

05.

Los maestros durante el cardenismo. Entre *operadores de escritura* e intelectuales locales

Teachers during Cardenismo. Between *Writing Operators* and Local Intellectuals

recepción: 2 de junio 2023
aceptación: 15 de enero 2024

Sebastián Rivera Mir
El Colegio Mexiquense

Resumen

El presente artículo analiza las prácticas y experiencias de los maestros mexicanos durante el cardenismo. A partir de un diálogo con la actual historiografía latinoamericana sobre los intelectuales, se problematizan tres ejes particulares de estos profesores: su relación con la cultura impresa, su concepción del compromiso militante y, finalmente, las ambigüedades de sus proyectos políticos. En última instancia, el artículo busca actualizar los debates que han puesto a los maestros en el centro de la articulación entre el Estado y los actores sociales a ras de suelo. Esto también pretende contribuir a las discusiones que se han establecido en el continente en torno a la configuración de los intelectuales en contextos revolucionarios.

Palabras clave:

maestros, Revolución mexicana, cardenismo, intelectuales

Abstract

This article analyzes the practices and experiences of local Mexican teachers during Cardenism. From a dialogue with the current Latin American historiography on intellectuals, three particular axes of these teachers are problematized: their relationship with print culture, their conception of militant commitment and, finally, the ambiguities of their political projects. Ultimately, the article seeks to update the debates that have placed teachers at the center of the articulation between the State and social actors at ground level. This also aims to contribute to the discussions that have been established in the continent around the configuration of intellectuals in revolutionary contexts.

Keywords:

teachers, Mexican Revolution, cardenismo, intellectuals

El presente artículo busca reflexionar sobre la figura del maestro en la elaboración de un conocimiento localmente situado. El proceso revolucionario mexicano (1910-1940) condujo a muchos de los maestros a participar activamente de los espacios políticos, a convertir la docencia en otro de los lugares donde se articulaban planes y programas para cambiar las condiciones sociales y económicas del país. De ese modo, la pregunta que guía este trabajo apunta a cuestionarnos cuáles fueron los mecanismos que les permitieron, como intelectuales locales, dialogar con las propuestas estatales. Para indagar sobre algunas respuestas a esta interrogante, se revisarán las prácticas y experiencias de algunos de los profesores, especialmente aquellas relacionadas con la circulación de ideas y con la publicación de materiales educativos.

El objetivo de esta exploración consiste en problematizar las nociones tradicionales de intelectual, como aquel perteneciente a un número reducido de personas, que gracias a su presencia en la opinión pública es capaz de intervenir en los debates políticos. Uno

de los aspectos centrales en la definición, desde los orígenes del debate al respecto, consiste precisamente en la concepción nacional de estos sujetos. Por tanto, pensar esta problemática desde el plano local resulta interesante, en la medida que permite matizar las apreciaciones centralistas, y reconceptualizar los límites y desafíos de la construcción del campo intelectual (Martínez, 2013). Pero esto no significa concebir a los maestros locales como sujetos aislados de los procesos globales; al contrario, lo que encontramos es una conexión permanente con dinámicas latinoamericanas o transnacionales en la construcción de sus propuestas políticas.

El punto de partida del presente artículo reside en pensar a los intelectuales fundamentalmente a partir de las prácticas que son capaces de establecer en su quehacer cotidiano. De ese modo, no se trata tanto de observar los procesos formativos o los debates específicos asociados a determinadas trayectorias, sino detenerse en un periodo particular y contemplar el conjunto de actividades, conexiones y adscripciones

que elaboran o consolidan a su alrededor. En este sentido, buscamos comprender no tanto los mecanismos mediante los cuales los intelectuales locales construyeron su capital cultural (Mallon, 1996), sino cómo lo pusieron en movimiento, una vez instalados los requerimientos del proyecto cardenista.

Para delimitar las reflexiones, el presente texto se concentrará en analizar tres variables centrales que se han enfatizado por la historiografía en América Latina en los últimos años. Aunque la mayoría de los estudios a partir de los postulados gramscianos se han concentrado en la inserción del intelectual en la Guerra Fría (Gilman, 2003; Ribadero, 2016; Marchesi, 2019), sus planteamientos han revitalizado los estudios sobre la confluencia de los procesos políticos y culturales. De ese modo, a lo largo de las siguientes páginas, nos detendremos en la relación de los intelectuales con la escritura, la conflictiva articulación del compromiso con los procesos revolucionarios y, finalmente, las ambigüedades en las formas de asumir las tareas cotidianas o las propias definiciones sobre la educación socialista. Se espera que esto permita profundizar en el análisis de la construcción del intelectual local en la década de 1930, así como también debatir las nociones que se han elaborado en los últimos años sobre su participación en los debates sociales y políticos. Dialogar con la historiografía la-

tinoamericana permite, de ese modo, volver desde nuevas perspectivas sobre un sujeto que ha sido relevante para explicar el siglo XX mexicano.

La historiadora argentina Claudia Gilman ha señalado con precisión los vínculos que se han desarrollado en América Latina entre los intelectuales y la escritura. A su juicio, la mayoría de estos actores se destacó por su capacidad de escribir, de publicar o hacer circular materiales impresos (Gilman, 2003). Aunque sus explicaciones apuntan a un periodo posterior, la condición revolucionaria por la que atravesaba el continente en los años setenta matizadamente podría asemejarse a los procesos cardenistas. Si bien en términos de la cantidad de la producción editorial encontramos diferencias sustantivas, en cambio podemos ver similitudes si nos concentramos en aquellas condiciones que empujaban a los intelectuales a escribir o publicar y considerar dicha actividad parte de su labor política.

Esta verdadera pulsión escritural conllevaba un problema práctico para los maestros que desplegaban sus trabajos en las pequeñas localidades mexicanas. Esta materia ha sido profundamente discutida por el investigador italiano Armando Petrucci, destacando la relevancia de los *delegados de escritura*, quienes desempeñan una labor fundamental en sociedades imperfectamente alfabeti-

zadas. A su juicio, terminan siendo cruciales en contextos marcados por “una fuerte demanda de escritura y de documentación planteada simultáneamente desde arriba (instancia burocrática) y desde abajo (instancia de promoción sociocultural)” (Petrucchi, 1999: 105). Esta fue una característica no solo del cardenismo, sino de toda América Latina en determinadas coyunturas de extensión de las lógicas estatales.

