó a los ciudadanos del lugar por salvar los Archivos de la Nación de la persecución de los franceses y esconderlos en la “cueva del tabaco”, cercana a Matamoros que es ahora monumento donde se honra a Juárez en su natalicio en cuyas gestiones intervino el profesor José Santos Valdés, según el Director del Museo del Ejido Congregación Hidalgo, Coah.

Si la educación es un todo, qué tanto influyeron las experiencias infantiles con peones agrícolas, como su padre o la cercanía con la familia Madero, que encabezó aquella rebelión de 1910, porque esos escenarios de la revolución conformaron una acendrada dignidad campesina en el futuro educador.<sup>176</sup>

En 1920, con 15 años de edad, tuvo la oportunidad de disponer de una beca (“que ninguno quizo”) y se fue a la Normal de Saltillo para estudiar la carrera de profesor de primaria:

*“En septiembre fui seleccionado para disfrutar de una beca de \$ 30.00 mensuales en la Escuela Normal de Coahuila, la que ninguno de los que terminaron VI grado quiso. La beca era municipal pero me la quitaron y me dieron otra de \$ 25.00 pagada por el gobierno del Estado”.*<sup>177</sup>

Su acendrada conciencia campesina fue acompañada de un orgullo por su padre, Pedro Valdés, un peón destacado de Don Evaristo Madero, patriarca del clan Madero en Parras, Viesca, Matamoros y San Pedro de las Colonias, Coah.

Fue uno de los pocos profesores titulados en esa época de la *escuela rural* por esos estudios juveniles normalistas en Saltillo.

Los primeros pasos profesionales fueron en Sonora (la entidad de donde habían emergido Obregón y Calles, el bloque triunfante de la revolución y las cabezas visibles del grupo hegemónico entonces en la nación y el estado) y luego vendrían los internados para jóvenes campesinos donde formaría maestros rurales.

Pero para su currículum profesional, como el de muchos maestros de esta época, se enfrenta la dificultad de haber sido prácticamente maestro ambulante. La carencia y desorganización de archivos escolares hace lo demás.

Sin embargo, puede decirse que trabajó en Coahuila, Sonora, Tamaulipas, Durango, Nuevo León, Querétaro, Estado de México, Veracruz, Tabasco, Guerrero, Zacatecas, Estado de México y hasta el Distrito Federal al estar en la Comisión Mixta de escalafón: es un maestro de todo México.

---

<sup>176</sup> Cfr. Valdés, J. S. “Dos palabras” Prólogo de *Civismo*, Primera edición. Imprenta Centro Escolar Revolución fechado en México, D. F., el 15 de abril de 1940.

<sup>177</sup> Cfr. *Ibid*, p 12.

A grandes trazos puede decirse por su trayectoria profesional que estuvo en Primarias estatales de Sonora (1926-1932), Centrales Agrícolas (1932-1934), Regionales Campesinas (1934-1942), Misiones Culturales (1943-1946) y Normales Rurales (1947-1955) Normal Urbana de Cd. Victoria (1959-1961) y finalmente Supervisor de Normales Rurales, Zona norte (1961-1965).

De acuerdo a esa trayectoria veremos primero algunos aspectos de su formación como Profesor de Primarias, único título que ostentó con orgullo.

### 3.2.1. ESTUDIANTE DE LA NORMAL DE SALTILLO.

El joven campesino, hijo de peón, llega a la capital de su estado, el de Madero y Carranza líderes de la revolución mexicana de 1910, ingresando a la Escuela Normal del Estado en Saltillo el primero de septiembre de 1920. Ese fue el mismo año en que mataron a Carranza y arribó al poder el grupo sonoreño, a través del Plan de Agua Prieta. En su Coahuila, la tierra de Carranza, se debe haber acentuado aquella sangrienta sucesión que coincidieron con las “elecciones” para un nuevo gobierno estatal también.

La Normal de Saltillo era de las pocas instituciones de educación superior en el estado y por tanto se vivían intensamente allí los acontecimientos estatales y nacionales. Don Federico Berrueto Ramón (condiscípulo, amigo y maestro del profesor Valdés, fue el Director de la Normal cuando él se tituló en 1926) es autor de un folleto llamado *Aureliano J. Minjárez: presencia guerrillera* donde recuerda algunas de las experiencias normalistas. Recuerda que todavía en vida de Don Venustiano y vísperas de la llegada al poder del grupo Sonora, cuando la contienda presidencial se iba encrespando por la prédica carrancista de que los militares debían salir del poder, que los estudiantes de la Normal conocieron a Minjárez

*Por aquellos meses de fines de 1919, se encrespaba la contienda presidencial, hablándose de las candidaturas del general Obregón, la del general Pablo González, pero se buscaba otra, pues se quería que los militares sacaran las*

*manos del presidencialismo; así, por lo menos, era el sentir y el pensar de Don Venustiano*".<sup>178</sup>

Las elecciones para gobernador del estado de Coahuila llegaban también y se quería ir contra el Gral. Arnulfo González, quien finalmente salió "electo", pero en la Normal adquirió gran popularidad Aureliano J. Minjárez, candidato civil (opositor a los Generales) postulado por el Partido Laborista. Don Federico lo califica de un ideólogo anarquista y socialista que influyó en ellos, "los bolcheviques" normalistas y que fuera una especie de "maestro ex cátedra" por la gran influencia en ellos:<sup>179</sup>

*"Cursaba yo el cuarto año en la Normal, cuando empecé a oír comentarios y sucesidos de Aureliano, referidos por Pérez..."*

*"me presentó con él y allí empezó una amistad que se fue estrechando por identidad en materia de asuntos laborales."*

*"El contacto con Aureliano nos fue ganando en la escuela el mote de 'bolcheviques' cuyo nombre era el del partido que jefaturaba Lenin en la Unión Soviética"*<sup>180</sup>

En aquel contexto represivo, el Gobernador Arnulfo Gonzáles ordenó el cese de Don Apolonio M. Avilés, Profesor de la Normal<sup>181</sup> y una huelga estudiantil estalló en su defensa el 4 de abril de 1922. En ella participaría activamente José Santos Valdés, estudiante de Segundo Grado de Normal, mientras las confrontaciones de la Normal y el Gral. Arnulfo González siguieron.

Las acciones represivas del militar lo hicieron merecedor de una animadversión generalizada. Desde su discutida elección había habido una ruptura con el Partido Laborista y en esa coyuntura este le promovió una campaña para que llegaran cartas con firmas contra la represión de grupos

<sup>178</sup> "Cfr. Berrueto Ramón, Federico (1978) "Aureliano Minjárez : presencia guerrillera. Prolegómenos del sindicalismo y de la aplicación de la reforma agraria en Coahuila", Colegio Coahuilense de investigaciones históricas. Saltillo, Coahuila, México, p 8.

<sup>179</sup> Federico Berrueto Ramón fue-subsecretario de educación pública en la república, compañero y luego maestro y Director de la Normal de Saltillo cuando el Profr. Valdés se titulara en junio de 1926.

<sup>180</sup> Cfr. Ibid, pp 6-7.

<sup>181</sup> En la "Breve historia de Coahuila" hay una elogiosa mención a Don Apolonio M Avilés, aunque nada se dice de la Escuela Normal. Destacan allí que en 1926 se promulgó una Ley de Educación Rural y que se hicieron dos congresos pedagógicos, el de Sabinas en 1926 y el de Nueva Rosita en 1929. Cfr. *Breve historia de Coahuila* (2000). IX. LINAJE EDUCATIVO. LA EDUCACIÓN ES PRIMERO. Fondo de Cultura Económica. México, pp 313-323.

campesinos de Aguascalientes, Zacatecas, Veracruz, etc.<sup>182</sup> marco en el que la poderosa Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM) se uniera al reclamo contra aquel proceder.<sup>183</sup> En esas condiciones de debilidad política del Gobernador, el profesor Apolunio M. Avilés continuó en la Escuela y quien salió fue el profesor Muñoz, Director de la Normal.

### 3.2.2. PERIODISTA ESTUDIANTIL Y PROFESOR EN LA HACIENDA PURCELL.

A la Normal de Saltillo deben haber llegado los vientos del vasconcelismo con su espíritu misionero y una afición a la lectura de los clásicos grecolatinos.

El profesor Valdés recordará que, en marzo de 1921, publicó su primer artículo en la Revista estudiantil “*Partenón*” y que esa su primera experiencia de una afición al periodismo que practicó mucho después y que dice le ayudó en cierta forma de enseñar.<sup>184</sup> Pero seguramente que algunos de sus aspectos formativos más peculiares se los dio una casual práctica profesional, un año antes del último grado.

Después de tres años sucesivos en la Normal ( de un total de cuatro cuando la secundaria y la preparatoria no se distinguían todavía en el Plan de estudios de la Normal), antes de entrar a Cuarto de Normal debió acatar una disposición médica que le ordenó interrumpir sus estudios.<sup>185</sup>

Esa “interrupción” de un año fue de gran provecho al futuro profesor y sus aprendizajes (como maestro particular en aquella Primaria de la Hacienda de San Marcos, Coah. cerca de San Pedro de las Colonias) en el año escolar 1923-1924 pagada por la casa Purcell<sup>186</sup>) sociales y pedagógicos le sería fundamentales

---

<sup>182</sup> Escritos de protesta procedentes de múltiples lugares de Aguascalientes, Zacatecas, Veracruz, etc., signados por campesinos y no sólo por líderes están en los archivos de la época. Cfr. AGN. OC-Vol. 176, Exp. 428-5-6 (legajo 2)

<sup>183</sup> “Informe” de la CROM al Gral. Obregón se da cuenta de una entrevista con el Gral. Arnulfo González y en él protestan contra atropellos de autoridades subalternas. Está firmado por el Srío., General José F. Gutiérrez, el 14 de febrero de 1922. Idem.

<sup>184</sup> Cfr. Op. Cit. Autobiografía.

<sup>185</sup> “*después supe que por hambre, me estaba tuberculizando*”. Idem.

<sup>186</sup> En el Archivo General de Nación (agosto de 1927) hay un amparo y un litigio agrario por la resolución presidencial sobre terrenos de la Sra. Elena O. Sullivan Vda. de Purcell, Señorita Luisa Purcell y Alfredo

como el dominio de la iglesia en el medio rural, la relación de la hacienda y la tienda de raya en una comunidad de peones y la imagen cultural dominadora del hacendado. De ese paso por aquella escuela rural aprendió principios pedagógicos como aquel de que “*sólo se puede enseñar cuando se sabe bien lo que se explica*” y sobre todo “*el valor de la fuerza educativa del ejemplo*”.<sup>187</sup>

Su reingreso a Cuarto grado de normal fue en septiembre de 1925 y consigo llevaba esos aprendizajes: una comprensión de la misión educativa que no está en el cuadro de materias.<sup>188</sup>

El examen profesional para titularse fue inmediatamente después de terminar su carrera, el 17 de junio de 1926. Un hecho que le enseñó también la

Breceda por las tierras con que se dotó a lo que ahora es el Ejido de San Esteban de Abajo, Municipio de San Pedro de las Colonias, Coah. Cfr. AGN. OC-358-818-S-359.

<sup>187</sup> “*De mi paso por la Escuela Rural municipal de la Hacienda de San Marcos, obtuve algunas experiencias:*

“*...Me di cuenta, y ello me ayudó después, a entender que, en el campo, el dominio de la Iglesia sobre toda la población, era irrestricto*” “*Comprobé que entre la hacienda y la tienda, en manos de un concesionario (y las había semejantes en todas las haciendas de La Laguna) existía un acuerdo perfecto y que, aunque no era de la propiedad del hacendado, se trataba de una verdadera tienda de raya: en ella los vales, recados, etc., del administrador eran órdenes cumplidas puntualmente*” “*... En otras haciendas donde trabajé de niño, estaban allí los dueños o hacían visitas semanarias. En los de la Casa Purcell nadie los conocía y la única visita a San Marcos, la hicieron en un carro especial de ferrocarril, que llegó hasta la hacienda y para que no los ensuciara la arena y el polvo del suelo se comentaba como les pusieron unas mantas largas de ixtle (para entonces se usaban mucho en La Laguna, para poner sobre ellas colchonetas y colchones y dormir en el suelo) desde la espuela de la vía férrea hasta la Casa Grande. Nunca más los volvieron a ver.*”

“*...Entendí y me sirvió hasta ahora que sólo se puede hacer accesible a los niños aquello que entendemos de manera completa, aquello que no deja dudas ni confusión alguna en nosotros mismos.*” “*...Aprendí en ese año escolar algo muy valioso: lo que educa no es lo que se dice sino lo que se hace,*” tanto en los conocimientos como en los comportamientos como la puntualidad

Fue la afición natural de los campesinos por las metáforas poéticas, relata, lo que le llevó a concluir que “*arte que no llega a las masas no es arte, con perdón de los exquisitos, en el sentido de que, llegar a las masas, es llegar a la conciencia, despertar el sentimiento del ser humano*” “*Por primera vez en mi vida me di cuenta de que la mentira, el engaño el fraude, etc., que siendo como son parte de la realidad social, son también el recurso del que echan mano personas inescrupulosas que sirven a la educación. La escuela presentó, al terminar el año, una exposición de labores de aguja y tejido así como de trabajos manuales, que superaba, de manera inverecunda, la capacidad económica de las familias de los peones y la capacidad manual de los alumnos, niñas y niños, del primer grado. Cuando terminó la exposición, todo lo expuesto regresó a la cabecera del municipio para ser entregado a sus legítimos dueños...Este recurso, ahora, tiene sus seguidores en la educación mexicana, de la primaria a la universidad, con manifestaciones aún peores mucho peores, que la que aquí cito*”. Idem.

<sup>188</sup> Materias del V curso: “Moral, Literatura, Historia General, Lógica, Pedagogía y Organización Escolar, Metodología, Francés, y Ejercicios Físicos” Cfr. Boleta de calificaciones de José Santos Valdés, matrícula 306 del año 1925-1926 de la Escuela Normal del Estado de Coahuila. Anexo 2.

importancia de una disciplina para el ejercicio de elaboración de su Tesis. El jurado que lo aprobó estuvo presidido por el Maestro Apolonio M. Avilés, siendo Director de la Normal de Saltillo el Profr. Federico Berrueto Ramón.<sup>189</sup>

### 3.2.3. LOS PRIMEROS AÑOS DE SERVICIO OFICIAL.

Era la época victoriosa del grupo Sonora y a ese estado llegó el joven profesor a Hermosillo.

En septiembre de 1926, el Director de Educación del Estado resultó ser nada menos que Don Benjamín Muñoz, al mismo que habían destituido como Director de la Normal de Saltillo:

*“Llegué a Hermosillo. El director de Educación del Estado lo era don Benjamín Muñoz, al que, con una huelga que iniciamos y capitaneamos los del segundo grado, el 4 de abril de 1922, habíamos sacado de la dirección de la Escuela Normal de Coahuila.”<sup>190</sup>*

Lo paradójico de la situación sería compensada porque allá encontró a dos de sus grandes amigos y compañeros de la Normal: Manuel García<sup>191</sup> y Alejandro V. Soberón.

*Los coahuilenses, contemporáneos, en la normal, habían llegado antes que yo. Don Benjamín sabía quiénes éramos y qué habíamos hecho. Sin embargo, así como el año anterior había incorporado al servicio a mis dos amigos que eran Manuel García Rodríguez y Alejandro V. Soberón, me incorporó a mí”.*

Sin embargo, era un honor esa designación a la Escuela “*Talamantes*” de Navojoa, consentida del Gral. Obregón porque allí estaban sus hijos. Ese reconocimiento era un reto que le dejó experiencias positivas a la postre.

---

<sup>189</sup> Cfr. Valdés J.S. *Federico Berrueto Ramón*, Tomo IX. Obras Completas. Edición homenaje de la Escuela Normal Experimental de Nieves, Zacs.

<sup>190</sup> Idem

<sup>191</sup> Manuel García Rodríguez, su amigo de juventud y de tiempos difíciles al salir de Sonora en 1932, erra también rebelde social. Fue aprehendido en agosto de 1934 y puesto en libertad pronto con gran solidaridad estudiantil y magisterial. Cfr. AGN-Galería 3, ALR- Vol. 146, Exp. 526.25/2.

### 3.2.3.1. EN LA ESCUELA DE LOS HIJOS DE OBREGÓN.

El Gral Obregón tenía dos de sus hijos estudiando en la Escuela Superior para Varones “Talamantes” en Navojoa, Son. Eso la convertía en una escuela muy cuidada y vigilada y el propio Obregón intervenía frecuentemente para apoyarla. Así, en el ciclo 25-26 lo había hecho para que hubiera allí personal capacitado “por las necesidades del aprendizaje y de la educación”. Esas circunstancias hicieron que el profesor Muñoz, Director de educación del Estado, lo llevara con el gobernador interino Leandro Gaxiola”, quien expresamente lo “conminó” para que hiciera un trabajo que “agradara a los vecinos y claro de manera especial a Don Alvaro”:

*“...me conminó para que me fuera a Navojoa, me hiciera cargo de la escuela de varones e hiciera un trabajo tal que agradara a los vecinos y, claro de manera especial, a Don Alvaro. Allá me fuí a debutar en la primera semana de septiembre, como normalista titulado y al frente de una escuela de 10 a 12 maestros, que no lo recuerdo bien. Efectivamente Álvaro y Mayo Obregón eran alumnos de 4º y 5º grados y Francisco del mismo apellido, se inscribió en primero”.*<sup>192</sup>

En efecto, aquella escuela preocupaba personalmente tanto al Gral. Obregón que ordenaba cantidades importantes de dinero para ella, sin contar que autoridades, padres de familia y maestros, sabedores de esa preocupación, trabajaban allí con el peso de aquella responsabilidad.<sup>193</sup>

Era el peso del régimen nacional en una escuela de Obregón.

Había sido nombrado Director con apenas 21 años. Eso le dificultó dirigir donde había maestros con más merecimientos (por años de servicio y más “calidad profesional”) para el cargo. Por ese hecho le resultó comprensible algunas trampas y hasta cierta crueldad ocasional de ellos, aunque ser de la Normal de Coahuila le otorgaba respetabilidad y en octubre siguiente, el Comité

---

<sup>192</sup> Idem.

<sup>193</sup> El Presidente Álvaro Obregón personalmente se ocupaba de ordenar a la Secretaría de Educación Pública (noviembre 26 de 1924) y en Telegrama a la Secretaría de Hacienda (de la misma fecha) que se entregara al Comité de Educación de dicha Escuela la cantidad de \$ 4 000.00 (cuatro mil pesos). Cfr. AGN. Galería 3, Vol. 54-121-E-N- 1.

de Educación (respaldado en Obregón) lo confirmó en el cargo con elogios que lo emocionaron más:

*“Entonces comprendí que la dureza, la exigencia a veces elevada, la crueldad de mis maestros, obedecía a una razón y me llenó el alma de limpia emoción cuando el Comité de Educación que me había dado plazo para que demostrara mi capacidad se presentó, en ese mes de octubre para decirme: Si hubiéramos sabido que se tituló en la Normal de Coahuila no le hubiéramos puesto el plazo que le pusimos. Usted puede seguir aquí. Todos los normalistas de Coahuila que han trabajado acá, han demostrado ser buenos maestros. Esperamos que Usted también lo sea”<sup>194</sup>*

Esas primeras experiencias en Sonora, dice, le fueron enseñando que las realidades sociales y políticas del trabajo de un educador -de la escuela y la sociedad- no son realidades distintas y que, si se quiere alcanzar un ideal educativo, debe entenderse que la sociedad es la que condiciona la escuela y no al revés.<sup>195</sup>

### 3.2.3.2. INSPECTOR DE PRIMARIAS.

Su afición al periodismo se afianzó y durante los años de Sonora escribió con el pseudónimo de Raúl de Hoyos en periódicos de Navojoa, Hermosillo y Nogales:

*“Escribí durante cinco años y meses en periódicos sonorenses de Navojoa, Hermosillo y Nogales, bajo el pseudónimo de Raúl de Hoyos (1929-1932)”<sup>196</sup>*

Para enero de 1927, cuando lo nombraron Inspector de Hermosillo y luego en Navojoa, colabora en la fundación de la revista “Juventud” en Nogales, en marzo colabora en la fundación de la revista *Ariel* y hacia 1931 en la revista quincenal de sentido obrerita y agrarista llamado “*Rutas nuevas*”.

En su autobiografía destaca que fue preocupación y línea de trabajo en Nogales organizar la primera Sociedad de Padres de Familia que hubo en el Estado (marzo de 1927) y que la segunda fue en la Escuela “Carlos A. Carrillo” de Hermosillo, ambas entre 1930 a 1931.

<sup>194</sup> Cfr. Autobiografía, Op. Cit., p. 20.

<sup>195</sup> Cfr. Ibid, p. 18

<sup>196</sup> Cfr, Ibid, p. 34,

En Sonora inició también su lucha por la organización del magisterio mexicano.

*“Me inicié en la lucha por la organización del magisterio mexicano en Sonora (1930-1931) y después nacionalmente de 1933 a 1947, año en que dejé toda actividad sindical. Aclaro: jamás dejé de trabajar, aún cuando en los años 1939-1940, fuí dirigente nacional de los trabajadores de Misiones Culturales y Escuelas Regionales Campesinas (SUTESC), que fue el grupo mejor organizado, más combativo y con mayor poder económico, que actuó hasta la total unificación del magisterio”<sup>197</sup>*

Hacia 1929, con la instalación del “maximato”, los callistas dominaron definitivamente la política local de Sonora y para colmo Rodolfo Elías Calles., el propio hijo de Calles, llegaba a Gobernador. Allí conoció al callismo como una tendencia peligrosa para la revolución. Fue este Gobernador quien desarrolló una “campana de desfanatización” “que en realidad fue “de la persecución” y donde se mostraba la verdadera naturaleza de los callistas:

*“Bajo Rodolfo Elías Calles Chacón como gobernador (1931-1935), hijo del llamado Jefe Máximo, aplicaron un ambicioso proyecto”*

*“En el terreno político y social, los gobiernos callistas se caracterizaron por una política enérgica y excluyente que la tomó contra la población china –que se había asentado desde el porfiriato, decretándose su expulsión en 1932 –los vinateros- al prohibirse la producción y el consumo de alcohol, en especial el consumo del mezcal-, los abigeos, los fayuqueros y los fieles y sacerdotes católicos. Campaña ésta que fue conocida como “la desfanatización” ‘ o de la ‘persecución’, según el lado de la mesa que se haya ocupado”.*<sup>198</sup>

Al joven profesor Valdés le tocó estar del lado de los perseguidos y después de su discurso del 1º de mayo 1932, fue expulsado en aquella campaña. Rememoró siempre que lo expulsaba “por comunista” el Gobernador del Estado de Sonora, Rodolfo Elías Calles, hijo de Calles “el jefe máximo de la revolución”.

#### 3.2.4. DE SONORA A TAMAULIPAS.

El Gobernador Rodolfo Elías Calles dió de plazo 24 horas para que saliera del Estado de Sonora:

<sup>197</sup> Cfr. Ibid, p. 35.

<sup>198</sup> Cfr. Breve historia de Sonora (2000), p 143.

*“En mayo de 1932, acusándome de comunista, el gobernador del Estado. Rodolfo Elías Calles, me dió 24 horas para que abandonara el Estado.”<sup>199</sup>*

Esa época le dejó honda huella ayudándole a comprender qué era el callismo que lo expulsaba por comunista, sin serlo todavía, sino porque eso lo conduciría a buscar ser comunista.

Entonces comprendió que en el callismo había un “encuadramiento y adoctrinamiento” peligrosamente autoritario.

*“Esta política, anunciada como ‘laboratorio de reorganización’ trataba de afiliar a los sonorenses en organizaciones oficiales piramidales y resultó en una división de la población: ‘el pueblo organizado’ contra ‘el pueblo recalcitrante’... ‘Según los opositores se había pasado de la política de Obregón ‘mejoramiento sí, consentimiento no’, a una de ‘encuadramiento y adoctrinamiento’ donde el pueblo formaba permanentemente un fila de solicitantes o una mesa de peticionarios, en un marco de paternalismo de Estado”.<sup>200</sup>*

Sin embargo, la expulsión de Calles del país por el régimen cardenista propició que su hijo Rodolfo fuera destituido, por acuerdo de diciembre de 1935 del Congreso de la Unión y su hijo como gobernador también.

*“Esta corriente había sido desalojada del poder político desde diciembre de 1935. cuando el Congreso de la Unión desconoció a los tre poderes locales, como resultado del conflicto entre el presidente Cárdenas y el General Calles.”<sup>201</sup>*

El nuevo Gobernador, el Gral Román Yocupicio Valenzuela, quien resultó electo en 1936, gobernaría apoyado en un “amplio arco de opositores al callismo” de 1937 a 1939.

### 3.2.4.1. EN LA ESCUELA CENTRAL AGRÍCOLA DE TAMATÁN TAMPS.

El 16 de julio de 1932 José Santos Valdés fue designado “Profesor de Planta de la Escuela Central Agrícola de Tamatán”, a dos Kms de Cd. Victoria, capital del Estado de Tamaulipas.<sup>202</sup>

<sup>199</sup> Op Cit. Autobiografía.

<sup>200</sup> Cfr. Idem

<sup>201</sup> Cfr. Op Cit. *Breve Historia de Sonora*, p 145.

<sup>202</sup> “Me relacioné con otros miembros del PCM, pero no pude ingresar al Partido: era muy difícil hacerlo, debía probar mi consistencia en el trabajo diario. Me fui a Tamatán, Tamps., cerca de Cd. Victoria.

Era un internado que dependía entonces de la Secretaría de Agricultura y que poco tiempo después pasaría a la SEP porque se le agregaría la Normal Rural de Ébano y se convertiría en una Escuela Regional Campesina.<sup>203</sup>

La novedad del internado y en célula del Partido Comunista al que acababa de ingresar, modificaron su vida profesional. Los debates por la escuela socialista se iniciaban entonces.

En su Autobiografía de 1970, el profesor Valdés recuerda que fue hacia 1932, cuando llegó a Tamaulipas trabajando para el PCM, que se habló de *Escuela Socialista*:

*“7.- Por lo que hace a la educación socialista, al principio la rechacé. Me parecía un acto demagógico . Trabajaba para el PCM en Tamaulipas desde 1932. Hacía méritos para que me dieran el carnet. Pero me dí cuenta de que los jóvenes la recibían con entusiasmo y que por otra parte, los campesinos, en su mayoría, le daban su apoyo y eso me llevó a estudiar sus posibilidades y a clarificar en mi conciencia esta nueva posición del estado mexicano.”<sup>204</sup>*

Esa reforma que no les convencía porque no estaba claro por qué y cómo la harían, pero decidieron participar en su coyuntura para darle un contenido, a pesar de todo.<sup>205</sup>

### 3.2.4.2 EL ENCUENTRO CON LA ESCUELA SOCIALISTA.

Los debates por la *escuela socialista* surgieron intensos.

Los comunistas desconfiaban y la rechazaban también, aunque para el profesor Valdés resultó una coyuntura. Era un nuevo inicio para un “giro”

Llevaba contactos pero qué difícil entonces –julio de 1932- ligarse con ellos, pero al fin conseguí lo que deseaba y establecí relación con Castán, de Tampico y otros compañeros del que recuerdo a un joven campesino, dirigente de un ejido”. Cfr. Valdés, J.S. EL MOVIMIENTO SINDICAL MAGISTERIAL MEXICANO. Notas de JSV para el amigo, profesor y maestro Isidro Castillo, Tomo I, p. 216.

