



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS  
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Sede Sur  
Departamento de Investigaciones Educativas

**CINE, EDUCACIÓN Y ESTADO EN MÉXICO 1933-1938**

Tesis que presenta

**Yaneli Silva Cruz**



**BIBLIOTECA  
"Juan Manuel Gutiérrez-  
Vázquez"**

**INVESTIGACIONES EDUCATIVAS  
CINVESTAV - IPN**

Para Obtener el Grado de

Maestra en Ciencias

En la Especialidad de

Investigaciones Educativas

**CINVESTAV  
IPN  
ADQUISICION  
LIBROS**

Director (es) de la Tesis: Dra. Ariadna María de los Ángeles Acevedo  
Rodrigo  
Dr. David Michael John Wood

México, D.F.

Febrero, 2013



**BIBLIOTECA**  
"Juan Manuel Gutiérrez-  
Vázquez"  
**INVESTIGACIONES EDUCATIVAS**  
**CINVESTAV - IPN**

A mis queridos amigos, compañeros y personal del DIE Cinvestav por el camino que compartimos y que en algunos casos se sigue trazando.

A Ariadna Acevedo y David Wood por el acompañamiento, el apoyo y las invaluable enseñanzas.

A los estudiantes y profesores de las Secundarias 284, 125 y 281 por la inspiración.

A la Familia Silva Méndez por el amor y la compañía.

A la Familia Casanova por la Solidaridad y el cariño.

A mis hermanos y hermanas por estar y por ser quienes son.

A todas las maravillosas personas que tengo la fortuna de llamar amigos por haberse convertido en mi familia.

A mis sobrinos Luna Fernanda, Lourdes Angélica, Emiliano y Santiago.

A mi padre y a mi abuela.

A mis amados Nigeratze y Luisa por llenar con su luz todos mis días y porque sin ellos este trabajo sencillamente no hubiese sido posible.

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca Conacyt.

## Resumen

Esta investigación busca aportar elementos para historizar un periodo en el cual el cine fue movilizadado por el Estado con fines pedagógicos. Se centra en el análisis general de dos filmes realizados en México entre 1933 y 1938. El primero es un documental producido por el Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad en 1938, dirigido por Felipe Gregorio Castillo y titulado *Centro de Educación Indígena Kherendi Tzitzica (Flor de las Peñas)*. El segundo es una ficción producida entre 1933 y 1935 a cargo de la Secretaría de Educación Pública, dirigido por Paul Strand, Emilio Gómez Muriel y Fred Zinnemann, se titula *Redes*. El trabajo parte de los vínculos entre cine y educación, así como del análisis de las políticas educativas para analizar dos fórmulas cinematográficas que el Estado utilizó en su búsqueda por delinear un nuevo sujeto social que fuera producto del movimiento revolucionario.

## Abstract

This research aims to historicize a period in which film was mobilized by the state for educational purposes. It focuses on the analysis of two films made in Mexico between 1933 and 1938. The first is a documentary produced by the Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad in 1938, and directed by Felipe Gregorio Castillo, entitled *Centro de Educación Indígena Kherendi Tzitzica (Flor de las Peñas)*. The second is a fiction film produced between 1933 and 1935 by the Secretaría de Educación Pública, directed by Paul Strand, Emilio Gómez Muriel and Fred Zinnemann, entitled *Redes*. The thesis addresses links between theater and education, as well as the analysis of educational policy, analyzing two films that the state used in its quest to draw up a new social subject that was the result of the revolutionary movement.

**Índice**

<b>Introducción</b>	3
<b>Capítulo I.</b>	
<b>Cine y Educación.</b>	
1.1. La Cinematografía Educativa	8
1.1.1. Los primeros años del cine	8
1.1.1.1. El Cine Científico y la Enseñanza de la Medicina	10
1.1.1.2. Cine, excursiones escolares y formación de maestros	12
1.1.1.3. El Instituto Internacional de Cinematografía Educativa (IICE)	14
1.1.2. Cine y Educación en México	16
1.1.2.1. La llegada del cinematógrafo	16
1.1.2.2. El cine y la Enseñanza Objetiva	18
1.1.2.3. Estado y producción cinematográfica	20
<b>Capítulo II.</b>	
<b>Las políticas educativas y su relación con el cine en México.</b>	
2.1. Políticas Educativas y Políticas Culturales en México	27
2.1.1. La Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes	27
2.2. Experiencias Educativas Posrevolucionarias	28
2.2.1. La Secretaría de Educación Pública	30
2.2.2. Los década de 1930 y la gestión de Narciso Bassols	34
2.3. Agustín Aragón Leiva, el Cine Club México y la Filmoteca Nacional	36
<b>Capítulo III.</b>	
<b>Redes/Pescados.</b>	
3.1. El norteamericano Paul Strand y el plan de filmación de películas educativas en el DBA de la SEP	45
3.1.1. Las condiciones de producción y la distribución de Redes	48
3.2. Los rebeldes de Alvarado	59

3.2.1. La influencia estética del cine y la fotografía	59
3.3. Un fragmento de Redes	64
3.3.1 La forma cinematográfica y el mensaje social en Redes	64
<b>Capítulo IV.</b>	
<b>Kherendi Tzitzica. Flor de las Peñas.</b>	
4.1. La lengua nacional y las primeras instituciones de educación Indígena	76
4.1.1. La Casa del Estudiante Indígena	80
4.1.2. Los Centros de Educación Indígena	83
4.2. Lázaro Cárdenas y los medios de comunicación masiva	89
4.2.1. El Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad	90
4.3. El CEI Kherendi Tzitzica en Paracho, Michoacán	94
<b>A modo de conclusiones</b>	103
<b>Anexo Capítulo I</b>	107
<b>Anexo Capítulo II</b>	127
<b>Anexo Capítulo III</b>	131
<b>Anexo Capítulo IV</b>	137
<b>Siglas y Acrónimos</b>	144
<b>Fuentes primarias no impresas</b>	146
<b>Fichas Técnicas</b>	146
<b>Bibliografía</b>	147
<b>Filmografía</b>	152

## Introducción

A lo largo de mi práctica como profesora de Historia a nivel secundaria he explorado las posibilidades didácticas de distintos elementos visuales que apoyan los procesos de enseñanza y aprendizaje de los jóvenes. Con estas inquietudes llegué a la Maestría en Ciencias con la especialidad en Investigaciones educativas del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. Mi interés por el cine como herramienta didáctica me llevó a descubrir otras posibilidades de relación entre cine y educación. De este modo, en conjunto con mis directores de tesis, decidí realizar una investigación que aportara elementos para historizar un periodo en el cual el cine fue movilizadopor el Estado con fines pedagógicos. Después de una extensa búsqueda de películas relacionadas con la educación en México en las décadas de 1920 y 1930, decidimos trabajar con dos de los pocos filmes existentes y disponibles para su consulta. Uno fue incluido por la Filмотeca de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el proyecto *Imágenes de México* en 2006 que recopila imágenes del Estado de Michoacán de 1920 a 1970. Se trata del documental realizado por el Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad en 1938, dirigido por Felipe Gregorio Castillo y titulado *Centro de Educación Indígena Kherendí Tzitzica (Flor de las Peñas)*. Las imágenes muestran parte del contexto y la organización del Centro de Educación Indígena ubicado en Paracho, Michoacán. El documental fue filmado originalmente en 35 mm, en blanco y negro con once minutos de duración. En él se presenta una mirada institucional a la vida cotidiana en el Centro de Educación Indígena y la integración del indio a la sociedad moderna, mediante la participación de éste en los asuntos de su país y su comunidad; se explica cómo el Estado le proporciona las herramientas para despertar a una nueva vida más "limpia e inteligente". Se trata de un material que presenta la versión oficial de la educación indígena.

El otro título es *Redes* (que inicialmente se titularía *Pescados*), ficción de 62 minutos de duración, producida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) entre septiembre de 1933 y noviembre de 1934, dirigida por Paul Strand, Emilio Gómez Muriel y Fred Zinneman. Fue restaurada en 2009 por la *World Cinema Foundation*, con sede en la *Cineteca de Bologna*, en el *Laboratorio de L'Immagine Ritrovata Laboratory*, y sus derechos fueron adquiridos en 2010 por la UNAM. La película trata de una parte de la vida y el trabajo de los pescadores en Alvarado, Veracruz. De cómo estos pescadores víctimas de la explotación, la enfermedad, la pobreza y la falta de trabajo

deciden enfrentarse al acaparador del pescado y al candidato político coludido con él. El rodaje se inició durante la gestión de corte radical de Narciso Bassols como Secretario de Educación Pública y la gestión en el Departamento de Bellas Artes (DBA) de Carlos Chávez. Esta película estaba proyectada como la primera de un plan de filmación de películas educativas en la SEP. Finalmente fue la única que se produjo. *Redes* y las producciones que formaran parte de este proyecto debían mostrar "objetivamente" las posibilidades de un régimen de justicia social para todos.

En México, las líneas de encuentro entre cine, educación y Estado han sido estudiadas por Aurelio de los Reyes. El fino trabajo de este autor pone el énfasis en la evolución histórica de la cinematografía desde inicios de siglo y hasta 1947: los inicios del cine, cómo se fueron moldeando las características de la producción nacional, el tránsito del cine silente al cine argumental y las primeras articulaciones del cine con el Estado. Incluyó los trabajos cinematográficos realizados por o desde la Secretaría de Guerra, la Secretaría de Fomento y la propia SEP. De los Reyes analiza las características de las producciones vinculadas al sector público y da cuenta de los usos que tuvieron. En los primeros años del cine en México estos usos estuvieron orientados hacia la propaganda y/o la enseñanza. También señala la influencia de realizadores de otras partes del mundo como Sergei Eisenstein y Robert Flaherty en la producción nacional, y cómo estas influencias fueron delineando un tipo de cinematografía de corte nacionalista que en los años treinta del siglo XX estuvo caracterizada por su exaltación de lo rural y lo indígena en el marco de un país que discurría hacia la modernidad. Aunque existen otros valiosos ejercicios de historia del cine, y la historiografía de la educación para el periodo 1921-40 ya es amplia, el tema de los posibles encuentros entre cine, educación y Estado apenas está delineándose en México.

Los primeros años del cine en nuestro país estuvieron caracterizados por la toma de vistas de eventos políticos, sociales y situaciones de la vida cotidiana. Paulatinamente se fueron transformando las características de la producción nacional. La primera generación de realizadores que fueron, en muchos casos, al mismo tiempo exhibidores sintieron la necesidad de comenzar a contar historias. Estas primeras tramas formaron la base de lo que comenzaría a llamarse cine de argumento, este hecho tuvo lugar en los primeros años 20 del siglo pasado. Vino el cine de la revolución y con ello el reforzamiento de las posibilidades del cine como medio eficaz de propaganda. *Las dependencias de un Estado naciente vieron en el cine un importante*

instrumento para enviar su mensaje e influir a las masas. El movimiento armado de 1910 se encontraba fresco en las memorias y el nuevo régimen no terminaba de organizarse. La educación tuvo un lugar central en esta reorganización con la fundación de un órgano central que controlaría los destinos de este rubro: la SEP. Desde ésta se buscó diseñar una política educativa con acento en lo rural, lo indígena y lo campesino. Las políticas saltaron de la importancia de la "alta cultura" al "aprender haciendo" para construir un nuevo sujeto producto de la revolución. Un sujeto orgulloso de su historia pasada, pero dispuesto a la transformación que prometía la modernidad. En este sentido tanto *Redes* como *Kherendi Tzitzica* formaron parte de los ideales que el Estado tenía en términos educativos y son para esta investigación tanto fuente como objeto de estudio.

Para realizar esta investigación utilicé elementos provenientes de cuatro disciplinas distintas, la historia de las políticas educativas insertas en la historia social de la educación, la historia del cine, la teoría cinematográfica y los estudios visuales para lograr conjuntar en mi análisis elementos suficientes para entender cómo y por qué el Estado movilizó al cine con fines educativos. Este trabajo está dividido en cuatro capítulos organizados en orden cronológico. En el primero reviso los antecedentes que vinculan cine y educación en México en el marco de desarrollo de este vínculo en otras partes del mundo. También abordo el surgimiento del cine científico y la institucionalización del cine educativo en Europa y México. Señalo las relaciones existentes con la comercialización de la imagen en movimiento, la configuración de ésta como espectáculo, así como las ideas pedagógicas que dieron sustento a la introducción del cinematógrafo en espacios de distintos niveles educativos. Para comprender mejor el contexto en que surgieron las dos películas estudiadas, el segundo capítulo está dedicado a las políticas educativas y culturales que se desprendieron de dependencias estatales en México antes y después de la revolución, fundamentalmente la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA 1905-1917) y la SEP (1921). Y cómo las líneas establecidas por éstas contribuyeron a modelar la relación entre cine y Estado. Apunto algunos datos relevantes de la gestión de Narciso Bassols como secretario de educación porque ésta condensa la posibilidad de posturas radicales al interior de la Secretaría de Educación Pública, lo cual hizo posible la filmación de *Redes*. Señalo el surgimiento del Cine Club de México, cuyo fundador, Agustín Aragón Leiva, buscaba sentar las bases de una cinematografía educativa en el país. Finalmente menciono el surgimiento de una Filmoteca bajo los

auspicios de la SEP como parte de los esfuerzos por articular el cine y la formación de las masas. En un tercer capítulo reviso las condiciones de producción de la ficción que en un principio se tituló *Pescados* y que terminó por llamarse *Redes*. También reviso las características del equipo creativo que hizo posible esta producción. En una segunda sección de este mismo capítulo analizo una breve secuencia del filme para construir una reflexión sobre cómo esta película es sintomática de ciertas posturas institucionales en el conjunto de los proyectos educativos y culturales de la SEP durante la década de 1930. También reflexiono sobre algunos elementos de la forma cinematográfica que delinearon el producto final de dicha película. Finalmente en el cuarto capítulo trato sobre el filme titulado *Kherendi Tzitzica*, uno de los productos cinematográficos del contexto general de la cuestión indígena en la educación. Presento las principales instituciones educativas que se ocuparon de ese sector y los traslados que se dieron en las concepciones del "indígena puro" en distintos momentos del diseño y planeación para el trabajo en dichas instituciones. Puesto que el documental en cuestión no fue producido por la SEP sino por la instancia a cargo de la propaganda del gobierno, en la segunda sección del mismo capítulo abordo las políticas de comunicación durante el periodo de Lázaro Cárdenas, incluyendo la creación de la Dirección de Publicidad y Propaganda (DPP) primero, y el Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad (DAPP) después, así como su producción cinematográfica. Una tercera sección está dedicada a analizar *Kherendi Tzitzica* para construir una reflexión sobre la imagen que desde el Estado se pretendía edificar para las poblaciones indígenas y cómo esto se inserta en el espacio de un proyecto nacional de masas. Para la redacción de este capítulo es importante señalar que utilicé las palabras indio e indígena indistintamente. En *Kherendi Tzitzica* la palabra empleada para designar a los estudiantes y comunidad del Centro de Educación Indígena en cuestión es indios.

En la redacción de esta investigación coloqué comillas en aquellos conceptos e ideas que se utilizan en determinados contextos pero de los que preferí mantener cierta distancia.

Cabe señalar que este es un primer ejercicio que pretende sentar las bases de futuras investigaciones porque el vínculo entre cine, educación y Estado contiene muchas aristas que es necesario profundizar y trabajar de manera individual. Los filmes elegidos tienen múltiples posibilidades de análisis. En esta investigación intenté realizar un análisis que cruzara por lo que Warmington (2011: 459) llama "la doble

naturaleza del cine como recurso en la investigación histórica". Es decir, en primer lugar como fuente de información sobre las políticas, las prácticas e ideologías del periodo y en segundo lugar como objeto de investigación con base en sus características y representación técnica. Dos aspectos fueron ampliamente discutidos con los directores de tesis, por un lado las negociaciones y vínculos entre realidad, representación e interpretación de la imagen y por otro las relaciones entre el dispositivo tecnológico y los sujetos que operan y diseñan lo que dicho dispositivo toma para ofrecer una particular visión de lo que están tomando. Los resultados de esas discusiones se encuentran diseminados en la redacción de esta tesis. Evidentemente es un ejercicio perfectible que dejó de lado muchos elementos, ya fuera por el tiempo o por la riqueza y la abundancia de los materiales que se revisaron para conformar el contexto que se incluiría en la investigación.

Finalmente debo señalar que escribí este trabajo con una idea constante en mi cabeza: compartirlo con los estudiantes y compañeros de la SEP en donde he contado con la fortuna de hallar valiosos seres humanos preocupados por la conformación de una mejor sociedad.

## Capítulo I.

### Cine y Educación.

"El tratamiento que recibe [el cinematógrafo] es el de un instrumento o una técnica, cuya potencia depende del uso que se haga de ella"

Serra (2011: 96) *Cine, Escuela y Discurso Pedagógico*.

En este capítulo reviso los antecedentes que vinculan cine y educación en México en el marco de desarrollo de este vínculo en otras partes del mundo. En él abordo el surgimiento del cine científico y la institucionalización del cine educativo en Europa y México. Señalo las relaciones existentes con la comercialización de la imagen en movimiento, la configuración de ésta como espectáculo, así como las ideas pedagógicas que dieron sustento a la introducción del cinematógrafo en espacios educativos de distintos niveles educativos.

#### 1.1. La Cinematografía Educativa.

##### 1.1.1. Los primeros años del cine.

Existen diversas historias que aluden al nacimiento del cine. Tosi (1993: 13) hace un ejercicio a partir de la revisión bibliográfica y de literatura en general relativa a este acontecimiento. Este autor propone una subdivisión entre aquellos estudios que aluden el origen del cine a una serie de aparatos como la cámara oscura de G. B. Della Porta o la Linterna mágica de Athanasius Kircher. A otros más los llama ideólogos, éstos se basan en textos de la literatura antigua como el *Rerum Natura* de Lucrecio o la *República* de Platón<sup>1</sup> para reconocer los orígenes del cine. Por último están aquellos a los que llama altamiranos que sostienen la idea de que el cine tuvo sus orígenes en la prehistoria a partir de análisis pictóricos y artísticos realizados a las imágenes de las cuevas de Altamira en España.

Partiré de mediados del siglo XIX cuando se registraron los primeros ejercicios para dar movimiento a la imagen, mismos que estuvieron ligados a la ciencia y a la enseñanza. Fotógrafos, científicos e inventores desarrollaron toda una serie de prototipos para lograr dinamismo en la imagen. Hacia finales de ese mismo siglo comenzó a tejerse una liga con lo comercial y el crecimiento potencial de la imagen en movimiento como espectáculo. Cabe señalar que estas dos vertientes: educación-

---

<sup>1</sup> Por ejemplo el mito de la caverna contenido en el libro VII de *La República* de Platón que explica la situación del hombre frente al conocimiento: "¿crees que los que están así han visto otra cosa de sí mismos o de sus compañeros sino las sombras proyectadas por el fuego sobre la parte de la caverna que está frente a ellos?" (Platón en Mariño, 2008: 456).

enseñanza y comercio-espectáculo, no representan necesariamente una polaridad. Se trata, más bien, de dos aspectos que se vinculan en estos primeros esfuerzos por dar movimiento a la imagen.

El evento que marcó el “comienzo del cine en su forma teatral de exhibición” fue la proyección realizada en el Grand Café de París por los hermanos Lumière el 22 de marzo de 1895, ante la Sociedad para el Fomento de la Industria Nacional (García Riera, 1998: 18). Simultáneamente se desarrollaron varios ejercicios técnicos con el mismo fin. Destacan los trabajos del estadounidense Thomas A. Edison y su *kinetoscopio*, del italiano Filoteo Albertini y su *kinetógrafo*, de los hermanos Max y Emil Skladanowsky con su *bioskop* y del británico William Friese Green con su *biofantoscopio* y la introducción del “celuloide” también atribuida a este último.

El final del siglo XIX representó para muchos países europeos un momento de expansión y crecimiento económico marcado por la industria y la ciencia. Circulaban ideas sobre la verdad positiva, universal y homogénea y se pretendía la colocación de productos vinculados con el progreso en el mercado masivo. En este escenario el tránsito al siglo XX fue testigo de un intenso debate en torno a la paternidad del cine y la lucha de patentes. Encuentro relevantes dos aspectos: el primero indica que el origen del cine fue “un fenómeno gradual y multiforme, no atribuible a una persona o un determinado país... [y el segundo que] el cine científico nació muchos años antes que el cine de espectáculo” (Tosi, 1993: 10). Aspectos resumidos en una frase del historiador francés Georges Sadoul que al igual que Tosi rechaza la mitificación del inventor solitario:

[Ferdinand] Plateu y [Simon Von] Stampfer establecieron los principios, [Eadweard] Muybridge efectuó las primeras tomas, [Jules] Marey inventó la primera cámara de cine, [Émile] Reynaud dio vida a los primeros espectáculos de proyección animada, [Thomas] Edison realizó el primer filme, una decena de inventores intentaron proyectarlo en la pantalla y Louis Lumière logró hacerlo mejor que todos. Poco después [Georges] Méliès, adaptando al filme los medios del teatro, transformó el cine, que antes de él, había sido una curiosidad científica, en un verdadero espectáculo (Sadoul en Tosi, 1993: 21).

Con el surgimiento del cine como espectáculo, pronto se vieron vinculados los aspectos comercial y educativo. Un momento claro de esta relación lo ubicamos con el trabajo del científico inglés Francis Martin Duncan quien, como explica Leal (2008: 54), llevó a los espectadores las “maravillas de la ciencia y la naturaleza” cuando unió un

aparato filmador a un microscopio para mostrar trabajos como *Anatomía de una pulga* o *Circulación de la sangre en el pie de una rana*, filmes realizados en 1903 con presupuesto de la *Urban Trading Company* de Londres<sup>2</sup> y que fueron llevados a las salas comerciales, logrando un buen recibimiento. Un ejercicio similar se presentó en Rusia en 1912 con el biólogo Nikolai Lebedev y el aparato al que llamó *cinemicroscopio* (Tosi, 1993: 296). Los trabajos de este último se realizaron con presupuesto del productor A. Chanzonkov.<sup>3</sup>

#### 1.1.1.2. El Cine Científico y la Enseñanza de la Medicina.

En estos inicios de la imagen en movimiento se desarrollaron experimentos desde muy diversas dimensiones, como el del revólver fotográfico del astrónomo francés Jules Janssen o el del fotógrafo inglés Eadweard Muybridge. Valga un ejemplo de este último para ilustrar el punto: a lo largo de su vida este personaje realizó diversos experimentos que involucraban la fotografía en serie para analizar el movimiento de animales y seres humanos. El objetivo de su más conocido experimento fotográfico era establecer si en algún momento del galope de un caballo, éste mantenía sus cuatro patas en el aire (Figura 1.1). Distintas versiones de este ejercicio se realizaron bajo los auspicios de Leland Stanford en California entre 1872 y 1878, culminando con la presentación del zoopraxiscopio en 1879,<sup>4</sup> lo que llevó a Muybridge a probar su hipótesis en un aparato que imprimía movimiento a la imagen convirtiéndolo en un referente básico para la historia del cine científico.

---

<sup>2</sup> Compañía perteneciente al hombre de negocios estadounidense Charles Urban, quién llegó a Inglaterra como representante de las primeras empresas americanas y que algunos años más tarde se independizó (Tosi, 1993: 296).

<sup>3</sup> Estos casos sugieren también los primeros esfuerzos de divulgación de la ciencia a través de la imagen en movimiento.

<sup>4</sup> Este aparato no logró ser patentado. De acuerdo con Tosi el zoopraxiscopio consistía en "una linterna mágica de proyección donde, entre la salida luminosa y el objetivo, eran insertados dos discos concéntricos que giraban en sentidos opuestos. Uno de los discos, metálico y provisto de ventanillas, actuaba como obturador; el otro de vidrio llevaba la serie de imágenes que repetía cíclicamente en cada rotación, una fase completa de movimiento" (Tosi, 1993: 163). Este zoopraxiscopio no era el único aparato con la posibilidad de mostrar imágenes en movimiento, pero sí se trataba de un prototipo bastante avanzado. Además cabe señalar que las figuras proyectadas podían ser imágenes retocadas del original fotográfico o bien dibujos trasladados al vidrio a partir de dichas imágenes.

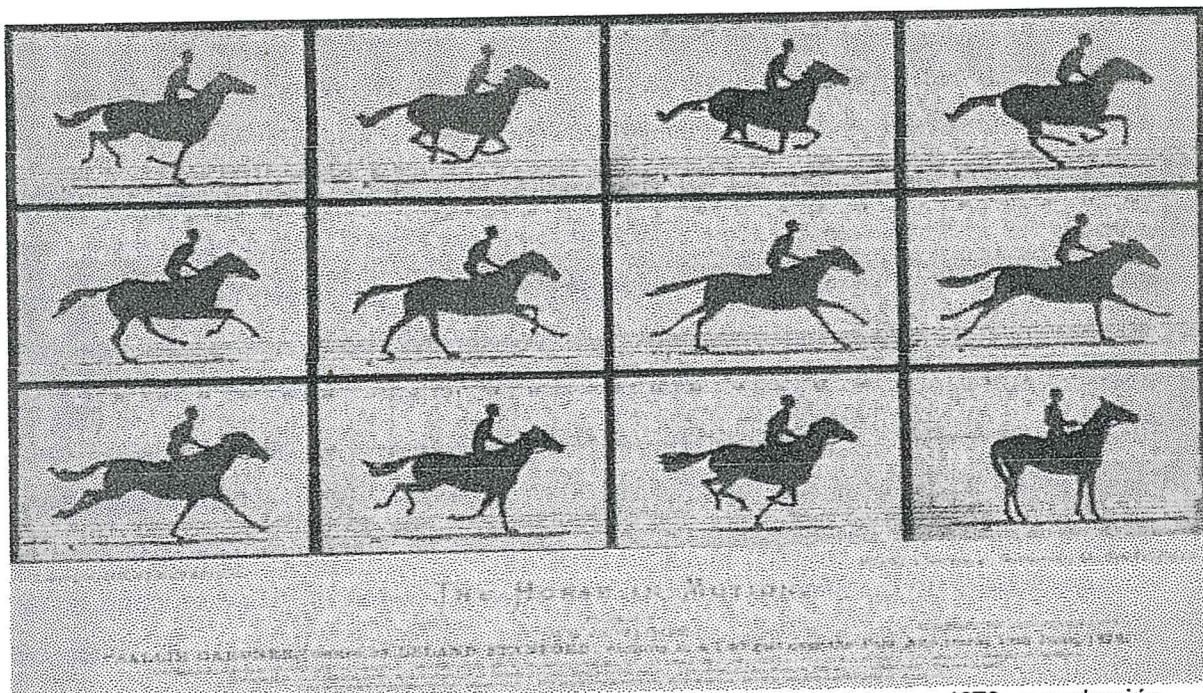


Figura 1.1. Serie de caballos en carrera tomados en Palo Alto por Muybridge en 1878, reproducción heliográfica publicada por "La Nature" de París, citada en Tosi (1993: 42).

Comparto la definición de imagen en movimiento de finales del siglo XIX e inicios del XX como "curiosidad científica, divertimento popular y forma de exploración del mundo" (Aumont en Dussel, 2011: 11), a lo que yo agregaría la potencialidad comercial y la posibilidad de expandir sus contenidos a muy amplios y diversos sectores de la población. Cabe señalar en este punto la posición de Boleslaw Matuszewski quien el 25 de marzo de 1898 escribió en el diario *Le Figaro* su postura frente al cine planteándolo como "un método para el estudio del pasado [y] un método para la enseñanza singularmente efectivo" (Matuszewski, 1898: 1). Matuszewski sugería también la creación de un museo cinematográfico en París que funcionaría como centro de archivo y administración de las imágenes. Finalmente planteaba que el ejercicio del museo tenía la posibilidad de reproducirse en otras partes del mundo. Si bien los planteamientos de Matuszewski no tuvieron resultados concretos a corto plazo, sus ideas sugieren que las discusiones en torno al uso pedagógico del cine se sortearon desde muy temprano y paulatinamente llegaron a los espacios educativos.

El cinematógrafo comenzó a utilizarse en escuelas, centros de investigación y hospitales con fines de enseñanza. Durante 1898 Eugène-Louis Doyene filma operaciones quirúrgicas con fines didácticos. La filmación de operaciones por parte de este médico francés -que había sido testigo de la proyección cinematográfica de los hermanos Lumière en el Grand Café- puso de relieve el papel del cine como recurso



para la enseñanza de la medicina. Este personaje sostuvo un creciente interés por el cinematógrafo y su potencial didáctico y de investigación; con ayuda del fotógrafo Clément-Maurice Gratioulet y el camarógrafo Ambroise-Francois Parnaland, filmó las primeras craneotomía e histerotomía de abdomen en pacientes vivos.<sup>5</sup> Estos primeros experimentos filmicos no fueron muy bien recibidos en la comunidad médica francesa, que los consideró como una “afrenta a la dignidad de la profesión”. Sin embargo, sus trabajos fueron bienvenidos y celebrados en la comunidad de médicos y estudiantes de medicina en el extranjero, donde dictó numerosas sesiones de lo que fue llamado conferencia ilustrada. Doyene llegó a filmar entre 1898 y 1902 más de 100 operaciones, incluyendo la separación de unas hermanas siamesas (Leal, 2008: 51). Al parecer la práctica de filmar operaciones quirúrgicas prevaleció en Francia durante varios años, como lo registra la Revista del Instituto Internacional de Cinematografía Educativa (IICE) al mencionar en su publicación de 1935, los trabajos realizados en 1932 por Jean Painlevé, quien filmó una serie de documentales sobre cirugía plástica y cirugía estética, destinados a la enseñanza.<sup>6</sup> A finales del siglo XIX relaciones similares entre cine, enseñanza y medicina se presentaron en Rumania, Italia, Polonia, Rusia y Bélgica (Leal, 2008: 53). No tengo datos para afirmar si esta práctica continuó vigente en estos países como lo hizo en Francia.

#### 1.1.1.2. Cine, excursiones escolares y formación de maestros.

El último cuarto del siglo XIX Europa era recorrida por una serie de ideas vinculadas a la renovación pedagógica y la reforma de la enseñanza. De acuerdo con Álvarez “su ideario pedagógico recogía las experiencias más progresistas que en ese momento se desarrollaban[.] el uso de la razón, la concepción de hombres que desarrollasen su propia personalidad, la coeducación, la neutralidad religiosa, una educación integral y continua y la utilización del método intuitivo” (Álvarez, 1992: 41). En estos momentos se expande la práctica de la excursión escolar como parte integral del método intuitivo, como lo menciona Friedrich Fröebel en *La educación del hombre*:

<sup>5</sup> Gratioulet y Parnaland recomendaron a Doyene realizar estas primeras filmaciones en un espacio al aire libre por la cuestión de la iluminación. Otra recomendación fue realizarlas en pacientes sin vida para evitar riesgos y complicaciones. Sin embargo, Doyene decidió realizarlas en interiores, lo que atenuó la intensidad de la luz. Además, practicó las intervenciones en pacientes vivos, cronometrando el tiempo de la operación. Esto indica que las condiciones técnicas y la tecnología son de suma importancia en el análisis de estos primeros años de relación entre cine y educación (Leal, 2008: 51).

<sup>6</sup> Archivo Histórico de la SEP (AHSEP), Fondo de la Secretaría de Educación Pública (FSEP), en la Sección de Bellas Artes (SBA), Serie Cinematografía, Subserie Comisión de Cine, Caja 13, Expediente 5, Foja 6.

Estos pequeños viajes y estos paseos largos hacen considerar al niño la región en que vive y sentir la naturaleza como un todo continuo...Consecuencia es que el hombre conozca los objetos de la naturaleza en sus relaciones verdaderas y en su unión primitiva, es así, por este método del descubrimiento y no por palabras y explicaciones conceptuales no comprendidas por el niño como se desenvuelven y aclaran los principios (Fröebel en Álvarez, 1992: 42).