En el caso mexicano, el acceso al mundo editorial estaba restringido, centralizado, salvo excepciones, en la Ciudad de México, y en determinadas instituciones públicas o privadas, lo que transformaba a estos *delegados de escritura* en actores relevantes en el ámbito cultural. Ahora bien, lo particular del periodo, sin embargo, fue el proceso de apertura que impulsó la Secretaría de Educación Pública, dando espacio a los maestros locales en su amplio abanico de publicaciones. De hecho, se desarrolló una revalorización de la experiencia de estos docentes, ya que combinaban dos aspectos centrales para la educación socialista: el conocimiento pedagógico en terreno y el activismo constante en favor de los cambios sociales.¹

De ese modo, podemos preguntarnos hasta qué punto la presencia de estos maestros intelectuales locales, en las primeras líneas de despliegue del proyecto cardenista, reconfiguró su relación con el Estado. De

igual modo, cómo afectó este proceso sus propias lógicas de consagración en el plano local. Entre ambas preguntas se despliegan las siguientes páginas, intentando recuperar las contradicciones y sinuosidades que atravesaron a un conjunto particular de docentes que dieron contenido y ejemplificaron al nuevo sujeto revolucionario cardenista. Por supuesto, esto se realiza sin olvidar que estos sujetos interactuaron con otros que también buscaban posicionarse en planos similares, desde sacerdotes hasta agrónomos, pasando por médicos u organizadores sindicales.

El énfasis de los estudios sobre los intelectuales realizados en los años 70 y 80 estuvo puesto en cómo estos actores se relacionaban con la sociedad (Halperín Donghi, 1981). Sin embargo, esto ha sufrido un cambio relevante en los últimos años ampliando las reflexiones hacia los espacios políticos, ya no tanto enfocándose en el poder (Careaga, 1971), sino en la construcción cotidiana de los proyectos específicos. De ese modo,

¹ No es la intención del presente texto profundizar en las definiciones sobre la educación socialista. Sobre ello, desde el mismo periodo han corrido ríos de tinta. Entre algunos de los más destacados trabajos al respecto, encontramos el análisis de John Britton (1976), Victoria Lerner (1979) o Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan (1997), entre muchos otros.

ha surgido una serie de nuevas preguntas en torno a las militancias, a sus límites y, particularmente, a las formas de comprender el compromiso. En las dinámicas circunstancias del cardenismo, esta discusión también se volvió central para comprender sus límites y las posibilidades de negociación de estos actores.

Antes de iniciar este recorrido, veamos brevemente algunas de las condiciones que desplegó el proyecto cardenista, cruciales para contextualizar los debates en torno a la participación de los maestros en el campo intelectual mexicano.



Un millón quinientos mil libros

El secretario de Educación Pública, Gonzalo Vázquez Vela, propuso a fines de 1935 la publicación de un millón quinientos mil libros de texto para los estudiantes de primaria y secundaria. Con este objetivo se creó la Comisión Editora Popular, que se encargaría del proceso y, además, debía realizarse al menor costo posible. La idea apuntaba a realizar un esfuerzo importante por dotar a la educación socialista de los materiales necesarios, sin que esto significara un pago importante para los obreros y campesinos a quienes se veía como el objetivo principal de la reforma educativa. Este impulso implicó no solo reconvertir el mercado de los libros de texto, sino poner en marcha una serie de mecanismos para generar los textos necesarios para formar sus diferentes contenidos. Estas actividades apuntaron a ampliar la base de colaboradores de la SEP, incluyendo especialmente a aquellos profesores que habían desarrollado algún trabajo previo en este sentido.

Para los maestros, la elaboración de libros u otros materiales pedagógicos, como ha demostrado Mílada Bazant (2022), era una práctica común, al menos desde el siglo XIX. Por este motivo, una vez abiertos los canales de cooperación comenzaron a enviar sus colaboraciones, a proponer reediciones, a integrarse a los grupos de trabajo

creados con esta intención, a inscribirse en los concursos y convocatorias abiertas, a desarrollar labores de dictaminación, o incluso simplemente a mandar sus opiniones sobre el funcionamiento de determinados libros en el aula. Cuantificar esta nueva inserción es todavía una tarea pendiente, pero el acervo histórico de la Secretaría de Educación Pública resguarda un sinnúmero de expedientes relacionados con esta materia.

En uno de los tantos casos, encontramos, por ejemplo, el proceso asociado al libro de Física, editado en 1936:

Sírvase usted mandar imprimir, previos los trámites respectivos, tres mil ejemplares de la obra *Física* de que son autores los señores profesores Carlos Arturo Ruiz, Ramón Domínguez, Augusto Téllez, Francisco Villaseñor y Luis y Gabriel Espino Flores, e igual cantidad del libro de academias de la propia materia, en la inteligencia de que la redacción fue encomendada por la superioridad a dichos maestros.²

Ahora bien, la reedición de obras fue la primera alternativa utilizada, especialmente en el caso de aquellos profesores que componían el entramado burocrático de la SEP. Por lo general, se trataba de textos autoeditados de circulación restringida, cuyos derechos fueron cedidos de manera gratuita, con el objetivo de lanzar miles

de copias repartidas a lo largo y ancho del país. La segunda opción para obtener borradores fue la transformación de conferencias o ponencias en folletos breves sobre temas acuciantes para las autoridades. En este paso, nuevamente encontramos a funcionarios de la administración, pero esta vez combinados con maestros expertos en la materia. Las temáticas seleccionadas fueron historia de las religiones, del movimiento obrero, de la sociedad mexicana, el cooperativismo, el arte y la literatura proletaria, los métodos de enseñanza, entre otros. Los maestros asistentes a las más de 56 conferencias enviaron 874 tesis a las oficinas organizadoras, y se publicaron en total 225 000 ejemplares con las ponencias (Secretaría de Educación Pública, 1935).

En este proceso de crecimiento de la oferta editorial, en algunos casos se realizaron asociaciones con el ámbito de los editores privados. Por ejemplo, Herrero Hermanos lanzó, en conjunto con la SEP, la colección escolar socialista, donde compartían títulos y autores. Con la Editorial Germinal se estableció una larga negociación por los derechos de

² “Libro de Física y de academia de la misma materia. Su expediente”, 1936, en Archivo General de la Nación (AGN), Fondo Secretaría de Educación Pública (SEP), caja 42715, exp. sin numerar, f. 1.