<sup>203</sup> Op. Cit. Autobiografía.

<sup>204</sup> Op. Cit. Autobiografía.

<sup>205</sup> En la revista *Siempre!* No. 322 del 26 de agosto de 1959 escribió un elocuente artículo LA ESCUELA SOCIALISTA. A AQUELLOS OLVIDADOS. Allí reclama con vehemencia: “Ellos, los olvidados, sirvieron a un Estado que, en un arranque de demagogia, les dijo que la escuela a la que servían era una Escuela Socialista. Ellos, los olvidados, aceptaron como una verdad que la escuela era socialista y cuando trataban de comprender qué era el socialismo, y por consecuencia, qué era, cómo era y para qué servía la Escuela Socialista, fueron perseguidos, martirizados y asesinados.” Valdés, J.S. Obras Completas, Tomo III, Asociación Nacional de Exalumnos de San Marcos, Zacs., 1989, pp 20-23.

profesional en la mística de la *escuela rural* como quedó escrito en dos folletos que escribió entonces.<sup>206</sup>

A esa “Escuela Socialista” oficial la rechazó inicialmente su Partido, pero la impulsaron porque era una coyuntura para difundir sus ideales e imprimirle sus propios “motivos”.

En sus notas autobiográficas dice explícitamente las razones por la que se incorporaron a defenderla:

- a) *Difundir una teoría revolucionaria mexicana y la del socialismo científico*
- b) *Ayudar, iniciar, promover la organización de los trabajadores en el campo y en la ciudad.*
- c) *Auxiliar a los trabajadores, y a veces orientarlos en sus huelgas.*
- d) *Democratizar la organización de las escuelas primarias, misiones culturales y Escuelas Regionales Campesinas, hoy Normales Rurales.*
- e) *Convertir el trabajo en actividad diaria en las escuelas.*
- f) *Participar en las luchas populares en favor de mejores salarios, en contra de la carestía, los caciques, etc., e iniciar a niños y jóvenes en estas luchas.*
- g) *Difundir la poesía, la música y los coros y canciones revolucionarias.*
- h) *Difundir la filosofía del materialismo dialéctico.*<sup>207</sup>

Esa lucha social y educativa fue difícil, porque era una ideología polémica sin vinculación con la formación pedagógica del magisterio.

Ese problema es el enfrenta con “*Motivos Socialistas de la educación*” cuya fecha de publicación fue 1934.

Otro ensayo, compañero del anterior, fue “*La religión y la escuela socialista*” que queda delimitado entre 1934 y 1938. El problema de fondo siguió siendo definir el socialismo de aquella escuela:

- “no podía haber educación socialista en un país cuya estructura se asentaba en la propiedad privada”
- “constituía la oportunidad de hacer ambiente en favor del socialismo como sistema económico”<sup>208</sup>

Sin haber una idea clara de qué era aquella Escuela Socialista y menos lo sabían los maestros rurales.

<sup>206</sup> “sí fue como escribí dos folletos de 3 000 ejemplares cada uno: *Motivos de educación socialista* del que no conservo un ejemplar. Este folleto, lo básico, se publicó en el periódico de la S.E.P., *El maestro Rural*, creo que en 1934. *La religión y la Escuela Socialista*, del que guardo un ejemplar.”.Cfr. Op. Cit, Valdés, J.S. Autobiografía de 1970.

<sup>207</sup> Cfr. Autobiografía. Op. Cit.

<sup>208</sup> Idem.

Para José Santos Valdés era un absurdo obra de “pavos reales” e intelectuales irresponsables, desconocedores de la realidad del país que separaban la teoría y la práctica. Aquello le alimentó un creciente desprecio a quienes hacían presunciones intelectualistas.

El problema comenzaba por las diversas interpretaciones de socialismo y una batalla por entenderlo, que estaba mediada por un afán de hegemonía política.

Algunas investigaciones revelan la confusión de esa época con testimonios donde resumen aquella confusión de esta forma:

“ socialismo vs socialismo científico,  
fanatismo religioso vs laicismo,  
concepto de ciencia, verdad absoluta vs verdad religiosa,  
objetividad vs neutralidad.  
“diversos niveles a los que debía aplicarse la reforma”<sup>209</sup>.

En ese debate imposible se hizo una reforma constitucional y se hacia necesario implementar una reforma educativa.

### 3.3. LA REFORMA EDUCATIVA SOCIALISTA DEL CARDENISMO

Más allá de la confusión teórica, estuvo el problema educativo concreto: qué hacer, qué programa, qué métodos... los problemas de una reforma educativa. Un problema mayor todavía si se aspiraba a una reforma comprometida con un socialismo.

El cardenismo creó primero una Comisión Técnica Consultiva y después un Instituto de Orientación Socialista.

Desde el 31 de octubre de 1934, Eduardo Vasconcelos, Secretario de Educación de Abelardo L. Rodríguez había acordado la instalación de una Comisión Técnica Consultiva, que después se transformaría en Instituto de Orientación Socialista.

---

<sup>209</sup> Cfr. De Sierra Neves, Ma. Teresa (2005) *La educación socialista en el cardenismo*, (Testimonios de algunos de los protagonistas). Universidad Pedagógica Nacional, pp. 37-38.

En dicho acuerdo se advertía el problema pedagógico de los nuevos fundamentos filosóficos.

*“Estos fundamentos filosóficos no sólo serán fórmulas abstractas cristalizadoras de nuestra ideología, sino expresiones concretas relativas al contenido de la misma obra educativa y a las finalidades que persigue la escuela mexicana considerada como un todo orgánico y sistematizado.”<sup>210</sup>*

La tarea de la Comisión Técnica Consultiva era encausar a los maestros de base de acuerdo al Proyecto de Plan Sexenal y la Memoria de la Segunda Convención Nacional Ordinaria del Partido Nacional Revolucionario y el texto del “proyecto de reforma al Artículo Tercero Constitucional “formulado por los señores licenciados Alberto Coria y Alberto Bremauntz”. Para esa tarea, dicha Comisión Técnica se substituyó después por el Instituto de Orientación Socialista (IOS) creado al respecto y que funcionó de 1934 a 1937.<sup>211</sup>

La organizadora del Archivo dice en la presentación de un Catálogo que el IOS se remonta a esa reforma educativa al substituir a la Comisión Técnica Consultiva:

*“...su creación se remonta desde la reforma educativa que se da durante la época cardenista cuando a partir de diciembre de 1934 se implanta la llamada educación socialista y en donde la Comisión Técnica Consultiva, ya convertida en el Instituto de Orientación Socialista será la instancia encargada de la aplicación y legitimación de la misma.”*

La Comisión Técnica fue dirigida por un Presidente y cinco Vocales y su tarea fue fijar los derroteros de aquella reforma educativa:

*“...fijar los derroteros que debía seguir la Secretaría de Educación Pública dentro de las normas marcadas por la nueva reforma educativa, desarrollando para eso las bases elaboradas por el Presidente de la República y el Secretario del Ramo (Ignacio García Téllez).”*

---

<sup>210</sup> Cfr. IOSAHSEP, C 3952, 3097/33.

<sup>211</sup> La historiadora Beatriz Concepción Carrillo organizó el Archivo del Instituto de Orientación Socialista en el Archivo histórico de la SEP. En la presentación del Catálogo respectivo nos dice que son 38 cajas archivadoras, 1300 expedientes aproximadamente “algunos de los cuales requirieron más de dos fichas para su descripción (1475 fichas catalográficas en un total de 45 mil folios)- Cfr. Archivo de la SEP. Instituto de orientación socialista XIV/011:200.

Habría que tomar resoluciones en sesiones ordinarias sobre asuntos turnados para su estudio y orientar el trabajo educativo a través de divulgar las medidas pedagógicas que se adoptaran oficialmente.

Algunas de sus acciones fueron muy importantes:

- a) Reforma a los programas escolares,
- b) Revisiones de textos educativos,
- c) Colaboración para la elaboración del proyecto de creación del Instituto Politécnico Nacional,
- d) Estudio para la fundación del Instituto Normal Superior,
- e) Selección directa de los libros de texto correspondientes a cada ciclo de las escuelas primarias y secundaria, y

e) La “organización de un ciclo de conferencias de orientación socialista exclusivamente a profesores de primaria del Distrito Federal, mientras que a los profesores de provincia sólo se les remitieron las versiones taquigráficas de éstas”.<sup>212</sup>

Una vez fundado el IOS, se elaboraron artículos para “*El Maestro Rural*”, “*Eurindia*” y “*La Revista de la Educación*”, que fueron enfocados principalmente a la primaria, aunque a principios de 1935 se integró una Comisión Organizadora de la Universidad Socialista, que hizo selecciones de pedagogía moderna y se divulgaron a través del periódico “*El Nacional*”.<sup>213</sup>

Pero el IOS desapareció en 1937 sin que sus finalidades se realizaran:

*“...las finalidades que se le habían trazado inicialmente no fueron cubiertos en su totalidad debido a múltiples complicaciones”.*

Qué no se logró y que motivó su desaparición antes de que finalizara el régimen?

En el Archivo no se dice. Sin embargo, fue en este sexenio donde al menos hubo los mayores esfuerzos por aquella reforma hacia una escuela socialista.

---

<sup>212</sup> Como puede verse en las conferencias, hubo una cierta discriminación a los maestros rurales, los más desprotegidos frente a las consecuencias de esa reforma. Cfr. Idem.

<sup>213</sup> Cfr. “Realizó selecciones de pedagogía moderna como colaboración para el mejoramiento de los maestros publicadas en el periódico “*El Nacional*”. Idem.

### 3.3.1. UN SINGULAR DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA RURAL.

En la reforma educativa cardenista por la escuela socialista se distinguieron claramente los maestros rurales y el Departamento de Enseñanza Rural donde estuvo Don Rafael Ramírez.

En este Archivo se encontró una interesante Circular, sin número y sin fecha, del Departamento de Enseñanza Rural, dirigida a los CC, Inspectores Generales de Educación Federal en los Estados e Inspectores de Zona, acerca de la enseñanza rural y de la necesidad de normar una educación de “tendencia” socialista.

*“Para que las escuelas primarias dependientes del Departamento de Enseñanza Rural puedan poner en práctica desde luego la nueva orientación a que se refiere la reforma que acaba de hacerse al Artículo Constitucional, es indispensable que se acentúe de manera enérgica la acción social que en las mismas se ha venido realizando, y es conveniente, también, que los maestros conozcan el origen y alcance de esa misma reforma.*

*El Programa de Acción que el Gobierno Revolucionario de México habrá de llevar a cabo durante los seis próximos años que empiezan ahora, se caracteriza, por una tendencia francamente socialista, y por lo mismo se establecen en él normas y principios que encauzan todas las actividades hacia el propósito fundamental de lograr el bienestar de las mayorías, aún contrariando los intereses egoístas de los individuos. Y esta es la razón que motivó la reforma del Artículo 3º de la Constitución, reforma que ha consistido en abolir el laicismo en la escuela para establecer la enseñanza abiertamente socialista, que combate todos los fanatismos y prejuicios y orienta los ideales y actividades de la juventud hacia la consolidación de los intereses colectivos.”<sup>214</sup>*

La circular está apoyada en un texto del Artículo 3º que no es el que decretó Lázaro Cárdenas y que puede explicar un viraje de último momento.

En ella se dice en cinco incisos, qué se debía entender por enseñanza socialista:

*Formación del espíritu de solidaridad humana.*

*La progresiva socialización de los medios de la producción económica.*

*Combatir prejuicios y dogmatismo.*

*Proporcionar una cultura basada en la verdad científica; y,*

*Orientar los ideales y actividades de la juventud en servicio de la colectividad.”<sup>215</sup>*

---

<sup>214</sup> Idem.

<sup>215</sup> Idem.

Esa fue una “escuela socialista” que se practicó y que fue ganando consenso entre los profesores de una Asamblea de la Unión de Directores e Inspectores de Educación Federal, Maestros de Normales Rurales y de Escuelas Regionales Campesinas en los Estados, que se verificó del 19 al 23 de octubre, que impulsó acciones desde esos criterios.

### 3.3.2 EL PLAN DE ACCIÓN DE LA SEP EN 1935 PARA UNA ESCUELA PRIMARIA SOCIALISTA.

La Secretaría de Educación Pública editó en el año de 1935 un PLAN DE ACCIÓN DE LA ESCUELA PRIMARIA SOCIALISTA que reglamentaba la reforma.

Este Plan representa un esfuerzo más educativo de aquella “escuela Socialista” por lo que buscó naturalizar la propuesta liberándola de exotismos nutriendo sus raíces en nuestra historia.

Por eso comienza diciendo:

*“Desde que se emprendió la campaña en pro de la Escuela Nueva, de la Escuela Activa o de la Escuela de Trabajo, casi simultáneamente con el principio de nuestra Revolución en 1910, se habló de una Escuela Socializadora que no estuviera al margen de la vida y de la sociedad, sino que combatiera sus lacras y actuara en defensa de las clases desposeídas”.*

El Plan establecía las características de una nueva *escuela socialista* :

- 1.-Obligatoria
- 2.-Gratuita
- 3.-De asistencia infantil
- 4.-Única
- 5.-Coeducativa
- 6.-Integral
- 7.-Vitalista
- 8.-Progresiva
- 9.-Científica
- 10.-Desfanatizante
- 11.-Orientadora de trabajo
- 12.-Cooperativista
- 13.-Emancipadora

14.-Mexicana-<sup>216</sup>

Lo Capítulos que lo integran expresan que se buscó estructura responsablemente aquella reforma:

El Capítulo I son las “*Finalidades y características.*”

El II, los “*Derechos y deberes del niño.*”

El III, la “*Organización y funcionamiento escolares.*”

Y finalmente un “*Plan General de estudios y principios normativos de los programas*”

La nueva escuela la definía como una “comunidad de trabajo” anexándole un “*Funcionamiento y actividades sociales*” a los establecía como *organismos escolares*:

El Consejo Técnico.

La Asociación General de Alumnos.

Las Sociedades de Padres de Familia.

El Comité Central de Acción Social y Comités Auxiliares,”

Otro documento sobre el “Edificio y Anexos escolares” y finalmente

El Calendario escolar por meses.<sup>217</sup>

El documento es de 47 paginas y evidencia que al menos allí la *escuela socialista* no fue sólo estridencia ideológica y que, en el caso de los maestros rurales, hubo inquietudes innovadoras para una práctica educativa socialista.

### 3.3.3. LAS ESCUELAS REGIONALES CAMPESINAS: UNA EDUCACIÓN PARA JÓVENES SOCIALISTAS

La Escuela Rural, para el profesor Valdés, fue un sistema completo integrado por una Primaria, la Misión Cultural y la Normal Rural.<sup>218</sup> Lo que repetía con orgullo recordando haber trabajado en esos tres niveles.

---

<sup>216</sup> C 4, Exp 2.

<sup>217</sup> El 12 de octubre se celebraba como “día de la raza”

<sup>218</sup> Cfr, Autobiografía, p 30.

En primarias se inició en la Primaria Rural de la Hacienda Purcell (San Marcos, Coah.) y años después, ya con plaza oficial, en Sonora.

A partir de 1932, ya con plaza federal y en la *Escuela Socialista*, fue formador de profesores rurales y peritos agrícolas en los internados de las Centrales Agrícolas, que sería luego Regionales Campesinas y finalmente Normales Rurales.<sup>219</sup>

Pero trabajó en intervalos en Misiones Culturales también, y las que defendía orgullosamente como grandes transformadoras de la vida de los pueblos:

*“poderosos agentes” de mejoramiento “de las condiciones de vida de las poblaciones rurales”, “de mejoramiento profesional de maestros rurales en servicio” y “de agitación y a la vez de organización social en el campo y en los pequeños centros de población donde actuaban, casi nunca con más de cinco mil habitantes, ...”*<sup>220</sup>

El modelo de Misiones Culturales (maestros ambulantes) se dificulta por ahora en una trayectoria completa, particularmente porque sus escritos al respecto están dispersos en las distintas circunstancias geográficas y políticas de este modelo. Será necesario buscar en los Archivos municipales y escolares donde trabajó.

El proyecto educativo de trascendencia del profesor Valdés fue como formador de maestros rurales, particularmente en los internados para jóvenes campesinos.

En la *escuela socialista* del cardenismo, las Regionales Campesinas fueron las principales instituciones formadoras de maestros rurales. Llegaron a ser 35 en 1938<sup>221</sup> y para el profesor Valdés son un modelo ideal.

---

<sup>219</sup> Aunque en intervalos significativos trabajó también en Misiones Culturales llegando a Jefe de la Misión Cultural 18 con sede en Querétaro, sur de Veracruz y Tabasco y Jefe de Brigada con tres Misiones Culturales en La Laguna, hasta Inspector de Misiones Culturales entre 1945-46 y 47. Cfr. Op. Cit. Autobiografía, p. 47

<sup>220</sup> “Errores graves y provocaciones de misiones culturales de Chiapas fueron aprovechadas por enemigos y caciques para convencer al Presidente Cárdenas de disolverlas en 1937, después de lo cual no serían nunca más las mismas.” Autobiografía.

<sup>221</sup> “Nació teóricamente en el año de 1932, de la fusión de las Escuelas Centrales Agrícolas (1926) y de las Escuelas Normales Rurales (1922)” Cfr. Valdés, J. S. “La Escuela Regional Campesina. Sus problemas” p. 171.

De ellas se derivarían las Normales Rurales que, oscilando en número, lugar, planes y programas, etc. se sostuvieron con secundaria y profesional juntos hasta 1969.

### 3.3.3.1 GOBIERNO DE COMUNIDAD ESCOLAR Y CÓDIGO PARITARIO.

En la problemática del internado se ensayó un proyecto educativo influido por el pensamiento pedagógico socialista soviético sobre militancia de maestros y participación de estudiantes.

Partía de reflexionar la idea de disciplina escolar.

En el texto “*Democracia y disciplina escolar*” con fecha de 1942 hay apartado que titula “*Experiencias en las Escuelas Regionales Campesinas y en las Escuelas Normales Rurales*” escribe cómo comprendió el problema de la disciplina escolar:

*“Comprendí que no era posible tener como regla educativa un concepto abstracto de la disciplina. Que no podemos, si queremos ser educadores –y el educador debe ser profundamente humano – formar un tipo ideal de y a ese tipo ajustar o tratar de ajustar, por igual a todos nuestros alumnos.”*<sup>222</sup>

Los alumnos debían participar en su propia disciplina. Por eso el *Código escolar* era acordado en *Asamblea de Comunidad Escolar*. En aquel proyecto educativo y disciplinario, la máxima autoridad era el Consejo Técnico y Administrativo, un Comité de Honor y Justicia y tantos Comités de trabajo como fueran necesarios, según los distintos aspectos de la vida escolar.<sup>223</sup>

El Director era voluntad, convicción y consejero que coordinaba la vida de la comunidad escolar.

Del primer Código disciplinario se fueron perfeccionando hasta abarcar a Maestros también

“Posteriormente, en Galeana en 1937, el Código fue modificado para que:

<sup>222</sup> Valdés, J.S. *Democracia y disciplina escolar*, Tomo I, p 113.

<sup>223</sup> Cfr. Ibid, pp 115-116.

- a) Abarcara a maestros y alumnos.
  - b) Creara un Comité de Honor y Justicia formado por maestros y alumnos.
  - c) Publicación mensual de una gráfica que manifestara la puntuación perdida y el saldo de cada uno.
  - d) Reglamentara el funcionamiento del Comité de Honor y Justicia.
  - e) Reglamentara las fnciones del Maestro de Guardia.
- (al final se publica como Apéndice y para que mejor se comprenda lo que desea expresarse, un ejemplar del Código Disciplinario que rigió a la Escuela Normal de Tenería durante los años 1941 y 1942”<sup>224</sup>

El profesor Valdés defendió con modestia que el verdadero autor del proyecto era el Ing. Alfredo Rico, su Director en la Escuela Central Agrícola de Tamatán en 1933.<sup>225</sup>

Pero ese fue nada más un proyecto primero.

La ampliación a normar a los maestror también fue lo que ocasionó más intensos debates, tanto por autoridades como por los propios maestros:

*“Este Código tuvo la virtud de despertar apasionadas discusiones. Generalmente aceptado por los alumnos, era rechazado por los maestros y empleados”<sup>226</sup>*

El primer paso para implementarlo era “acordar” el Código Disciplinario en la “Asamblea de Comunidad”.

Si bien el Código era el centro del proyecto, se trataba de dejar en libertad al alumno, una autoconciencia para decidir su manera de actuar cuantificando su comportamiento: una forma de autogobierno. Por medio de puntos se cuentan las infracciones que se iba “gastando” de un crédito de 100 puntos. En la “mesa de conducta” el Comité llevaba la tarjeta del registro diario y los puntos conservados serían su calificación de conducta, pero quien agotaba los 100 puntos salía de la escuela o quien los conservara sería reconocido moralmente por la comunidad. El tabulador tomaba en cuenta todos los aspectos de la vida escolar (la vida en dormitorios, el comedor, el levante, los honores a la bandera, los pases de lista en la formación, las faltas a clase, las “fugas” de la escuela, las faltas de respeto a maestros y compañeros, las riñas, fumar dentro de la escuela, las palabras obscenas, el desaseo personal, etc.) y finalmente la práctica de un

<sup>224</sup> Cfr. Ibid, pp 116-122.

<sup>225</sup> Cfr. Ibid, pp 103-146.

<sup>226</sup> Idem.

gobierno de desde la Asamblea de Comunidad Escolar: autoridad interna suprema.<sup>227</sup>

Ese proyecto educativo no fue solamente escolar sino que se concebía desde el derecho a la sindicalización de maestros y a la organización autónoma de los estudiantes.

Fue un proyecto educativo de acuerdo a una visión social y política.

### 3.3.3.2. SINDICALIZACIÓN DE MAESTROS: EL SUTESC.

La sindicalización del magisterio de escuelas públicas federales, en tanto coleducación y socialización, tuvo en esta época buenas condiciones para su desarrollo. El ideal educativo de la *escuela socialista* justificaba formar organización sociales.

La práctica sindical del profesor Valdés se apoyó en las Escuelas Regionales Campesinas, después Normales Rurales.

Para la sindicalización de maestros, los comunistas habían formado un Frente Único de Trabajadores de la Enseñanza (FUNTE) opuesto a una Confederación Mexicana de Maestros (CMM) de corte oficialista.

El FUNTE acabó ampliándose como Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (CNTE), pero la tarea sindical resultaba difícil porque, según el profesor Valdés, los maestros tenían ideas “aristocratizantes” de su trabajo y preferían “uniones, fraternidades, sociedades de maestros, no sindicatos”.<sup>228</sup>

En diciembre de 1935 y enero de 1936, las Misiones Culturales y las Regionales Campesinas formaron su sindicato: el Sindicato Único de Trabajadores de Escuelas Superiores Campesinas (SUTESC).<sup>229</sup>

El profesor Valdés se había iniciado como sindicalista en Sonora, pero ahora sería dirigente sindical nacional, apoyado en este organismo sindical.

---

<sup>227</sup> Cfr. Ibid, pp 106-107.

<sup>228</sup> Valdés, J.S. *El movimiento sindical magisterial mexicano*, p 218.

<sup>229</sup> “El primer sindicato vertical que hubo en la SEP” Cfr. Ibid, p 221.

El SUTESC agrupó primero a las Escuelas Regionales Campesinas y después (hacia 1941) a las Normales Rurales, Prácticas de Agricultura y Misiones Culturales.

En 1939-40 fue representante sindical en la Comisión de Escalafón ejerciendo su tarea “sin dejar de trabajar”<sup>230</sup>. En ese año, que trabajó en Chapingo escribió el CIVISMO de la primera edición que se analizará en un Capítulo posterior.

El SUTESC sobrevivió en el SNTE como “Rama Nacional de la Enseñanza Superior Campesina” y finalmente fue solamente “ la Rama de Normales”. Sin embargo, las reformas estatutarias posteriores del SNTE la fueron diluyendo en las Secciones sindicales.

De sus recuerdos sindicales de esa época anterior a la formación del SNTE, afirma que el Sindicato Unico de Trabajadores de Escuelas Superiores Campesinas (SUTESC) tuvo tal capacidad organizativa que impulsó en 1937 un Sindicato Nacional con más de 40 mil miembros. Sólo faltaron los 3 mil del lombardista Vilchis del Distrito Federal. En ese Congreso se nombró al veracruzano Cándido Jaramillo como Secretario General.<sup>231</sup>

Hubo al menos dos Congresos nacionales antes del Congreso Constituyente del SNTE que se realizó entre el 26 y el 30 de diciembre de 1943, presionado por las circunstancias de la segunda guerra mundial.

La unidad que se pactó para el nacimiento del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para él, no era auténtica porque surgía (en 1943) forzada por circunstancias de la guerra mundial. en 1943

### 3.3.3.3. UNA ORGANIZACION ESTUDIANTIL MUNDIAL: FECSM-CJM-UIE-FMJD.

Las Sociedades de Alumnos de las Escuelas Regionales Campesinas (después Normales Rurales) formaron una Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) en 1935 y fue pilar junto a la

<sup>230</sup> Op. Cit., Autobiografía, p 48

<sup>231</sup> Para JSV el intento más real de Sindicato fue la Federación de Trabajadores de la Enseñanza de 1937 que nombró al veracruzano Cándido Jaramillo como Secretario General con más 40 mil miembros. Sólo faltaron los 3 mil de Vilchis del DF (lombardistas). Cfr.Ibid, pp 224-225.

Federación Nacional de Estudiantes Técnicos (FNET) y la Federación de Estudiantes de Guadalajara (FEG) de una Confederación de Jóvenes Mexicanos (cuyo primer presidente fue Caarlos A. Madrazo) movilizadas en el contexto del cardenismo.<sup>232</sup>

En un folleto de la FECSM sobre su origen se dice nació después de un conflicto entre estudiantes urbanos de Cd. Victoria y jóvenes campesinos de Tamatán en 1935.<sup>233</sup> La autoría del Manifiesto original y la idea de Convocatoria a un Congreso Esrtudiantil Constituyente en Roque, Gto., se atribuyó al profesor José Santos Valdés y así se decía siempre en los Congresos y Consejos Estudiantiles de ésta.

La FECSM siguió existiendo aún después de la derogación de la *escuela socialista* con el calificativo de socialista, pese a que después de la Segunda Guerra Mundial, el himno que se cantaba al final de las Asambleas Estudiantiles era el Himno de la Unión Internacional de Estudiantes, al menos hasta 1969, en el que invocaba a salvar la paz.<sup>234</sup>

### 3.4. DE REGIONALES CAMPESINAS A NORMALES RURALES.

El proyecto cardenista había impulsado las Escuelas Regionales Campesinas, las que para el profesor Valdés constituyeron junto a las Misiones Culturales, la mejor época de la Escuela Rural. Así lo escribe el 28 de octubre de 1940, en el documento sobre el objeto de las Escuela Regional Campesina, casi al término del sexenio cardenista.<sup>235</sup>

En las Regionales Campesinas se coeducaban hombres y mujeres en un proyecto formativo integral, pero fueron separados al transformarse éstas.

