



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**PROGRAMA DE POSGRADO EN HISTORIA DEL ARTE**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**  
**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ESTÉTICAS**  
**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES, UNIDAD MORELIA**

**IMÁGENES PARA EDUCAR: LA RELACIÓN IMAGEN-IDENTIDAD EN EL TALLER DE GRABADO  
DEL CREFAL, 1952**

ENSAYO ACADÉMICO  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRA EN HISTORIA DEL ARTE

PRESENTA  
**JENNIFER MELISSA AGUILERA NORBERTO**

TUTOR PRINCIPAL  
DR. ISRAEL RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ  
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES, UNIDAD MORELIA

TUTORES  
DRA. DAFNE CRUZ PORCHINI  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ESTÉTICAS  
DR. FRANCISCO JAVIER RAMÍREZ MIRANDA  
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES, UNIDAD MORELIA

CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO DE 2024



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS .....	3
INTRODUCCIÓN .....	4
1. EDUCACIÓN, IDENTIDAD E IMÁGENES EN EL MÉXICO POSREVOLUCIONARIO .....	11
<i>La guerra y las organizaciones internacionales de educación fundamental</i> .....	19
2. EL CREFAL Y SUS PRIMEROS MATERIALES .....	23
<i>El taller de grabado</i> .....	28
<i>Primeros proyectos: El maíz</i> .....	32
3. IDENTIDAD, IMÁGENES Y ALFABETIZACIÓN .....	43
<i>“Viejito, pero aprendiendo”</i> .....	46
<i>Muestra de pintura y fotografía</i> .....	53
<i>Sabré leer</i> .....	62
CONCLUSIONES .....	70
REFERENCIAS .....	76

### AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a través del Posgrado en Historia del Arte y la Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia. Agradezco al personal docente y administrativo, quienes me proporcionaron las herramientas y facilidades para llevar a cabo la maestría. Especialmente quiero agradecer a Erik Velázquez García (coordinador del Posgrado), a Héctor Ferrer Meraz (secretario auxiliar) y a Gabriela Sotelo (asistente de procesos); por su atención y amabilidad en todos los procesos.

Al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) que, a través del Programa de Becas Nacionales, me otorgó una beca a lo largo de mis estudios de maestría.

Al Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe (CREFAL) a través de su archivo histórico por permitirme la consulta y uso de las imágenes que se encuentran dentro de este trabajo. Especialmente quiero agradecer al Dr. Fabián Campos Hernández (coordinador de archivos históricos y de concentración), a Fabiola Sandoval y a Velma Valdespino, quienes me guiaron dentro del archivo siempre con amabilidad y profesionalismo.

A mi asesor Dr. Israel Rodríguez Rodríguez por su valioso apoyo a lo largo de la investigación, al igual que mis asesores la Dra. Dafne Cruz y el Dr. Javier Ramírez. Gracias por sus consejos, asesoría y correcciones durante todo el proceso. Todos sus aportes quedan en mí no solo para este trabajo, sino para futuros proyectos. Gracias a la Dra. Katia Olalde, pues gracias a sus seminarios pude plantearme nuevas formas de ver la Historia del Arte.

A Eudelia Norberto, Antonio Aguilera, Irais Aguilera y Hikuri Kari González. Gracias por su apoyo incondicional en todos mis proyectos. Todo siempre es posible gracias a ustedes.

## INTRODUCCIÓN

En el año de 1951 se inauguró en Pátzcuaro, Michoacán, el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL). Se trató de un proyecto impulsado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO) que tenía dos objetivos principales: la formación de profesionales en educación fundamental y la elaboración de materiales educativos. El Centro se rigió en torno al concepto de educación fundamental, el cual se definió de la siguiente manera:

Se da el nombre de educación fundamental al mínimo de educación general que tiene por objetivo ayudar a los niños y a los adultos, que no disfrutaban de las ventajas de una buena instrucción escolar, a comprender los problemas peculiares del medio en que viven, a formarse una idea exacta de sus derechos y deberes cívicos e individuales y a participar más eficazmente en el progreso social y económico de la comunidad a que pertenecen. Esa educación es fundamental porque proporciona el mínimo de conocimientos teóricos y técnicos indispensables para alcanzar un nivel de vida adecuado.<sup>1</sup>

En el caso de la producción de materiales educativos, estos se concentraron en captar las necesidades de la zona de influencia del centro, que consistió en 23 comunidades ubicadas dentro de las islas del lago de Pátzcuaro y la ribera del mismo. El área de producción se dividió en seis departamentos: alfabetización, cine documental, teatro guiñol, grabado, radio

---

<sup>1</sup> Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, *Educación Fundamental: Ideario, Principios, Orientaciones Pedagógicas* (Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL, 1952).

y fotografía. Una de las características más destacables de los materiales fue que éstos se ciñeron a los objetivos de la educación fundamental y se caracterizaron por su producción de bajo costo y adaptación al entorno tanto físico como social. A través de ellos, los estudiantes y profesores del CREFAL podían llevar a la práctica los preceptos de una educación pensada para la comunidad, convirtiéndose así en un espacio de experimentación.

Después de año y medio de trabajo con las comunidades, en 1952 surgió el interés de realizar la primera campaña de alfabetización. Con la experiencia de trabajo adquirida hasta ese momento, se realizaron materiales especiales para la campaña, y durante todo el proceso se crearon registros sobre los procesos de elaboración, usos y resultados obtenidos.<sup>2</sup> En esos informes y registros se evidenció un interés especial por determinar qué elementos se utilizarían para la producción visual de la campaña. En la educación fundamental se puso especial énfasis en que estos materiales debían estar relacionados con los problemas de las comunidades y también con su cultura.

Las investigaciones sobre el CREFAL se han desarrollado desde distintas perspectivas. Las dos principales han sido análisis histórico-políticos de las relaciones internacionales de México y la UNESCO,<sup>3</sup> e investigaciones sobre la historia de la

---

<sup>2</sup> Consistieron en informes generales sobre la campaña como en informes por comunidad, donde los alumnos registraron desde cómo llegaron a las comunidades, las actividades que realizaron y la respuesta de la comunidad a los materiales. Véase Julio Castro, *La alfabetización en la Zona de Influencia del CREFAL* (Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL, 1953); Víctor Montoya Medinacely, “Plan general de alfabetización para la zona de influencia del CREFAL” (Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, 1952), Archivo histórico del CREFAL; María Teresa Castillo et al., “Informe sobre la exposición de la campaña de Alfabetización en Tocuaro”, Informe de comunidad (Pátzcuaro, Michoacán, el 5 de noviembre de 1952), Archivo histórico del CREFAL.

<sup>3</sup> Tómese de ejemplo las siguientes investigaciones Nuria Sanz y Carlos Tejeda, *México y la UNESCO: Historia de una relación* (México: Oficina de la UNESCO en México, 2020); Carlos Enríquez Verdura, “Jaime Torres Bodet y la UNESCO: los límites de la cooperación internacional” (Colegio de México, 1997); Billy Frank Cowart, *La obra educativa de Torres Bodet: en lo nacional y lo internacional* (México: Colegio de México, 1966); Federico Lazarín Miranda, “México, la UNESCO y el Proyecto de Educación Fundamental para América Latina, 1945-1951”, *Signos históricos* 16, núm. 31 (junio de 2014): 89–115.

educación.<sup>4</sup> Sin embargo, desde la Historia del Arte los estudios de los materiales producidos en el CREFAL han sido pocos. En años recientes David Wood analizó la producción cinematográfica del Centro que se utilizó para exponer los avances que generó la educación fundamental en las comunidades.<sup>5</sup> Su trabajo presenta un punto de interés sobre cómo la producción de películas en el CREFAL respondía a una agenda política de la posguerra. Es importante señalar que fue gracias a esta investigación que supe de la existencia del CREFAL y su producción de materiales educativos.

Las investigaciones relacionadas con la producción del taller de grabado son escasas. Sin embargo, podemos nombrar el destacable trabajo del grabador Javier Ornelas Huerta,<sup>6</sup> quien escribió un artículo sobre la restauración de algunos clisés que resguarda el archivo histórico del Centro. Por otro lado, Eulalia Nieto, en el texto *La Escuela de Pátzcuaro en los caminos del grabado en México*,<sup>7</sup> creó una conexión entre la historia del grabado en México y el taller de grabado del CREFAL. Además, en su artículo Nieto realizó una invitación a la

---

<sup>4</sup> Las investigaciones desde la historia de la educación han sido bastas. A continuación, se enlistan algunas de las más recientes o destacables por sus aportes en la discusión sobre la aplicación de la Educación Fundamental. Gabriela Vázquez Olivera, “Rememorar la Educación Fundamental”, *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 52 (abril de 2020): 3–7; Leticia Vargas Salguero, “La Escuela Rural Mexicana como antecedente de la Educación Fundamental”, *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 52 (abril de 2020): 16–21; Jorge Rivas Díaz, “¿A qué llamamos la Escuela de Pátzcuaro?”, *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 52 (abril de 2020): 22–28; Jorge Rivas Díaz, “Volver a la educación fundamental? Notas para una arqueología de los mandatos fundacionales del CREFAL, primera parte: La apasionante osadía de la escuela de Pátzcuaro”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 2003, 27–71; Jorge Rivas Díaz, “Volver a la educación fundamental, segunda parte: La agenda fundacional”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 2 (2003): 79–152; Jorge Rivas Díaz, “Volver a la educación fundamental, tercera parte: El programa de educación para la vida de la escuela de Pátzcuaro”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 03 (2003): 69–141; Diego Iturralde Guerrero, “Generación y gestión del conocimiento en la Escuela de Pátzcuaro”, *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 36 (diciembre de 2013): 20–24.

<sup>5</sup> Véase David M. J. Wood, “Docudrama for the emerging post-war order: Documentary film, internationalism and indigenous subjects in 1950s Mexico1”, *Studies in Spanish & Latin-American Cinemas* 17, núm. 2 (el 1 de junio de 2020): 193–208, [https://doi.org/10.1386/slac\\_00018\\_1](https://doi.org/10.1386/slac_00018_1).

<sup>6</sup> Javier Ornelas Huerta, “Curaduría y restauración de clisés del CREFAL.”, *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 36 (diciembre de 2013): 47–47.

<sup>7</sup> Eulalia Nieto, “La Escuela de Pátzcuaro en los caminos del grabado en México”, *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 36 (diciembre de 2013): 42–45.

investigación del acervo. En cuanto a otras investigaciones, se conocen algunos datos del taller gracias a las biografías de los grabadores que trabajaron en él. Tómense de ejemplo las investigaciones de Dení Trejo sobre el grabador Antonio Trejo,<sup>8</sup> y el trabajo de Mayra Lorena Pérez Ruíz y Carlos Daniel Altbach Pérez sobre Manuel Pérez Coronado,<sup>9</sup> artista que estuvo a cargo del taller de dibujo y grabado durante sus primeros años.

A partir de este marco de investigaciones pude notar la necesidad de ahondar en el archivo del CREFAL, puesto que, si bien se tratan de materiales educativos, se utilizaron técnicas propias del quehacer artístico. Al acercarme a los informes y archivos del CREFAL pude identificar que existió una reflexión por parte de los miembros del Centro sobre el uso de las imágenes que iba más allá de solo *educar*. Noté que también existía un interés de establecer un diálogo entre la agenda educativa del momento con recursos identitarios propios de la zona de Pátzcuaro. Me pregunté entonces: ¿hay algo en las imágenes que se produjeron dentro del taller de grabado del CREFAL, específicamente en la campaña de alfabetización de 1952, que refleje la tensión entre la identidad local y lo nacional e internacional?

En el presente ensayo propongo que estas imágenes cumplieron un papel político y cultural significativo, puesto que fueron utilizadas para promover una agenda internacional impulsada por la UNESCO y una nacional vinculada al proceso de modernización del campo en México. Sin embargo, el elemento más destacable fue que en estos materiales se buscó

---

<sup>8</sup> Dení Trejo Barajas, “Antonio Trejo: una vida para el arte (de la Escuela Popular de Bellas Artes de la Universidad Michoacana a la Escuela Nacional de Artes Plásticas)”, *Deber de Plenitud La Universidad Michoacana y la Ciudad de Morelia 1917-2017*, el 1 de enero de 2018, [https://www.academia.edu/38631853/Antonio\\_Trejo\\_una\\_vida\\_para\\_el\\_arte\\_de\\_la\\_Escuela\\_Popular\\_de\\_Bellas\\_Artes\\_de\\_la\\_Universidad\\_Michoacana\\_a\\_la\\_Escuela\\_Nacional\\_de\\_Artes\\_Pl%C3%A1sticas\\_](https://www.academia.edu/38631853/Antonio_Trejo_una_vida_para_el_arte_de_la_Escuela_Popular_de_Bellas_Artes_de_la_Universidad_Michoacana_a_la_Escuela_Nacional_de_Artes_Pl%C3%A1sticas_).

<sup>9</sup> Mayra Lorena Pérez Ruíz y Carlos Daniel Altbach Pérez, “Manuel Pérez Coronado, pintor de utopías”, en *Creadores de Utopías. Un siglo de Arte y Cultura en Michoacán*, vol. I (México: Secretaría de Cultura de Michoacán, 2007).

conjuntar elementos culturales de las comunidades en el proceso pedagógico de insertar nuevas prácticas que mejoraran las condiciones de vida de sus habitantes. En esta primera etapa del CREFAL, que tenía apenas un año y medio de inaugurado, quedaron documentadas en los registros de la campaña situaciones en las que las imágenes fueron consideradas *exitosas*, pero también otras en que éstas no dieron los resultados esperados. Ambos criterios estuvieron basados en la recepción de los materiales por parte de los habitantes de Pátzcuaro. Pero, ¿por qué en ocasiones la recepción no fue la esperada, si éstos eran realizados especialmente para la zona? En la producción del CREFAL pude identificar – dentro de los aciertos y los problemas de efectividad – una tensión entre la elaboración de las imágenes por parte de los miembros del CREFAL y los imaginarios colectivos de los habitantes de Pátzcuaro. En esta investigación se busca mostrar cómo a través de la presente o ausente *eficacia* de las imágenes aparece la tensión entre los recursos identitarios locales y las políticas educativas nacionales e internacionales.

El concepto de identidad es un elemento presente en toda la investigación. Por ello se propone acercarse al término a través de la idea de una identidad nacional. Anthony Smith considera que “se puede definir la nación como un grupo humano designado por un gentilicio y que comparte un territorio histórico, recuerdos históricos y mitos colectivos, una cultura de masas pública, una economía unificada y derechos y deberes legales iguales para todos sus miembros.”<sup>10</sup> Por esta naturaleza multifactorial, la identidad se concibe entonces como un proceso dinámico y socialmente construido en el que los elementos culturales y sucesos históricos ayudan a formar una narrativa colectiva. Por otro lado, retomaremos también las propuestas de Benedict Anderson, quien considera a la nación como “una comunidad política

---

<sup>10</sup> Anthony D. Smith, *La identidad nacional*, trad. Adela Despujol Ruiz-Jiménez (Madrid: Trama Editorial, 1997), 13.

imaginada como inherentemente limitada y soberana.”<sup>11</sup> En la perspectiva de Anderson se pone especial importancia en los procesos de simbolización, ya que “los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, [...] pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión.”<sup>12</sup> Este conjunto de nociones sobre la identidad nacional nos permitirá observar cómo las disidencias de lo local actúan dentro de la narrativa del nacionalismo en México a través de las imágenes.

Hans Belting escribió: “Una imagen es más que un producto de la percepción. Se manifiesta como resultado de una simbolización personal y colectiva.”<sup>13</sup> A través de las imágenes podemos conocer más sobre los procesos identitarios, ya que es en el proceso de simbolización que la relación con lo que somos en lo individual y lo colectivo se hace presente. En el marco de esta investigación, las imágenes producidas para la campaña de alfabetización de 1952 se observan como vestigios del intento por lograr el proceso de representación entre lo que las comunidades eran y lo que se esperaba que fueran. Entonces, entendemos estas imágenes no como meros productos de la percepción visual, sino como manifestaciones activas del imaginario colectivo, tanto en la conexión que hicieron con la identidad de las comunidades como en aquellas que no lograron la efectividad esperada, pues en la ausencia de esa relación también se hizo presente la identidad de las comunidades al *no ser*.

Dentro del gran volumen de producción del Centro, para este trabajo elegí los materiales que el taller de grabado (también conocido como taller de dibujo y grabado)

---

<sup>11</sup> Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, trad. Eduardo L. Suárez (México: Fondo de Cultura Económica, 2006), 23.

<sup>12</sup> Anderson, 23.

<sup>13</sup> Hans Belting, *Antropología de la imagen*, trad. Gonzalo María Vélez Espinosa (Madrid: Katz Editores, 2007), 14.

produjo, puesto que éste se relacionó con todos los demás talleres a través de la elaboración de cartillas, carteles, anuncios, periódicos murales, libros, afiches, etcétera.

Para el presente ensayo se analizaron cuatro productos. El primero fue una serie de cuentos titulado *El maíz*, que, aunque no se produjo para la campaña, fue uno de los primeros materiales que realizó el Centro. Su importancia para la presente investigación reside en que estableció una relación entre imágenes creadas por una persona perteneciente a la comunidad de Tzintzuntzan y el uso y recepción de éstas por parte de los miembros del CREFAL. El segundo material fue el cartel “Viejito, pero aprendiendo” que, se esperaba, fuera un material bien recibido por las comunidades. Sin embargo, durante la campaña surgieron comentarios negativos que nos permitirán explorar cómo en el proceso de simbolización la omisión puede afectar en el proceso de comunicación. El tercer material que se analizó fue la exposición de fotografía y pintura donde se mostró cómo la alfabetización podía mejorar las condiciones de vida de los habitantes del lago de Pátzcuaro. Por último, el cuarto material fue la cartilla de alfabetización *Sabré leer*. Ésta fue elaborada por los estudiantes del CREFAL, por lo que su temática estuvo muy relacionada con la localidad. En sus páginas se utilizaron frases e imágenes que hacían referencia a la vida en Pátzcuaro y que introducían el uso de nuevas prácticas que podían mejorar las condiciones de vida.

Para finalizar, considero importante recalcar que la estructura de la investigación consiste en ir de lo general a lo particular. Debido a que el CREFAL se trató de un proyecto gestado por parte de las organizaciones internacionales, fue necesario presentar primero la relación entre un espacio específico como Pátzcuaro, en Michoacán, con las políticas educativas nacionales e internacionales. Por ello, en el primer apartado mostraré los antecedentes del uso de las imágenes en el México posrevolucionario y cómo estos usos tuvieron coincidencias en los años cincuenta con la agenda internacional surgida después de

la Segunda Guerra Mundial. En el segundo apartado se presentan los ejes que rigieron al CREFAL y se describe el primer material a analizar como parteaguas de la discusión. Por último, en el tercer apartado presento los materiales que pertenecieron propiamente a la campaña de alfabetización y analizo cómo estos aportan a la discusión sobre la relación entre imagen e identidad.

### **1. EDUCACIÓN, IDENTIDAD E IMÁGENES EN EL MÉXICO POSREVOLUCIONARIO**

El Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL) surgió de un arduo proceso diplomático a nivel nacional e internacional. La elección de México como sede se basó en los antecedentes de diversos proyectos educativos vinculados con la alfabetización y la educación rural que datan de 1921 con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Las políticas educativas que se realizaron dentro de la SEP son antecedentes que marcaron algunas de las estrategias aplicadas en la producción de materiales educativos del CREFAL. Por ello, es de rigor establecer en esta investigación la relación entre educación, identidad e imágenes que se consolidó en el México posrevolucionario.