Simiente, del profesor Gabriel Lucio, uno de los libros centrales en la estrategia gubernamental. Afincada en Veracruz, exigió 11 centavos por cada ejemplar que se publicara. En total se produjeron más de setecientos mil, por lo que sus ganancias fueron considerables.³ En la relación con Editorial Botas, sucedió algo parecido. Sin embargo, esta casa pronto se abrió a aprovechar el *boom* de materiales educativos y literatura en general, hacia autores desconocidos, provenientes de espacios regionales, donde nuevamente destacaron los maestros locales. Aunque esta relación con el plano de la edición privada nos llevaría hacia otras problemáticas (por ejemplo, el esfuerzo de las editoriales de oposición), es relevante mencionar que finalmente la apuesta estatal dinamizó todo el escenario del libro, fortaleciendo a la mayoría de sus integrantes.

Con la profundidad que adquirió el proceso y la rápida necesidad de nuevos materiales, los maestros fueron encontrando un espacio desde dónde relacionarse con las nuevas directrices estatales. Entre algunos de los profesores que encontraron su lugar publicando para la SEP, podemos mencionar a Alicia Ramos Smith, Carmen Norma, Rosa Amelia Aparicio, Ignacio Rocha Díaz, Alicia R. de la Fuente, Amada Coronas, Juan R. Campuzano, Amada Reyes, María Luisa Vera, Adela Palacios de Ramos, José Pérez y Pérez, Guadalupe Cejudo, Ismael

Rodríguez A., Modesto Sánchez, Ofelia Alvarado, Francisco Hinojosa Guerrero, Vicente Casarrubias, Carmen Guizar y Consuelo García Morán. Varios de ellos y ellas participaron no solo de los libros de texto, sino también en las nuevas colecciones de folletos lanzadas por la SEP: la Biblioteca del Estudiante, la Biblioteca del Maestro (en colaboración con *El Nacional*) y la Biblioteca del Obrero y Campesino. En total, según las cifras oficiales en el sexenio cardenista, se llegaron a publicar más de 12 millones de ejemplares.

Por supuesto, esto también encontraba sustento no solo en las intenciones de los maestros, sino en la propia actitud de las autoridades estatales, que buscaban quitarse de encima una de las críticas que se había formulado a la educación socialista desde sus inicios. En palabras de dos colaboradores del cardenismo, Isidro Castillo y Luis Álvarez Barret, la estrategia les parecía inapropiada: “[...] como precisión ideológica de una forma de educar, el término socialista les parecía vacío, propio de una capa de intelectuales urbanos que conducían al país hacia callejones sin salida” (Quintanilla y Vaughan, 1997: 72).

³ “Edición de los libros intitulados *Vida y Simiente*”, 1935, en AGN, Fondo SEP, caja 31528, exp. 2.

Esta apreciación parecía clave. Álvarez Barret, por ejemplo, se había desempeñado desde los 14 años como maestro de primaria en Hecelchakán, Campeche, para posteriormente trabajar como maestro rural en Yucatán y Quintana Roo. Por lo que su crítica a la capa de intelectuales urbanos que impulsaban los cambios nos refiere finalmente a la discusión sobre quién debía ser el sujeto central de este proceso. Por supuesto, esto podría relacionarse directamente con el esfuerzo de ampliar la participación de maestros locales en los procesos impulsados por la SEP.



La escritura y el maestro

Como ya mencionamos, el historiador italiano Armando Petrucci, en sus estudios sobre la alfabetización, ha creado un concepto que puede ayudar a clarificar algunos alcances del involucramiento de los maestros en los procesos editoriales. A su juicio, encontramos una categoría denominada *delegado de escritura*: “[...] al que podríamos definir, para comprender sus características esenciales como *afín* pues está ligado por fuertes elementos de analogía sociocultural a la figura del o los mandantes, y *popular* pues siempre pertenecía a las clases medio bajas (pero nunca ínfimas, téngase presente) de la población” (Petrucci, 1999: 107). Estos delegados/operadores de escritura poseen una serie atributos culturales que los posicionan en este lugar privilegiado, tanto elementos de orden simbólico, como aptitudes y capacidades técnicas específicas. Estos también les permiten moverse entre el mundo de la oralidad (algo central para la educación en el periodo) y las prácticas de lo escrito y de lo visual en un sentido amplio.

También es relevante destacar que los modelos de Petrucci sobre los procesos de alfabetización progresiva de las clases medio bajas de la sociedad urbana europea pueden ser útiles para comprender el contexto latinoamericano. Aunque hay que tener

cuidado con estos préstamos, ya que como ha demostrado Carlos Escalante, los procesos de alfabetización continentales involucraron una serie de actores sociales y populares, un repertorio de prácticas sociales y un conjunto de mecanismos políticos, que muchas veces han pasado desapercibidos por la historiografía. La propuesta del italiano precisamente hace énfasis en las complejidades que la escritura y la lectura implicaron especialmente en sociedades desiguales, como las latinoamericanas. Ahora bien, esto es relevante, pues el análisis desde América Latina permite matizar las interpretaciones que se han construido tradicionalmente sobre estas temáticas.

De hecho, estas propuestas las encontramos aplicadas a condiciones diversas. Claudia Guajardo, en su tesis de doctorado sobre el ámbito editorial en Aguascalientes, resalta uno de estos modelos, asociado a la historia desde abajo, donde “los grupos subalternos luchan por adquirir una competencia para poder responder a sociedades cada vez más burocratizadas; en este caso el aprendizaje de la lectoescritura responde a una necesidad social difusa y a procesos no institucionalizados (como el autodidactismo o la enseñanza familiar o de grupo)” (Guajardo, 2022: 34). De ese modo, comprendemos la inserción de estos operadores de lectura como parte de un proceso de negociación con las políticas centralizadas.

Volviendo a las propias palabras de Petrucci, podemos comenzar a distinguir algunas de las directrices fundamentales que caracterizaron las dinámicas asociadas a la educación socialista. Como propone el investigador:

La figura del maestro de escritura siempre oscila entre dos polos opuestos, el del creador de modelos gráficos, hoy diríamos diseñador, autor de tratados e intelectual al servicio directo de los poderosos; y el del vagabundo que se conforma con desarrollar la humilde tarea de maestro elemental; una figura hasta ahora nunca estudiada bajo el perfil socio-antropológico, y de la que ignoramos incluso su estatuto, el panorama completo de los productos, la articulación y la alternancia de las actividades (Petrucci, 1999: 48).