---

<sup>232</sup> Después de la Segunda Guerra Mundial, la Confederación de Jóvenes Mexicanos (CJM) participó en la Unión Internacional de Estudiantes (UIE) y la Federación Mundial de la Juventud Democrática (FMJD), organizaciones apoyadas por Partidos y gobiernos socialistas del mundo.

<sup>233</sup> La FECSM que existe todavía es huella de los tiempos de aquella escuela socialista.

<sup>234</sup> Después de la derogación de la Escuela Socialista, la lucha fue por la paz. Por eso, al término de las Asambleas de Sociedades de Alumnos se cantaba solemnemente el Himno de la Unión Internacional de Estudiantes (UIE), al menos hasta 1969 (Anexo 2)

<sup>235</sup> Valdés, J. S. LA ESCUELA REGIONAL CAMPESINA. SUS PROBLEMAS. Tomo IV, pp 169- 194.

Fue en un regreso de vacaciones grandes, al inicio del sexenio de Avila Camacho, que las Regionales Campesinas fueron disociadas en Prácticas de Agricultura (Peritos Agrícolas) y Normales Rurales (Maestros rurales).

A los estudiantes de aquellas Regionales Campesinas se les explicó solamente que había un nuevo Plan de estudios y que, aunque seguiría siendo fundamentalmente el mismo, se separaban los dos primeros para Agricultor práctico o *perito* agrícola y que ahora los cuatro años serían solamente de Normal.<sup>236</sup>

Aparentemente aquella utopía socialista estudiantil seguiría siendo la misma<sup>237</sup> donde la lucha por mejores condiciones del internado era parte de su educación, cuando las regiones donde estaban enclavadas se cimbraban en solidaridad colectiva.<sup>238</sup>

Las vivencias estudiantiles en el internado de Tenerife, escritas por José Vizcaíno Pérez años después, se recogen en forma novelada. En ella hay una visión sobre cómo de estudiante veía al profesor Valdés.<sup>239</sup>

### 3.5. LAS NUEVAS TAREAS EDUCATIVAS EN LA POSGUERRA

La actitud de socialistas y comunistas ante el alemanismo produjo rupturas y desencantos en la vida de muchos militantes. Una de ellas fue la del profesor

---

<sup>236</sup>“Durante las vacaciones de fines de 1940 y principios de 1941, la Escuela Regional Campesina de Tenerife se convirtió en Escuela Normal Rural”. Vizcaíno Pérez. *Ecos de un internado*. 1965, p. 77.

<sup>237</sup> Acababa de pasar una huelga estudiantil promovida por la FECSM en la que se demandó aumento de beca de raciones y el PRE:“En 1942 los alumnos de las escuelas normales rurales mexicanas tenían asignadas una beca de sesenta y cinco centavos diarios, por cabeza. La cantidad, bien se ve, era ridícula, denigrante, ruin, aun cuando amortiguaba un tanto su mezquindad el hecho de que estuviesen organizados en cooperativas de alimentación. Se vieron precisados a lanzarse a una huelga para obtener un aumento de esa lacería, que de otra forma no había logrado. Dirigidos por la F:C:S:M: -Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México- los estudiantes normalistas rurales se impusieron la tarea de elevar sus condiciones de vida y de estudio, a como diera lugar”.Cfr. Capítulo XVIII, La fuerza del ideal Ibid, p 149.

<sup>238</sup> La huelga de 1940 duró treinta y un días. Se sostuvo con la ayuda de los campesinos de la región y venciendo el hambre y la cerrazón gubernamental se logró un aumento de la beca a un peso diario y el *pre* semanal a uno cincuenta.Cfr. Ibid, pp 149-150.

<sup>239</sup> “Cuando menos en Tenerife, sacaron de la lucha un espíritu de grupo y de unidad que los ligó indisolublemente y los afirmó en la certeza de que la razón y la justicia son invencibles. Vieron nacer en su conciencia una nueva energía –la decisión inquebrantable de pugnar, a través de todos los medios posibles, por una vida decorosa- y germinar en sus corazones un nuevo afecto -el eliento de la solidaridad colectiva-.”*Idem*.

Valdés que renuncia al Partido Comunista y al sindicalismo magisterial en 1947 y se refugia en su propio trabajo ahora como Director de la Escuela Normal Rural de San Marcos, Zacs., (1947-1955) donde parece una culminación de su trabajo directo en internados. San Marcos fue su orgullo.

El libro que escribió en 1958 y que no fue publicado a petición del profesor Rafael Ramírez “El Enredo” fue publicado recientemente. Está en el Tomo XI de las obras completas editadas de la Escuela Normal de Nieves, Zacs. En él hay desencanto por el decaimiento de los internados, culpa del mal funcionamiento de la SEP.

En esa época estuvo en la mesa técnica de la Dirección de Educación de la Región Lagunera (1955-1958) y de allí volvió a Tamaulipas (1959 a 1961) como Director de la Normal Urbana y Preparatoria de Cd. Victoria, Tamps. Al final fue nombrado Inspector de las Normales Rurales, zona norte (Santa Teresa, Coah., J. Gpe. Aguilera, Dgo., Saucillo y Salaices, Chih.) hasta su jubilación en 1965, cuando tenía 60 años de edad.

Por esos años escribió y publicó el libro “*Madera*” donde recogió una de las experiencias sociales y políticas más dolorosas en que se involucraron normalistas rurales. Un libro que dolió tanto al gobierno y al ejército que sus servicios contraguerrilleros patrocinaron una respuesta donde se inventa una conjura comunista llamada *Qué poca Mad..era de José Santos Valdés*.

Este texto anónimo, aunque con pseudónimo y sin editorial, ni derechos de autor y llegó inclusive a una tercera edición con gran circulación en oficinas de gobierno, correos, telégrafos, centrales caminoneras, etc. logró sorprender a no pocos incautos. Para José Luis Aguayo, historiador chihuahuense sólo a José Sabtos Valdés y a Jordán (autor de “Chihuahua: crónica de un país bárbaro”) merecieron tal respuesta. En opinión nuestra, el libro *Madera* del profesor Valdés sigue siendo el mejor texto de los que abordan el tema, aunque otros escritores de más fama lo hayan hecho también.

### 3.5.1.FIRME HASTA LA MUERTE: EL CIUDADANO

Sus últimos años fueron de gran dignidad.

El profesor Victor Hugo Bolaños repetía en conferencias al magisterio que uno de los méritos del profesor Valdés fue que supo vivir en sus alumnos, sobre todo, los egresados de las escuelas normales rurales.

Fue objeto de distinciones como haber recibido la medalla “Francisco Zarco” que le otorgó el Congreso del Estado de Durango y estuvo muy próximo a recibir la medalla “Belisario Dolmínguez” que otorga el Senado de la República promovida por la familia Olivares.

Al final de su vida ingresó al Partido Mexicano de los Trabajadores (PMT) porque creía que la lucha democrática y revolucionaria debía una simbólica mexicana y participar con la gente en sus problemas concretos.<sup>240</sup>

Amigo de Heberto Castillo y Cuauhtémoc Cárdenas se entusiasmó con la formación del Frente Democrático Nacional en 1988.<sup>241</sup>

Se había jubilado en 1965 y la pasión por la escritura se intensificó. Publicó *Madera* en 1967 (que recoge vivencias de la Normal Rural de Saucillo) y una amplia producción de artículos, ensayos y textos de esta etapa..

Al final donó sus libros a la Biblioteca Municipal de Gómez Palacio, Dgo., que lleva su nombre. Ojalá se pudiera reunir su archivo.

Su último lugar de trabajo formal fue en un Colegio Particular de monjitas a las que asesoró y orientó para su ingreso en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y convenció de que pusieran la foto de Juárez en las aulas.

Murió en Gómez Palacio, Dgo., el 5 de agosto de 1990 siendo sepultado en el panteón de Cd. Lerdo, Dgo., junto a su esposa.

---

<sup>240</sup> Para José Jesús Vargas, cronista de Lerdo, Dgo., autor de la rebelión de los lerdenses por la autonomía municipal, el Profesor Valdés era un “héroe cívico”. Cfr. Vargas Garza, J.J., *La rebelión de los lerdenses*, Fundación Lerdo Histórico. 2004.

<sup>241</sup> Castillo, Heberto. *Don José Santos Valdés*, Artículo en la Revista *Proceso* del Sábado 11 de agosto de 1990 reimpresso en un folleto homenaje editado por la generación 1955, de la Escuela Normal Rural de San Marcos, Zacs.

El Ayuntamiento de Lerdo, familiares y discípulos le están formando un museo al centro de una Alameda que está frente a su antigua casa de Rayón 134 Poniente de Cd. Lerdo, donde viviera la mayor parte de su vida.

Pero fue cerca de Matamoros de la Laguna, Coah., donde nació y el SNTE le irigió allí un monumento de cuerpo entero, el único en que un escultor supo captarlo con su peculiaridad de hombros caídos.

Los egresados de Normales Rurales promueven que sus restos fueran trasladados a la Rotonda de los hombres ilustres de México, junto a los de compañero Rafael Ramírez Castañeda, su compañero de la escuela rural.. Ojalá algún día sea posible.

El mundo del autor, su contexto histórico, el de otros actores y autores, el conformación de un régimen que vivieron la experiencia de la *escuela socialista* en el marco de una guerra fría y la Segunda Guerra Mundial, se ha expuesto con el afán de hacer una nueva lectura de tres textos para una historia cultural sobre la escuela socialista.

CAPÍTULO IV  
UNA CULTURA ESCRITA SOBRE LA *ESCUELA SOCIALISTA*.

## CAPÍTULO IV

### UNA CULTURA ESCRITA SOBRE LA *ESCUELA SOCIALISTA*.

Esta historia cultural acerca de la escuela socialista la comenzamos en 1932, el mismo año en que nuestro autor a sus 27 años de edad llega al internado de la Escuela Central Agrícola de Tamatán, Tamaulipas e ingresa al Partido Comunista: cuando se anuncia la *Escuela Socialista*.

“*Motivos Socialistas de la educación*” al que seguirá “*La religión y la escuela socialista*” son dos al inicio y el desarrollo de esa experiencia. El análisis de *Civismo*, confrontando la primera edición de 1940 (apogeo del cardenismo) con la segunda de 1946 permitirá entenderla en el proyecto de régimen y las condiciones de su derogación.

El objetivo del Capítulo será precisamente realizar el análisis de los tres textos atendiendo las ideas metodológicas de la historiografía cultural de Roger Chartier y buscando precisamente reconstruir esa historia cultural sobre la escuela socialista.

#### 4.1. LAS IDEAS METODOLÓGICAS.

Las metáforas de Michel De Certeau sobre que autor es un “labrador establecido” que pretende fijar su sentido frente al lector que es un nómada suelto, ilustran la metodología para el análisis sobre la recepción y apropiación de categorías a sus lectores y para otros lectores.

Los textos se escriben y circulan en la época en que el autor escribió una “representación” en su mundo:

“¿Cómo los textos, convertidos en objetos impresos, son utilizados (manejados), descifrados, apropiados por aquellos que los leen (o los escuchan a otros que leen)? ¿Cómo, gracias a la mediación de esta lectura (o de esta escucha), construyen los individuos una representación de ellos mismos, una comprensión

*de lo social, una interpretación de su relación con el mundo natural y con lo sagrado?*<sup>242</sup>

La lectura de una escritura que fue instrumento de inculcación de sentido debe descifrar tensiones del autor para lectores que la usaron a su manera, muestran una apropiación cultural como una forma cultural diferenciada.<sup>243</sup>

Una apropiación es representación, práctica cultural y relación social no determinada que se construye durante una producción, recepción y apropiación del texto donde el punto de partida seguirán siendo las intenciones del autor. Esas “intenciones” muestran la apropiación<sup>244</sup> y la ubicación teórica del autor,<sup>245</sup> discontinuidades culturales y las relaciones sociales.

La historia cultural se forma en procesos, intenciones y significados de escenarios en que el autor es actor, junto a otros actores, observando relaciones de divergencia o diferencia.

#### 4.1.1. TEXTOS, LIBROS Y LECTURAS EN TIEMPOS DE ALFABETIZACIÓN Y MOVIMIENTOS DE MASAS.

La intención inculcadora de un autor es mayor en épocas de alfabetización.

La perspectiva educativa en la reconstrucción de esta historia de la cultura escrita tiene como base la vinculación de texto, libro y prácticas de lectura en una práctica social como maneras objetivas. Aún cuando las prácticas lectoras sean creaciones furtivas y libres la clave es entender cómo se opera el encuentro del “mundo del texto” y el “mundo del lector” en una producción de sentido.<sup>246</sup>

<sup>242</sup> Chartier, R. 2005 *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Gedisa. Barcelona, p. I.

<sup>243</sup> “Ve la práctica de apropiación cultural como una forma de apropiación diferenciada. Cfr. Yamamoto, T. “Más allá del posmodernismo. La teoría de historia cultural de Chartier. Desplazamiento de historia social/ciencias sociales. Suplemento de “La Jornada Semanal2, No. 247, 6 de marzo de 1994.

<sup>244</sup> “las estructuras del mundo social no son un dato objetivo” “las estructuras se producen históricamente por “prácticas” políticas, sociales y discursivas que crean sus rasgos” Cfr. Idem.

<sup>245</sup> “Si perdemos de vista la ubicación teórica de esta discontinuidad, el argumento de Chartier inútilmente desciende a una visión de la sociedad como una representación colectiva o una visión reduccionista que iguala cultura con las relaciones sociales.” Idem.

<sup>246</sup> “La primera hipótesis considera la operación de construcción de sentido efectuada en la lectura ( o la escucha) como un proceso históricamente determinado cuyos modos y modelos varían según el tiempo,

Pero para ese “encuentro” se debe considerar en primer lugar las *capacidades* de lectura,<sup>247</sup> “contrastes” entre normas de lecturas de una misma comunidad de lectores al definir los usos de lo escrito y hasta las formas de leerlo e interpretarlo, siempre habrá contrastes entre intereses y esperanzas de los participantes en una práctica de lectura situada en un cardenismo impulsor de alfabetización y lectura de textos.

Para Engracia Loyo,<sup>248</sup> la misión alfabetizadora que se emprendió integró todos los aspectos de la educación<sup>249</sup> y en sus centros de alfabetización, impresión de carteles y folletos, organización de representaciones y exhibiciones para estimular a sus integrantes, se involucraron departamentos de Estado, organizaciones políticas, centrales obreras y grupos campesinos.<sup>250</sup>

Fue una época en que adultos y niños de 4º año en adelante enseñaron a leer y escribir apoyándose en libros escritos y editados con gran esfuerzo, como “*Para ti campesino*”.

*“Uno de estos libros se llamó “Para ti campesino” y fue hecho en libretas de papel sin rayas que distribuía gratuitamente el Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. En este texto se empleaba el método “natural”, pero con ejercicios para la descomposición de las palabras en sílabas para facilitar a los campesinos la lectura, pues los autores pensaban que éstos no estaban acostumbrados a ejercitar su inteligencia”.*<sup>251</sup>

Los movimientos educativos, como la Campaña de Educación Popular, incluía libros de texto para lectura de adultos, como la serie “*Simiente*”, “*El porvenir*”, la serie “*SEP*”, etc.

*... “la serie “Simiente”, para el medio rural, aprobada por el mismo presidente, el libro El Porvenir de Rafael Ramírez, la Serie “SEP” para las escuelas urbanas diurnas, el Método para aprender a leer y escribir y una serie para las escuelas nocturnas de trabajadores. Estos últimos libros, que alcanzaron una edición de más de un millón de ejemplares, fueron distribuidos entre las organizaciones*

---

los lugares y las comunidades. La segunda considera que las verificaciones múltiples y móviles de un texto dependen de las formas a través de las cuales es recibido por los lectores ( o sus auditores ). Ibid, 51

<sup>247</sup> “*Todos aquellos que pueden leer los textos no los leen de la misma manera*”. Cfr. Idem.

<sup>248</sup> Cfr. Loyo Engracia. *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México. De Juárez al Cardenismo. Educación de la comunidad. Tarea prioritaria 1920-1934*, Capítulo IX, Tomo II, p 341.

<sup>249</sup> Como campañas de limpieza, antifanática y antialcohólica. Cfr. Ibid, p 418.

<sup>250</sup> Idem.

<sup>251</sup> Cfr. Ibid, p. 425.

*obreras y campesinas y sirvieron también como material de lectura en la Campaña de Educación Popular.*<sup>252</sup>

La mística educativa de los maestros rurales durante el cardenismo, no continuó en los sexenios siguientes, pese a que en el sexenio de Manuel Ávila Camacho la tarea alfabetizadora continuara con Jaime Torres Bodet en la Secretaría de Educación Pública.<sup>253</sup>

La fuerza ideológica fue decreciendo y las organizaciones sociales y políticas formadas durante el cardenismo se fueron transformando junto al Partido de Estado.

La convicción de los maestros rurales apoyando una escuela socialista propia está en el centro de la historia cultural escrita en estos textos.

#### 4.2. CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO EN “*MOTIVOS SOCIALISTAS DE LA EDUCACIÓN*” (1934).

En la práctica histórica de la cultura escrita, según Chartier, debe unirse el *estudio crítico de los textos*, la historia del material escrito y hacer una “*práctica*” diferenciada de sus lectores.<sup>254</sup>

Por tanto, junto al estudio crítico de este Ensayo, unimos datos sobre el material escrito y un análisis que considere las modalidades contrastadas en la construcción del sentido,<sup>255</sup> las variaciones en disposiciones de lectores, textos y objetos impresos que contienen y reformulan o acentúan una pluralidad de empleos y una libertad creadora en la apropiación de discursos.<sup>256</sup>

---

<sup>252</sup> Ibid, p. 426.

<sup>253</sup> Cfr. Solana, F., Cardiel, R., y Bolaños Martínez, R. (1982) *Historia de la educación pública en México*. Tomo II, p 336.

<sup>254</sup> “Cualquier reflexión metodológica se arraiga en efecto, en una práctica histórica particular, en un espacio de trabajo específico. El mío se organiza alrededor de tres polos, generalmente desunidos por las tradiciones académicas: por un lado, el estudio crítico de los textos, ordinarios o literarios, canónicos u olvidados, descifrados en sus disposiciones y sus estrategias; por otro, la historia de los libros y de todos los objetos que llevan la comunicación de lo escrito; por último, el análisis de las prácticas que, diversamente, se apoderan de los bienes simbólicos, produciendo así usos y significaciones diferenciadas”. Cfr. Chartier, R. “El mundo como representación”, Gedisa, p. 50.

<sup>255</sup> “Nuevos lectores crean nuevos textos y sus significados son una función de sus nuevas formas “.

<sup>256</sup> Cfr. Ibid, pp 52-53.

Este texto se escribió todavía en el *maximato*, entre los gobiernos de Pascual Ortiz Rubio (1930-1932), Abelardo Luján. Rodríguez (1932-1934) y la campaña presidencial de Lázaro Cárdenas (1933-1934).

El texto original debió circular primero en mimeógrafo, aunque el autor le dice al periodista Mario Gill que se publicó por el “*El maestro rural*” en 1934 órgano oficial de la SEP.<sup>257</sup> Sin embargo, la edición más divulgada del texto es la que se usa aquí editada en el Tomo I de la Asociación de Exalumnos de San Marcos, Zacs.,<sup>258</sup> en 1982 por una Federación Editorial Mexicana con un tiraje de 4 000 ejemplares.

Esa edición contiene un índice:

<i>Panorama</i> .....	21
<i>Profesión de fe</i> .....	24
<i>Exposición</i> .....	28
<i>Conclusión</i> .....	38
<i>Apéndice</i> .....	41
I.-Definición y alcances de la Educación Socialista.....	41
II.-Puntos de acción inmediata .....	42

Para un estudio crítico se debe decir que la campaña presidencial de Cárdenas en Tamaulipas, cuando los grupos campesinos manifestaban su apoyo al candidato, tuvo que enfrentar las maniobras sabotadoras del callismo que a través de intervenciones represivas del Gobernador Villareal, terminaron en encarcelamientos y persecuciones.<sup>259</sup> En esas circunstancias no es extraño que hubiera maestros rurales y líderes campesinos encarcelados, como a los que José Santos Valdés dedica “*Motivos Socialistas de la Educación*” con fecha del 23 de diciembre de 1934, cuando lo habían cambiado ya como Director de la Escuela

<sup>257</sup> “Así fue como escribí dos folletos de 3,000 ejemplares cada uno: “Motivos de educación socialista”, del que no conservo un ejemplar. Este folleto, lo básico, se publicó en el periódico de la SEP., “El Maestro Rural”, creo que en 1934; “La religión y la Escuela Socialista”, del que guardo un ejemplar.”.Cfr. Tomo IV, p. 31.

<sup>258</sup> Una edición cuidada entre otros por su discípulo Misael Macías Velázquez.

<sup>259</sup> Cfr. AGN-ALR-Volumen 117- Exp 516.1/23-4

Central Agrícola de Santa Lucía, Dgo., a la que transformaría, por órdenes de la SEP, en Escuela Regional Campesina de J. Guadalupe Aguilera.

En la dedicatoria de solidaridad con sus compañeros maestros rurales de Tamaulipas encarcelados<sup>260</sup> inicia las “construcciones de sentido” cuando entre sus compañeros de lucha distingue a maestros rurales encabezado por Teodoro Hernández y otros con nombre y apellido: la comunidad de maestros rurales federales de su frente sindical a los que llama “camaradas”.

En ella les dice: “*Escrito especialmente para el magisterio rural*” a lo que agrega “*A los maestros federalistas de Tamaulipas, vigorosos socialistas a quienes la lucha no asusta*” con un afectivo “*Camaradas*” indicando compañerismo, comunidad de ideales y un circuito de subjetividad compartido.<sup>261</sup>

La construcción de sentido es el propósito recurrente de enseñar, orientar, reflexionar, difundir (explícito desde el inicio) en la difusión de uno “*Motivos*” de una *escuela socialista*” frente a aquella propuesta demagógica.

#### 4.2.1. UNA CRÍTICA A LA PROPUESTA OFICIAL.

En “*Panorama*” el autor describe el contexto inicial de los debates sobre aquella *escuela socialista*, que culminaría en la reforma Constitucional del 1º de diciembre de 1934, desde el problema que se creaba con la implantación de un nuevo tipo de educación para lo que tendrían que prepararse:

“*PANORAMA*

*MAESTRO:*

“*El Congreso de la Unión aprobó la reforma del Artículo Tercero Constitucional en los términos que tú ya conoces. Se hace necesario que meditemos seriamente sobre el problema que la implantación de la Escuela Socialista viene a crear sobre nosotros, que somos los directamente encargados de realizarla.*”

<sup>260</sup> En sus notas autobiográficas recuerda esa persecución y la salida de Tamaulipas, a donde volvió hasta 1959-1961 como Director de la Escuela Normal Urbana y Preparatoria Federal de Cd. Victoria.

<sup>261</sup> Cfr. Valdés, J.S. 1982 *Motivos socialistas de la educación*, Tomo I, Obras completas. pp 47-67. Reimpresión.

Aquella situación de puesta en marcha del nuevo tipo de educación socialista era una radical novedad que necesitaba precisarse. Era una escuela diferente tanto para la que los habían formado o en las que habían trabajado, la diferencia entre una enseñanza laica e individualista con la que se quería implantar:

*“Siendo la Escuela Socialista un tipo de escuela totalmente distinta de la que hemos observado hasta la fecha; siendo distinta de aquélla en que nosotros nutrimos nuestro espíritu; de aquélla en la que trabajamos y en la que hemos visto trabajar, fácilmente se comprende que antes que nada se necesita precisar cuáles son las características de tal escuela, es decir, qué detalles, modo o circunstancias marcan la diferencia de la enseñanza laica, individualista, con la que hoy se quiere implantar”<sup>262</sup>*

La perspectiva frente a aquella innovación sería enfrentar una nueva tarea educativa.

Ese propósito explícito lo lleva a construir primero, a través de un ir y venir de la subjetividad del autor a un colectivo, un “panorama” crítico sobre la manera como se había educado en México

*“Cada país, cada pueblo, cada nación, educa a sus hombres y a sus mujeres para que desarrollen dentro de ella la acción que el organismo llamado estado o bien la aspiración popular demanda de ellos”*

*“De esta certera trayectoria que todos los pueblos han seguido al trazar los lineamientos de su educación popular debemos excluir a México, porque nuestro País siempre tuvo una enseñanza desorientada y sin base”*

*“Efectivamente, las escuelas en México eran y en buena parte todavía lo son, lo que vulgarmente se conoce con el nombre de desbarajuste”.*

*“En fin, para no hacerte largo el cuento nuestra escuela siempre fracasó”.<sup>263</sup>*

Y una escuela que siempre fracasa, que no logra tener éxito por la manera absurda de hacer la educación, no puede ser llamada “ESCUELA MEXICANA”<sup>264</sup>

Pero hace hincapié en la importancia de creer en México y en su futuro distinguiendo una “PROFESIÓN DE FE” de las falacias nacionalistas de los burgueses:

---

<sup>262</sup> Idem.

<sup>263</sup> Cfr. Ibid, pp 22-24.

<sup>264</sup> Ese absurdo refiere a Bassols, un “pavo real” que llega a ser Secretario de educación

*“...Y ASPIRAMOS A HACER DE MÉXICO el país mejor sobre la superficie de la tierra.*

*Esto es verdad, Maestro, nada más que mientras la campaña nacionalista burguesa admite en su panorama la existencia de un poder capitalista acrecentado, nosotros, en el nuestro, no sólo no lo admitimos, sino que precisamente luchamos por suprimirlo”.*

En su “profesión de fe”, como nacionalismo proletario, se debía luchar por suprimir el capitalismo, desde una fe propia a través de un “nosotros” amplio que sugiere comunidad de maestros socialistas frente a “ellos”, cuyos interlocutores podrían ser emboscados callistas o antisocialistas.

*“Ellos también hacen profesión de una fe que llaman nacionalista”*

*“...sus cálculos se basan en prosperidad de lo siguiente: mejorando cada día la prosperidad económica de los trabajadores, éstos podrán comprar mayor cantidad de productos y en consecuencia, sus ganancias se multiplicarán en relación con la prosperidad.”*

El nacionalismo de los burgueses se basa en su aumento de poder y sólo desde allí aceptan la *Escuela Socialista*.

Contrasta ambas posiciones señalando la falsedad del nacionalismo capitalista de los empresarios.

*“mientras la campaña nacionalista burguesa admite en su panorama la existencia de un poder capitalista acrecentado, nosotros, en el nuestro, no sólo no lo admitimos, sino que precisamente luchamos por suprimirlo. Esta es la pequeña diferencia que existe entre nosotros los maestros socialistas y el ideal nacionalista, que por el radio, la prensa, el teatro predica la fábrica de cigarros “El Aguila”, por ejemplo. Ideal grávido de un nacionalismo mentiroso y mercantilista que al igual que “El Aguila”, sustentan en su propaganda casi todas las empresas industriales que en nuestro país se enriquecen a costa de la miseria de los pequeños productores y de los consumidores”.*<sup>265</sup>

A su crítica del “falso nacionalismo” la acompaña de un trazado de fronteras de lo local, lo nacional y lo internacional defendiendo el socialismo acusado de proceder de “ideas exóticas” refiriéndose a las ideas rusas:

*“Quieren que no se hable de comunismo porque esa sola palabra evoca a Rusia que es el ‘coco’ de los países capitalistas. Está bien. Nosotros tampoco queremos*

---

<sup>265</sup> Cfr. Ibid, p 25

*alarmar gentes con la palabra Rusia, ni hacer alarde de lo que para nuestros campesinos y obreros es lejano, remoto. Queremos hacer algunas reflexiones, para decirles a los señores abanderados del nacionalismo charro y del socialismo a medias, que si no echáramos mano de “ideas exóticas”, llagadas de países remotos, vamos a quedarnos sin bagaje científico, sin corrientes intelectuales, sin organizaciones y en una palabra, espiritualmente desnudos y desamparados:*

Y desde allí, llegando al terreno de lo pedagógico propiamente, reflexiona sobre el valor de lo universal en las ideas y en la técnica.