Prevalecía una idea general de que el conocimiento comenzaba por los sentidos y que la experiencia del estudiante al estar en contacto con la "realidad" enriquecía su aprendizaje. Estas pudieron ser nociones que apoyaron la introducción del cinematógrafo en las escuelas algunos años más tarde, aunque éste proveyera un conocimiento de la "realidad" y del uso de los sentidos un tanto diferente a la experiencia de los viajes y paseos.

Un ejemplo de la introducción del cine en la formación de maestros es la "sesión demostrativa" en la Escuela Normal de Bruselas a la que acudieron concejales delegados de Instrucción Pública, directores de escuelas, profesores, maestros, alumnos y periodistas el 23 de septiembre de 1908, en donde su director Alexis Sluys<sup>7</sup> refiere estar "convencido desde el punto de vista pedagógico, de la utilidad del cinematógrafo para la enseñanza y la educación" (1919: 7). Durante esta sesión se proyectó un filme sobre el río Nilo empleado por el maestro Charles Buls, quien aprovechó las imágenes en movimiento para hablar de los "caracteres del arte monumental de los antiguos egipcios", y de su organización religiosa, social y política. Buls se auxilió, además, con un proyector de imágenes fijas mostrando fotos que él mismo había tomado en un viaje a Egipto para complementar su lección. En este mismo ejercicio el maestro de ciencias naturales, Arndt, dio una lección sobre la aerostación y la aviación. También construyó su lección alternando imágenes fijas y en movimiento, y explicando el mecanismo de estos aparatos a sus estudiantes, que previamente habían realizado en el laboratorio de Física experimentos relacionados. Según lo relata Sluys los futuros maestros y varios presentes declararon que era una "forma de enseñanza interesante y atractiva, propia para hacer comprender más fácil y rápidamente los hechos que las explicaciones ilustradas con figuras". El mismo director de la normal de Bruselas indica en su texto que esta "es la primera vez en Bélgica que

---

<sup>7</sup> Vinculado a la Institución Libre de Enseñanza y seguidor del método intuitivo, A. Sluys era director honorario de la Escuela Normal de Bruselas, presidente de la Escuela Superior de Pedagogía y de la Liga de la Enseñanza (Redondo, 2007: 10).

se aplica una cinta cinematográfica en la enseñanza". Es probable que haya sido así para la enseñanza normal; sin embargo, como señalamos antes, el cinematógrafo ya había sido empleado en las lecciones de operaciones quirúrgicas en ese país y varios otros de Europa. La sesión referida fue una demostración para varias autoridades escolares con la asistencia de maestros, estudiantes y la presencia del director de la normal de Bruselas.<sup>8</sup>

Álvarez (1992: 42) afirma que la excursión escolar es un antecedente inmediato de la cinematografía educativa, porque en concordancia con el método intuitivo apuntaba a la adquisición del conocimiento por medio de los sentidos, la experiencia y el contacto con la vida "real". Para afirmarlo así, esta autora se apoya en el desarrollo de la Institución Libre de Enseñanza, el método intuitivo y la Escuela Nueva en España, que fueron adquiriendo paulatinamente reconocimiento por parte del Ministerio de Instrucción Español. En 1918 este Ministerio formaría una comisión para el estudio del cinematógrafo en las escuelas nacionales, así como para la filmación de materiales educativos vinculados a las bellezas naturales de ese país. La iniciativa no logró avanzar pero más tarde se crearían las bases para el uso del cinematógrafo en las escuelas de educación básica.

### 1.1.1.3. El Instituto Internacional de Cinematografía Educativa (IICE).

Los elementos hasta ahora expuestos ponen de relieve el uso de la imagen en movimiento en la indagación científica, la educación a nivel universitario, la formación de maestros y la educación básica en algunos países europeos.

Entre 1895 y 1926 se filmaron en Europa y el mundo una buena cantidad de materiales que años después serían considerados "filmes educativos" por parte de aquellas instituciones encargadas de producir y distribuir dichos materiales.<sup>9</sup> Además, el mercado de insumos y productos vinculados a la producción cinematográfica creció y se diversificó.

No es objetivo puntual de este trabajo citar el recorrido que cada país llevó a cabo para lograr la vinculación entre el cine y los diferentes niveles educativos. Sin embargo, los casos expuestos me permiten reflexionar sobre algunos de los caminos

<sup>8</sup> Todas las citas de este párrafo corresponden a Sluys (1919: 7-8). Por petición del Ministerio de Educación Sluys escribió un relato sobre la experiencia de la "sesión demostrativa". Dicho relato fue traducido y publicado en forma de libro de pequeño formato en España en 1919 y la biblioteca de la Escuela Normal Superior de México contó con un ejemplar que fue donado a la Biblioteca del DIE donde se encuentra actualmente.

<sup>9</sup> Algunos registros de estas producciones se encuentran listadas el anexo de este capítulo y los datos fueron hallados en el AHSEP, FSEP, SBA Serie Cinematografía, Subserie IICE, Caja 13, Exp. 5.

posibles que la imagen en movimiento recorrió para tejer su relación con la educación, la ciencia y la enseñanza antes de consolidarse su institucionalización<sup>10</sup> en Europa con el IICE en Roma. El papel de este instituto es relevante por los vínculos generados con los círculos de intelectuales y las instituciones educativas en México.

El antecedente inmediato a la fundación del IICE fue el Congreso Internacional de Cine en París en 1926, con la presencia de 32 países y 12 organizaciones internacionales. Convocados por el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual con sede en París (IICI),<sup>11</sup> los presentes establecieron los objetivos centrales de la cinematografía educativa: “favorecer la producción, la difusión y el intercambio entre los diversos países de películas educativas sobre la enseñanza, el arte, la industria, la agricultura, el comercio, la higiene, etcétera” (Valderrama en Herrera, 2008: 226).

El IICE surgió en 1927 como una organización de cooperación intelectual internacional que, como explica Herrera (2008: 222), sería junto con el IICI el germen de lo que hoy es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Dicho instituto quedó instalado en Roma con la consigna de favorecer las actividades antes mencionadas y formar una cinemateca internacional que permitiera la circulación de materiales fílmicos con fines educativos. Impulsó una distinción de gravamen para las películas consideradas científicas o educativas e invitó a productores y realizadores de distintas partes del mundo a sumarse a estos principios. El IICE editó de forma mensual, en cinco idiomas, la *Revista Internacional de Cinema Educativo*, encargada de difundir los logros de este instituto, reseñar nuevas adquisiciones, informar sobre adelantos científicos y su relación con el cinematógrafo, así como recomendar filmes considerados educativos. La revista incluye títulos de películas que tratan temas de ciencias naturales y sociales, música, matemáticas, guía vocacional, adiestramiento del maestro, primeros auxilios, higiene, medicina, salud,

<sup>10</sup> Hablo de institucionalización para referirme al momento en el cual el cine comenzó a funcionar como un dispositivo de narración con la intención explícita de comunicar uno o varios mensajes a través de una plataforma organizada, independientemente de si ésta es auspiciada por el Estado, una institución autónoma o bien la iniciativa privada.

<sup>11</sup> El IICI convocó a la formación de comisiones nacionales que servirían de enlace entre las diversas instituciones científicas y culturales y el propio IICI. México estableció la suya hacia 1931, contándose entre sus integrantes: Ignacio García Téllez, rector de la Universidad Nacional; Antonio Caso, director de la Facultad de Filosofía y Letras; Enrique Fernández Ledesma, director de la Biblioteca Nacional; Carlos Chávez, director del Conservatorio Nacional de Música; Jorge Enciso, director de Monumentos Coloniales de la República; José Luis Sánchez Pontón, del Ateneo de Ciencias y Artes de México; M. Othón de Mendizábal, del Bloque de Obreros Intelectuales; Alfonso Septián, de la Barra de Abogados; Joaquín Gallo, de la Agrupación Cultural de Acción Social; Armando Sosa Perreiro, del Sindicato Nacional de Redactores de la Prensa; Carlos Carreido, estudiante de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales; y Alfonso Pruneda, jefe del Departamento de Bellas Artes de la SEP (Herrera, 2008: 223).

cine amateur, vida cotidiana en distintos países, turismo, labores misioneras en distintas partes del mundo, noticiarios italianos, agricultura, educación física, formación militar y religiosa, vida y tradiciones de poblaciones indígenas, industrias y recursos energéticos. Los títulos van desde *La enseñanza de la lectura* hasta *China hoy*, pasando por *La voz de Israel*, *Hombres y Máquinas*, *Anaconda* y *Primeros auxilios en caso de accidente*. Se incluyen materiales fílmicos de India, Corea, Japón, Inglaterra, Francia, Suecia, Portugal, Checoslovaquia, Alemania, España, Estados Unidos y Argentina. En cuanto a las condiciones técnicas la revista del IICE hace mención de películas en color, sonoras, animadas, de estudio y en locaciones naturales.<sup>12</sup>

En 1933 Italia ya tenía varios años gobernada por Benito Mussolini quien encabezaba un régimen dictatorial y unipartidista. De la larga lista de materiales y títulos solo se cuentan dos filmes relacionados directamente con la figura de este primer ministro: *Mussolini habla*, que muestra una serie de actividades oficiales de este gobernante y finalmente un cortometraje cuyo nombre no se especifica, trabajado por la *Cinema Production Inc.* sobre la vida de Mussolini. Esta lista también contiene varios filmes realizados por *L'Unione Cinematografica Educativa* (LUCE fundado en 1924) y la *Universum Film AG* (UFA fundada en 1917),<sup>13</sup> así como un par de noticiarios que tratan sobre los logros del gobierno italiano. Parece probable que el gobierno de Mussolini mantuviera un estrecho control sobre los contenidos de los filmes promovidos por el IICE.

## 1.1.2. Cine y Educación en México.

### 1.1.2.1. La llegada del cinematógrafo.

El cinematógrafo llega a México durante la gestión de Porfirio Díaz; los emisarios de los hermanos Lumière ofrecieron la primera función cinematográfica para el presidente, su familia y amigos cercanos el 6 de agosto de 1896 en el castillo de Chapultepec (De los Reyes, 1987: 8). Díaz apoya a los proyeccionistas Claude Ferdinand Bon Bernard y Gabriel Veyre y se convierte en protagonista de algunas de las primeras vistas

<sup>12</sup> El anexo de este capítulo incluye títulos y temas de películas promovidas por el IICE en 1933 por considerarlas educativas.

<sup>13</sup> Estos estudios cinematográficos son conocidos por ser instrumentos importantes para la realización de propaganda de los regímenes fascistas. Ambos nacieron como parte del Estado, sin embargo el segundo se independizó hacia 1921 y realizó importantes producciones como *Metrópolis*, película dirigida por Fritz Lang en Alemania en el año de 1927. UFA abarca una buena parte de la historia cinematográfica alemana. Produjo diversos materiales desde su fundación y durante la República de Weimar. Con la llegada de Hitler al poder en 1933 comenzó a realizar los mencionados trabajos de propaganda. Sus contenidos eran fuertemente controlados por el ministerio de propaganda (Nicolás, 2004).

realizadas en México. Algunos días más tarde, el 14 de agosto, dan inicio las funciones públicas del cinematógrafo emulando al Grand Café de París, en el sótano de la Droguería Plateros, ubicada en lo que hoy es la calle Madero en el Centro Histórico de la Ciudad de México. Muy cerca de este sitio se ubica lo que se convertiría en el *Salón Rojo*: la primera sala cinematográfica del país.

Algunos de los ejercicios técnicos que se desarrollaron al paralelo del cinematógrafo, entraron a competir por un mercado naciente de consumo de la imagen en movimiento. Como explica De los Reyes (1996: 23) en 1896 varios empresarios del cine y el teatro iniciaron exhibiciones en la ciudad de México con El *Kinetoscopio* y el *Vitascopio* de Thomas A. Edison. El *Kinetoscopio* había llegado a la ciudad desde enero de 1895:

era un aparato que sólo admitía la visión individual: había que inclinarse ante él pegando los ojos a la lente para advertir unas figuras, filmadas en estudio que representaban proezas de bailarinas, cirqueros, boxeadores o el estomudo de un señor (García Riera, 1998: 18).

Para 1896 y en franca competencia con los Lumière, Edison patentó el *Vitascopio*, para la proyección de películas en pantalla, invento que fue presentado en el circo-teatro Orrín ubicado en la ciudad de México.

Estas primeras exhibiciones tenían un carácter abiertamente comercial y eran presentadas en locales fijos como teatros de todo el país. Posteriormente comenzaron a realizarse exhibiciones itinerantes "que buscaban remedio a la limitación de su material con la muestra del mismo a distintos públicos" (García Riera, 1998: 22). Este fenómeno de itinerancia a falta de nuevos materiales que proyectar, también llevó a los exhibidores a convertirse en productores al comenzar a practicar de forma común la toma de imágenes de los lugares que visitaban, incluso para proyectarlas en esos mismo sitios.

México fue escenario de exhibidores-productores nacionales y extranjeros que levantaron tomas de corridas de toros, eventos públicos, bellezas naturales y fiestas, entre otras escenas en varios estados del país. Entre estos personajes se cuentan Enoch J. Rector, Carlos Mongrand, Enrique Moulinié, Ignacio Aguirre, Salvador Toscano y Enrique Rosas entre muchos otros.

En este punto me parece útil introducir la periodización sugerida por De los Reyes (1986: 8) en la que distingue dos etapas del desarrollo cinematográfico en

México. Una corre de 1896 a 1915 dominada por lo que posteriormente fue llamado *documental*, el cual consiste en la toma de vistas y eventos con la intención de mostrar hechos reales. Una segunda etapa inicia en 1916 y se distingue por fortalecerse la producción del llamado *cine argumental* o *de ficción*. Aunque tanto cine *documental* como cine *argumental* estuvieron presentes a lo largo de la historia cinematográfica de estos primeros años, esta periodización nos permite reflexionar sobre las características que predominaron en cada una de las etapas señaladas y como estas formas cinematográficas fueron transformándose en el tiempo.

Como ya mencioné, los materiales correspondientes a la primera etapa se refieren a escenas de la vida política y cotidiana de las ciudades, vistas de paisajes naturales, eventos y hazañas deportivas, estaciones de tren, espectáculos y fiestas patrias. En la segunda etapa se distinguen historias de amor, materiales de corte nacionalista, historias de bandidos e incluso en 1918 De los Reyes (1986: 123) menciona el anuncio de la filmación de "una película de argumento para niños hecha por la Compañía Infantil Valdivieso", aunque no reporta más datos.

#### 1.1.2.2. El cine y la Enseñanza Objetiva

En el terreno de las instituciones educativas, Leal (2008: 52) cita un artículo de la publicación de la ciudad de México *El Tiempo* con fecha del 6 de diciembre de 1898 en que se mencionan los aportes del trabajo del médico francés Doyen al lado de León Bonnet y su utilidad para la enseñanza de la medicina, además del alcance que tendrá en cientos de estudiantes.

Sin embargo, es para 1899 cuando tenemos datos de una relación más formal del cine con la enseñanza, cuando el cinematógrafo "ilustraba clases de historia patria en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), de acuerdo a la teoría de la enseñanza objetiva" (De los Reyes, 2010: 131). Algunos meses más tarde se construyó en esta misma institución un espacio específicamente destinado a la impartición de "conferencias ilustradas".<sup>14</sup>

En el salón de conferencias ilustradas, se darán clases correspondientes a conferencias orales, debiendo tratar de diversos asuntos, por medio de

---

<sup>14</sup> La fórmula de la "conferencia ilustrada" trascendería la paredes escolares para convertirse también en emisaria de las "bellezas mexicanas", como lo ejemplifica De los Reyes (2010: 61) al referirse a la conferencia ilustrada en Madrid realizada en julio de 1929 por parte de la Secretaría de Relaciones Exteriores de México. Práctica que se volvería común en dicha secretaría ilustrando sus temas con películas realizadas por otras secretarías o bien por compañías filmicas.

las proyecciones cinematográficas. Al presente, cuenta la Escuela con más de mil vistas de colores que tratan de asuntos científicos, habiendo colecciones primorosas de Historia Natural, de Física, Meteorología, Astronomía, Historia, etcétera. A proporción que pasan los días, la misma Escuela va adquiriendo nuevas vistas de ilustraciones que van a servir mucho para el pronto aprendizaje de materias que se enseñan en el plantel.<sup>15</sup>

No tengo el dato exacto que indique de dónde salieron los aparatos cinematográficos y el material de apoyo que ilustraba dichas conferencias. Sin embargo, el momento y las relaciones que mantuvo Díaz con los enviados de los Lumière desde su llegada sugieren que estos materiales fueron negociados con los empresarios franceses o bien con aquellos empresarios mexicanos que se unieron a este mercado en los primeros años.

En la educación básica la instrucción con ayuda del cinematógrafo, estaba, cuando menos, planeada. Leal (2008: 50) cita una nota de *El Universal* fechada el 5 de mayo de 1900 en la que se señala que “para el mes de julio próximo serán dotadas las escuelas primarias del Distrito Federal de cinematógrafos destinados a la enseñanza objetiva de la historia natural”. Este dato indica que el cinematógrafo era considerado un auxiliar útil en las escuelas de educación básica. Muy probablemente este aparato proyector llegó al menos a algunas aulas. Las reacciones que generó no siempre fueron positivas, como lo muestra la nota sin autor publicada en *La Enseñanza Normal*, revista editada por la Escuela Normal para Maestros, en su número de enero-junio de 1911. En esta breve nota se señalan los daños ocasionados a la salud por el uso del cinematógrafo planteando que:

lejos de ser benéfico para la escuela es altamente perjudicial, por las irritaciones que la profusión de luz produce en la vista y el esfuerzo y cansancio de los ojos que trae como consecuencia el temblor producido por la rotación rápida y la instantánea interrupción de las cintas.

La presencia de este tipo de información en un órgano de difusión para los maestros es un ejemplo de las posibles tensiones en el uso del cinematógrafo como auxiliar para la enseñanza.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> La Voz de México, 30 de Marzo de 1900, citado en Leal (2008: 49).

<sup>16</sup> El debate del que da cuenta la nota refiere una situación de salud en los estudiantes. Sin embargo, a lo largo de los años se desarrollaría también una discusión de corte moral para el cine comercial por las conductas que las imágenes y la publicidad de éste mostraban a los espectadores y que eran susceptibles de llevarse a cabo en la realidad, sobre todo para el caso de los niños y jóvenes. Por ejemplo “el lamentable accidente que sufrió el niño Mario Jiménez García, de 6 años, en su domicilio de las calles del

La imagen en movimiento en estos primeros momentos de su presencia en escuelas mexicanas, aludía al método de la enseñanza objetiva:

Llamado también intuitivo o de Pestalozzi, fue desarrollado en su tratado *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, donde señalaba la importancia del desenvolvimiento gradual de las facultades intelectuales de los niños a través de la observación y el análisis de los objetos que le rodeaban (Bazant en Martínez, 2002: 284).

Dicho método implicaba que niños y jóvenes entraran en contacto visual o físico con aquello que estaban estudiando "para saber de qué estaba hecho y para qué les servía" (Martínez, 2002: 285). Como antes mencioné, estas ideas de reforma en la educación circulaban por Europa y eran parte del fundamento de las excursiones escolares. Estos paseos también se implantaron en México durante el porfiriato, los niños salían de las escuelas para conocer los elementos naturales y las cosas en sus propios escenarios. Otras alternativas eran las estampas, láminas, mapas y libros de lecciones de cosas que se introdujeron en las escuelas en los años siguientes. Es decir, eran elementos que permitían a los estudiantes tener presentes los objetos. En esta línea de ideas el empleo del cinematógrafo en las instituciones educativas pudo tener la función de presentar "la realidad" para ser estudiada de cerca, aprovechando además la impresión que causaba ver a los objetos en movimiento.

### 1.1.2.3. Estado y producción cinematográfica

En la producción cinematográfica que se articula con las secretarías de Estado distingo cuatro fórmulas posibles desde la llegada del cinematógrafo a México. En la primera, el Estado interviene como regulador. La segunda está marcada por una producción mayoritariamente documental realizada por particulares y bajo encargo de alguna dependencia o Secretaría de Estado. Una tercera abarca el cine argumental y/o cine documental realizado por particulares con infraestructura de las dependencias y secretarías de Estado. Finalmente una cuarta implica la producción realizada por funcionarios del Estado con infraestructura del mismo. Las producciones sujeto de dichas fórmulas perseguían distintos objetivos. No todas tenían una orientación pedagógica y el hecho de ser realizadas por encargo de una secretaría de instrucción

---

Sol 123, donde cayó del pasamano de la escalera y se hirió de gravedad. Dijo el chico que vio una fotografía donde varios artistas de cine descenden por el pasamano, quiso imitarlas, pero se estrelló contra el piso" *El Nacional*, página seis, primera sección. México, 18 de marzo de 1936.

no las convertía en producciones educativas. También está el hecho de que dichas fórmulas no obedecen a un orden cronológico estricto.

Como explica De los Reyes (1987: 36) los primeros camarógrafos nacionales y extranjeros tomaron y/o exhibieron eventos públicos como *Desfile de los rurales al galope el 16 de septiembre* (Bon Bernard, 1896), *Desfile del cuerpo de bomberos el 15 de septiembre* (Becerril, hnos., 1899); eventos políticos como *Llegada del presidente Díaz a su palacio en el Castillo de Chapultepec acompañado de sus ministros* (Moulinié, 1896); eventos naturales como *Norte en Veracruz* (Toscano, 1898) y hechos cotidianos como *Entrada de una boda a una iglesia* (Mongrand, 1899) que tenían duración de entre uno y tres minutos. Paulatinamente los camarógrafos fueron contagiándose del espíritu nacionalista que en el último tercio del siglo XIX correspondió a la literatura y la pintura. Este hecho permitió que se comenzaran a tomar escenas sobre las costumbres nacionales tales como *El carnaval de Mazatlán* (Becerril, hnos., 1903); *Los charros mexicanos* (Mongrand, 1903); *Jarabe tapatío* (Becerril, hnos., 1903); *Botes pescadores entrando a la bahía de Veracruz* (Rosas, 1905); o *Toros en Saltillo* (Mongrand, 1905). Estas primeras vistas tenían la intención de llevar una parte de la "realidad" a los espectadores. El paso del tiempo y los continuos ejercicios de filmación dieron lugar a considerables cambios en las técnicas y el desarrollo de formas cinematográficas.<sup>17</sup> Dicho escenario llevó a la necesidad de reportar hechos completos mediante la imagen. Los camarógrafos comenzaron a convertir sus tomas en una narración con un inicio, una trama y un final, es decir, comenzaron a contarse historias.<sup>18</sup> Entre dichos esfuerzos se cuentan cuatro filmes considerados de larga duración, porque incluían entre 500 y 800 metros de grabaciones:<sup>19</sup> *El Viaje de Porfirio Díaz a Yucatán* (Toscano, 1906); *Inauguración del tráfico internacional por el Istmo de Tehuantepec* (Alva, hnos., 1907); *Viaje de Porfirio Díaz a Manzanillo* (Silva, 1909); y *El viaje de Justo Sierra a Palenque* (Silva, 1909). Los dos últimos fueron realizados por encargo de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. En 1910 Silva abandonaría su función como encargado del taller

<sup>17</sup> La forma cinematográfica es el conjunto de relaciones que se establecen entre los elementos de una película, donde cada uno cumple con una o más funciones (Bordwell y Thompson, 1997: 39-46).

<sup>18</sup> Muchas de estas primeras historias se realizaron como una suerte de rompecabezas. Los camarógrafos tomaban imágenes de momentos anteriores o posteriores a los que su historia contaba. Cuando, por ejemplo, no les era posible seguir el itinerario puntual de un político en una visita o evento de Estado o bien se encontraban con alguna dificultad técnica como la iluminación o la falta de material, echaban mano de materiales anteriores o posteriores para completar sus tramas.

<sup>19</sup> El tiempo de proyección era variable entre 14 y 24 cuadros por segundo. Según G. Sadoul "una bobina de 300 metros duraba 15 minutos en pantalla" (De los Reyes, 1987: 42)

fotográfico instalado en la ENP para cumplir con la comisión de tomar fotografías de lugares históricos recorridos por Miguel Hidalgo y Costilla durante el movimiento de Independencia de México. Esta tarea se hallaba vinculada a los festejos del centenario de dicho movimiento (Díaz, 2006: 327). El trabajo de Silva es importante si consideramos que los materiales filmicos de esa época eran realizados en su mayoría por empresarios ya fuera vinculados a la fotografía o bien como parte de una naciente actividad comercial. Cabe señalar que la mayoría de estos primeros trabajos estaban encaminados a mostrar las imágenes del progreso que México había alcanzado durante el porfiriato (De los Reyes, 1987: 30).

El documental de la revolución dio paso a auténticos largometrajes que alcanzaron dos mil quinientos metros de filmación de hazañas y tragedias revolucionarias que mostraban las luchas entre los diferentes bandos, así como las entradas triunfales de los caudillos revolucionarios a puntos nodales del país, entre estos títulos se cuentan *Viaje triunfal del jefe de la Revolución don Francisco I. Madero desde ciudad Juárez hasta la ciudad de México*, *La revolución orozquista o hechos gloriosos del ejército nacional*. *Combate sostenido por las fuerzas leales contra las revolucionarias*, ambas de los hermanos Alva.

Estos filmes mostraban los hechos que se experimentaban en el país, bajo la fórmula narrativa de exaltación de la figuras centrales. El siguiente paso, señala de los Reyes (1987: 50), fue desarrollar una postura crítica de parte de los realizadores que indujera cierta reflexión en los espectadores. Circularon en 1913 imágenes cinematográficas de la decena trágica que mostraban los destrozos y la violencia que culminaron con la muerte de Madero y Pino Suárez, así como el triunfo del gobierno golpista.

En este momento de tensión social se generaron en los cines distintas expresiones de desaprobación popular o de formación de bandos contrarios dentro de las salas por la acción de la imagen. Este hecho llevó al gobierno golpista a la reflexión sobre el poder del cine en los espectadores, lo que culminó en el reglamento de cinematógrafos en junio de 1913<sup>20</sup> y un decreto de adiciones al mismo en agosto del mismo año. Dicho decreto incluía una forma de censura discrecional, dado que no

---

<sup>20</sup> Este reglamento, además de representar un esquema de censura, también significó el establecimiento de una serie de normas para el funcionamiento de las salas cinematográficas que debían cumplir con ciertas especificaciones técnicas y arquitectónicas, tener extintores, no sobrevender bofetaje (y en caso de hacerlo los espectadores tenían derecho a exigir su reembolso), tener libre acceso en los pasillos, entre otras disposiciones (Berruero, 2009: 8).

describía con exactitud la materia de sus normas. Berrueco (2009: 10) resume el decreto formado por un solo artículo de la siguiente forma:

Los inspectores cinematográficos, al hacer exámenes de vistas conforme a lo establecido en el artículo 21 del reglamento de junio último, no permitirán que se exhiban las siguientes:

1. Aquellas que siendo el argumento un vicio, falta o delito, no termine con el castigo de los culpables.
2. Las que entrañen injuria, difamación o calumnia para cualquier funcionario público, o para cualquier particular.
3. Las que representen actos que ofendan el pudor.
4. Las que signifiquen escarnio o ultraje a las creencias de cualquier culto, al ejército o a los agentes de la policía.
5. Las de asuntos que inciten a la rebelión, o puedan provocar desordenes o escándalos.
6. Las que puedan dar origen a cuestiones internacionales, por ofender el decoro o la dignidad de una nación amiga
7. Las que contengan escenas repugnantes de cirugía, o costumbres de pueblos muy bajos.

Estas prohibiciones no impidieron que numerosos camarógrafos siguieran tomando personajes y hechos de la revolución. La mayoría de estos filmes fueron una apología de la posición en el poder al momento de su exhibición. Este hecho fue eficazmente reforzado por la prensa ilustrada y la descripción que de dichos filmes se hacía en los programas de mano.<sup>21</sup>

El esquema de censura discrecional tuvo continuidad en el gobierno carrancista. Mediante el *Reglamento de censura cinematográfica* publicado el 19 de Octubre de 1919, prohibió la exportación de materiales cinematográficos por la imagen que éstos pudieran mostrar de México al extranjero. Dicha comisión de censura era parte de la Secretaría de Gobernación, a su vez dependiente del Gobierno de la República. Eran momentos de tensión e inestabilidad política en los que el gobierno en turno buscaba hacerse de una imagen positiva dentro y fuera del país. Si a esto añadimos la imagen negativa que de México se difundía en la prensa y el cine de Estados Unidos, entonces la acción de Carranza cobra sentido.

Durante estos años fue la Secretaría de Guerra y Marina en persona del General Francisco L. Urquiza la que produjo y exhibió los filmes de corte argumental *Juan Soldado* (Castilla, 1919), *Cuando la Patria lo manda* (Canals, 1920) y *Honor*

---

<sup>21</sup> De los Reyes (1987: 52-56) explora un excelente ejemplo de este hecho a través del filme *Sangre Hermana* (Alva, Hnos., 1914) que en un primer momento alabó las hazañas del ejército federal frente a los "horrores del zapañismo" y en un segundo momento aplaudió "los combates sostenidos por los indomables zapatistas para el triunfo de sus ideales".

*militar* (Canals, 1919), la primera exhibida públicamente durante los últimos días del gobierno carrancista y las dos siguientes proyectadas de manera interna con la intención de “moralizar al ejército” (De los Reyes, 2010: 62).

Muchos de los hechos suscitados entre la caída de Venustiano Carranza y la entrada triunfal de Álvaro Obregón a la ciudad de México también fueron seguidos por reporteros y camarógrafos que captaron imágenes como parte de la entrevista realizada a Genovevo de la O<sup>22</sup> el 9 mayo de 1920 o la entrevista realizada a Álvaro Obregón durante el recorrido de Tacubaya hacia el paseo de la Reforma al siguiente día. La fórmula parecía seguir siendo la de registrar los sucesos de protagonistas de la política.

Adolfo de la Huerta sería nombrado presidente sustituto del 1º de Junio de 1920 al 30 de noviembre del mismo año. El nuevo mandatario “planeó una producción estatal a través de la Secretaría de Gobernación y en alianza con sociedades cooperativas de actores apoyados por los laboratorios que pertenecieron al Departamento de censura cinematográfica” (De los Reyes, 2010: 60). Esta planeación estaba orientada por la misma preocupación de Carranza, es decir, la imagen que de México se tenía en el extranjero (Berrueco, 2009: 21). Aunque los planes no se llevaron a cabo, sí se transfirió la producción de películas a la Secretaría de Industria, Comercio y Trabajo que tuvo el encargo de filmar una película sobre el petróleo para ser expuesta en la feria de Dallas a la que Obregón fue invitado. Los resultados de esta filmación no fueron los más afortunados. Sin embargo, es un ejemplo de las preocupaciones y los temas que el Estado buscaba movilizar mediante la producción cinematográfica en esos años.

De las primeras *ficciones* de la Secretaría de Guerra se puede decir que conjuntaban la cooperación de la experiencia adquirida en el terreno cinematográfico por parte de la iniciativa privada y la infraestructura creciente del Estado en ese mismo rubro.