La Revolución mexicana fue más que una lucha por el poder político. Se trató de un movimiento que buscó la reestructuración del país en el sentido más amplio de la palabra. Tras la culminación de las luchas armadas de 1910 a 1920, los gobiernos posrevolucionarios se enfrentaron al desafío de unificar a un país fragmentado y diverso en términos sociales, políticos y culturales. En este contexto, la educación adquirió un papel fundamental en las

políticas posrevolucionarias.<sup>14</sup> Como resultado de ello, el proyecto de la SEP se vio permeado de un nacionalismo que buscó la reestructuración de una nación extensa y diversa. Carlos Monsiváis llamó a este proceso *la pérdida de fuentes de sustentación cultural*.<sup>15</sup> Por esta razón, en palabras de Ricardo Pérez Montfort, a la par de la construcción del poder político posrevolucionario, “se hizo una intensa revisión de lo que definía la nación mexicana como tal, es decir se escudriñó en las características de su “pueblo”, de sus tradiciones, de su historia, etc.”<sup>16</sup> El proyecto educativo y cultural que se gestó en la SEP fue un pilar fundamental para la reconstrucción de una nueva nación.<sup>17</sup>

A lo largo de la historia de la SEP una de las figuras más importantes en la toma de decisiones fue el secretario de Educación Pública, sujeto encargado de dirigir las estrategias educativas que la institución llevaría a cabo. El primero de ellos fue José Vasconcelos, secretario de 1921 a 1924, quien realizó una división de tres departamentos: escolar, bellas artes y bibliotecas.<sup>18</sup> Esta organización de la secretaría dejó entrever que “Esta cultura

---

<sup>14</sup> Véase Susana Quintanilla y Mary K. Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista* (Fondo de Cultura Económica, 1997); Susana Sosenski, “El teatro guiñol de la Secretaría de Educación Pública y la infancia mexicana durante la posrevolución”, en *El proyecto artístico y cultural de la Secretaría de Educación Pública (1921 - 1946)*, ed. Mireida Velázquez Torres y Claudia Garay Molina (México: Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura /Museo Nacional de San Carlos, 2022); Mireida Velázquez Torres y Claudia Garay Molina, eds., *El proyecto artístico y cultural de la Secretaría de Educación Pública (1921 - 1946)* (México: Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura /Museo Nacional de San Carlos, 2022).

<sup>15</sup> Sobre este tema Carlos Monsiváis escribe “Una consecuencia inmediata de la Revolución: la pérdida provisional de las fuentes de sustentación cultural (civilización europea) lo que se acrecienta con la Primera Guerra Mundial.” a manera de que, si bien desde la Independencia de México hay una pérdida progresiva del referente europeo, es hasta la Revolución que se toma la decisión de desarrollar a nivel institucional y a escala nacional una serie de referentes de identidad única como mexicanos. Carlos Monsiváis, “Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX”, en *Historia general de México*, ed. Daniel Cosío Villegas, 4a, reimpresión ed., volumen II (El Colegio de México, 1994), 1417, <https://doi.org/10.2307/j.ctv47wf8q.11>.

<sup>16</sup> Ricardo Pérez Montfort, *Cotidianidades, imaginarios y contextos: ensayos de historia y cultura en México, 1850-1950*, 1º Edición (México: Centro de investigaciones y estudios superiores en Antropología Social, 2000), 253.

<sup>17</sup> Sobre el tema recientemente se realizó la exposición y catálogo de una visión global sobre la SEP como un proyecto artístico y cultural de educación. Véase Velázquez Torres y Garay Molina, *El proyecto artístico y cultural de la Secretaría de Educación Pública (1921 - 1946)*.

<sup>18</sup> Para mayor información, Enrique Flores Cano retomó el organigrama de la Secretaría de Educación Pública para hablar del largo alcance que se buscó dentro del proyecto educativo de la SEP. Véase Enrique Flores Cano, *Imágenes de la Patria* (México: Santillana Ediciones Generales, S.A. de C.V., 2005), 313.

nacional revolucionaria debía ser responsabilidad de quienes tomaban en sus manos el proceso educativo [...].<sup>19</sup> Es decir, el Estado como proveedor de educación, arte y cultura para el pueblo.

La relación entre educación y cultura se consolidó en una correlación que tenía un objetivo principal: transformar la realidad social y construir una identidad nacional sólida. Educar no era solamente dar los elementos básicos del conocimiento de diversas áreas, sino también construir una nación.<sup>20</sup> Se buscó consolidar un sujeto de derecho que pudiera ser acreedor a las conquistas de la Revolución mexicana, lo que se consolidó en la idea del *pueblo*.

En palabras de Carlos Monsiváis: “La utopía educativa es un proyecto de nación que emite la vieja insistencia: educar es poblar.”<sup>21</sup> Existió un afán evangelizador de la educación. Se buscó no sólo llevar la educación gratuita a todos los rincones del país, sino también homogeneizar al pueblo de México a través de un sentido de identidad nacional. Pero, ¿cómo materializar al pueblo?, ¿cómo acercar a una población tan extensa y diversa a un sentido de identidad común? Para cumplir con el propósito de inculcar valores como el patriotismo, el respeto a símbolos patrios y hacer valer los derechos estipulados en la constitución de 1917, la división tripartita de la secretaría de educación abarcó un amplio espectro de estrategias.<sup>22</sup>

La producción de imágenes jugó un papel crucial para la difusión de ideas y valores en el proceso de construcción de la iconografía nacional que materializaría la idea de *lo mexicano*. El ejemplo más claro de su importancia fue la financiación por parte del Estado a

---

<sup>19</sup> Pérez Montfort, *Cotidianidades, imaginarios y contextos: ensayos de historia y cultura en México, 1850-1950*, 355.

<sup>20</sup> Sobre este tema véase Miguel Fernández Félix y Timothy Rub, eds., *Pinta la revolución: arte moderna Mexicano 1910-1950*, Segunda edición en español (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2022).

<sup>21</sup> Monsiváis, “Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX”, 1417.

<sup>22</sup> Gran ejemplo de ello fueron las escuelas Artículo 123, que surgieron como una propuesta para hacer cumplir con el derecho a la educación en el campo. Véase Engracia Loyo, “Escuelas rurales ‘Artículo 123’ (1917-1940)”, *Historia Mexicana* 40, núm. 2 (1990): 299–336.

la producción plástica mural. Afloró entre los artistas la búsqueda por plasmar un arte propio. Para los exponentes del movimiento muralista se pretendió “socializar las manifestaciones artísticas tendiendo hacia la desaparición absoluta del individualismo [...]”.<sup>23</sup> La idea de un arte público, monumental y al que todos pudieran tener acceso se convirtió en el ideal. El trabajo del pintor sería mostrar al pueblo su pasado, la herencia del presente y el camino hacia el progreso para el futuro.

Sin embargo, la producción visual no se limitó a los grandes muros. Se dotó a la imagen de un poder aleccionador. Jean Charlot consideró que “Independientemente de su valor estético, el uso que el nacionalismo hizo de lo mexicano prometía suavizar algunas dificultades previas. En términos filosóficos, líneas, colores, proporciones y ritmos, independientemente del tema, eran herramientas con las cuales se podría forjar un estado ideal de la sociedad”.<sup>24</sup> En este proceso, las imágenes estuvieron presentes en cartillas de alfabetización, carteles, libros y revistas; medios que tenían la capacidad de ser producidos en gran cantidad y de fácil distribución. Pero, sobre todo, en la imagen se podían desdibujar las diferencias y crear unidad.<sup>25</sup>

Pero el trabajo de creación de una sola nación durante el periodo posrevolucionario se enfrentó a “Una sociedad de contrastes en materia económica, geográfica y participación política [...]”.<sup>26</sup> La diferencia entre el campo y la ciudad, y el Centro y la periferia eran

---

<sup>23</sup> David Alfaro Siqueiros, “Manifiesto del sindicato de obreros técnicos, pintores y escultores”, *El Machete*, junio de 1924, 2, <https://artemex.files.wordpress.com/2010/12/lectura-4-manifiesto-del-sindicato-de-pintores-y-escultores.pdf>.

<sup>24</sup> Jean Charlot, *El renacimiento del muralismo mexicano 1920–1925*, Reimpresión (Ciudad de México: Editorial Domés, 1985), 121–22, <https://jeancharlot.org/books-booklets>.

<sup>25</sup> Dafne Cruz trata el tema de algunos medios de difusión masivas de las imágenes como es la imprenta y el cartel durante el cardenismo. Véase Dafne Cruz Porchini, *Arte, propaganda y diplomacia cultural a finales del cardenismo, 1937-1940* (Secretaría de Relaciones Exteriores, Dirección General del Acervo Histórico Diplomático, 2016).

<sup>26</sup> Monsiváis, “Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX”, 447.

algunas de las problemáticas de mayor peso en la reconfiguración del país. Sin embargo, en las imágenes se podía buscar la unidad y también responder a circunstancias de las realidades locales.<sup>27</sup> La producción visual posrevolucionaria en zonas rurales tuvo especial cercanía con los procesos de alfabetización y modernización del país, pero las características propias del campo conllevaron necesidades específicas.<sup>28</sup> Sobre las propuestas propias del medio rural, Deborah Dorotinsky señala que

existió un programa de entrelazamiento en la construcción de una identidad nacional, entre elementos visuales rurales y propuestas pedagógicas, higienistas y arquitectónicas modernas, a su vez, se trata de un cruce transnacional en lo que respecta a las identidades étnicas, toda vez que los elementos indígenas y campesinos cobraron un valor simbólico denso para significar a la nación.<sup>29</sup>

Desde la década de los veinte se propuso que la educación debería centrarse “en el desarrollo de la comunidad y [que] tuviera como objetivo más que "instruir" enseñar a "vivir", en el sentido más amplio del término.”<sup>30</sup> Este tema tuvo mayor visibilidad en los años cuarenta, cuando se creó una serie de departamentos que se ocuparían del *aprender haciendo*.

---

<sup>27</sup> Renato González Mello, Deborah Dorotinsky Alperstein, y Daniel Vargas Parra, eds., *Encauzar la mirada: arquitectura, pedagogía e imágenes en México: 1920-1950* (México: UNAM, Instituto de Investigaciones Estéticas, 2010), 9–31.

<sup>28</sup> Engracia Loyo comenta lo siguiente sobre las necesidades propias del medio rural “Las escuelas rurales deberían incluir tareas agrícolas, y las urbanas, actividades industriales y labores domésticas, lo que requería amplios espacios, jardines, talleres y campos de juego y cultivo que era imposible proporcionar de la noche a la mañana.” Estas necesidades se pueden relacionar directamente con las producciones visuales propias para el campo como puede ser la predilección a representar al campesino en el campo y al obrero en la ciudad. Engracia Loyo, “La educación del pueblo”, en *Historia mínima ilustrada. La educación en México (E)*, ed. Dorothy Tanck De Estrada, 1ra ed. (México: Colegio de México, 2011), 154–87.

<sup>29</sup> Deborah Dorotinsky, “Visualidad, Identidad y (Trans)Nación. Imágenes de La Niñez Dentro Del Proyecto de La Educación Rural En México En Los Años Treinta”, en *Espacios Mediáticos. Cultura y Representación En Méxicio*, ed. Ingrid Kummels (Berlín, 2012), 148, [https://www.academia.edu/3496137/Visualidad\\_identidad\\_y\\_trans\\_naci%C3%B3n\\_Im%C3%A1genes\\_de\\_la\\_ni%C3%B1ez\\_dentro\\_del\\_proyecto\\_de\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_rural\\_en\\_M%C3%A9xico\\_en\\_los\\_a%C3%B1os\\_treinta](https://www.academia.edu/3496137/Visualidad_identidad_y_trans_naci%C3%B3n_Im%C3%A1genes_de_la_ni%C3%B1ez_dentro_del_proyecto_de_la_educaci%C3%B3n_rural_en_M%C3%A9xico_en_los_a%C3%B1os_treinta).

<sup>30</sup> Engracia Loyo, “LECTURA PARA EL PUEBLO, 1921-1940”, *Historia Mexicana* 33, núm. 3 (1984): 299.

Un ejemplo de ello fue la Secretaría de Agricultura, que buscó concentrarse en las necesidades prácticas, lo que dejó a actividades como la alfabetización en segundo plano.<sup>31</sup> Como señala Engracia Loyo, en aquellos momentos “era más necesario saber cultivar la tierra con eficiencia, introducir agua y energía eléctrica, hacer pozos.”<sup>32</sup>

En el afán de lograr un sincretismo entre la educación en la ciudad y en el campo, se crearon diversas instancias dedicadas a los medios rurales como el Departamento de Escuelas Rurales e incorporación indígena.<sup>33</sup> Se enfatizó la existencia de *un problema indígena*, en donde se aglutinó a una gran cantidad de grupos y comunidades cuya diversidad se buscaba matizar por medio de la educación. Los problemas de salubridad, higiene y lengua en común se convirtieron en los puntos focales a trabajar.<sup>34</sup> Aparecieron obras como la de Rafael Ramírez titulada *Cómo dar a México un idioma*, que consideró a la castellanización una vía idónea para lograr la verdadera unidad nacional.<sup>35</sup>

En la configuración de lo mexicano existieron espacios y manifestaciones culturales que fueron exaltados como muestras de lo mexicano. Una de ellas fue la localidad de Pátzcuaro, Michoacán.<sup>36</sup> Se puede decir que las imágenes que se crearon para el entorno rural tuvieron fines definidos: modernizar el campo, mejorar las condiciones de higiene y salud, combatir los vicios, castellanizar y alfabetizar.<sup>37</sup> La imagen permitió imaginar y plasmar lo

---

<sup>31</sup> Loyo, 312–13.

<sup>32</sup> Loyo, 313.

<sup>33</sup> Loyo, “La educación del pueblo”, 173.

<sup>34</sup> El indígena era considerado violento y lleno de vicios, por lo que las políticas culturales de la época buscaron introducir nuevas prácticas y hábitos dentro de las comunidades. Véase Mary Kay Vaughan, *Cultural politics in revolution: teachers, peasants, and schools in Mexico, 1930-1940* (Tucson: University of Arizona Press, 1997).

<sup>35</sup> Loyo, “La educación del pueblo”, 322.

<sup>36</sup> Ejemplo destacado en la investigación de Jennifer Jolly, donde ahonda sobre la creación de una mexicanidad desde la toma de elementos identitarios propios de la zona de Pátzcuaro, Michoacán. Véase Jennifer Jolly, *Creating Pátzcuaro, Creating Mexico: Art, Tourism, and Nation Building Under Lázaro Cárdenas* (Texas: University of Texas Press, 2018).

<sup>37</sup> La investigación de Susana Sosenski sobre la importancia del teatro guiñol y su relación con la búsqueda de introducir saberes en las comunidades que mejoraran los hábitos de higiene y salud en las zonas rurales y en la

que se consideraba la modernidad y el progreso, pero sobre todo dar corporeidad a los sujetos imaginarios definidos como campesinos y obreros. En palabras de Alan Knight, “En México, [...] los revolucionarios buscaban crear un “hombre nuevo” —y, con mayor dificultad, una mujer nueva—, y lo más importante de todo: debían crear un nuevo niño [...]”.<sup>38</sup> Las imágenes podían encauzar la mirada, materializar los valores de la Revolución y ser herramientas con la capacidad de influir en el comportamiento de los individuos.<sup>39</sup>

En el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas, la imagen y, sobre todo, las manifestaciones artísticas tuvieron un papel fundamental dentro de las políticas educativas y culturales del país a nivel nacional e internacional.<sup>40</sup> En la modificación al artículo tercero de la Constitución mexicana se indicó que la educación tendría una orientación socialista, lo que dio un giro a la producción visual del periodo. Inspirado en el sistema educativo soviético, las estrategias de producción de imágenes y su relación con elementos identitarios propios de las realidades locales dieron un giro a la lectura de los espacios rurales y por lo tanto a la producción de materiales visuales.<sup>41</sup> En palabras de Engracia Loyo: “Esta nueva escuela

---

ciudad es un ejemplo de las políticas de salubridad del periodo posrevolucionario. Véase Sosenski, “El teatro guiñol de la Secretaría de Educación Pública y la infancia mexicana durante la posrevolución”.

<sup>38</sup> Alan Knight, *Repensar la Revolución mexicana*, trad. Silvia L. Cuesy, Primera edición, vol. I (Mexico, D.F: El Colegio de Mexico, 2013), 309.

<sup>39</sup> Un ejemplo es el manual de juegos infantiles para el medio rural que se creó de 1938. Fue un texto que tenía por objetivo enseñar a los niños a partir del juego “el ‘encauzamiento de las energías’ de los escolares para transformar vicios en hábitos higiénicos o promotores del trabajo.” Daniel Vargas Parra, “Fisiología lúdica de la higiene. Encauzamiento, profilaxis y dinámica de la energía”, en *Encauzar la mirada: arquitectura, pedagogía e imágenes en México: 1920-1950*, ed. Renato González Mello, Deborah Dorotinsky Alperstein, y Daniel Vargas Parra (México: UNAM, Instituto de Investigaciones Estéticas, 2010), 34.

<sup>40</sup> Ejemplo destacado sobre este periodo es el trabajo de Dafne Cruz, quien investigó sobre el papel del Departamento Autónomo de Prensa y Propaganda (DAPP) y su papel en la gestión y vigilancia de la producción de imágenes durante la presidencia de Lázaro Cárdenas, sobre todo en la selección de muestras de arte mexicano a nivel internacional. Véase Cruz Porchini, *Arte, propaganda y diplomacia cultural a finales del cardenismo, 1937-1940*.

<sup>41</sup> La relación entre las estrategias pedagógicas de los sistemas educativos rusos y la República mexicana es amplia. Se tiene de referencia un uso similar del cartel como material pedagógico para las masas y muestras de carteles rusos en México en el Palacio de Bellas Artes en 1936. También se sabe del uso del teatro guiñol en México inspirado en las muestras del teatro para los niños en Leningrado después de la revolución de Octubre. Además de la traducción de folletos sobre el teatro ruso por parte del Departamento de bellas artes de la SEP.

exigía una nueva pedagogía, nuevos textos y nuevos programas escolares, así como nuevas técnicas pedagógicas para hacer una escuela activa, hecha para la vida; una escuela convertida en un “laboratorio experimental”, en la que se diera a conocer, se analizara y criticara al sistema social existente y se inculcara la necesidad de transformarlo.”<sup>42</sup>

Si bien la educación en entornos rurales fue una preocupación desde la creación de la SEP, la producción de imágenes y materiales que respondieron a las necesidades del campo fue prolífica en los años treinta y siguió presente en las siguientes décadas.<sup>43</sup> De igual forma, esta historia sobre la producción y uso de las imágenes en el ámbito educativo fue un antecedente relevante tanto en la elección de México como sede del CREFAL como de las estrategias educativas utilizadas por el Centro.

A manera de resumen de este esbozo general, podemos decir que las políticas educativas posrevolucionarias encabezadas por la SEP se enfocaron en promover la educación como un medio para transformar la realidad social y construir una nación unificada. Las producciones visuales, como pinturas murales, carteles o fotografías, se concibieron como medios eficaces para difundir ideas, valores y narrativas que contribuyeron a la formación de la identidad nacional. En este sentido, las imágenes desempeñaron un papel relevante en la relación entre educación e identidad. Fueron utilizadas como herramientas pedagógicas para enseñar e inculcar valores cívicos, patrióticos y culturales. A través de la

---

Para mayor información véase Cruz Porchini, 69–84; Sosenski, “El teatro guiñol de la Secretaría de Educación Pública y la infancia mexicana durante la posrevolución”, 75.

<sup>42</sup> Elvia Montes de Oca Navas, “La educación en México: Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940”, *Perfiles educativos* 29, núm. 117 (enero de 2007): 114.

<sup>43</sup> Se puede tomar como ejemplo la presencia de William Townsend y Maxwell Lathrop y Elizabeth Lathrop en México y los proyectos que lideraron sobre la educación indígena en México, específicamente en la zona de Pátzcuaro Michoacán. Su presencia en las políticas indigenistas contribuyó a varios proyectos como lo fue la creación del Consejo de Lenguas Indígenas que organizó la campaña de alfabetización titulada El Proyecto Tarasco ubicado en Paracho, Michoacán. Este proyecto dio pie a la alfabetización en la lengua materna de las comunidades, y posteriormente en los años cuarenta se propagó a otros Estados de la República. Véase Cecilia Greaves L., *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo 1940 - 1964* (México: Colegio de México, 2008).

representación visual, se buscó transmitir un sentido de pertenencia a la comunidad y a la nación, fortaleciendo la identidad colectiva. Las temáticas y símbolos presentes en las imágenes reflejaron intereses y objetivos diversos para tratar la problemática del medio rural y las comunidades indígenas y su integración en la construcción de la nación. Todos estos elementos jugaron un papel de suma importancia en la elección de México como sede del CREFAL.