*¿Qué sería de la educación Universal y de la nuestra, sin los “Exóticos” Juan Jacobo, Pestalozzi, Herbart, Dewey, Ferrer, Guardia y otros muchos? ¿Qué sería de nuestro periodismo sin la “exótica” imprenta del “exótico” Gutenberg?...”*<sup>266</sup>

Y volviendo a situarse en lo local, fija postura para arremeter contra el conservadurismo contenido en ese nacionalismo burgués:

*“En ninguna parte de la tierra voluntariamente arraigan los avances de la ciencia, la política o el arte. Chocan siempre contra la rutina, que es el espíritu conservador, miedoso, enemigo siempre del mañana y pegado como lapa al ayer. Hacerles caso a estos nacionalistas burgueses, a base de camisas doradas y trajineras Xochimilcas es negar la evolución universal”.*<sup>267</sup>

Con “camisas doradas” alude al nacionalismo y socialistas de derecha (el callismo) y los nacionalistas de sombrero grande de trajineras al patrioterismo vacío y demagógico situando el derecho de los proletarios de allegarse elementos que les permitan orientar la lucha proletaria, más allá de la manera impuesta en que se esté implementando la Escuela Socialista y las tergiversaciones de los nacionalistas burgueses:

*“Por eso nosotros los maestros socialistas les venimos a decir que la lucha entre explotadores y explotados es universal; que no necesitamos inventar necesidades ni crear problemas “exóticos” en donde encajen procedimientos también “exóticos, porque la lucha de clases fue y es de Rusia, es de Alemania, como es de México y de todo el mundo”.*

*“Resulta absurdo que estos “ruiseñores del socialismo”, revolucionarios burgueses, no quieran que se difundan las teorías las teorías económicas y sociales reconocidas como las únicas, justas y reivindicadoras del proletariado.”*<sup>268</sup>

---

<sup>266</sup> Idem

<sup>267</sup> Cfr. Ibid, p 26.

<sup>268</sup> Idem

Como en cada parte de su Ensayo, hay exhortativas a las que carga con la fuerza de su utopía social animada con esfuerzos que se encarnaban en ese momento con la manera de enseñar si se asumía correctamente aquella “escuela socialista”.

*“Maestro: Hay que gritar muy alto que amamos a México y a su pueblo. Que lo amamos tanto que nada importa para nosotros el sacrificio; que siendo esta lucha social una lucha profundamente económica, nuestra información, nuestras fuentes de estudio estarán en la realidad mexicana, pero guiados, orientados, por las leyes universales de la lucha del proletariado contra el capitalismo, porque el que domina y explota a los mexicanos, no es el capitalismo mexicano, sino el capitalismo universal.”<sup>269</sup>*

#### 4.2.1.1. La “Exposición”

En “Exposición” explica un marxismo simplificado como un manual fundamentado en conservar y defender la vida humana:

*“AFIRMAN que el hombre tiene una necesidad primordial, una necesidad suprema sobre todas las demás: “LA NECESIDAD DE VIVIR”. Mas, para que el hombre pueda vivir, es urgente que satisfaga a su vez, otras dos necesidades que nacen de la primera. Ellas son:  
1º Conservar la vida,  
2º Defender la vida”<sup>270</sup>*

Aquella *apropiación* del marxismo esquematizaba una fundamentación de la sociedad en el modo de producción, que finalmente era para conservar la vida:

*“Indudablemente que no puede consumir sino lo que produce. Luego el hombre tiene que producir primero para poder consumir después”<sup>271</sup>.*

Sus cadenas de razonamiento conducen a la importancia de la maquinaria y de los útiles de trabajo como problema vital en la producción y la división en clases sociales:

---

<sup>269</sup> Cfr. Ibid, pp. 27-28.

<sup>270</sup> Cfr. Ibid, p. 28.

<sup>271</sup> Cfr, Ibid, p 29

*“Es al derredor de los útiles de trabajo, querido maestro, en donde los hombres se dividen en dos bandos irreconciliables, pues mientras que por un lado un pequeño número quiere conservarlos en su poder, por otro, un grupo formado de millones de obreros anhela apasionadamente arrebatárselos”,<sup>272</sup>*

Pero el problema es la posesión de los útiles de trabajo, Eso explica el conflicto de cómo sus poseedores, o sea los capitalistas, controlan la producción y el consumo: el sentido de la explotación capitalista haciendo que el obrero le trabaje:

*“...y desea no sólo conservar la propiedad de la maquinaria, sino hacer al obrero que trabaje con ella con el mayor número posible de horas, por el menor salario posible”.<sup>273</sup>*

La alternativa para acabar con la explotación capitalista era el socialismo donde los útiles de trabajo pase a ser propiedad de todos los hombres y la explotación sea a la técnica y a la naturaleza:

*“Diremos entonces que el capitalismo es un sistema económico que trata de conservar la propiedad de los útiles de trabajo en manos de una minoría, tratando de sacar, a la vez, el mayor rendimiento del trabajo humano. Y que el socialismo lucha tenazmente porque los útiles de trabajo pasen a ser propiedad de todos los hombres, explotando técnica y racionalmente a la naturaleza y no al hombre”. Estas dos tendencias, estas dos escuelas están frente a frente. Nosotros debemos escoger la nuestra y desde luego optamos por el socialismo,...”<sup>274</sup>*

Sigue una explicación histórica del desarrollo (basado en mercancías, circulación de mercancías, mercado, empresa capitalista, fábricas y plusvalía en la explotación capitalista) que hizo preponderante a la burguesía:

*“Poco a poco la burguesía fue tomando una preponderancia marcada no sólo en la vida pública de las ciudades, sino de las naciones y de los estados.”<sup>275</sup>*

La burguesía tomó conciencia primero de su papel social, pero un poco después el proletariado también. De la primera concientización nació el capitalismo y de la segunda, el socialismo.

---

<sup>272</sup> Cfr. Ibid, p 29.

<sup>273</sup> Cfr. Ibid, p 30

<sup>274</sup> Cfr. Ibid, p 30.

<sup>275</sup> Cfr. Ibid, p. 34.

La tarea educativa de formar conciencia de clase proletaria en México era huérfana, especialmente, en el campesinado:

*“Desgraciadamente, maestro, no existe en México una desarrollada conciencia de clase. Especialmente el campesinado nacional está huérfano de ella. Sólo unos cuantos grupos, muy aislados, por cierto, dan muestras de poseerla”*

*“ Debemos, es lo único que podemos hacer, dedicarnos a agitar a los espíritus, a despertar anhelos. Es decir, debemos, antes que nada, DAR A LOS MEXICANOS CONCIENCIA DE CLASE, preparándolos así para las violentas batallas que habremos de librar dentro de muy poco tiempo ”.*<sup>276</sup>

Una conciencia de necesidad de la acción.

#### 4.2.1.2. TERCERA PARTE: *Doce conclusiones.*

En la parte llamada “*CONCLUSIÓN*”<sup>277</sup> hay en realidad doce conclusiones. De ellas separamos primeramente cuatro que son teóricas de las otro ocho que son organizativas.

Las teóricas (1, 6, 8 y 9) enseñan sin más que es desde el trabajo obrero que se produce todo lo existente:

*“1ª El obrero, por medio de su fuerza de trabajo, es el único creador del valor y de la riqueza” “...tampoco pierdas de vista el hecho de que los salarios que el capitalista paga no son en verdad tales, sino mercancías, géneros, etc., que da para que el obrero sostenga su vida y su fuerza de trabajo para que pueda seguir trabajando, y que el salario NO ES PARTICIPACIÓN DEL OBRERO EN LO QUE PRODUCE, sino una parte de la riqueza acumulada que ya existía porque su propio esfuerzo lo produjo.”*

Por tanto, la patria de los trabajadores es mundial, igual que la riqueza que ellos producen:

*6ª Debemos tener presente que para nosotros en realidad no existe una patria verdadera, pues sólo conocemos grandes intereses de los potentados, ya que la mayoría, la enorme mayoría de los mexicanos no tenemos un interés concreto. Recuerda bien que mientras la burguesía acaparó toda la riqueza y las fuentes que la producen, a los proletarios nos dejó como única herencia la tradición, el*

---

<sup>276</sup> Cfr. Ibid, pp. 36-37

<sup>277</sup> Cfr. Ibid, pp. 38-40.

*patriotismo, la lengua, las costumbres y la tumba de nuestros abuelos, que muchos ignoramos dónde está, como únicos bienes qué amar, qué exaltar y qué defender”.*

Y desde los “intereses de clase” de los trabajadores se justifica la ejecución de un proyecto pedagógico serio:

*“8ª Importa el éxito de nuestras luchas despojarnos de toda actitud sentimental. Busquemos el sentido utilitario, la razón de las cosas. Hasta en las canciones y los versos que aprendemos y enseñemos, debemos tener presentes nuestros intereses de clase. Las actitudes declaratorias no sirven de nada.”*

Sin embargo, la “liberación” no es solamente política, sino que es necesario trabajar por una liberación de las fuerzas de la naturaleza:

*9ª La esclavitud se padece no sólo por el hecho de estar subordinados a un poder despótico. La tiranía no sólo la ejercen los hombres. Hoy, como ayer, los hombres somos esclavos de la naturaleza: del viento, de la lluvia, de la sequía, del desierto, de la lejanía, de las heladas, de la inundación, y de todas las fuerzas cósmicas. La verdadera libertad llegará cuando hayamos librado a nuestros hombros de las mil formas de esclavitud que la naturaleza impone.*

Las ocho restantes tienden a la organización política proponiendo formas y objetivos, identificando compañeros o enemigos y llamando a la integración de un “frente único” de obreros, campesinos, maestros y soldados:

*“2ª Los obreros, campesinos, maestros y soldados, deben formar un frente único.”*

La lucha era combatir “ese deseo inmoderado” de expansión del capital que es guerra de latrocinio contra los “débiles” “competidores” en los mercados. Era combatir “el imperialismo económico” y “el imperialismo militar”

*“3ª Es necesario combatir el imperialismo económico...”*

*“4ª Urge combatir el imperialismo militar, que es una de las consecuencias del económico.”*

Ese combate contra un mecanismo guerrero es también contra un mal manejo del patriotismo con que los burgueses inflaman a los hombres. Engañan con un falso amor patrio llevando al pueblo al matadero:

*5ª Hay que combatir el abuso que se hace del patriotismo, cuando por causas exclusivamente comerciales o profundamente originadas en las necesidades que la burguesía tiene de sobrevivir, se engaña a los hombres inflamándolos de ardor patrio para mandarlos al matadero, mientras los ricos, que son los únicos que salen ganando, se quedan plácidamente en sus hogares y siguen después disfrutando sus bienes, en tanto que los combatientes que nada tienen, al regresar encuentran como refugio el hospital, la mendicidad y el abandono más completo.”*

Otro frente de lucha es acabar también el fanatismo, empezando por el fanatismo religioso:

*7ª Es necesario acabar con el fanatismo. Urge acabar con los curas y con todas sus mentiras. Ellas engendran el error, la ignorancia y la superstición. Curas, fanatismos, ignorancia y supersticiones, nos dividen, nos matan, nos aniquilan. La religión esclaviza. Nuestra lucha contra ella debe ser tenaz. No importa que sea católica, protestante, budista o evangélica.*

Pero debían actuar con táctica en campañas, como la antialcohólica, para no cargar con todo el peso de esa responsabilidad social:

*10ª Cuídate de emprender campañas que queden inmediatamente destruidas por elementos contrarios que te hagan quedar en ridículo.*

En las dos últimas define un sentido de Educación Socialista llamando a los maestros rurales a organizarse con los trabajadores para luchar desde una escuela que mejore “la “economía de tus gentes”, ya que “la base económica es la más fuerte” y “ésta es la razón de todo”.

*11ª Organízate con tus compañeros, con los trabajadores. Una Educación Socialista sólo obreros y maestros estrechamente unidos pueden hacerla triunfar.  
12ª No olvides que la base económica es la más fuerte y que es ésta la razón de todo: enriquece tu escuela y mejora la economía de tus gentes, verás como así tus niños comerán mejor, vestirán y descansarán también mejor. Los pueblos hambrientos nunca han sido factores de progreso. No se les puede educar. El hambre y la cultura son enemigos tan tremendos como la luz y la sombra.”*

#### 4.2.1.3. CUARTA PARTE: APÉNDICE DE DEFINICIONES.<sup>278</sup>

##### EL “APÉNDICE”

Un tercer y último momento, como un agregado al enviarlo, es un “Apéndice”. En orienta sobre cierta funcionalidad organizativa, porque refiere a un “Comisario” y a una “Federación de Maestros” a cuyos miembros llama “camaradas”, aludiendo no sólo la institucionalidad de un lenguaje partidario:

*“DECLARACIONES que por conducto del Comisario de la “Federación de Maestros Federales de Tamaulipas”, Teodoro Hernández A., presenta ante la misma, José Santos Valdés, respecto de la implantación de la Escuela Socialista, conteniendo los puntos relativos a la definición de la misma y los que pueden dar lugar a la acción inmediata del magisterio tamaulipeco”.*

Este “Apéndice”, como documento anexo, resume de modo sencillo todo lo antes dicho, pero ahora específica para el Estado de Tamaulipas redefiniéndoles más todavía el sentido de una educación socialista y qué hacer para realizarla. Aquí será más notoria la recepción del pensamiento pedagógico soviético intentando una apropiación a aquellas circunstancias.

Les explica primero:

“I Definición y alcances de la Educación Socialista”.

*1º Entendemos por Educación Socialista a la que es capaz de organizar la vida humana desde un solo punto de vista: El Colectivista. Y que, en consecuencia, naturalmente se desarrolla en un ambiente productivo y socialmente útil.*

La educación socialista es arma en manos de los trabajadores para “defender y desarrollar ampliamente sus intereses de clase social” donde el significado de educar lo daba el interés proletario:

*“Educar es armar...” “a valientes y decididos soldados que lucharán por una aspiración única como expresión máxima de la vida humana: El Socialismo”.*

---

<sup>278</sup> Cfr. Ibid, pp. 41-45.

La segunda parte, el programa de “acción” inmediata, prescribe a manera de consignas, lo que llama:

*“II. Puntos de acción inmediata de la Escuela Socialista”*

Si los fines de la Escuela Socialista son “*suprimir un sistema inicuo de explotación para convertirlo en otro justo y nivelado*”, los puntos de acción son prescripciones al magisterio rural comprometido con esos fines:

I.- Si con hambre no se puede educar: “*la escuela debe dar lo necesario para atender a la completa nutrición de los niños...*”

II.- De la misma manera deben modificarse las condiciones del vestido y la vivienda escolar.

III.- Por tanto, la Escuela debe luchar por mejores condiciones económicas de los trabajadores y los campesinos, quienes a la vez son “*factores de triunfo junto a una escuela que trata de redimirlos*”.

IV.- Para el éxito definitivo de la ideología socialista, “*urge dictar medidas que aminoren la actividad de la iglesia, de sus sacerdotes y sus ministros*”.

V.- Las organizaciones educativas deben funcionar bajo el sistema de coeducación.

VI.- Los programas de estudio deben sustentarse en la Filosofía de la lucha de clases y el Materialismo histórico.

VII.- Por tanto, “*los planes de estudio de las Escuelas Normales Urbanas y Rurales, así como su organización interna...*” deben tender hacia “*...el desarrollo y evolución de la Escuela Socialista*”.

VIII.-“Los jóvenes, las mujeres y los hombres de toda la entidad, deben ser organizados en Grupos Revolucionarios, teniendo cada uno de estos sus finalidades , prácticas y reglamentos especiales, que se ajusten al espíritu de la nueva educación”.

IX.- El “eje primordial” de esta educación es “el trabajo productivo y socialmente útil”.

X.- Luchará por la “inmediata colectivización de todos los trabajos que la comunidad emprenda. Higienización, construcciones, etc.

XI.-“Los Maestros Socialistas deberán organizarse en un solo gremio de tendencias revolucionarias...”

XII.-Mientras las Escuelas urbanas y suburbanas deben ser dotadas de pequeños talleres, las rurales deben ser dotadas de tierra, agua, animales, semillas, etc.

XIII. - “Apoyará sin vacilaciones” al sindicalismo afín (“ligas de resistencia y toda clase de organizaciones obreras y cooperativas”) combatiendo a la vez al “sindicalismo blanco”.

XIV.- La Escuela Socialista se constituirá en “centro de agitación y propaganda...”

Al cerrar ese largo “Apéndice” de 14 puntos (un programa de acción inmediata) va una última nota donde les recuerda que desde el 1º de noviembre de 1934 envió el documento y que ahora, 23 de diciembre de 1934, no sabe qué pasó. La despedida con su expresión “CAMARADAS:” tiene tono de lamento y reproche por no haber recibido respuesta y no saber cuál sea su opinión, lamentando que su Comisario Teodoro Hernández esté encarcelado, les reafirma con su documento su desinteresada y leal colaboración, y que aún lejos no olvida sus actitudes de valerosa rebeldía.

#### 4.3. APROPIACIONES DE USOS SIMBÓLICOS EN ESCRITURAS Y LECTURAS COLECTIVAS DE TEXTOS EN “*LA RELIGIÓN Y LA ESCUELA SOCIALISTA*” (1934-1938).

Este segundo Ensayo “*La religión y la escuela socialista*” empezó a escribirse antes del cardenismo cambiando de estilo y contenido en la segunda parte, cuando el cardenismo realiza sus mejores logros como los repartos de tierras y la expropiación petrolera derivando un tratamiento distinto al asunto

religioso. La primera parte de 1934, era un contexto similar al de “*Motivos socialistas de la educación*”, pero después de la expropiación petrolera en 1938 fue necesaria una unidad popular antiimperialista y el ambiente fue otro.

Esos dos momentos son las dos partes en que se divide este escrito:

#### 4.3.1. PRIMERA PARTE O “LA EXPOSICIÓN”.

En esta primera parte se repite otra vez la dedicatoria directa a los maestros rurales, aunque ahora de carácter general y dirigida solamente a los educadores de Nuevo León, donde trabajaba y se editaba el texto, lo que contrasta con la segunda parte escrita cuando el gobierno cardenista convocaba a que los educadores atemperaran los ánimos para evitar confrontaciones directas por razones religiosas.

La primera parte, llamada EXPOSICIÓN, se escribió en los meses de julio y agosto de 1934 publicándose por primera vez en los números 5, 6 y 7 de “El Maestro Rural” de ese año correspondientes al 1º y 15 de septiembre y al 1º de octubre del propio 1934”<sup>279</sup>. Pero la segunda parte, llamada TÁCTICA y “PALABRAS PRELIMINARES”, viene fechada en Galeana, N. L., el 14 de abril de 1938, la Escuela Regional Campesina donde era Director.

Fue entonces donde las dos partes se publican juntas a través del Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza (SUTESC) en la Sección de Nuevo León de las Escuelas Regionales Campesinas.

Si se comparan ambas partes puede distinguirse que la primera trae todavía el ánimo jacobino radical de 1934, visible en el texto analizado anteriormente confrontada con la segunda parte donde se revela claramente autocriticamente el cambio de postura: del anticlericalismo prevaleciente en 1934 a la unidad en la lucha contra el imperialismo, siguiendo a Cárdenas.

La responsabilidad por la autoría de este segundo texto, que dice compartirla con sus compañeros de la Escuela Regional Campesina de Galeana, Nuevo León, puede interpretarse como que el texto cumplía propósitos de lectura

---

<sup>279</sup> Valdés, J. S. Tomo I. “*La religión y la Escuela Socialista*”, p 46

colectiva y auxiliar didáctico al educar informando sobre un tema indispensable de la época en la formación de maestros rurales.

Para el autor, el más expuesto en la problemática de aplicar aquella escuela socialista era el magisterio rural y por eso les dedica su escrito:

*“para su magisterio, especialmente para el rural, tan apartado de las corrientes del pensamiento y de la cultura y el más necesitado de armas de esta lucha en la que el triunfo será de los más capaces”.*<sup>280</sup>

En la primera parte o “EXPOSICIÓN” plantea el problema religioso como fundamental para entender el servicio del magisterio porque la religión es uno de los factores que forman el alma colectiva de los pueblos.

Si el Maestro es un “servidor del pueblo” que “ayuda a formar la conciencia de los hombres”, entonces debe saber cómo abordar el estudio y la crítica de la existencia o no de Dios:

*“Nosotros lo hemos aceptado, creyendo que sólo los sabios pueden opinar en asuntos que por su complejidad nos parecen inabordables, sin comprender que el solo acto de creer porque sí, es una vergonzosa renunciación de nuestros derechos y de nuestra condición de seres dotados de razón”.*<sup>281</sup>

El maestro y la escuela en su tarea de educar, de humanizar siempre más a la humanidad, no deben renunciar a ser una atalaya desde donde divisar ( “se divisen los horizontes más lejanos y se adivinen los caminos y senderos más ocultos”.<sup>282</sup>) conceptualizando el alma del hombre como formada por el sentimiento, el pensamiento y la voluntad (“el alma colectiva de los pueblos lo forman el lenguaje, el arte, la religión y las costumbres”.<sup>283</sup>), entonces cabe preguntarse cómo nació en el hombre el sentimiento religioso estudiándolo en sus componentes fundamentales:

*“Así como necesitamos estudiar un poco de psicología del niño para poder educarlo con éxito, así necesitamos estudiar un poco el alma de la nación en que vivimos, para poder hacer una labor certera en beneficio de ella”.*<sup>284</sup>

---

<sup>280</sup> Idem.

<sup>281</sup> Cfr. Ibid, p 47

<sup>282</sup> Idem

<sup>283</sup> Cfr. Ibid, p 49

<sup>284</sup> Idem

Explica a los Maestros (a los que llama “Camaradas”) que el origen del sentimiento religioso o místico es cuando el hombre primitivo tenía, ante los fenómenos de la naturaleza, temor o gratitud que los generalizaba a los “fenómenos de la vida”:

*“Camarada: ahora imagínate que lo que sucede en el hombre primitivo, sucede a la vez en todo el resto. Es decir, que todos los hombres experimentan iguales sensaciones ante los mismos fenómenos de la vida y que todos son igualmente incapaces para encontrar una explicación que los satisfaga. Entonces, como si todos se hubieran puesto de acuerdo, derivan sus sensaciones y sus primeros razonamientos hacia la actitud reverente, de creencias, de adoración o de temor, que forman el fondo místico de las actitudes religiosas”.*<sup>285</sup>

El sentimiento religioso llega al fetichismo que atribuye poder místico a una cosa u objeto (amuleto o talismán) que nace históricamente de la imaginación. Ambas actitudes (religiosidad y fetichismo) evolucionaron hacia las ideas de totemismo, “CLAN” y tabú que es una especie de un límite legislado de la religión. El cristianismo es fruto de esa evolución y deriva algunas de sus principales nociones tabú llamándolos pecados.

Un pecado fundamenta es el pecado de Adán al comer del árbol prohibido cuya mancha debió venir a lavar Jesucristo.

*“Nuestro cristianismo, religión que está a una gran distancia en el tiempo y en el refinamiento de las concepciones y del culto de estas religiones primitivas, conserva sin embargo, la idea del tabú como elemento básico. El fruto del árbol de la Ciencia del Bien y del Mal, era tabú para Adán y Eva.”*<sup>286</sup>

Ese tabú se transformó en moral y orden religiosos, creándose todo un cuadro de sacrificios y obligaciones morales.

De esa primera parte o “Exposición” obtiene diez conclusiones que giran en torno a la afirmación de que “*El hombre creó a los dioses...*” destacando tres conclusiones pedagógicas:

---

<sup>285</sup> Cfr. Ibid, p 51

<sup>286</sup> Cfr, Ibid, p 55

*“En esta época, el triunfo es de los que estudian. Por eso no podemos combatir el fanatismo sino entrando en el estudio del sentimiento religioso desde sus orígenes”.*

*“No podemos combatir el error sino con verdades. Una mentira no podemos combatirla con otra”.*

*“ La lucha debemos emprenderla con decisión y valor. Pero en esta lucha no deben tener puesto los ignorantes ”<sup>287</sup>*

Al prescribir, les plantea la necesidad de la investigación agregando siete incisos sobre el hecho de que en las comunidades indígenas persisten unos modos especiales de creer, que repiten diversas etapas de la humanidad donde formas de creer acompañan a formas sociales.

*“...cada época tiene los dioses o el dios que necesita.”<sup>288</sup>*

De esa manera, concluye, se podría distinguir el fenómeno del luteranismo frente al catolicismo.

#### 4.3.2. SEGUNDA PARTE O “LA TÁCTICA”.

A la segunda parte le llama *Táctica* para actuar de otra manera, sin claudicaciones, el asunto religioso.

En ella confronta de manera explícita el contexto de 1934 con el nuevo de 1938 para fustigar los “métodos tabasqueños en materia religiosa.”<sup>289</sup>

Esa referencia es contra el Gobernador tabasqueño Tomás Garrido Caníbal a quien responsabiliza de provocar intencionalmente con la persecución religiosa para crearle problemas al gobierno de Cárdenas generando el segundo conflicto cristero.

*“El peligro lo entrañaba el hecho de que, contra todo lo que la razón indica y el socialismo establece, se trataba de arrastrar a las masas a una lucha puramente religiosa, poniendo esta lucha en primer plano, mientras se condenaban las actividades sindicales y se amenazaba de muerte el derecho de huelga”.*<sup>290</sup>

---

<sup>287</sup> Cfr. Ibid, p 58

<sup>288</sup> Cfr. Ibid, p. 60

<sup>289</sup> Cfr. Ibid, p. 63

<sup>290</sup> Cfr, p 61.

Para los nuevos tiempos del agrarismo y la expropiación petrolera, apoyados por los movimientos de masas, se requería la unidad de católicos y comunistas.

El anticlericalismo se agitaba para impedir el agrarismo y para eso se atizaban la persecución religiosa con una propaganda provocadora en favor de una educación socialista mezclada con “clerofobia”.

*“Ya en 1935 condenaba desde “Izquierdas”, en un artículo titulado “Morelos”, la clerofobia de la burguesía nacional de su parte más peligrosa supuesto que era la que detentaba el poder político y alertaba a los maestros rurales para que vieran con claridad en medio de la maraña de hechos sociales que en aquellos días contradictorios nos azotaban la conciencia.”<sup>291</sup>*

Por tanto para 1938 se imponía distinguir Escuela Socialista y anticlericalismo. Era necesario alertar “a los maestros rurales” y clarificar más la línea política vislumbrada desde 1935:

*“Hoy vuelvo a escribir estas líneas porque a pesar del tiempo transcurrido y de las muy claras direcciones recibidas de la Secretaría de Educación Pública y de la actuación diáfana del General Cárdenas en esta materia, todavía es necesario clarificar más nuestra línea política frente a las masas católicas del país.”<sup>292</sup>*

El error de la “burguesía nacional”, decía, no debe cometerlo el magisterio. Por tanto se imponía una autocrítica:

*“Probablemente seamos nosotros los maestros los que más inconsecuencias hemos cometido en materia religiosa. Inconsecuencias a las que hemos sido arrastrados algunas veces, y en otras por nuestra voluntad, por la confusión que en nuestra ideología padecemos o por las desviaciones envenenadas que nos sugieren los enemigos de la revolución.”<sup>293</sup>*

---

<sup>291</sup> Idem.