En los primeros ejercicios del Estado por emplear el cine con una orientación pedagógica, la Secretaría de Guerra y Marina tuvo un papel distinguido. En 1920 Fernando Orozco y Berra fue el encargado de dirigir el departamento cinematográfico de dicha dependencia. Este personaje pensaba que el soldado era “como un niño a quién hay que educar desde los principios más rudimentales de la intelectualidad y de la moral, llevándolo insensiblemente hasta el grado de elevación que sus particulares

---

<sup>22</sup> Activo militar del ejército zapatista que posteriormente se alió a las fuerzas de Obregón.

facultades permitan para que pueda sacarse algún provecho de él". Eligió el cinematógrafo porque "deja vivo su recuerdo en la imaginación del soldado, que, a semejanza del niño, se divierte con cualquier escena, la graba en su memoria y la repite después de mucho tiempo a título de historia...razonando sobre ella" (Orozco y Berra en De los Reyes, 2010: 63). Estos eran los primeros intentos por parte de una secretaría de Estado para dar un sentido pedagógico a la imagen en movimiento. Con la salida de Orozco y Berra del departamento cinematográfico llega Luis G. Peredo,<sup>23</sup> que por alguna razón no pudo avanzar mucho más en la producción. Sin embargo, la secretaría sí adquirió numerosas producciones extranjeras de índole instructivo para ser proyectadas a los jóvenes soldados en los salones y con el equipo adquirido ex profeso para dicho ejercicio.

El esfuerzo de Manuel Gamio desde la dirección de Antropología de la Secretaría de Fomento es digno de mencionarse en estos ejercicios de las dependencias de Estado por dar al cine una orientación pedagógica. Desde 1919, además de emplear el cinematógrafo como auxiliar educativo en sus actividades con la población del Valle de Teotihuacán,<sup>24</sup> también filmó múltiples escenas de la vida de ese lugar, tales como danzas, cantos e incluso el trabajo de las comadronas en un parto. También realizó múltiples tomas de sus excavaciones que después fueron proyectadas con fines pedagógicos. Hoy en día solo existen fotografías de estos materiales.

De los Reyes (2010: 135) señala cuatro momentos de la relación entre cine y Estado posteriores al movimiento revolucionario y enmarcados por la llegada de los sonorenses al poder. El primero, de mayo de 1920 a diciembre de 1921, se caracterizó por el poco orden y la falta de coordinación entre los organismos estatales que emplearon al cine como parte de la labor de "educar y moralizar al pueblo". El segundo momento inició en 1922 bajo el dominio de la SEP. Esta secretaría lo emplearía como parte de sus propuestas y programas en la formación de normalistas, en las escuelas primarias elementales y superiores, la casa del pueblo, las escuelas nocturnas, en sociedades científicas, en sindicatos obreros y como vehículo de propagación artística en centros culturales que la propia SEP había creado en zonas populares y periféricas de la ciudad. "Entre junio y noviembre se ofrecieron trescientas nueve funciones para

<sup>23</sup> Luis G. Peredo tenía una buena experiencia en el ámbito cinematográfico comercial, entre 1918 y 1920 había dirigido ya tres películas de argumento de bastante éxito: Santa, Caridad y la Llagu (De los Reyes, 2010: 148). Este dato refuerza la idea de que la producción cinematográfica fue producto de la experiencia de la Iniciativa privada y la infraestructura del Estado.

<sup>24</sup> Por ejemplo se realizaban representaciones teatrales sobre las costumbres de distintos sectores de la población de Teotihuacán, actuadas por los habitantes mismos con base en imágenes tomadas por Gamio.

cerca de veintimil setecientos espectadores” (De los Reyes, 2010: 141). El tercer momento fue definido por un proyecto mucho más claro en varias secretarías y encaminado a propagar la alfabetización. Finalmente hubo un cuarto momento que se caracterizaría por la caída de la actividad cinematográfica sistematizada por parte del Estado y coincidió con la rebelión de Adolfo de la Huerta.

Como hemos visto, sin desarrollar una teoría educativa (a pesar de que hubo quienes vinculaban al cine con la enseñanza objetiva), las distintas producciones realizadas o distribuidas por las secretarías de gobierno tuvieron intenciones pedagógicas y/o propagandísticas. Se buscaba, por ejemplo, prescribir ciertas conductas, desarrollar sentimientos nacionalistas, o generar simpatía por determinados personajes o hechos históricos. Las líneas marcadas por las políticas educativas contribuyeron a moldear los usos del cine en este ámbito.

## Capítulo II.

### Las políticas educativas y su relación con el cine en México.

"El problema de la cinematografía consiste en dar a las ideas sociales y educativas una forma dramática y estética".

Strand Paul (1935). *Informe sobre la filmación de Redes*. México

Este segundo capítulo está dedicado a las políticas educativas y culturales que se desprendieron de dependencias estatales en México antes y después de la revolución, fundamentalmente la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA) y la Secretaría de Educación Pública (SEP). Estudio cómo las líneas establecidas por éstas fueron modelando la relación entre cine y Estado. Apunto algunos datos relevantes de la gestión de Narciso Bassols como secretario de educación porque ésta condensa la posibilidad de posturas radicales al interior de la SEP. Señalo el surgimiento del Cine Club de México (CCM), cuyo fundador buscaba sentar las bases de una cinematografía educativa en el país. También menciono el surgimiento de una Fimoteca bajo los auspicios de la SEP como parte de los esfuerzos por articular el cine y la formación de las masas.

#### 2.1. Políticas Educativas y Políticas Culturales en México.

##### 2.1.1. La Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Como ya mencioné el cinematógrafo llega a México durante la gestión de Porfirio Díaz. Este periodo de gobierno se condujo sobre los principios del orden y el progreso, la población y la economía crecieron de manera significativa. Sin embargo, se agudizó la brecha existente entre ricos y pobres: el progreso y la modernidad no alcanzaron a todos los sectores. Este hecho tuvo su reflejo en la educación. Este sector se polarizó, por un lado habían escuelas rudimentarias para la población más vulnerable y alejada de los centros de producción y en el otro extremo habían escuelas modelo que seguían las líneas emanadas de las discusiones pedagógicas de la época. Durante estos años se pensaba en la escuela primaria como "la solución a los problemas nacionales y al Estado como la única instancia con posibilidades de llevar la educación a todo el país y a todos los grupos sociales" (Loyo, 2011: 133). Se fundaron escuelas normales que servirían como modelos a seguir en distintas entidades, circularon principios pedagógicos cuyo eje eran los niños y su aprendizaje a través de los sentidos. Se

organizaron congresos educativos de los que emanaron recomendaciones en los ámbitos pedagógico y organizativo que fueron asumidas por varias escuelas y en varios estados.<sup>25</sup> Se promovieron la higiene y el deporte y se buscó unificar un sistema educativo nacional laico, gratuito y obligatorio. Fueron años de discusión bajo la influencia de importantes pedagogos de la época como Enrique Rébsamen, Gregorio Torres Quintero y Carlos A. Carrillo. Fue una época de crecimiento y apoyo para la enseñanza de bachilleres, la enseñanza técnica y superior. Aunque había un acento en el desarrollo de la educación básica y la enseñanza de las primeras letras, la mayor parte del presupuesto se destinaba a las escuelas antes mencionadas. En estos espacios escolares era donde se ensayaban los últimos adelantos científicos, el cinematógrafo es un ejemplo de ello. Como ya mencioné, tenemos datos precisos que nos hablan de su empleo en la Escuela de Medicina y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). La orientación enciclopédica de la educación superior chocaba con la falta de empleo y los bajos salarios para aquellos que lograban terminar una carrera.

La creación de la SIPBA en mayo de 1905 sentó ciertas líneas jurídicas y de organización que sirvieron como base para la educación básica a cargo del Estado en periodos posteriores. El número de matriculados en escuelas federales creció pero sus condiciones no fueron las mejores, el índice de analfabetismo seguía siendo muy alto y la población escolar se encontraba concentrada en las ciudades. La SIPBA fue suprimida por el artículo 14 transitorio de la Constitución de 1917 lo que devolvió la responsabilidad de la educación a los municipios que en esos años de inestabilidad y reorganización política e institucional no pudieron sostenerla. La SIPBA dejó en la mesa de la discusión educativa la búsqueda y experimentación de nuevos métodos, el perfil de una educación gratuita, laica y obligatoria impartida por el Estado, así como la necesidad de un organismo que marcara los destinos educativos desde el centro.

## 2.2. Experiencias Educativas Posrevolucionarias.

El último periodo de gobierno de Porfirio Díaz estuvo marcado por la efervescencia social y política producto de las disparidades en el desarrollo del país. Esta situación dio origen a un movimiento armado conocido como la revolución mexicana. Los años posteriores al movimiento armado tampoco fueron estables, aunque en el terreno económico México jugó un papel estratégico por su producción petrolera en el contexto

---

<sup>25</sup> Ejemplos de estas recomendaciones fueron: el método de enseñanza simultánea, el método inductivo, la educación objetiva, el número de años necesarios para cursar los estudios de primaria y de normal.

de la primera guerra mundial. La inestabilidad mermó pero no detuvo los debates en torno a las necesidades y características de la educación nacional en todos sus niveles.

Desde los años del porfiriato y siguiendo el pensamiento de Rébsamen se buscó dar a la educación básica un perfil neutro y nacional que contribuyera a la formación de ciudadanos en pro del progreso del país. Esta educación debía incluir educación moral, intelectual, física y estética (Loyo, 2011: 141). La idea de la transformación social a través de la educación continuó vigente durante y después de la lucha armada, como señala Vaughan (2001: 15)

Durante los años de la lucha armada, los victoriosos jefes constitucionalistas pusieron en claro su interés de transformar una sociedad llamada 'feudal' en una moderna y secular, desalcoholizando, saneando y desfanatizando a los mexicanos

Las ideas de modernidad y unidad nacional también continuaron vigentes. Se alzaron voces que buscaban dar dirección y sentido a la educación desde distintos niveles y espacios. La ley de Instrucción rudimentaria gestada por Jorge Vera Estañol durante el porfiriato se aprobó finalmente en 1911 y fue un primer intento para crear un sistema de educación básica federal. Esta ley provocó un intenso debate en torno al papel del Estado en la educación básica con voces a favor y en contra de la centralización.

Desde Yucatán llegó la experiencia de la escuela racionalista impulsada por Salvador Alvarado que gobernó ese estado de 1915 a 1918 e impulsó la enseñanza primaria laica y gratuita así como la organización de un congreso pedagógico:

El carácter de los ideales racionalistas se puso en práctica con la fundación en 1917, de la primera Escuela Racionalista a cargo de José de la Luz Mena y Alcocer en el suburbio de Chuminópolis de la ciudad de Mérida. En esta escuela, como parte de la puesta en práctica de su método, que se basaba en la participación directa del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se elaboró la revista *Oriente*, la cual cumplía la doble función de servir como medio de enseñanza al ser elaborada por los alumnos; y como medio de propaganda, al difundir información a favor de la enseñanza racionalista. Este tipo de educación se basaba en la razón, permitiendo al niño ser el agente de su propio aprendizaje. Los educandos adquirían conocimientos de la vida misma. Se dotó a las escuelas de los medios necesarios para este tipo de enseñanza; las granjas, el huerto y el taller se convirtieron en partes comunes de los centros de enseñanza (León, 2011: 24).



**BIBLIOTECA**  
"Juan Manuel Gutiérrez-  
Vázquez"

Con Felipe Carrillo Puerto, gobernador de Yucatán de 1922 a 1924, se promulgó la Ley de la enseñanza racionalista, lo que establecía este tipo de educación para todo el estado, tenía una orientación socialista y se pronunciaba por la educación popular.

La universidad popular creada en 1913 bajo la rectoría de Alberto J. Pani fue otra experiencia significativa marcada por la preocupación de llevar educación a sectores que antes no tuvieron acceso a ella. Rechazó el positivismo característico del periodo anterior y adoptó una orientación más humanista llevando "conferencias sobre temas diversos a los obreros en sus lugares de trabajo o reunión" (Loyo, 2011: 158).

En 1917 se perfiló el artículo tercero de la constitución declarando una enseñanza libre en los niveles elemental y superior, de carácter laico si era ofrecida en establecimientos oficiales y gratuita para el caso de la escuela primaria oficial. La ENP quedó a cargo del Estado en 1918. El Departamento Universitario y de Bellas Artes (DUBA) que había venido a sustituir a la SIPBA quedó a cargo de los asuntos culturales del Distrito Federal y territorios federales. Años más tarde con la creación de la SEP se vería configurado un proyecto educativo que buscaba contribuir a la formación de una nación unificada y moderna.

### 2.2.1. La Secretaría de Educación Pública.

La SEP juega un papel central en la producción cinematográfica del Estado con la intención de propagar el "evangelio de las letras". Desde la rectoría de la Universidad Nacional de México (UNM) José Vasconcelos<sup>26</sup> sienta las bases de un ambicioso programa educativo para el país. En su discurso con motivo de la toma de posesión del cargo de rector de dicha Universidad, mencionaba:

Llego con tristeza a este montón de ruinas de lo que antes fuera un Ministerio que comenzaba a encauzar la educación pública por los senderos de la cultura moderna...en estos momentos yo no vengo a trabajar por la Universidad, sino a pedir a la Universidad que trabaje por el pueblo (Lozada, 1998: 336)

Desde este cargo Vasconcelos proyectaba la conformación de un Ministerio de Educación Federal con una serie de acciones que antecedieron el Proyecto de Ley para la creación de una SEP.<sup>27</sup> La iniciativa es aprobada alrededor de un año después

<sup>26</sup> Vasconcelos tenía una experiencia previa frente a la Secretaría de Instrucción en 1915.

<sup>27</sup> De acuerdo con Arnaut (1998: 148): "Desde la Universidad Vasconcelos comenzó a despachar prácticamente como ministro del ramo: reclutó "maestros honorarios"...preparaba a la opinión pública, diputados federales y locales, a los gobernadores, para que no opusieran ninguna resistencia insalvable".

dando inicio formal a las actividades de la SEP en Octubre de 1921. El objetivo central de dicha secretaría sería, como lo declaró el propio Vasconcelos en la *Exposición de Motivos y Proyecto de Ley para la creación de la SEP en 1920*, “salvar a los niños, educar a los jóvenes, redimir a los indios, ilustrar y difundir una cultura de todos los hombres” (reproducido en Carbó, 1984). Durante los años veinte circulaba entre los intelectuales la preocupación sobre “cómo conciliar el desarrollo de la educación nacional con la elevación del nivel cultural general de la nación”, existía también la preocupación por la carencia de una “cultura mexicana propia” y el problema del analfabetismo en el ochenta por ciento de la población (Fell, 2009: 361). Ante estas preocupaciones la creación de una instancia central para administrar los destinos de la educación significó un primer paso para la reorganización educativa después de un movimiento revolucionario.

La SEP comenzó su funcionamiento ordenada en tres departamentos: El Escolar, el de Bibliotecas y el de Bellas Artes, posteriormente se sumaron departamentos dedicados a la educación indígena y el impulso de las campañas alfabetizadoras. Vasconcelos dio un especial énfasis a lo estético y a la cultura porque la concebía como “un factor de liberación y elevación del ser, ella debía constituir el eje de la civilización perfecta en pro de una vida espiritual más intensa y amplia” (Fell, 2009: 665). Durante la gestión de Vasconcelos hasta 1924, se redujo el analfabetismo, se crearon escuelas de educación básica en el medio rural y urbano, se reorganizó la educación superior y la educación secundaria, se dio atención a la educación indígena, se impulsó la vida cultural y artística mediante centros culturales, teatros al aire libre, bibliotecas, se impulsó también la creación artística, intelectual y editorial bajo la concepción de un proyecto nacional. Esta gestión no estuvo carente de tensiones y en julio de 1924 Vasconcelos renuncia a su cargo. Sin embargo, dos grandes aspectos del pensamiento educativo quedaron cimentados en el México contemporáneo. De acuerdo con Fell: “la revolución también concernía a la educación que debía ser reformada profundamente para cambiar el orden social y lograr las conquistas fundamentales del movimiento de 1910” y “la educación popular debía ser capaz de llegar a la mayoría de los ciudadanos hasta entonces marginados del desarrollo nacional, con la fe misionera de la enseñanza y la cultura” (Fell, 2009: 668).

La cinematografía como herramienta pedagógica estuvo incluida en el proyecto presentado por Vasconcelos para la fundación de la SEP. Tres años antes el DUBA, antecedente de esta dependencia, había integrado al plan de estudios de la Escuela

Nacional de Música y Arte Teatral, una materia titulada Preparación y Práctica Cinematográficas que tuvo como responsable al camarógrafo Manuel de la Bandera.<sup>28</sup> La SEP vio la utilidad del cinematógrafo como herramienta pedagógica y de propaganda desde su fundación. Incluso el Diario Oficial del lunes 3 de Octubre de 1921, señala que “se asigna definitivamente a la SEP la exposición de obras de arte y la propaganda cultural por medio del cinematógrafo, y todos los demás medios similares”. En 1922 la SEP anuncia la instalación de sus propios talleres cinematográficos que “fabricarían películas para los festivales culturales, prescindiría de las importadas y tendrían un alto nivel cultural”. A cargo de Ramón Díaz Ordaz, ex camarógrafo de la Fox Film de Nueva York, los talleres se Ubicaron en la Facultad de Ciencias Químicas de la calle de Tacuba. En ese puesto Díaz Ordaz colaboraría en uno de los trabajos que aún se conserva en la Filmoteca de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): *Fiestas de Chalma* (1922), ensayo filmico interdisciplinario “realizado por el Museo Nacional de Historia, Arqueología y Etnografía y asesorado por el etnólogo Miguel Othón de Mendizábal y por el historiador y arqueólogo Enrique Juan Palacios; el músico Francisco Domínguez transcribió a partitura la música de las danzas” (De los Reyes en Rovirosa, 1990: 13). Más tarde Luis Márquez Romay,<sup>29</sup> camarógrafo de dichos talleres, sucedería a Díaz Ordaz en la dirección de los mismos. “Uno de sus primeros encargos ahí fue acompañar al padre Canuto Flores, al etnógrafo Miguel Othón de Mendizábal y al musicólogo Francisco Domínguez para documentar una fiesta en el pueblo de Chalma. Poco tiempo después viajó a Janitzio, Michoacán, para la celebración de la noche de muertos. Esta última experiencia lo marcó profundamente: la danza, la música, las artesanías, los paisajes y sobre todo los trajes típicos lo deslumbraron a tal grado que decidió, desde entonces, captar con su cámara todo ese esplendor” (Peñaloza y Ángeles, 2004: 9).

Así, entre 1923 y 1924 el Departamento de Bellas Artes (DBA) contaba con “105 películas sobre la geografía y la historia nacionales, higiene, ciencias naturales e industrias modernas (Fell, 2009: 449)”. Con trabajos como los de Díaz Ordaz y Márquez Romay, el cine encuentra una nueva dimensión en la propaganda cultural y política, mediante el envío de camarógrafos a distintos puntos del país para filmar

<sup>28</sup> Datos de la exposición *El murmullo de los rostros* en el Palacio de Bellas Artes México, D.F. Curada por Alfonso Morales y abierta al público desde el 1 de diciembre de 2011 y hasta el 26 de febrero de 2012.

<sup>29</sup> Formado como fotógrafo en el Estudio Feliú de la Habana, Cuba. Lugar al que su familia se trasladó por la inestabilidad en México después del movimiento revolucionario. Técnico y actor en el medio cinematográfico regreso a México en 1921 para ingresar a los mencionados talleres de la SEP (Peñaloza y Ángeles, 2004: 9).

atracciones turísticas y bellezas naturales, destinados a difundirse en los medios obreros y populares fuera del ámbito escolar. Se trataba de filmes educativos-propagandísticos que en este momento estaban definidos como “aquellos destinados a instruir y moralizar al pueblo”, y comenzaron a producirse y circular en distintas secretarías y espacios públicos (De los Reyes, 2010: 135). Otros materiales fueron adquiridos a través de empresas nacionales y extranjeras. La producción cinematográfica de la SEP en estos años “más que una enseñanza visual o un aprendizaje de conocimientos a través del cine, hizo una memoria visual [con acento en las actividades de] los departamentos de cultura Física y Estética” (De los Reyes, 2010: 149). De las películas mencionadas por Fell solo algunas eran producciones realizadas por la propia SEP. Los proyectores cinematográficos que existían en las escuelas dependientes de esta secretaría habían llegado ahí ya sea por iniciativa privada o bien por presupuesto de la propia SEP que esperaba que por cada ocho o diez escuelas se formara un “centro infantil provisto de cine y biblioteca” (Fell, 2009: 177). También había proyectores en escuelas normales y nocturnas para la presentación de conferencias y en centros culturales que organizaban festivales populares con presentaciones teatrales, bailes, poesía, música, canto, gimnasia y proyección de películas. Dichos festivales tenían la consigna de mostrar los avances de la cultura física y estética impulsada por Vasconcelos.

El contexto político, la salida de Vasconcelos de la SEP, así como las restricciones presupuestarias menguaron la actividad cinematográfica de dicha Secretaría. El tema de la cinematografía regresaría a la SEP hasta la década de 1930 en la que se produce la película *Pescados o Redes* (Strand, 1936).<sup>30</sup> Se trata de un filme de ficción que muestra las vicisitudes de un pueblo de pescadores ante los abusos Don Anselmo, el cacique local y Juan García Sánchez, candidato popular coludido con él. En el siguiente capítulo revisaré qué hizo posible que una película como ésta fuera filmada por una secretaría de Estado.

Retomo a Britton (1976: 11) para recordar que el orden del Estado mexicano que hizo posible la fundación de la SEP proviene del movimiento revolucionario y distingue dos etapas generales: 1) de 1910 a 1920 que corresponde a la lucha armada; y 2) de 1920 a 1940 que representa la reconstrucción y el desarrollo institucional. Este

<sup>30</sup> No tengo datos de producciones auspiciadas por la SEP entre 1924 y 1933. Sin embargo, si existen para ese periodo registros de algunas actividades de funcionarios y estudiantes de la SEP que fueron filmadas y proyectadas en noticieros como la *Revista Fotográfica de El Universal*. En 1933 Salvador Pruneda realiza *¡Ese Guadalajara!* y Paul Strand comienza a concebir la idea de la película *Redes* ambas producidas por la SEP (De los Reyes, 2000; UNAM, s.f.; Krippner 2010: 69).

segundo período es relevante, además, porque se impulsó una reforma agraria extensa, se protegió a los sindicatos y se proyectó la extensión de la educación con acento en la población rural.

La SEP bajo los auspicios de la UNM lleva la consigna de centralizar las actividades educativas, enarbolando la bandera de los "ideales revolucionarios" de libertad y democracia, de conformación de una sola nación auxiliados con la construcción de símbolos comunes, vinculados a lo campesino, lo popular y lo indígena. Esta institución "absorbió escuelas de los sistemas estatales y municipales" y puso en marcha un programa de reorganización magisterial y popular (Vaughan, 2001: 49). La educación se concebía como medio para el cambio y la movilidad social. El proyecto incluyó, además, el desarrollo de la enseñanza técnica, de artes y de oficios. Estos primeros años y la orientación que Vasconcelos dio a la educación, permitieron que dicha institución se permeara de los debates intelectuales de la época, que en un principio mostraban cierto apego a preocupaciones de orden pedagógico. Paulatinamente, por las tensiones y encontronazos de la clase política, aunado a la sensibilidad social por el reciente movimiento armado, dichos debates se fueron radicalizando.

### **2.2.2. Los década de 1930 y la gestión de Narciso Bassols.**

A nivel internacional, los años treinta representaron el desarrollo de nacionalismos y de políticas y partidos de masas. Los medios de comunicación en general y el cine en particular jugaron un papel central en la difusión de ideologías de cambio social y político vinculadas con dichos movimientos. La preocupación por la cinematografía educativa en los años treinta tenía más tintes políticos que pedagógicos. Se encontraba alejada de los debates de la enseñanza objetiva de finales del siglo XIX y principios del XX. Durante estos años en la SEP se posicionaron funcionarios de corte radical que contribuyeron a desarrollar ideas y proyectos con orientación socialista. La presencia de estas ideas radicales sugiere que las políticas que crea el gobierno posrevolucionario posibilitan la creación de nuevas formas de comunicación y espacios de diálogo con las masas de trabajadores, obreros, campesinos e indígenas, en el contexto de un Estado en formación (Britton, 1976 ; Vaughan, 2001). También durante estos años llegaron a México una considerable cantidad de artistas e ideólogos extranjeros que huían de conflictos bélicos y políticos en Europa en donde también circulaban ideas de corte socialista y anarquista. Estos artistas contribuyeron a moldear

una estética nacionalista vinculada con el binomio modernidad-riqueza cultural y en muchos casos fueron acogidos por dependencias gubernamentales para desarrollar sus trabajos.

La SEP había crecido y complejizado su aparato burocrático. El impulso a la educación rural fomentado por Vasconcelos y Moisés Sáenz comenzaba a debilitarse (Britton, 1976: 50). Abogado de formación, Bassols jugó un papel importante en la configuración de "lo rural" durante esos años. Su característica principal no fue la labor de campo, sin embargo, se encontraba relativamente al tanto de los problemas rurales del país gracias a su participación en la redacción de la Ley Agraria Nacional de 1927. También realizó algunos viajes a zonas marginadas acompañado por Rafael Ramírez, quién pugnaba por implantar en México una educación socialista (De los Reyes, 1987: 184).

Bassols estuvo al frente de la SEP de septiembre de 1932 a mayo de 1934 durante la presidencia de Abelardo Rodríguez. Preocupado por el contraste entre la mayoría rural y la minoría urbana, y sus implicaciones para la integración nacional, fue partidario de una educación orientada a la transformación de las masas rurales mediante cuatro elementos:

Biológicamente, con el mejoramiento de la salud; económicamente con la introducción de métodos modernos de producción; culturalmente, con la enseñanza de adelantos contemporáneos en ciencia y tecnología; y socialmente, con la preservación de la vitalidad espiritual de la herencia indígena (Silva Herzog en Britton, 1976: 54).

Bassols era un marxista declarado, sin embargo, tenía conciencia de que una orientación de esta índole en la educación "era una meta para el futuro, sujeta a experimentación antes de su aplicación en el México de los años treinta" (Britton, 1976: 52). Para el secretario la unidad nacional era la meta última para la educación mexicana, mezcla del sentido colectivo de lo rural con la tecnología occidental, combinación del campo con la ciudad

debe hacer una síntesis de las dos culturas, conservando los valores positivos de las razas indígenas y tomando de la civilización occidental, con sus recursos técnicos y las posibilidades que ofrece la tecnología, todo lo que fortalezca a nuestros indios, convirtiéndolos en una raza vigorosa físicamente y capaz de producir riquezas en gran abundancia con los medios mecanizados (Bassols en Britton, 1976: 53).

Durante su gestión aumentó el número de escuelas primarias rurales. Aparecía repentinamente en las escuelas y era un férreo crítico de lo que en ellas pasaba.<sup>31</sup> Reconocía la falta de preparación, los malos sueldos y las difíciles condiciones de los maestros rurales. Impulsó la publicación del *Maestro Rural*, revista de la SEP encaminada a crear un vínculo de comunicación entre esta creciente institución y sus elementos en el campo. También utilizó la radio como medio de comunicación con los maestros rurales, incluso repartió aparatos en algunas poblaciones. Podían escucharse como parte de la programación de la Oficina de Radio de la SEP historias para niños, lecciones de educación física, noticias y actividades para el hogar entre otras cosas (Britton, 1976: 57). Bassols deja la secretaría en medio de un conflicto magisterial al que, al parecer, no dio la importancia suficiente. La pretensión de introducir la educación sexual en las escuelas fue un elemento que le valió la antipatía de muchos padres de familia y maestros. A esto se unió la propuesta de la educación socialista por parte de algunos integrantes del Partido Nacional Revolucionario (PNR). Bassols abandona su puesto en medio de la polémica.

En diciembre de 1934 se presenta un importante cambio jurídico para la cuestión educativa con la entrada en vigor de la reforma al artículo tercero constitucional por el cual se prescribió que: “la educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para la cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y la vida social” (Meneses en Vaughan, 2001: 65). En un momento de inestabilidad política y de reacomodo institucional, el nuevo presidente Lázaro Cárdenas, como explica Vaughan (2001: 66), se sirvió de la educación socialista para dar al PNR una base civil popular “poniendo énfasis cultural e ideológico en la movilización e inclusión del pueblo”, así como en la educación indígena. Esta reforma generó tensiones y rupturas importantes con diversos sectores de la población.

En los debates surgidos al interior de la SEP por la influencia creciente de las ideas radicales, revive el interés por el cine con la creación de la oficina de cinematografía y fotografía en el Departamento de Bellas Artes (DBA) en 1934, a cargo del estadounidense Paul Strand quien realizaría la película *Redes*. Esta instancia estaba interesada en el uso del cine en la educación e impulsó diversas fórmulas para

---

<sup>31</sup> En su autobiografía Juan O’Gorman habla de su experiencia de trabajo con Bassols caracterizándolo como un funcionario eficiente y extremadamente minucioso (O’Gorman, 2007: 120).

sistematizar la actividad cinematográfica dentro del Estado. Estos esfuerzos no fueron únicos. Dentro y fuera de las dependencias del Estado comenzaron a explorarse distintas formas de vincular cine y educación.

### 2.3. Agustín Aragón Leiva, El Cine Club México (CCM) y La Filmoteca Nacional.

El primero de diciembre de 1934, Agustín Aragón Leiva periodista de *El Nacional*, firmaba un documento bajo el cargo de *Redactor Científico*.<sup>32</sup> Se trataba de la propuesta para el establecimiento de la cinematografía educativa en la SEP, específicamente en la sección de cinematografía del DBA. El título de dicho documento era: *Ideas Generales para el establecimiento de la cinematografía educativa*.<sup>33</sup>

Entre 1930 y 1931 Aragón había sido traductor y asistente de dirección al lado de Adolfo Best Maugard<sup>34</sup> en las tomas para lo que sería *¡Que viva México!* (Eisenstein, 1930-1932) película de Sergei Eisenstein planeada para ser dividida en cuatro episodios: *Sandunga, Fiesta, Maguey y Soldadera*. Aunque Aragón inicio como intérprete y asistente, con el paso del tiempo se involucraría de una manera más activa. Incluso, explica De los Reyes, inició la campaña contra el empresario Upton Sinclair porque éste dejó de financiar el trabajo de Eisenstein en México e “impidió que se llevara a cabo el montaje [de lo que sería la película de Eisenstein] y promovió la película *Thunder Over Mexico* (1933) de Sol Lesser hecha con el material de Eisenstein para el episodio *Maguey* (2002: 165)”.<sup>35</sup> En otro trabajo De los Reyes (2002: 134) habla de la importancia de Aragón en la relación de mutua admiración surgida entre Eisenstein y José Clemente Orozco, haciendo posible la comunicación epistolar

<sup>32</sup> El periódico *El Nacional* contiene varias de sus participaciones en torno a este episodio de su vida profesional, en donde difunde entrevistas e información sobre diversos temas científicos. El tono en que escribe estas participaciones es mucho más moderado con relación a lo escrito en *Crisol*, aun cuando los artículos revisados en ambos materiales corresponden a 1935.

<sup>33</sup> Aragón escribe las *Ideas Generales para el establecimiento de la Cinematografía Educativa* en diciembre de 1934 y las hace llegar Fausto Ayala Guerrero, quien a su vez escribe a José Muñoz Cota, jefe del DBA de la SEP dándole a conocer la propuesta y solicitando su apoyo para hacerla llegar a los espacios correspondientes a fin de darle seguimiento. AHSEP, FSEP, SBA, Serie Cinematografía, Subserie Fausto Ayala Guerrero, Caja 14, Expediente 19.

<sup>34</sup> Best Maugard es nombrado consejero y censor de Eisenstein en diciembre de 1930 por el Secretario de Educación Pública José Manuel Puig Casauranc. Estuvo junto a él 94 días pagados a razón de 20 pesos por la SEP, más otros, no se sabe cuántos, por los que no cobró honorarios. De los Reyes anota que Eisenstein busco a B. Maugard con una carta de presentación que le dio Robert Flaherty. B. Maugard acompañó, orientó y realizó investigaciones sobre costumbres y tradiciones locales para el director, incluso “de acuerdo con una carta de Hunter Kimbrough cuñado de Upton Sinclair, productor ejecutivo de la película, sugirió ideas argumentales”. Además la cercanía con Eisenstein lo llevó a escribir y dirigir en 1937 *La mancha de sangre*. (De los Reyes, 2002: 161).