### *La guerra y las organizaciones internacionales de educación fundamental*

Al término de la Segunda Guerra Mundial se crearon diversas organizaciones internacionales como respuesta a los devastadores efectos de la guerra y la necesidad de establecer mecanismos de diálogo y colaboración para la prevención de conflictos futuros entre las naciones. En palabras de Pablo Latapí: “Los intelectuales y científicos tenían la convicción de que entre ellos era fácil comunicarse y desarrollar iniciativas comunes, por arriba de fronteras y nacionalidades, y la cooperación intelectual prometía ser un importante activo para la paz.”<sup>44</sup> En octubre de 1945 se organizó la Conferencia de las Naciones Unidas en Londres, donde se elaboró el proyecto de constitución de una organización internacional dedicada a la educación, la ciencia y la cultura: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).<sup>45</sup> Esta organización se propuso “contribuir

---

<sup>44</sup> Pablo Latapí Sarre, “60 años de la UNESCO: un aniversario en el que México tiene mucho que celebrar”, *Perfiles educativos* 28, núm. 111 (enero de 2006): 115.

<sup>45</sup> Véase Fernando Valderrama Martínez, “Datos para la historia de la UNESCO: XI: 1946, La primera Conferencia General”, *Revista de información de la Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO*, 1980, 45–47, <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/95504>.

a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones [...]”<sup>46</sup> En este contexto, uno de los objetivos centrales fue la creación de un compromiso social con los países categorizados como *en vías de desarrollo*. Ese término se popularizó en las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial y englobó una serie de realidades diversas. Se esperaba que con el apoyo internacional estas naciones pudieran desarrollarse dentro de los ámbitos de la economía, salud y educación, dando como resultado un mejoramiento en las condiciones de vida de sus habitantes.<sup>47</sup> Se abogó por la igualdad de acceso a la educación, la promoción de la cultura y la protección del patrimonio cultural del mundo, creando una responsabilidad para la cooperación internacional en la solución de diversas problemáticas, entre ellas el rubro educativo.

En 1945 México se convirtió en uno de los países fundadores de la UNESCO, lo que le permitió participar activamente en las discusiones y decisiones relacionadas tanto con los objetivos de la organización como con las estrategias a implementar. En palabras de Alicia Civera: “Al gobierno mexicano le interesaba presentar a México ante el mundo como un país moderno y democrático, aunque para ello tuviera que ampararse menos en sus prácticas y más en los postulados de su Constitución de 1917 que resultaban más que deseables ante el panorama desolador que dejó el fascismo.”<sup>48</sup> Desde la primera conferencia preparatoria para la creación de la organización, México envió a algunos representantes. De entre ellos destacó

---

<sup>46</sup> “Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura”, Institucional, UNESCO, el 24 de agosto de 2022, <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/constitution>.

<sup>47</sup> Sobre las diversas críticas y evoluciones del concepto de desarrollo véase Marcel Valcárcel, “GÉNESIS Y EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO Y ENFOQUES SOBRE EL DESARROLLO” (Pontificia Universidad Católica del Perú, junio de 2006), <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/SESSION-6-Marcel-Valcarcel-Desarrollo-Sesion6.pdf>.

<sup>48</sup> Alicia Civera Cerecedo, “LOS PROYECTOS EDUCATIVOS PILOTO DE LA UNESCO Y LA DEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN FUNDAMENTAL, 1945-1951” (XII CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, Guanajuato, México, 2013), <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/index.htm>.

la intervención de Jaime Torres Bodet, que en ese entonces era secretario de Relaciones Exteriores. Torres Bodet externó sus inquietudes sobre los objetivos de la organización y puso especial atención sobre qué lugar ocuparía la educación básica dentro del proyecto. Se convirtió así en una de las voces con mayor peso dentro de las discusiones en materia de educación.<sup>49</sup>

La importancia de México dentro de la UNESCO volvió a ser evidente cuando se eligió como sede de la Segunda Conferencia General del organismo en 1947. En esta conferencia México “presentó el documento titulado *Estudio Acerca de la Educación Fundamental* en México, publicado por la SEP”.<sup>50</sup> Dentro de dicho texto, el país consolidó algunas de sus ideas sobre el cambio de rumbo de la educación que proponía a través de su experiencia en los procesos de democratización de la educación.

Durante estos años nació dentro de la UNESCO el término educación fundamental, el cual se desarrolló lentamente desde los inicios de la organización como un medio para englobar todos los rubros de acción para el mejoramiento de la vida. El primer espacio donde se buscó definir el término fue en la Conferencia Regional sobre educación fundamental que se realizó en China a principios de 1947. Uno de los avances de esta conferencia fue que México tuvo un papel activo, puesto que el país contaba con la experiencia en años recientes en proyectos relacionados a la alfabetización en zonas rurales.<sup>51</sup> Por ser un concepto nuevo, las definiciones no eran claras, pero se estableció que el objetivo de la educación fundamental

---

<sup>49</sup> Véase Sanz y Tejeda, *México y la UNESCO: Historia de una relación*, 73–86.

<sup>50</sup> Lazarín Miranda, “México, la UNESCO y el Proyecto de Educación Fundamental para América Latina, 1945-1951”, 106–7.

<sup>51</sup> Sanz y Tejeda, *México y la UNESCO: Historia de una relación*, 119–21.

era el mejoramiento de la vida en las zonas con menos recursos a través del desarrollo de la economía, salud, higiene y educación.<sup>52</sup>

El papel que México tomó durante la primera conferencia dio pie a que el país fuera sede de la Segunda Conferencia Regional sobre Educación Fundamental y la Segunda Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 1947. Estas reuniones se centraron en el tema de la alfabetización como medio para el mejoramiento de la vida y se crearon tres proyectos piloto en tres zonas distintas: Haití, China y África.<sup>53</sup> Para 1949 no existía aún una definición concreta de la educación fundamental, puesto que en el libro *Educación fundamental. Descripción y programa la UNESCO* se declaró lo siguiente:

Se evita el empleo de la palabra “definición” por sugerir un grado de precisión excesivo. El término “educación fundamental” fue adoptado por la Unesco para abarcar un amplio número de actividades educativas que, sin embargo, presentan de un país a otro y de una a otra región gran similitud en cuanto a los problemas enfocados y los fines perseguidos.<sup>54</sup>

No fue hasta el año de 1950 que se dio por primera vez una definición concreta sobre lo que la educación fundamental significaba. Se estableció entonces que

La educación fundamental es la instrucción mínima y general que tiene por objeto ayudar a los niños y a los adultos privados de las ventajas que ofrece la instrucción oficial a comprender los problemas que se plantean en su medio ambiente inmediato,

---

<sup>52</sup> Federico Miranda señala que “La política educativa mexicana de estos años correspondió con la idea de educación fundamental para América Latina impulsada por la UNESCO, a tal grado que el Centro promotor de la educación fundamental se estableció en nuestro país para dar cobertura a Latinoamérica.” Lazarín Miranda, “México, la UNESCO y el Proyecto de Educación Fundamental para América Latina, 1945-1951”, 113.

<sup>53</sup> Véase Fernando Valderrama Martínez, *Historia de la UNESCO*, 2da. (Francia: UNESCO, 1995), 36–37.

<sup>54</sup> UNESCO, “Educación fundamental Descripción y Programa”, *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 52 (abril de 2020): 41.

así como sus derechos y deberes en calidad de ciudadanos e individuos, y a participar de un modo más eficaz en el progreso social y económico de su comunidad.<sup>55</sup>

Esta definición engloba dos elementos relevantes para la consolidación de los proyectos que se organizaron en los años posteriores: en primer lugar, enuncia a jóvenes y adultos sin acceso a la educación oficial como el grupo concreto al cual se debía dirigir la educación fundamental; en segundo lugar, establece que la educación debía estar relacionada al entorno directo del sujeto con el fin de mejorar las condiciones de vida dentro de la comunidad. Es a partir de esta concepción de la educación fundamental que aparecen propuestas prácticas para su implementación. La relevancia de esta definición también recae en que fue el punto de partida para la concepción que dieron los alumnos y maestros del CREFAL al Centro durante sus primeros años.

## **2. EL CREFAL Y SUS PRIMEROS MATERIALES**

En noviembre de 1948 se eligió a Jaime Torres Bodet director general de la UNESCO. Ahí, el funcionario mexicano reafirmó su postura sobre el potencial transformador de la educación como herramienta para promover la paz y el desarrollo sostenible.<sup>56</sup> Su amplia experiencia dentro del ámbito educativo en México se reflejó dentro de su plan de trabajo. Desde la creación de la SEP, Torres Bodet ocupó diversos puestos que enriquecieron su reflexión y

---

<sup>55</sup> UNESCO, “Una definición de la educación fundamental, París 1950” en Educación Fundamental de Adultos, Vol. III no. 2 citado en Howes, “Educación fundamental, educación de adultos, alfabetización y educación de la comunidad en la región del Caribe”, Informe para la Sexta reunión de la Conferencia de las Antillas (Puerto Rico: UNESCO, 1955).

<sup>56</sup> Enríquez Verdura, “Jaime Torres Bodet y la UNESCO”.

experiencia sobre las problemáticas educativas a nivel nacional. En 1921 fue encargado del departamento de bibliotecas de la SEP. Posteriormente, en 1943 fue secretario de Educación Pública y finalmente ocupó el puesto de secretario de Relaciones Exteriores.<sup>57</sup>

Frank Cowart resume la propuesta educativa de Jaime Torres Bodet para la UNESCO en cinco puntos: educación fundamental, educación obligatoria y gratuita en todo el mundo, educación femenina (del cuidado), intercambio internacional de profesores y alumnos y acuerdos sobre derechos de autor para la promoción del intercambio del conocimiento entre países.<sup>58</sup> Por otro lado, Moraga Valle distingue tres características sobre sus estrategias educativas que mantuvieron una relación directa con las políticas educativas posrevolucionarias: “las campañas alfabetizadoras, las misiones docentes y la creación de Centros experimentales para la formación de estudiantes o profesores.”<sup>59</sup> Estas experiencias en la educación rural fueron fundamentales para establecer el papel que México desempeñó en la definición y aplicación práctica del concepto de educación fundamental.

Con el creciente uso del término apareció el interés por realizar más proyectos piloto para su aplicación. En el año de 1949 México fue elegido para la aplicación de un proyecto piloto. La sede fue el Estado de Nayarit. Dicho proyecto consistió en trabajar con las comunidades para establecer programas que mejoraran las condiciones de vida a través de la educación. Sin embargo, por ser un Centro experimental, hubo una gran cantidad de problemas para la realización de las actividades, sobre todo con las autoridades locales. Cecilia Greaves comenta que “Al estallar la violencia, Aguilera Dorantes [director del

---

<sup>57</sup> Las problemáticas que se generaron después del cardenismo y la instauración de la educación socialista llevó a que en los años cuarentas una serie de roces con los sindicatos de maestros y la opinión pública. Jaime Torres Bodet fue llamado por el presidente Ávila Camacho para ocupar el puesto. Enríquez Verdura, 61–66.

<sup>58</sup> Cowart, *La obra educativa de Torres Bodet*, 42–44.

<sup>59</sup> Fabio Moraga Valle, “Educación y paz: de la Revolución Mexicana a las campañas de alfabetización de la UNESCO, 1921-1964” 13 (el 13 de julio de 2020): 79.

proyecto] anuló las resoluciones de la brigada y decidió poner en práctica un programa intensivo, en un solo lugar, para lograr un cambio significativo en corto tiempo y servir de ejemplo concreto a los demás habitantes del valle”.<sup>60</sup>

A pesar de los intentos de gestión con las autoridades, en 1952 el proyecto se desintegró por las mismas razones. Si bien no dio los frutos esperados, sí marcó un cambio en la forma de operar a partir de los errores cometidos. Se decidió poner mayor peso en la capacitación de maestros especializados en educación fundamental, para que a través de su formación pudieran acercarse a las comunidades de la zona de influencia. Para ello, Jaime Torres Bodet propuso la creación de Centros de formación en educación fundamental permanentes y que el primero de ellos fuera en América Latina.<sup>61</sup>

La gestión para elegir a México como la sede del primer Centro de educación fundamental fue ardua. Pero los antecedentes del país relacionados con la educación rural, los programas de alfabetización y la capacitación para maestros a través de las normales rurales fueron decisivos. Lucas Ortiz Benítez, primer director del CREFAL, opinó sobre la elección de sede que éste

debería reunir condiciones difíciles de conjugar, tales como ser sano; de buen clima; con mercado provisto de artículos alimenticios y otros de consumo ordinario; buenas comunicaciones por ferrocarril, carretera, avión, telégrafo, teléfono y correo; presentar en lo posible aspectos de la vida urbana y rural, dentro de una zona accesible

---

<sup>60</sup> Greaves L., *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo 1940 - 1964*, 239.

<sup>61</sup> Jaime Torres Bodet, “Optimismo de Gabriela Mistral. Gestiones para crear un Centro de educación fundamental en Pátzcuaro”, en *Textos sobre educación*, ed. Pablo Latapí Sarre, Cien de México (México: CONACULTA, 2005), 61–66.

para efecto de su estudio práctico; lejos de la capital de la República, pero lo suficientemente cerca de una ciudad que contara con universidad.<sup>62</sup>

A estas razones se agregó que el expresidente Lázaro Cárdenas donó La Quinta Eréndira, hacienda de su propiedad ubicada en Pátzcuaro Michoacán, para ser la sede del Centro.

A lo largo de la historia, Pátzcuaro ha sido sede de distintos proyectos educativos. Durante la presidencia de Lázaro Cárdenas, en Michoacán se realizaron diversas intervenciones: una de las más importantes fue el Proyecto Tarasco, que se ubicó en Paracho, Michoacán. Éste consistió en enseñar a un grupo de jóvenes hablantes del purépecha a escribir y leer su lengua materna, para que posteriormente ellos mismos llevaran esos conocimientos a sus comunidades. Después de la disolución en 1940 del Proyecto Tarasco, se creó el Instituto de Alfabetización para indígenas, organismo que se encargó de elaborar cartillas monolingües para cuatro lenguas. La primera de ellas fue para los hablantes del purépecha.<sup>63</sup>

Pátzcuaro también es un referente en la consolidación de los discursos nacionalistas en diversos momentos de la posrevolución. La película *Janitzio* de 1935 o la canción *Janitzio* de Agustín Lara son algunos de los ejemplos tempranos de la presencia del lago de Pátzcuaro en el imaginario colectivo nacional. Sin embargo, durante el cardenismo tuvo mayor protagonismo. Las referencias a las tradiciones locales como el día de muertos o la semana santa, la relación entre el pasado prehispánico y la intervención española visible en la

---

<sup>62</sup> Ortíz Benítez, Lucas, Lázaro Cárdenas, la Quinta Eréndira y el CREFAL, 1981 recuperado en De Jesús Hipólito y José Emmanuel, “El CREFAL, una institución vertebradora de la política y la educación indígenas en Michoacán (1951-1970)”, febrero de 2016, 170–71, [http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/xmlui/handle/DGB\\_UMICH/2133](http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/xmlui/handle/DGB_UMICH/2133).

<sup>63</sup> Greaves L., *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo 1940 - 1964*, 262–64.

arquitectura colonial fueron elementos relevantes en la consolidación de Pátzcuaro como un referente de identidad.<sup>64</sup>

En cuanto a los objetivos del Centro, además de la formación de especialistas en el área de la educación fundamental, también buscaron mejorar las condiciones de vida de las comunidades cercanas al lago de Pátzcuaro, es decir, de la llamada zona de influencia. Los principales rubros a cubrir fueron cinco: salud, economía, familia, recreación y educación, los cuales se verían reflejados en los materiales elaborados por el propio Centro.

Después de un largo proceso de gestiones, se inauguró en el año de 1952 el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), en Pátzcuaro, Michoacán. Su primer director fue el escritor Lucas Ortiz Benítez, profesor que contaba con una amplia experiencia en proyectos de educación rural, como el programa de misiones culturales.<sup>65</sup> Se estableció que los dos principales objetivos del Centro serían la capacitación de profesionales en los rubros de la educación fundamental pertenecientes a diversos países de América latina y la producción de materiales educativos según los preceptos de la educación fundamental.

---

<sup>64</sup> Estas conexiones entre tradición y nación son tratados por Jennifer Jolly en el primer capítulo de Jolly, *Creating Pátzcuaro, Creating Mexico: Art, Tourism, and Nation Building Under Lázaro Cárdenas*.

<sup>65</sup> Véase Alfonso Rangel Guerra, “La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 28, núm. 2 (2006): 169–76.

### *El taller de grabado*

El funcionamiento del CREFAL se enfocó en realizar dos tareas principales: la formación de profesionales en educación fundamental y la creación de materiales educativos que respondieron a las necesidades propias del área de influencia del Centro. Todo con el fin de mejorar sus condiciones de vida.<sup>66</sup> Lazarin Miranda considera que “La política educativa mexicana de estos años correspondió con la idea de educación fundamental para América Latina impulsada por la UNESCO, a tal grado que el Centro promotor de la educación fundamental se estableció en nuestro país para dar cobertura a Latinoamérica.”<sup>67</sup>

El CREFAL buscó ser un Centro integrador para toda América Latina, por lo que ofreció cursos de diversas duraciones. El más extenso de ellos fue de 18 meses y se invitó a jóvenes provenientes de diversos países del continente. El Centro tuvo cinco ejes que consideró claves para el desarrollo de la vida de la sociedad y del individuo: salud, economía, hogar, recreación y conocimientos básicos.<sup>68</sup> Es por ello que los estudiantes del Centro provenían de diversos perfiles profesionales, todo con el fin de que los proyectos que realizaran tuvieran el mayor impacto posible.

Las actividades del CREFAL se dividieron en dos ramas principales: formación profesional y producción de materiales. Fue en la rama de producción donde los alumnos formaron parte de la elaboración de materiales educativos para los proyectos con las

---

<sup>66</sup> Véase Gloria Guzmán Máximo, *Años contra el tiempo. Bibliografía comentada de las tesis de los alumnos del CREFAL (1952 - 1978)* (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 2006), <https://crefal.org/publicacion/anos-contra-el-tiempo-bibliografia-comentada-de-las-tesis-de-los-alumnos-del-crefal-1952-1978/>.

<sup>67</sup> Lazarín Miranda, “México, la UNESCO y el Proyecto de Educación Fundamental para América Latina, 1945-1951”, 7-8.

<sup>68</sup> Guzmán Máximo, *Años contra el tiempo. Bibliografía comentada de las tesis de los alumnos del CREFAL (1952 - 1978)*, 7.

comunidades. Esta rama, a cargo del escritor Enrique Laguerre, se dividió en diversos talleres y áreas: área de redacción e impresión, taller de teatro guiñol, área de radio y difusión, taller de fotografía y cine documental, y taller de dibujo y grabado.<sup>69</sup>

Cada uno de los talleres realizó un plan de trabajo donde se detallaron las tareas, objetivos y orientaciones. En el caso de los alumnos y encargados del taller de dibujo y grabado, éstos realizaron visitas al Museo de Arte Popular de la ciudad de Pátzcuaro con el fin de conocer algunas de las manifestaciones artísticas propias del lugar. Como resultado de estas visitas se escribió el primer anteproyecto, en el que se estableció que el objetivo del taller era “tratar de conservar el espíritu natural creador del indígena, por medio de una orientación apropiada, combinada con la ayuda de medios más prácticos de producción, consistentes en herramientas, máquinas, etc., que los vengan a aliviar de su precaria situación económica.”<sup>70</sup>

En un principio se concibió al taller de dibujo y grabado como un espacio de experimentación con las técnicas locales para la capacitación de los habitantes. Sin embargo, para el proyecto oficial que se publicó en julio de 1952 el objetivo cambió: “Aprovecharemos las visitas de información sobre las diferentes actividades gráficas, proyectos, grabados, dibujos, impresiones, etc., para ir dando al maestro un concepto muy claro de la función gráfico-pedagógica del dibujo, y su aplicación en el medio rural según nuestras experiencias personales y colectivas del Centro”.<sup>71</sup> Posteriormente, enunciaron que “Se preparará material que solamente persiga un fin educativo y esté determinado por las exigencias de las

---

<sup>69</sup> CREFAL, “La producción de materiales para la educación fundamental”, Página institucional, CREFAL, 2020, 1, [https://www.crefal.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=565&Itemid=600](https://www.crefal.org/index.php?option=com_content&view=article&id=565&Itemid=600).