<sup>292</sup> Idem.

<sup>293</sup> Idem.

La conclusión era el cambio de táctica y aceptar que siendo católicos la mayoría de los obreros y campesinos, y que la lucha de clases la hacen católicos, no puede esperarse a que sean ateos los que hagan la revolución.

Para una amplia base social de apoyo al gobierno democrata, debía corregirse “nuestra actitud vieja” y adoptar una nueva táctica para ganar huelgas y repartir latifundios:

*“importa más ganar huelgas y repartir latifundios que ponerse a discutir teóricamente si dios existe o es un mito”.*

Pero para dejar claro que no se trataba de renunciar a abrir las conciencias como “meros demagogos anarquizantes”, propone a los maestros tres normas generales extraídas de Lenin:

*a) Pensar siempre “que el mejor medio de reanimar el interés por la religión y de su muerte lenta”(Lenin) es atacarla, hacerla víctima de persecución religiosa”.*

*b) “Saber que para combatir la religión hay que saber explicar de un modo materialista los orígenes de la fe y de la religión en el pueblo” (Lenin), sin descender al ataque tonto, al insulto a la fe que sólo sirve para lesionar o herir el sentimiento religioso del pueblo.*

*c) Buscar la manera de combatir entre las masas populares, especialmente las camerinas, las manifestaciones más peligrosas del espíritu religioso: el fanatismo y la superstición, y hacerlo precisamente de manera que no hiera el sentimiento religioso, porque esto provoca la división en dos bandos: irreligiosos y religioso.”<sup>294</sup>*

Al final, en la *Exposición*, recomienda estudiar más el tema en estas fuentes bibliográficas:

*Teoría y Práctica del Socialismo, de John Strachey en su capítulo XIX “Socialismo y Religión”, pagina 201.*

*El Antidüiring, de Federico Engels, especialmente en sus páginas 169, 244, 292 y 295, pero sobre todo en las de 292 y 293 donde explica “La Religión y su Evolución Histórica”.*<sup>295</sup>

Aconsejó un trato pedagógico diferenciado para comunidades que permiten una “campana antifanática” y aquellas otras en que no se puede ni mencionar el tema (comunidades difíciles).

---

<sup>294</sup> Ibid, p 62.

<sup>295</sup> Ibid, p 62.

Para tal labor le recomienda recurrir al teatro ofreciéndoles como ejemplos dos piezas:

1ª “*Comino vence al diablo*” de Germán LIST ARZUBIDE

*Se trata de una comedia escolar cuyo argumento general consiste en que Don Torcuato (el patrón) hace trabajar para él a un niño negrito (llamado Fabián) asustándolo cada vez que se rebela con traer al diablo.*

*Una abuelita llega trayendo consigo a Comino, un niño vivaracho que no quiere trabajar, pero a fin de que aprenda a ser trabajador como el Patrón. Como el Patrón no trabaja y Comino no le teme al Diablo acaba convenciendo al negrito de que éste no existe y lucha juntos contra el Patrón (que se disfrazaba de éste para asustarlos) acaban garroteándolo y haciéndolo trabajar.<sup>296</sup>*

2ª. “SUPERSTICIONES” (De un cuento de Arkady Avenchenko, escenificado por GERMAN LIST ARZUBIDE)

*Esta comedia es de una escena única. En el interior de un cuarto, Julián el supersticioso se pasea nervioso. Llega Renato a quien le suplica le diga qué oído le chilla. Cuando le adivina que el izquierdo y a éste le da gusta, es Renato el que pregunta por aquel gusto, pero éste se niega a decirle porque si no su superstición o se cumple. Cuando Julián pregunta sobre la hora Renato se niega a decirle argumentando lo mismo. Así desarrollan una comedia a base de supersticiones hasta que Renato poco a poco, siguiéndole el juego va poniendo en evidencia la falsedad en que cae un supersticioso, inclusive la lotería y otros..<sup>297</sup>*

Ambas obras escolares de teatro, adaptadas a comedias escolares sencillas para su comprensión, combaten lo que el autor considera cuestionable del espíritu religioso: la superstición.

En la realidad social la superstición se utiliza para facilitar la explotación de los opresores sobre los oprimidos. El fanatismo debe combatirse sin herir el sentimiento religioso del pueblo. Por eso, al enseñar en las comunidades donde se trabaje, deben considerarse dos aspectos:

---

<sup>296</sup> Ibid., pp 64-65.

<sup>297</sup> Ibid, pp 69-73

*1º Existen comunidades en las que incluso se puede desarrollar una campaña antifanática.*

*2º Por el contrario, en otras no puede mencionarse siquiera el problema, porque este solo hecho provoca suspicacias.<sup>298</sup>*

Es para esas comunidades “difíciles” que recomendaba utilizar el recurso didáctico de las obras de teatro en un esfuerzo educativo de largo plazo:

*“Debemos, pues ir abriendo las conciencias de nuestros campesinos y alumnos a la luz.”*

A esas obras de teatro, adecuadas a ese propósito educativo, las califica de materiales preciosos que deben cuidarse ya que, de no encontrarse obras adecuadas para esas necesidades, habría que escribirlas.

#### 4.4. CIVISMO: LAS HUELLAS DE UN CAMBIO DE PROYECTO.

El autor hace aquí apropiaciones de categorías y símbolos para proyectos contradictorios del mismo “régimen de la revolución”.

El libro, escrito para texto auxiliar de clases al fines del cardenismo, permite comprender el sentido que esta corriente de maestros rurales impulsó al calor de la *escuela socialista* tratándose de un curso de educación política.

La utilidad de esta segunda edición es porque hubo una nueva situación, que algunos autores calificaron de contrarrevolucionaria.

La primera edición es un Civismo que pretende formar ciudadanos para un régimen revolucionario: demandas de justicia, cumplimiento de obligaciones y exigencia de derechos. En contraste, la segunda edición capta la transición del cardenismo a la posguerra mundial y una post-escuela socialista.

La primera edición se hace en la culminación del régimen reformista de Cárdenas (1939-1940) y fue escrito con fines de enseñanza. Su visión francamente socialista se matizará en la segunda edición, pero ambas se inspiran en las categorías universales del materialismo histórico, propiedad privada o

---

<sup>298</sup> Ibid, p 63.

social, el Estado que evoluciona en una lucha de clases (amos-esclavos, señores feudales-siervos, burgueses-proletarios y el Socialismo como una dictadura del proletariado) aplicado al caso de México.

Lo que se dice y se modifica en las dos ediciones son huellas de una transición abrupta en la historia México, como fue el paso del régimen de Cárdenas al de Ávila Camacho y Miguel Alemán.

#### 4.4.1. OBSERVACIONES GENERALES

*Civismo* fue editado e impreso directamente para libro de texto y no como los ensayos analizados (“*Motivos Socialistas de la educación*” y “*La religión y la escuela socialista*”) que fueron escritos y editados con recursos escolares (en mimeógrafos o para periódicos regionales y revistas sindicales) antes de formar parte de libros.

La primera edición se hizo en imprenta de gobierno para un curso de educación agraria en Chapingo y la segunda edición, con más tiraje y mayor circulación, como curso de educación política, que bien pudo utilizarse en escuelas, círculos de estudio o con fines propagandísticos.

La primera (1940) tenía once capítulos y en la segunda se amplió a dieciséis distinguiéndose cómo en la primera se fue escribiendo de acuerdo a un programa de enseñanza para Ingenieros Agrónomos (año escolar de 1939-1940) en el apogeo cardenista y de la “escuela socialista”. Pero en la segunda edición, atendiendo al prólogo, sus lectores fueron más generales y destinada a una educación política más general.

En cuanto circulación, los tirajes y lectores fueron diferentes. La primera era para fines escolares con XI Capítulos y 199 páginas,<sup>299</sup> en cambio la segunda edición se publicará con XVI Capítulos y 320 páginas.

Los XI Capítulos de la primera edición tienen todavía el sentido de la escuela socialista del cardenismo, pero para la segunda edición algunos de ellos

---

<sup>299</sup> Cfr. Valdés, José Santos (1940) *CIVISMO, para un curso de educación agraria*, Imprenta Centro Escolar Revolución, con XI Capítulos, 199 p

se modifican, y se agregan cinco capítulos más que reflejan el nuevo contexto de la “unidad nacional”, la “escuela democrática” y las ideas pacifistas de la posguerra.

En la primera edición se reconocen unos colaboradores y una bibliografía que ya no aparecerán en la segunda. Entre los colaboradores estaba Esteban Leal Villarreal a quien se reconoce la redacción del Capítulo XI. En la Bibliografía de dice se consultó un Civismo publicado en “Lecturas de Orientación Socialista”, editadas en “El Nacional” que debe haber salido en partes y que debiera ser confrontado con éste. En la “Bibliografía” aparece *“El Origen de la Familia, de la Propiedad Privada y del Estado”* de Federico Engels editado por un Frente Cultural que publicó también “El Matriarcado” y “El Código Soviético de la Familia”.

En la primera, no hay prólogo de la edición y sólo hasta el colofón dice que se imprimió en la Imprenta del Centro Escolar Revolución (Arcos de Belem y Niños Héroe, México, D.F.)

Un cambio de la segunda edición es el prólogo donde se dice que la SEP, “siguió dando gran importancia al Civismo” y por tanto, que había incrementado el material y el número de horas de clase en las escuelas sobre la materia.

En el prólogo se justifica la nueva edición del Civismo, con cuyo sentido se identifica:

*“...el civismo en las escuelas y fuera de ellas no debe ser otra cosa que educación política. Y este libro plantea con toda claridad, libre de todo compromiso con los opresores de toda la tierra, la educación cívica como una educación política que ayude a comprender a los ciudadanos de México sus relaciones con el Estado y con los demás ciudadanos de nuestra Patria y de todo el mundo”.*<sup>300</sup>

Destaca la importancia de la idea de ciudadano en un desarrollo social que ha cambiado, pero no la doctrina que alguna vez debe ser realidad.

*“La lectura de este libro y la lucha porque algún día la realización de su doctrina resplandezca como firme y sólida realidad, es la recomendación ferviente que el Fondo de Cultura Popular hace a sus lectores y amigos.”*<sup>301</sup>

---

<sup>300</sup> Cfr. Ibid, p 8

<sup>301</sup> Idem.

Doctrina o utopía social o identificación del Fondo de Cultura Popular a quienes se le vinculó con autores cercanos al Partido Comunista México.

#### 4.4.2 ANALISIS DE LA PRIMERA EDICIÓN DE *CIVISMO*.<sup>302</sup>

Esta lectura hace una selección de fragmentos para indicar cómo el autor intentaba fijar el sentido de difundir las bondades socialismo y del proyecto de gobierno cardenista.

Al inicio, en sus “Dos palabras”, hace una prescripción moral al magisterio mexicano anunciándoles un curso de educación clasista inspirada en el ejemplo de su padre, un campesino de La Laguna:

*“Al poner en manos del magisterio de México esta humilde contribución, quiero ligarla al nombre de mi padre, Pedro Valdés Rosales, campesino de La Laguna, cuya vida de pobreza –miseria es la palabra-, mantenida encima de una honradez sin tacha y de un desarrollado espíritu de justicia, me enseñó desde niño a ver en el hombre algo más que una bestia de trabajo.*

*A él le debo las primeras protestas y un grande orgullo de clase que me mantuvo firme en mis días de peón frente a los compañeros de trabajo y la insolencia de los capataces”.*<sup>303</sup>

Lo dedica al magisterio, aunque el subtítulo dice que es “para un curso de educación agraria”. Una dedicatoria al magisterio rural y a un orgulloso origen campesino, sentido de clase y utilización de textos soviéticos simplifican una clara formación ideológica.

Ese curso a futuros ingenieros agrónomos, con dedicatoria a maestros rurales tiene el objetivo de construir una “democracia de trabajadores”.

En la primera edición de 1939-1940, el último año de gobierno del Gral. Lázaro Cárdenas, hay once Capítulos.

---

<sup>302</sup> Valdés José Santos.1940. *Civismo*, para un curso de educación agraria. Imprenta Centro Escolar Revolución.

<sup>303</sup> Cfr. Ibid, p. 6..

## Capítulo I o Introducción

Lo comienza clasificando los fenómenos del universo en Físicos, Biológicos y Sociales. Su punto de partida para la posición del hombre buscando una explicación, la que puede ser espiritualista (idealista) o materialista (científica) y entender las distintas ciencias y sus campos de estudio, aunque principalmente las ciencias sociales que estudian los fenómenos sociales.

El civismo es una ciencia social que estudia “las relaciones (deberes, obligaciones y derechos) del hombre con los demás hombres (la familia, la sociedad) y con el Estado en relación estrecha con la Geografía y con la Historia<sup>304</sup> para concluir que el Civismo no debe enseñarse de manera “tradicional” a base de un inútil aprendizaje libresco.

*“El individuo era la parte esencial del organismo social y eran sus derechos los que se antepusieron a cualquiera otros. El Civismo estudiado justificaba incluso, el que la ciencia fuese instrumento de enriquecimiento y que sólo estuviese al servicio de quien podía pagarla. “Querer es poder”, “el ahorro es la base la riqueza”, “el hombre es lo que quiere”, y otra más, estaban siempre en boca de los maestros de civismo”<sup>305</sup>*

Por el contrario, la conciencia ciudadana que forme el civismo la enseña primero la colectividad, sin desconocer al individuo. Se acompaña con los cambios de los tiempos como los que acontecían en ese momento para establecer una “Democracia de Trabajadores” y de allí “a una etapa superior”:

*“Se pretende establecer en México, de acuerdo con la expresión del señor general Lázaro Cárdenas, una “Democracia de Trabajadores” y esto supone el paso de nuestra sociedad a una etapa superior”<sup>306</sup>.*

---

<sup>304</sup> Cfr. Ibid, pp 10-14.

<sup>305</sup> Cfr. Ibid, p.13.

<sup>306</sup> Cfr. Ibid, p. 14.

## Capítulo II

### “ALGUNAS EXPLICACIONES NECESARIAS”

Este Capítulo desordenado aborda distintos temas. Ese problema del capitulado se debe a la repetición de un mismo método evolutivo en la explicación que se resuelve por el índice al final.

Las “explicaciones necesarias” relacionan de distintas maneras problemas sobre (1) el origen del hombre, (2) el origen y las formas históricas de la familia, (3) la evolución histórica de la sociedad. (4) del Estado, (5) de la ciudadanía y (6) de las ciudades y de los fenómenos sociales, objeto de estudio del Civismo.

Para (1) EL ORIGEN DEL HOMBRE utiliza un esquema de oposición entre un idealismo o espiritualismo y la teoría científica o materialista.

*“a) Teoría religiosa, idealista o espiritualista.- Los idealistas explican el origen del hombre colocándolo fuera de la naturaleza...”*

*“b) Teoría científica.- Por el otro lado, los materialistas científicos afirman que el hombre tiene su origen en la naturaleza”.*<sup>307</sup>

Este esquema será base en toda su teorización sobre problemas sociales como la familia, la sociedad, el Estado, de la ciudadanía y las ciudades.

### (2) LA FAMILIA Y SUS FORMAS HISTÓRICAS

Así, el fenómeno social llamado familia tiene un origen y una evolución que puede ser explicada de acuerdo a las dos teorías anteriores.

Una explicación científica de la evolución de la familia, los parentescos y la sociedad, será conforme el modo de producción y la distribución de riqueza, de donde se sigue las relaciones sexuales en cada sociedad a partir de la Horda concentrando sus explicaciones en seis grabados a partir del Grabado 1 donde se ven los “tipos de familia hasta nuestra época”

La horda.- Relaciones sexuales sin limitación (Grabado 2);

Familia Consanguínea.- Relaciones sexuales sólo en sentido horizontal (Grabado 3);

---

<sup>307</sup> Cfr. Ibid, pp 15-16..

Familia Punalúa.- Excluye en las relaciones sexuales a todos los parientes consanguíneos (Grabado 4);

Familia sindiásmica.- El hombre puede tener otras mujeres, pero reconoce a una como la principal, con la que tiene una unión disoluble a voluntad de cualquiera de los dos (Figura 5);

Y al fin llega a la Familia Monogámica de la época actual (Grabado 6).

Confronta las explicaciones histórico-sociales desde el Origen del hombre y los tipos históricos de familia con un desarrollo de sociedad: comunismo primitivo, esclavismo, feudalismo, burguesa, capitalismo y socialismo.

Sin citarlo, aparece Engels y *“El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado”* cuando habla de las aportaciones antropológicas de Morgan y sus ideas sobre gens, fratría y tribu; las épocas principales (salvajismo, barbarie y civilización) y la transformación de la familia según un orden de consanguínea, punalúa, sindiásmica y monogámica de acuerdo a una *“teoría materialista de la historia”*<sup>308</sup>

(3) Evolución de la sociedad y la familia. La sociedad esclavista y feudal y la (d) etapa burguesa (e) y la etapa del capitalismo donde distingue a la primera como una etapa de ascenso y la segunda como una de descenso del capitalismo.

La etapa burguesa con afanes de cambio como la Declaración de los Derechos del Hombre y la proclamación de la República Democrática Burguesa y Monarquía Constitucional. La familia de la etapa burguesa es todavía de igualdad del hombre y la mujer, una monogamia y libertad entre jóvenes para *“matrimoniar”*.

En la etapa capitalista eso se acaba y se hace pedazos *“el recinto sagrado que para la burguesía representaba la familia”* *“la prostitución se industrializa”*, etc.

---

<sup>308</sup> *“Según la teoría materialista, el factor decisivo en la historia es, en fin de cuentas, la producción y la reproducción de la vida inmediata. Pero esta producción y reproducción son de dos clases. De una parte, la producción de medios de existencia, de productos alimenticios, de ropa de vivienda y de los instrumentos que para producir todo eso se necesitan; de otra parte, la producción del hombre mismo, la continuación de la especie.”*Cfr. Engels, F.

Sin embargo, la familia en la sociedad socialista está bien protegida.

Cita como ejemplo 7 características de la familia en la sociedad socialista soviética entre las que está la siguiente:

*“4.- En la Unión Soviética hay igualdad efectiva y real del hombre y la mujer ante la ley. Esta igualdad dimana de que tanto el hombre como la mujer trabajo y contribuyen proporcionalmente a los gastos del hogar y el sostenimiento de los hijos. Cuando se trata de darle nombre al hijo, se puede llevar el del padre y la madre.”<sup>309</sup>*

El problema es que en la etapa del capitalismo se consolidó la propiedad privada, su Estado, el derecho paterno y un maquinismo que evidenció sus efectos excluyentes:

*“3º- El maquinismo se desarrolla en forma extraordinaria y decenas de millones de hombres quedan sin trabajo. Jamás la humanidad vio tantos hombres sin trabajo y por consecuencia sin pan, sin techo, sin vestido, viviendo del Estado, de la caridad y el crimen. El hombre es el esclavo y la víctima de la máquina porque ésta no está a su servicio, sino al revés.”<sup>310</sup>*

Concluye en la necesidad de cambiar el capitalismo por el socialismo.

El socialismo se ejemplifica en la URSS, donde “los trabajadores han conquistado el poder” y en diez puntos o diez características de socialismo explica las aspiraciones que se pretendía entonces.

*“1ª.- En la sociedad socialista desaparece la propiedad privada pues la tierra y todos los medios de producción y circulación son propiedad de los trabajadores, administrados por éstos y en consecuencia, todos los beneficios del trabajo no quedan en favor de una clase reducida, son de de todos los que participan en él.”<sup>311</sup>*

Era el Estado de la “dictadura del proletariado” contra los ataques del capitalismo para que los beneficios de la ciencia y el arte alcancen a las grandes masas, por la inexistencia del robo, la prostitución, el asesinato, hacer feliz al hombre desapareciendo el desempleo; la planeación de la economía; la lucha

---

<sup>309</sup> Cfr. Ibid, p. 29.

<sup>310</sup> Cfr. Ibid, p 36

<sup>311</sup> Cfr. Ibid, p 37

contra la guerra y por la liberación de los explotados,; la creación de un sistema de asistencia social donde los derechos del hombre dejen de ser sólo enunciados:

*“una lucha que habrá un día de liquidar las clases para hacer de la sociedad un solo grupo humano: el de los trabajadores.”<sup>312</sup>*

#### 4.-El origen del Estado y sus formas históricas.

En esta parte desarrolla una idea de evolución histórica de la sociedad, donde persiste un cambio permanente donde la religión participó también en la forma de instituir el poder político, en el caso de los reyes de origen divino.

*“El anterior criterio nos explica por qué mientras privó la explicación religiosa de la sociedad hubo reyes para gobernarla, pues éstos representaban la voluntad divina hecha poder político”.*<sup>313</sup>

En la sociedad primitiva (la gens, la fraternidad y la tribu, etc.) no existía el Estado como lo entendemos ahora. Allí se conocieron tres órganos básicos: la asamblea general, el Consejo (grupo de ancianos o de personas experimentadas) y un jefe militar. Una democracia operativa donde el jefe podía ser depuesto por sus electores.

Su explicación simple llega al capitalismo: el feudalismo frenaba la circulación de mercancías y los siervos liberados se aglomeraban en las ciudades, los burgueses con un “espíritu de empresa” que desarrolló de modo insospechado una economía que disputó el poder político hasta llegar al Estado Burgués.

*“El Estado burgués restablece la democracia, conserva el ejército y la policía. Establece según él, la igualdad de los hombre y le concede en teoría, todas las libertades al pueblo. Pero sigue siendo un Estado de opresión de los fuertes contra los débiles. Sigue siendo un extraño al pueblo, al que oprime para facilitar su explotación. Aparece como instrumento de equilibrio entre las clases en pugna.”*  
*“Nace entonces un tipo de estado que por la violencia y el terror más brutal aplasta al pueblo”<sup>314</sup>.*

---

<sup>312</sup> Ibid, p. 39

<sup>313</sup> Idem.

<sup>314</sup> Cfr. Ibid, p.44.

Llama la atención sobre el nacimiento de un Estado Totalitario:

*“Ha nacido el Estado Totalitario”*<sup>315</sup>.

Un Estado totalitario, como el de Alemania, Italia y España de la Segunda Guerra Mundial contrastado con la esperanza de un Estado-Clase, la dictadura del proletariado: el socialismo en la URSS.

“4.- La ciudadanía y su evolución histórica.”

Vuelve al recurso de la evolución de gens, fratria y tribu, pasando por el esclavismo y feudalismo hasta llegar al capitalismo y definir una ciudadanía como “significado de derechos políticos”<sup>316</sup> para llegar a un

6.- ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LAS CIUDADES. Se pregunta qué sea ciudad y volviendo al método de entender evolutivamente el proceso social desde los primeros grupos humanos llega hasta las concentraciones que hoy se conocen como Ciudad:

*“a).- La ciudad se caracteriza fundamentalmente porque en una pequeña área viven agrupados miles de hombres.”*<sup>317</sup>

Recorre los rasgos de las primeras ciudades a orillas de ríos, lagos y mares y seguirse con las de Grecia, la Edad Media llega a la ciudad moderna utilizando el desarrollo de la producción y la lucha de clases como método justificando a las ciudades desde una “economía del espacio”.

El objetivo de la ciudad moderna es organizar servicios públicos y privados para que esas concentraciones vivan y produzcan y resume las características de una ciudad para finalmente distinguir que en las ciudades capitalistas hay

---

<sup>315</sup> Cfr. Ibid, p. 45.

<sup>316</sup> Cfr. Ibid, pp. 45-47.

<sup>317</sup> Cfr. Ibid, p.47.

servicios públicos gratuitos y otros que no lo son, pero por el contrario en las ciudades socialistas el servicio se da por el servicio mismo.

### CAPÍTULO III. EL HOMBRE Y EL ESTADO EN MEXICO

A grandes trazos recorre aquí el proceso histórico de México hasta llegar a la “democracia de trabajadores” cardenista.

Desde el final del mundo prehispánico se abatió la fortaleza moral del indio y el mestizo, lo que en la colonia obstaculizó el desarrollo. A pesar de eso se fue abriendo paso un ciudadano con derechos políticos desde la Independencia, la Reforma, pero principalmente en la Revolución Mexicana.

La democracia es ahora donde el ciudadano mexicano llega con obligaciones ante el Estado y está el propio Estado organizado en leyes vigentes y derechos sociales.

Por tanto en “ORIGEN Y SUSTENTO DE LA DEMOCRACIA MEXICANA ubica a ésta como una conquista histórica plasmada en las Constituciones desde la lucha por la Independencia contra España (Constitución de 1824), la Reforma (1857) y la Revolución (1917). La democracia mexicana tiene en los Artículos 3º, 27 y 123 constitucionales una cultura y una ideología de la Revolución a la que resume como derechos obreros, campesinos, de los jóvenes, del sector femenino los derechos de los servidores del estado. (burócratas y soldados): estos son los sectores que apoyan y defienden la joven democracia mexicana.

#### Capítulo IV<sup>318</sup>

### LEYES DEL ESTADO QUE CRISTALIZAN EN EL MOVIMIENTO SOCIAL MEXICANO.

---

<sup>318</sup> En el Índice se dice claramente Capítulo IV, que en el texto es confuso.

La burguesía convertida en gobierno forzosamente aceptó que en nuestra Constitución hubiera Derechos sociales, particularmente el ARTÍCULO 27 Y 123.

En el Artículo 123 destaca derechos obreros. Entre ellos la jornada laboral diurna (8 horas), nocturna (7) y para jóvenes menores de 16 años (6), la prohibición de labores insalubres y peligrosas a jóvenes y mujeres, pero con garantías a los adultos que lo hagan, establecer el derecho de pago de días de descanso, un salario mínimo de acuerdo a la región y que debe pagarse en moneda del curso legal. Una reivindicación importante fue el principio de “*a igual trabajo corresponde igual salario*” y “el pago de horas extras”<sup>319</sup>, derechos obreros y obligaciones patronales otorgadas por el régimen revolucionario a casas y hospitales. Esos derechos son la base de la Ley Federal del Trabajo, (reglamentaria del Artículo 123), “*una de las legislaciones laborales más avanzadas del mundo*”.

En esta parte del texto llama a defender la escuela socialista, donde la enseñanza se organizó desde la base del trabajo productivo y socialmente útil.

*“La escuela socialista mexicana no combate la religión en forma violenta. Hace conciencia de clase. Llama al pueblo a la lucha por su mejoramiento y convierte la educación, no en un adorno, sino en un instrumento, en una herramienta para que los explotados consigan su liberación.*

*Es, por tanto, deber de todo joven, adulto, niño o mujer, defender un artículo que está siendo combatido por los privilegiados en el país, máxime cuando por aplicarlo y hacerlo realidad centenares de maestros rurales han perdido la vida y miles han sido vejados, humillados y perseguidos; máxime, también cuando junto con ellos han corrido la misma suerte obreros, campesinos y soldados.”*<sup>320</sup>

Una lucha de maestros rurales por la escuela socialista que encarnó en mucho más que cumplieron esa tarea educativa.