<sup>35</sup> Aragón describe su posición con respecto al conflicto Sinclair-Eisenstein en un artículo publicado en la revista *Crisol*. Este artículo fue nuevamente publicado en *Desacatos. Revista de Antropología Social* (2001), (8): 149-158.

entre ambos artistas. Estos datos me sugieren que Aragón se interesó por la producción cinematográfica a partir de su colaboración con Eisenstein y surgió de ello una admiración por el propósito político que contenían los filmes de este director.

Como parte del contexto ideológico de Aragón cabe señalar su participación en la *Revista Mensual de Crítica Crisol*, que fue coetánea a la producción del grupo literario *Los Contemporáneos* y su revista del mismo nombre. Mencionar ambas publicaciones es relevante porque a través de sus contenidos es posible ejemplificar dos polos vigentes en las discusiones sobre el arte de la época. Los colaboradores de *Contemporáneos* sostenían ideas alrededor de que la producción artística debía mantenerse al margen de la política, el sentido social del arte y el movimiento revolucionario quedaban, si acaso, en un segundo plano. En el otro extremo, para los colaboradores de *Crisol* el arte debía ser producido para servir a las masas, para movilizar conciencias en pro de los beneficios colectivos. *Crisol* nace en 1929 y continúa viva hasta 1934. Espinosa (2004: 795) la describe como un "órgano oficialista...cultural [que] atiende las causas de un proceso único en nuestro continente: la institucionalización de la revolución". Esta revista dirigida por el poeta Miguel D. Martínez Rendón<sup>36</sup> es producida mensualmente por el Bloque de Obreros Intelectuales (BOI) de México y entre sus colaboradores se encontraban Fermín Revueltas, Salvador Pruneda,<sup>37</sup> Adolfo Ruíz Cortines, Plutarco Elías Calles y Luis Chávez Orozco. En general, eran los integrantes del BOI los que escribían para la revista, dado que era ésta su órgano de difusión y propaganda, por lo cual parece probable que Aragón Leiva perteneciera a este grupo. El BOI aludía continuamente a la idea del arte con función social que "debe encarnar la vida y educar al espectador...debe tener una

<sup>36</sup> Martínez Rendón y otros escriben el manifiesto titulado *Trayectoria: Se dirige al pueblo en general y a los productores de arte en particular* (1928). El manifiesto expresa que es necesaria la "unión entre el pueblo y los productores de arte, incluso la obligación de éstos de crear obras para las mayorías, satisfaciendo el derecho del pueblo sobre la producción de los artistas educados por cuenta de la Nación. Afirman que la base de la Revolución dentro de las artes no está en la forma, que puede ser anticuada o novedosa, sino en la finalidad ideológica. Por ello, en su producción se encontrarán todas las formas y todos los estilos, aunque siempre conteniendo una idea de apoyo a los propósitos de la Revolución Mexicana". Fondo Reservado de la Biblioteca Justino Fernández del IIE-UNAM, documento original disponible en:

<<http://icaadocs.mfah.org/icaadocs/ELARCHIVO/RegistroCompleto/tabid/99/doc/779483/language/es-MX/Default.aspx>> (10 de marzo, 2012).

<sup>37</sup> Según la página de escritores de cine mexicano de la UNAM, durante los años veinte Pruneda publicó artículos en las Revistas *Cine Mundial* y *Cinelandía*. Su fascinación por el cine surgió de la fotografía, fue alumno de Salvador Toscano. Produjo noticieros oficiales importantes, además, se habla de un cortometraje que le fue patrocinado por la SEP: *¡Ese Guadalupe!* en 1933. Durante los años 30 ocuparía el cargo de Jefe del DBA de la SEP durante los trabajos que Eisenstein realizó en México como parte de lo que sería la película *¡Que viva México!* Artículo completo disponible en <[http://escritores.cinemexicano.unam.mx/biografias/P/PRUNEDA\\_castro\\_salvador/biografia.html](http://escritores.cinemexicano.unam.mx/biografias/P/PRUNEDA_castro_salvador/biografia.html)> (28 de enero, 2012)

participación directa y activa en la vida social, debe aleccionar, cumplir la función de adoctrinamiento (Espinoza, 2004: 797)". En los contenidos de Crisol constantemente se alude a la importancia de la unidad nacional, la relevancia de la imagen que de México se está formando dentro y fuera del país. Así como la idea del arte al servicio de los ideales de justicia e igualdad heredados del movimiento revolucionario. Este discurso también se reconoce en los escritos de Aragón cuando manifiesta su preocupación por la *realidad mexicana* que está siendo presentada en el extranjero a través de la cinematografía comercial porque dice que no "todo lo que se hace en México es por ello mexicano [ni] expresa [el] arte, las ideas, ambiciones, problemas y acción colectiva de nuestro pueblo (Aragón, 1935)". La reflexión del arte y la cinematografía al servicio "del pueblo" aparece continuamente en los escritos de este personaje. Aragón descalifica severamente producciones como *El compadre Mendoza* (De fuentes, 1933); *La Sangre Manda* (Bohr, 1934); *Corazón Bandolero* (Sevilla, 1934); y *Chucho el roto* (Soria, 1934) y a personajes de la cinematografía de la época como Agustín Lara, José Bohr, Arcady Boytler y Chano Ureta diciendo que "esa cinematografía no puede considerarse como mexicana, aunque se haga en México". Desestima cualquier producción artística y/o estética que no esté apegada a lo que ellos llaman "ideal revolucionario". En cambio, pone en claro su admiración por un filme como *Natalidad* (*Misery and fortune of woman*) (1929),<sup>38</sup> que obtuvo el primer premio universal de 1930 y que fue proyectada por el CCM del que Aragón era director y al que regreso un poco más tarde en este capítulo.

En un artículo sin firma de la sección de *Cultura Popular* de el periódico *El Nacional* *Natalidad* fue calificada como:

*Una cinta ejemplar en el tipo de cinematografía educativa, pues reúne la parte científica con la dramática, produce una reacción colectiva en los espectadores que facilita la comprensión de las tesis que sustenta. El CCM al presentar esta película logra un triunfo artístico y social, pues marca definitivamente su acción como impulsador...del cine como medio de educación de las masas...una película que entusiasmará a los pedagogos, para utilizar ya, sistemáticamente, a la instrucción visual como un colaborador eficaz en la enseñanza colectiva (26 de Julio de 1935).*

<sup>38</sup> Filme de 1929, cuyo título original es *Frauennot-Frauenglück*, fotografiado por Eduard Tissé y dirigido por Sergéi Eisenstein y Grigory Alexadrov, con música de Martín Uhl. En referencias hemerográficas y comunicación entre intelectuales de la época el filme es atribuido a Tissé. Muestra la situación de aborto en dos mujeres parejas de obreros en condiciones de pobreza, poca higiene y salubridad, planteando que, de haber sido atendidas en un hospital moderno, su muerte hubiera podido evitarse.

El énfasis en la importancia de la función pedagógica del cine, en la que insistiría Aragón ante la SEP, me hace pensar que es muy probable que este artículo lo haya escrito él.

Aragón se constituyó como un severo crítico de las producciones realizadas en Hollywood, lugar que califica como vulgar y a sus películas como “la cátedra permanente de perversión sexual, el resumidero mundial del mal gusto, de lo cursi, del sentimentalismo burgués, de la degradación de la cinematografía como arte colectivo (Aragón, 1935)”. El discurso presente en las participaciones de Aragón en *Crisol* es muy cercano a las posición oficial a favor del ideal revolucionario, colectivo, nacional. Sin embargo, no son una apología de las acciones del Estado. Aragón critica el apoyo que éste ha dado a producciones que no utilizan “la cinematografía para difundir el conocimiento y procurar el mejoramiento colectivo”, observando que la inversión del dinero del Estado, que además es de los trabajadores, debe dedicarse a fomentar la exhibición en toda la república de películas educativas sobre astronomía, biología, física y química, además de ficciones que “muestren la evolución de la sociedad hacia fines revolucionarios legítimos...con temas mexicanos y de conocimientos de nuestro medio (Aragón, 1935)”. Cuando menciona títulos específicos se refiere a filmes como *Camisa Negra* (Forzano, 1933), *El acorazado Potemkin* (Eisenstein, 1925), *Camino a la vida* (Ekk, 1931), *Octubre* (Eisenstein, 1928) y *la Línea General* (Eisenstein, 1929). Es evidente su admiración por el trabajo de Eisenstein.

Como ya mencioné, Aragón es fundador y director del CCM, según el propio Aragón, un primer ensayo para crearlo, fue “destruido por las intrigas de un grupo de escritores y artistas que formaban parte de la directiva” (Aragón, 1935). Sus *Ideas Generales para el establecimiento de la cinematografía educativa* enviadas a la SEP en diciembre de 1934 representaban un segundo intento por establecer la cinematografía educativa en México. Dichas ideas estaban organizadas en cinco apartados: 1) Antecedentes, 2) ¿Qué es la cinematografía educativa?, 3) Su implantación en México, 4) Producción de Películas, y 5) Factibilidad.<sup>39</sup>

La primera parte resalta la necesidad y utilidad de la cinematografía educativa en México. Explica que pocos esfuerzos se han hecho por sistematizar una actividad tan necesaria. La segunda parte describe lo que Aragón caracteriza como

---

<sup>39</sup> Véase referencia en nota a pie 33. El Anexo de este capítulo contiene una transcripción completa de las *Ideas Generales para el establecimiento de la cinematografía educativa* publicadas en el periódico *el Nacional* el 1 de diciembre de 1934. Dato relevante es que esa fue justamente la fecha en que inició la gestión de Lázaro Cardenas como presidente de México.

cinematografía educativa. Además de un arte y una forma de divertir, dice, es “esencialmente un lenguaje, que por operar con imágenes de la realidad, es universal”. Es útil para expresar la emoción, el pensamiento, la ciencia y el arte. Denota la importancia que este medio ha cobrado como auxiliar educativo y propagandístico en países como Italia, Francia, Alemania, la Unión Soviética y Brasil, en donde incluso existe un ministerio o departamento dedicado para tal fin. La cinematografía educativa, dice, consiste en la formación de programas sistemáticos en donde la “emoción colabore para hacer sentir la idea”. Para los trabajadores esta práctica conlleva mayor utilidad, dado que no requiere de un “esfuerzo mental” especializado. La tercera parte hace una crítica a la sección de cinematografía del Departamento de Bellas Artes, por no tener ni orientación cultural, ni medios de trabajo. Reconoce que esta sección es la que tiene la posibilidad de convertirse en la sección de Cinematografía Educativa, y subraya la importancia que esto tiene a la hora de poner el “arte y el pensamiento al servicio de las masas para convertirlos en algo colectivo”. El teatro Hidalgo, la sala de conferencias del Palacio de Bellas Artes, el teatro del mercado Abelardo L. Rodríguez, el teatro del Parque Venustiano Carranza, el Anfiteatro Bolívar, la sala del Sindicato de Telefonistas de la R. Mexicana, el teatro Orientación, el Centro Industrial Rafael Dondé son los lugares señalados por Aragón como perfectamente bien equipados para iniciar inmediatamente la labor de la cinematografía educativa con un formato de 35 mm. Aclara que para los casos de 16 mm y 9 mm habrá que realizar un estudio especial porque éste sería el formato indicado para extenderse por toda la República, puesto que existen proyectores para estos formatos cuyo generador de corriente es movido a mano, lo que posibilita su traslado “al rincón más apartado de las sierras...siendo verdaderas universidades circulantes”. Sugiere al teatro Hidalgo como cabeza de circuito, seguido por los teatros antes mencionados. Iniciando proyecciones con *Natalidad*, que se encuentra en México, puede utilizarse y que de proyectarse contaría con la “entusiasta cooperación” de Salubridad y la Beneficencia Pública. En la cuarta parte establece que la misma sección se encargaría de producir películas de corte educativo sobre los “problemas de México” en un formato de 9 mm. Dicho formato sería más económico que el de 35 mm y alcanzaría una calidad de primera. Expone que con los 100 mil pesos que la sección de cinematografía del DBA de la SEP gastó en la realización de la película *Redes o Pescados*, pudieron filmarse doscientas películas sobre diversos temas como ciencia, tecnología y desfanatización. Explica que el plan íntegro de producción y exhibición puede presentarlo con todo detalle si es

aceptado su proyecto de establecimiento de la sección. Finalmente, en la quinta parte Aragón explica que la labor puede iniciarse con los recursos disponibles en la sección de Cinematografía del DBA. En la medida en que se logre avanzar en el proyecto, se esperaría contar con la cooperación de otros departamentos.

Esta comunicación se convertiría en el antecedente del CCM auspiciado por el DBA de la SEP. Cuando las *Ideas Generales* llegan a manos de la oficina de la presidencia, éstas solicitan a José Castellot, jefe de la oficina de cinematografía, su opinión al respecto.<sup>40</sup> Éste responde diciendo que en la comunicación de Aragón Leiva no hay un programa concreto que pueda servir de base, que esta oficina ya cuenta con un trabajo “aprobado por el C. Secretario del ramo y en el que se establece un programa concreto de trabajo fundado en la ideología que se trata de difundir”. Menciona los cuatro capítulos centrales en los que se ha trabajado desde inicios de 1934 de manera sistemática, siendo éstos: 1) Producción de la película *Pescados*, 2) Instalación y acondicionamiento del *Teatro Hidalgo* para crear Cine de Repertorio, 3) Estudio de un Plan de filmación, y 4) Programa de difusión artístico-educativa por medio del cine; y aprovisionamiento del material necesario para que esa difusión pueda llegar a todas partes del país. Castellot puntualiza el valor artístico y educativo de *Pescados*. Habla de *Natalidad* como un experimento con valor dentro del cine, pero no en el terreno educativo. En cuanto a la sugerencia de emplear película de 9 mm dice que son buenas las intenciones de Aragón en el terreno económico, pero que carecen de validez en el terreno práctico.

A pesar de esta respuesta, Aragón consiguió poco tiempo después el auspicio del DBA para echar a andar el proyecto del CCM bajo su dirección.<sup>41</sup> El 4 de abril de 1935 –poco más de un mes después de la respuesta que da Castellot a la oficina de Presidencia– el CCM lleva a cabo su sesión inaugural. El primero de marzo del mismo año Muñoz Cota, jefe del DBA, firmaba las *Bases de Organización del CCM* propuestas por Aragón, en donde éste se aut nombra director describiéndose a sí mismo como “impulsor de la cinematografía educativa... crítico y productor de películas experimentales”. En este documento establece los fines intelectuales y sociales del CCM, así como el tipo de materiales que se proyectarían:

<sup>40</sup> En el Anexo de este capítulo se encuentra una transcripción completa de la respuesta solicitada a Castellot con relación a las *Ideas Generales*. Estos datos se encuentran en el Fondo de la Secretaría de Educación Pública (FSEP), en la Sección de Bellas Artes (SBA), Serie Exhibiciones, Caja 30, Expediente 37.

<sup>41</sup> En el Anexo de este capítulo se encuentra una transcripción completa de las *Bases de Organización del CCM*.

- a) Divulgación de los principios y estética de la cinematografía.
- b) Crítica experimental de la cinematografía *yanqui* y mexicana.
- c) Proyección de películas antiguas y análisis de ellas.
- d) Proyección de los "clásicos del cinema".
- e) El film social.
- f) Proyección de películas experimentales mexicanas.
- g) La cinematografía educativa.

En las *Bases de Organización Aragón* parece más preocupado por la cuestión administrativa que por poner en la mesa los fundamentos sociales de su proyecto, quizá a solicitud del Castellot, quizá por las experiencias fallidas. Sin embargo, su preocupación por el cine como "universidad del proletariado", se observa al final del documento cuando dice: "Naturalmente que con amplio liberalismo se dejaría entrar al CCM a estudiantes y obreros que no pueden pagar la entrada: evitando que se cuele entre ellos gorriones." El CCM tuvo varias sesiones. En algún momento, incluso, hubo sesiones diarias en el teatro de la secretaría que era el Teatro Hidalgo ubicado en la calle de Regina en el centro histórico.

No tengo datos para saber con exactitud cuándo y por qué llegó a su fin el proyecto del CCM. Lo que sí resulta evidente es que no existe una postura pedagógica sofisticada detrás de las propuestas del director del CCM. Su posición está más encaminada al aleccionamiento a través del cine. La Revolución era la "verdad" y la "verdad" debía ser transmitida a las masas, siendo el arte y el cine un medio ideal para ello. Muy probablemente Aragón no estaba interesado en teorías pedagógicas pero sí en los usos educativos de las películas que discutían algunos cineastas de la época.

Finalmente debe mencionarse otro esfuerzo bajo los auspicios de la SEP: la fundación de la Fílmoteca Nacional, proyecto a cargo de la actriz, directora y crítica de cine Elena Sánchez Valenzuela en colaboración con el director, editor y productor de cine Emilio Gómez Muriel. La Fílmoteca se establece en 1936 con el objetivo de conformar un archivo cinematográfico que resguardara la producción nacional. Había una preocupación generalizada sobre la contribución que el cine podía hacer a la formación cultural de las masas, razón por la cual la fílmoteca también buscaba contribuir a modelar la crítica cinematográfica de las producciones nacionales y extranjeras (González, 1995: 56). Algunos años antes ya se habían fundado espacios de este tipo en Francia, Nueva York, Moscú y Londres. Lamentablemente no ha sido

posible incorporar más datos sobre este esfuerzo. Algunos materiales como la ya mencionada *Fiestas de Chalma* (1922), realizada en colaboración con la SEP y que hoy pertenece al fondo del Instituto Nacional de Antropología e Historia, son saldos de esta primera Filmoteca.

En suma, el periodo revisado no estuvo falto de iniciativas que dieron importancia al potencial educativo del cine. Sin embargo, no hubo una política sistemática y duradera para establecer y desarrollar una cinematografía educativa en México. En el capítulo III veremos que, con Narciso Bassols al frente de la SEP y Carlos Chávez en el DBA, hubo un plan de producción de películas educativas cuyo resultado más tangible fue la película de ficción *Redes*.

En el capítulo IV reviso otra producción cinematográfica financiada por el Estado que representa, frente a *Redes*, una fórmula distinta de movilizar al cine con fines políticos y didácticos: se trata de *Kherendi Tzitzica*, un documental que promovía la política de educación indígena del gobierno de Lázaro Cárdenas.

### Capítulo III.

#### Redes/Pescados.

“Después de trabajar veinticinco años en el mar por unos cuantos centavos, a un hombre se le humedecen los sesos y se le seca el corazón...”

El pescador apodado “el zurdo” en *Redes*.

En este capítulo reviso las condiciones de producción de una película de ficción producida por la Oficina de Cinematografía del Departamento de Bellas Artes (DBA) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) titulada en un principio *Pescados* y que terminó por llamarse *Redes*. Fue filmada entre enero y noviembre de 1934 y estrenada el 25 de julio de 1936. En una primera sección abordo las condiciones de producción y el equipo creativo que hizo posible *Redes*. La segunda sección está dedicada a analizar una breve secuencia del filme para construir una reflexión sobre cómo esta película es sintomática de ciertas posturas institucionales en el conjunto de los proyectos educativos y culturales de la SEP durante la década de 1930. También reflexiono sobre algunos elementos de la forma cinematográfica que delinearon el producto final de esta película.

#### 3.1. El norteamericano Paul Strand y el plan de filmación de películas educativas en el DBA de la SEP

Según lo relata García Riera, con base en datos de Raquel Tíbol y Heriberto Lanfranchi,<sup>42</sup> Paul Strand llega a México en 1932 con la intención de hacer un libro de fotografías sobre el país. Estimulado por Carlos Chávez, quien en ese momento estaba a cargo del DBA de la SEP y por Narciso Bassols, Secretario de Educación Pública, Strand decide emprender la tarea solicitada por éstos “de organizar un sistema para filmar películas financiadas por el gobierno, con el pueblo y para el pueblo” (García Riera, 1992: 69). Bassols había iniciado una reorganización de la SEP poniendo “especial atención a la educación rural” y empleando los adelantos científicos y tecnológicos de la época. Para estos momentos el cine ya había cobrado relevancia como instrumento educativo y de propaganda en el mundo. Bassols convierte la Oficina de Propaganda Cultural del DBA en la sección de fotografía y cinematografía. Esta sección estaría encargada de producir anualmente doce películas o documentales educativos de un rollo o mil pies (De los Reyes, 1987: 184).

---

<sup>42</sup> García Riera menciona un artículo inédito de Heriberto Lanfranchi y la nota de Raquel Tíbol que contiene declaraciones de E. Gómez Muriel y que apareció en *México en la cultura* del 25 de abril de 1954.

Bassols era un anticlerical declarado, con una marcada influencia marxista.<sup>43</sup> Como lo señala Britton (1976: 14) "los políticos y educadores vieron en el marxismo un fundamento ideológico sobre el cual podían reconstruir y revivir la revolución". Sin embargo, al igual que Chávez era un funcionario público consolidado y ejercía funciones de alto rango. Durante todas sus vidas permanecerían al servicio del régimen aunque en algunas ocasiones mostraron su inconformidad ante las acciones del mismo.

A Strand le antecedió una trayectoria como artista preocupado por los problemas sociales. Tenía una marcada influencia marxista. Es invitado a México por Bassols como huésped de la SEP, primero como profesor de educación artística en primaria, después como encargado de la sección de fotografía y cinematografía del DBA y finalmente como encargado de la producción de la película *Redes*. En la sala de Bellas Artes presenta una exposición fotográfica sobre su trabajo en Nuevo México. Posteriormente realiza un viaje por territorio mexicano para dar continuidad a su trabajo con la fotografía. Como el mismo Strand lo señala, con la llegada de Chávez al DBA en mayo de 1933, le solicitan un plan de trabajo para la realización de películas educativas con orientación social. De acuerdo con información tomada de una reciente exposición sobre Paul Strand curada por Alfonso Morales:<sup>44</sup>

[Para] agosto de 1933 Narciso Bassols y Carlos Chávez tuvieron en sus manos el proyecto en el que Paul Strand y su colaborador Agustín Velázquez Chávez<sup>45</sup> recomendaban al Estado Mexicano cumplir con su "función cultural" mediante el cine, reconocido como el "medio más efectivo para llegar a las masas que se quiere educar". Para ello proponían la producción de cortometrajes que "evitaran la exhibición documental de lo pintoresco" y ayudasen a los espectadores a entender su realidad.

El proyecto de Strand fue titulado *Apuntes Sobre el Cine* y anotaba las siguientes ideas:

<sup>43</sup> Bassols provenía de una singular *genealogía híbrida* como la llama Krauze, por un lado el jacobinismo de los Lerdo de Tejada y el por el otro el catolicismo de los Bassols. En ambas alas tenía filiación radical. Estudiante activo, abogado y profesor, llega a la función pública con espíritu crítico "de filiación marxista y aires renovadores" (Krauze, 1985: 100).

<sup>44</sup> Se trata de la exposición *El murmullo de los rostros* presentada en el Palacio de Bellas Artes, México, D.F., que estuvo abierta al público desde el 1 de diciembre de 2011 hasta el 26 de febrero de 2012.

<sup>45</sup> Funcionario de la SEP y sobrino de Carlos Chávez. Sus intereses estuvieron centrados en el cine y la pintura. Durante la gestión de Antonio Castro Leal en el DBA fue encargado de Sección de Cine que reemplazaría a la Oficina de Fotografía y Cinematografía en el DBA.

Sería muy fácil hacer películas escénicas y mostrar la vida pintoresca del indio, de una manera pintoresca, dentro de un ambiente pintoresco, pero esto no me interesa y para las cosas que me interesan, necesitare tener la ayuda de aquellos que conocen el cuadro social y están en contacto con las fuerzas sociales vivas de aquí y hasta cierto punto tienen contacto con los verdaderos trabajadores de este país. La ordinaria película educacional que trata puramente de saber sobre cosas, en lugar de conocerlas, tiene a mi juicio poco valor, además, en un mundo donde la explotación del individuo está tan generalizada, me parece que ésta no conduciría sino a una nueva explotación, que aunque nos parezca diferente e interesante, no sería más que usar al individuo como un material. Con el conocimiento y comprensión brindados por las películas de carácter educativo, el niño comprenderá bien que el hombre necesita del hombre, es decir, que un individuo aislado no puede dominar las fuerzas naturales, ni aprovechar las fuerzas del planeta, que es preciso que exista una organización y colaboración de los hombres entre sí, es decir, social, para que el hombre desarrolle una fuerza decisiva en su medio (conciencia social). El niño y el adolescente verán objetivamente que el mundo que les rodea obedece a un esfuerzo colectivo, un esfuerzo en que intervienen muchos individuos, que todos ellos son igualmente importantes para las finalidades de la producción y distribución, pero que a pesar de ello la riqueza producida no satisface por igual a todos los productores de ella.<sup>46</sup>

De acuerdo con Strand el proyecto estaba encaminado a reunir "mexicanos con talento, quienes pudieran aprender al trabajar con personas de experiencia y así convertirse en base de una organización permanente que continuara en México el trabajo de hacer películas para la SEP" (Strand en Krippner, 2010: 340). Es decir, el propio proceso, si bien no era propuesto por un pedagogo sino por un fotógrafo, tenía una orientación formativa. Finalmente el *Plan de filmación de películas educativas en el DBA de la SEP* quedó delineado en siete puntos que resumían los temas que debían tratarse en esta serie de documentales educativos:

Los recursos naturales del país y la capacidad de sus habitantes para aprovecharlos por medio de sus aptitudes físicas e intelectuales; las regiones del país y la necesidad de desarrollar el transporte, el comercio y los sistemas de almacenamiento; el surgimiento de una clase de industriales y de comerciantes; el surgimiento de una clase trabajadora y los sindicatos; y la aparición de una compleja estructura social que pudiera albergar distintos niveles socioeconómicos, desde el jornalero al gran burgués, así como otras clases a "favor o en contra de la gran burguesía". Las producciones debían "demostrar en forma objetiva la posibilidad de un régimen de justicia social en el que todos los hombres

<sup>46</sup> Esta cita corresponde a los apuntes de Strand de acuerdo con la investigación realizada por la exposición mencionada en la nota 44.

trabajen y todos ellos obtengan por igual la satisfacción de sus necesidades” (Krippner, 2010: 78).

Para iniciar con su trabajo Strand pensó en hacer un documental sobre la vida de los pescadores después de visitar Acapulco, Guerrero, y Alvarado, Veracruz, con Velázquez Chávez y Emilio Gómez Muriel, quienes se habían convertido en sus amigos. Según datos encontrados por Krippner en los expedientes del personal del DBA del AHSEP permanecieron en Alvarado del 29 de octubre al 12 de noviembre de 1933 (Krippner 2010: 69) y decidieron trabajar ahí. De acuerdo con García Riera “Carlos Chávez les dio dinero para hacer un corto de dos rollos” y “estando allí tuvieron la idea de hacer con el mismo dinero un largometraje que en principio habría de llamarse *Pescados*” (García Riera, 1992: 69).

### 3.1.1 Las condiciones de producción y la distribución de *Redes*

*Redes* contiene elementos narrativos y estilísticos acordes con el contexto de un proyecto educativo y cultural vinculado a las ideas radicales, marxistas y socialistas que se discutieron en la década de 1930. Sin embargo, estos elementos no son una simple traducción apologética de los dichos del Estado. En esta película están presentes el cuestionamiento y la contradicción. *Redes* es un producto en cierto sentido radical elaborado por intelectuales en posiciones de poder que reconocen, por lo menos discursivamente, el papel del pueblo. No hay una visión hegemónica del régimen. La narrativa está centrada en el papel de los pescadores de Alvarado y su participación en una movilización popular con el afán de transformar la relación de subordinación que mantienen frente a ciertas figuras de poder. La imagen de los pescadores en *Redes* me conduce a pensar en dos posibles significados: por un lado como una crítica a la situación político-laboral de los trabajadores y por el otro como una forma de delinear un futuro posible.

Las condiciones de producción de esta película han sido descritas desde distintas perspectivas y en distintos momentos, coincidiendo en el hecho de la discontinuidad en el proceso de filmación. Es decir, se hace referencia al cambio de autoridades en la SEP y su DBA, cambio de responsables de la producción, modificaciones en el equipo creativo, deficiencia de equipo técnico, tensiones entre los participantes y altibajos presupuestales.

García Riera (1992: 69) presenta una minuciosa ficha técnica de este filme, anotando lo interesante no solo de la película en sí misma, sino de las condiciones que rodearon su realización.

Redes narra la historia de un grupo de pescadores en Alvarado, Veracruz que ven transcurrir su cotidianidad en medio de la miseria y la falta de trabajo. Miro, quien es el protagonista, pertenece a esta comunidad de pescadores, tiene un hijo enfermo al que debe trasladar al hospital para evitar su muerte. Desesperado por la falta de dinero acude a Don Anselmo quien es dueño de la fábrica de hielo, las redes y las *piraguas*. Miro ofrece a cambio lo único que posee: su trabajo. Don Anselmo se niega a ayudarlo diciendo: "el negocio anda muy mal, hay muchos gastos, no es posible, usted perdonará". El niño muere ante la impotencia de sus padres. En la siguiente secuencia un "candidato popular" acude a Don Anselmo para solicitar su apoyo a cambio de favores políticos si logra obtener el puesto que busca; éste acepta. Algún tiempo después los pescadores son llamados para trabajar. Luego de 10 horas de pesca con muy buenos resultados, Miro y sus compañeros recuperan la esperanza de una vida mejor, pero su pescado es pagado por Don Anselmo a tan solo 6 centavos por kilo. El indignado padre se convierte en el líder de los pescadores en contra de Don Anselmo y del "candidato popular" a quien llama "político de paja". Los pescadores se organizan y reclaman su derecho a un mejor precio por el trabajo realizado. La relación entre los pescadores se torna conflictiva porque no todos están de acuerdo con la posición de Miro. La tensión deriva en una pelea. La confusión es aprovechada por el "candidato popular" quien, desde un lugar oculto, dispara y mata a Miro. Éste se convierte en el mártir del movimiento y finalmente los pescadores deciden marchar unidos para luchar por sus derechos.<sup>47</sup>

Strand realizó un esbozo de argumento del que partiría para iniciar formalmente con la producción; este argumento fue revisado y corregido en al menos siete ocasiones. El fotógrafo convocó a un equipo creativo para la producción de lo que ya tenía concebido como un largometraje. Henwar Rodakiewicz lo auxilió en la redacción del guión y el planteamiento visual y sugirió para la dirección a Fred Zinnemann, quien trabajó durante siete meses en la película. También trajo de Hollywood a Gunther von

---

<sup>47</sup> La redacción de esta sinopsis es mía.