<sup>70</sup> CREFAL, *Ante-Proyecto del Taller de dibujo* (Pátzcuaro, Michoacán, 1951), 1.

<sup>71</sup> Manuel Pérez Coronado, *Proyecto de labores del Taller de Ilustraciones* (Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL, 1952), 1.

comunidades, debidamente planeado y posteriormente aprobado por los especialistas.”<sup>72</sup> Como veremos más adelante, el cambio de objetivos en el taller afectó a los métodos y actores que trabajaron en la elaboración de los materiales.

De forma interna, el funcionamiento del taller consistió en que su producción respondiese a las necesidades de las comunidades que los alumnos del CREFAL detectaban en su trabajo de campo. Es por ello que para la creación de cualquier proyecto cada alumno realizaba un boceto que posteriormente pasaba por las manos de los encargados del taller de dibujo y grabado. Este proyecto podía ser aprobado o recibir una serie de consideraciones para su modificación.<sup>73</sup> Después de su elaboración, los diseños elegidos se difundían. El taller tuvo una producción siempre en colectivo, por lo que en esta época pocos trabajos tenían una firma que identificara a su autor. Los materiales eran orientados a los cinco rubros principales a los que se dirigía la educación fundamental: salud, economía, hogar, recreación y conocimientos básicos. Por ello, los formatos fueron variados: se crearon cartillas de alfabetización, carteles, periódicos murales, folletos, entre otros.

Sin embargo, el taller no sólo se dedicó a la producción de materiales educativos. Como se deseaba desde el primer anteproyecto de 1951, los alumnos también realizaron trabajo de experimentación de técnicas con el fin de encontrar métodos más simples y económicos. Sus investigaciones dieron como fruto la creación de un sistema de elaboración de carteles a base de cera de abeja que denominaron cerisicromía.<sup>74</sup> Este método consistió en

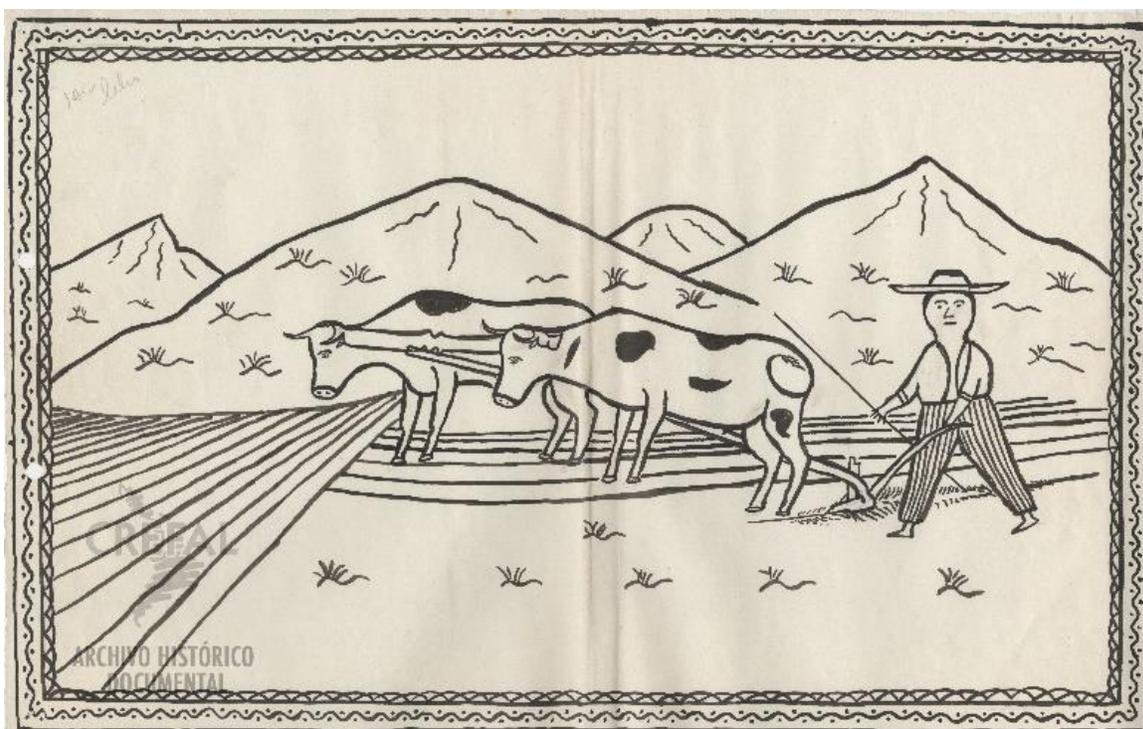
---

<sup>72</sup> Pérez Coronado, 1.

<sup>73</sup> Tómese de ejemplo las notas a considerar que se enviaron a la alumna Genoveva Ramirez, quien propuso una serie de ilustraciones sobre objetos de madera tallada. Varios de los utensilios que propuso fueron rechazados pues parecían más “utensilios y sin campo para una expresión artística.” Taller de Grabado y Dibujo, “Notas sobre los diferentes puntos del anteproyecto, que sobre objetos de madera tallada y con motivos de máscaras, presentó la Srta. Genoveva Ramirez al Taller de Dibujo” (Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL, 1951), 1.

<sup>74</sup> Este procedimiento es descrito detalladamente dentro del instructivo realizado por Jerome Oberwager, quien realizó una gran cantidad de carteles y grabados que son reconocibles gracias a las fotografías dentro del manual. Jerome Oberwager, *Cómo imprimir carteles* (Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL, 1952).

poner sobre una placa de vidrio una mezcla de cera de abeja y parafina sobre la cual se realizaba el diseño para grabado. Posteriormente se vertía sobre el diseño una capa gruesa de cola para obtener el clisé con el que se realizaba la impresión. Este sistema de grabado fue utilizado para una gran cantidad de proyectos durante la primera etapa del CREFAL, pues permitía que aun cuando el alumno no tuviera las habilidades necesarias para el dibujo, fuera partícipe en la preparación de los carteles a través de la calca de diseño. El funcionamiento del taller de dibujo y grabado marca una relación directa en la manera en que se realizaban los materiales, quiénes participaban en su elaboración y cuáles eran los fines y objetivos a alcanzar.



*Figura 1. Don Andrés surcando la tierra (1951) Autor desconocido. Digitalización cortesía del Archivo histórico del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).*



*Figura 2. Don Andrés cuida las milpas de los tordos (1951) Autor desconocido. Digitalización cortesía del Archivo histórico del CREFAL.*

### *Primeros proyectos: El maíz*

El primer material que se analizará no corresponde propiamente a la temporalidad planteada dentro de la investigación, puesto que fue uno de los productos del primer año de funciones del CREFAL. Sin embargo, se considera relevante, ya que marca una conexión con el problema en la creación de imágenes que buscan relacionarse con la identidad local.

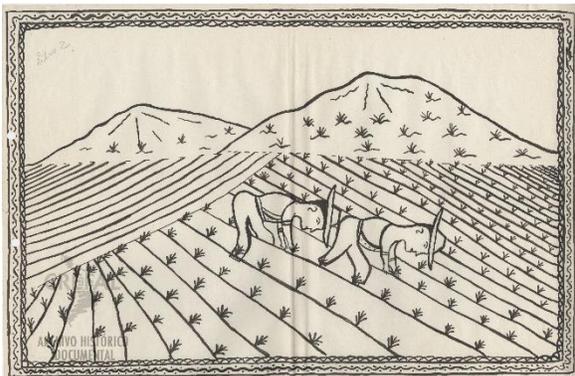
Los objetivos y formas de trabajar de los talleres se reflejaron en los materiales educativos. El primer año de producción de materiales del Centro representó un periodo de experimentación en el abordaje de los desafíos asociados a la creación de imágenes para el entorno local. Uno de los primeros materiales educativos que se elaboraron fue la serie de cuentos titulada *El maíz*, proyecto a cargo de Enrique Laguerre, encargado de la Rama de

producción del CREFAL. La serie se compuso de 4 historias: *Las semilla*, *La siembra del maíz*, *La cosecha* y *Las tortillas de maíz*. Los cuentos se dirigieron a las personas recién alfabetizadas, pues, además de adentrarlos en la lectura, les podrían transmitir algunos consejos para llevar a cabo una mejor siembra. Esta serie se elaboró con la ayuda de la primera generación de estudiantes del Centro, quienes realizaron cuatro visitas a la comunidad de Tzantzénhuaro para platicar con campesinos de la localidad sobre la siembra y sus dificultades.<sup>75</sup> La serie *El maíz* se destaca de otras publicaciones por sus imágenes más que por su contenido textual. Dentro de la nota introductoria de la serie, Enrique Laguerre escribe lo siguiente: “Y, finalmente, es de rigor señalar que, con vista a lograr el clima efectivo y deseable, ocupamos a una persona relativa de Tzintzuntzan, pueblo ribereño, para que hiciera las ilustraciones. Esto explica el carácter primitivista de las figuras.”<sup>76</sup> Como lo indica la cita, se trató de un proyecto que contó con la colaboración de una persona perteneciente a la comunidad de Tzintzuntzan. Sin embargo, también es visible dentro del fragmento un juicio de valor sobre las imágenes a través del uso del término *primitivista*. Es aquí cuando surgen las siguientes preguntas: ¿qué hay en las ilustraciones para que sean leídas como *primitivistas*?, ¿por qué es de rigor señalar y explicar su origen a manera de justificación?

---

<sup>75</sup> Esto lo podemos saber gracias que Enrique Laguerre realizó un breve prefacio sobre el proceso de elaboración de la serie. Véase Enrique Laguerre, “Explicación esquemática de esta serie”, en *Serie: El maíz* (Pátzcuaro, Michoacán, 1951), 1–11.

<sup>76</sup> Laguerre, 11.



**Figura 3.** Juan y Eusebio cuidando las milpas (1951) Autor desconocido. Digitalización cortesía del Archivo histórico del CREFAL.



**Figura 4.** Rosa y Tana preparando el nixtamal (1951) Autor desconocido. Digitalización cortesía del Archivo histórico del CREFAL.

Los cuatro cuentos contienen un total de nueve ilustraciones. En ellas se muestra a los personajes realizar las acciones relatadas en los cuentos: Don Andrés (el padre de la familia) arrea a sus bueyes para preparar la tierra [figura 1]; Juan y Eusebio (hijos de don Andrés) siembran y cuidan las milpas [figura 3]; Rosa (esposa de Don Andrés) y Tana (su hija) preparan el nixtamal [figura 4], etc. Al mirar la relación entre los elementos que comprenden las imágenes, se puede notar que las formas no responden a la disposición común: por ejemplo, en la figura 4 se aprecia una ligera inclinación de los cuerpos de Rosa y Tana, mientras que el metate y las tortillas se sobreponen en los cuerpos de ambas mujeres; además de no existir una diferencia clara entre figura y fondo. Sin embargo, ¿debería considerarse una forma de representar *incorrecta*? Y, si así fuera, ¿incorrecto en relación con qué?

Tomemos como ejemplo la ilustración número 6 de la serie [figura 2]. En ella se nos presenta a Don Andrés, quien se acerca a las milpas para alejar a los tordos para que no se coman la cosecha. Las aves vuelan en tres grupos, y al fondo podemos ver una montaña que desaparece a la altura de la parvada más grande. Si bien Don Andrés es representado de

costado, pareciera que su brazo izquierdo es más pequeño que el derecho, y que su brazo derecho se traslapa con su torso y después se tuerce para finalizar en sus dedos, que son esquematizados como líneas. Las milpas se representan desde una perspectiva superior, por lo que podemos ver la parte superior de las hojas, tal como Don Andrés las vería desde su caminar. A las aves las vemos de costado y al mismo tiempo desde abajo, mientras que la subida a la montaña se representa con matas de hierba que mantienen un mismo tamaño en el recorrido. En resumen, en esta ilustración tenemos diversas perspectivas en una sola imagen que se sobreponen unas a las otras, por lo que en un primer momento se podría leer como un dibujo erróneo o con mala composición. Sin embargo, hago nuevamente la pregunta, ¿erróneo en relación con qué?

Para indagar en esta pregunta regresemos al término utilizado por Enrique Laguerre al hablar de estas imágenes: *primitivista*. Para ello propongo el ejercicio que Stuart Hall realizó en el ensayo *The West and the rest: Discourse and Power* para reflexionar sobre la diferencia de *occidente* y lo que se considera *el resto*. En este libro Stuart Hall (a través de una referencia a Ferdinand Saussure) plantea que “el significado siempre depende de las relaciones que existen entre los diferentes términos o palabras dentro de un sistema de significados [...] es decir las palabras noche y día por sí solas no pueden significar nada [...] es en la diferencia entre "noche" y "día" lo que permite que estas palabras tengan significado (que signifiquen).”<sup>77</sup> Este ejemplo permitió a Stuart Hall desarrollar qué es lo que se concibe como Occidente y dónde están sus límites a partir del contraste con lo no occidental. En nuestro caso, vale la pena preguntarnos ¿cómo se construiría el contraste de lo denominado como primitivo?

---

<sup>77</sup> Stuart Hall, “The West and the Rest: Discourse and Power”, en *Essential Essays. Volume 2: Identity and Diaspora*, trad. Ana Díaz (Durham London: Duke University Press, 2019), 185–227.

Lo primitivo en el ámbito artístico tomó especial relevancia en el siglo XIX cuando comenzaron a aparecer las colecciones etnográficas.<sup>78</sup> La presentación de estas colecciones al público interesó a diversos artistas de la época, pero no fue hasta el auge de las vanguardias que tomaron especial significado. Moshe Barasch consideró que “Estas extrañas artes exóticas, reconocidas como manifestaciones de culturas altamente refinadas y venerables, revelaron principios de representación que contradecían rotundamente algunos de los supuestos esenciales del arte occidental.”<sup>79</sup> El primitivismo fue una reacción hacia la concepción del arte occidental, y los artistas se sintieron atraídos por las formas de representar que estuvieran fuera del canon, de entre lo que destaca el contraste con la perspectiva lineal y la ilusión de volumen a través del claroscuro.<sup>80</sup>

De este modo, con el término primitivo se designó a una gran cantidad de culturas y expresiones artísticas que tenían en común una sola cosa: no ser occidentales. Sin embargo, no hay que olvidar que en ese antagonismo existieron otras categorías como la de lo exótico que marcaron tendencias hacia el arte de culturas como la de China, India y Japón, que no entraban en el término de culturas u obras primitivistas. Entonces, ¿qué sí entraba? Lo primitivo hacía referencia a aquello que parecía conectarse con el origen del hombre, es decir, que estaba conectado a la prehistoria, y que sobrevivía en el presente. En dicha categoría entraron los pueblos colonizados de África, las islas marquesas y los pueblos indígenas de América. En obras como las de Gauguin o Picasso las producciones culturales de estos

---

<sup>78</sup> Véase Moshe Barasch, *Modern theories of art* (New York: New York University Press, 1990), 194.

<sup>79</sup> Traducción realizada por mi, el fragmento original en inglés es el siguiente: “these strange exotic arts, recognized as manifesting highly refined and venerable cultures, revealed principles of representation that flatly contradicted some of the essential assumptions of western art.” Barasch, 195–96.

<sup>80</sup> Barasch, 196.

pueblos se convirtieron en inspiración para crear nuevas formas de representación y, una salida de la llamada por Moshe Barasch altamente civilizada cultura occidental.<sup>81</sup>

Si bien hay un reconocimiento en las formas de representar de estos pueblos al tomarlas como inspiración, existen paralelamente juicios de valor sobre sus producciones culturales. Tal como Linda Smith Tuhiwai reflexiona en su libro *A descolonizar las metodologías*,<sup>82</sup> debemos preguntarnos qué supuestos hay cuando nombramos algo como primitivista. Puedo proponer que hay de por medio un juicio de valor sobre las soluciones técnicas que vemos en los objetos primitivos: en primer lugar, el antagonismo con los valores clásicos de la perspectiva lineal, considerada por mucho tiempo matemática y científicamente verdadera;<sup>83</sup> en segundo lugar, la consideración de que estas formas de plasmar la percepción del mundo corresponden a una fase primigenia del hombre, comparada durante mucho tiempo con los procesos de percepción de los niños.<sup>84</sup> Decir que algo es primitivo es ponerlo al principio de una línea evolutiva del hombre, donde la cúspide del avance se considera el arte europeo occidental. En la historia del arte, además de descolonizar las metodologías, es necesario considerar cómo podemos descolonizar la mirada, cómo leemos las imágenes y qué categorías utilizamos para nombrar.

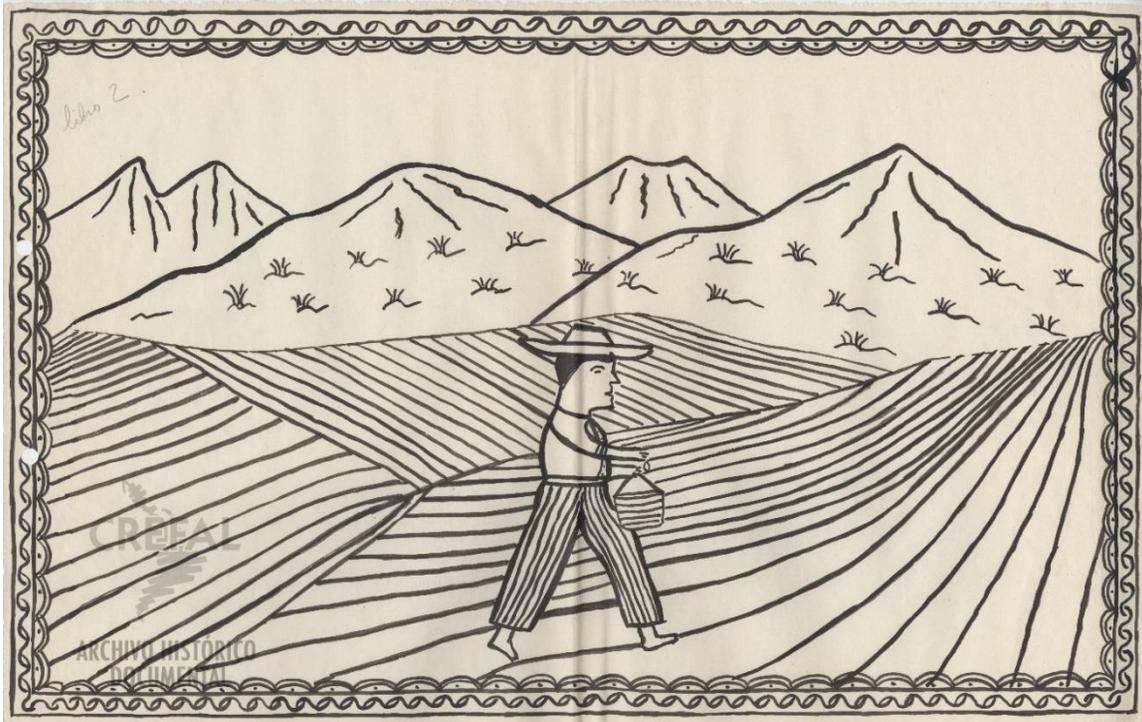
---

<sup>81</sup> Barasch, 7.

<sup>82</sup> Véase Linda Tuhiwai Smith, *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. (S.I.: LOM Ediciones, 2016).

<sup>83</sup> Véase Hans Belting, *Florenia y Bagdad: una historia de la mirada entre Oriente y Occidente*, trad. Joaquín Chamorro Mielke, Akal Estudios visuales 8 (Madrid: Akal, 2012), 77–103.

<sup>84</sup> Véase Rudolf Arnheim, *Arte y percepción visual: psicología del ojo creador; Nueva versión*, trad. María Luisa Balseiro, cuarto reimpresión (Madrid: Alianza, 2008).



*Figura 5. Don Andrés siembra el campo (1951) Autor desconocido. Digitalización cortesía del Archivo histórico del CREFAL.*



*Figura 6. Don Andrés siembra el campo (1951) Fotografía de una impresión original del cuento.*

La imagen que representa con mayor claridad este dilema es la primera ilustración del segundo cuento titulado “La siembra del maíz”. De esta ilustración existen dos versiones: la primera de ellas es el dibujo original realizado por el habitante de Tzintzuntzan [figura 5], que se resguarda en el archivo histórico del CREFAL. En ella se muestra a Don Andrés sembrar su campo. Su figura parece encimarse a las montañas que surgen detrás de él. Don Andrés se representó con una canasta en mano, sus brazos son cortos y se van achicando hasta el punto de que sus manos son representados por tres líneas sobrepuestas. Apenas es posible ver cómo el personaje deja caer la semilla, posible razón por la que se realizó la segunda versión de esta escena.