La reconfiguración de lo político que se estableció a partir del cardenismo implicó, precisamente, un nuevo equilibrio entre los saberes locales y las dinámicas de construcción de hegemonías. La necesidad de matizar las palabras de Petrucci nos sirve para comprender la radicalidad que implicaba que fueran los maestros quienes se dedicaran, justamente, a construir las herramientas del proceso pedagógico, modificando de manera sustancial sus formas de relacionarse con el poder.

Evidentemente, en este punto encontramos un desafío particular que debieron enfrentar, y que no podemos soslayar al momento de evaluar el impacto de este proceso de manera global. Como muy bien ha planteado Pablo González Casanova, la posición desde la que elaboraban la escritura de los libros de texto involucraba ciertas tensiones que debían resolverse. En sus palabras, no se puede descuidar: “[...] la sensación de que uno crea desde lo exótico, desde la periferia, en que yo soy lo extraño, yo soy lo exótico, en que mi centro es la periferia de otros. Pasar de afuera a adentro no es garantía de creación: puede ser de tradición, de repetición, acto de epígonos del dogma y el prejuicio” (González Casanova, 1979: 63).

En este plano, uno de los debates relevantes se desarrolló en torno al realismo socialista como principal estrategia narrativa. A juicio de sus impulsores, este tipo de propuesta permitía tanto acercarse a las problemáticas sociales, como cuestionar los cánones establecidos en el ámbito literario. De igual modo, esta postura actuaba como un llamado en contra del cosmopolitismo, que era visto como un sinónimo de subordinación a las prácticas culturales extranjeras. Ajustarse a la idea del realismo socialista, o en algunos casos del realismo proletario (más allá de lo que esto significara), se transformó en una de las principales herramientas de los

escritores y maestros locales para abrirse un espacio en la producción editorial oficial. La percepción de que sus relatos o propuestas pedagógicas estaban cimentados a ras de suelo, los acercaba a las iniciativas por describir una realidad lo más próxima posible a las experiencias de los sujetos.

La recurrencia de este debate es interesante, pues esta tensión ha acompañado buena parte de las manifestaciones culturales desarrolladas en México desde principios de la posrevolución. Sin embargo, escasamente esto había trasuntado a los libros de textos que usaba la mayoría de la población; al contrario, se había quedado en los sectores de la *alta cultura*. En este escenario, los libros relacionados con estos debates se volvieron incluso *best sellers*, reemplazando el interés de los lectores por otros géneros. *Educación y lucha de clases* (1937), del argentino Aníbal Ponce, aunque no era un maestro local, aprovechó este particular momento de debate público, para convertirse en un éxito de ventas hasta la década de los cincuenta (Rivera Mir, 2020).

De todas maneras, la escritura de los maestros, si bien tuvo un fuerte impacto en los libros de texto, también se desarrolló a través de la proliferación de revistas específicas relacionadas con su quehacer. *Revista de Educación*, *Tesis*, *Boletín de pedagogía de la LEAR*, *Cuadernos de pedagogía mar-*



xista, entre otras, surgieron como espacios para que los maestros pudieran compartir sus ideas. *Tesis* comenzaba su labor con la siguiente frase: “Esta publicación parte de una necesidad revolucionaria. No se trata de hacer literatura porque nos sobran problemas. No es hora de hacer simple literatura. Es tiempo de fijar verdades y actitudes dignas”.⁴ La mayoría de estas publicaciones tenía relaciones estrechas con las autoridades de la SEP, ya fuera a través de subsidios o compartiendo textos.

El Maestro Rural y *El Libro y el Pueblo*, las revistas oficiales, se transformaron en un espacio donde, además de trazarse la línea gubernamental sobre la escritura pedagógica, se permitía el desarrollo de debates específicos sobre la relación libros-maestros-enseñanza. Sobre ello, pese a la participación que hemos mencionado, existieron posturas que planteaban la no necesidad de libros en los procesos pedagógicos. Según esta propuesta, la acción directa de los estudiantes les permitiría formarse, por lo que cualquier texto se debía considerar en función de esta dinámica. Folletos, carteles, cartillas u otros impresos con finalidades puntuales tenían mayor utilidad. Por tanto, la actividad de escritura de los maestros también debía tomar en cuenta diferentes formatos asociados con otras maneras de lectura. La heterogeneidad frente a los usos de los libros también posiciona a las pu-

blicaciones como un escenario de disputa, donde las habilidades para poner en circulación determinada propuesta permitía dar pasos en un debate que, finalmente, se tornaba político.

Ahora bien, uno de los matices relevantes que instalaron los maestros, desde el plano local, fue la confluencia de la cultura escrita con una serie de manifestaciones del ámbito oral, aún predominante en términos educativos. Solo por mencionar un ejemplo, el destacado profesor rural José Santos Valdés escribió el *Corrido de la alfabetización*, donde resaltaba precisamente la convergencia entre ambos procesos culturales. En una de sus estrofas, se abría a la necesidad de flexibilizar los métodos de enseñanza: “Un trato que es una ley / para que en México todos / usando distintos modos / nos enseñemos a leer” (Valdés, 1944). El éxito de la alfabetización pasaba por respetar las condiciones particulares de cada lugar, por matizar la relación de los proyectos generados desde el poder central y permitir que se manifestaran las diversas prácticas locales.

⁴ “Preliminar”, en *Tesis*, vol. 1, núm. 1, julio de 1938, p. 3.

La noción de compromiso

Dentro de las variables centrales para comprender a los intelectuales en América Latina en los últimos años, encontramos la noción de compromiso. En palabras de Ivette Lozoya, refiriéndose a los académicos: “El compromiso político que los movió los definió como intelectuales en el sentido amplio y complejo de la palabra. Por eso traspasaron los espacios universitarios y participaron en experiencias editoriales donde la reflexión era político-intelectual” (Lozoya López, 2020: 79). El debate de los años 60 sobre la necesidad de subordinar la escritura, el arte, las prácticas cotidianas y la vida en general, al proyecto político, ha sido auscultado en función de comprender no solo la vía armada, sino otras múltiples acciones desarrolladas con el objetivo de fortalecer la adhesión política. En este sentido, dadas estas nuevas formas de problematizar la figura del intelectual, vemos hasta qué punto, desde la perspectiva de los maestros locales, podemos reconsiderar los procesos asociados con el compromiso hacia la propuesta cardenista.