Fristsch para trabajar con el montaje mientras que la fotografía fija fue realizada por su amigo Ned Scott.<sup>48</sup>

En enero de 1934 Strand salía de la ciudad de México para iniciar la filmación de la que todavía se titulaba *Pescados* con Fred Zinnemann como director, Julio Bracho como asistente de dirección, Emilio Gómez Muriel como gerente de negocios y Bárbara Messler como secretaria y encargada de escribir los detalles de cada escena para dar continuidad a la obra. Bracho abandonó la producción un mes después; Strand señala en el citado informe a García Téllez que esta separación se dio de forma voluntaria de una "manera bastante infantil". Sin embargo otra fuente alude a una enfermedad.<sup>49</sup> Entonces Gómez Muriel se encargó de asistir a Zinnemann porque "aunque sin experiencia, estaba deseoso de aprender, lo cual logró bastante bien". (Strand en Krippner, 2010: 342)

Según datos de Gómez Muriel el presupuesto total de la película fue de 55 mil pesos (García Riera 1992: 70). Esto se contrapone con el dato de Agustín Aragón Leiva quien señala que "con los cien mil pesos de *Pescados* se hubieran podido hacer doscientas películas sobre ciencia, industria, tecnología, costumbres, planes, desfanatización, etc."<sup>50</sup> Con relación al presupuesto Strand solamente señala la cantidad de 7700 pesos al inicio de la producción destinados a comprar material cinematográfico y Krippner la califica como una película de bajo presupuesto. Lo que si queda claro es que los trámites para la entrega del dinero presupuestado duraban entre 10 y 15 días, mientras que la filmación que lograban con dicho presupuesto alcanzaba 3 ó 4. Según el propio Strand él tuvo que financiar parte del trabajo "gastando por lo menos 1000 pesos, dinero que después me fue devuelto y como la cámara de la SEP era de un modelo antiguo y pobremente equipada, traje de New York mi propio equipo fotográfico [de 2500 dólares] y lo presté para el trabajo." (Strand en Krippner, 2010: 341). Incluso la producción adquirió una *piragua* y una red para que los pescadores y nativos trabajaran con ellas y no se dispersaran, porque ellos eran los

<sup>48</sup> En el informe que Strand dirige al Secretario de Educación Pública Ignacio García Téllez el 5 de febrero de 1935, sobre el proceso de producción de *Redes*, señala que algunos miembros del equipo creativo no recibieron sueldo alguno en señal de compromiso con el proyecto. Entre estos personajes se encuentra Ned Scott. Según datos de Krippner (2010: 69) el archivo de Scott guarda una cantidad considerable de fotografías fijas de la película, además señala que éste regaló varias más a los miembros de la producción.

<sup>49</sup> La página de escritores de Cine Mexicano de la UNAM refiere que era Julio Bracho el codirector de Fred Zinnemann, pero que al enfermarse es sustituido por Gómez Muriel <[http://escritores.cinemexicano.unam.mx/biografias/G/GOMEZ\\_muriel\\_emilio/biografia.html](http://escritores.cinemexicano.unam.mx/biografias/G/GOMEZ_muriel_emilio/biografia.html)> (30 de Septiembre de 2011).

<sup>50</sup> *Ideas Generales para el establecimiento de la Cinematografía Educativa*, diciembre de 1934. México. AHSEP, FSEP, SBA, Serie Cinematografía, Subserie Fausto Ayala Guerrero, Caja 14, Expediente 19.

actores principales (García Riera, 1992: 69). Con relación a los actores cabe citar nuevamente al propio Strand:

Tuvimos problemas con nuestro personal al ir a escoger los actores entre aquellos que eran pescadores y quienes no lo eran, para hacerlos parecer naturales ante la cámara. Debemos recordar que fuera del "Comprador de Pescado" [Don Anselmo] ningún otro actor en *Pescados* es profesional; ninguno había actuado anteriormente (Strand en Krippner, 2010: 343).

Efectivamente la mayoría de los actores de *Redes* fueron los propios pescadores y pobladores de Alvarado, Veracruz. Una excepción fue la de David Valle González quien interpretó a Don Anselmo y era miembro de una compañía teatral ambulante que circulaba por los pueblos del Papaloapan. Otro caso fue el de Silvio Hernández del Valle quien interpretó a Miro. Al parecer este joven había sido compañero de universidad de Velázquez Chávez. Un par de años más tarde sería integrante del equipo mexicano de baloncesto que ganó la medalla de bronce en las Olimpiadas de 1936.<sup>51</sup> Fue elegido por Rodakiewicz y Strand por su aspecto "atlético y pulcro" (Zinnemann en Krippner, 2010: 72). Por último fue Rafael Hinojosa, el administrador de la producción, quien, sin antecedente artístico alguno, interpretó al "candidato popular". La esposa de Miro fue la portera de la casa en donde se hospedaron. Antonio Lara, quien interpretó al "zurdo", era un hombre de 60 años que conocía a perfección la región y fue el enlace entre el pueblo y la producción. Al respecto de Lara, relata Gómez Muriel:

Era un individuo de gran carácter. Siendo mozo de un barco conoció al padre de Carlos Chávez y a sus instancias aprendió a leer a los 34 años. Llegó a presidente municipal de Alvarado. Cuando le conocimos estaba fundando la escuela secundaria de Alvarado. Había conseguido que los profesionales de la ciudad impartieran sus clases y, como él no estaba preparado para ello, colaboraba barriendo gratuitamente la escuela (Gómez Muriel en García Riera, 1992: 70).

Al parecer Lara fue un elemento central en el funcionamiento cotidiano de la producción de la película; sobre ello apunta Strand en una carta dirigida a Chávez el 9

---

<sup>51</sup> En este año los Juegos Olímpicos se llevaron a cabo en Berlín, Alemania. El ministro de propaganda J. Goebbels fue el encargado de poner en marcha una gran difusión del evento. La puesta en escena se asignó al arquitecto A. Speer y la supervisión y filmación a la fotógrafa L. Riefenstahl, quien en el año de filmación de *Redes* estaría realizando el segundo de tres documentales de propaganda nazi: *El triunfo de la voluntad* que trata sobre el congreso Nacional socialista celebrado en Nuremberg.

de febrero de 1934: "ese hombre es un joya, sumamente importante para nosotros". Lara contrató a los hombres que consideraba confiables para participar en la película, además al principio de la producción tanto materiales procedentes de la SEP, como correspondencia personal, eran entregados en el domicilio de éste (Krippner, 2010: 80).

Según el propio Strand, debido a la naturaleza de los actores y a las condiciones en que llegaron a Alvarado, el calendario tuvo que ser revisado en repetidas ocasiones y el presupuesto fue rebasado en varios momentos. Como ya mencioné los trabajos comenzaron en enero de 1934 y el rodaje terminó en noviembre de ese año. Sin embargo, los trabajos de edición finalizaron hasta octubre de 1935 y finalmente se programó el estreno para el día jueves 16 de julio de 1936 en el Cine Principal de la Ciudad de México. Esta función fue anunciada en un breve espacio de la página seis del periódico *El Nacional* como "una verdadera joya del cine nacional" y programada junto a la película norteamericana titulada *Niebla en los muelles* en la que actuaban Helen Twelvetrees, Ben Lyon y Rod La Rocque. Luis I. Rodríguez, secretario particular de Lázaro Cárdenas, fue invitado a esta función en un oficio firmado por José Muñoz Cota, jefe del DBA. A dicho oficio se anexaron 10 boletos. Sin embargo, en una comunicación posterior de Rodríguez a Muñoz Cota se manifiesta que la función fue suspendida por falta de energía eléctrica. La función de estreno se llevaría a cabo el día 25 del mismo mes. Antes del estreno se realizó una función privada para Cárdenas en el salón de cine del Castillo de Chapultepec. La opinión de Cárdenas sobre la película tardaría varios años en llegar a Strand. El 3 de enero de 1939, Cárdenas solicita a Rafael de la Colina, quien ocupaba el puesto de cónsul general de México en Nueva York, se sirva entregar una carta a Strand en donde lo felicita por el "éxito que obtuvo al realizar la película *Redes*". Para ese año Strand había regresado a los Estados Unidos y era miembro y presidente de la cooperativa cinematográfica neoyorkina *Frontier Films*. La carta de Cárdenas contenía el siguiente texto:

Cuando se concluyó la película *Redes*, tuve la oportunidad de ver una exhibición de la misma, y admirar en ella talento indiscutible en la dirección, fotografía excepcionalmente hermosa, y vigoroso sentido social. Habiendo sido usted Director de la mencionada película y fotógrafo de la mayor parte de las escenas, considero justo escribirle para felicitarlo por esa obra, cuyos méritos han sido reconocidos



BIBLIOTECA  
"Juan Manuel Gutiérrez-  
Vázquez"

INVESTIGACIONES EDUCATIVAS  
CINVESTAV - IPN

calurosamente en este país, como una acertada y nueva interpretación artística de paisajes y costumbres seculares.<sup>52</sup>

Strand responde con una carta fechada el 14 de Enero de 1939 entregada a De la Colina y dirigida a Cárdenas:

El Sr. Rafael de la Colina me ha entregado su amable carta. Me siento honrado por las cosas que dice acerca de *Redes*, el aprecio que expresa tanto de sus cualidades como de su valor para México. No puede haber mayor satisfacción para un artista que saber que el propósito que se persigue ha encontrado eco en el mundo.

Al reconocer el honor que me hace, siento fuertemente que este honor es compartido con el propio México. Porque fue el país que me dio a mí y a los demás que trabajaron tan fielmente en *Redes*, la rara oportunidad de producir la primera película progresista importante que se hizo en este continente. Un muy raro privilegio nos fue ofrecido para usar el gran medio del cine tan ricamente como fue posible, sin restricciones, para decir la verdad. Rara vez el artista recibe esa libertad y asistencia. Estoy seguro que usted estará feliz de saber, que más allá de su utilidad intrínseca propia, *Redes* ha sido un estímulo para la realización de películas progresistas aquí en los Estados Unidos. La *Frontier Films*, de cuya obra me gustaría enviarle más información en otra carta, se organizó en una proyección de *Redes* en 1937, la película es una prueba convincente de que las películas progresistas de un alto nivel profesional se pueden hacer. Así que ya ve, México hizo una contribución dinámica a la producción de un nuevo tipo de película: una que utiliza el medio de comunicación más popular como un instrumento importante en esta lucha mundial por la democracia, de la cual México, bajo su liderazgo, es tan espléndido ejemplo.<sup>53</sup>

En esta última carta Strand parece haber dejado atrás las malas experiencias con las autoridades del DBA en México, valorando por encima de todo el proceso de la producción de *Redes*, el hecho de que ideológicamente no existió restricción alguna.

Sin embargo, dicho proceso fue complicado, sobre todo en términos administrativos y de organización. Aunque el proyecto inició en medio de un espíritu de cooperación y entusiasmo, con el paso del tiempo, el trabajo y el cambio de autoridades, el ambiente se fue tornando tenso. Un problema central fue la repartición de créditos en la película. En un inicio Strand y Jesús Silva Herzog, quien fungía como subsecretario de educación, negociaron un contrato en el que la producción estaba enteramente a

<sup>52</sup> Esta carta fechada el 3 de enero de 1939 y todos los datos que señalo de la comunicación entre Luis I. Rodríguez, José Muñoz Cota, Rafael de la Colina, Lázaro Cárdenas y Paul Strand fueron encontrados en el AGN, Fondo Presidentes, Serie Lázaro Cárdenas, Caja 0653, Exp. 523.3/1-523.1-60.

<sup>53</sup> La original se encuentra escrita en inglés. La traducción mía. Enero 14 de 1939, México. AGN, Fondo Presidentes, Serie Lázaro Cárdenas, Caja 0653, Exp. 523.3/1-523.1-60.

cargo del primero, concediéndole el control sobre el material y el presupuesto (Krippner, 2010: 69). Esto permaneció de ese modo durante algún tiempo. Con la salida de Bassols de la SEP y de Carlos Chávez del DBA, llegan Eduardo Vasconcelos y Antonio Castro Leal a ocupar respectivamente estos puestos. Velázquez Chávez, que ya tenía tensiones con Strand, llega a Alvarado en compañía de Castro Leal, quien pone un ultimátum al fotógrafo para terminar la película señalándole que “si podía terminar *Pescados* antes del 16 de diciembre de 1934, podría continuar el trabajo, si no, tendría que pararse con una vaga posibilidad de continuarlo el próximo año” (Strand en Krippner 2010: 344). Este ultimátum pudo obedecer al cambio de gobierno de la república entre Abelardo L. Rodríguez y Ello implicaba una reasignación de presupuestos y una reconfiguración de los planes y programas del gobierno.

De este modo el trabajo final de *Redes* quedó dividido en tres partes. La primera correspondió a la finalización del rodaje en Alvarado el 6 de noviembre de 1934. La segunda sería la grabación del sonido en la ciudad de México y la tercera parte correspondería a la regrabación y corte de sonido en Hollywood. Fueron estas dos últimas partes relativas a la edición en las que se agudizaron las tensiones. Por un lado se trasladó la responsabilidad del proyecto a Velázquez Chávez, ante un Strand molesto e indignado. Esto reconfiguró la organización e incluso a los integrantes del equipo. El sonido que había sido realizado gratuitamente por el Ingeniero Joselito Rodríguez<sup>54</sup> en sus tiempos libres fue calificado por los laboratorios de Hollywood como “pobre pero aprovechable” (Strand en Krippner 2010: 345). Otro asunto relevante en el aspecto del sonido fue la música que en un principio había sido encargada a Carlos Chávez y que terminó siendo escrita por Silvestre Revueltas.<sup>55</sup> Strand acudió primero a Castro Leal para comunicar su inconformidad sobre las

<sup>54</sup> El ingeniero Joselito Rodríguez Ruelas desarrolló un sistema sonido óptico que se estrenó en México con la segunda versión filmica de la película *Santa* dirigida por Antonio Moreno. Este invento también fue utilizado en Hollywood. Para 1934 Rodríguez ya tenía una corta pero sólida carrera como ingeniero de sonido en el cine nacional. Incluso algunos investigadores atribuyen a este invento “el despegue de la producción de largometrajes que pasó de 6 en 1932 a 24 en 1934” (Trujillo en Romay, 2002: 4).

<sup>55</sup> Hombres de personalidades contrastantes. Chávez y Revueltas se conocieron en 1924 en Nueva York. En 1928 Chávez, reconociendo el genio de Revueltas, lo invita a dar una cátedra de violín en el Conservatorio Nacional de Música y a ser subdirector de la Orquesta Sinfónica de México. Helguera (1999: 33) señala cuatro elementos que contribuyeron a conflictuar la relación Chávez-Revueltas “Primero: el choque de sus temperamentos personales y estéticos...las exigencias de Chávez y la indisciplina de Revueltas. Segundo: la orquestilla de vida efímera que Estanislao Mejía fundó para hacerle la competencia a Chávez y en cuyo podio colocó a Revueltas. Tercero: Paul Strand encarga a Chávez la música de la película *Pescados* (llamada finalmente *Redes*), sin embargo, acabará siendo escrita por Revueltas (Chávez nunca compuso para cine, lo cual le produjo cierta amargura). Cuarto: el empeño mezquino y pertinaz de terceros para que terminara la amistad de Chávez y Revueltas”.

decisiones que Velázquez Chávez estaba tomando en torno a la edición y el sonido de la película. Al no recibir una respuesta satisfactoria se dirigió a García Téllez en su función de Secretario de Educación. García Téllez no dio respuesta por lo que Strand se dirigió entonces al nuevo Jefe del DBA, José Muñoz Cota, para informarle sobre la situación, éste le respondió que en adelante todo asunto relacionado con *Redes* sería tratado por el propio Muñoz Cota y no por Velázquez Chávez. Sin embargo, Strand relata que eso nunca ocurrió dado que Velázquez Chávez continuó tomando las decisiones en la película y en lo que concernía a la sección de cine creada por Castro Leal (Strand en Krippner, 2010: 349). En suma, por el cambio de responsabilidad entre Strand y Velázquez Chávez, el sonido y la edición se convirtieron en un asunto sobre quién controlaba las decisiones. El informe que de los hechos realiza Strand me permite observar una cuestión importante sobre la posición institucional de la SEP y su DBA en lo que a cinematografía se refiere. Como antes mencioné Bassols convierte la oficina de propaganda del DBA de la SEP en la oficina de Fotografía y Cinematografía (OFC) de la que queda a cargo Strand. Con la llegada de E. Vasconcelos y Castro Leal se funda una nueva sección de cine (SC) la cual queda a cargo de Velázquez Chávez. Es decir, algunos meses durante la segunda mitad de 1934 la OFC y la SC coexistieron en el DBA. Lo anterior me permite inferir que no existía un proyecto de cinematografía educativa dentro del DBA. Se trataba más bien de una serie de personajes que dentro de un proceso institucional veían ciertas ventajas educativas en el cine. Este escenario institucional se encontraba atravesado por las luchas para posicionarse como funcionario público dentro de la SEP.

El cambio y la intermitencia de varios personajes del equipo creativo en la película fueron una constante, como lo fue también la presencia de extranjeros en la realización de la misma. En un momento de la historia de México marcada por el nacionalismo revolucionario resulta un poco contradictorio pensar en la presencia extranjera para poner en la pantalla la riqueza de los recursos naturales y humanos del país. Un primer elemento para entender la presencia de este equipo creativo es que todos fueron invitados directa o indirectamente por Strand. A su vez, el fotógrafo fue invitado por dos funcionarios que ya contaban con una sólida carrera dentro del régimen político-burocrático mexicano. Además, la idea inicial, como ya mencioné, era preparar a un equipo de creativos mexicanos para continuar la labor del *Plan de filmación de películas educativas en el DBA de la SEP*. En aquellos momentos seguía vigente en varios grupos de orientación radical la preocupación sobre la imagen que de

México se mostraba en el extranjero a través del cine, sobre todo en el cine manufacturado en Hollywood. Había una preocupación por los temas y contenidos tratados en las películas hollywoodenses y por como las producciones nacionales manejaban formas cinematográficas similares. Algunos de estos grupos pedían al Estado que se involucrara no sólo en la regulación, sino en el financiamiento de una industria cinematográfica nacional con orientación “educativa” y “revolucionaria”. Muestra de estas preocupaciones fueron las *Propuestas hechas al Congreso de Escritores Revolucionarios en cuanto a la relación Cinematografía-Estado*:

- a) que se haga saber al Gobierno de la Federación y a los gobiernos de los Estados, que la industria cinematográfica llamada pomposamente “el Hollywood de México” no merece protección especial de ninguna clase o subvención, y que no debe recibir otras facilidades que las que otorga la Ley a cualquiera empresa comercial;
- b) que en el caso de que los gobiernos antedichos otorguen dicha subvención, el Congreso, constituyendo un frente único, ataque tal determinación para impedir que se lleve a cabo y que cada uno de sus miembros se comprometa a protestar ya sea individual, ya colectivamente.
- c) que se haga sentir por todos los medios de propaganda posible la necesidad de fomentar la cinematografía educativa y la producción de una cinematografía revolucionaria en sus fines y en su realización, por el Estado, como el único medio de contraponerse a la propaganda burguesa del Hollywood de México;
- d) que el Congreso convoque a un concurso de argumentos para hacer una película mexicana en contra del fascismo y de la guerra, película que pintaría el cuadro de las condiciones que para el país traería una guerra, y que esa película sea subvencionada por el Estado;
- e) que el Gobierno reconozca el verdadero estado mental, artístico y social del “Hollywood de México” y le aplique las sanciones policiales que sean de ley, sobre todo por constituir una cátedra permanente de perversión sexual.

Estas propuestas fueron lanzadas por el Bloque de Obreros Intelectuales (BOI) cuyos integrantes aludían continuamente a la idea del arte con función social señalando que éste “debe encarnar la vida y educar al espectador...debe tener una participación directa y activa en la vida social, debe aleccionar [y] cumplir la función de adoctrinamiento” (Espinosa, 2004: 797).<sup>56</sup> Dichas propuestas fueron enunciadas durante un Congreso de la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (LEAR) organización vinculada al partido comunista mexicano y a la III Internacional cuyo

---

<sup>56</sup> Entre los integrantes y colaboradores para la revista del BOI se encontraban Fermín Revueltas, Salvador Pruneda, Adolfo Ruíz Cortinez, Plutarco Elías Calles y Luis Chávez Orozco.

propósito, según sus propios integrantes, era contribuir con los medios del arte a la unidad de la clase obrera, y luchar contra el imperialismo, el fascismo y la guerra.<sup>57</sup>

Agustín Aragón Leiva, integrante del BOI, era uno de más severos críticos de la película *Redes* por el hecho de haber designado presupuesto nacional a un extranjero para la realización de la misma. Aragón era uno más de los que se encontraba preocupado por la imagen que de México se estaba difundiendo a través del cine y además por el carácter de mercancía que éste estaba adquiriendo:

Las películas que se han rodado (de veras rodado) hasta ahora en México se distinguen: por una suprema ignorancia de lo que es la cinematografía como un medio de expresión; por temas absurdos o groseros, brutales o imbéciles que las motivan y por la servil imitación de Hollywood en todos los detalles...saben tanto de cine como de comedia y de comedia como de matemáticas...cinematografía para gente de mentalidad bárbara y degradada...que halaga los instintos más bajos de la multitud o exalta un sentimentalismo burgués corrompido (Aragón, 1935).

Como señalé en el capítulo anterior, Aragón fue nombrado traductor de Eisenstein; sentía una profunda admiración por el director extranjero y quizá el trabajo a su lado haya sido el origen de su fascinación por el cine. Sin embargo, había otro extranjero que no le parecía nada simpático. Aragón se refería a Strand como un *aprendiz norteamericano* e incluso pedía que fuera investigado y le fueran exigidas las responsabilidades producto de dicha investigación. Cuestiona la participación del Estado a través de la SEP en la película *Redes* diciendo: ¿si fomenta una cinematografía, debe ser ésta revolucionaria, o ha de apoyar a cualquier improvisado, sobre todo si es un *yanqui*?. Dice que es precisamente el Estado quien está obligado a "contrarrestar la difamación y calumnia de México que lleva a cabo la cinematografía comercial del país" (Aragón, 1935). Su postura frente a la participación de extranjeros en producciones nacionales parece flexibilizarse para referirse a Eisenstein, porque, según Aragón, éste:

No vino a México a engañar, sino a entregarse; no estuvo a explotarnos, sino a amarnos, y para hacer sentir la superioridad de su intelecto y su cultura, se valió, como Humboldt, de cuantos elementos nativos podían

---

<sup>57</sup> La LEAR fue fundada entre 1933 y 1934. El comentario sobre la LEAR hecho por O'Gorman en su autobiografía resulta interesante para esta investigación: "era casi imposible obtener trabajo en la SEP si no se pertenecía a ella. Cayó en el campo del "chambismo" convirtiéndose en agencia de empleos. La liquidaron en 1940. Había personas de la calidad de Silvestre Revueltas, su primer presidente" (O'Gorman, 2007: 131).

darle orientación y luz. Fue primero humilde aprendiz; hasta que sus experiencias le ungieron de aplomo, se levantó a la altura del maestro...Eisenstein no era un franciscano, pero su sobriedad reconocida esplende como la arrogancia del hombre que pospone al dinero por los goces más refinados del espíritu (Aragón, 2001: 156).

Aragón no hace una crítica desde la estética cinematográfica, ni desde la forma del montaje, tampoco desde una metodología pedagógica. Más bien hace referencias desde una perspectiva más política, de las obligaciones del Estado, de los gastos y del hecho de que Strand era un "yanqui". El término de *cinematografía educativa* y el intento por delinear sus objetivos durante los años 30 fueron preocupaciones planteadas por Aragón. Estos hechos sugieren que su objeción estaba originada por la contratación de Strand (y de otros extranjeros) por parte de la SEP para ocuparse de la cuestión cinematográfica, cuando dicha secretaría pudo haber contratado a alguien como él. El interés de Aragón por la relación entre cine y educación nunca fructificaría en un puesto burocrático para él al interior de la SEP.

Con relación al conflicto vinculado a emplear a creativos extranjeros, Krippner menciona que "es casi un hecho que existía cierta molestia por parte del equipo mexicano porque los recursos del Estado eran escasos y la oportunidad de realizar una producción cinematográfica se la habían dado a unos extranjeros" (Krippner 2010: 83).

Pero el trabajo cinematográfico realizado por extranjeros en y sobre México también gozó de opiniones positivas. Tal es el caso de lo hecho por Strand en *Redes* que contó con calificaciones incluso halagadoras de parte de intelectuales nacionales de peso:

Al igual que su antecesor, Sergei Eisenstein, Strand hizo una aportación extraordinaria, de manera notable con su película *Redes*, un trabajo de dinámico realismo, intensidad emocional y perspectiva social. Es una obra maestra, un clásico de México y, por extensión, de Latinoamérica. Creó el arte más objetivo de nuestro tiempo (Siqueiros en Krippner, 2010: 9).

Aún así, y en medio de la presión institucional, Strand regresa a los Estados Unidos. *Redes* se estrena en ese país bajo el título *The wave* y es distribuida por Garrison Films. En Francia se presenta bajo el título de *Les révoltés d'Alvarado*. Ambos estrenos ocurrieron en 1937 (Krippner, 2010: 10). Igual que en México, estos estrenos no representaron un gran éxito de masas. Sin embargo, sí hubo comentarios positivos

desde la crítica cinematográfica. En una postal promocional de *The Wave* publicada en 1937 por la Garrison Films y encontrada por Krippner en el Paul Strand Archive (Aperture Foundation, Millerton, Nueva York y Lakeville Connecticut), George Seldes habla de la película como “Una de las grandes hazañas de la cámara, superior a casi todo lo hecho en Estados Unidos, a la par de los diez filmes más grandes de todos los tiempos” (George Seldes en Krippner, 2010: 11).<sup>58</sup> Otros comentarios hablaban de la sorpresa ante la posibilidad de hacer una película con estos contenidos y una distinguida imagen. La caracterizaban como un logro artístico magnífico y por la inquietante belleza de la fotografía. También la marcaban como una película conmovedora. Como antes se mencionó, de este estreno en Estados Unidos surge la idea del trabajo colectivo entre un grupo de fotógrafos, entre los que se incluía Strand, para continuar la labor de realizaciones cinematográficas con “conciencia social”. Para el caso de Francia la película fue anunciada como aquella que “sorprendió a Hollywood y a la prensa Americana”. En ambos países se realizaron proyecciones posteriores que no tuvieron gran relevancia.

### **3.2. Los Rebeldes de Alvarado**

#### **3.2.1 Influencia estética del cine y la fotografía**

El trabajo de Strand tuvo cabida en el escenario político e intelectual mexicano gracias a que se apegaba a la orientación nacionalista de un Estado en construcción y de un régimen producto de una revolución reciente. Esta orientación era resultado del deseo y la conveniencia de construir una imagen nacional sobre la base de lo campesino, lo rural y lo indígena. Durante los años 30 hubo un énfasis discursivo en las posibilidades de empoderamiento del “pueblo” como protagonista del régimen y de la transformación del país, y como sujeto de derechos por los que es válido luchar. Se da un giro en las políticas educativas en donde los campesinos e indígenas pasan de ser objetos de dichas políticas a sujetos capaces de transformar y contribuir a la construcción nacional. En ese contexto nace la invitación de Bassols y Chávez a Strand para la realización de películas de carácter educativo en México. También en ese contexto surge la reorientación de Strand de la fotografía hacia el cine.

Como ya mencioné, Strand tenía una formación como fotógrafo, no como cineasta. Como profesional en ese ramo tenía una postura frente al tratamiento de la

---

<sup>58</sup> En esta época era común promocionar los filmes con comentarios extraídos de la crítica cinematográfica que circulaba en los diarios.

realidad: "cuando Strand llegó a México era un partidario de la *fotografía directa*, es decir, sin ningún tipo de manipulación técnica" (Krippner 2010: 13). Sin embargo, los estudios visuales nos han permitido reflexionar sobre el hecho de que cualquier imagen representa por sí misma la postura de quien la realiza, además de estar marcada por circunstancias ambientales y técnicas como el equipo, la luz o el tiempo de exposición de una toma. También existe un cruce con la percepción de quien la observa y las características específicas del contexto en que fue tomada. En fin, la imagen condensa una multiplicidad de significados y de posibilidades de interpretación (Quintana, 2003; Dussel, 2008). Esta reflexión me permite señalar que ningún trabajo cinematográfico (o relativo a la imagen) carece de manipulación. Lo que sí es posible es el surgimiento de conflictos por la concepción estética y ética que cada realizador imprime a su trabajo con la imagen. Las imágenes (incluyendo las cinematográficas) son susceptibles al cambio como bien lo señala Mirzoeff:

Lo visual en sí mismo tiene una historia, la manera en que vemos y representamos al mundo cambia con el tiempo, no solo por las tecnologías, sino también porque cambia la sociedad. El sujeto visual, una condición que todo ser humano comparte, es una persona que es tanto agente de visión como objeto de discursos de visualidad (Mirzoeff en Dussel, 2009: 186).

La formación fotográfica de Strand produjo un conflicto con Zinnemann por la concepción estética que cada uno quería imprimir a la película. Como fotógrafo de fijas y realizador cinematográfico respectivamente tenían pretensiones estéticas distintas. Esto se convirtió en un problema por el que Strand y Zinnemann discutieron "hasta el final de sus días" (Krippner, 2010: 70). Para García Riera, el discurso visual en *Redes* es producto de ese encontronazo entre la estática fotográfica y la dinámica del cine. Abundan tomas que "descubren la belleza de los rostros populares y de los escenarios al aire libre" (García Riera, 1992:70). También hay escenas cargadas de dinámica como la titulada por Strand como *la pelea*, en la que los pescadores se enfrentan en una lucha física debido a sus dos posturas distintas frente al conflicto de explotación que viven.

Para Contreras (2006: 42):

no hay por qué lamentar una supuesta 'pobreza de articulación' [ya que] veo en ello más bien una ventaja, un enriquecimiento. *Redes* no creció tanto por la integración de sus creadores cuanto por su contraposición.

En manos de Strand sólo habría sido una sucesión de fotos fijas; en manos de Zinnemann habría sido lineal y plana, sin belleza plástica y sin espacio para integrar otros elementos como la música.

Comparto la opinión de Contreras en cuanto a las posibilidades estéticas que se generaron a partir de ese choque entre la fotografía y el cine. *Redes* es en cierto modo un producto experimental que abrió posibilidades de negociación entre ambos elementos. El énfasis está en la organización de las imágenes. La cámara no tiene demasiado movimiento. Sin embargo, sí logra dinamismo con la acción del montaje y la música.

En esta negociación de elementos y como parte de la estética de la película, García Riera y De los Reyes reconocen dos influencias determinantes, las de Robert Flaherty y Sergei Eisenstein. La presencia del primero se muestra en tanto que la idea original era realizar un *documental* sobre la pesca y la vida cotidiana de los pescadores. La influencia más relevante de Flaherty en varias generaciones posteriores a 1920 se debe en gran medida a su trabajo *Nanook of the north* (Flaherty, 1922), protagonizada por un cazador de la tribu Inuit. Este filme fue producto de veinte años de exploración y casi una década de filmación. Flaherty se mostraba consciente de la degradación que implicaba el encuentro de los regímenes capitalistas coloniales con las llamadas culturas originarias. Sin embargo, su intención era, según él mismo lo señaló:

mostrar el antiguo carácter de esas personas mientras ello aún sea posible, antes de que el hombre blanco destruya no sólo su carácter sino también al pueblo mismo. El vivo deseo que tenía de hacer *Nanook* se debía a mi estima por esa gente, a la admiración por ella, yo deseaba contarles a los demás algo sobre ese pueblo. (Flaherty en Barnouw, 2005: 45)

Según Barnouw lo que Flaherty deseaba “no era ofrecer una exposición objetiva del mundo esquimal, sino destacar sus valores” (Barnouw, 2005: 46). En este sentido se percibe la influencia de Flaherty en *Redes*. Es decir, la película mexicana no es una exposición objetiva de la cotidianidad de los pescadores de Alvarado, sino una muestra de la belleza de los elementos que componen ese mundo, incluyendo valores como la solidaridad y el trabajo colaborativo que son parte de sus condiciones como miembros de una comunidad de trabajadores del mar. Flaherty está presente en *Redes* con la

idea de documentar al pueblo tal como existe.<sup>59</sup> Sin embargo, contrario a la concepción flahertiana, *Redes* no pretende convertir en pieza de museo a los pescadores nativos, por el contrario la intención es la transformación de los mismos a través de la defensa de los derechos de los trabajadores. Strand propone en *Redes* un tratamiento creativo de la realidad que pone en juego tanto la autenticidad de los actores naturales<sup>60</sup> como su potencialidad para transformar al mundo. Este fotógrafo sostenía una posición política e ideológica que dotaba a los protagonistas de la película de las habilidades y el lenguaje para resistir y combatir al capitalismo explotador y sus vínculos con un corrupto aspirante al gobierno local. Lo que los pescadores hacen y dicen en *Redes* son elementos que los realizadores buscaban transmitir y/o reforzar en los espectadores.