---

<sup>319</sup> Cfr. Segunda edición de 1946, Ibid, p. 55.

<sup>320</sup> Cfr. Ibid, p. 63.

## Capítulo V

### “LAS LUCHAS POR LA TIERRA”.

Este tema central en un curso de educación agraria y continuar la lucha del agrarismo mexicano, lo presenta a través de una exposición general y un punto de resumen.

1.- En la Antigüedad. El problema agrario ha estado en el centro de inquietudes desde antes de Jesucristo ya que en pueblos que viven de la agricultura, para vivir en paz, necesitan resolver justa y científicamente el problema de la tierra.

2.- Durante el feudalismo, Desde la destrucción del Imperio Romano por los bárbaros, el hombre del campo fue el más vejado y explotado. Expone el sentido sucesivo de las rebeliones campesinas en la edad media europea ( La Santiagada de Francia, en la primavera de 1358; la inspirada en Juan Witclife de treinta años después en Inglaterra apoyándose en la Biblia; la continuación por el checo Juan Huss, Rector de la Universidad de Praga, quien pese a haber sido quemado vivo, orienta una lucha con esas misma fundamentación que se vinculó al espíritu del protestantismo y que llega a tener una plataforma de lucha propia de doce puntos.) y cómo las luchas por la tierra se relacionaron inclusive con las religiosas del luteranismo.

3, México.- En la lucha por la tierra recorre desde la época precolonial, la colonia hasta llegar al México independiente, la reforma y la revolución.

Las *mercedadas* o *encomiendas* fueron formas iniciales con las que los “originarios de estas tierras” fueron siendo despojados.

En el transcurso del tiempo la iglesia se convertiría en la mayor terrateniente y el mal reparto de la tierra fue causa importante de la guerra de independencia.<sup>321</sup>

Si bien Morelos comprendió el problema de la tierra igual que Zapata y, finalmente a pesar del Artículo 27 Constitucional, el problema agrario persistió:

---

<sup>321</sup> “...el Rey de España dio en mayo de 1810 una cédula liberando a los indígenas del tributo y ordenando repartir “sin dilación” tierras y aguas a los pueblos” “Pero la real orden no se dio a conocer sino hasta octubre del mismo año cuando ya la guerra había estallado y cuando la maniobra de los latifundistas se volvió contra ellos”. Cfr. Ibid, p 97.

la injusticia original de su distribución de la tierra entre indígenas y españoles se fue desarrollando en el transcurso de nuestra historia.

A pesar de la expedición de leyes, desde el 14 de octubre de 1823, el problema quería resolverse respetando la propiedad privada. Fracasaban.

Desde el fracaso de las Compañías deslindadas” del porfiriato hasta las haciendas, se revisaron las ideas agrarias de MORELOS, Francisco Severo Maldonado y el proyecto agrario de 1823, hasta llegar al Cardenismo.

*“Resumiendo diremos que desde se constituyó el Gobierno Independiente en 1824 hasta 1910, el Gobierno Mexicano dicta una serie de leyes con el mejor deseo de resolver el problema agrario, heredado de la Colonia en sentido favorable para los intereses de los campesinos de México. Pero estas leyes de Colonización, desamortización, nacionalización, y de baldíos, al ser aplicados, resuelven el problema de una manera peor.”<sup>322</sup>*

Por tanto, encuentra que el impulso más serio para solucionar el problema agrario de México era el del “Plan Político de San Luis Potosí” sustentado por un ejército de Sierra Gorda, en el año de 1849:

*“Decimos esto porque son ya directamente los campesinos quienes participan en este movimiento que tendía a regresar las tierras a los pueblos, a destruir la explotación del “partido” (medieros, tercieros, cuarteros, etc.) y la de los productos naturales, así como liberar el peón de las faenas gratuitas en beneficio del amo, exigiendo el pago en dinero y mercancías de buena calidad a precios corrientes.”<sup>323</sup>*

Los intelectuales que destacaron en el Siglo XIX buscando resolver el problema agrario estuvo Don Ponciano Arriaga. En el siglo XX, Andrés Molina Enríquez y su participación en el Plan de Texcoco. Así refiere que otros líderes, poco conocidos con buenas propuestas para el agrarismo como Manuel Alardín de Nuevo León sobre la gran propiedad y Juan Sarabia, que buscaban restituir tierras a los pueblos indígenas y a los pequeños propietarios.

En gráfica (Figura 7) recorre acontecimientos históricos nacionales de 1915 a 1935 siguiendo los repartos de tierras del “maximato callista” de 1929 a 1934 de (1) antes (2) durante el *maximato* y (3) después hasta el cardenismo.

---

<sup>322</sup> Cfr. Ibid, p. 104.

<sup>323</sup> Ibid, p. 94.

En el (1) la tierra se reparte como recurso electoral.

En el (2), el *maximato*, el reparto de tierras se estanca.

Y en el (3), el cardenismo, el reparto de tierras se dispara pero ahora con sentido de justicia social y un proyecto económico:

*(1) ANTES DEL MAXIMATO.*

*1° Oficialmente aparecen en 1916 y 1917 alrededor de 2, 000 beneficiados, que ascienden a 15, 000 en los años de 1918 a 1920.*

*2° Obregón asciende al poder en diciembre de 1920. Y ya el 21, la gráfica salta a 30 000 beneficiados. Se duplica porque se está tratando de cumplir las promesas hechas en la campaña electoral.*

*3°.- En 22 descienden de nuevo a 15 000 los beneficiados. Son efectos del capitalismo americano a través de las llamadas conferencias de Bucareli, en las que Obregón hace concesiones a cambio de que su gobierno sea reconocido por el de Estados Unidos.*

*4° En 1923 la propaganda electoral agita de nuevo al país. Calles y De la Huerta se disputan la presidencia de la República. Calles jura morir envuelto en la bandera rojinegra y se hace aparecer como abanderado de campesinos y obreros. En diciembre se rebela la mayoría del ejército. Los campesinos forman el grueso de las tropas del gobierno y con Calles y Cedillo que los organizan, vencen a De la Huerta. En este año y el siguiente, 24, la gráfica salta a 60 000 beneficiados.*

*5° Los campesinos han conservado sus armas. Por otra parte, Calles parece ser un sincero revolucionario y el número de beneficiados aumenta desde 1925, primer año de su gobierno, hasta 1927, en que benefician más de 80, 000 campesinos. Sin embargo, en 1928, el número de beneficiados desciende a menos de 65, 000. Es que desde 1927 tenemos en México al Embajador Morrow, representante del pueblo americano, pero en realidad del sector capitalista más poderosos de Estados Unidos. Morrow y Calles, son excelentes amigos y el señor Embajador goza de excelente fama como diplomático.*

*(2) MAXIMATO*

*6° Sin embargo, en 1929 sufre un brusco ascenso hasta alcanzar más de de 100, 000 beneficiados, cifra única en el período de dominación del callismo. Es que el asesinato de Obregón crea un grave problema político electoral y militar.*

*7° Ortiz Rubio, en 1930, recibe el Gobierno de Portes Gil, pero lo entrega a la vez a Abelardo L. Rodríguez en 1932. Es la época de la hegemonía callista. El capital internacional, especialmente el americano, está tranquilo. No hay huelgas y la entrega de la tierra cada año disminuye. De 105, 000 beneficiados la gráfica "se clava" hasta 15 000 en 1933. Los generales fusilan agrarista y los sacan de sus tierras como ganados. En los campos se persigue a los agraristas como a perros del mal. Se declara que ya el problema agrario va a tocar a su fin y que varios estados del país "ya o tienen problema agrario va a tocar a su fin y que varios estados del país "ya no tienen problemas de tierras." Se crean los distritos ejidales y se condena a los peones acapillados a ser esclavos del terratenientes,*

*8° En 1933 y 34 se presenta de nuevo la agitación electoral. Hay que elegir al nuevo presidente y de nuevo la gráfica brinca de 15,000 a más de 45, 000 beneficiados.*

(3)CARDENISMO.

*9° De 1934 a 1935, la gráfica tiene un ascenso de más de 125 000 beneficiados, alcanzado un total de 170, 000. Es el gobierno cardenista, gobierno de sinceridad política y de lealtad al pueblo el que sigue entregando la tierra a los pueblos y haciendo cumplir la ley.”*<sup>324</sup>

El reparto de tierras se usó electoralmente antes del *Maximato* y se estanca . En cambio los repartos que hizo el Cardenismo fueron para hacer cumplir la ley. Esa legislación sobre organizaciones campesinas, particularmente las del Ejido, ennobleció la POLÍTICA AGRARIA DEL GOBIERNO DE MÉXICO.<sup>325</sup>

## Capítulo VI

### “LA POLÍTICA DE MÉXICO FRENTE A

Con números ordinales e incisos muestra bondades y críticas, prescripciones y anhelos, desde sectores específicos a los que analiza para defender la Democracia de Trabajadores como el gran proyecto político:

1°. Los campesinos, 2° La clase obrera, 3° Empleados públicos, 4° Soldados, 5° Mujeres, 6° La juventud, 7° Democracia de Trabajadores

#### 1° *Los campesinos:*

Una clara y organizada tendencia a poner la tierra en manos de los campesino y a su alcance las Escuelas Primarias y Regional Campesina, agua, salubridad, etc. con un enfoque modernizador (que implica, desde su òptica la transformación de la vida cotidiana a través de recursos tecnológicos):

*En este aspecto el Gobierno Nacional, discrepa profundamente de quienes quieren la felicidad del campesinado mexicano sobre la base de una familia de metate, olla de agua a la cabeza, comal y molcajete”*<sup>326</sup>

<sup>324</sup> Para ilustrar esta visión que se cita viene una Gráfica. Cfr., Ibid, p.113.

<sup>325</sup> Ibid, pp 118-121.

<sup>326</sup> El Instituto Mexicano del Seguro Social es creado en 1943, siendo Presidente de la República Manuel Ávila Camacho.

2°. Para la *clase obrera*, el Artículo 123, e instituciones educativas para los hijos de la clase obrera, así como la creación de instituciones a su servicio.

Desde la Constitución de 1917, en la fracción XIV de su Artículo 123 se legisló sobre la responsabilidad empresarial respecto los accidentes de trabajo y enfermedades profesionales y de manera aislada algunas legislaciones estatales lo consideraron. No es sino hasta fines del gobierno de Cárdenas que “*el estado se plantea un proyecto más amplio de la seguridad social*”<sup>327</sup>

Ese planteamiento se concreta cuando el 23 de diciembre de 1942, la Cámara de Diputados aprueba el Proyecto de Ley del Seguro Social y el 19 de enero de 1943 se publica en el Diario Oficial de la Federación.<sup>328</sup>

3°.- El Estatuto Jurídico para los “empleados públicos es una ley específica para los burócratas que estableció su escalafón en reconocimiento de sus méritos para su derecho a un ascenso regulado y la jubilación, pero también los separó de los demás trabajadores colocándolos en situación de excepción.”<sup>329</sup>

4°. El soldado mexicano, campesino y obrero con uniforme ha recibido también beneficios en haberes, equipos, cuarteles y alojamientos mejores, Ley de pensiones, Escuelas especiales para sus hijos, hospitales, reconocimiento de derechos políticos, atención a sus mujeres junto a un nuevo concepto de su papel social..

5°.- Liberación de la mujer:

“Podemos decir que son ya muchos cientos de miles de mujeres organizadas y que el movimiento y que el movimiento femenil en México es de los más vigorosos.

6°. La “democracia de trabajadores”, incluidos soldados, Ligas Femeniles, Organizaciones de la Juventud, etc., formando parte del partido político de estado, base de masas que sostenga el Estado de la Revolución:

---

<sup>327</sup> Meyer, Lorenzo (2002) *La segunda muerte de la Revolución Mexicana*, p 16

<sup>328</sup> García Nieto Héctor Ulises et al (2004) *El Instituto Mexicano del Seguro Social y la crisis financiera del esquema de jubilaciones y pensiones de sus trabajadores. Edición del Instituto Mexicano del Trabajo.*, p 23.

<sup>329</sup> Cfr. Ibid, pp122-123.

*“De él forman parte las centrales obreras, central de burócratas, la central de los campesinos y las de jóvenes y mujeres. Un rasgo que le da más fuerza democrática y lo caracteriza como amplio frente que resume la unidad del pueblo y lo caracteriza como amplio frente que resume la unidad del pueblo es que de él forma parte el Ejército, y que éste se hace representar en su ejecutivo nacional, en sus convenciones y participa en forma directa en las elecciones (1940).”<sup>330</sup>*

Ese partido es garantía de permanencia de una tendencia progresista de la revolución. Pero necesita de una acción popular enérgica a fin de evitar que los “emboscados” la desvíen.

Para una “acción popular” así se necesita impulsar una intensa lucha interna con obreros y campesinos, la juventud etc., a fin de depurarlo:

En seis incisos explica el proyecto de una DEMOCRACIA DE TRABAJADORES a través del funcionamiento del Partido de Estado.

*a).- Depurar sus filas de los auténticos defensores de la burguesía nacional y extranjera.*

*b).- Que los organismos de dirección sean integrados por hombres con arraigo en las masas.*

*c).- Que se dé a los campesinos, a los obreros y soldados, jóvenes y mujeres, una efectiva participación en la vida del partido, desplazando poco a poco a los políticos profesionales que quieren seguir manteniendo métodos corrompidos y de traición al pueblo.*

*d).- Que a los cargos de elección popular vayan auténticos electos por las masas populares y que respondan ante la masa con su vida, su ejemplo y su trabajo, de la honestidad con que cumple el programa del Partido y honra la confianza en él depositada.*

*e).- Que a lo largo del país el Partido dé vida a una intensa actividad de sus cuadros de dirección de sus masas para conseguir, sin contemplaciones oportunistas o concesiones a traidores de la Revolución, el total reparto de la tierra; el abaratamiento de la vivienda, de la luz eléctrica y el agua; el cumplimiento de la Ley Federal del Trabajo, el abaratamiento de la alimentación y el vestido, así como el alza de los salarios de los trabajadores; la multiplicación de las Escuelas Rurales, Urbanas, Regionales Campesinas, Técnicas, etc., el aumento del crédito agrario y del destinado al fomento industrial; el voto para la mujer y la lucha por la independencia; la atención a las necesidades biológicas y culturales de los niños, los jóvenes y las mujeres.*

*f) Que en todo el país se formen Comités de Lucha contra la Reacción, con la participación de todo el pueblo movilizado a favor de la lucha obrera y agraria, la educación popular y contra el imperialismo.”<sup>331</sup>*

La acción popular depuradora, desde la democracia interna en la elección de dirigentes campesinos, obreros, soldados, mujeres, jóvenes en los órganos de

<sup>330</sup> Cfr. Ibid, p. 126.

<sup>331</sup> Cfr. Ibid, pp 126-129

dirección del Partido a cargos de elección popular, etc., buscando sostener la lucha por el agua, por la tierra a través Escuelas Rurales, Regionales Campesinas, Comités de Lucha contra la reacción, etc., apoyados en el Partido de Estado: ese era el proyecto de nación, educación y de utopía social entre la revolución y un socialismo mexicano.

## Capítulo VII.

### ORGANISMOS OBREROS EXISTENTES, BREVE HISTORIA DE LOS MISMOS Y PAPEL QUE JUEGAN EN LA VIDA DEL PAÍS.

Trata de explicar las organizaciones obreras en esa historia de 1910 a 1940. La primera forma de organizaciones de los trabajadores, fue la Sociedad Mutualistas como la Mutualista de Ferrocarrileros de Guadalajara, Jalisco. Surgen del mutualismo anarquista el Círculo de Obreros Libres de Orizaba y el de Cananea. Son los primeros encuentros serios entre patrones y obreros.<sup>332</sup>

Del mutualismo anarquista surgió la Casa del Obrero Mundial. cuyos batallones rojos en apoyo a Carranza, contribuyen a que en la Constitución de 1917 se estableciera el Artículo 123.

En una breve cronología presenta cómo se conformaron las organizaciones sindicales de México a la par que del proceso de construcción del régimen de la revolución:

Esas organizaciones, que tienen como tronco común originario, el gremialismo, son presentadas en el sentido de su interpretación desde un cierto matiz ideológico:

1° La Casa del Obrero Mundial, emerge de esos primeros esfuerzos y luchas de los trabajadores.<sup>333</sup>

2° En 1914, nace uno de los sindicatos de mayor historial revolucionario: el Sindicato Mexicano Electricista.

---

<sup>332</sup> “Casi todos ellos de tendencias anarquista, pues el movimiento obrero mexicano estaba muy influido con el movimiento anarquista de España y de Italia.” Cfr. Ibid, 129.

<sup>333</sup> La Casa del Obrero Mundial se funda en el D. F. el domingo 22 de septiembre de 1912. Cfr. González Salas Carlos. Acercamiento a la Historia del Movimiento Obrero en Tampico (1887-1983), p 131.

3° En 1918, se funda la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM) en Saltillo, Coah., la que habiendo llegado a agrupar a la mayoría del proletariado mexicano, destaca el hecho de que se orientara por el laborismo gremialista de las Trade Unions inglesas y sobre todo de la American Federation of Labor de E. U. A.

4°. En 1921, corrientes obreras descontentas con la táctica de la CROM, fundan la CGT, diciendo orientarse por un Comunismo Libertario.

5°. En 1929 nace la Confederación Sindical Unitaria de México (que decía buscar imprimir el marxismo en el movimiento obrero del marxismo).

6° En 1933, fuertes desprendimientos de la CROM, crean la Confederación Nacional de Obreros y Campesinos de México.

Si bien es una versión historiográfica evolucionista, informa de modo simplificado sobre eventos complejos percibiéndose claramente cierta carga ideológica.

Sin embargo, indica que entre esas organizaciones obreras se dan contradicciones y procesos de confluencia posteriormente:

*h) Estas centrales se combaten en realidad entre sí, aunque las exigencias de la lucha las pone, local y transitoriamente, de acuerdo para realizar algunos movimientos.*<sup>334</sup>

Después de las declaraciones de Calles contra la huelga en 1935, se constituye un Comité Nacional de Defensa Proletaria (CGOCM, la CSUM, la CNTE, el STMMSRM, el STFRM, Artes Gráficas, Tranviarios, etc.

Esos sindicatos en general, y sindicatos industriales particularmente, constituyeron del 26 al 29 de febrero de 1936, la Confederación de Trabajadores de México.

Al respecto ubica esas organizaciones en aquella “actualidad” donde destaca a la CTM por sobre las demás:

*“i) En la actualidad existen en el país solamente la C.T.M, con su más de millón de miembros, la C.R.O.M., dividida en dos después de haber perdido la inmensa*

---

<sup>334</sup> Cfr. Ibid, p. 130.

*mayoría de sus contingentes y la C.G.T., cuya base de masas son obreros textiles y obreros y empleados de teléfonos.*<sup>335</sup>

Para comparar dos actitudes distintas de los gobiernos de la revolución frente al movimiento obrero, particularmente sobre el respeto al derecho de huelga.

En el período histórico de 24 años, de 1910 a 1934, hubo 825 huelgas. En cambio, con el Presidente Cárdenas subieron a 202 en 1934, en 1935 a 642 y a 659 en 1936. Sumando las de 1937, suben a DOS MIL en sólo tres años.<sup>336</sup>

Y con juicios sobre esa actualidad afirma que la Confederación de Trabajadores de México (CTM) predomina sobre las demás por su número y por ser la más consecuente.

Sobre la CTM agrega:

*La C.T.M., representa el movimiento obrero revolucionario consecuente. Su periódico y algunos de sus dirigentes sustentan, sobre diversos problemas, su criterio marxista, es decir, apegado al socialismo científico. Como frente sindical, en su seno caben obreros de diversas ideologías siempre que apoyen la huelga, la escuela socialista, la reforma agraria; la lucha contra el imperialismo, el feudalismo y el machismo, por la liberación de la mujer, etc. Tiene la posición más progresista respecto a la liberación económica y política del país.*<sup>337</sup>

En estos juicios contraponen la CTM y la CROM, sin descalificar a la C.S.U.M., por enfrentar al Callismo y fortalecer el espíritu de lucha de las masas, lamentando en cambio que la C.G.T. haya ido perdiendo combatividad en ese mismo sentido.

Su reflexión termina con la afirmación de que, en general, el movimiento obrero tiende a destruir el gremialismo orientándose a organizaciones de tipo industrial: Sindicatos Nacionales verticales y horizontales.

Parece evidente que su interpretación de historia contemporánea, en la que el autor era actor define a convicción propia sin más sustento teórico o metodológico para sus juicios.

---

<sup>335</sup> Idem

<sup>336</sup> Idem.

<sup>337</sup> Cfr. Ibid, 113.

Eran los tiempos de crisis ideológicas de guerra y posguerra, crisis de militancia y de la manera de entender la revolución mexicana.

Todo parece indicar que en su escritura predomina su propia manera de percibir y enjuiciar las organizaciones existentes.

## Capítulos VIII

### La vida del campo en México y sus características.

Miseria económica, Atraso Cultural, Analfabetismo, Alcoholismo y el Fanatismo. se analiza más detenidamente en “LA VIDA EN LAS AREAS RURALES” cuya insalubridad, desorganización, monotonía, podría combatirse siguiendo estos objetivos:

*1º.Fomentar los intercambios de comunidad a comunidad.*

*2º Fomentar el desarrollo de los deportes.*

*3º Fomentar el festival teatral, la canción, la danza, la lectura.*

*4º Fomentar la emulación en los eventos campesinos: la mejor raya con arado, uncir y desuncir arados y carros, jineteos, coleaderos y todo evento de competencia individual y colectiva.*

*5º Fomentar las exposiciones inter-ejidales.*

*6º Visitas de escuela a escuela.*

*7º).- Luchar por llevar a la comunidad el radio, el cine y los periódicos.<sup>338</sup>*

Esa problemática podría mejorarse atacando sus NECESIDADES MAL SATISFECHAS:

No son sólo problemas económicos, sino también culturales que implican la educación:

- a) Alimentación.- Aprender a comer, a nutrirse,
- b) Vivienda.- Se necesitan casas con luz, ventilación, sol, orientación, etc. La casa campesina es susceptible de mejorarse.
- c) Vestido.- Aunque este problema está más ligado a la economía, es también susceptible de orientación para usar el zapato en vez del huarache, variar el vestido según las estaciones del años, etc.

---

<sup>338</sup> Cfr. Ibid, pp 119-120.

d) La Higiene.- La concibe como resultado de la alimentación, la vivienda, el vestido y el agua, la bebida y hasta las diversiones. Afirma contundente que en el campo no se vive una vida sana, Por más que se diga, ahí hay: mugre, piojos, chinches, falta de jabón y de ropa limpia, etc., por lo que sostiene: “*El problema de la educación higiénica es importante*”.

Respecto a “LA POBLACIÓN INDIGENA, el problema inicial es la diversidad de su origen étnico.

Entendía a México como un “mosaico de culturas y de lenguas”, pero de ninguna forma la población indígena era un lastre,; al contrario eran “valor positivo”. Tiene hacia esa población una actitud de respeto hacia sus culturas distintas y la comprensión del problema del lenguaje, las dificultades para enseñarles el castellano como lengua extranjera para ellos.

Propone una actitud distinta a la del gobierno callista que abruptamente quería “incorporarlos a la civilización” planteando:

*“Para dar cultura al indio se necesita crearle el deseo de adquirirla. Y el explotado, el miserable, el hambreado, el oprimido, no quiere la cultura si ésta no es más que una mera fórmula que encubre su tragedia de explotados”.*<sup>339</sup>

Interpretando el sentido de la revolución decía que ésta se guiaba por tres ideas centrales para este problema vigente en México:

*1º Entregar a los indígenas toda la tierra a que tienen derecho y en cantidad necesaria para que cubran sus necesidades,  
2º Concederles autodeterminación política,...  
3º Enseñarlos a leer y escribir, pero en su propio idioma,*<sup>340</sup>

Sólo así amarán a México, como lo han hecho con su lengua, aún después de cuatro siglos, concluye.

---

<sup>339</sup> Cfr. Ibid, p. 142.

<sup>340</sup> Idem.

## Capítulo IX

### “LA JUVENTUD CAMPESINA Y SUS TAREAS”.

Las tareas de la juventud campesina, afirma, se derivan del estudio del problema agrario de México, que considera son:

a).- Tareas Culturales.- Entendiendo lo cultural en un sentido de preparación les llama al deber de asimilar la cultura de su época, para lo que deben dominar el alfabeto. Para aumentar su educación técnica y profesional están las Escuelas Regionales Campesinas, las Escuelas de Agricultura y donde se preparen maestros, agrónomos, enfermeros, médicos rurales, así como contadores administrativos.

Les exhorta a prepararse para que sirvan a la revolución y a los campesinos. Pero una vez preparados deben regresar al campo.

En su preparación debe incluirse el gusto por el deporte, el libro, el teatro, la higiene y desde luego, el gusto por tesoros de la cultura humana: habitación, vestido, alimentación, electricidad, comunicaciones, medicinas, etc.

b).- La tarea organizativa.- La juventud campesina debe organizarse para luchar a favor de los campesinos. Formados en un ambiente distinto al de las haciendas deben asumir plenamente la batalla contra la rutina, el fanatismo, la ignorancia, el alcoholismo y todas las trabas del campo.

Y prescribe vigorosamente la importancia de ser ejemplo de organización y disciplina para impulsar la producción del ejido.

La consigna central debe ser hacer productivo al ejido:

*“¡Trabajar toda la tierra del ejido!”<sup>341</sup>*

Pero no sólo trabajarla, sino hacerla más productiva, a través de la técnica. Prescribe: los jóvenes deben ayudar para incrementar la productividad llevando nuevas ideas al ejido como uso de abonos, selección y desinfecte de semillas,

---

<sup>341</sup> Cfr. Ibid, p 145.

introducción de cultivos más productivos, introducción de pequeñas obras de irrigación, etc.

d). Higiene.- La higiene deficiente es causante de muerte infantil en el campo. La juventud campesina debe “agitar” con campañas en favor de la salubridad, la primera de las cuales debe ser para el consumo de agua potable

“Dar agua potable, abundante y sana debe ser tarea central como primer paso hacia la higienización de la vida humana en el campo, pues ello no sólo significa campesinos sanos y fuertes, sino aumento de la población en nuestro país.

e).- Liberación de la mujer.- Vuelve sobre un tema reiterado en su convicción revolucionaria: Sin liberación de la mujer, afirma, no hay progreso positivo del país,

Eso no significa abandono del hogar o prostitución de ella. Con devoción, explica a los jóvenes campesinos, lo que deben comprender para ayudar a cumplir esa tarea liberadora:

*“1° Que la mujer debe ejercer el derecho del voto y puede ser electa como lo son los hombres.*

*2° Que debe liberársele del metate por medio de la instalación de molinos de nixtamal.*

*3° Que debe proporcionársele máquinas de coser.*

*4° Que debe evitársele el que tengan que hacer acarreos de leña y agua.*

*5° Porque sólo así la mujer podrá ser factor de colaboración y mejoramiento del hogar así como podrá aprender a leer y escribir.*

*6° Por último, que la mujer también puede participar en la producción y en la organización social y económica de la comunidad: club de madres, cooperativas, atención a de siembras, huertos y pequeñas industrias.”<sup>342</sup>*

f).- La tarea política es lograr la alianza de campesinos y obreros para una revolución proletaria.