Por supuesto, esto también fue parte de las discusiones centrales en el ámbito de la militancia. Según Barry Carr, en estos años hubo querellas al interior de las organizaciones de izquierda por el “chambismo”; en otras palabras, se acusaba a muchas personas de adscribirse a determinada organiza-

ción, simplemente porque dicha situación les facilitaba conseguir o ascender en el trabajo (Carr, 1996). Esto afectaba con particular énfasis al Partido Comunista Mexicano, cuyos militantes en buena medida correspondían a profesores rurales. Por ello se explican los esfuerzos por denunciar esta práctica, lo que además podía ser reforzado por publicaciones en las páginas de los periódicos militantes, acusando a quienes no habían cumplido con sus obligaciones, ya sea al momento de pagar las cuotas o en cuanto al retorno de las ventas del propio periódico. El compromiso con la militancia podía ser pensado desde una perspectiva sumamente concreta y material.

De hecho, un aspecto que no suele contemplarse en la discusión sobre el compromiso con la actividad intelectual se refiere a los sueldos recibidos por los sujetos implicados. Al contrario, regularmente se considera parte de un elemento que ensucia a quienes se preocupan por este aspecto. Sin embargo, para los profesores que participaron del proyecto cardenista esto era relevante, pues en muchos casos la producción editorial u otros vínculos con el Estado eran una forma crucial para su mantenimiento.

“Ambos profesores han solicitado de este Departamento se les dé un anticipo, equivalente, en el caso del señor Quijano a la tercera parte, y en el caso del Prof. Gándara a



las dos terceras parte de la suma total que es \$3,000.00 para cada uno”,⁵ detallaba una comunicación del Departamento Administrativo de la SEP, refiriéndose a los libros de matemáticas que preparaban. Como este caso, numerosos memorandos señalan los ires y venires de las negociaciones entre los autores y la institución educativa. El involucramiento en las actividades de publicación podía apuntar, en algunas ocasiones, a proyectar una carrera en torno a la elaboración de estos materiales. Sin embargo, en la mayoría de los casos buscaba simplemente generar un ingreso extra que facilitara la vida, en medio de sueldos exigüos y muchas veces inestables (Bazant, 2022).

Desde una óptica similar, las condiciones de precariedad (por las que también atravesaban las organizaciones partidistas) se transformaron en parte de los debates públicos de aquel momento. En este sentido, la idea del “oro de Moscú”, o la de venderse al imperialismo, encontró en este periodo cierto auge, a pesar de los muy pocos recursos que llegaban desde el extranjero, a diferencia de la fluidez que estos dineros alcanzaron en el contexto de la Guerra Fría.

Si bien las concepciones asociadas al compromiso estuvieron fuertemente marcadas por el ámbito económico, esto, por supuesto, no fue la única forma de comprender la adscripción al proyecto cardenista. Eviden-

temente, detrás del activismo de muchos maestros, existió un compromiso con los estudiantes, con el desarrollo de las comunidades o, en términos más generales, con la educación socialista. De hecho, muchos testimonios recuperados coinciden en la autopercepción de representantes del proyecto cardenista en el plano local. Se consideraban muchas veces el vínculo entre las comunidades y las autoridades federales, lo que involucraba un doble compromiso. La carta de Isidro Domínguez Martínez, desde Atempan, Tepexi, Puebla, solicitando la publicación de su texto, es uno de los numerosos testimonios de este amplio proceso:

Anexo al presente encontrará usted un mamarracho titulado *Los tres hermanos*, en forma de cuento que recogí en mi tierra natal, Xayacatlán de Bravo, Puebla, re-dactado a mi modo porque me lo contó una persona de senectud, y lo tomé porque hay que recoger datos regionales para hacerlos llegar al conocimiento de los altos funcionarios de la Metrópoli.⁶

⁵ “Libros de texto”, 5 de junio de 1934, en AGN, Fondo Secretaría de Educación Pública, caja 31528, exp. 7, f. 12.

⁶ “Carta de Isidro Domínguez Martínez al jefe de publicaciones y prensa”, 8 de marzo de 1935, en Archivo General de la Nación (AGN), Fondo Secretaría de Educación Pública (SEP), caja 42730, exp. sin numerar, f. 1.

En este caso, Domínguez Martínez se posicionaba como un operador de escritura y también como un activo recuperador de la memoria de su espacio natal, algo que ponía a disposición de los funcionarios de la SEP. En este proceso no participa solo como una correa de transmisión, sino que, además, reelaboraba en parte el relato recuperado. En su posición de mediador, reconocía que su involucramiento no era traslúcido, sino que formaba parte de la historia que buscaba reconstruir. Este compromiso con la recuperación o recreación de las experiencias locales daba pie a consolidar a estos sujetos como actores del campo intelectual.

Desde la otra parte de la relación, un tema central es que los maestros locales fueron reivindicados precisamente por su condición periférica. Las autoridades de la SEP buscaban destacar que el proceso desarrollado a partir de la educación socialista implicaba la inclusión de actores que, desempeñando de manera sobresaliente su labor en comunidades y pueblos aislados, se transformaban en voces autorizadas para hablar por los excluidos. De alguna manera, como se ha planteado, esto buscaba fortalecer una postura administrativa, frente al actuar político que estos podían desarrollar. El compromiso que se establecía con las experiencias locales estaba mediado por su responsabilidad hacia la labor burocráti-

ca del Estado nacional. Esto incluso podría ser aplicable a quienes recorrieron el camino inverso y fueron enviados desde el centro hacia las provincias, como fue el caso de Octavio Paz, José Revueltas o Efraín Huerta (León Campos, 2016).