En cuanto a Eisenstein, pueden percibirse sus ideas en torno al montaje.<sup>61</sup> El cineasta soviético consideraba al montaje como el camino hacia lograr un todo orgánico, donde la parte es producida por el todo y el todo, a su vez, es producto de las partes. Criticaba a sus antecesores por el hecho de considerar el montaje como una simple asociación de dos elementos, para Eisenstein éste representaba una relación dialéctica de las imágenes con un propósito político:

para mi el montaje es una colisión, y de la colisión de dos factores surge un concepto. No se trata simplemente de editar un todo en partes o de hacer un todo con fragmentos, sino de operar un montaje libre, de atracciones arbitrariamente escogidas, independientemente de la acción propiamente dicha, para que el todo concorra en un efecto temático final y en un efecto sorpresa (Eisenstein en Niney, 2009: 75).

Una parte de *Redes* (los minutos 26:15 a 40:58) que analizaré en la siguiente sección de este capítulo, es un ejemplo de esta concepción del montaje. Una serie de imágenes que provienen de distintos contextos ilustran las ideas expuestas por Miro, quien denuncia la explotación de la que los pescadores en Alvarado son objeto.

---

<sup>59</sup> En esta parte cabe recordar a Grierson quien considera a Flaherty como el padre del cine documental. Este teórico señala "lo que yo reclamo al documental es que al usar artículos vivos, también tiene oportunidad para realizar un trabajo creativo" (Grierson 1990: 70) Es decir, no se trata solamente de un registro del mundo, sino una posibilidad de dar tratamiento creativo a la realidad.

<sup>60</sup> Este es un término usado en las teorías sobre el documental para hablar de una persona que no es un actor profesional, sino que fue invitado a participar en alguna producción filmica realizada en el sitio de donde éste es originario.

<sup>61</sup> El montaje es un término cinematográfico con múltiples significados. En general hace referencia al proceso de edición de un filme para que este alcance su forma definitiva en función de los objetivos de su realizador. Involucra procesos técnicos y artísticos en donde las imágenes (y a veces también el sonido) se recomponen para enviar un mensaje específico.

García Riera critica lo que considera significó influencia de Eisenstein para el filme:

al buscar la inspiración directa de Eisenstein, llegaron incluso a sugerir la copia *shot por shot* de las más famosas secuencias de montaje del realizador soviético...el montaje resultaba dinámico, pero la acción no...de ahí la rigidez de una cinta cuyas imágenes dominantes acaban siendo los rostros espléndidos de unos pescadores reducidos al hieratismo y a la inexpressión en tributo a las sacrosantas leyes del montaje (García Riera, 1992: 71).

La posición de García Riera me parece útil para una primera reflexión sobre *Redes*. Sin embargo, para los propósitos de esta tesis, es necesario tomar en cuenta elementos que van más allá de los aspectos técnicos y artísticos del montaje: la película es un valioso y rico material visual que logra condensar diversas influencias políticas, ideológicas y estéticas. Es decir, tiene muchos más elementos para ser tratados que sólo la secuencia de montaje a la que hace referencia dicho autor. Dentro de estos elementos y relevante para esta investigación es el complejo entramado de posturas y relaciones al interior del DBA de la SEP que hicieron posible la filmación de una película como *Redes*.

Regresando a las influencias presentes en la película, cabe señalar que la narrativa<sup>62</sup> elegida por los realizadores y editores de *Redes* está inserta en un sistema discontinuo de contar esta historia de los pescadores de Alvarado. Es decir, aunque la historia presenta una narrativa lineal, ésta se encuentra intercalada por imágenes que se yuxtaponen para reforzar el discurso de Miro. Estas imágenes yuxtapuestas componen una secuencia de montaje cuyo mensaje es de reivindicación para los trabajadores, la ilustración de un modo de producción injusto y la necesidad de luchar por los derechos sociales de los más desfavorecidos.

La historia en *Redes* y el montaje que acompaña al discurso del pescador Miro representan una forma creativa de enviar un mensaje. Como Barnouw señala, el montaje está compuesto por "fragmentos de [la] determinada e intensa visión personal" de aquellos que se vieron involucrados en la concepción y la realización de *Redes* (Barnouw, 2005: 60). Esto la convierte en una valiosa huella en el tiempo que me permitió rastrear algo de lo que ocurría al interior del DBA de la SEP.

Como fuente histórica, *Redes* es, además, una huella muy peculiar al utilizar

---

<sup>62</sup> Bordwell y Thompson (2003: 60) definen la narrativa como "una cadena de eventos en una relación causa y efecto que sucede en el tiempo y el espacio".

recursos como el del montaje, o el propio trabajo de edición inherente a la producción cinematográfica. Sobre la edición en el cine, Gómez Muriel, quien recibió crédito como codirector de la película, expresó su sorpresa y subrayó su importancia:

Me impresionaba sobremedida que se pudiera, con imágenes disímbricas que nada tenían de relación, hacer una unidad. Descubrí que el cine no se filmaba en continuidad, que se realizaban unas cosas hoy, y otras, que aparecían en la historia antes, se hacían después; esos elementos, en realidad, son los que constituyen el cine (Gómez Muriel, 1976: 78).

La siguiente parte de este capítulo está dedicada a analizar un fragmento de la película para completar algunos elementos ya señalados de las influencias cinematográficas y las circunstancias históricas e institucionales que hicieron posible la producción de *Redes* en el contexto del DBA en la SEP.

### **3.3 Un fragmento de *Redes***

#### **3.3.1 La forma cinematográfica y el mensaje social en *Redes***

*Redes* es varias cosas al mismo tiempo. Depende desde dónde se analice y con qué elementos se cuente para ello. En este análisis pretendo abarcar dos puntos fundamentales, el primero se refiere a la película como un proceso complejo que implica un momento institucional específico y el encuentro de un grupo de realizadores que aportaron su particular visión estética-cinematográfica. El segundo punto se refiere a la interpretación que desde la historia de la educación puedo darle al producto terminado y el mensaje que buscaba transmitir.

Bordwell y Thompson (1997: 39-46) describen la forma cinematográfica como el conjunto de relaciones que se establecen entre los elementos de una película, donde cada uno cumple con una o más funciones. La conjunción de estos elementos en *Redes* la convierten en un valioso testimonio de la época. Esta película es una propuesta plástica con un mensaje ideológico-doctrinario de orientación marxista en el contexto de un Estado posrevolucionario que buscaba la construcción de una base civil popular que apoyara su régimen. La película se constituye como un valioso registro visual de una época, un lugar, un equipo y unas circunstancias institucionales específicas. *Redes* fue producida por una dependencia de Estado destinada a manejar la educación nacional e integrada por intelectuales de clase media que desde distintos enfoques buscaban modelar al México de la posrevolución. En esta película los pescadores son a la vez posibilidad y símbolo, son portadores de un mensaje para el

resto de los trabajadores mexicanos. Como lo señala Vaughan (2003: 76), la revolución mexicana permitió que intelectuales de clase media incursionaran en el manejo de los destinos de la educación nacional porque veían en ésta “un mecanismo para la integración nacional y la transformación del comportamiento necesarios para una sociedad en proceso de modernización”. Aunque la presencia de dichos intelectuales fue una constante desde la creación de la SEP en 1921, lo cierto es que hacia los años treinta las posiciones radicales fueron ganando espacio. Estas posiciones orientadas hacia el socialismo veían en la educación un “instrumento para despertar la conciencia social y estimular la movilización a favor de una redistribución de la riqueza y el poder”. Esta tendencia general en la SEP no estaba exenta de contradicciones, ni implicaba que la orientación que marcó el funcionamiento de esta secretaría durante los años veinte, es decir, aquella que “hacia hincapié en la función disciplinaria y de control social de la educación”, hubiera desaparecido. En los treinta se buscaba que las masas de trabajadores, campesinos e indígenas pasaran de ser una “masa homogénea de parias enfermizos, aletargados y supersticiosos” a protagonistas de su propia transformación como ciudadanos “sobrios, limpios y racionales” (Vaughan, 2003: 76). Esa era la imagen que el Estado naciente, en manos de funcionarios públicos de corte radical, pretendía difundir entre las masas rurales. Un campesino-indígena-trabajador limpio, inteligente, que puede y que, de hecho toma la palabra en contra de quien le oprime, es decir, la religión, la explotación y el alcohol. Todo ello bajo la tutela de un Estado paternal que es capaz de comprender y escuchar.

Volvamos a *Redes*. La duración total del filme es de 62 minutos. A continuación, a partir de la descripción de un fragmento de 14.43 minutos de esta película (26´15”-40´58”) reviso algunos componentes de la forma cinematográfica de la misma y aporto elementos desde la historia social de la educación y la historia de las políticas educativas para el análisis de *Redes* como producto cultural de una secretaría de Estado.

Después de una larga jornada de pesca, los pescadores se enteran de que tras 640 kilos producto de su trabajo, serán pagados con tan solo 72 centavos por pescador a razón de 6 centavos el kilo.<sup>63</sup> Ante su situación de pobreza y aunque están gravemente indignados, se ven obligados a aceptar la miserable paga. Miro (M), frente a sus compañeros, sostiene un breve diálogo con el candidato popular Juan García Sánchez (CP):

---

<sup>63</sup> Véase figura III.1 en el anexo.

M: ¿alguna vez se le ha muerto un hijo porque no tuvo para curarlo?  
CP: No camarada, nunca he tenido tan mala suerte  
M: Usted le llama mala suerte, yo le llamo miseria

El candidato se dirige a Miro, al "zurdo" y al resto de los pescadores para decirles que sabe que las condiciones de los trabajadores no son ideales pero que si votan por él hará todo lo posible para cambiar las cosas. Enfadado Miro le responde ¿cree que somos tan idiotas? Señala además que están cansados de "políticos de paja" y que no solo no votará por él, sino que le quitará todos los votos que pueda.<sup>64</sup> Este diálogo provoca la burla del grupo de pescadores hacia el candidato. La siguiente secuencia muestra al grupo de pescadores colocando sus redes sobre la playa para darles mantenimiento. El siguiente diálogo se desarrolla (mientras continúan trabajando) entre el más joven de los pescadores y el "zurdo", uno de los pescadores más maduros del grupo:

Pescador joven (PJ): que buena red, casi ningún agujero por donde se escapen  
El pescador apodado el "zurdo" (PZ): ¿quiénes, los pescados o nosotros?  
PJ: Nosotros y los pescados ¿qué quieres que hagamos?  
PZ: Tomar veneno  
PJ: No digas esas tonterías  
PZ: Cuando tú tengas mi edad sabrás menos de lo que hoy sabes  
PJ: Tal vez  
PZ: Porque después de trabajar veinticinco años en el mar por unos cuantos centavos, a un hombre se le humedecen los sesos y se le seca el corazón

En este diálogo entra el más viejo de los pescadores (PV), quien deja a un lado su actividad y dirigiéndose a PZ le dice:

PV: Si alguna vez hubieras ido a la iglesia no hablarías así  
PZ: No seas estúpido, ya sabes que no necesito darle a otro mis centavos para entrar al cielo (y sigue trabajando en el mantenimiento de la red), además no pienso ir  
PV: Si, ya sabemos que tú no crees en nada, ni de arriba ni de abajo, excepto tu copa (refiriéndose al alcohol)  
PZ: Eso por lo menos te hace olvidar a esos tales por cuales, con sus redes y sus condenados botes, esos malditos que tienen todo y no te dan nada

---

<sup>64</sup> Figura III.2.

PV: Esa es la voluntad de Dios<sup>65</sup>

PZ: Sí, y la mía es cojan mi faja (cuchillo o navaja) y...

PZ comienza a desgarrar la red a la que el resto de los pescadores continuaban dando mantenimiento mientras escuchaban la conversación entre PZ, PJ y PV; la música extradiegética<sup>66</sup> entra en la acción con un tono de gravedad, mientras PZ rasga partes de la red. M se abalanza hacia PZ para detenerlo, entran en un forcejeo firme pero solidario por parte de M. Finalmente PZ se tranquiliza mientras M se dirige a él y al resto de los pescadores.

M: No, sería destruir a lo tonto, óyeme (mientras el resto de los pescadores comienzan a rodearlo), óiganme todos: Tenemos que hacer algo pero no eso. Eso no conduce a nada. Vamos a hacer una junta. Hoy mismo. Para decidir lo que haremos. Tengo algo que decirles. Tenemos que hacer un plan para defendemos, pero necesitan ir todos los pescadores. (M comienza a repartir tareas entre sus compañeros, señalándolos y dándoles instrucciones) Tú avísales a los del muelle, tú a los de la trocha, tú a los de la Ribera.<sup>67</sup>

En la siguiente toma se ve acercarse a los pescadores por mar y tierra para asistir a la reunión, acompañados por el sonido extradiegético del violín de Revueltas.

Hay un cambio de secuencia. El CP acude a tocar a la puerta de la casa de Don Anselmo (DA) para informarle que se ha encontrado con un pescador llamado Albino. Éste se dirigía a una junta con el resto de los pescadores de la región para defenderse por el bajo precio que DA les paga por el pescado. DA y el CP hablan de la seriedad de la situación y el peligro que corren "sus negocios". Sostienen el siguiente diálogo en el patio de la casa de DA:

DA. Creo que puedo contar con usted para...

CP. Una buena lengua puede hacer mucho y más con algo de...

DA. Bien. aquí hay 200 pesos, vuelva por la otra mitad cuando el asunto este arreglado...<sup>68</sup>

CP. Conozco a esta gente...

DA. Sí, pero no se olvide que el tiempo vuela.

---

<sup>65</sup> Figura III.3.

<sup>66</sup> Sonido que procede del exterior del espacio de la imagen cinematográfica, por ejemplo, el sonido de instrumentos musicales que no están en la escena o una voz en off.

<sup>67</sup> Figura III.4.

<sup>68</sup> Figura III.5.

Cambia el plano e inicia una secuencia en la que se ve a los pescadores reunidos en la playa mientras se escuchan el sonido diegético<sup>69</sup> de los diálogos cruzados, entre los que se distinguen saludos y quejas por el mal pago a su trabajo. Jóvenes y viejos hablan y comparten. En el fondo se escucha una voz que dice: "Mira, va a hablar Miro". La cámara se mueve para enfocar a M, joven de aspecto atlético, vestido de manera sencilla pero pulcra. Con ropas gastadas y sombrero de paja.<sup>70</sup> Entra el sonido directo y M con fuerza, entusiasmo y empatía se dirige a los pescadores diciéndoles:

Compañeros, ¿cuánto tiempo vamos a seguir soportando esta esclavitud y esta pobreza? ¿quién gana aquí en un año más de 40 centavos diarios? ¿quién puede mantener ni vestida a su familia con esta miseria? ¿quién tiene dinero para curarse? (*Reaction shot*<sup>71</sup> de un par de pescadores que escuchan con un gesto reflexivo). Todos sabemos que no es justo, pero también debemos de saber que no es inevitable. Hay unos cuantos que nos arrebatan todo, únicamente para satisfacer su avaricia. Los acaparadores no han hecho ni el mar, ni el río, ni el pescado. (En este momento se integra una toma en la que el CP llega a la reunión de los pescadores). Ni tampoco han hecho las piraguas, las redes, ni los botes. Y seguro que no nos hicieron a nosotros, ni le han dado a nuestros brazos la fuerza para trabajar. ¿Por qué razón no podemos cambiar pescado con los que crían ganado, con los que cosechan maíz, con los que fabrican manta? (Hay una secuencia de montaje en la que puede verse sucesivamente a un grupo de rancheros arriando a su ganado, una milpa y un hombre trabajando en un telar.) ¿Quién nos impide este cambio? Unos cuantos con dinero que han sabido apoderarse de los botes, de las redes, de las plantas de hielo y los transportes (hay una secuencia de montaje en la que puede verse sucesivamente una imagen de DA, una máquina de hielo, abundantes hielos resbalando por la máquina, muchas monedas en una caja y la mano de un pescador con unos cuantos centavos). Todos sabemos lo que pasa en ocho meses del año en que no hay pesca y cuando la hay nos quitan, cinco partes para los botes y para las redes y nos pagan seis centavos el kilo, y al patrón que es su criado le dan dos partes y dos centavos por kilo (hay una secuencia de montaje en la que puede verse sucesivamente el mar, un grupo de aves de carroña peleando por un trozo de comida, un tendadero con un par de camisas de pescador severamente gastadas y a DA entregando billetes a Mingo, su *capataz* y

<sup>69</sup> Sonido que procede directamente del espacio de la película, de cosas o personas que se pueden apreciar en la escena.

<sup>70</sup> Figuras III.6, III.7 y III.8.

<sup>71</sup> Es un salto breve de la escena principal que tiene por objetivo mostrar la reacción o la emoción que dicha escena causa a quienes participan de ella. En este caso la reacción de los pescadores ante las palabras de Miro. Este recurso es utilizado para revelar la reacción positiva, de emoción y exaltación que Miro despierta en sus compañeros. En general el *reaction shot* no contiene diálogo y echa mano del *close up* para enfatizar la emoción. Figura III.9.

patrón de los pescadores).<sup>72</sup> Tres centavos les cuesta el hielo, doce los fletes por kilo, lo que sale costando veintitrés centavos, lo venden en México a ochenta centavos. Los pobres de otras partes no pueden comer pescado, ni nosotros podemos comer verdura (hay una secuencia de montaje en la que puede verse sucesivamente un acercamiento al pescado sobre la piragua, un par de hombres cargando las cajas de pescado en un ferrocarril, una toma de la ciudad de México y una mujer de aspecto humilde mirando el pescado en lo que parece un mercado urbano).<sup>73</sup> (M emocionado y con un lenguaje corporal exaltado) ¡La pobreza no es ley de la naturaleza, ni ley de dios! (*Reaction shot* de los pescadores aplaudiendo exaltados ante el discurso de M, mientras éste continúa con el discurso). Los acaparadores son fuertes porque están unidos para explotarnos, se ponen de acuerdo para pagarnos un mismo precio y nos amarran a todos con una misma cadena. ¡Unámonos como ellos, porque solo así podemos tener fuerza para protegernos! (Nuevamente *reacción shot* de los pescadores, mientras con un ademán M les pide silencio para continuar). Solo pedimos lo que nos pertenece, lo que nuestro propio trabajo nos da, pero cada uno no puede exigirlo solo, juntos haremos que se nos pague lo que es justo. Que no haya trabajo y que no haya pescado. Suframos juntos, estemos siempre juntos. ¡Compañeros, que la lucha comience mañana en la primera pesca!

Una vez más hay un *Reaction shot* de los pescadores, aplausos efusivos y puños levantados ante la mirada orgullosa de M. El único que parece no aprobar el discurso y la decisión es Mingo, el capataz de DA, quien ha presenciado todo y es parte de la comunidad de pescadores. M baja de la pequeña loma formada en la playa desde la que dirigió el discurso a sus compañeros y es recibido con emoción, palmadas de aprobación y sonoros bravos del grupo de pescadores.

En el siguiente plano llega el CP a tomar el lugar de M en la pequeña loma, hombre de aspecto acartonado, con vestiduras urbanas. Se dirige a los pescadores con un discurso armado, que se percibe ensayado y aprendido, con gestos y ademanes de oratoria escolar.<sup>74</sup>

Pescadores, ciudadanos, hablo a los hijos del glorioso Estado que tiene entre sus tradiciones ejemplares de valor y de gloria, a los honrados pescadores conscientes de su deber y de las altas obligaciones que la calidad de ciudadanos libres en una república democrática les impone (se inserta un plano con los pescadores comunicándose mediante señas e invitándose unos a otros a retirarse del lugar). A los que saben apreciar el valor de la vida institucional y la fuerza del voto. A los que no pueden prestar atención a las palabras de revoltosos, que no se han dado cuenta

<sup>72</sup> Figura III.10.

<sup>73</sup> Figura III.11.

<sup>74</sup> Figura III.12.

de la majestad de las conquistas revolucionarias. A ustedes, mis queridos camaradas, los invito a considerar los problemas de la vida nacional, así como los de nuestro querido pueblo en particular. No debemos, por ningún motivo, olvidar este hecho, ya que solo así y no de otra manera, podemos llegar a la conclusión que contiene los elementos de la verdad. (Se inserta un plano con los pescadores retirándose mientras el CP continua hablando). La verdad, divinidad evasiva, la cual debemos buscar porque solo ella puede alumbrar el camino oscuro de la vida y ayudarnos a juzgar nuestras...(el discurso queda cortado en el cambio de secuencia).

Ahora regreso a analizar la influencia de Eisenstein en la forma cinematográfica de este fragmento, particularmente la cuestión del montaje en el discurso de Miro. La intervención representada por dicho montaje conlleva un propósito político-didáctico que muestra a los pescadores las posibilidades que tienen si se organizan y trabajan juntos en contra de la explotación. En términos del trabajo documental la intención explícita del montaje es que el espectador note la intervención y el mensaje que lleva. Una serie de inserciones diegéticas y extradiegéticas<sup>75</sup> son empleadas para configurarlo y el efecto se deja sentir más que en los propios pescadores, en los espectadores que presencian dicho montaje.

Las secuencias de montaje se toman simbólicas para dirigirse no sólo a los pescadores sino a las masas de trabajadores del campo y la ciudad. La configuración de éstas pone en juego los conceptos básicos sobre los que descansa la crítica que hace el marxismo a la economía de mercado en un modo de producción capitalista. Mediante la inserción de dichas secuencias y el discurso de M en sonido directo se busca detonar una reflexión sobre la explotación del hombre por el hombre basada en la propiedad de los medios de producción:

Unos cuantos con dinero que han sabido apoderarse de los botes, de las redes, de las plantas de hielo y los transportes (la secuencia de montaje muestra una imagen de DA, una máquina de hielo, abundantes hielos resbalando por la máquina, muchas monedas en una caja y la mano de un pescador con unos cuantos centavos).

Sobre un sistema económico en donde unos tienen mucho y muchos tienen poco o nada:

---

<sup>75</sup> Del mismo modo que el sonido, las imágenes diegéticas son aquellas que proceden directamente del contexto de los personajes o las cosas que forman parte de la película; por otro lado las imágenes extradiegéticas son aquellas que "no forman parte del espacio, ni del tiempo de la narrativa" (Bordwell, 2003: 282).

Todos sabemos lo que pasa en ocho meses del año en que no hay pesca y cuando la hay nos quitan, cinco partes para los botes y para las redes y nos pagan seis centavos el kilo, y al patrón que es su criado le dan dos partes y dos centavos por kilo (la secuencia de montaje muestra sucesivamente el mar, un grupo de aves de carroña peleando por un trozo de comida, un tendadero con un par de camisas de pescador severamente gastadas y a DA entregando billetes a Mingo, su *capataz* y patrón de los pescadores). Tres centavos les cuesta el hielo, doce los fletes por kilo, lo que sale costando veintitrés centavos, lo venden en México a ochenta centavos. Los pobres de otras partes no pueden comer pescado, ni nosotros podemos comer verdura (la secuencia de montaje muestra sucesivamente un acercamiento al pescado sobre la piragua, un par de hombres cargando las cajas de pescado en un ferrocarril, una toma de la ciudad de México y una mujer de aspecto humilde mirando el pescado en lo que parece un mercado urbano).

El mensaje central es que la acción del hombre, el trabajo de éste, es el único que genera valor porque tiene la capacidad de transformar los medios de producción que en un principio están dados por la naturaleza:

Los acaparadores no han hecho ni el mar, ni el río, ni el pescado. Ni tampoco han hecho las piraguas, las redes, ni los botes. Y seguro que no nos hicieron a nosotros, ni le han dado a nuestros brazos la fuerza para trabajar. ¿Por qué razón no podemos cambiar pescado con los que crían ganado, con los que cosechan maíz, con los que fabrican manta? (La secuencia de montaje muestra sucesivamente a un grupo de rancheros arriando a su ganado, una milpa y un hombre trabajando en un telar.) ¿Quién nos impide este cambio?

Miro señala que las relaciones de producción a las que están sujetos pueden transformarse, siempre y cuando permanezcan juntos y sean conscientes de la explotación y el poder que poseen como trabajadores:

¡La pobreza no es ley de la naturaleza, ni ley de dios! Los acaparadores son fuertes porque están unidos para explotarnos, se ponen de acuerdo para pagarnos un mismo precio y nos amarran a todos con una misma cadena. ¡Unámonos como ellos, porque solo así podemos tener fuerza para protegernos! Sólo pedimos lo que nos pertenece, lo que nuestro propio trabajo nos da, pero cada uno no puede exigirlo solo, juntos haremos que se nos pague lo que es justo.

Estas secuencias de montaje buscan ejemplificar el proceso de circulación de las mercancías y las relaciones desiguales que a nivel global genera el modo de producción capitalista. Las imágenes están dirigidas a vislumbrar las posibilidades de una

organización colectiva y racional que transforme las relaciones de producción y modele a un sujeto con conciencia revolucionaria o de la injusticia. La masa de trabajadores organizados se convierte en la protagonista de este mensaje. Miro representa al *héroe masa* que figura como la vanguardia política y organizativa (más adelante me referiré al término de *héroe masa*). Hay una lección de conciencia para los trabajadores en donde transitan de ser objetos a ser sujetos de la transformación social y política. Cabe señalar que en *Redes* no existe la presencia explícita del Estado, de hecho, sugiere que no hay un Estado funcional. Existen elementos muy claros que exponen la orientación marxista de aquellos que auspiciaron y realizaron *Redes*. Sin embargo, no me es posible delinear con claridad que el mensaje que percibo en esta película sea el que auténticamente sus realizadores buscaban transmitir. De hecho considero que no existió homogeneidad con relación al mensaje y la forma de transmitirlo.

Como antes señalé; *Redes* es producto de un momento institucional específico en el que en el DBA de la SEP hubo espacio para la introducción y el posicionamiento de ideas radicales. El Estado que se formó a partir de un movimiento armado esperaba dotarse de una base civil popular. Para lograrlo fue necesario abrir nuevos espacios de diálogo y comunicación con las masas de trabajadores, campesinos e indígenas. Todo parece indicar que *Redes* fue planeada como la primera de una serie de películas educativas<sup>76</sup> que adoctrinarían a las masas de trabajadores sobre las posibilidades que tenían al organizarse en un Estado que sabía escuchar a su pueblo. Sin embargo, el guión y la dirección de actores estuvo diseñado para contrastar la imagen de Miro representando a los trabajadores y la imagen del Candidato Popular como aspirante a gobernar en un sistema político y económico corrupto que saca provecho del trabajo de las masas. Según este mensaje los trabajadores tienen la posibilidad de transformar dicho sistema organizándose para defender sus derechos. Llama la atención en esta película el personaje del CP porque reproduce el discurso de los logros revolucionarios, como pudimos ver en la transcripción en páginas anteriores. ¿Cómo fue posible que una Secretaría de Estado financiara una película en donde aparece un CP, que al parecer, es parte del gobierno revolucionario pero que esta coludido con el cacique local? Me parece que, aunado a las múltiples orientaciones al interior de la SEP, que no permitieron una línea clara para la película y dieron libertad a sus

<sup>76</sup> El plan para la filmación de películas educativas fue delineado por la SEP para realizar "una serie de largometrajes que se llevarían a cabo durante los siguientes cinco años, como parte de un esfuerzo educativo más amplio. Como menciono en la primera sección de este capítulo, Strand iba a ser el encargado de desarrollar y supervisar toda esa serie. Al final la única película que se produjo fue *Redes*" (Krippner, 2010: 75).

realizadores; está el hecho de que una vez en el gobierno, Cárdenas pudo vislumbrar en *Redes* una herramienta visual para deslindarse de la presencia de políticos corruptos en su régimen. El nuevo gobierno se presentaría como aquel capaz de escuchar a los trabajadores y salvarles de los políticos corruptos legitimando así la lucha revolucionaria. La comunicación que se da entre Cárdenas y Strand en 1939, así como los datos sobre las condiciones de producción de la película, me permiten inferir que si bien el Estado no dictó el mensaje a transmitirse, por lo menos sí buscó cooptarlo y apropiarse de él. Sugiriendo quizá que si existían políticos corruptos, éstos se encontraban en los gobiernos locales mientras que el gobierno federal no compartía esas prácticas, de esta manera reforzando una política centralizadora.

Un aspecto a resaltar en términos ideológicos es el hecho de que a Bassols le tocó gestionar durante gobiernos que no eran tan radicales como sí lo fue el gobierno cardenista. La planeación y el rodaje iniciaron cuando Bassols ocupaba el puesto de Secretario de Educación Pública. Este funcionario se caracterizaba por vigilar muy de cerca todos y cada unos de los proyectos dentro de la SEP. Como lo relata en su autobiografía Juan O'Gorman, quien fuera el responsable del Departamento de Construcción de Edificios en la SEP durante las gestiones de Bassols, de E. Vasconcelos y en parte de la gestión de García Téllez:

La eficiencia de Bassols indiscutiblemente era una cualidad rarísima. La primera vez que me presenté ante el secretario E. Vasconcelos [quien sucediera a Bassols en el cargo] no me recibió, ordenó que le llevara el acuerdo al mes siguiente. Para mí eso fue extrañísimo, porque con Bassols los acuerdos eran extremadamente minuciosos y dos veces por semana, enterándose de todos los detalles, por pequeños que fuesen, de lo que se hacía en el departamento que yo manejaba. La primera vez que E. Vasconcelos me citó a acuerdo me invitó a tomar una copita de coñac y me dijo que era necesario que acordara con él solamente los asuntos de extrema importancia; que me permitía plena libertad en mi trabajo (O'Gorman, 2007: 120).

Siendo Bassols tan minucioso funcionario, seguidor del marxismo y de los adelantos tecnológicos en educación, puedo inferir que la forma, el contenido cinematográfico y el mensaje de *Redes* fueron producto de una línea radical de corte socialista que comenzó a ganar espacio al interior de la SEP.

Ya Aragón Leiva y el BOI hacían referencia a la constitución de un cine producido por el Estado que, en contraste con el cine comercial, diera lugar al llamado

*héroe masa*<sup>77</sup> en contraposición con el heroísmo individual como tendencia del cine hollywoodense. Esto también era un planteamiento en las ideas de creación cinematográfica de Eisenstein. No es posible encontrar muchos paralelismos entre *Redes* y *El Acorazado Potemkin*, entre otras cosas porque en la película mexicana la composición del montaje es solo una ilustración del discurso de Miro y una parte dentro del total de la película; y en la película rusa toda la estructura se encuentra fundamentada en el principio del montaje, incluyendo el sonido. Sin embargo, sí me permitiré establecer un paralelismo para el *héroe masa* en ambas películas. En *Redes* existe una figura individual, un mártir del movimiento, Miro, quien muere a manos del CP por iniciar la lucha en contra de DA. Lo anterior me recuerda un intertítulo en *El Acorazado Potemkin*, cuando Vakulinchuk<sup>78</sup> es perseguido y asesinado por uno de los mandos del barco: "Y el primero que llamó a la sublevación, fue el primero en caer en las manos del verdugo" (Eisenstein, 1925). Tanto Vakulinchuk como Miro son figuras individuales, definidos como vanguardia política que impulsan a la gran protagonista que es la masa de trabajadores. Aunque ambos funcionan como *héroe masa*,<sup>79</sup> el protagonismo individual de Miro está presente a lo largo de toda la película *Redes*, lo cual no ocurre con Vakulinchuk. Además, la parte más intensa de la película mexicana es el discurso sostenido por Miro que se encuentra representado y reforzado por la configuración de una serie de secuencias de montaje que lo acompañan.