La segunda figura muestra la imagen seleccionada para estar en la versión impresa del cuento [figura 6]. En ella es notable la edición que se realizó sobre el dibujo original. Se eliminó al Don Andrés original para sobreponer una versión que respondiera a formas de representación más occidentales. La relación figura y fondo se remarcó, mientras que en la estructura del cuerpo es visible una leve inclinación para crear la ilusión de movimiento. Además, las proporciones fueron ajustadas a una reproducción más realista. El gesto de la mano cambió y se dio mayor énfasis a la acción de sembrar la semilla. La imagen destaca de entre las otras por ser la única que contiene una modificación directa al estilo del dibujante original. En ella es visible la mano externa a la comunidad, una intervención directa del Centro en el paisaje que el dibujante de Tzintzuntzan creó en un principio.



**Figura 7.** Don Andrés y Doña Rosa hablan sobre las semillas campo (1951) Autor desconocido. Digitalización cortesía del Archivo histórico del CREFAL.

El siguiente ejemplo que quiero traer a colación es la ilustración número dos del primer cuento de la serie *El maíz* [figura7]. A esta imagen la acompaña el siguiente fragmento:

Parece que el gato se quedó dormido. Los ratones hacen ruido en el tapanco. A don Andrés se le quita el sueño.

–¿Qué haré para proteger la semilla? –le pregunta don Andrés a su mujer Rosa.

–Parece que el gato está harto y no quiere ratones.

–Quién sabe, son muchos los ratones –contesta don Andrés.

Don Andrés tiene mucho miedo de que se pierda la semilla. Si se pierde la semilla no tendrá buena cosecha este año. ¿Qué hará, qué hará para proteger la semilla de los ratones? Los ratones siguen haciendo ruido en el tapanco.<sup>85</sup>

<sup>85</sup> *La cosecha*, *El maíz* (Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL, 1951), 2.

La imagen que realizó este colaborador anónimo de Tzintzuntzan –condición dada por la omisión de su nombre por parte de Enrique Laguerre– nos muestra la escena con claridad: Los dos personajes sentados mientras platican, el gato que ya no caza y los ratones que están por todo el tapanco buscando llegar a las semillas. En el dibujo se hace especial énfasis en elementos del ambiente hogareño, la forma en que se solía colgar el maíz para secarse en las comunidades. También llama la atención cómo se enmarca la escena con motivos que recuerdan al bordado de historias que se realiza en Santa Cruz Tzintzuntzan [figura 8]. Este ilustrador, anónimo por omisión, deja claro los elementos que quiere representar, y el trazo apresurado muestra la angustia de Don Andrés por su semilla. En este punto quisiera retomar a Wilhem Worringer cuando escribió sobre la diferencia entre capacidad artística y voluntad artísticas: “Se ha podido todo lo que se ha querido, y lo que no se ha podido es porque no estaba en la dirección de la voluntad artística.”<sup>86</sup> Con ello, quiero

destacar que la forma esquemática en que se representan los elementos sirve a la finalidad que el dibujante busca y que, por lo tanto, no responde a una falta de capacidad técnica.

Otro ejemplo es el contraste entre la ilustración uno [figura 1] y cuatro [figura 7] con respecto al dibujo de los animales. El dibujante pudo



**Figura 8.** *La fiesta* (2022) Vestido del colectivo de artesanas Musa Purhe.

<sup>86</sup> Wilhelm Worringer, “Las variaciones de los estilos artísticos”, en *Antología. Textos de estética y teoría del arte*, ed. Adolfo Sánchez Vázquez (Universidad Nacional Autónoma de México, 1978), 271.

representar las extremidades de los ratones con mayor naturalismo, tal como lo hizo en los bueyes de la primera ilustración. Sin embargo, la importancia de la ilustración 4 no era el naturalismo, sino la gran cantidad de ratones que había en la casa y el ruido que estos hacían al moverse y que le recordaba a Don Andrés que sus semillas estaban en peligro.

Podemos señalar que el juicio de valor que realizó Enrique Laguerre con el uso del término *primitivista* responde a las concepciones de su época, pero sería un error no marcarlo como un precedente de la manera en que afectó la producción de materiales del taller de dibujo y grabado. *El maíz* fue el único proyecto que utilizó imágenes hechas específicamente por habitantes de las comunidades. Posteriormente, las ilustraciones quedaron a cargo de los profesores y alumnos pertenecientes al taller de dibujo y grabado del CREFAL. Posiblemente, haber percibido estas imágenes como primitivistas pudo influir tanto en esta decisión como en el cambio que se realizó en los objetivos del taller, donde ya no se buscó “tratar de conservar el espíritu natural creador del indígena, por medio de una orientación apropiada, combinada con la ayuda de medios más prácticos de producción, consistentes en herramientas, máquinas, etc., que los vengan a aliviar de su precaria situación económica.”<sup>87</sup> Los materiales ahora responderían al nuevo objetivo del taller: “Se preparará material que solamente persiga un fin educativo y esté determinado por las exigencias de las comunidades, debidamente planeado y posteriormente aprobado por los especialistas.”<sup>88</sup> Es en este contexto, tanto práctico como metodológico, que a partir de 1952 se realizaron los materiales educativos del taller de dibujo y grabado.

---

<sup>87</sup> CREFAL, *Ante-Proyecto del Taller de dibujo*, 1.

<sup>88</sup> Pérez Coronado, *Proyecto de labores del Taller de Ilustraciones*, 1.

### 3. IDENTIDAD, IMÁGENES Y ALFABETIZACIÓN

Desde los comienzos del CREFAL, la alfabetización tomó un lugar protagónico en el proceso de implementación de la educación fundamental. En julio de 1951 comenzó el proceso de investigación sobre las comunidades que vivían alrededor del lago de Pátzcuaro. Alumnos y profesores realizaron estudios sobre los índices de analfabetismo y otras dificultades a las que se enfrentaban los habitantes.<sup>89</sup> A partir de noviembre de 1951 los profesores y alumnos del Centro realizaron un estudio minucioso de algunas campañas de alfabetización a nivel nacional e internacional, así como de los materiales utilizados con el fin de comparar las experiencias y recabar las estrategias que tuvieron mayor impacto positivo.<sup>90</sup> Una de las conclusiones a las que llegaron los alumnos y profesores del Centro fue que “El analfabetismo es un efecto, no una causa.”<sup>91</sup> Se pensaba, pues, que el analfabetismo era producto de la baja calidad de vida a la cual las comunidades se enfrentaban día con día, y que, por lo tanto, con el mejoramiento de las condiciones, la alfabetización era viable. Alfabetizar se concibió entonces como una herramienta para lograr la implementación de una educación fundamental.

---

<sup>89</sup> Véase Castro, *La alfabetización en la Zona de Influencia del CREFAL*, 1.

<sup>90</sup> Todas las discusiones en torno a los proyectos de alfabetización en diversos países de América latina están transcritas en cuadernillos que se resguardan en la biblioteca del CREFAL. CREFAL, “Notas de las reuniones con el quinto grupo para el estudio del aspecto-metodológico de la alfabetización 1a generación.” (Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, 1951), Archivo histórico del CREFAL.

<sup>91</sup> Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, *Educación Fundamental: Ideario, Principios, Orientaciones Pedagógicas* (Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL, 1952), 25; Esta idea de analfabetismo como causa y no efecto ya es mencionado desde 1952. Sin embargo, es en el trabajo monográfico que realizó la primera generación que se retomó la cita. Víctor Montoya Medinacely, “Plan general de alfabetización para la zona de influencia del CREFAL” (Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, 1952), Archivo histórico del CREFAL.

En los censos que el alumnado realizó se registró que en algunas comunidades la población analfabeta ascendía al 70%, 75% o hasta al 80%.<sup>92</sup> Por lo que las estrategias se dirigieron, más que a los niños, a los jóvenes y adultos. En el análisis de la situación también definieron los principios sobre los cuales basar sus acciones. En ellos se pautó que la alfabetización debía ser un medio y no un fin, puesto que se consideró que debía ser un interés propio de los individuos, consecuencia de la necesidad de leer y escribir para mejorar sus vidas.<sup>93</sup> Por ello, antes de realizar la campaña de alfabetización, los estudiantes se dedicaron a entablar conversaciones con las comunidades, puesto que consideraban que “La alfabetización debe venir como consecuencia de una transformación de los habitantes de las comunidades, una vez creada la conciencia de que ella es necesaria para la superación integral del hombre.”<sup>94</sup> Como había ocurrido durante el cardenismo, la propaganda se caracterizó por el uso de diversos medios de comunicación.<sup>95</sup> Los más utilizados estuvieron los carteles, las obras de teatro, la presentación de diavistas<sup>96</sup> y películas.

Fue hasta julio de 1952 que, a petición de algunas comunidades, se inició con las preparaciones de la primera campaña de alfabetización del Centro. Se requirió de dos meses para la elaboración de materiales específicos para la campaña. Para ese momento los talleres ya contaban con experiencia en la producción de materiales y en especial el taller de grabado tenía algunos carteles que realizaron con la técnica de cerisicromía.<sup>97</sup> La campaña se

---

<sup>92</sup> Tal fue el caso de las comunidades de Opopeo, Yunuen y San Gregorio. Montoya Medinacely, “Plan general de alfabetización para la zona de influencia del CREFAL”, 2.

<sup>93</sup> Resumen de los principios sociológicos pautados por los alumnos. Específicamente los puntos 1, 2 y 5. Véase Castro, *La alfabetización en la Zona de Influencia del CREFAL*, 3.

<sup>94</sup> Castro, 5.

<sup>96</sup> Las diavistas fue un método desarrollado en las instalaciones del CREFAL que consistió en la proyección de fotografías a las comunidades mientras se acompañaba con la lectura de una historia que buscaba introducir en las comunidades lecciones sobre salud, educación o higiene.

<sup>97</sup> La cerisicromía fue un sistema de grabado sobre cera que se inventó en las instalaciones del CREFAL. Consistió en verter sobre una placa de vidrio una capa de cera de abeja sobre al cual se realizaba en grabado al

inauguró el 12 de septiembre de 1952 en la plaza mayor de Pátzcuaro, para posteriormente viajar a 15 comunidades en lo que restó del año.<sup>98</sup> Además de incentivar el interés en la lectura y escritura, la campaña fue un espacio para experimentar en la elaboración de los materiales educativos, su eficacia y efecto sobre las comunidades. Si bien buscaron implementar todos los elementos teóricos que trabajaron a lo largo de un año en el Centro, muchos de ellos no dieron el efecto deseado. A continuación, se analizarán los materiales que realizó el taller de Dibujo y Grabado específicamente para la campaña con el fin de mostrar cómo estos reflejaron una tensión entre imagen e identidad al momento de relacionarlo con la introducción de nuevos saberes dentro de las comunidades.

---

postivo. Posteriormente se vaciaba en cima una capa de cola que al solidificar se convertía en el clisé para realizar la impresión del grabado. Véase Oberwager, *Cómo imprimir carteles*.

<sup>98</sup> Castro, *La alfabetización en la Zona de Influencia del CREFAL*, 5–6.

*“Viejito, pero aprendiendo”*

La experimentación en la producción de materiales se centró en la relación entre la localidad y la introducción de nuevos saberes. En el caso del Taller de Dibujo y Grabado, dicha experimentación dio como resultado imágenes que tenían por objetivo concretar esa relación. Sin embargo, hubo tanto casos de éxito como problemas de comunicación visual. La campaña de alfabetización de 1952 permitió en un solo proyecto llevar a la práctica las discusiones, estrategias y materiales que desarrollaron en el



*Figura 9. Mujer mirando el cartel "Viejito, pero aprendiendo" en la inauguración de la Primera Campaña de Alfabetización (1952) Autor desconocido. Digitalización cortesía del Archivo histórico del CREFAL.*

Centro, pero, sobre todo, sirvió para comprobar la efectividad práctica en su interpretación de los postulados de la educación fundamental. El método que utilizaron fue observar el recibimiento de la campaña por parte de las comunidades. Este proceso quedó registrado en informes de trabajo que el alumnado realizó por cada visita.

El primer material a analizar es el cartel “Viejito, pero aprendiendo” [figuras 9 y 10]. Éste se elaboró en la técnica de cerisioromía y contó con una dimensión de 80 x 56 centímetros. Julio Castro, encargado de la rama de producción, lo describió de la siguiente manera: “Este cartel, plásticamente, constituye una magnífica reproducción de un personaje popular de la región: el bailarín de la ‘Danza de los Viejitos’. El tema aseguraba por anticipado el éxito de

la exhibición, y la calidad artística del grabado hacía suponer otro tanto.”<sup>99</sup> Tal como se describe, el cartel contenía una imagen simple: un hombre anciano acompañado de una niña. Ambos leen el libro que el hombre lleva en sus manos, mientras la niña sostiene el bastón típico de la danza de los viejitos. De forma general, el cartel parecía cumplir con todos los elementos para que el mensaje llegara a las comunidades: se combinaron elementos de la localidad con un eslogan corto pero significativo de que era posible aprender a leer y escribir a cualquier edad.

Sin embargo, dentro de los informes sobre la campaña, alumnos señalaron situaciones



**Figura 10.** Cartel "Viejito, pero aprendiendo" (1952) Reproducción dentro del libro *Cómo imprimir carteles* de Jerome Oberwager.

contrarias a la recepción que esperaban:

“Los carteles de los viejitos no les agradó, deducción a la que llegó el equipo por esta expresión: ‘Aquí hay muchos viejos feos, pero no tanto como los de ese papel’.”<sup>100</sup> Esta aseveración fue una constante en la recepción del cartel por parte de las comunidades,<sup>101</sup> y se convirtió así en un caso de análisis para alumnos y maestros con el fin de identificar en qué se falló dentro de la elaboración del material.

<sup>99</sup> Castro, 10.

<sup>100</sup> Castillo et al., “Informe sobre la exposición de la campaña de Alfabetización en Tocuaro”, 2.

<sup>101</sup> En diversos documentos se habló de la recepción negativa del cartel. En el caso de Julio Castro, director de la Rama de Producción de Materiales, escribió: “Esa opinión fue general la de todas las gentes, llegando algunas a considerar como agravante la presentación de ‘un viejo tan feo.’” Castro, *La alfabetización en la Zona de Influencia del CREFAL*, 10.

La Danza de los viejitos y la máscara utilizada en su ejecución fueron recursos visuales de los que los miembros del taller siempre fueron conscientes. Desde agosto de 1951, profesores y alumnos realizaron visitas al Museo de Arte Popular de Pátzcuaro para realizar una recolección de motivos visuales de la localidad. Todo con el fin de utilizar las referencias en las producciones del taller.<sup>102</sup>

La máscara tuvo un papel protagónico para los miembros del taller. Sabemos esto porque existen documentos donde se señala que su uso debe hacerse a consciencia y ser limitado. Tómese de ejemplo el caso de la alumna Genoveva Ramírez, quien propuso al taller la elaboración de una serie de imágenes sobre utensilios de madera para la vida cotidiana. La alumna enlistó algunos objetos, entre los que se encontraban las máscaras. Sin embargo, su uso fue rechazado, pues: “un motivo de tanto carácter como la máscara no debemos malgastarla o vulgarizarla, por el solo interés de ‘emplearla en todo’, donde no se pueda combinar lo práctico y lo artístico.”<sup>103</sup> En estas líneas el comité del taller consideró que la máscara no debía mezclarse con objetos de talla simple como cucharas o cuchillos, lo que nos permite saber que existió una jerarquización de los motivos visuales que definió sus usos. Para los miembros del taller de dibujo y grabado la imagen de la máscara parecía poder desgastarse, como si emplearla en todo malgastara el valor simbólico que tiene dentro de la comunidad.

El taller de grabado pautó dentro de su programa de trabajo una serie de lineamientos para la producción de materiales gráficos. El primero de ellos fue que: “Las ilustraciones que

---

<sup>102</sup> Estas visitas son relatadas en diversos informes sobre las actividades del taller. Véase CREFAL, *Ante-Proyecto del Taller de dibujo*; Taller de Dibujo y Grabado del CREFAL, “Taller de dibujo”, Informe de Actividades (Pátzcuaro, Michoacán, el 19 de septiembre de 1951).

<sup>103</sup> Taller de Grabado y Dibujo, “Notas sobre los diferentes puntos del anteproyecto, que sobre objetos de madera tallada y con motivos de máscaras, presentó la Srta. Genoveva Ramírez al Taller de Dibujo”, 1.

se ejecuten tendrán el carácter de realismo objetivo, presentando la vida en movimiento, por ser de suma importancia llevar a las gentes un mensaje claro y una visión más amplia de cómo resolver muchos de sus problemas.”<sup>104</sup> La



*Figura 11. Danzantes en la comunidad de Tocuaro municipio de Erongaricuaru, Michoacán (2018) Fotografía de Miguel Angel Mandujano Contreras.*

concepción del cartel como una producción local fue una reflexión presente dentro del taller. Se discutió cuál era la relevancia de crear imágenes que hablaran solamente a un grupo limitado de personas y no el uso de reproducción masiva que siempre había tenido.<sup>105</sup> Sobre este tema Jerome Oberwager, profesor del Centro, justificó la relevancia de la producción local de la siguiente manera: “Con carteles producidos localmente es posible proponer soluciones específicas; es posible crear imágenes visuales con las cuales las gentes de una localidad particular pueden identificarse plenamente”. *Viejito, pero aprendiendo* parecía concentrar los elementos idóneos para difundir un mensaje claro: la tradición de una danza local, el uso de un elemento con fuerte peso simbólico como la máscara y una frase corta pero significativa para animar el aprendizaje de la lectura y escritura. Entonces, ¿por qué el cartel parecía no lograr su cometido?

<sup>104</sup> Antonio O. Trejo, *Programa de trabajo del taller de Gráfica* (Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL, 1951), 1.

<sup>105</sup> Discusión reflejada en el libro de Jerome Oberwager sobre la impresión de carteles con la técnica de cerisicromía. Véase Oberwager, *Cómo imprimir carteles*, 49–50.

Julio Castro, director de la rama de producción, consideró que el problema estuvo en la falta de color: “El dibujo no hace resaltar la máscara con un color diferente y los campesinos entendieron que aquella era simplemente la cara del viejito”<sup>106</sup> Sin embargo, propongo que el problema durante el proceso de representación no fue un asunto de elección de color, sino de forma. Los elementos distintivos dentro de la danza de los viejitos se pueden englobar en cuatro: vestimenta, sombrero, bastón y máscara. Dentro del cartel la presencia de la vestimenta y el bastón fueron claros, aun con la omisión de la representación del zarape tradicional que utilizan los danzantes. Sin embargo, en el sombrero y la máscara se omitió un elemento crucial para la representación: el sombrero de la danza destaca por llevar una serie de listones de colores que rodean todo el perímetro [figura 11], gesto que se limitó en el cartel al dibujo de un solo listón. Esta decisión pudo deberse a simplificar la cantidad de trazos y a no querer tapar la representación de la máscara que, como hemos visto, fue considerado un recurso visual de suma importancia simbólica. Atribuyo esta omisión, más que a un descuido, a dos posibles razones: los parámetros establecidos para la producción de imágenes y el protagonismo que se buscó dar a la máscara. El estilo de las imágenes elaboradas por el taller se caracterizó por el uso de pocas líneas, muy influenciado por el estilo de las ilustraciones realizadas durante el cardenismo. Por otro lado, en ocasiones anteriores los miembros del CREFAL ya habían dado cuenta de la importancia de tener cuidado en la representación fehaciente de los elementos visuales. Esto se puede apreciar en el registro de la producción de otro cartel. Jerome Oberwager lo relata de la siguiente manera:

La siguiente conversación entre dos campesinos del pueblo oída por los alumnos, evidenció una crítica interesante.

---

<sup>106</sup> Castro, *La alfabetización en la Zona de Influencia del CREFAL*, 10.