En el caso de las zonas opositoras, ¿hasta qué punto los maestros locales eran percibidos por las comunidades como actores que habían traicionado su posición de “objetividad”, abrazando un proyecto ajeno a los intereses de los propios habitantes? No faltan ejemplos de los problemas y la violencia que acarreó el involucramiento de los docentes en las políticas cardenistas. En muchas ocasiones pusieron en riesgo sus propias vidas. Sin embargo, como ha propuesto Ivette Lozoya López (2020) para el caso de los científicos sociales, esto debería también conducirnos a reflexionar sobre las rupturas y continuidades que representaba la participación política de los maestros de escuela. La ideologización de los profesores y de los organismos sindicales, que aparecerán en el siguiente sexenio, se proyectó a lo largo de todo el siglo XX y XXI, convirtiéndolos en un actor clave para la política mexicana. De ese modo, el compromiso con ciertas formas de participación, con la idea de constituir parte central de las disputas por el sentido de lo político, se mantuvo como una de marca de fuego en los profesores.



Por supuesto, esto no significa considerar a los maestros locales como agentes uniformes u homogéneos al momento de adherirse a determinado proyecto. Al contrario, el proceso de politización del periodo los condujo a diversificar sus prácticas y posiciones, en dicho contexto de reconocimiento de su importancia en el escenario político. Sobre esto precisamente nos referiremos en el siguiente apartado.



Ambigüedades o diversidad

En su tratamiento sobre el intelectual local, la historiadora Florencia Mallon ha puesto énfasis en que los procesos asociados a sus trayectorias se elaboran mediante numerosas influencias, que muchas veces pueden ser poco claras para quien observa a la distancia.

Cada intelectual local —explica—, al estar metido en una larga tradición de debates políticos entre diferentes versiones de la historia ni manipula por primera vez ni tiene acceso a la pureza. Si es así entonces las ambigüedades no están “escondidas”, como sugiere Halperin, sino que están, desde el comienzo en primer plano (Mallon, 1996: 567).

Por lo que el historiador, en lugar de buscar resolver dichas ambigüedades, debería optar por considerarlas parte de un proceso abierto.

Esta apreciación se vuelve relevante al momento de poner en diálogo a estos intelectuales con la educación socialista, un proceso que ha sido catalogado en más de alguna ocasión como confuso, compuesto por tendencias divergentes o simplemente poco claro (Raby, 1974). De hecho, también podríamos preguntarnos hasta qué punto su inclusión en las distintas aristas

de este proyecto educativo le entregó condiciones especiales, volviéndolo menos lineal. Por supuesto, la agencia de estos sujetos no ha sido regularmente analizada en función de las definiciones que se establecieron en torno a su impacto en el contenido global de proyecto gubernamental.

La investigadora de la educación, Alicia Civera, en su libro *La escuela como opción de vida* (2013), ha enfatizado el amplio grado de libertad con que contaron los directores de las escuelas normales regionales, donde se formaban los maestros rurales, durante la década de 1920. Planes, programas y metodologías se combinaban con “diferentes tradiciones pedagógicas, que iban desde la fe en la técnica impulsada desde el siglo XIX, hasta la escuela racionalista y, sobre todo, la escuela de la acción” (Civera, 2013: 41). Esta mirada ecléctica marcó el devenir y los conflictos de los proyectos educativos en los siguientes años.

Un actor relevante en el libro de Civera es José Santos Valdés, quien fuera uno de los principales maestros rurales del siglo XX mexicano. En estos años desarrolló un amplio trabajo que combinaba la labor pedagógica, la investigación, el activismo político y el esfuerzo editorial. En su acción como operador de escritura, publicó dos folletos: *Motivos de Educación Socialista* y *La Religión y la Escuela socialista*, algunos

manifiestos de organismos como el de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, numerosos artículos y, al final del cardenismo, un amplio estudio que tituló *La batalla por la cultura* (1940). Este libro fue el resultado no solo de su experiencia en distintos lugares, sino de variadas entrevistas con inspectores, maestros rurales, estudiantes, obreros, campesinos, madres, entre otros actores. Como establecía en su introducción:

Este libro ha sido escrito con una sola finalidad: la de hacer llegar a la conciencia del magisterio primario y del hombre común, el conocimiento, así no sea completo, del problema educativo de México. Por otra parte, el autor se propone sacudir la conciencia de los hombres que gobiernan y que, en su mayor parte, ignoran la verdadera proporción de los problemas a los que tienen que hacer frente (Santos Valdés, 1940: 5).

En estas palabras nuevamente encontramos la constatación de un conocimiento inacabado sobre los procesos educativos. Los actores implicados solo tenían imágenes parciales de lo que estaba detrás del esfuerzo educativo. Si en un ejemplo anterior veíamos cómo se buscaba entregar información a las autoridades centrales, Santos Valdés lleva sus intenciones mucho más allá, buscando *remecer las conciencias* de quienes

conducían los procesos. De ese modo, la actitud ya no corresponde a la mera colaboración, sino al intento concreto por influir en los derroteros de una propuesta que, a juicio del educador, no lograba conseguir sus objetivos.

En este caso, la relación del intelectual local con las autoridades alcanza a mostrarnos que de alguna manera la proliferación de textos y análisis, si bien respondía a un intento por aportar a la educación socialista, también podía leerse como un esfuerzo por rectificar problemas y errores. De ese modo, las propuestas, como la de Santos Valdés apuntaban a establecer marcos de negociación entre los interesados, el conocimiento local a cambio de un mayor grado de reconocimiento oficial; de ese modo, adquirirían cierta capacidad en terreno para evaluar las condiciones concretas de funcionamiento del ámbito educativo.

Con esta misma intención encontramos una multiplicidad de experiencias locales plasmadas regularmente en libros y folletos. Muchas de ellas buscaban disputar las nociones desarrolladas en torno a la educación socialista, y cada una de estas disputas tendía a complejizar cada vez más lo que se entendía por ella. Solo por mencionar algunas, podemos referir al texto de Alfredo Cisneros, *El gobierno mexicano es socialista. El socialismo en México* (1936), o el

caso de César Mendoza Santana y su libro *Estudios filosóficos sobre la educación socialista* (1936). Este último texto además nos refiere a una problemática particular. En esta proliferación de debates, tendencias y explicaciones, mientras el proceso de politización aumentaba, cada vez se creaban más organismos colectivos interesados en participar en los debates. Sindicatos locales, organizaciones magisteriales, agrupaciones estudiantiles, entre otras entidades, buscaron de igual modo construir su espacio en la opinión pública local o nacional. El libro de Mendoza Santana fue publicado por el Instituto Magno para Maestros del Estado de México, uno de los tantos organismos que se interesaron por clarificar los alcances de la propuesta gubernamental.