*Redes* es un producto cultural que da cuenta de la presencia de funcionarios públicos de tendencia radical-socialista en el interior de la SEP. Aunque esta película fue la única que se filmó como parte del plan propuesto por Strand para realizar cine con fines educativos, sí permite vislumbrar una tendencia del ideario posrevolucionario relativa a la educación. Aquella que postulaba a la educación como un vehículo "para despertar la conciencia social y estimular la movilización en favor de una redistribución de la riqueza y el poder" (Vaughan, 2003: 77) y que ganó espacios durante los años 30. Aunque Aragón hizo severas críticas a esta película y a sus realizadores, ésta

<sup>77</sup> No tengo el dato exacto sobre el origen del concepto. Sin embargo éste era empleado de manera común en distintos manifiestos cinematográficos de corte socialista durante los años 30. El *héroe masa* es una forma de exaltar la colectividad frente al individualismo.

<sup>78</sup> En el *Acorazado Potemkin* (Eisenstein, 1925), se narra a lo largo de cinco actos el amotinamiento de los marineros embarcados en la nave que lleva este nombre. Vakulinchuk es uno de los dos marineros que incitan a sus compañeros a sublevarse para protestar en contra de la explotación y las malas condiciones de vida en la embarcación. Durante la confusión provocada por el motín Vakulinchuk es asesinado y su cadáver es depositado en el puerto de Odesa. Esto lo convierte en un símbolo de la lucha logrando la solidaridad de la gente de Odesa y una sublevación mayor que simboliza el triunfo de la revolución.

<sup>79</sup> En la forma cinematográfica de *Redes* Miro funcionaría como el vehículo que resalta el protagonismo de la masa de pescadores. Lo colectivo es el elemento central en el modo de producción socialista-comunista.

cumplió con uno de los principales postulados para el cine producido por el Estado que Aragón proponía. Es decir, fue un filme que buscó mostrar “la evolución de la sociedad hacia fines revolucionarios legítimos...con temas mexicanos y de conocimiento de nuestro medio” (Aragón, 1935). El mensaje en *Redes* está encaminado a prescribir un comportamiento ideal para los trabajadores del campo y la ciudad. La organización colectiva, la racionalidad y la lucha por conquistar y defender sus derechos están en el centro de dicho mensaje. Esto configura la posibilidad de dejar atrás los vicios, el fanatismo y la irracionalidad del enojo o la violencia para convertirse en sujetos conscientes, que participan y están listos para insertarse a la modernidad que exige la nueva nación.

## Capítulo IV.

### Kherendi Tzitzica. Flor de las Peñas.

“La incorporación del indio a la civilización moderna, debe hacerse no como un acto de caridad, sino de justicia”

Cita atribuida a Lázaro Cárdenas en el filme Kherendi Tzitzica.

Este capítulo trata sobre el filme titulado *Kherendi Tzitzica. Flor de las Peñas*, un documental de 11 minutos de duración que aborda el funcionamiento del Centro de Educación Indígena (CEI) de Paracho, Michoacán. Se trata de uno de los productos cinematográficos del contexto general de la cuestión indígena en la educación. Presento las principales instituciones educativas que se ocuparon de ese sector y los traslados que se dieron en las concepciones del “indígena puro” en distintos momentos del diseño y planeación para el trabajo en dichas instituciones. Puesto que el documental en cuestión no fue producido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) sino por la instancia a cargo de la propaganda del gobierno, en la segunda sección abordo las políticas de comunicación durante el periodo de Lázaro Cárdenas, incluyendo la creación de la Dirección de Publicidad y Propaganda (DPP) primero, y el Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad (DAPP) después, así como su producción cinematográfica. La tercera sección está dedicada a analizar *Kherendi Tzitzica* para construir una reflexión sobre la imagen que desde el Estado se pretendía edificar para las poblaciones indígenas y cómo esto se inserta en el espacio de un proyecto nacional de masas.

#### 4.1. La lengua nacional y las primeras instituciones de educación Indígena.

Durante el desarrollo dispar propiciado por las acciones del gobierno de Díaz, la población indígena y las pequeñas poblaciones rurales eran vistas “como verdaderos obstáculos al progreso” (Loyo, 2011: 128). La Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA) tenía bajo su jurisdicción al Distrito Federal y territorios federales mientras que en el resto del país la educación dependía de los gobiernos de los estados y los municipios. Si bien se gestaron algunos esfuerzos desde los congresos educativos celebrados en estos años<sup>80</sup> para atender a la población indígena, tales

---

<sup>80</sup> Se efectuaron cuatro congresos, todos en el Distrito Federal. El primero, en 1882, *Congreso Higiénico Pedagógico*, no tuvo un carácter nacional. El segundo, entre diciembre de 1889 y marzo de 1890, *Primer*

como la introducción de un idioma indígena a las normales rurales, o las llamadas de atención a la enorme proporción de analfabetismo en estas poblaciones, no hubo una política educativa federal para el conjunto de la población mexicana, ni para la población indígena. En 1911 hubo un primer intento de abrir escuelas dependientes del gobierno federal en todo el país con la ley de instrucción rudimentaria. De acuerdo con Loyo:

Esta ley establecía que las escuelas estarían abiertas a todos, preferentemente a los indígenas, sin distinciones de sexo ni edades, y para estimular la asistencia distribuirían vestidos y alimentos. Esto representaba un esfuerzo tardío del ejecutivo de incorporar a la cultura hegemónica a 3 000 000 de indígenas [que representaban] el 20% de la población total, integrados en 49 familias étnicas, que según el censo de 1910 hablaban 72 idiomas y cuya diversidad los aislaba entre sí y del resto del país (Loyo, 2011: 155).

Este tipo de instrucción consideraba que la conservación de las lenguas locales no correspondía con el proyecto de unidad nacional. Esto marcó las políticas educativas durante muchos años. Fue hasta la década de 1930 que “como respuesta a las deficiencias de la castellanización directa, se empezó a utilizar la alfabetización en lenguas vernáculas<sup>81</sup> como paso previo a la alfabetización castellana” pero sólo en unos pocos casos aislados (Acevedo, 2011: 433).

El debate en torno a la educación indígena discurrió entre dos polos, aquel que sugería que el perfil de la educación debía ser el mismo para todos en pro de la unidad nacional y otro más que pugnaba por una educación especializada para los grupos indígenas. La lengua jugó un papel determinante en estas discusiones.<sup>82</sup> La larga lista de instituciones indigenistas en México comienza con la creación de la Dirección de Estudios Arqueológicos y Etnográficos como parte de la Secretaría de Fomento, Colonización e Industria en 1917. A finales de ese año esta secretaría se convirtió en la Secretaría de Agricultura y Fomento y en julio de 1918 la Dirección de Estudios Arqueológicos, cambiaría su nombre a Dirección de Antropología (DA) (De los Reyes,

---

*Congreso de Instrucción Pública*, fue de carácter federal. El tercero, *Segundo Congreso de Instrucción Pública*, entre diciembre de 1890 y febrero de 1891. Finalmente el cuarto se celebró en septiembre de 1910 (Bazant, 2006: 21-30).

<sup>81</sup> Según el *Diccionario de Real Academia de la Lengua Española* vernáculo es dicho especialmente del idioma o lengua y significa doméstico, nativo, de nuestra casa o país. Es el termino que emplearé de aquí en adelante para referirme a las diferentes lenguas indígenas de las que hablo en este capítulo.

<sup>82</sup> Como mencioné estas posturas representan una polaridad. Muy probablemente en los hechos cotidianos el español y las lenguas vernáculas se utilizaban dependiendo de las circunstancias y no en estricto apego a estas posiciones que eran más de orden institucional que práctico.

1991: 44). Desde esta dependencia Manuel Gamio inicia su labor en la zona de Teotihuacán, aludiendo al problema de la heterogeneidad de las poblaciones indígenas, para las que planea una educación integral.<sup>83</sup> La preocupación central desde esta dirección era establecer una educación indígena basada en el trabajo de campo para comprender desde adentro la vida de las comunidades. Gamio busca “conocer el número y la naturaleza de las lenguas indígenas, sobre todo para que puedan hacerse traducciones al castellano y hacer de éste la lengua dominante en el intercambio de las diferentes etnias indígenas y entre estos grupos y el resto del país” (Fell, 1999: 114). Fue partidario del bilingüismo. Su idea era castellanizar a las poblaciones indígenas para que sus miembros logran construir traducciones de su lengua vernácula al castellano. Según Gamio esto generaría un vínculo de comunicación más sólido con la población indígena porque sus miembros serían capaces de comunicarse en dos lenguas. El español se convertiría en el idioma de enlace entre poblaciones con lenguas vernáculas heterogéneas.

La DA y la SEP coexistieron durante poco más de tres años. Sin embargo, no existió un trabajo de coordinación política ni se emprendieron acciones conjuntas para el trabajo con las poblaciones indígenas. Fell (1999: 115) señala incluso que las relaciones entre Gamio y Vasconcelos no fueron buenas, lo que llevó a la aplicación de políticas paralelas inspiradas las unas en las otras.

José Vasconcelos, secretario de educación pública, tenía una posición clara en torno a la educación indígena. Estaba en contra de crear escuelas de indios porque eso “conduce al sistema llamado de la reservación, que divide la población en castas y colores de piel, y nosotros deseamos educar al indio para asimilarlo totalmente a nuestra nacionalidad y no para hacerlo a un lado”. (Vasconcelos en Fell, 1999: 110). Vasconcelos buscaba la incorporación indígena en pro de la unidad nacional y no veía con buenos ojos una educación especial para este sector de la población. Sin embargo, ante las discusiones suscitadas en torno al “problema indígena en el país” por iniciativa del congreso se crea dentro de la SEP en 1922 el Departamento de Educación y Cultura Indígenas (DECI) con tres servicios: el de misioneros, el de profesores residentes y finalmente el de estadísticas y archivo. Según el secretario de

---

<sup>83</sup> Según Gamio la Antropología debía ponerse al servicio de la acción social y de la cohesión nacional; debe ayudar a “forjar patria”. Luego de permitir una mejor comprensión de los distintos grupos humanos que constituyen una sociedad, el antropólogo debe proponer soluciones que favorezcan el acercamiento de esos grupos (Fell, 2009: 209).

educación, este departamento solo sería provisional y tendría la función de preparar al indio para integrarse a una única cultura nacional que estaba en construcción.

El viaje que Vasconcelos realiza al estado de Puebla al lado de Enrique Corona Morfín,<sup>84</sup> quien fue designado jefe del DECI, contribuye a modificar la visión que el primero tenía sobre la educación especial para la población indígena. Las experiencias de este viaje concluyen con la publicación del *Programa de Redención Indígena* que incluía medidas de higienización, construcción de caminos, dotación de tierras para cultivo, así como semillas, plantas y ganado; mejora de técnicas agrícolas e industriales, protección jurídica a su trabajo, registros civiles e instituciones educativas, recreativas y artísticas que fomentarán su desarrollo. Esto se une a las líneas políticas que el departamento había establecido con anterioridad, es decir, la alfabetización, enseñanza del castellano y rudimentos de instrucción primaria, así como el perfeccionamiento de las industrias nativas (Fell, 1999: 116).

De acuerdo con Fell la labor de los maestros del DECI y de las misiones culturales se enfrentó a muy diversas problemáticas como la falta de presupuesto, de locales donde trabajar, la resistencia de la población mestiza y blanca, la malversación de fondos por parte de los secretarios de ayuntamiento, las críticas de la iglesia, la existencia de tiendas de raya e incluso la resistencia de población indígena que pudo darse por muy diversos motivos, entre ellos el hecho de no compartir las ideas de los maestros del DECI. Sin embargo, muchos indígenas fueron alfabetizados en castellano y en varias poblaciones la acción de defensa y representación del maestro fue importante para transformar sus condiciones (Loyo, 2011; Fell, 1999). No es posible suponer que este escenario haya significado que las poblaciones indígenas hayan sido simples receptoras de los planes diseñados por el Estado y las instancias de gobierno. Seguramente en la implementación de dichos planes, programas y proyectos hubo intercambios que coadyuvaron a transformar la visión de los participantes, independientemente de su origen étnico.

En la práctica, las escuelas del DECI (primero llamadas casas del pueblo y más tarde escuelas rurales) se encargaron de alfabetizar tanto a la población india como a la mestiza. En otras palabras, a pesar de que la creación de la DECI apuntaba a la realización de una política educativa específicamente para indígenas, finalmente tal

---

<sup>84</sup> Maestro desde 1902. Nació en Colima y trabajó durante varios años en Sonora. Es uno de los más importantes ideólogos de la escuela rural mexicana. Fue el primer director de la *Casa del Estudiante Indígena* auspiciada por Plutarco Elías Calles desde la presidencia y José Manuel Puig Casauranc en la SEP. (Fuentes, 1985: 12).

política se fusionó con la dirigida al conjunto de la población rural, ya fuese indígena o no.

En 1925 las políticas educativas de la SEP dieron un giro hacia la pedagogía de la acción, inspirada en John Dewey y traída a México por Moisés Sáenz,<sup>85</sup> alumno de Dewey y subsecretario de educación. Esta orientación tenía como objetivo principal dejar de lado el carácter verbalista de la educación y establecer actividades vinculadas a la vida incluyendo prácticas agrícolas y el desarrollo de talleres de “pequeñas industrias”.

#### 4.1.1. La Casa del Estudiante Indígena.

En 1926, bajo la gestión de Plutarco Elías Calles en la presidencia y José Manuel Puig Casauranc frente a la SEP, aparece un nuevo intento por dar atención especializada a la población indígena con la creación de la *Casa del Estudiante Indígena* (CaEI) a la que el mismo secretario calificó como “maravilloso experimento psicológico social” (Loyo, 1996: 6) y que permanecería hasta 1932. Siguió un programa inspirado en la escuela de la acción, funcionaba como internado y fue establecida en la Ciudad de México; en ella se aceptaban alrededor de 200 jóvenes indígenas, todos varones, de distintas regiones del país por cada ciclo escolar de un año. Los aspirantes eran sometidos a distintas pruebas tanto físicas como mentales para validar su “Indianidad”. Sin embargo, los criterios no eran lo suficientemente claros para definir tales características. Lo que sí queda claro es el hecho de que para el proyecto de la CaEI ser indígena era requisito fundamental de ingreso. Las edades de los jóvenes que ingresaron oscilaban entre los 14 y 21 años. En la CaEI se buscaba que sus integrantes “completaran la educación primaria, recibieran instrucción pedagógica y en artes y oficios y luego retornaran a sus comunidades [lo que demostraba que] eran capaces de redención” (De la Peña, 1998: 54).

La CaEI tenía el objetivo de “civilizarlos” y despojarlos de su “indianidad”, se les castellanizó y se les atavió con ropas occidentales, cortaron sus cabellos y se les mostraron las bondades de la urbe. La idea central era que estos jóvenes regresaran a sus comunidades de origen y reprodujeran el método de enseñanza. Muchos no regresaron a sus comunidades. Según Loyo, alrededor de 30% de la matrícula se dio

<sup>85</sup> Moisés Saenz nació en Monterrey en 1888, se hizo maestro en Xalapa y continuó sus estudios en Estados Unidos. Dentro de la amplia gama de sus actividades [la] nota común es su interés por el México Indio. Organizador y propagador de las misiones culturales y de las escuelas rurales (Nota de los editores en Saenz, 1982: 10).

de baja durante los años en que la CaEI permaneció abierta porque no soportaron el aislamiento físico y cultural. Algunos otros enfermaron y murieron, muchos escaparon. Los que permanecieron y lograron adaptarse querían quedarse a continuar sus estudios en la ciudad (Loyo, 1996: 111). El proyecto se suspendió para convertir la CaEI en una normal que tampoco surtió el efecto esperado y fue cerrada en 1932. En algunas ocasiones se califica la labor de la CaEI como un fracaso. Sin embargo, hay que señalar que algunos de los integrantes de dicha Casa sí regresaron a sus comunidades y representaron en ellas distintas cosas de las cuales menciono los que me parecen dos extremos. Por un lado aquellos que, como lo señala De la Peña (1998: 55) con el caso de los tarahumaras, se convirtieron en líderes y gestores efectivos para su comunidad. Y por otro lado aquellos que volvían a sus lugares de origen y utilizaban sus conocimientos para obtener poder y abusar de él. Al parecer, tal camino era contemplado y rechazado en la CaEI. Roldán (2008: 67) recuperó en el AHSEP un artículo escrito por Celestino Bravo, estudiante indígena chiapaneco que se encontraba en proceso de formación como maestro rural en 1929, donde se lamentaba de aquellos jóvenes que regresaban a sus “comunidades sintiéndose superiores y utilizando su trabajo como bastión de poder”, lo que a Bravo le parecía incorrecto en el maestro moderno, quien debía guiar “desinteresadamente a su comunidad”.<sup>86</sup>

La CaEI no fue por completo un “fallido experimento [del indigenismo posrevolucionario] con consecuencias ruinosas” como lo señalara Gonzalo Aguirre Beltrán, y como fuera retomado posteriormente en varios análisis y fuentes historiográficas (Aguirre Beltrán en Giraudo, 2010: 527). Es importante decir, como ya lo señalan algunas investigaciones (Loyo, 1996; Acevedo, 2011) que la CaEI abrió la posibilidad para reflexionar sobre las lenguas vernáculas y el bilingüismo puesto que en ella se permitió a los estudiantes hablar sus propias lenguas, a diferencia de lo que recomendaban funcionarios y maestros rurales como Rafael Ramírez (1928) quienes se oponían tajantemente a su uso. Además, como reafirma Giraudo, se graduaron primero de la CaEI y después de los CEI “hombres y mujeres bilingües que ascendieron en las jerarquías políticas y sociales locales, enfatizando, en lugar de negar, sus pertenencias étnicas. En los años siguientes, los encontramos como maestros, activistas y líderes, antropólogos o interlocutores privilegiados con las instancias gubernativas” (Giraudo, 2010: 528). En 1928, como solución al problema de

<sup>86</sup> Cabe señalar que este artículo citado por Roldán (2008: 67) fue escrito por Bravo para la revista de la CaEI es más de orden prescriptivo que testimonial. Sin embargo, sí me permite vislumbrar una posibilidad de acción de los pocos estudiantes que egresaban de la CaEI y regresaban a sus comunidades.

que los alumnos no regresaran a sus comunidades, la CaEI se convirtió en una Normal Rural con el objetivo de formar maestros. Sin embargo, esto tampoco surtió los resultados esperados. Como antes mencioné la CaEI convertida en Normal Rural dejó de funcionar en 1932. Ya desde dos años antes Ramírez, quien se encargaba del Departamento de Escuelas Rurales, consideraba “antieconómica la incorporación de individuos (método de la CaEI) en vez de grupos (método de las escuelas rurales en regiones indígenas)” (Giraudó, 2010: 524). Ramírez pertenecía a la corriente político-pedagógica que Palacios califica como “productivista” y que reúne a los maestros y funcionarios con una orientación “técnica y pragmática seguidores en mayor o menor grado de la línea marxista de Bassols y para quienes el campesino posrevolucionario<sup>87</sup> tenía que ser definido de manera central por su eficiencia tecnológica y por su naturaleza de unidad productiva modernizada” (Palacios, 1999: 12). Es decir, para Ramírez el funcionamiento y orientación de la CaEI resultaba muy caro y poco racional. Quizá esta fue la razón por la cual Manuel Meza Andraca<sup>88</sup> fue designado por las autoridades de la SEP para realizar una inspección a la CaEI. Siguiendo la línea racionalista de Ramírez, calificó de disparatada la idea de formar maestros rurales en la ciudad porque la infraestructura no era apropiada para ello. También señaló que las enseñanzas impartidas estaban desvinculadas de la vida en el campo y por tanto no contribuían al mejoramiento de las comunidades. Criticó la falta de educación sexual en el programa y el desconocimiento de las leyes, reglamentos y disposiciones vigentes en materia de tierras, aguas y comunicaciones. Señaló la falta de materias primas e insumos en los talleres y la desvinculación de los estudiantes con el manejo de la cooperativa de la CaEI (Loyo, 1996: 115). La Inspección de Meza Andraca concluyó con el anuncio del cierre de la misma por parte de Ramírez en Octubre de 1932. De la Peña (1998: 55) señala también entre las causas de su cierre a las “reacciones negativas de la opinión pública [y] las críticas de antropólogos como Gamio

<sup>87</sup> Campesino e Indígena eran frecuentemente utilizados de manera indistinta en los discursos de esta época. Un ejemplo interesante de las pocas distancias entre campesino e indígena lo señala Fell en referencia a J. Vasconcelos “el indio no es un problema en México o, por lo menos, el tratamiento de la cuestión india no dista de todo lo que toca al mundo campesino” (Fell, 1999: 109). La creación del DECI y la reforma de la Enseñanza Rural que se gestan por la misma época pudieron también contribuir a esta consideración.

<sup>88</sup> Agrónomo, maestro y político. Nació en Chilapa, Guerrero en 1893. Fue jefe de Propaganda Agrícola dependiente de la Dirección General de Agricultura. Director de la Escuela Nacional de Agricultura en Chapingo entre diciembre de 1928 y marzo de 1930. Cercano a Bassols quien lo invita a colaborar con él en la SEP en 1931, año en que realiza la inspección a la CaEI. Dentro de la misma SEP fue designado Jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. (Enciclopediagro:s.f.) <<http://www.enciclopediagro.org/index.php/indices/indice-de-biografias/1154-mesa-andraca-manuel>> (7 de septiembre, 2012).

que juzgaban aberrante el arrancar a los indios de su entorno". A este escenario se sumaron también las protestas de los propios estudiantes señaladas por Dawson (2004: 34).

Un legado muy importante de la CaEI fue el desplazamiento que hubo en torno a la definición de "lo indio". Esta definición pasó de los argumentos biológicos y de la lengua a una definición de territorialidad. Es decir, después de largas discusiones y de voces desde distintas trincheras para definir la "los tipos puros indígenas", en los siguientes proyectos de educación indígena predominó la localidad o la región como factor fundamental de definición de la pertenencia a una comunidad de cultura indígena. Esta definición más territorial sería la que defendería y utilizaría el Instituto Nacional Indigenista fundado en 1948.

#### **4.1.2. Los Centros de Educación Indígena.**

La alternativa educativa a la CaEI fue la creación de once CEI en distintos lugares del país, cercanos a las comunidades para continuar con la idea del aprender haciendo, pero esta vez y a diferencia de la CaEI, sin desarraigar a los estudiantes del medio rural. Los primeros CEI fueron proyectos piloto impulsados por la SEP en 1931, uno ubicado en San Gabrielito, Guerrero y otro en Yoquivo, Chihuahua.

Con la creación de los CEI y bajo la gestión de Narciso Bassols en la SEP se buscaba virar de la "incorporación" a la "integración" del indio. Esta última buscaba ser más respetuosa de los valores propios de las culturas indígenas y en parte surgió como respuesta a las dificultades de comunicación y relación entre funcionarios, maestros de la SEP, y población indígena. Pero también representaba distintas posturas al interior de la secretaría y otras instituciones públicas que tenían como germen la larga discusión entre atención especial para las poblaciones indígenas y una atención universal para aliviar los problemas nacionales, entre ellos la educación. Además esta misma educación sería la responsable de transformar los patrones de vida de los indios para hacerlos productivos e integrarlos al modelo de nación posrevolucionaria. Muchos maestros viajaron a las comunidades indígenas para iniciar su labor y quedaron impactados ante la situación de marginación que su pobladores vivían. Esta situación causó indignación y resultó contraproducente para el objetivo integrador del Estado porque muchos de éstos maestros iniciaron una labor de denuncia y defensa de los derechos de los indios que no se deja ver en la idílica presentación del filme que analizaremos más adelante.

Para 1933 se establecieron nueve CEI más distribuidos en el país como muestro en la siguiente tabla:

Ubicación	Estado
Tnachic	Chihuahua
Caró	Estado de México
Chamula	Chiapas
Quintiyé	Querétaro
Chacaltongo	Oaxaca
Zongozotla	Puebla
Santa María Ocotlán	Durango
Santa Cruz de Bravo	Yucatán
Matlapa	San Luis Potosí

Fuente: Elaboración propia con datos de Loyo (1999: 145)

Los CEI retomaban la postura de varios funcionarios y maestros dentro de la SEP, es decir, la de abandonar la idea de llevar al indio a la "civilización" sustituyéndola por la idea de llevar dicha "civilización" al indio. Por lo menos discursivamente los CEI tenían una postura más abierta a las posibles influencias que generaría la comunidad en el CEI y viceversa, los maestros (muchos de ellos egresados de la CaEI) debían ser más flexibles ante el medio en el que se desenvolvían. Los CEI fueron instituciones mixtas. Con el establecimiento de éstos se abrió la posibilidad de convertir a los estudiantes y sus comunidades en agentes de su propia educación. Es decir, en sujetos con voz en su propio proceso educativo.

Para ingresar a los CEI era necesario ser indígena y hablante de una lengua vernácula (Giraudó, 2010: 525). Sin embargo, los criterios para determinar la "pureza" del indio no estaban estrictamente definidos. Había diversas voces, desde distintos espacios discutiendo el tema. Gamio señalaba:

La antropología emplea métodos científicos con el fin de diferenciar étnicamente al indígena del blanco, pero hasta la fecha no ha llegado a conclusiones verdaderamente satisfactorias porque muchas de las características antropométricas o fisiológicas que se suponían de índole racial no lo son en realidad ya que algunas de ellas varían si cambian las condiciones del ambiente. No se puede señalar cuales son los tipos puros indígenas ni tampoco determinar la proporción de sangre indígena de los que parecen mestizos. En vista de lo anterior no hay que preocuparse por los aspectos raciales de la población al formular los programas educativos que corresponden al indio, al blanco o al mestizo. Es bien

sabido que el factor étnico carece de significación en lo relativo a la capacidad mental, a la receptividad de las enseñanzas educativas, y a la elevación del estándar de vida (Gamio en Loyo, 1996: 118).

La visión de Gamio me lleva a suponer que el criterio de la "pureza india" seguía discutiéndose al interior de la SEP y las dependencias públicas sin llegar a una conclusión. Como revisaré más adelante para algunos funcionarios la cuestión de la "pureza india" seguía siendo sustancial en el proceso de "redimir a los indios". Sin embargo, este requisito no parece haber sido igual de relevante en los CEI que en la CaEI. Fue el aspecto de la territorialidad el que logró afianzarse en el proceso para ingresar a los CEI. Algunos años más tarde, a la cabeza del Departamento de Cultura Indígena (DCI), Carlos Basauri se pronunciaba por dejar de lado la búsqueda de "indios puros" y remitirse a la cuestión del "tipo de cultura indígena" (Giraudó 2010: 526). Es decir, bastaba con el hecho de pertenecer a un territorio considerado indígena y "parecer" indígena para ser susceptible de ingresar a un CEI. Después de todo los CEI seguían el criterio de funcionarios como Bassols y Ramírez, es decir, "no era el individuo sino los grupos, la familia, el rancho, la aldea, el pueblo lo que preocupaba a las autoridades" (Loyo, 1999: 144). Me parece que la intención estaba más orientada hacia la formación de unidades productivas, lo que en los discursos pedagógicos (recargados en la pedagogía de la acción) de la SEP se traducían en las ideas de "educar para la vida" o "aprender haciendo".

El inicio fue incierto para los CEI. Durante los primeros meses enfrentaron una serie de problemas que imposibilitaron su funcionamiento regular. Muchos de ellos quedaron vacíos en unos cuantos meses. Estas dificultades eran tanto de orden operativo y de infraestructura, como de orden cultural y de adaptación a las comunidades. Como señala Dawson (2004: 37) los CEI fueron abiertos en medio de la celebración pública, pero se necesitaba más que eso para hacerlos funcionar. La organización, financiamiento y supervisión quedaron muy mal organizadas. No había materiales ni edificaciones adecuadas, muchas veces las instalaciones eran improvisadas en iglesias derruidas sumando al problema la cuestión de la seguridad para todos los integrantes del CEI. No habían agua, ni luz, carecían de alimentos y de personal calificado para arrancar los centros. En ocasiones la producción de los talleres beneficiaba solo a los directores. No todas las tierras que rodeaba los CEI eran cultivables, por lo cual no todas las cooperativas agrícolas funcionaban. Los inspectores denunciaban éstas y otras carencias y recomendaban el cierre de los CEI

porque los alumnos estaban desertando y los centros no cumplían con el objetivo de formar “dirigentes sociales, individuos capaces de emancipar a sus hermanos de raza de la ignorancia, la miseria, la ignominia y la corrupción en la que viven” (Informe del Inspector del CEI en El Carmen, Guerrero en Dawson, 2004: 38).

Estos y otros informes fueron turnados a Luis G. Monzón<sup>89</sup> quien, designado por Ramírez, se encargó de realizar una inspección especial a los CEI a partir de la cual propuso un modelo de reorganización bajo la premisa de que “los indígenas solo podían ser redimidos y elevados por los indígenas mismos” (Dawson, 2004: 39; Giraud, 2010: 526). Según Monzón, quien formuló ideas muy progresistas en su momentos, los indios debían vivir un proceso de autoempoderamiento que les permitiera por ellos mismos adquirir las fuerzas para salir de la opresión y ver en los CEI una oportunidad para ello. Los CEI estarían encargados no solo de introducir nuevas tecnologías e ideas en las comunidades indígenas, sino que había que hacerlos funcionar como espacios que contribuyeran a erradicar la “opresión y la miseria que había encarcelado a los indios mexicanos durante siglos” (Dawson, 2004: 39). Era necesario generar en ellos una buena impresión sobre los CEI y las buenas intenciones de muchos profesores y directores no era suficiente. Había que buscar la manera de formar auténticos líderes sociales. El criterio de “raza pura” se hace presente pero no es claro. Monzón señala que todo integrante de los CEI que no fuera “indio puro” debía permanecer al margen de los procesos de administración, construcción, mantenimiento y aprovisionamiento.

Los viajes de inspección realizados por Monzón aportaron un elemento que si bien ya había sido introducido desde los años 20 en la discusión de “la cuestión indígena”, no había sido tratado con la suficiente profundidad. Esto es la cuestión de la heterogeneidad de los grupos indígenas que no podían ser tratados como una masa uniforme. Monzón sugirió que los CEI debían funcionar de acuerdo a las particularidades de cada grupo y región y que no podía pretenderse una incorporación total del indio a la nación mexicana. Los indios debían tener el poder de conservar y promover sus propias culturas, tradiciones y lenguas.

No todas las propuestas resultado de la inspección de Monzón fueron tomadas en cuenta por Ramírez. Las problemáticas en los CEI no mejoraron mucho en los siguientes años. Las autoridades de la SEP decidieron realizar una nueva revisión

<sup>89</sup> Luis G. Monzón Teyatzín nació en 1872 en San Luis Potosí. Era egresado de la Normal del Estado y un anticlerical declarado. Fue partidario de la Educación Socialista. En 1916 Calles lo invitó a organizar la Normal del Estado de Sonora (Vaughan, 2001: 98).



ahora bajo los auspicios del recién creado DCI que encabezó Carlos Basauri, quien consideraba a los indios como individuos de "coeficiente intelectual muy bajo" (Giraudó, 2010: 526). Se dotó de nuevo presupuesto a los CEI para el año 1936-1937 y se inició un proceso de expansión de dichos centros. Es en este proceso de expansión en el cual el CEI Kherendi Tzitzica, Flor de las Peñas en Paracho, Michoacán abre sus puertas a los indios Tarascos.

Bajo el gobierno de Cárdenas el número de CEI creció hasta 32 con 3000 estudiantes matriculados. Este número todavía representaba una pequeña proporción con relación a la población de adolescentes indios y a los estudiantes matriculados en el resto de las escuelas pertenecientes a la SEP. Para Cárdenas los CEI se convirtieron en vehículos de la identidad nacional mediante la recuperación de la lengua y en bastiones para conocer las condiciones sociales, económicas y políticas de las comunidades. Se dio un impulso a la investigación antropológica, se realizaron congresos indigenistas y en 1936 se creó el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI) que tenía como propósito la defensa del indio ante la explotación, así como su rehabilitación económica.