- Esta es la forma de seleccionar semillas allá por Guadalajara – dijo uno viendo el cartel.

- ¿Cómo sabes tú que es así que lo hacen en Guadalajara? – preguntó otro campesino.

El primero contestó con mucha seguridad: Es muy claro, hombre, este es un cuadro de Guadalajara. ¿No ves tú el sombrero que trae el señor?

El artista del CREFAL no había puesto suficiente atención al estilo del sombrero que se usa en la región de Pátzcuaro. En efecto, había tomado como modelo uno del estilo de los que se usan en Jalisco.<sup>107</sup>

En la composición de *Viejito, pero aprendiendo* se omitió un elemento simple pero significativo dentro de la representación de la vestimenta: listones que caen desde el centro del sombrero y cubren parcialmente la máscara. El resultado de esta decisión es que el material pudo haber sido visto como inconcluso por las comunidades, quienes llegaron a la conclusión de que aquello era *simplemente la cara del viejito*. Si bien la máscara es el elemento distintivo dentro de la danza, era, en conjunto con los demás elementos, lo que podía evocar a la comprensión total de la referencia o “memoria involuntaria”.

Cuando Gorka López de Munain retoma el término de aura para hablar de imágenes que se encuentran en una tradición determinada, encuentra en la lectura de Walter Benjamin la relación recíproca entre la imagen y el receptor: “Cuando la imagen que analizamos se inserta dentro de una tradición determinada y participa de un culto establecido (la imagen en su tiempo histórico), ese valor cultural de la misma genera toda una constelación de imágenes mentales (la ‘envoltura’) que envuelven a dicha imagen permitiendo la experiencia

---

<sup>107</sup> Oberwager, *Cómo imprimir carteles*, 50–51.

aurática.”<sup>108</sup> *Viejito, pero aprendiendo* se trata de una imagen que no fue hecha con la mano y obra de la comunidad que vive su tradición. Se trató de una representación de la cultura local realizada por parte de *los otros*. La preocupación de los miembros del taller de dibujo y grabado sobre la máscara para no *malgastarla o vulgarizarla, por el solo interés de emplearla en todo*, se trasladó sin darse cuenta a la omisión de elementos indispensables para unir la representación con la danza tradicional.

Belting considera que “Las imágenes fracasan únicamente cuando ya no encontramos en ellas ninguna analogía con aquello que las precede y con lo que se las pueda relacionar en el mundo.”<sup>109</sup> Este caso nos permite explorar cómo la imagen no completa la comunicación visual, puesto que, en la representación, y específicamente en la forma, no se logra la relación entre imagen física e imagen colectiva de la tradición. Para la mirada externa el cartel cumplía con todos los elementos necesarios, pero para la comunidad faltaron elementos que conectaran con su imaginario colectivo. En términos de Belting,<sup>110</sup> en el ejercicio de plasmar la imagen colectiva de la danza a un medio físico, se creó una nueva imagen que lograba un vínculo cultural para los agentes externos, pero no para la comunidad.

Benedict Anderson definió a las naciones como “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana.”<sup>111</sup> Al nombrarla limitada se refirió a que “tiene fronteras finitas, aunque elásticas, más allá de las cuales se encuentran otras naciones.”<sup>112</sup> ¿Cómo sería las fronteras de las imágenes pensadas como productos de una nación? En el

---

<sup>108</sup> Gorka López de Munain, “La máscara mortuoria como imagen aurática: tiempo, memoria y semejanza”, en *Imagen y muerte* (Sans Soleil Ediciones, 2013), 236, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7784653>.

<sup>109</sup> Hans Belting, *Antropología de la imagen*, 23.

<sup>110</sup> En términos de Belting “Una imagen es más que un producto de la percepción. Se manifiesta como resultado de una simbolización personal o colectiva.” Hans Belting, 14.

<sup>111</sup> Anderson, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, 23.

<sup>112</sup> Anderson, 25.

caso de *Viejito, pero aprendiendo* parece que la frontera es, más que flexible, frágil en su composición formal y se reflejó en cómo la comunidad no conectó imagen y tradición. Sin embargo, si lo planteamos desde la amplitud de lo nacional, la imagen cumple su función (los miembros del CREFAL consideraron al cartel como un éxito). Pareciera que las fronteras de las imágenes fueran elásticas, pero frágiles si la composición no cumple con las referencias identitarias.

#### *Muestra de pintura y fotografía*

Otro de los materiales que el taller de dibujo y grabado realizó para la campaña consistió en una exposición que se organizó en conjunto con el taller de fotografía. La muestra se conformó de once cuadros y once fotografías que, en palabras del director de la rama de producción, “muestra el contraste entre una situación de vida deficitaria y la transformación que ésta puede experimentar con la ayuda de la lectura y la escritura.” Ambos elementos se presentaron sobre un caballete: en la parte inferior se mostraba las fotografías de escenificaciones con personas de las comunidades. Sobre cada fotografía se colocó una pintura donde se mostraba el mejoramiento de la situación que aparecía en la fotografía. En cada caballete se trató un problema en específico: salud, vivienda, higiene, recreación, educación, siembra, cuidado del hogar, etc.



*Figura 12. Fotografía de "Escoge tus semillas" (1952) Autor desconocido.  
Digitalización cortesía del Archivo histórico del CREFAL.*

Tomemos de ejemplo *Escoge tus semillas* [figura 12]. En la fotografía se muestra a un hombre con la cabeza baja que sostiene un cuenco vacío. En la canasta del lado izquierdo se pueden ver tres mazorcas, mientras que algunos cerdos se alimentan en la tierra árida que rodea al hombre. Por otro lado, en la pintura se muestra a un hombre que recoge la abundante cosecha de mazorcas en una cubeta de metal. Al lado del hombre hay un libro que lleva por título “Escoge tus semillas”. A través de estas imágenes se buscó incentivar la lectura como medio para conocer cómo mejorar la siembra y, por lo tanto, mejorar las condiciones de vida. Si bien la interacción de esta imagen y la pintura no causa mayor conflicto –pues es un incentivo para el mejoramiento de las prácticas de trabajo–, dentro de otras duplas de imágenes de la exposición hay comparaciones que no solo buscan mejorar prácticas y hábitos,

sino también juzgar costumbres de la localidad que están más relacionadas con las acciones de los miembros de la comunidad.

Tal es el caso de la pintura donde se muestra a dos hombres realizar la compraventa de costales de maíz. A un lado de ellos el libro lleva por título “Venta de productos” [figura 13], lo que nos permite saber que el mensaje consistió en que a partir de la lectura se podía aprender mejores estrategias para la venta de la producción local. Por otro lado, en la fotografía se mostró la escena de un mercado. Ahí aparecen retratadas diversas mujeres que realizan el proceso de venta. Esta dupla muestra no sólo lo que se consideraba que se podía mejorar (la venta de productos), sino también una propuesta de la reestructuración de las actividades que realizaban los miembros de las comunidades.



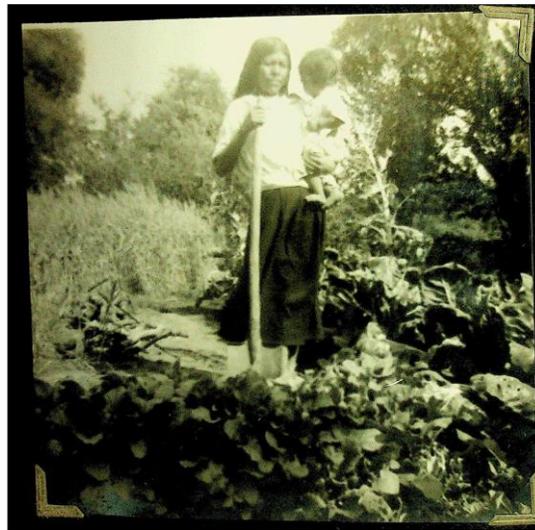
**Figura 13.** Fotografía de "Venta de productos" (1952) Autor desconocido.  
Digitalización cortesía del Archivo histórico del CREFAL.

Dentro de las comunidades las mujeres tuvieron un papel activo en la producción agrícola, situación de la que eran conscientes los alumnos del CREFAL durante sus visitas a las comunidades. La alumna Emilia Benett Varela relató lo siguiente:

La mujer juega un papel muy importante en la economía del pueblo, más del ochenta por ciento de ellas se dedican al comercio que consiste en vender “corundas”, “huchepos”, “macatamales”, “chapatas”, maíz, atole de zarza, gorditas, etc.; que un día anterior prepararan [...]. A parte de atender los quehaceres domésticos, y el pequeño comercio en el Mercado, ayuda muy eficazmente en la siembra y en la cosecha.<sup>113</sup>



**Figura 14.** Escarbando un huerto familiar (1953) Fotografías pertenecientes al Informe de trabajo de la alumna Emilia Benett. Digitalización cortesía del Archivo histórico del CREFAL.



**Figura 15.** Espinacas, acelgas y rabanitos (1953) Fotografías pertenecientes al Informe de trabajo de la alumna Emilia Benett. Digitalización cortesía del Archivo histórico del CREFAL.

Destaca en el anexo de fotografías que Benett agregó en su informe la presencia de mujeres en todas las actividades de la comunidad, desde la siembra [figura 14] hasta la

<sup>113</sup> Emilia Benett Varela, “Informe de trabajo: comunidad de Opopo”, Informes de Comunidad (México: CREFAL, 1953), 7, [https://biblioteca.crefal.org/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=28233&query\\_desc=kw%2Cwrdl%3A%20informes%20de%20comunidad%20and%20kw%2Cwrdl%3A%201952](https://biblioteca.crefal.org/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=28233&query_desc=kw%2Cwrdl%3A%20informes%20de%20comunidad%20and%20kw%2Cwrdl%3A%201952).

cosecha [Figura 15]. Sin embargo, en la exposición se reestructuró la posición de la mujer, quien pasó limitada en la representación de actividades para el cuidado del hogar y la higiene. Ejemplo de ellos son las pinturas *Aseo da salud* [figura 16] y *Hogar mejor* [figura 17]. En esta pintura la mujer participa del mejoramiento de las condiciones en la comunidad al permanecer en casa.



*Figura 16. Fotografía de "Aseo da salud" (1952) Autor desconocido. Digitalización cortesía del Archivo histórico del CREFAL.*

La figura de la mujer campesina difería de los avances que lentamente se introducían en el papel de la mujer urbana. Dentro del proyecto de nación, el campo debía reformar las prácticas que mejoraran las condiciones de vida. Sin embargo, la modernización del lugar de las mujeres en el campo fue distinta. Guillermo Palacios considera que en el México posrevolucionario “A ella también se le proponía modernizarse —a través de la mecanización de algunas labores domésticas, como molinos de nixtamal para la preparación de tortillas y

máquinas de coser–, pero no al grado de que adquiriera gustos urbanos que amenazaran su campesinidad [...].<sup>114</sup> Dentro de la exposición de pintura y fotografía se presentó el papel que las habitantes de la ribera de Pátzcuaro debían tomar en los procesos de producción agrícola, que en el caso de las mujeres se representó a través de las acciones de cuidado. Sus esfuerzos se dirigieron al hogar con el fin de que el hombre se dedicara a las actividades de producción y que los niños asistieran a la escuela.

La fotografía *Ventas de productos* también destacó por no parecer una escena montada como en *Escoge tus semillas* [figura 12]. Es probable que se trate de un momento real del tianguis local. Más allá de preguntarnos si la fotografía fue tomada y expuesta con el consentimiento de las personas retratadas –en una situación de comparación donde su imagen se presenta como *el no deber ser*–, deja entrever nuevamente la mirada presente de quien está tras la cámara. En la mira de la cámara no solo se muestra la presentación de la realidad objetiva, sino



**Figura 17.** Fotografía de "Hogar mejor" (1952) Autor desconocido.  
Digitalización cortesía del Archivo histórico del CREFAL.

<sup>114</sup> Guillermo Palacios, *La pluma y el arado: los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del "problema campesino" en México, 1932-1934*, 1a ed. (El Colegio de México, 1999), 210, <https://doi.org/10.2307/j.ctv3f8qk4>.

que existe un juicio de valor que marcó una distinción entre lo que es la comunidad en lo cotidiano y lo que se espera que sea. David Freedberg se preguntó si las imágenes pueden provocar un cambio en la conducta de las personas y escribió lo siguiente: “Repítase una idea un número suficiente de veces y puede (pero no tiene por qué) construir la base para una determinada acción.”<sup>115</sup> Elegir imágenes sobre cualquier otro medio para introducir nuevas prácticas en la comunidad se relacionó con el hecho de que las estadísticas de analfabetismo en la zona eran altas y con el poder de convencimiento que quizá otros medios no podían ofrecer. En los registros de la campaña se comentó que:

La exposición generó un gran interés. Los que sabían leer –especialmente los hombres y mujeres maduros– salían de oír las explicaciones para encaminarse a la biblioteca a solicitar los libros anunciados en los cuadros. Desgraciadamente no siempre estábamos en condiciones de satisfacer sus deseos.

Una exposición de este tipo explicada convenientemente es un valioso elemento de persuasión.<sup>116</sup>

La imagen para la campaña de alfabetización fue un medio valioso por considerarse persuasivo, puesto que se contaba con el conocimiento de otras experiencias con el uso del arte como medio de difusión masiva de ideas para el mejoramiento de la vida del individuo y el progreso como nación.<sup>117</sup>

---

<sup>115</sup> El autor aborda el tema de forma general en el primer capítulo del libro al presentar los materiales con los que presentaría la cuestión. Específicamente redactó la pregunta de la siguiente forma: “¿Acaso las convenciones llegan a adquirir carta de naturaleza en una cultura, de modo que los clichés sobre las imágenes pueden provocar realmente formas de conducta que se ajusten al cliché?” Véase David Freedberg, *El poder de las imágenes: estudios sobre la historia y la teoría de la respuesta*, trad. Purificación Jiménez, 4ª ed (Madrid: Cátedra, 2011), 28.

<sup>116</sup> Castro, *La alfabetización en la Zona de Influencia del CREFAL*, 11.

<sup>117</sup> Ernesto Aréchiga presenta una visión general de las campañas sanitarias en la posrevolución como medio para hacer vales la Constitución de 1917. Véase Ernesto Aréchiga Córdoba, “Educación, propaganda o

En esta exposición la fotografía funcionó como el medio para retratar (o aparentar) la realidad inmediata. Pero, tal como en la concepción de las vanguardias de inicio del siglo XX, la pintura se utilizó para imaginar el futuro.<sup>118</sup> Las pinturas que preparó el taller de Dibujo y Grabado muestran un ideal concreto que, si bien tenía por objetivo mejorar las condiciones de vida de la comunidad, marcaba una agenda nacional e internacional a la que las prácticas, organizaciones y producciones de la localidad debían responder. Por un lado, durante la presidencia de Miguel Alemán se implementaron políticas de desarrollo rural que buscaron modernizar y mejorar las condiciones económicas en zonas rurales.<sup>119</sup> Por otro lado, las agendas nacional e internacional tenían entre sus prioridades el mejoramiento de la salud y la higiene. Con este objetivo, la exposición de pintura y fotografía retomó la estrategia de comparación. A partir de las polarizaciones entre *lo limpio y lo sucio, lo bueno y lo malo, lo viejo y lo nuevo* se buscó inculcar en las comunidades una forma específica de ser, como si no existiera un punto medio entre lo que ellas eran y lo que la modernidad pedía. Estas estrategias se utilizaron en México dos décadas antes para las campañas de promoción de prácticas en pro de la salud y la higiene.<sup>120</sup>

---

‘dictadura sanitaria’. Estrategias discursivas de higiene y salubridad públicas en el México posrevolucionario, 1917-1945”, *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, núm. 33 (junio de 2007): 57–88.

<sup>118</sup> Como retoma Calinescu sobre Saint-Simón “el artista es el <<hombre de la imaginación>> y, como tal, es capaz no solo de prever el futuro sino también de crearlo.” Matei Calinescu, *Cinco caras de la modernidad: modernismo, vanguardia, decadencia, kitsch, postmodernismo*, trad. Francisco Rodríguez Martín, 2. ed, Neometrópolis 9 (Madrid: Tecnos [u.a.], 2003), 10.

<sup>119</sup> Guerrero Medina presenta la condición del movimiento campesino en relación con la reforma agraria que Miguel Alemán retoma durante su presidencia. Véase Ariadna Guerrero Medina, “El movimiento campesino de la Asociación Católica de la Juventud Mexicana (ACJM), 1934-1958”, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Nouveaux mondes mondes nouveaux - Novo Mundo Mundos Novos - New world New worlds*, el 6 de junio de 2017, <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.70564>.

<sup>120</sup> María Rosa Gudiño realizó una investigación sobre la educación higiénica en el periodo de 1929 a 1934 a través de las publicaciones *El maestro rural* y *El sembrador*. Estas publicaciones fueron difundidas en el medio rural como estrategias del mejoramiento de la condiciones de vida en el campo. Es Gudiño quien propone las polarizaciones mencionadas. Véase María Rosa Gudiño C., “Educación higiénica y consejo de salud para campesinos en *El sembrador* y *El Maestro Rural*, 1929 - 1934”, en *Curar, sanar y educar: enfermedad y sociedad en México: siglos XIX y XX*, ed. Claudia Agostoni, 1. ed, Serie Historia moderna y contemporánea / Instituto de Investigaciones Históricas 49 (Coloquio Internacional Curar, Sanar y Educar. Salud, enfermedad y

En el México posrevolucionario la figura del campesino fue un tema recurrente de conversación, puesto que su inserción en la modernización del país y su lugar en la mexicanidad dio pie a una serie de proyectos. Se buscó integrar a estos grupos a través del mejoramiento de las técnicas de agricultura y de la alfabetización en zonas rurales, pero también se procuró inculcar en sus habitantes un espíritu nacionalista y sentido de deber con la nación. En el rubro de la salud e higiene, Guillermo Palacios considera que “La introducción de prácticas y hábitos modernos de conservación de la salud era condición necesaria –aunque no suficiente– para la formación del *nuevo campesino*.”<sup>121</sup> El contraste permitía entonces no solo introducir nuevas prácticas, sino también evidenciar aquellas que debían erradicarse dentro de la nueva concepción de lo que debía ser el campesino. El contraste es notorio en la dupla con título *Aseo da salud* [figura 16]. En la pintura se presenta a una madre y su hija asear el hogar mientras un grupo de niños juega al fondo de la imagen. Por otro lado, en la fotografía se muestra a un grupo de niñas y mujeres fuera de una casa en malas condiciones mientras los niños juegan en la tierra. En este caso no se compara solamente *lo sucio y lo limpio*, sino también la prosperidad y la carencia. Aquí la educación en su falta o presencia es el intermediario de ambas condiciones.

En esta exposición podemos divisar el proceso de asimilación de la comunidad dentro del imaginario de nación. El montaje está presente tanto en las escenas de las fotografías –aquello que se debe mejorar– como en la composición de las pinturas –donde se plasma lo que se debe hacer y ser–. Sin embargo ¿debería considerarse esto como falso? Benedict Anderson escribió que “Las comunidades no deben distinguirse por su falsedad o legitimidad,

---

Sociedad en México, Siglos XVIII-XX, México, D.F. : Puebla, Puebla: Instituto de Investigaciones Históricas, 2008).

<sup>121</sup> Palacios, *La pluma y el arado*, 106.

sino por el estilo con el que son imaginadas.”<sup>122</sup> En este caso *el estilo en que son imaginadas* lo podemos comparar con el estilo formal de las imágenes: dentro de ellas encontramos elementos identitarios propios de las comunidades (los lugares, la vestimenta, los paisajes, las actividades de la vida diaria) que son intervenidos para integrarse en la modernidad de la nación mexicana.