Los profesores locales desempeñaron una función crucial en el impulso de estas instituciones, algunas más críticas que otras. De ese modo, la pulsión administrativa que hemos visto, si bien pudo estar dirigida hacia el sector estatal, también pudo reconducirse hacia organismos de otra índole. La capacidad organizativa generada en el ámbito educativo superaba con creces los límites de las instituciones académicas formales, y esto fue un proceso relevante, propiciado precisamente por la diversidad de significados, o las múltiples lecturas que ofrecía la educación socialista.

Por supuesto, las autoridades estatales tampoco quisieron dejar que las posibles interpretaciones corrieran solamente por parte de los actores locales. Por este motivo, la Secretaría de Educación Pública, entre otras actividades, organizó una serie de conferencias en conjunto con el Instituto de Orientación Socialista. De esos encuentros, donde las voces principales fueron las de los maestros, se publicaron una serie de folletos donde se recuperaban distintas temáticas relevantes para el nuevo proyecto educativo. Por ejemplo, el profesor Juan B. Salazar dictó tres conferencias sobre las corrientes educativas modernas (Salazar, 1935). Se imprimieron al menos treinta mil ejemplares de las ponencias.⁷ En aquel momento Salazar se desempeñaba como director del Departamento de Enseñanza Secundaria, pero nacido en Alcozauca, Guerrero, dentro de sus experiencias educativas había pasado por la escuela primaria de Tlapa y la de Ometepepec, ambas también en Guerrero. A su juicio, las principales características de la educación socialista se basaban en el carácter de obligatoria, popular, democrática, socialista, racionalista y práctica.⁸

El folleto lanzado por la SEP no era de ningún modo su primer trabajo publicado. En 1929 había participado como ponente en el Congreso de Maestros, y posteriormente dicha intervención se transformó en un libro donde explicaba:

La escuela moderna pide, para tener buen éxito, que el número de alumnos se reduzca en lo posible; ahora bien, nuestras escuelas cuentan, por término medio, con 55 alumnos como mínimo en cada clase; número que hace sumamente difícil la aplicación de proyectos o de métodos que requieren investigación personal. A esto agreguemos la falta de mobiliario adecuado, edificios propios para los trabajos de la escuela activa, etc., etc. (Salazar, 1929: 25-28, *apud* Fell, 2021).

Esta crítica a las condiciones educativas mexicanas nuevamente recuperaba sus conocimientos en terreno. En otras publicaciones podía avanzar a temáticas más cercanas a las materias de su propio quehacer en el aula. Como profesor de biología, lanzó en 1932 *Animales mexicanos: mamíferos*, con el objetivo de reunir sus lecciones en un libro que sirviera de guía para los estudiantes.

⁷ “Corrientes educativas modernas. Sobre su impresión”, 1935, en Archivo General de la Nación (AGN), Fondo Secretaría de Educación Pública (SEP), caja 42720, exp. 6.

⁸ Coincidió en parte con la lista de atributos que el exsecretario de Educación Pública, Ignacio García Téllez (1935) le asignaba: emancipadora, única, obligatoria, gratuita, científica o racionalista y desfanatizadora, de trabajo, activa, funcional o vitalista, coeducativa, orientadora, integral y mexicana.

Ahora bien, siguiendo este ejemplo, también podemos penetrar en las ambigüedades que representaba el libro para los actores cuyos esfuerzos se habían desplegado desde lo local. Claude Fell señala que el propio Salazar, desde inicios de la década de 1920, había sido enfático en proponer que primero estaban las condiciones de sobrevivencia de los campesinos e indígenas y después el libro: “[...] en la medida de lo posible, en tanto se le enseña a cultivar la tierra, también hay que enseñarle a leer y escribir. Considera que ya ha habido suficientes discusiones teóricas y entusiasmos revolucionarios, y que es hora de ir a la práctica” (Fell, 2021: 312).

La trayectoria de Salazar no fue un proceso aislado, ni tampoco el resultado de su esfuerzo individual. Al igual que él, una amplia generación de maestros transitó por distintas propuestas y reelaboró sus propias experiencias. Las búsquedas que atravesaron estos sujetos se caracterizaron por un profundo conocimiento local, articulado a vivencias específicas que les permitían jerarquizar necesidades, incluyendo nuevas propuestas teóricas, en la medida que la situación lo exigía. Por consiguiente, comprender las sinuosidades de estos derroteros debería ser parte central en la explicación no solo de los procesos educativos, sino también en la conformación de estos particulares intelectuales locales.

Finalmente, una pregunta relevante que no podemos dejar de destacar se refiere a cómo se desarrolló la vinculación entre el proceso político cardenista y las dinámicas propias de la intelectualidad local representada por los maestros. Si para el caso de los años 60 en América Latina, la categoría de *revolución* ha sido considerada el lugar donde las propuestas estatales y los intelectuales hicieron síntesis (Lozoya López, 2020), en el caso del sexenio de Cárdenas la situación tiende a volverse menos clara. El mismo concepto de revolución si bien como objetivo estratégico estaba presente, dada la historia reciente del país, no poseía el peso específico que adquirirá a nivel continental posteriormente.

De ese modo, encontramos entre los maestros una serie de categorías que permitían articular un discurso sobre lo político, pero que actuaban más bien como un racimo analítico, sin un centro de gravedad particular (Casaús Arzú, 2010). Antimperialismo, radicalismo, antifascismo, socialismo, entre otros ismos, se vinculaban de tal modo que el lenguaje de los maestros se mostraba flexible y capaz de lidiar con un escenario caracterizado por la movilidad y el dinamismo. Por supuesto, esto nuevamente influía en la inestabilidad de sus adscripciones, ya fuera a determinadas corrientes pedagógicas, a posturas políticas coyunturales o a formas de interpretar la realidad económica o social.

A modo de conclusiones

A lo largo del presente texto, nos referimos a tres problemáticas particulares que la actual historiografía sobre los intelectuales ha destacado, especialmente en los procesos relacionados con la Guerra Fría latinoamericana. Estos aspectos fueron la centralidad de las labores editoriales que en muchos casos les permitió acceder a una posición privilegiada en el ámbito cultural, la situación conflictiva que implicó el compromiso militante y, finalmente, la importancia de romper con las interpretaciones lineales en las trayectorias de estos sujetos, explorando ambigüedades, conflictos y la diversidad de respuestas frente al contexto problemático por el que atravesaron.