*Urge ir preparando desde hoy el advenimiento de un mundo mejor, donde la vida sea alegre y confiada. Donde no haya explotadores y explotados, hambrientos y hartos. Un mundo donde no se tenga encima la amenaza pavorosa de la guerra Y eso sólo lo conseguiremos transformando nuestro régimen, Ello solamente puede ser hecho por una revolución proletaria. La juventud campesina debe ir preparada para realizarla.”<sup>343</sup>*

---

<sup>342</sup> Cfr. Ibid, p146.

<sup>343</sup> CFr. Ibid, pp. 146-147.

g).- La juventud debe educar a los campesinos para que comprendan la importancia de estar estrechamente ligados a la clase obrera. Un ejemplo victorioso de tal alianza es la que se dio en La Laguna precediendo la expropiación.

*“Debe hacerse comprender que la única manera de hacer triunfar la Revolución es cuando a ella vayan indisolublemente unidos campesinos, obreros y soldados”<sup>344</sup>*

Por tanto, termina insistiéndole a la juventud, que tal alianza se extienda a la unidad entre campesinos y soldados.

## Capítulo X.

### ALGUNAS IDEAS COMPLEMENTARIAS.

Las “ideas complementarias” son ideas finales donde reitera ideas políticas que deben afirmarse con solidez, fenómenos en que se vive y deben estudiarse científicamente desde su interpretación del *Civismo*:

*“El contenido fundamental de todo curso de Civismo es el de dar ideas políticas al estudiante; de fijar la orientación política de todos los estudios que realiza y el de darle una mentalidad capaz de explicarse y entender todos los fenómenos que lo rodean desde un punto de vista estrictamente científico.”<sup>345</sup>*

Estudio científico que, en este caso, puede lograrse con visión crítica del Capitalismo (las ideas políticas como beneficencia, desigualdad, guerra imperialista, sindicatos, huelga, etc. desde las condiciones de asalariado), pero que no es completo sin entender qué sea el socialismo en la Unión Soviética, la esperanza. Para ambos fines recurre a dos trabajos de M Ilin donde se hacen comparaciones entre el proyecto socialista en la URSS y el capitalismo en los Estados Unidos. Para EL SOCIALISMO EN LA UNIÓN SOVIÉTICA se apoya en dos traducciones de M. Ilin sobre la planificación económica socialista, a la que considera una diferencia esencial con el capitalismo.

---

<sup>344</sup> Idem.

<sup>345</sup> Cfr. Ibid, p. 147..

Los cuentos de Ilin son “Dos países”<sup>346</sup> y “LA CREACION DE LAS PLANTAS”<sup>347</sup> donde se puede observar que la influencia de Ilin es también estilística que busca una forma sencilla en la exposición de temas profundos.

## Capítulo XI

### *“Los deberes del ciudadano en México”.*

Es el Capítulo final de la primera edición. Se le atribuye a Esteban Leal Villarreal. Comienza diciendo:

*“Este curso no puede quedar completo sin puntualizar los deberes que el ciudadano ha de cumplir en los momentos actuales”.*

*Pero “los deberes de los mexicanos de hoy no pueden fijarse en abstracto” sino “referirlos precisamente en relación con la hora histórica que nuestra Patria vive”.*

El cardenismo de 1934 no fue ya el de 1939-1940 y los deberes de los ciudadanos debían estar “en la hora histórica que la Patria vive”.

Apoyado en la Constitución, los deberes del ciudadano que la Patria demandaba eran:

- a) “No ser un analfabeta”.
- b) “Ser un buen trabajador”.
- c) “Ser un soldado de la Patria cuando ésta lo demande”.
- d) “Debe ser un fiel sostenedor de las instituciones republicanas.
- e) “formar parte de una familia.

Para ser buen ciudadano se requería “no llevar una vida de disolución y de vicio” y considerando que el bien más precioso que ha recibido es la vida” y que “un buen ciudadano mexicano debe poseer el sentimiento de solidaridad nacional e internacional” ejerciendo siempre el derecho de votar.

---

<sup>346</sup> Cfr. Ibid, pp 174-181.

<sup>347</sup> Cfr. Ibid, pp 182-187.

#### 4.4.2.1 COLABORADORES Y BIBLIOGRAFÍA.

En el Capítulo final de la primera edición concede créditos a “colaboradores” y “bibliografía”.

De las 14 fuentes bibliográficas, siete son de autores nacionales y los otros siete, europeos. Entre estos últimos destacan “El Origen de la Familia, de la propiedad Privada y del Estado de F. Engels (sobre “*El Matriarcado*”), “*El Código Soviético de la Familia*”, una *Historia Universal del Proletariado*, editada en Barcelona, la *Historia del feudalismo* de Gurovsky y Trachtenberg y la *Historia General del Feudalismo y de las Luchas Sociales* de Max Beer, *Las Luchas Sociales en Roma*, de León Bloch, un texto de *Doctrinas y Formas de la Organización Política* de G. H. D. Cole y hasta *Tótem y Tabú* de S. Freud. Entre los autores nacionales viene una *Geografía de la República Mexicana* de Elpidio López; *El problema Agrario en México*, de Lucio Mendieta y Núñez; *La revolución Agraria en México* de Andrés Molina Enríquez y la *Historia de las Luchas Proletarias de México*, de Rosendo Salazar; *Historia y Antología del Pensamiento Económico (Antigüedad)* de Jesús Silva Herzog y finalmente un *Civismo, Lecturas de Orientación Socialista*, Edición de “*El Nacional*”<sup>348</sup>

#### 4.4.3. LA SEGUNDA EDICIÓN DE CIVISMO: LA ÉPOCA POST-ESCUELA SOCIALISTA.

La segunda guerra mundial había terminado a mediados de 1945, la escuela socialista fue derogada en diciembre y la educación recibió otro sentido.

En el prólogo de la segunda edición, el FONDO DE CULTURA POPULAR. A.C. (editorial popular) presenta a un nuevo Civismo diciendo que

---

<sup>348</sup> El gobierno cardenista, a partir del 1º de diciembre de 1934, creó un Instituto de Orientación Socialista (IOS) cuya tarea era “fijar los derroteros que debía seguir la Secretaría de Educación Pública. Entre otras de sus acciones eran elaborar artículos para distintas publicaciones (como “El Maestro Rural”) y selecciones de pedagogía moderna para el mejoramiento de los maestros que se publicaban en el periódico “*El nacional*”. El IOS duró hasta 1937.

el autor le hizo correcciones y ampliaciones significativas a los once Capítulos de la Primera Edición y cinco nuevos capítulos que se agregan. Es agosto de 1946.

El proyecto cardenista, políticas públicas e instituciones son corregidas y adaptadas a los nuevos tiempos de posguerra.

Estos cambios en el texto lo adaptan a la nueva situación política

Así, el Partido de Estado se justificaba en la primera edición como un “Frente Popular”:

*“Sólo entonces, y nada más que entonces, este Partido de Estado será la verdadera unidad que el país necesita para luchar contra el imperialismo internacional, para conseguir su liberación económica y su plena independencia política, permitiéndole, a la vez, derrotar a los enemigos de nuestro país que viven con nosotros y osan llamarse mexicanos. Sólo entonces y nada más que entonces podremos derrotar al enemigo de adentro y al de afuera, y habremos dado a México una sólida, efectiva y real DEMOCRACIA DE TRABAJADORES. El reconocimiento de esta necesidad ha hecho que el gobierno –de 1942 a la fecha– haya abanderado, la política de Unidad Nacional.”*<sup>349</sup>

La nueva situación cambió aquel “Frente Popular” por una “verdadera unidad”, que no renunciara al principio de la “Democracia de trabajadores” contra el imperialismo.<sup>350</sup>

Los nuevos Capítulos abordarán más la problemática urbana de la ciudadanía, la paz y un nuevo mundo de posguerra.

“El XII sobre “Ciudadanía” y “Unidad nacional”; el XIII, sobre “*Tareas económicas de la ciudad*” (donde el “ciudadano” se desenvuelve con distintas circunstancias urbanas a las anteriores de preeminencia rural agraria); Capítulo XIV, “*Educación y posguerra*”; XV, *Alcoholismo y ciudadanía*” y el XVI, *El mundo y la post-guerra*”.

Un cambio importante fue la modificación del Artículo 3º constitucional, de diciembre de 1945.

En esta segunda edición, en el Capítulo IV LEYES QUE CRISTALIZAN EL MOVIMIENTO SOCIAL MEXICANO, justifica todavía aquella reforma que estableció una educación de “tendencia socialista”:

<sup>349</sup> Valdés, J.S. *Civismo*, Capítulo VI. Primera edición, p 128.

<sup>350</sup> Idem.

*“La escuela socialista mexicana no combatió la religión en forma violenta. Hizo conciencia de clase. Llamó al pueblo a la lucha por su mejoramiento y convirtió la educación, no en un adorno, sino en un instrumento, en una herramienta para que los explotados consiguieran su liberación”.*<sup>351</sup>

Ahora, sin renegar de la Escuela Socialista, admite que ya no era vigente y argumenta en favor de que se haya reformado.

*“El artículo tercero fue reformado en el mes de diciembre de 1945 cuando, ésta es la verdad, ya su existencia en la Constitución General de México no era motivo de desconfianza ni mucho menos de rechazo de parte de las grandes masas del pueblo. Si al principio motivó que las escuelas, especialmente en el campo, quedaran abandonadas por los niños por los niños (años de 1935 a 1938) en los últimos años de su vigencia el problema no era el de conseguir que los alumnos asistieran a las escuelas sino el de acomodar en condiciones pedagógicas a los millones de niños que, deseando asistir a la escuela no tenían manera de hacerlo.”*<sup>352</sup>

La segunda edición es la más conocida por nosotros porque se reimprimió en 1983 por la Asociación de Exalumnos de la Normal Rural de San Marcos, Zacs., y es la misma que recientemente reimprime la Escuela Normal Experimental de Nieves, Zacs., en el centenario de su natalicio en 2005, conservando el mismo índice temático (Ver Anexo 1), aunque con cierta diferencia en el paginado. La de 1983 es de 237 páginas y la de 2005 de la Escuela Normal Experimental de Nieves, Zacs: hay solamente 194 páginas porque sus páginas son de mayor tamaño y hay un nuevo mecanografiado.

Las dos ediciones de *Civismo* reflejan el proyecto de nación en dos contextos y dos sentidos de la educación, particularmente de centros formadores de Maestros Rurales, Peritos e Ingenieros Agrícolas donde trabajó el autor.

---

<sup>351</sup> Valdés, J.S.(1946) *Civismo*. Segunda edición, Fondo de Cultura Popular, p. 69.

<sup>352</sup> Cfr. Ibid, pp 69-70.

CAPÍTULO V  
CONCLUSIONES

## CAPÍTULO V

### CONCLUSIONES

La historia de la cultura escrita es una investigación sobre la recepción, representación y apropiación de ideas que escritas para una primera comunidad de lectores permite en el tiempo y las nuevas situaciones que nuevas comunidades de lectores comprendan una dinámica cultural de una determinada sociedad al localizar las *continuidades* y *discontinuidades* de que es producto.

Esta modalidad historiográfica ensayada aquí es sobre una experiencia educativa de México conocida como *escuela socialista*.

El contexto en que surge y se desarrolla la propuesta de la *escuela socialista*, el mundo social y educativo del autor y finalmente el análisis de textos permite reconstruir esa historia cultural.

*Escuela socialista* fue inicialmente una propuesta política, más que una reforma educativa. La determinó necesidades de un cambio de rumbo del régimen propiciado por el *maximato* y tal vez, para su total comprensión habría que comprender qué era lo que se propuso aquel *maximato* callista.

Sin embargo, justo es reconocer que una vez consumada la reforma constitucional del 1º de diciembre de 1934 y estando en la Presidencia de la República el Gral. Lázaro Cárdenas del Río, se buscó organizar realmente una educación que respondiera al compromiso de una *Escuela Socialista*.

La visión transformadora y los movimientos de masas del gobierno cardenista fueron proclives a una reforma educativa inspirada en la concepción de un “socialismo” económico defendido en el discurso cardenista. Esa intención está presente en la creación de un “Instituto de Orientación Socialista”, “el Plan de Acción de la Escuela Socialista”, las disposiciones del Departamento de Enseñanza rural y la formación de maestros rurales y peritos agrícolas en las Escuelas Regionales Campesinas.

Escuelas y maestros rurales, vinculados a la batalla por la alfabetización y las campañas de impresión y lectura de textos para niños y adultos, fueron una escuela rural socialista que apoyaron y se apoyaron en el cardenismo.

Ese sector desarrolló una forma específica de educación inspirada en la escuela socialista propiciando una cultura social y política cuyas huellas permanecen. Esa educación, que se propuso la transformación de la comunidad rural está en el agrarismo, la sindicalización y el respaldo popular a la expropiación petrolera.

Los textos que se analizan están centrados prácticamente en el sexenio de Cárdenas y en él un breve momento de reforma educativa de la escuela socialista que va de 1935-1940, porque el sexenio siguiente fue más de conflictividad y crítica hasta su derogación.

La escuela socialista había nacido por necesidades del régimen y se derogó cuando esas necesidades cambiaron.

Los dos primeros textos del profesor José Santos Valdés son directamente sobre la educación socialista en el inicio y los problemas específicos con la religión. Constituyen documentos valiosos para entenderla. Un tercer texto informa sobre la integración de escuela socialista y proyecto de Estado.

Esta historia de una cultura escrita sobre la escuela socialista parte del maximato cuando en 1932 la propusiera el Secretario de Educación de Pascual Ortiz Rubio, Narciso Bassols. Un momento que coincidió con las turbulencias por la educación sexual en que se confrontaron alardes anticlericales y conservaduristas. Ese momento de debates, de 1932-1934 y la presidencia de Abelardo L. Rodríguez, culminó con la reforma del 1º de diciembre de 1934, al tomar posesión Lázaro Cárdenas.

Debe reconocerse que fue en el cardenismo (1934-1940) cuando se organiza una verdadera reforma educativa por la escuela socialista, cuyos esfuerzos son dignos de apreciarse.

Las dos primeras obras son sobre la escuela socialista<sup>353</sup> y reflejan las tensiones de su inicio y desarrollo.

La primera, *Motivos socialistas de la educación*, es el momento de los debates de 1932 y 1934: la iniciación. Pero es fundamental para mostrar el panorama y la manera en que fue impuesta una reforma para la que los maestros

---

<sup>353</sup> “Motivos socialistas de la educación”, “*La religión y la escuela socialista*” y “Civismo”.

no estaban preparadas y la clara intención de imprimirle un sentido propio esa reforma.

En *La religión y la escuela socialista* se aprecia el cambio de la situación sobre un problema de relación entre un “socialismo científico” y la religión apreciado en dos momentos: una iniciación jacobina en 1934 y otra de autocrítica en 1938 cuando era indispensable moderarse para lograr una mayor unidad popular.

La primera edición del texto *Civismo* es la que se corresponde con el último año del cardenismo. Significa, por tanto, la que representa una visión en ese proyecto. Sin embargo, la segunda edición confrontada con la primera, indica los cambios de contexto y de visión, sobre todo después de la derogación de la *escuela socialista*. En la contrastación de sentido de contradicciones, correcciones y autocríticas que permanecen en la interpretación ambas ediciones hay de final de un régimen de “democracia de los trabajadores”.

Para entender principios de diferenciación plenamente sociales se debe tomar en cuenta las teorías del autor y comprender la multiplicidad y diferenciación de una práctica cultural.

Para tal fin se indican algunas particularidades de cada texto:

En “*Motivos Socialistas de la educación*” (1934) hay una escritura como de exigencia escolar (editada inicialmente en mimeógrafo pero publicado después en un periódico oficial de la SEP) circulando para una comunidad específica de lectores de organizaciones sindicales de maestros rurales como el SUTESC, las comunidades escolares y sociedades de estudiantes campesinos organizados en federaciones y confederación de jóvenes y compañeros de partido. Es un Ensayo donde hay claramente una apropiación de sentido para difundir las bondades del socialismo adaptadas a las aspiraciones de la escuela rural cuando todavía no estaba organizada la reforma de la “escuela socialista”. Llenaba una necesidad adoctrinadora porque los maestros rurales no se les explicaba todavía qué era el socialismo, (“*Panorama*” y “*Profesión de fe*”) y les enseñaba cómo aplicarlo en un programa de trabajo (segunda parte “*Exposición y*

*Conclusión*”) donde además de decir en unas cuantas páginas qué es el socialismo, aconseja formas organizativas para la escuela rural y actuar en aquellas circunstancias. Contiene una fuerza ideológica profunda al identificar “motivos” comunes entre la revolución y el socialismo haciendo expresiones significativas: “*escrito especialmente para el magisterio rural*”, “*A los maestros federalistas de Tamaulipas, a quienes la lucha no asusta*” y un afectivo “*Camaradas*” de un circuito de subjetividad compartida.

Si bien hay en su escritura intención didáctica, urgida probablemente por la época, su educación apuntó en una dirección social y política.

*“Educar es armar...” “...a valientes y decididos soldados que lucharán por una aspiración única como expresión máxima de la vida humana : El socialismo”.*

En su escritura se asume claramente maestro y militante por el socialismo.

#### *“La religión y la Escuela Socialista” (1938)*

1934, cuando se escribió la primera parte del texto, se revela todavía la intensidad del debate abierto por una idea de *escuela socialista* vinculada al jacobinismo anticlerical peculiar del maximato, que desviaba y confrontaba.

Para 1938, era necesario delimitar los campos de la religión y la escuela en las circunstancias del cardenismo de la expropiación petrolera. Los maestros rurales deberían entender que el temor y la ignorancia son los orígenes del pensamiento religioso y que la verdad científica puede desterrar miedos, fanatismos y prejuicios, pero era necesario abandonar “autocríticamente” visiones provocadoras ante la necesidad del esfuerzo por la unidad popular antiimperialista: eran ya los tiempos de la expropiación petrolera.

*“...no herir el sentimiento religioso del pueblo”*

Al educar debe tratarse lo religioso con precaución, pero puede hacerse siempre. Aún en los casos más difíciles es posible hacerlo. Para esos casos

recomendaba usar el teatro. Fue escrito como auxiliar didáctico para jóvenes campesinos, futuros maestros rurales. Si bien reivindica el laicismo en la práctica escolar, planteaba allí que un maestro, en tanto servidor del pueblo, debe tener también una formación al respecto. Creer no es una renunciación al derecho que asiste a todo ser dotado de razón para poder debatir el tema. No se puede combatir el fanatismo y sus prejuicios sino se estudia los orígenes del sentimiento religioso mismo. Las formas de creer, reconoce, acompaña también las formas de la lucha social. La formación del docente debe incluir una sólida formación filosófica y tener claridad también sobre problemas tan complicados de la religión.

La primera edición de CIVISMO de 1939-40 es muy importante porque es todavía el cardenismo: el año escolar de 1939-1940.

Aún cuando el curso fue en la Escuela Nacional Agrícola de Chapingo, un curso de educación agraria para Ingenieros Agrónomos, está dedicado a los maestros rurales. El dato de editarse en la Imprenta del Centro Escolar Revolución (Arcos de Belem y Niños Héroe, Ciudad de México) informa de un apoyo oficial.

Los once Capítulos muestran una visión del Estado de la revolución que pudo estar más en el ánimo de un autor que se apropia de categorías y símbolos en la búsqueda de un “socialismo mexicano” que creía posible a través de lo esperado en su interpretación de revolución mexicana.

Para la segunda edición de 1946 el contexto había cambiado radicalmente y por tanto su importancia radica en que registra los cambios de posguerra.

El régimen tomaba otro rumbo nuevamente y los fines de la educación eran otros. Ahora se buscaba la unidad nacional, la paz haciendo hincapié en la democracia. Por tanto el Artículo 3º Constitucional vuelve a reformarse derogando la *Escuela Socialista*.

Es significativo que para José Santos Valdés esa derogación fue aceptada. Su opinión ante esa nueva reforma es defendido por la preservación del sentido democrático, laico y científico como suficientes, pero advirtiendo sobre las

pretensiones reaccionarias de seguirlo combatiendo. No abdicaba del socialismo, ni ingresaba al nuevo Partido Revolucionario Institucional en que se convirtió el Partido de la Revolución Mexicana del cradenismo (antes PNR), pero renunciaba al Partido Comunista refugiándose en la Normal Rural de a San Marcos, Zacs., (1947-1955) que amerita un estudio específico.

Este texto, huella de la transición a los nuevos tiempos de posguerra en México, tiene correcciones y ampliaciones significativas.

A los once Capítulos de la primera edición agrega cinco últimos Capítulos con una temática del sentido de la nueva educación. El subtítulo no era ya para un “curso de educación agraria” sino como un “curso de educación política”.

Conserva la dedicatoria a los maestros rurales y su profesión de fe por la clase campesina de la primera edición, pero su contenido revela más ahora una intención de formación de cuadros para cursos de educación política.

#### *Hacia nuevas líneas temáticas de investigación.*

Esta breve historia de la cultura escrita se circunscribe prácticamente a la etapa formativa del autor y a lo que escribió sobre la *escuela socialista*.

Pero creo que la escuela socialista tuvo un momento creativo entre 1935 y 1938 cuando hay realizaciones educativas importantes. Sería útil comparar el modelo de la Escuela Regional Campesina con el de las Normales Rurales o el de la transformación de éstas después de su nivelación con los Planes de Estudio de las Urbanas.

El trabajo desarrollado por José Santos Valdés en la Escuela Normal Rural de San Marcos, Zacs., entre 1947 y 1955, tiene rasgos de culminación que amerita una investigación específica ya que la planta docente fue ocupada por sus exalumnos. Después de entonces vendría un crítica radical de José Santos Valdés ante el abandono de la SEP a las Normales Rurales, aunque admitía responsabilidad de maestros y estudiantes también. Ese es el sentido del libro “El Enredo” de 1958.

Aún así el profesor Valdés defendió la existencia de las Escuelas Normales Rurales cuando trataron de transformarlas (con fines de represión) en julio de 1972.

Es necesario también una historia de los internados de educación popular, no sólo para un proyecto renovador sino sobre los diversos efectos de estar “internos”. Hubo internados de primarias, hijos del ejército, educación agrícola y sobre todo para formar maestros, como las escuelas normales rurales. Esos internados nacieron respondiendo a una problemática social y solamente podría justificarse con otro proyecto educativo que responda a esa necesidad y no solamente con fines de reprimir a una cuya organización estudiantil permanezca con la denominación de “federación de estudiantes campesinos *socialistas* de México.”

Las consecuencias sobre la recepción teórica de aquel socialismo soviético de la guerra fría en América Latina ha venido incrementándose recientemente. Ese campo de investigación es importante para su replanteamiento, para lo será útil siempre la historia cultural, como la expuesta aquí.

Además, una buena parte de las organizaciones sociales y educativas que existen todavía surgieron en esta época como la Confederación Nacional Campesina, la Confederación de Trabajadores de México, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, el PRI y el PAN, etc.

El llamado régimen de la revolución se fue agotando desde la posguerra, pero se hizo visible en la década de los 60s. Los movimientos contraculturales significativos de 1968 en el mundo y en México tuvo repercusiones en la clausura de la mitad de las de las 29 Escuelas Normales Rurales para jóvenes y señoritas que hubo hasta junio de 1969. La separación del ciclo secundario del profesional buscando destruir la FECSM para liquidarla debe explicarse en el marco de esas transformaciones.

Otro proyecto de investigación es evaluar el funcionamiento general del proyecto que fundó las Escuelas Normales Experimentales. La falta de presupuesto y de apoyos hicieron que muchas de ellas ya no existan y otras han

sido exitosas (como la de Nieves, Zacs.,) gracias al empeño de sus maestros. Pero la evaluación debe hacerse en base a perspectivas general de la educación rural.

## FUENTES DOCUMENTALES.

## BIBLIOGRAFÍA CITADA.

Aguilar Camín, Héctor. (1994) Prólogo a *Interpretaciones de la revolución Mexicana*. Editorial Nueva Imagen. México 18ª.

Almada, Ignacio (2000) *Breve historia de Sonora*. El Colegio de México, Fideicomiso Historia de las Américas, FCE. México.

Albertani, Claudio. (2007) *Mundialización y diversidad cultural. Las aventuras de lo imaginario*. UAM-Xochimilco. México.

Aguirre Rojas, C. A (2000) *Braudel a debate*. Ediciones Imagen Contemporánea. La Habana, Cuba.

Añorve Aguirre, C. P (2005) *Portes, Ortiz y Rodríguez (1928-1934)*, UPN, Vol. 3, México.

Argüello, Gilberto. *La crisis de 1929 en La crisis del capitalismo, teoría y práctica* de López Díaz Pedro. Siglo XXI. Segunda edición.

Arteaga, Belinda 2002. *A gritos y sombreros. Historia de los debates sobre educación sexual en México 1906-1946*, UPN-Porrúa, México.

\_\_\_\_\_ (2005) *La escuela racionalista de Yucatán. Una experiencia mexicana de educación anarquista (1915-1923)*. UPN. México.

Bauman, Zigmunt (2002) *La cultura como praxis*. Paidós. Barcelona.

Braudel, Fernand (1951) *La historia y las ciencias sociales*. Conferencia Las lecciones de la historia, Alianza editorial. Madrid.

Bravo Díaz, Dulce María Mónica y Valenzuela, Rodrigo (1987) *La Escuela Normal Rural*. Edición de la Subsecretaría de Educación e Investigación científica.

Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio.  
México.

Berrueto Ramón, F. (1978) *Aureliano Minjárez: presencia guerrillera. Prolegómenos del sindicalismo y de la aplicación reforma agraria en Coahuila*. Colegio cohuilense de investigaciones históricas. Saltillo, Coah., México.

Bloch, M. (1952) *Apología para la historia o el oficio del historiador*.

Bloch, Marc (1995) *Introducción a la historia*. Fondo de Cultura Económica. Primera reimpresión a la segunda edición. México.

Bloch, Marc (1996) *Apología para la historia o el oficio de historiador*, edición anotada por Étienne Bloch. FCE e INAH. México.

Burke, Peter. (2006) *¿Qué es la historia cultural?* Ediciones Paidós. Barcelona.

Castañeda Carmen (2002) *Del autor al lector. Libros y libreros en la historia*. Ed. Miguel Angel Porrúa, CONACYT, CIESAS. México.

Carnoy, M. *El Estado y la teoría política*. Alianza Editorial, pp. 230-246.

Córdova, Arnaldo (1995) *La revolución en crisis. La aventura del maximato*. Cal y Arena. México.

\_\_\_\_\_ (1974) *La política de masas del cardenismo*. ERA. México.

Covián Martínez Vidal “EMILIO PORTES GIL, *Gobernador Delahuertista de Tamaulipas*. Cuadernos de historia No. 7. Ed. Siglo XX. Cd. Victoria, Tamps. México.

Chartier, R. (1994) *El orden de los libros*. Gedisa, Barcelona, España.

\_\_\_\_\_ (2005) *El mundo como representación*. Sexta reimpresión. Gedisa. Barcelona, España

\_\_\_\_\_ (2005) *El presente del pasado. Escrituras de la historia, historia de lo escrito*.