### *Sabré leer*

La cartilla de alfabetización *Sabré leer* fue uno de los materiales protagónicos de la campaña. Dentro de ella se presentaron lecciones para el aprendizaje de la lectoescritura inspiradas en temas y elementos propios de las comunidades. Para su realización se llevó a cabo un proceso de recolección de vocablos y tradiciones de la región, con el fin de que el material cumpliera con las necesidades prácticas de los habitantes de la zona. Para los miembros del CREFAL, la posibilidad de que se creara esta cartilla dependió del

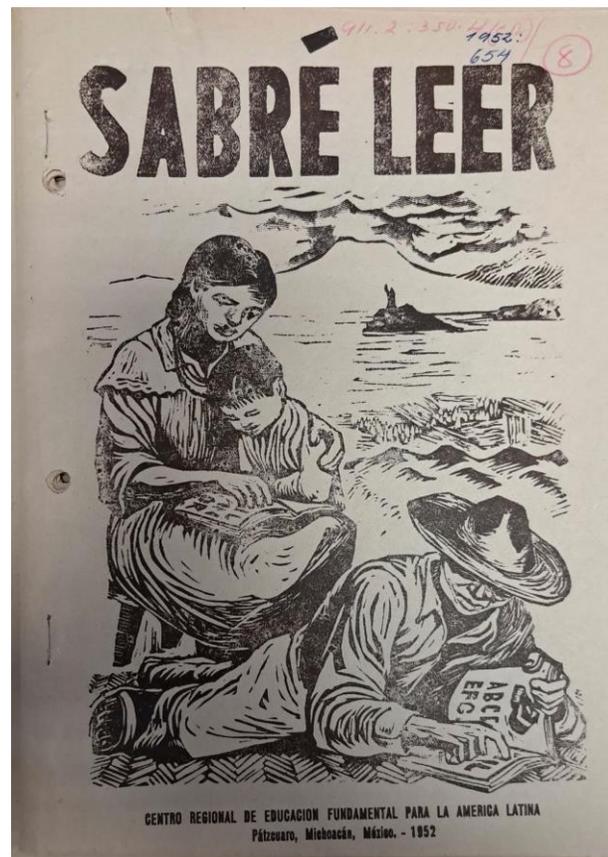


Figura 18. Portada de *Sabré leer* (1952) Archivo histórico del CREFAL.

<sup>122</sup> Anderson, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, 24.

interés de los habitantes, puesto que “Lo esencial en la alfabetización no es el método sino la actitud de “querer” leer y escribir de las gentes.”<sup>123</sup> Es por ello que la cartilla representó la posibilidad de integrar todos los conocimientos adquiridos durante el año y medio de trabajo que realizaron los alumnos del CREFAL en la zona de influencia.

La imagen que mejor representa el espíritu de la cartilla fue su portada [figura 18]. En el primer plano se presenta a una familia: la mujer, sentada en una silla, lee a su hijo; mientras el padre, recostado en un petate, también lee una de las cartillas. Detrás de ellos se puede ver el lago de Pátzcuaro y la isla de Janitzio, una de las más conocidas de la zona. Esto lo podemos saber gracias a que se distingue la figura del monumento a José María Morelos que se yergue en la zona más alta.



*Figura 19. "Esa es mi isla" (1952) Cartilla Sabré Leer. Archivo histórico del CREFAL.*



*Figura 20. Cartilla de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo (1944 - 1946) AD*

<sup>123</sup> Justino E. Melgar y Manuel Antonio González, “Servicio de Alfabetización en la Educación Fundamental. Redacción de cartilla para adultos” (CREFAL, 1952), 1, Archivo histórico del CREFAL.

Lo novedoso en esta imagen es apreciable en la comparación de su composición con la de una cartilla similar distribuida en México de 1944 A 1946 para la Campaña Nacional contra el analfabetismo [figura 19]. La portada de la cartilla de 1944 guarda mucha similitud compositiva con la del CREFAL: una mujer lee junto a un niño en un petate, mientras un obrero y un campesino leen juntos sentados sobre un tronco de madera. En esta



*Figura 21. "El sol sale en la isla" (1952) Cartilla Sabré leer. Archivo histórico del CREFAL.*

representación no existe fondo, la imagen se ve rodeada por los colores de la bandera nacional, englobando la idea de que es un material pensado para toda la nación sin división de orígenes. Si a la portada de *Sabré leer* se le quitara el fondo, posiblemente podría llevar al mismo significado nacionalista que en la cartilla de 1943. Sin embargo, en la cartilla de Pátzcuaro existe un segundo plano que habla de una comunidad específica. La existencia de fondo en *Sabré leer* sitúa al lector y establece una relación directa con el imaginario colectivo local de quienes habitan la zona.

La cartilla *Sabré leer* guarda una relación estrecha con elementos visuales que refieren a la vida en el lago de Pátzcuaro. Contiene una serie de referencias que buscan unificar el sentido de identidad con lo nacional a través de una introducción sutil y progresiva. La primera parte de la cartilla<sup>124</sup> se dedicó a la introducción de las vocales y algunas consonantes. Las lecciones hacen uso de las imágenes para referenciar a los objetos que se utilizan en la vida cotidiana. Tómese de ejemplo el grabado de la página 7 [figura 20]. En ella se muestra a un campesino a la orilla del lago que señala una isla detrás de él. En la misma página aparece la frase “Esa es mi isla.”<sup>125</sup> La primera sección no sólo relaciona elementos básicos de la lectoescritura, también busca dar un sentido de pertenencia al lector. Esto se reafirma a través de las lecciones “Esa es mi isla.” y “El sol sale en la isla.” [figuras 20, 21].<sup>126</sup> Cada una de ellas se acompañó de grabados de paisajes situados alrededor del lago de Pátzcuaro que reafirman el sentido de pertenencia, agregando detalles sutiles como los pescadores en el lago [figura 21].

Para la segunda sección, que es más extensa, las lecciones se concentran en situaciones generales para el mejoramiento de la vida en el campo. Aparecen frases como “Elisa se asea sus manos.”, “Mi vaca es sana” o “Eladio se lastimó un dedo, inmediatamente lavó con alcohol luego lo vendó con una tela



Figura 22. "México" (1952) Cartilla *Sabré leer*.  
 Archivo histórico del CREFAL

<sup>124</sup> La división de tres secciones no está marcada dentro de la cartilla. Sin embargo, podemos saber que fue planeada así gracias al registro que realizaron alumnos del CREFAL sobre el proceso de elaboración del material. Véase Melgar y González, “Servicio de Alfabetización en la Educación Fundamental. Redacción de cartilla para adultos”.

<sup>125</sup> Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, *Sabré leer* (Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL, 1952), 7.

<sup>126</sup> Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, 7–11.

limpia. Así cuida su salud.” En estas lecciones es notable que se buscó dar consejos útiles para la vida cotidiana y que las imágenes que las acompañaron hicieron referencia a espacios reconocibles para la localidad. Por ejemplo, la frase “Celia va al cine a las cinco” se acompañó con un grabado de Celia entrando al Teatro Emperador Caltzontzin, el cual se inauguró en 1938 a orden del entonces presidente Lázaro Cárdenas en Pátzcuaro.

Mientras se avanza en la cartilla no solo las oraciones se vuelven más extensas, sino que también se presentan enseñanzas y nociones de mayor complejidad. Un ejemplo es la lección titulada *Cooperación*. Ahí se presentó una situación ficticia donde una comunidad se organizó para el mejoramiento de la escuela rural con el apoyo de las autoridades locales. Además de consejos para la organización comunal, se agregaron referencias a las costumbres locales como un jaripeo organizado por el festejo a Santa Cecilia, las piñatas y prácticas como la serenata donde se nombran canciones populares como “Adiós mi chaparrita.”<sup>127</sup> Los grabados que acompañaron estas lecciones son simples. En su elaboración se respetó el reglamento de trabajo pautado por el taller de dibujo y grabado, donde se estableció que las imágenes debían “presentar la vida en movimiento”,<sup>128</sup> pues de esa forma el mensaje sería claro al conectarse con la realidad inmediata.

Por último, en la tercera sección la temática cambia de lo local a lo nacional. Aparecen frases como “México es mi tierra querida” y “Soy mexicano a buen orgullo” acompañadas de un mapa del país. Llama la atención de esta parte las referencias al mejoramiento de la producción para la venta fuera de la comunidad. En la lección titulada *Elaboración de Queso*

---

<sup>127</sup> Véase Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, 44.

<sup>128</sup> Trejo, *Programa de trabajo del taller de Gráfica*, 1.

se pone especial atención en las medidas de higiene. Se habla sobre el uso de cubetas limpias, lavado de manos y el almacenado del producto para finalizar con la frase “El aseo evita las enfermedades.”<sup>129</sup> En estas lecciones las imágenes se vuelven más escasas, y sólo se utilizaron en la introducción de palabras aisladas, en la representación del mapa de México y la bandera nacional [figuras 22 y 23].

Es en estas últimas lecciones donde las referencias a la identidad nacional y el deber con la patria se hacen presentes. A partir de las



Figura 23. "Bandera mía"(1952) Cartilla Sabré leer. Archivo histórico del CREFAL.

situaciones que suceden en el ámbito rural se presentaron situaciones que aquejaban a la comunidad en su relación con la ciudad y la migración. Para ello traeremos dos ejemplos. El primero de ellos es la lectura *Viajando a México*. En ella se cuenta cómo Don Maximino acompañó a su hijo Félix a la ciudad de México, pues deseaba estudiar en el Politécnico Nacional. Al finalizar la lectura se relata que Félix logró entrar al Politécnico y obtuvo una beca por su alto desempeño. El texto termina con el siguiente párrafo: “Don Maximino se siente satisfecho por haber cumplido con su deber y vuelve orgulloso a su tierra porque Félix es una positiva esperanza para su familia y para su comunidad.”<sup>130</sup> En esta lección se sobreentienden dos cosas: en primer lugar, que Félix recibió una buena educación, razón por la que Don Maximino se encuentra orgulloso, pues cumplió con su deber de apoyar en el

<sup>129</sup> Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, *Sabré leer*, 50.

<sup>130</sup> Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, 51.

progreso de su familia; en segundo lugar, que Félix migró para estudiar, pero se espera que regrese para ayudar a su comunidad.

La migración del campo a la ciudad ya era una constante desde décadas anteriores. Se conocen casos como los internados indígenas llamados Centros de Capacitación Económica y Técnica que se establecieron en los años cuarenta, donde miembros de las comunidades no solo eran capacitados para el trabajo, sino también castellanizados. Cecilia Greaves describe que “una vez graduados, se negaban a regresar a su tierra natal contraviniendo lo estipulado por las autoridades.”<sup>131</sup> Regresar a la comunidad era visto por los estudiantes como un retroceso en los aprendizajes que habían adquirido y “La tendencia a emigrar a zonas urbanas o semiurbanas para comenzar una vida nueva lejos de sus raíces indias se incrementó. Terminaron por disociarse de su familia, de su pueblo, pero al mismo tiempo permanecieron marginados del nuevo mundo al que aspiraban.”<sup>132</sup> En el caso de Pátzcuaro es posible que la situación fuera la misma, por lo que lecciones como *Viajando a México* pudieron ser un medio de convencimiento de que la educación debía estar relacionada siempre con el mejoramiento de la comunidad y no como medio de salir de ellas.

El segundo caso es la lección “El ejemplo de Don Clemente.” En ella se nos presenta una plática entre dos agricultores –Don Clemente y Don Glicerio–, quienes discuten sobre la baja recolección de maíz a causa del mal clima. Don Glicerio plantea que necesitarán encontrar una forma de obtener más dinero y le propone a Don Clemente viajar a Estados Unidos para trabajar en la cosecha de jitomates. A esta oferta Don Clemente respondió: “No amigo, no es posible que por buscar dólares abandone a mi esposa, mis hijos, mi parcela y

---

<sup>131</sup> Greaves L., *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo 1940 - 1964*, 274.

<sup>132</sup> Greaves L., 247.

mis animales y adquiriera alguna enfermedad. Yo pienso cultivar verduras inmediatamente y para obtener mayor rendimiento utilizaré abonos, mejoraré el cultivo y evitaré las enfermedades que atacan a las plantas.”<sup>133</sup> Esta lectura se relaciona con el Programa Bracero que abarcó de 1942 a 1964 con la migración del campesinado a Estados Unidos. A través de este programa muchos campesinos obtenían la documentación necesaria para cruzar la frontera y de no ser así, lo hacían de forma ilegal. Pedraza, Navarro y Armas presentan que:

Entre las causas o condiciones locales en Michoacán que generaron la migración en este periodo, destaca la idea que se tenía en base a la experiencia, de que los problemas económicos se podían resolver yéndose a trabajar al norte; el no alcanzar a recibir tierras durante el reparto agrario; y por el hecho de comprar fichas de contratación para irse a trabajar a Estados Unidos en donde mucho del trabajo que se realizaba estaba relacionado con la agricultura.<sup>134</sup>

Para el año de 1952 es posible que la migración en el estado de Michoacán siguiera vigente. Por este motivo, muchas comunidades tenían pocos trabajadores para la siembra local. En “El ejemplo de Don Clemente” se invita a seguir trabajando la tierra nacional, no tanto para producir para la venta, sino para mantener la unidad del núcleo familiar y evitar una degradación en la calidad de vida.

Las últimas lecciones de *Sabré leer* se dedicaron a las acciones para el bien de la comunidad, pues se interpela al lector con preguntas como: ¿cómo puedo ayudar al adelanto de mi pueblo?, ¿mi comunidad está organizada? y ¿en mi familia todos saben leer?<sup>135</sup> La

---

<sup>133</sup> Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, *Sabré leer*, 56.

<sup>134</sup> Oscar Hugo Pedraza Rendón, José César Lenin Navarro Chávez, y Enrique Armas Arévalos, “Historia de la migración en Michoacán”, *Cimexus* 2, núm. 1 (2007): 61.

<sup>135</sup> Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, *Sabré leer*, 57.

última lectura de la cartilla es una breve lectura para felicitar a la persona pues aprendió a leer y recordarle que el aprendizaje de esta herramienta es para el mejoramiento de su pueblo.

El caso de *Sabré leer* es, dentro de los registros del CREFAL, un material que “interesó por su presentación en la campaña” y que se utilizó en las comunidades con los inscritos a los cursos de alfabetización que se ofrecieron durante la estadía de la campaña de propaganda. En sus páginas podemos encontrar la tensión entre tradición y modernidad que se busca subsanar a través de la idea de progreso. Además, se plantean soluciones a problemáticas a las que las comunidades se enfrentaban día con día.

### CONCLUSIONES

En la producción de los materiales de la Campaña de Alfabetización se plasmó el arduo trabajo que durante un año y medio realizaron los alumnos y profesores del CREFAL. Durante su estadía en el Centro los alumnos realizaron proyectos especializados en diversas áreas basados en sus experiencias con las comunidades al escuchar sus problemáticas y conocer sus costumbres. Esta primera etapa del funcionamiento del CREFAL nos permitió abrir las puertas a un laboratorio de imágenes en las que pretendían llevar a la práctica los preceptos de la educación fundamental en las localidades. Las imágenes producidas en el CREFAL durante la Campaña de Alfabetización no solo buscaron enseñar habilidades básicas para el mejoramiento de la vida en comunidad, sino que también estructuraron la proyección de una agenda política nacional e internacional que apeló al desarrollo de las comunidades.

La campaña de alfabetización de 1952 se desarrolló en un periodo particular de la historia de México y del mundo que se caracterizó por los cambios políticos, sociales y económicos en el proceso de pacificación ante los estragos de las guerras. Estos cambios influyeron en las representaciones visuales creadas para la campaña. Comprender este contexto nos permite analizar de forma crítica las imágenes y analizar las dinámicas de poder que subyacen en ellas.

Las formas de producción del taller de dibujo y grabado que consistió en la creación de manuales para la elaboración de imágenes, procesos de selección de motivos visuales y prohibiciones en el uso de algunos recursos nos permiten ver que las imágenes no eran neutrales. Los materiales educativos fueron planeados con el fin de perseguir un objetivo principal: cambiar hábitos, conductas y prácticas dentro de las comunidades. A lo largo de las discusiones previas y posteriores al uso, los miembros del taller de dibujo y grabado hicieron uso de la imagen para concretar una relación entre la cultura propia de los habitantes del lago de Pátzcuaro y la inserción de prácticas modernas. Sin embargo, en este proceso son visibles las tensiones entre representación local y estándares occidentales.

En los cambios percibidos dentro de los materiales es visible una transición entre la forma en que se concebía la relación entre los ejes referenciales de identidad de las comunidades y las imágenes producidas por el Centro. La primera etapa se caracterizó por la colaboración directa con habitantes de la comunidad. Este fue el caso de la serie de cuentos *El maíz*. En esta etapa la colaboración con un dibujante de Tzintzuntzan nos mostró que existió un interés en observar cómo la propia comunidad se representaba en imágenes. Sin embargo, también hace visible la tensión con la perspectiva occidental y las formas de representación locales, presente en la modificación de una de las imágenes que el colaborador

realizó. Las decisiones sobre qué imágenes se seleccionaron, se modificaron o descartaron reflejan las relaciones de poder que, si bien buscaban un balance, eran asimétricas.

Durante la segunda etapa, los materiales de la Campaña de Alfabetización de 1952 se caracterizaron por ser elaborados solo por profesores y alumnos del CREFAL. La transición del uso de representaciones locales y externas nos permitió ver los fallos y aciertos que existieron en la elaboración de las imágenes. El más destacable fue “Viejito, pero aprendiendo.” Este cartel, realizado a través de la conceptualización externa de la tradición, llevó a que se jerarquizaran algunos motivos visuales sobre otros dentro de lo que la danza de los viejitos engloba. Esto trajo como resultado que dentro de la representación la imagen perdiera para los habitantes la conexión con la tradición (la danza de los viejitos). A través de la omisión en la forma es que el vínculo desapareció dejando como resultado que la imagen se leyera sólo como *un viejo feo*.

En el caso de la exposición de pintura y fotografía, ésta ofreció la oportunidad de analizar la relación entre prácticas locales y los ideales de la agenda nacional e internacional, sobre todo en materia de salud e higiene. A través de las representaciones visuales y la polaridad entre pintura y fotografía se hacen presentes contradicciones entre las aspiraciones modernizadoras y el espíritu integrador de la educación fundamental. De igual forma, este ejemplo presentó la oportunidad de contrastar la introducción del tipo de mujer pensada para el campo y el papel activo de las mujeres de la localidad.

El último material, *Sabré leer*, nos permitió ahondar en las dinámicas entre la imagen local y la nacional. A través de sus páginas, se presentó una narrativa que buscó vincular la tradición y *lo local* con la modernización y el sentido de identidad nacional. Por un lado, las lecciones iniciales incorporaron elementos visuales del entorno local a través de imágenes de pescadores, las islas, los espacios y las tradiciones locales con las que se buscó reafirmar la

identidad local construida por la vida cotidiana. Por otro lado, las últimas páginas de la cartilla abordaron temas de patriotismo y problemáticas de migración con el fin de introducir la identidad local en la narrativa nacional y el proceso de modernización de México. A medida que avanzaban las lecciones, se incorporaron nociones de la responsabilidad ante la patria y se mostraba cómo, a partir de la educación, mejoraba no solo la comunidad, sino también la nación.

Los materiales producidos en esta primera etapa del CREFAL ilustran el proceso de negociación entre la identidad local y la nacional, lo tradicional y lo moderno, las expectativas comunitarias y las de un proyecto de nación. Nos permite ver que las imágenes se entrelazan, fallan, son efectivas y sobre todo construyen y cuestionan la representación de las identidades. Sin embargo, la presente investigación se limita a un periodo muy específico de los inicios del Centro. Si bien la etapa del CREFAL en que este centro se rigió por los preceptos de la educación fundamental abarcó hasta el año de 1960, el periodo estudiado en esta investigación se limitó al periodo de adaptación entre las comunidades y el Centro.<sup>136</sup> Aun así, es en esa especificidad que los aciertos y errores en las imágenes se vuelven interesantes dentro de la discusión de la problemática entre imagen e identidad.

Anthony Smith consideró que “La identidad nacional es esencialmente multidimensional; no se puede reducir a un sólo elemento, ni siquiera por parte de facciones concretas de nacionalistas, y tampoco puede ser imbuida fácilmente en una población utilizando métodos artificiales.”<sup>137</sup> Considero que en las imágenes analizadas es visible que

---

<sup>136</sup> A Partir de 1960 el Centro amplió la concepción de la educación fundamental en pro de la organización de cooperativas y se centró más que a la alfabetización a incentivar las actividades económicas. Por esta razón se renombró como Centro Regional de Educación Fundamental para el Desarrollo de la Comunidad en la América Latina. Véase “Antecedentes históricos”, *Crefal* (blog), consultado el 3 de octubre de 2023, <https://crefal.org/antecedentes-historicos/>.