Aunque el cardenismo no fue idéntico al contexto de los años sesenta, estuvo marcado por una fuerte politización social, por la presencia de la amenaza bélica, por la primacía de la discusión en torno al socialismo, por lo que redireccionar el análisis hacia este periodo se transforma en una herramienta útil para poner a prueba las posturas desarrolladas por dicha historiografía reciente. Al mismo tiempo, por supuesto, nos permite comprender desde nuevas ópticas el desempeño de los maestros como intelectuales locales.

Ahora bien, desde otra perspectiva resulta pertinente preguntarnos por los maestros

como productores de conocimiento y debates localmente situados en América Latina, en primer lugar, porque los estudios sobre la intelectualidad continental han relegado la noción de intelectual local a un segundo plano. Borges, Vargas Llosa, Freire, González Casanova, Dalton, Fernández Retamar, Neruda, por mencionar a algunos de distintos países, han capturado la atención de la mayoría de los estudios. En esta marea de trabajos específicos, los intelectuales locales finalmente han pasado por lo general desapercibidos en las discusiones globales.

Y, en segundo lugar, como hemos visto a lo largo del texto, la focalización en los maestros, tanto como actores políticos u operadores de escritura, posibilita discutir cómo se articulan desde la base los proyectos políticos con los requerimientos particulares de nuestras sociedades. Las trayectorias de algunos de los sujetos mencionados nos revelan que, en numerosos casos, pese a su compromiso con la propuesta estatal, no estuvieron dispuestos simplemente a ser una correa transportadora del mensaje. Las distintas negociaciones que se establecieron dieron preeminencia a las experiencias locales por sobre otros tipos de conocimiento. De ese modo, la centralidad de los maestros en el proceso de la educación socialista no se redujo simplemente a aspectos simbólicos, sino que implicó una maraña de tensiones y problemas políticos, sociales, económicos y

culturales. En definitiva, en una mirada desde abajo, la noción de intelectual adquiere su mayor potencialidad analítica.

Bibliografía

Bazant, Mílada, 2022. *Caminos docentes: entre abonos, injertos y venenos, Clemente Antonio Neve (1829-1905)*. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense.

Britton, John, 1976. *Educación y radicalismo en México. II. Los años de Cárdenas (1934-1940)*. México: Secretaría de Educación Pública.

Careaga, Gabriel, 1971. *Los intelectuales y la política en México*. México: Secretaría de Educación Pública.

Carr, Barry, 1996. *La izquierda mexicana a través del siglo XX*. México: Era.

Casaús Arzú, Marta, 2010. *El lenguaje de los ismos: algunos conceptos de la modernidad en América Latina*. Guatemala: F & G Editores.

Cisneros, Alfredo, 1936. *El gobierno mexicano es socialista. El socialismo en México*. México.

Civera, Alicia, 2013. *La escuela como opción de vida: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense / FOEM.

Escalante, Carlos, 2020. *Experiencias nacionales de alfabetización de adultos. América Latina en el siglo XX*. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense.

Fell, Claude, 2021. *José Vasconcelos. Los años del águila, 1920-1925*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

García Téllez, Ignacio, 1935. *Socialización de la cultura. Seis meses de acción educativa*. México: La Impresora.

Gilman, Claudia, 2003. *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- González Casanova, Pablo, 1979. “Cultura y creación intelectual en América Latina”. *Casa de las Américas* 116: 62-64.
- Guajardo, Patricia, 2022. “Francisco Antúnez Madrigal (1907-1980): La imprenta, el libro y la promoción cultural”. Tesis de doctorado en Estudios socioculturales. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Halperín Donghi, Tulio, 1981. *Intelectuales, sociedad y vida pública en Hispanoamérica en el siglo XIX*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Herrera, Luis Mariano, 2014. “La producción de libros en México a través de cuatro editoriales (1933-1950)”. Tesis de maestría en Historia, Ciudad de México. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- León Campos, Cristóbal, 2016. “Presencia de José Revueltas en Yucatán”. *Archipiélagos, Revista cultural de Nuestra América* 22(88): 25-28.
- Lerner, Victoria, 1979. *Historia de la Revolución Mexicana, periodo 1934-1940: la educación socialista*. México: El Colegio de México.
- Lozoya López, Ivette, 2020. *Intelectuales y revolución. Científicos sociales latinoamericanos en el MIR chileno (1965-1973)*. Santiago: Ariadna Ediciones.
- Mallon, Florencia, 1996. “En busca de una nueva historiografía latinoamericana: un diálogo con Tutino y Halperin”. *Historia Mexicana*, XLVI (3): 563-580.
- Marchesi, Aldo, 2019. *Hacer la revolución. Guerrillas latinoamericanas, de los años sesenta a la caída del Muro*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Martínez, Teresa, 2013. “Intelectuales de provincia: entre lo local y lo periférico”. *Prismas. Revista de historia intelectual* 17: 169-180.
- Mendoza Santana, César, 1936. *Estudios filosóficos sobre la educación socialista*. México: Instituto Magno para Maestros del Estado de México.
- Petrucci, Armando, 1999. *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Madrid: Gedisa.
- Quintanilla, Susana y Mary Kay Vaughan, 1997. *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Raby, David, 1974. *Educación y revolución social en México (1921-1940)*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Ribadero, Martín, 2016. *Tiempo de profetas: ideas, debates y labor cultural de la Izquierda Nacional de Jorge Abelardo Ramos 1945-1962*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Rivera Mir, Sebastián, 2020. “Aníbal Ponce en México. La difusión de sus propuestas educativas”. En Sebastián Rivera Mir (coord.), *Historias entrelazadas: el intercambio académico en el siglo XX. México, Estados Unidos, América Latina*. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense.
- Salazar, Juan B, 1929. *La escuela activa. Su implantación en México*. _____, 1932. *Animales mexicanos: mamíferos*. México: Imprenta Patricio Sanz.
- _____, 1935. *Corrientes educativas modernas. la tercera conferencia*. México: Secretaría de Educación Pública / Instituto de Orientación Socialista.
- _____, 1936. *Bases de la escuela secundaria socialista*. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- Secretaría de Educación Pública, 1935. *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública*. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- Valdés, José Santos, 1944. *Corrido de la alfabetización*.