\_\_\_\_\_ (2006) *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones transgredidas y libertades restringidas*. FCE. Segunda reimpresión. México.

De Sierra Neves María Teresa (2005) *La educación socialista en el Cardenismo. Testimonios de algunos protagonistas*. UPN. México.

Florescano, Enrique (1992) *La nueva interpretación del pasado mexicano en El historiador frente a la historia*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de investigaciones históricas. México.

Galván, Luz Elena. *Memorias en papel. La historia como disciplina en el currículum de la escuela primaria 1867-1940* (mimeo).

Gadotti, Moacir (1998) *Historia de las ideas pedagógicas. Siglo XXI*. México.

González Salas, Carlos (1986) *Acercamiento a la historia del movimiento obrero en Tampico (1887-1983)*. UAT, El Colegio de México. Cd. Victoria, Tamps.

Herrera, Octavio (1999) *Breve historia de Tamaulipas*. Fondo de Cultura Económica, El Colegio de México y el Fideicomiso de Historia de las Américas.

Historia documental del Partido de la Revolución PNR-PRM 1934-1938, (1981) Tomo 3, Edición de ICAP-PRI.

Horkheimer, Max y Adorno, Teohdor. *Dialéctica del iluminismo*. Editorial Hermes.

Lerner, Victoria (1979) *La educación socialista*. Historia de la revolución Mexicana 1934-1940, No. 17. El Colegio de México. Cuarta reimpresión, 1999.

López Díaz Pedro (1987) *La crisis del capitalismo, teoría y práctica*. UNAM-Siglo XXI, Segunda edición.

Loyo, Engracia *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México. De Juárez al Cardenismo, Educación de la comunidad, Tarea prioritaria*. Capítulo IX. Tomo II.

Makenzie D. F. (1986) *Bibliography and the Sociology of Texas*. Londres, the British Library.

Martín Moreno, Francisco (2008) *México acribillado*. Alfaguara. México.

Martínez Verdugo, Arnoldo (1983) *Historia del comunismo en México*, Colección enlace Grijalbo, México Barcelona Buenos Aires.

Medina, Luis. (2001) *Del cardenismo al avilacamchismo*. Serie de *Historia de la Revolución Mexicana, 1940-1952*. Tercera reimpresión, El Colegio de México.

Meneses. Ernesto. *Tendencias educativas Oficiales en México*. Tomo III. CEE.

Meyer, Lorenzo (1992) *La segunda muerte de la revolución*, Cal y Arena. 12ª reimpresión. 2006. México.

Pedraza Cuéllar, David. *Entre la modernidad y la modernización: reflexiones sobre la política educativa en América Latina en las políticas educativas en México*. Ediciones Pomares-UPN.

Puiggrós, A. (1989) *Imperialismo y educación en América Latina*. Nueva Imagen. México.

Raby, David. L. (1974) *Educación y revolución social en México*, México, SEP. Colección SEP- Setentas.

Ramírez Sánchez, Xóchitl (1999) *LA GUERRA, LA LEY Y LA MORAL. Procesos de construcción del orden político en México*. Tesis doctoral. Escuela Nacional de Antropología e Historia. México.

Ruiz Ramón Eduardo (1987) *La enseñanza normal rural en Los grandes momentos del normalismo en México No. 4, LA ESCUELA NORMAL RURAL*. Biblioteca de Mejoramiento Profesional del Magisterio, pp 120-142.

Santoscoy María Elena, Gutiérrez Laura, Rodríguez Martha y Cepeda Francisco (2000) *Breve historia de Coahuila*. Fondo de Cultura Económica. México.

Segovia R y Lajous A (1978) *Los inicios de la institucionalización. La política del maximato en Historia de la Revolución Mexicana*. El Colegio de México

Solana, Fernando, Cardiel, R., y Bolaños Martínez, Raúl (1982) *Historia de la educación pública en México*. FCE, SEP/80. Tomo II, p 336.

Torres Bodet, Jaime. (1981) *Memorias*, Editorial Porrúa, México, p 223.

Ulloa, Berta (2000) *La lucha armada (1911-1920) en Historia General de México*. El Colegio de México. 8ª reimpresión.

Valdés, J. S. (1934) *Motivos Socialistas de la educación*. Tomo I. Asociación Nacional de Ex alumnos de la Escuela Normal Rural de San Marcos, Zacs.

\_\_\_\_\_ (1938) *La religión y la Escuela Socialista*. Tomo I. Asociación Nacional de Ex alumnos de San Marcos, Zacs.

\_\_\_\_\_ *Civismo*. (1940) Imprenta del Centro Escolar Revolución. Primera edición. México. 199 p.

\_\_\_\_\_ *Civismo* (1946), Fondo de Cultura Popular, A.C. (Editorial popular) Segunda edición.

\_\_\_\_\_ *Civismo* (1946) Tomo II. Asociación de exalumnos de la Escuela Normal Rural de San Marcos, Zacs. 1983. México.

\_\_\_\_\_ *Autobiografía. Información para el periodista Mario Gill*. Tomo I. Asociación de Exalumnos de la Escuela Normal Rural de San Marcos, Zacs.

\_\_\_\_\_ *EL MOVIMIENTO SINDICAL MAGISTERIAL MEXICANO*. Tomo I. Asociación de Exalumnos de la Escuela Normal Rural de San Marcos, Zacs.

\_\_\_\_\_ *Democracia y disciplina escolar*. Tomo I. Asociación de Ex alumnos de la Escuela Normal Rural de San Marcos, Zacs.

\_\_\_\_\_ *Experiencias en las escuelas regionales campesinas y en las escuelas normales rurales*. Tomo I. Asociación de Exalumnos de la Escuela Normal Rural de San Marcos, Zacs.

\_\_\_\_\_ *LA ESCUELA REGIONAL CAMPESINA, SUS PROBLEMAS*. Tomo IV. Asociación de Ex alumnos de la Escuela Normal Rural de San Marcos, Zacs.

\_\_\_\_\_ *Federico Berrueto Ramón*. Tomo IX. Obras completas. Escuela Normal Experimental *Rafael Ramírez Castañeda* de Nieves, Zacs.

Viscaíno Pérez, José (1972) *ECOS DE INTERNADO*. *Novela de la vida escolar de un adolescente*. Escuela Normal Superior de México, Tercera edición.

Wallerstein, I. (1979) *El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía mundo europea en el siglo XVI*, Tomo I. Siglo XXI editores. Novena edición. España. 580 p.

\_\_\_\_\_ (1995) *Abrir las ciencias sociales, Siglo XXI*. Séptima edición 2003, México, D.F.

\_\_\_\_\_ (2004) *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos. Un análisis de sistemas-mundo*. Akal ediciones.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Aguirre Rojas, Carlos Antonio (2004) *La historiografía en el siglo XX. Historia e historiadores entre 1848 y ¿2025?* Editorial Montesinos, España.

Bolaños Martínez, Víctor Hugo (1982) *Historia de la educación de México contada por sus protagonistas*. Tomo I. Editorial “Educación, ciencia y cultura”. México.

Civera, Alicia (1997) *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana. 199 p.

Covián Martínez, Vidal. EMILIO PORTES GIL Gobernador Delahuertista de Tamaulipas. Cuadernos de Historia. Serie 1967, Número 7. Ediciones siglo XX.

Dussel, Enrique. 2006 *Filosofía de la cultura y la liberación*. UACM. México.

Elías, Norberto. “*Los procesos en la formación del Estado y la construcción de la nación*” Revista Contrahistoria No. 3.

Engels, F. (2005) *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. Distribuciones Fontamara, Traducción: Editorial Progreso 1953, Primera edición. México.

Galván, Luz Elena (1985) *Los maestros y la educación pública en México. Un estudio histórico*. SEP-cultura.

García García, Raúl (1964) *Apuntes para la Historia de la Educación en Tamaulipas*. Edición en homenaje a la Escuela Normal y Preparatoria de Tamaulipas en el LXXV Aniversario de su fundación.

García Nieto Héctor Ulises et al (2004) *El Instituto Mexicano del Seguro Social y la crisis financiera del esquema de jubilaciones y pensiones de sus trabajadores*. Edición del Instituto Mexicano del Trabajo.

Gilly A., Córdova A., Bartra A., Aguilar Mora Manuel y Semo E. (1994) *Interpretaciones de la Revolución Mexicana*. Editorial Nueva Imagen. Décima octava edición. México.

Godínes Jr Prudencio (1969) *¡Qué poca Mad...era la de José Santos Valdés!* Tercera edición, México, D. F. (sin editorial)

Hermida Ruiz, Angel José (2002) *50 Maestros de México*. Gobierno del Estado de Coahuila. Segunda edición. Saltillo, Coah.

Hinkelamert, Franz (1995) *Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión*. DEI. Costa Rica.

Horkheimer, Max y Adorno Theodor W. (1997) *Dialéctica del iluminismo*. Editorial Hermes. México.

Mastrogregori, Massimo (1999) *El manuscrito interrumpido de Marc Bloch*. Primera reimpresión. FCE. México.

Mignolo, Walter D. (2003) *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos y pensamientos fronterizos*. Akal ediciones. Madrid-España.

Monroy Huitrón Guadalupe (1975) *Política educativa de la Revolución, 1910-1940*. Secretaría de Educación Pública SEP-cultura. Cien de México.

Nivón, Amalia (2005) *La participación de profesores de educación primaria en una reforma educativa: el caso de México (1890-1900)*. UPN, México.

Rodríguez Araujo, Octavio. (2002) *Izquierdas e izquierdismo*. Siglo XXI. México.

Rosas Carrasco, Lesvia Oliva. (2003) *Aprender a ser Maestro Rural. Un análisis de su formación y su concepción pedagógica*. CEE, Fundación para la cultura del Maestro SNTE. México, 374 p.

Uvalle González, Blas (1986) *La Escuela Normal y Preparatoria de Tamaulipas*. Cd. Victoria.

Vargas Garza José Jesús (2004) *La rebelión de los Lerdenses. La lucha cívica por la autonomía municipal*. Primera edición, Fundación Lerdo Histórico. H. Ayuntamiento 2001-2004. 121 p.

Valdés José Santos (2005) *Obras Completas, Tomo I-XI*. Escuela Normal Experimental de Nieves, Zacs.

Vilar Pierre (2001) *Pensar la historia*. Tercera reimpresión. Instituto Mora. México.

## HEMEROGRAFÍA CITADA

Aguirre Rojas, Carlos Antonio “*Los tres Méxicos en la Historia de México*”. Revista *Contrahistorias* No. 4 de marzo-agosto de 2005. Año México.

Castillo, Heberto, Artículo “*José Santos Valdés*” reproducido en el folleto homenaje en el Centenario de su natalicio 1905-2005. Generación 1955 de la Escuela Normal Rural de San Marcos, Zacs

Elías, Norberto. *Los procesos de la formación del Estado y de la construcción de la nación* en Revista *Contrahistorias* No. 3 de septiembre 2004-febrero 2005. México.

Mendiola C. (1996) *Distinción entre la teoría de la historia, la historiografía y la historia*. Revista *Historia y Grafía*. Número 6. UIA.

Monsiváis, Carlos. *El breve siglo veinte*. Revista *Contrahistorias* No 4, marzo agosto de 2005, Año .

Valdés, José Santos LA ESCUELA SOCIALISTA. A AQUELLOS OLVIDADOS, Revista Siempre! No. 322 del 26 de agosto de 1959.

Yamamoto, Tetsuji. *Más allá del posmodernismo. La teoría de historia cultural de Chartier. Desplazamiento de historia social/ciencias sociales*. La Jornada Semanal No. 2. No 247. 6 de marzo de 1994. México.

Wallerstein, Immanuel. (1988) “*1968 como evento global*” en Estudios Sociológicos. Brooklin College, Nueva Cork VII: 20-21 de octubre de 1989, p 229.

## HEMEROGRAFÍA CONSULTADA

Macías, Misael (1982) *José Santos Valdés García*. Antología de *Comunicación educativa 1980-1982*. Suplemento del Número 19. Federación Editorial Mexicana.

Valdés José Santos *La escuela socialista sólo ha dado mártires y atropellos, maestras violadas y maestros desorejados*. Revista *Siempre!* No. 586. Septiembre 16, 1964.

\_\_\_\_\_ *La mártir de Huiscolco, horas violentas*. Revista *Siempre!* No. 478, Agosto 22, 1962.

\_\_\_\_\_ *Lázaro Cárdenas del Río*. Magisterio No. 118. Marzo de 1971.

## ARCHIVOS

## 1.- ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN.

Galería 1. Presidentes.

La escuela de los hijos Obregón. AGN. Galería 3, Vol. 54-121-E-N-1.

Primeros ejidos laguneros. AGN.OC-358-818-S-359

Protestas contra el Gobernador Arnulfo González y un informe de la CROM a Obregón AGN. OC-Vol. 176, exp. 428-5-6 (legajo 2)

Manuel García, amigo de juventud, un rebelde social. AGN. Galería 3, ALR-Vol. 146, Exp. 526.25/2

AGN. ALR-Vol. 117-Exp 516. 1/23-4

## ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SEP.

Archivo del Instituto de Orientación Socialista AHSEP:XIV/011: 200.

Fundación de una Comisión Técnica IOSAHSEP.C 3952. 3097/33

Cambios en las iniciativas del Artículo Tercero Constitucional. IOSAHSEP, C 3952, 3097/33

Plan de Acción de la Escuela Socialista. IOSAHSEP, C 4, Exp. 2

## CIBERGRAFÍA CITADA

<http://www.razonypalabra.org.mx>.

Mendoza Martínez, V. M. (2004) *Pedagogía de la esperanza en la época del terrorismo*. Tesis. Revista *Razón y palabra*. ITESM.

1990 año internacional de la alfabetización y de la cultura escrita.  
<http://unesdoc.unesco.org>. Proclamación de la Unesco. 1990.

## ANEXO 1

*Civismo.**Para un curso de educación agraria**Imp. Centro Escolar Revolución**México, D.F.**1940*

Índice de la primera edición.	
Dos palabras.....	5
CAPÍTULO I	
Introducción.....	7
CAPÍTULO II.- Algunas explicaciones sobre	
El origen del hombre.....	15
La familia y sus formas históricas.....	16
La evolución histórica de la sociedad.....	30
El origen del Estado y sus formas históricas.....	39
La ciudadanía y su evolución histórica.....	45
Origen y Evolución de las ciudades.....	47
CAPÍTULO III.- El hombre y el Estado en México	
Diversas etapas históricas.....	51
Las obligaciones del hombre ante el Estado.....	54
Las obligaciones del Estado.....	56
Formas de organización que el Estado respeta.....	57
CAPÍTULO IV	
Leyes del Estado que cristalizan el movimiento social mexicano.....	61
CAPÍTULO V	
Las luchas por la tierra.....	71
Entre los judíos.....	72
Grecia.....	74
Roma.....	77
Durante el feudalismo.....	83
México.- Época precolonial.....	93
Época Colonial.....	94
Época independiente.....	98
Época revolucionaria.....	105
La política agraria del Gobierno de México.....	118
CAPÍTULO VI	
La política de México frente a los campesinos.....	121
CAPÍTULO VII	
Organismos obreros existentes, breve historia de los mismos y papel que juegan en la vida del país.....	128
CAPÍTULO VIII	
La vida del campo en México y sus características.....	132
CAPÍTULO IX	

La juventud campesina y sus tareas.....	143
CAPÍTULO X	
Algunas ideas complementarias.....	147
Qué es el capitalismo.....	149
El asalariado.....	155
La beneficencia.....	159
Lujo escandaloso y supermisería.....	
El problema de la igualdad.....	162
La guerra imperialista.....	165
Los sindicatos y la huelga.....	170
El socialismo en la Unión Soviética.....	173
CAPÍTULO XI	
Los deberes del ciudadano en México.....	188
BIBLIOGRAFÍA.....	199

*Civismo.*

Segunda edición.

*Fondo de Cultura Popular, A.C.*

1946

INDICE.

Carátula de Abel Mendoza.

Dibujos de José Alfaro Cervera y Abel Mendoza.

Prólogo del autor a la primera edición.

Nota del editor signado por el Profr. José Reyes Ayala.

*CAPÍTULO I.- Introducción.*

*1.- Clasificación de los fenómenos del universo.*

*a).- Físicos*

*b).- Biológicos*

*c).- Sociales*

*2.- Posición del hombre ante los fenómenos del universo.*

*a).- Espiritualista, idealista o mística*

*b).- Materialista*

*3.- Los fenómenos sociales y las ciencias que os estudian*

*4 – El civismo como ciencia social.*

*a) Objeto y razón de su estudio*

*b) Su relación estrecha con la geografía y con la historia*

*c) En la escuela tradicional*

*d).- En la escuela de hoy*

*CAPÍTULO II.- Algunas explicaciones necesarias.*

*1.- El origen del hombre.*

- a) *Teoría religiosa, idealista o espiritualista*
- b) *Teoría científica*
- 2.- *La familia y sus formas históricas.*
  - a).- *Consideraciones generales*
    - b).- *En las comunidades primitivas*
      - 1.- *Familia consanguíneas*
      - 2.- *Familia punalúa*
      - 3.- *Familia sindiásmica*
      - 4.- *Familia Monogámica*
    - c).- *En la sociedad esclavista*
    - d).- *En la época feudal*
    - e).- *En la sociedad burguesa*
    - f).- *En la sociedad capitalista*
    - g).- *En la sociedad socialista*
- 3.- *Evolución histórica de la sociedad*
  - a).- *Primitiva*
  - b).- *Esclavista*
  - c).- *Feudal*
  - d).- *Burguesa*
  - e).- *Capitalista*
  - f).- *Socialista*
- Resumen*
- 4.- *El origen del Estado y sus formas históricas*
  - a).- *En la sociedad primitiva*
  - b).- *En la sociedad esclavista*
  - c).- *En la sociedad feudal*
  - d).- *En la sociedad burguesa*
  - e).- *En la sociedad capitalista*
  - f).- *En la sociedad socialista*
- 5.- *La ciudadanía y su evolución histórica*
  - a) *En la época primitiva*
  - b).- *Al llegar la civilización*
  - c).- *En la edad media*
  - d).- *En la revolución burguesa*
  - e).- *En el régimen capitalista*
- 6.- *ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LAS CIUDADES.*
  - a).- *Su origen*
  - b).- *En Grecia*
  - c).- *En la edad media*
  - d).- *La ciudad moderna*
  - e).- *Ciudades capitalistas*
  - f).- *Ciudades socialistas*

### *CAPÍTULO III.- El hombre y el Estado en México.*

- 1.- *Diversas etapas históricas*
- 2.- *Las obligaciones del hombre ante el Estado*
- 3.- *Las obligaciones del Estado para el ciudadano*
- 4.- *Formas de organización que el Estado respeta*
- 5.- *Origen y sustento de la democracia mexicana*

### *CAPÍTULO IV.- Leyes del Estado que cristalizan el movimiento social mexicano.*

- 1.- *Artículo 123*
- 2.- *Artículo 3º*

- 3.- Algunos otros artículos.  
 a) 4°.  
 b) 5°.  
 c) 7°  
 d) 9°.  
 e) 24  
 f) 130

*CAPÍTULO V.- Las luchas por la tierra.*

- 1.- En la antigüedad.  
 a) Entre los judíos.  
 b) Grecia.  
 c) Roma.  
 2.- Durante el feudalismo.  
 3.- En México  
 a) Epoca precolonial  
 b) Epoca colonial  
 c) Epoca independiente  
 d) Epoca revolucionaria.  
 4.- La política agraria del gobierno de México

*CAPÍTULO VI.- La política de México frente a*

- 1.- Los campesinos  
 2.- Los obreros.  
 3.- Los empleados públicos  
 4.- El soldado  
 5.- La mujer  
 6.- La juventud  
 7.- Una democracia de trabajadores

*CAPÍTULO VII.- Organismos obreros existentes, breve historia de los mismos y papel que juegan en la vida del país.....*

*Antecedentes*

- b) *Mutualismo*  
 c) *Casa del Obrero Mundial*  
 d) *C.R.R.O.M.*  
 e) *C.G.T*  
 f) *C.S.U.M.*  
 g) *C.G.O.C.M*  
 h) *C.T.M.*  
 i) *Organizaciones obreras en la actualidad*  
 j) *Datos comparativos de huelgas (1920-1937)*  
 k) *Las organizaciones obreras y su posición política*

*CAPÍTULO VIII.- La vida del campo en México y sus características.....*

- 1) *Miseria económica*  
 2) *Atraso cultural*  
 3) *Analfabetismo*  
 4) *Alcoholismo*  
 5) *Fanatismo*  
 6) *Atraso político*  
     *La vida en las áreas rurales*  
     a) *Insalubridad*

- b) *Desorganización*
- c) *Trabajar toda la tierra del ejido*
- d) *De salubridad*
- e) *De liberación de la mujer*
- f) *Revolucionarias*
- g) *De colaboración estrecha con los obreros*

*CAPÍTULO IX.- La juventud campesina y sus tareas*

- a) *Culturales*
- b) *Organizativas*
- c) *Trabajar toda la tierra del ejido*
- d) *De salubridad*
- e) *De liberación de la mujer*
- f) *Revolucionarias*
- g) *De colaboración estrecha con los obreros*

*CAPÍTULO X.- Algunas ideas complementarias*

- 1.- *Qué es el capitalismo.*
- 2.- *El asalariado*
- 3.- *La beneficencia*
- 4.- *El problema de la igualdad.-Lujo escandaloso y súper-miseria*
- 5.- *La guerra imperialista*
- 6.- *Los sindicatos y la huelga*
- 7.- *El socialismo en la Unión soviética*
  - a) *“Dos países”*
  - b) *“A propósito de las gentes que han nacido demasiado pronto”*

*CAPÍTULO XI.- Los deberes del ciudadano en México*

- a) *No ser un analfabeta*
  - b) *Ser un buen trabajador*
  - c) *Ser un soldado de la Patria cuando ésta lo demande*
  - d) *Ser un fiel sostenedor de las Instituciones de las Instituciones Republicanas que rigen a nuestra Patria.*
  - e) *Formar parte de una familia*
- 1.- *No llevar una vida de disolución y de vicio*
  - 2.- *Considerar que el bien más precioso que ha recibido es la vida*
    - f) *Poseer el sentimiento de solidaridad internacional*
    - g) *Ejercitar el derecho del voto*

*CAPÍTULO XII.- Ciudadanía y unidad nacional*

*CAPÍTULO XIII.- Tareas económicas de la ciudadanía*

- 1.- *La industrialización de México*
- 2.- *La mecanización de la agricultura*

*CAPÍTULO XIV.- Educación y Postguerra*

*CAPÍTULO XV.- Alcoholismo y ciudadanía*

*CAPÍTULO XVI.- El mundo de la Post-guerra.*

## ANEXO 2

## HIMNO DE LA UNIÓN INTERNACIONAL DE ESTUDIANTES.

(Se cantaba al finalizar una asamblea de las sociedades de alumnos de las normales rurales, desde la posguerra hasta 1969, año en que se separaron los ciclos de secundaria y profesional para desarticular la FECSM)

Nuestra canción cubre al mundo en su vuelo  
 Los estudiantes la mano se dan  
 Porque al sol claro y el límpido cielo  
 Nubes de incendio no oculten jamás.

La firme fe, la voluntad,  
 La fortaleza de nuestra amistad,  
 No hay bombas que puedan vencer  
 Noble y justa es nuestra causa por la paz  
 Plena de luz y de amistad  
 Une el camino a la felicidad.

En el trabajo la lucha aprendemos  
 Nuestra es la ciencia que tiende a la paz  
 Ciencia creadora que sirve a los pueblos  
 Fuente de dichas y de bienestar.

La firme fe, la voluntad, etc. etc.

Nuestra canción se formó en los combates  
 La tierra en llamas no cabe olvidar  
 En pie estudiantes para el gran examen  
 Con nuestra lucha salvemos la paz.

La firme fe, la voluntad, etc.etc.

## ANEXO 3

Himno de la Federación Mundial de la Juventud Democrática (FMJD)  
(Fragmento)

Firmes en nuestros puestos

La promesa sabremos cumplir.

Nuestros héroes gloriosos

Nos ordenan unidos seguir

Que jamás nuevas guerras

Devasten nuestras tierras

Contra el fascismo

Contra la guerra

Forjemos la unidad.

El de la juventud canto fraternal, fraternal, fraternal

Sus sonidos nos anuncian libertad, libertad, libertad

Oíd la canción entonada por la juventud

Es canción inextinguible inmortal, inmortal, inmortal

Sus sonidos nos anuncian libertad, libertad, libertad.

## Anexo 4.

OBRAS COMPLETAS DEL PROFESOR JOSÉ SANTOS VALDÉS PUBLICADAS POR LA ESCUELA NORMAL EXPERIMENTAL DE NIEVES, ZACS., Y EXALUMNOS DE LAS NORMALES RURALES CON MOTIVO DEL PRIMER CENTENARIO DE SU NATALICIO. (Fuente: Parte final del Tomo XI, p. 299).

## TOMO I:

- 1.- Motivos de Educación Socialista (*Motivos socialistas de la educación*)
- 2.- La Religión y la Escuela Socialista.
- 3.- Democracia y Disciplina Escolar
- 4.- Meditaciones sobre el Art, 3º Constitucional.
- 5.- La Reforma Educativa
- 6.- Participación de los Maestros Mexicanos en la Revolución de 1910.
- 7.- El movimiento Sindical Magisterial Mexicano.
- 8.- Amelia. Maestra de primer año.
- 9.- Educación Democrática (Problema de nuestros días).
- 10.- Perspectivas de la Educación Normal.

## TOMO II:

- 1.- Civismo.
- 2.- Madera.

## TOMO III:

- 1.- Artículos periodísticos.

## TOMO IV:

- 1.- Datos autobiográficos.
- 2.- Don Valentín Gómez Farías,...
- 3.- La Escuela Rural Mexicana
- 4.- La Escuela Rural Mexicana como Precursora del Desarrollo de los Pueblos.
- 5.- Rafael Ramírez Castañeda.
- 6.- La Escuela Regional Campesina.

- 7.- Breve Estudio sobre la Escuela Primaria de Nuestros Días.
- 8.- Interpretación de los Programas.
- 9.- Dos Hombres del Pueblo.
- 10.- Participación de Durango en el Congreso de 1916-17
- 11.- Perfiles de México.
- 12.- Artículos Periodísticos.

TOMO V:

- 1.- La Enseñanza de la Lectura.
- 2.- La Enseñanza de la Escritura.
- 3.- La Supervisión Escolar.
- 4.- 50 años de Misiones Culturales.

TOMO VI:

- 1.- Matamoros. Ciudad Lagunera.

TOMO VII:

- 1.- La Batalla por la Cultura.
- 2.- Reprobación y Deserción Escolares.

TOMO VIII:

- 1.- Monografías (Mapimí, Lerdo, Gómez Palacio, Tlahualilo).

TOMO IX:

- 1.- Federico Berrueto Ramón.
- 2.- Humberto Gómez Martínez.
- 3.- Melquíades Campos Esquivel.
- 4.- Recuerdos Dispersos.

TOMO X:

- 1.- Francisco Zarco Mateos
- 2.- Participación de Durango en el Congreso de 1856-57

TOMO XI:

- 1.- El Enredo.
- 2.- Versos Trashumantes.