<sup>137</sup> Smith, *La identidad nacional*, 13.

las representaciones visuales actúan como mediadoras en esa mezcla entre lo que es la identidad local y su inserción dentro de la narrativa nacionalista. En estas imágenes es notable un arduo trabajo de análisis para crear una conexión simbólica para las comunidades en su proceso de aprendizaje y modernización, lo que responde a la naturaleza del nacionalismo que “recurre a elementos de otras formas de identidad nacional colectiva...”.<sup>138</sup> Las comunidades imaginadas albergan una diversidad de identidades que coexisten, se entrelazan y crean una compleja red de *pertenencias*. En las imágenes de la primera campaña de alfabetización es notable una rica negociación entre todas las identidades de las comunidades de Pátzcuaro.

En cuanto a su efectividad, dentro de los registros de la campaña es visible que ésta fue bien recibida por los moradores puesto que “las clases se iniciaron inmediatamente después de la feria en todos los casos, porque el entusiasmo despertado en las comunidades llevó a éstas a exigir que se empezara la alfabetización sin más dilaciones.”<sup>139</sup> En algunas comunidades la afluencia de los habitantes en la campaña llegó a ser de todos los habitantes. Sin embargo, hubo casos como el de la isla Yunuen y Pacanda donde, aunque hubo interesados los cursos no pudieron desarrollarse pues interferían con la pesca.<sup>140</sup> Por otro lado, un resultado notable de la campaña fue la posibilidad de llevar un registro de la percepción de los habitantes sobre los materiales educativos. Durante todo el proceso, alumnos y profesores registraron la aceptación de los materiales, lo que permitió una reflexión sobre su eficacia y aplicación en campañas y proyectos posteriores.

---

<sup>138</sup> Smith, 13.

<sup>139</sup> Castro, *La alfabetización en la Zona de Influencia del CREFAL*, 9.

<sup>140</sup> Cf. Castro, 7–8.

La especificidad de la presente investigación invita también a la apertura de más líneas de investigación relacionadas con la producción visual del CREFAL dentro de la Historia del Arte. A lo largo de sus más de sesenta años el Centro se ha dedicado a la creación de proyectos para el mejoramiento de la vida local a través de la educación, la imagen y la colaboración con las comunidades. El Centro cuenta con un amplio archivo histórico de la relación entre arte y educación que comprende grabado, teatro guiñol, producción radiofónica, fotografía, cine, entre otros. Esto representa una fuente de oportunidades para el análisis de los materiales desde la perspectiva de la historia del arte, ardua tarea aún por realizarse.

## REFERENCIAS

- Alfaro Siqueiros, David. “Manifiesto del sindicato de obreros técnicos, pintores y escultores”. *El Machete*, junio de 1924. <https://artemex.files.wordpress.com/2010/12/lectura-4-manifiesto-del-sindicato-de-pintores-y-escultores.pdf>.
- Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Traducido por Eduardo L. Suárez. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- Aréchiga Córdoba, Ernesto. “Educación, propaganda o ‘dictadura sanitaria’. Estrategias discursivas de higiene y salubridad públicas en el México posrevolucionario, 1917-1945”. *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, núm. 33 (junio de 2007): 57–88.
- Arnheim, Rudolf. *Arte y percepción visual: psicología del ojo creador; Nueva versión*. Traducido por María Luisa Balseiro. Cuarto reimpresión. Madrid: Alianza, 2008.
- Barajas, Dení Trejo. “Antonio Trejo: una vida para el arte (de la Escuela Popular de Bellas Artes de la Universidad Michoacana a la Escuela Nacional de Artes Plásticas)”. *Deber de Plenitud La Universidad Michoacana y la Ciudad de Morelia 1917-2017*, el 1 de enero de 2018. [https://www.academia.edu/38631853/Antonio\\_Trejo\\_una\\_vida\\_para\\_el\\_arte\\_de\\_la\\_Escuela\\_Popular\\_de\\_Bellas\\_Artes\\_de\\_la\\_Universidad\\_Michoacana\\_a\\_la\\_Escuela\\_Nacional\\_de\\_Artes\\_Pl%C3%A1sticas\\_](https://www.academia.edu/38631853/Antonio_Trejo_una_vida_para_el_arte_de_la_Escuela_Popular_de_Bellas_Artes_de_la_Universidad_Michoacana_a_la_Escuela_Nacional_de_Artes_Pl%C3%A1sticas_).
- Barasch, Moshe. *Modern theories of art*. New York: New York University Press, 1990.
- Belting, Hans. *Florenia y Bagdad: una historia de la mirada entre Oriente y Occidente*. Traducido por Joaquín Chamorro Mielke. Akal Estudios visuales 8. Madrid: Akal, 2012.
- Benett Varela, Emilia. “Informe de trabajo: comunidad de Opopeo”. Informes de Comunidad. México: CREFAL, 1953. [https://biblioteca.crefal.org/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=28233&query\\_desc=kw%2Cwrdl%3A%20informes%20de%20comunidad%20and%20kw%2Cwrdl%3A%201952](https://biblioteca.crefal.org/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=28233&query_desc=kw%2Cwrdl%3A%20informes%20de%20comunidad%20and%20kw%2Cwrdl%3A%201952).
- Calinescu, Matei. *Cinco caras de la modernidad: modernismo, vanguardia, decadencia, kitsch, postmodernismo*. Traducido por Francisco Rodríguez Martín. 2. ed. Neometrópolis 9. Madrid: Tecnos [u.a.], 2003.
- Castillo, María Teresa, Yonita Torres, Hernando Salcedo, y Sindulfo Aveiro. “Informe sobre la exposición de la campaña de Alfabetización en Tocuaro”. Informe de comunidad. Pátzcuaro, Michoacán, el 5 de noviembre de 1952. Archivo Histórico del CREFAL.
- Castro, Julio. *La alfabetización en la Zona de Influencia del CREFAL*. Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL, 1953.
- Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina. *Educación Fundamental: Ideario, Principios, Orientaciones Pedagógicas*. Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL, 1952.
- . *Sabré leer*. Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL, 1952.
- Charlot, Jean. *El renacimiento del muralismo mexicano 1920–1925*. Reimpresión. Ciudad de México: Editorial Domés, 1985. <https://jeancharlot.org/books-booklets>.

- Civera Cerecedo, Alicia. “LOS PROYECTOS EDUCATIVOS PILOTO DE LA UNESCO Y LA DEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN FUNDAMENTAL, 1945-1951”. Guanajuato, México, 2013. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/index.htm>.
- Cowart, Billy Frank. *La obra educativa de Torres Bodet: en lo nacional y lo internacional*. México: Colegio de México, 1966.
- Crefal. “Antecedentes históricos”. Consultado el 3 de octubre de 2023. <https://crefal.org/antecedentes-historicos/>.
- CREFAL. *Ante-Proyecto del Taller de dibujo*. Pátzcuaro, Michoacán, 1951.
- . “La producción de materiales para la educación fundamental”. Página institucional. CREFAL, 2020. [https://www.crefal.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=565&Itemid=600](https://www.crefal.org/index.php?option=com_content&view=article&id=565&Itemid=600).
- . “Notas de las reuniones con el quinto grupo para el estudio del aspecto-metodológico de la alfabetización 1a generación.” Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, 1951. Archivo histórico del CREFAL.
- Cruz Porchini, Dafne. *Arte, propaganda y diplomacia cultural a finales del cardenismo, 1937-1940*. Secretaría de Relaciones Exteriores, Dirección General del Acervo Histórico Diplomático, 2016.
- Dorotinsky, Deborah. “Visualidad, Identidad y (Trans)Nación. Imágenes de La Niñez Dentro Del Proyecto de La Educación Rural En México En Los Años Treinta”. En *Espacios Mediáticos. Cultura y Representación En Méxcio*, editado por Ingrid Kummels. Berlín, 2012. [https://www.academia.edu/3496137/Visualidad\\_identidad\\_y\\_trans\\_naci%C3%B3n\\_im%C3%A1genes\\_de\\_la\\_ni%C3%B1ez\\_dentro\\_del\\_proyecto\\_de\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_rural\\_en\\_M%C3%A9xico\\_en\\_los\\_a%C3%B1os\\_treinta](https://www.academia.edu/3496137/Visualidad_identidad_y_trans_naci%C3%B3n_im%C3%A1genes_de_la_ni%C3%B1ez_dentro_del_proyecto_de_la_educaci%C3%B3n_rural_en_M%C3%A9xico_en_los_a%C3%B1os_treinta).
- Enríquez Verdura, Carlos. “Jaime Torres Bodet y la UNESCO: los límites de la cooperación internacional”. Colegio de México, 1997.
- Fernández Félix, Miguel, y Timothy Rub, eds. *Pinta la revolución: arte moderno Mexicano 1910-1950*. Segunda edición en español. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2022.
- Flores Cano, Enrique. *Imágenes de la Patria*. México: Santillana Ediciones Generales, S.A. de C.V., 2005.
- Freedberg, David. *El poder de las imágenes: estudios sobre la historia y la teoría de la respuesta*. Traducido por Purificación Jiménez. 4ª ed. Madrid: Cátedra, 2011.
- González Mello, Renato, Deborah Dorotinsky Alperstein, y Daniel Vargas Parra, eds. *Encauzar la mirada: arquitectura, pedagogía e imágenes en México: 1920-1950*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Estéticas, 2010.
- Greaves L., Cecilia. *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo 1940 - 1964*. México: Colegio de México, 2008.
- Gudiño C., María Rosa. “Educación higiénica y consejo de salud para campesinos en El sembrador y El Maestro Rural, 1929 - 1934”. En *Curar, sanar y educar: enfermedad y sociedad en México: siglos XIX y XX*, editado por Claudia Agostoni, 1. ed. Serie Historia moderna y contemporánea / Instituto de Investigaciones Históricas 49. México, D.F. : Puebla, Puebla: Instituto de Investigaciones Históricas, 2008.
- Guerrero Medina, Ariadna. “El movimiento campesino de la Asociación Católica de la Juventud Mexicana (ACJM), 1934-1958”. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Nouveaux*

- mondes mondes nouveaux - Novo Mundo Mundos Novos - New world New worlds*, el 6 de junio de 2017. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.70564>.
- Guzmán Máximo, Gloria. *Años contra el tiempo. Bibliografía comentada de las tesis de los alumnos del CREFAL (1952 - 1978)*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 2006. <https://crefal.org/publicacion/anos-contra-el-tiempo-bibliografia-comentada-de-las-tesis-de-los-alumnos-del-crefal-1952-1978/>.
- Hall, Stuart. “The West and the Rest: Discourse and Power”. En *Essential Essays. Volume 2: Identity and Diaspora*, traducido por Ana Díaz, 185–227. Durham London: Duke University Press, 2019.
- Hans Belting. *Antropología de la imagen*. Traducido por Gonzalo María Vélez Espinosa. Madrid: Katz Editores, 2007.
- Hipólito, De Jesús, y José Emmanuel. “El CREFAL, una institución vertebradora de la política y la educación indígenas en Michoacán (1951-1970)”, febrero de 2016. [http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/xmlui/handle/DGB\\_UMICH/2133](http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/xmlui/handle/DGB_UMICH/2133).
- Howes. “Educación fundamental, educación de adultos, alfabetización y educación de la comunidad en la región del Caribe”. Informe para la Sexta reunión de la Conferencia de las Antillas. Puerto Rico: UNESCO, 1955.
- Iturralde Guerrero, Diego. “Generación y gestión del conocimiento en la Escuela de Pátzcuaro”. *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 36 (diciembre de 2013): 20–24.
- Jolly, Jennifer. *Creating Pátzcuaro, Creating Mexico: Art, Tourism, and Nation Building Under Lázaro Cárdenas*. Texas: University of Texas Press, 2018.
- Knight, Alan. *Repensar la Revolución mexicana*. Traducido por Silvia L. Cuesy. Primera edición. Vol. I. II vols. Mexico, D.F: El Colegio de Mexico, 2013.
- La cosecha*. El maíz. Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL, 1951.
- Laguerre, Enrique. “Explicación esquemática de esta serie”. En *Serie: El maíz*, 1–11. Pátzcuaro, Michoacán, 1951.
- Latapí Sarre, Pablo. “60 años de la UNESCO: un aniversario en el que México tiene mucho que celebrar”. *Perfiles educativos* 28, núm. 111 (enero de 2006): 113–23.
- Lazarín Miranda, Federico. “México, la UNESCO y el Proyecto de Educación Fundamental para América Latina, 1945-1951”. *Signos históricos* 16, núm. 31 (junio de 2014): 89–115.
- López de Munain, Gorka. “La máscara mortuoria como imagen aurática: tiempo, memoria y semejanza”. En *Imagen y muerte*, 13–23. Sans Soleil Ediciones, 2013. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7784653>.
- Loyo, Engracia. “Escuelas rurales ‘Artículo 123’ (1917-1940)”. *Historia Mexicana* 40, núm. 2 (1990): 299–336.
- . “La educación del pueblo”. En *Historia mínima ilustrada. La educación en México (E)*, editado por Dorothy Tanck De Estrada, 1ra ed., 154–87. México: Colegio de México, 2011.
- . “LECTURA PARA EL PUEBLO, 1921-1940”. *Historia Mexicana* 33, núm. 3 (1984): 298–345.
- Melgar, Justino E., y Manuel Antonio González. “Servicio de Alfabetización en la Educación Fundamental. Redacción de cartilla para adultos”. CREFAL, 1952. Archivo histórico del CREFAL.

- Monsiváis, Carlos. “Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX”. En *Historia general de México*, editado por Daniel Cosío Villegas, 4a, reimpresión ed., 1375–1548. volumen II. El Colegio de México, 1994. <https://doi.org/10.2307/j.ctv47wf8q.11>.
- Montes de Oca Navas, Elvia. “La educación en México: Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940”. *Perfiles educativos* 29, núm. 117 (enero de 2007): 111–30.
- Montoya Medinacely, Víctor. “Plan general de alfabetización para la zona de influencia del CREFAL”. Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, 1952. Archivo histórico del CREFAL.
- Moraga Valle, Fabio. “Educación y paz: de la Revolución Mexicana a las campañas de alfabetización de la UNESCO, 1921-1964” 13 (el 13 de julio de 2020): 66–85.
- Nieto, Eulalia. “La Escuela de Pátzcuaro en los caminos del grabado en México”. *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 36 (diciembre de 2013): 42–45.
- Oberwager, Jerome. *Cómo imprimir carteles*. Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL, 1952.
- Ornelas Huerta, Javier. “Curaduría y restauración de clisés del CREFAL.” *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 36 (diciembre de 2013): 47–47.
- Palacios, Guillermo. *La pluma y el arado: los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del “problema campesino” en México, 1932-1934*. 1a ed. El Colegio de México, 1999. <https://doi.org/10.2307/j.ctv3f8qk4>.
- Pérez Coronado, Manuel. *Proyecto de labores del Taller de Ilustraciones*. Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL, 1952.
- Pérez Montfort, Ricardo. *Cotidianidades, imaginarios y contextos: ensayos de historia y cultura en México, 1850-1950*. 1º Edición. México: Centro de investigaciones y estudios superiores en Antropología Social, 2000.
- Pérez Ruiz, Mayra Lorena, y Carlos Daniel Altbach Pérez. “Manuel Pérez Coronado, pintor de utopías”. En *Creadores de Utopías. Un siglo de Arte y Cultura en Michoacán*, Vol. I. México: Secretaría de Cultura de Michoacán, 2007.
- Quintanilla, Susana, y Mary K. Vaughan. *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Rangel Guerra, Alfonso. “La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL”. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 28, núm. 2 (2006): 169–76.
- Rendón, Oscar Hugo Pedraza, José César Lenin Navarro Chávez, y Enrique Armas Arévalos. “Historia de la migración en Michoacán”. *Cimexus* 2, núm. 1 (2007): 53–66.
- Rivas Díaz, Jorge. “¿A qué llamamos la Escuela de Pátzcuaro?” *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 52 (abril de 2020): 22–28.
- . “Volver a la educación fundamental? Notas para una arqueología de los mandatos fundacionales del CREFAL, primera parte: La apasionante osadía de la escuela de Pátzcuaro”. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 2003, 27–71.
- . “Volver a la educación fundamental, segunda parte: La agenda fundacional”. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 2 (2003): 79–152.
- . “Volver a la educación fundamental, tercera parte: El programa de educación para la vida de la escuela de Pátzcuaro”. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 03 (2003): 69–141.
- Sanz, Nuria, y Carlos Tejeda. *México y la UNESCO: Historia de una relación*. México: Oficina de la UNESCO en México, 2020.

- Smith, Anthony D. *La identidad nacional*. Traducido por Adela Despujol Ruiz-Jiménez. Madrid: Trama Editorial, 1997.
- Smith, Linda Tuhiwai. *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. S.I.: LOM Ediciones, 2016.
- Sosenski, Susana. “El teatro guiñol de la Secretaría de Educación Pública y la infancia mexicana durante la posrevolución”. En *El proyecto artístico y cultural de la Secretaría de Educación Pública (1921 - 1946)*, editado por Mireida Velázquez Torres y Claudia Garay Molina. México: Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura /Museo Nacional de San Carlos, 2022.
- Taller de Dibujo y Grabado del CREFAL. “Taller de dibujo”. Informe de Actividades. Pátzcuaro, Michoacán, el 19 de septiembre de 1951.
- Taller de Grabado y Dibujo. “Notas sobre los diferentes puntos del anteproyecto, que sobre objetos de madera tallada y con motivos de máscaras, presentó la Srta. Genoveva Ramírez al Taller de Dibujo”. Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL, 1951.
- Torres Bodet, Jaime. “Optimismo de Gabriela Mistral. Gestiones para crear un centro de educación fundamental en Pátzcuaro”. En *Textos sobre educación*, editado por Pablo Latapí Sarre, 61–66. Cien de México. México: CONACULTA, 2005.
- Trejo, Antonio O. *Programa de trabajo del taller de Gráfica*. Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL, 1951.
- UNESCO. “Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura”. Institucional, el 24 de agosto de 2022. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/constitution>.
- UNESCO. “Educación fundamental Descripción y Programa”. *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 52 (abril de 2020): 40–48.
- Valcárcel, Marcel. “GÉNESIS Y EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO Y ENFOQUES SOBRE EL DESARROLLO”. Pontificia Universidad Católica del Perú, junio de 2006. <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/SESION-6-Marcel-Valcarcel-Desarrollo-Sesion6.pdf>.
- Valderrama Martínez, Fernando. “Datos para la historia de la UNESCO : XI: 1946, La primera Conferencia General”. *Revista de información de la Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO*, 1980. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/95504>.
- . *Historia de la UNESCO*. 2da. Francia: UNESCO, 1995.
- Vargas Parra, Daniel. “Fisiología lúdica de la higiene. Encauzamiento, profilaxis y dinámica de la energía”. En *Encauzar la mirada: arquitectura, pedagogía e imágenes en México: 1920-1950*, editado por Renato González Mello, Deborah Dorotinsky Alperstein, y Daniel Vargas Parra, 33–73. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Estéticas, 2010.
- Vargas Salguero, Leticia. “La Escuela Rural Mexicana como antecedente de la Educación Fundamental”. *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 52 (abril de 2020): 16–21.
- Vaughan, Mary Kay. *Cultural politics in revolution: teachers, peasants, and schools in Mexico, 1930-1940*. Tucson: University of Arizona Press, 1997.
- Vázquez Olivera, Gabriela. “Rememorar la Educación Fundamental”. *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 52 (abril de 2020): 3–7.

- Velázquez Torres, Mireida, y Claudia Garay Molina, eds. *El proyecto artístico y cultural de la Secretaría de Educación Pública (1921 - 1946)*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura /Museo Nacional de San Carlos, 2022.
- Wood, David M. J. “Docudrama for the emerging post-war order: Documentary film, internationalism and indigenous subjects in 1950s Mexico1”. *Studies in Spanish & Latin-American Cinemas* 17, núm. 2 (el 1 de junio de 2020): 193–208. [https://doi.org/10.1386/slac\\_00018\\_1](https://doi.org/10.1386/slac_00018_1).
- Worringer, Wilhelm. “Las variaciones de los estilos artísticos”. En *Antología. Textos de estética y teoría del arte*, editado por Adolfo Sánchez Vázquez, 269–174. Universidad Nacional Autónoma de México, 1978.