Según Loyo los CEI fueron creados para integrar a los indios, buscando una síntesis entre los valores occidentales y la cultura propia:

Funcionarán como internados para los jóvenes, se instalarán en el corazón de las regiones indias y en el propio ambiente para aprovechar las influencias educadoras que irradian en las comunidades de toda la comarca; serán mixtos, el aprendizaje será menos formal y llevarán a cabo trabajos de extensión. Para que la enseñanza fuera "viva y real" los centros se organizarán sin servidumbre; las ocupaciones y los quehaceres domésticos, la crianza de animales, los trabajos agrícolas, las industrias rurales y toda labor necesaria a la institución será planeada y hecha por los alumnos. Ellos debían construir su propio alojamiento, las salas de trabajo, los anexos (Loyo, 1999: 145).

Los CEI, según el Plan General de Trabajo para éstos en 1937, debían ser "una comunidad en pequeño, donde los alumnos actúen como miembros de una colectividad con tendencias socialistas: autogobierno escolar, formación de cooperativas de producción, de consumo, mixtas" (Giraudó, 2010: 526). Se percibe en estas líneas la tendencia para la formación de obreros del campo que si bien reconocen y valoran su pasado y su lengua indígena también son miembros

productivos de una comunidad. Son sujetos en vías de transformarse en agricultores y artesanos modernos que contribuyen al crecimiento económico nacional.

Para agosto de 1937 y bajo los auspicios del DEI los CEI estaban distribuidos como muestro en la siguiente tabla:

Localidad/Ubicación	Municipio/Estado
Amatenango del Valle	Las Casas, Chiapas
Chijtón	Ixtapa, Chiapas
Rincón Chamula	Nuevo Solistahuacan, Chiapas
San Pedro Chenalhó	San Cristóbal de las Casas, Chiapas
Bachajón	Chilón, Chiapas
Cieneguita	Urique, Chihuahua
Norogáchic	Batopilas, Chihuahua
Sosoguíchic	Bocoyna, Chihuahua
Tónachic	Batopilas, Chihuahua
Misión Chichimecas	San Luis de la Paz, Guanajuato
Amapilca	Alcozauca, Guerrero
Ejido de Carmen	San Luis Acatlán, Guerrero
San Gabrielito	Tepecoacuilco, Guerrero
La Estancia	Actopan, Hidalgo
Techímal	Teanguistengo, Hidalgo
Bolaños	Colotlán, Jalisco
Caró	Jocotitlán, Estado de México
Paracho	Uruapan, Michoacán
Jesús María	Ruiz, Nayarit
Ayutla	Villa Alta, Oaxaca
Chalcatongo	Tlaxiaco, Oaxaca
Guelatao	Ixtlán, Oaxaca
San Fernando Matamoros	Zimatlán, Oaxaca
Comaltepec	Zacapoaxtla, Puebla
Zongozotla	Zacapoaxtla, Puebla
Jacal de San Felipe	Amealco, Querétaro
Quitiyé	Cadereyta, Querétaro

Fuente: Dawson (2004: 165).

Desde 1938 los CEI dependían del DAAI que a su vez estaba subordinado directamente a la Presidencia de la República.

#### **4.2. Lázaro Cárdenas y los medios de comunicación masiva.**

Como antes mencioné, el Estado buscaba hacerse de una base civil popular. Para lograr este objetivo la participación de los medios de comunicación fue decisiva. Las políticas de comunicación que se generaron durante este periodo buscaban legitimar las acciones del Estado. Se buscaba consolidar un proyecto de nación que tendiera a la industrialización sobre las bases del desarrollo económico capitalista, pero que aprovechara todos los recursos nacionales. Entre estos recursos se encontraban las masas de trabajadores, obreros, campesinos e indígenas. Cárdenas ya tenía cierta experiencia en el uso de medios de comunicación de masas. Los había empleado durante su gestión como presidente del PNR cuando a través de la radio oficial *XE-PNR* y el periódico *el Nacional Revolucionario* difundía los mensajes y la ideología del partido oficial. El entonces candidato a la Presidencia de la República había realizado un viaje de campaña en el que recorrió buena parte de la república. Durante este periodo también dio muestras de su capacidad para capitalizar los medios de comunicación masiva a favor de su candidatura y sus postulados de campaña en donde continuamente se mostraba cercano a campesinos y obreros. El mensaje era el de un candidato comprometido con las clases más desfavorecidas y dispuesto a consolidar los logros de la Revolución.

Cárdenas inicia su gobierno el 1 de diciembre de 1934. Gozaba de una amplia aprobación popular, pero también tenía sobre sus espaldas el peso de las acciones de los gobiernos anteriores marcados por una definitiva influencia de Plutarco Elías Calles. Incluso el primer gabinete de Cárdenas estuvo integrado por gente muy cercana a Calles, entre ellos García Téllez en Educación y Bassols en Hacienda. El anticlericalismo recalcitrante y los cacicazgos aun vigentes en varias zonas rurales habían dejado heridas profundas que el nuevo presidente debía sanar. Era necesario unificar los criterios desde todas las dependencias de Estado para reforzar los mensajes enviados. Para ello Cárdenas comenzó desde un inicio la lucha por generar un espacio único desde el cual se privilegiarían dos vías, la primera encargada de mandar mensajes y difundir los logros del Estado. La segunda encargada de filtrar la información generada por otros medios nacionales y extranjeros.

##### **4.2.1. El Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad.**

En junio de 1936, el Diario Oficial de la Federación publica un acuerdo por el cual, entre otras cosas, se crea la DPP como parte integrante de la Secretaría de

Gobernación. Su función era "coordinar e intensificar la propaganda de las diversas Secretarías y Departamentos de Estado" (El Nacional 18 de agosto de 1936 en López, 2002: 24). Según el Diario Oficial de la Federación del 17 de agosto de 1936 la DPP debía contemplar:

- I. Publicidad y propaganda oficiales, de carácter general respecto del plan integral de las actividades del gobierno;
- II. Dirección y Administración de los órganos periodísticos destinados a realizar la publicidad y propaganda que se refiere el párrafo anterior;
- III. Información Oficial:
  - a) A la prensa nacional y extranjera
  - b) A las agencias cablegráficas e informativas
  - c) A las autoridades civiles y militares
  - d) A los representantes de México en el extranjero
- IV. Servicios de propaganda a los periódicos del país y del extranjero;
- V. Servicio editorial de publicidad y propaganda (libros, folletos, álbumes, etc.) en los términos del párrafo primero;
- VI. Edición de películas cinematográficas, informativas y de propaganda;
- VII. Autorización para exhibir comercialmente películas cinematográficas en toda la República y exportar las producidas en el país conforme al Reglamento que se expida;
- VIII. Dirección y administración de las estaciones radiodifusoras pertenecientes al Ejecutivo con excepción de las que forman parte de la red nacional y las que dependen de las Secretarías de Educación Pública, Guerra y Marina;
- IX. Supervisión y reglamentación de la propaganda y la publicidad hecha por medio de las estaciones radiodifusoras comerciales establecidas en la República;
- X. Propaganda directa por circulares, cartas y otros medios semejantes;
- XI. Distribución de toda clase de material de publicidad y propaganda;
- XII. Diario Oficial y publicación de toda clase de leyes, reglamentos y disposiciones del gobierno federal;
- XIII. Talleres Gráficos de la Nación con su actual equipo y todo lo que pertenece a las diversas imprentas dependientes del Ejecutivo Federal [Exceptuando equipos de impresión de estampillas, valores de la Secretaría de Hacienda y equipos de talleres anexos a las escuelas técnicas de la SEP].

Estas líneas generales que la DPP debía seguir dan cuenta no solo de un esfuerzo de coordinación propagandística, sino también del interés por controlar la información y los contenidos de todo material de comunicación referido al Estado. Es decir, estaba claro el objetivo de centralizar y filtrar la información de todo lo relativo a las acciones del Estado. Además nuevamente aparece un criterio de racionalidad económica (por lo menos en términos discursivos) cuando en un estudio encargado a Efraín Buenrostro, subsecretario de Hacienda y Crédito Público, éste señala que un departamento de publicidad reduciría los costos de manera importante. Establecería un orden para las publicaciones oficiales en lugar de que cada dependencia siguiera contando con su propio departamento:

En la actualidad los diversos ramos del Ejecutivo gastan cerca de \$1,000.000.00 en publicaciones oficiales, siendo los ramos que destinan mayores cantidades [el de] Educación \$527,000.00, Economía \$200,000.00 y Salubridad \$224,740.00; por lo que el Departamento debería concentrar todas las impresiones dispersas como las de Relaciones, Agricultura, Comunicaciones, Educación y Salubridad para tenerlas bajo un solo control y previos estudios añadirlas o no a Talleres Gráficos (Efraín Buenrostro en López, 2002: 29)

La DPP comenzó a funcionar y cuatro meses más tarde se modificaría la Ley de Secretarías y Departamentos de Estado para otorgarle autonomía al convertirla en el DAPP. Las funciones siguieron siendo básicamente las mismas, solo se agregaría el Archivo General de la Nación. El DAPP comenzó a trabajar oficialmente el 1 de enero de 1937 después de la publicación de un decreto presidencial publicado el 31 de diciembre de 1936. Tuvo un presupuesto de \$100,000.00 y Agustín Arroyo Ch.<sup>90</sup> fue el encargado de encabezar el Departamento.

En la exposición de motivos que Cárdenas dirigía a la Cámara de Diputados para conseguir la autonomía de la DAPP señalaba que un organismo de esta índole era necesario para "fijar conceptos de ética colectiva que actuaran sobre la atención pública nacional y extranjera obedeciendo a un propósito general del Estado". Además estaría encargado de impulsar una "enérgica propaganda en el terreno de los principios y una sostenida campaña educativa en las masas" para consolidar los designios que el Ejecutivo había tomado en sus manos como lo eran "la unificación de la clase

---

<sup>90</sup> Periodista y escritor nacido en Guanajuato. Compañero de Martín Luis Guzmán en las filas de Villa. Fundador del Bloque de Obreros Intelectuales. Gobernador "agrarista" de Guanajuato durante 1927-31. Jefe del Departamento del Trabajo de 1939-40. Ya en los años 60 director de *El Nacional*. Consejero de la Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito (López, 2002: 37)

campesina, la restitución del pensamiento y la política de la Revolución y el contenido auténticamente social de las leyes". Señalaba que sobre la mejoría material de las masas debían levantarse "la cultura, el sentido ético y la conciencia de que el individuo es miembro de una clase y ciudadano de una patria, con derechos por exigir pero también con responsabilidades que afrontar. Y esta superestructura debe quedar a cargo de la escuela tanto como de la publicidad y propaganda" (Cárdenas en López, 2002: 32).

Como político y periodista experimentado, Arroyo supo lanzar un discurso que aliviara las inquietudes de distintos medios de comunicación que veían en el DAPP un mecanismo de censura y control. En una nota de *El Popular* del 16 de enero de 1937 citada por López (2002: 40), Arroyo señalaba: el DAPP "no hará labor de censura a la prensa nacional, respetará la libre emisión del pensamiento y sus actividades se encauzarán por un sendero que le permita desarrollar la más amplia labor en pro del país y de sus habitantes por medio de una propaganda organizada". Sin embargo, las críticas para el DAPP siempre estuvieron presentes en los medios de comunicación no oficiales, incluso se llegó a señalar que solo los gobiernos dictatoriales contaban con organismos de esa índole.

Las labores del DAPP continuaron. Se organizó en dos secciones: La operativa o técnica y la administrativa. Las oficinas se instalaron en la calle de Bucareli número 12. El flujo informativo corría de todas las dependencias gubernamentales al DAPP y de ahí a toda la prensa y los medios de comunicación nacional y extranjera. También se establecieron 58 destinos correspondientes a ciudades de importancia en el país en donde recibían información 32 jefes de zona militar, 30 gobernadores, 69 periódicos, 11 radiodifusoras, dos aduanas y las dos delegaciones del DAPP en Veracruz y Yucatán (López, 2002: 43).

Como antes mencioné, entre las funciones que este departamento cumplía, se encontraba la de editar películas cinematográficas informativas y de propaganda (Lomelí, 1996: 60). El gobierno cardenista tenía en el cinematógrafo un medio de propaganda privilegiado y estaba consciente de ello. En su primer informe de labores en septiembre de 1938 Arroyo señaló que "la importancia que desempeña el cinematógrafo como factor de propaganda superior a cualquier otro, la influencia que ejerce sobre las masas y la facilidad que ofrece para mostrar en forma objetiva cualquier aspecto de interés general, determinó su preferente aprovechamiento"

(López, 2002: 146).<sup>91</sup> Además el cine representaba ya una industria en ascenso que requería apoyo gubernamental que el mismo Cárdenas estaba dispuesto a dar. Con el Proyecto del Banco Refaccionario Cinematográfico se pretendía aportar cien millones de pesos para potencializar la industria cinematográfica. Sin embargo, esto no llegó a concretarse porque fue precisamente en 1938 cuando el panorama financiero gubernamental se complicó por acción de la expropiación petrolera. El DAPP se valió de distintas estrategias para generarse una provisión cinematográfica, entre ellas la obtención de materiales producidos por Cinematográfica Latinoamericana S.A. (estudios que tenían apoyo gubernamental), compra de materiales a realizadores particulares, financiamiento directo a proyectos cinematográficos y finalmente aquellos realizados por encargo del propio DAPP. Como señala Paranaguá (2003: 224) la estructura de producción cinematográfica que se consolidó en México en la segunda mitad de la década de 1930 “tuvo desde el primer momento una fuerte participación estatal, sin la cual los productores no hubieran contado con los créditos necesarios... todos los estudiosos del cine mexicano están de acuerdo con la fuerte gravitación del nacionalismo sobre la producción, los géneros y la estética”.

No tengo el dato exacto sobre la cantidad de producciones que realizó el DAPP, Salvador Novo señala que se produjeron alrededor de 47 documentales, exhibiéndose alrededor de 532 copias de ellos (Novo en López, 2002: 150). Sin embargo, dentro de los registros sí está contemplada la producción de un título sobre los Internados Indígenas en México con un total de dos rollos o dos mil pies. Quizá esta sea la producción realizada en 1938 y titulada *Centro de Educación Indígena, Kherendi Tzitzica, Flor de las Peñas, Paracho Michoacán*. La distribución de los materiales del DAPP se realizó a través de las actividades de las Secretarías y Departamentos de Estado, jugando un papel central en ello la SEP. También fueron empleadas las embajadas y los promotores turísticos. Una vía de suma importancia en la distribución fue la cesión de tiempo en las salas de exhibición para que las cintas del DAPP se proyectaran en los programas públicos abiertos. Algunos de los materiales fueron traducidos al inglés y al francés. Se exhibieron, como ya mencioné, en salas

---

<sup>91</sup> El cine como instrumento propagandístico fue un medio por excelencia en regímenes de masas. Es conocida la frase de Lenin con relación a este tema: “de todas las formas de arte, el cine es para nosotros la más importante”. En estos regímenes como el de la Unión Soviética “defendieron que el cine podía ser un arma ideológica que concienciase al espectador mediante un shock emotivo” (Pla Vall en Serra, 2011: 140). En las teorías del documental también está presente la idea del cine como propaganda y/o instrumento pedagógico para las masas “veo el cine como un pupitre y lo utilizo como propaganda... te da acceso generoso al público, es capaz de la descripción directa, del análisis sencillo y las conclusiones contundentes” (Grierson en Hardy, 1966: 282).

comerciales, en escuelas, en centros de la Universidad Nacional, en Bellas Artes, en centros obreros que simpatizaban con el gobierno cardenista, en embajadas de todo el mundo ubicadas en México y en ferias internacionales (López, 2002: 157).

Como señala Lomelí (1996: 62) el DAPP se convirtió en el "laboratorio de comunicación social" del gobierno porque concentraba, procesaba y difundía la información oficial. Para él, está claro el papel de censura que tenía asignado este departamento. Este hecho se demuestra por el permiso o certificado de censura que las películas mexicanas debían obtener para poder ser exportadas en 1937. Una nueva reforma a la Ley de Secretarías y Departamentos de Estado hecha el 30 de diciembre de 1939, llevaría a la desaparición del DAPP. La versión oficial es que este Departamento ya había cumplido con su misión. Sin embargo, Mejía Barquera señala que esta desaparición pudo ser causada por el "debilitamiento de alianza de clases que apoyaba a Cárdenas", así como los movimientos y recomposiciones que se gestaron tanto en el aparato burocrático del Estado como en el partido oficial (Mejía Barquera en Lomelí, 1996: 62).

#### 4.3. El CEI Kherendí Tzitzica en Paracho, Michoacán.

El material que analizo en esta sección se encuentra en el DVD *Michoacán* de la Colección Imágenes de México, producido por la Filmoteca de la UNAM en 2006. La narración introductoria a esta edición está a cargo de Ricardo Pérez Montfort. El documental original fue producido por el DAPP en 1938 con el título *Centro de Educación Indígena Kherendí Tzitzica, Flor de las Peñas, Paracho, Michoacán*.<sup>92</sup> Este documental permite conocer una de las formas que tomaron los planteamientos discursivos para la educación indígena impartida por el Estado durante el periodo de vigencia de la educación socialista cuyos aspectos señalé en la primera sección de este capítulo.

El realizador fue Felipe Gregorio Castillo, un director de la época quien también llevaría a cabo otros trabajos para el DAPP sobre el petróleo nacional y posteriormente se insertaría en la filas de la industria del cine nacional, dirigiendo a figuras de la época de oro del cine nacional, como María Félix. Está narrado por Manuel Bernal,

<sup>92</sup> Agradezco a Javier Moret de la Filmoteca de Michoacán la facilidad que me brindó al proporcionarme una copia en DVD de un rollo cuyas imágenes no aparecen en la edición del material que trabajé para el análisis en este capítulo. El contenido de dicho DVD está integrado por "vistas" de la región de Paracho y sus alrededores, así como por algunas imágenes que muestran lo que parece ser el proceso de inscripción al CEI. No incluí dicho filme en este análisis porque, como ya mencioné, se trata de material inédito que no estoy segura haya sido incluido cuando Kherendí Tzitzica se exhibió en los años 30.

reconocido locutor de la XEW y quien también tendría un papel relevante en las producciones cinematográficas de la época de oro.

*Centro de Educación Indígena* fue filmada en 35 mm, en blanco y negro y tiene once minutos de duración. Ofrece una mirada institucional de la vida cotidiana en el Centro de Educación Indígena (CEI) de Paracho, Michoacán y la incorporación del indio a la sociedad moderna, mediante la participación de éste en los asuntos de su país y su comunidad; y de cómo el Estado le proporciona las herramientas para despertar a una nueva vida más “limpia e inteligente”. La incorporación-integración del indio a la modernidad fue parte sustancial de las políticas sociales después del movimiento revolucionario. El documental emplea una narrativa con constantes oposiciones dicotómicas para confrontar lo presente con lo pasado, planteando la posibilidad de *construir a un nuevo indio a partir del reconocimiento de su cultura, pero* adicionando los elementos de la modernidad.

En la secuencia de créditos iniciales se puede observar de fondo una pirámide prehispánica en un paisaje natural, iluminado con la luz natural del sol. Esta imagen evoca la tranquilidad del campo conviviendo armónicamente con la majestuosidad de la construcción prehispánica. Frente a dicha imagen se lee:

EL CENTRO DE EDUCACIÓN INDÍGENA  
**“KHERENDI TZITZICA”**  
(FLOR DE LAS PEÑAS)  
EN PARACHO MICH.<sup>93</sup>

Se observa la importancia que se da a la lengua indígena en el título, en las letras mayores y marcadas con negritas. Sin embargo, el resto del documental está completamente narrado en español. El propio narrador nunca hace referencia a dicho título. En los hechos la importancia de la lengua indígena se queda a nivel de enunciado, sin adquirir mayor relevancia en la realización del material. Es decir, aunque existía una discusión sobre el bilingüismo en la educación (como ya señalé en la primera sección) este tipo de materiales de difusión de las labores del Estado en ese terreno muy probablemente no estaba dirigido, o no prioritariamente, a la población indígena. El primer intertítulo permite reflexionar en el mismo sentido. Se infiere que la

---

<sup>93</sup> Las dimensiones de esta leyenda corresponden proporcionalmente a las empleadas en el filme. El tipo de letra no es exactamente la misma, pero se acercan lo más posible a las mostradas por los intertítulos. Lo mismo ocurre con todos los intertítulos citados en esta sección del trabajo. Ver Figura IV.1. en el Anexo de este capítulo.

pirámide que aparece en el fondo es el símbolo de la majestuosidad de una cultura pasada: la cultura prehispánica, la de los indios, misma que es importante rescatar hacia la conformación de una identidad nacional integradora y moderna que no olvida su pasado. La pirámide es parte del lenguaje icónico de *Kherendi Tzitzica* que, posada en el paisaje abierto e iluminado, da cuenta de la riqueza natural del país y la importancia de reconocerlo y valorarlo. Cito el primer intertítulo:

EL INDIO, creador de monumentos arqueológicos que engrandecen nuestro pasado como Pueblo, y nervio de los coloniales en los que dejó impreso su propio sentimiento artístico; el INDIO, vencido en la conquista y agobiado por una tradición de dominio que facilitó a sus explotadores la manera de hacer fracasar cuantos intentos gubernamentales se han hecho en su favor, todavía es dueño de su ejemplar fortaleza y constituye un valor económico y social muy apreciable para la vida del Estado Mexicano.

Por ello, y en cumplimiento del más elemental acto de justicia, la Nación emprende su racional adaptación a la cultura moderna. Entre los medios dispuestos al efecto, figuran los Centros de Educación Indígena que vienen estableciéndose en diversos lugares del país, semejantes al que aquí se presenta.

Este intertítulo aparece todo el tiempo sobrepuesto a la imagen de la pirámide en el trasfondo. De él hay tres puntos que me parece importante señalar: 1) La palabra indio, marcada en mayúsculas, sugiere que éste jugaba un papel central en el discurso político del Estado. El gobierno de Lázaro Cárdenas se caracterizó por una fuerte política indigenista; impulsó planes y proyectos educativos, agrarios, de salud y productivos dirigidos a la población indígena. También creó instituciones públicas para el tratamiento exclusivo de los asuntos indígenas. 2) Las características positivas del indio son exaltadas. Éstas deben valorarse y ser recuperadas para el engrandecimiento de la nación. 3) La imagen del Estado tiene un perfil de justiciero, de padre que escucha y protege a los más desfavorecidos para integrarlos la modernidad.

Nichols propone para el análisis de películas una serie de modalidades de representación en el cine documental. Éstas son patrones organizativos para la construcción de un análisis crítico de la realización cinematográfica en sí. En la modalidad expositiva, según Nichols, domina el argumento del narrador y existe una clara tendencia hacia la generalización. No profundiza en el análisis, no hace referencia a la forma en que se produce, organiza y regula la información o el conocimiento del que partió el argumento. "La gran valía del modo expositivo [está en

[que] puede abordar un tema dentro de un marco de referencia que no hace falta cuestionar ni establecer sino que simplemente se da por sentado (1997: 69)".

Kherendi Tzitzica echa mano de dos aspectos de la comunicación presentes en la modalidad de representación documental expositiva: los intertítulos y la llamada "voz de Dios". Para el caso de los primeros, es importante reconocer el estilo de letra con que han sido escritos, se trata de una letra que carece de remates o adornos, clara, de fácil legibilidad, exacta. Estas características reflejan lo racional, lo moderno: dos elementos recurrentes en el discurso oficial de la época. El segundo aspecto es la narración. El narrador Manuel Bernal<sup>94</sup> encarna la voz de Dios, es decir, el narrador omnisciente que para este filme es la voz del Estado. En este caso se trata de una voz firme, pero comprensiva y preocupada por el bienestar y aprendizaje de sus tutorados, como la voz de un padre:

Amanece un nuevo día para los niños indios internados en la escuela y con él primer cambio de vida. El edificio reclama el aseo cotidiano y a fe que lo hacen con entusiasmo. Ahora prácticas de gimnasia tan necesarias al desarrollo físico del hombre. Después de sudar un poco impone el uso del jabón y del agua. ¡Cuántas promesas se advierten en las espaldas de estos adolescentes que nos las utilizarán ya para llevar a costas pesados cargamentos! Quienes afirmaban que cualquier intento para mejorar la vida del indio había de fracasar debido a las condiciones de inferioridad e inadaptación de que se le acusaba, hoy tendrían que confesar que estaban equivocados. No por esto desconocemos que es muy delicado el problema educacional que se ha emprendido, puesto que debemos dar al indio las ventajas de los usos y costumbres de la civilización contemporánea. Traducidas éstas a la higiene, al vestido, al alimento pero nunca destruir la índole de su genio. Por fortuna no estamos tan orgullosos de nuestra civilización mecanizada como para sentir impulsos de imponérsela a cualquier precio. La resistencia, adaptabilidad y perseverancia increíbles que permitieron al indio sobrevivir a los esfuerzos de la conquista para exterminar su cultura, son las mismas que han salvado a México de muchos de los males de la era industrial y que nos permitirán desarrollar, así lo esperamos al menos, un sistema más acorde con la característica de nuestro pueblo.

En otras épocas el sistema escolar excluyó de sus programas la enseñanza de técnica alguna para dar preferencia a la cultura, restando con ello elementos capacitados para atender la creciente industrialización del país. La escuela de hoy, sin descuidar esa misma cultura, se preocupa

---

<sup>94</sup> Como lo cuenta Peñaloza (2000: 107), Manuel Bernal, originario del Estado de México, fue profesor de Español y Oratoria en varias secundarias y escuelas comerciales. Ganó un concurso nacional de declamación en Michoacán. Fue locutor de la XEW desde su fundación en 1930, trabajó a lado de Emilio Azcárraga Vidaurreta y de Gabilondo Soler "Cri-Cri" con quien interpretó a un narrador de cuentos llamado "Tío Polito". Participó en múltiples trabajos como narrador y locutor, entre los más relevantes se encuentra su participación como narrador del filme *Memorias de un Mexicano*, recopilado por Carmen Toscano a partir de materiales tomados por su padre en los primeros años del siglo XX.

por formar obreros capacitados. Por eso a estos chiquillos se les enseña a mejorar lo que ellos han aprendido en sus hogares de manera rudimentaria, dándoles así la oportunidad de expresar esa perfecta armonía entre la naturaleza y el hombre y ese sentido de simplicidad que es tan característico en todo lo que hace el indio.

La escuela de hoy en la flexibilidad de sus programas, comprende muchas materias distintas. Lo mismo aritmética que geografía e historia. Lo mismo hilados, tejidos que civismo o cuestiones de agricultura. Y como base de todo esto la enseñanza del español, idioma común que México está reclamando con apremio para su cabal integración.

En estas escuelas, producto de la revolución, el deporte se realiza formalmente para lograr cuerpos ágiles y fuertes e inteligencias despejadas. El basquetbol es uno de los juegos preferidos.

Un idioma común es indispensable pero no suficiente porque hay otros modos de expresión propia que son mejores, más sutiles: el baile, el canto, el teatro, la pintura, el modelado capacitan a nuestro pueblo para expresar lo que lleva dentro y los aspectos de su cultura autóctona.<sup>95</sup>

La narración esta reforzada por imágenes que muestran a un grupo de jóvenes indios, hombres y mujeres, en el CEI que funciona como internado. Se les observa barriendo el patio central,<sup>96</sup> formados, haciendo ejercicios, en una serie de lavaderos limpiándose con agua y jabón, alistándose para iniciar sus actividades después del desayuno ofrecido en el mismo centro.<sup>97</sup> Se les ve dirigirse formados, en orden, hacia sus talleres. Podemos observar un taller de carpintería, en donde lo mismo realizan de manera tradicional un molinillo para chocolate, que una caja de madera con cepillo y algunas herramientas. Se observa lo mismo un telar tradicional, que una máquina de coser.<sup>98</sup> En este documental el CEI representa un espacio para mejorar la vida de los indios y la posibilidad de integrarse a la sociedad mexicana moderna que esta en construcción. En él se buscaba evidenciar los logros de los CEI como parte de las políticas de gobierno en términos de educación indígena. Enviaba un mensaje doble, acorde con la ideología vigente: por un lado el respeto a las tradiciones y la belleza de las habilidades indias, y por el otro la necesidad de introducir elementos más modernos que les permitieran potencializar esas habilidades y generar otras nuevas.

El Estado les otorga la oportunidad de mejorar lo que ellos han aprendido en sus hogares de "manera rudimentaria...de expresar esa perfecta armonía entre la naturaleza y el hombre y ese sentido de simplicidad, que es tan característico en todo lo que hace el indio", es decir, se encuentra preocupado por hacerlos más útiles, más

<sup>95</sup> Esta Narración corresponde al sonido original del documental desde el inicio y hasta el minuto 8.30".

<sup>96</sup> Ver Figura IV.2. en el Anexo de este capítulo.

<sup>97</sup> Ver Figuras IV.3., IV.4. y IV.5.

<sup>98</sup> Ver Figuras IV.6., IV.7., IV.8. y IV.9.

productivos, más racionales. Como ya mencioné en la primera sección de este capítulo la lengua fue un tema básico en la conformación de la unidad nacional. Para el caso del CEI el español fue el “idioma común que México esta [ba] reclamando con apremio para su cabal integración”.<sup>99</sup> La confrontación entre la “escuela de ayer” y la “escuela de hoy” es sintomática de una antinomia desarrollada entre los años 20 y 30 en donde se transitó de la enseñanza de la “alta cultura” de Vasconcelos y sus seguidores al “aprender haciendo”, elemento dominante de la escuela rural durante los años 30.

Se trata de un documental expositivo porque las imágenes respaldan al argumento central, aportado por la voz omnisciente que representa al Estado. Este último tiene la posibilidad, a través de sus instituciones, de dar una nueva, mejor y más moderna vida a los pueblos indios sin dejar de lado sus habilidades y orígenes. El actor social queda enmarcado en la institución, como alumno receptor de las políticas educativas o, como revisaré en un momento, dirigiéndose al Estado a través de los mecanismos que éste provee. Ésta película se convierte en una estrategia de legitimación de las acciones del Estado para reivindicar los derechos de los indios.

Están integradas imágenes que muestran lo que parece ser un festival en el patio central del CEI: aparecen profesores, alumnos y gente del pueblo contemplando y aplaudiendo los bailes y atuendos tradicionales, como parte de este discurso de reivindicación de la riqueza india.

*Kherendi Tzitzica* muestra una secuencia distinta a partir del minuto ocho y medio en donde aparece el intertítulo:

Y despertados a la ciuda\_  
danía, los indios se congregan  
para discutir y proponer al  
Gobierno la resolución de sus  
problemas.<sup>100</sup>

Aparece la imagen en primer plano de una milpa; sobre ésta puede verse el techo de teja de una casa y la torre de la iglesia al fondo, con la leyenda “Yxtlahuaca, México”. Como mencioné en un inicio, durante el gobierno cardenista se impulsó la organización

---

<sup>99</sup> Ver figura IV.10.

<sup>100</sup> Ver Figura IV.11.

de congresos indígenas.<sup>101</sup> En Yxtlahuaca, se llevó a cabo el IV Congreso Regional Indígena en septiembre de 1938.<sup>102</sup> Las imágenes muestran a la gente caminando en las calles para reunirse en lo que parece ser el centro del pueblo y en este momento, “la voz del Estado” guarda silencio para dar paso a “la voz del Indio”, que pide una escuela para más de 300 niños, para que éstos “no crezcan en la ignorancia”. Éste dice estar “convencido de las buenas intenciones del señor presidente que escuchará y resolverá su petición a nombre de los campesinos del municipio de Temoaya”.<sup>103</sup> Este momento representa una irrupción en la estructura del documental expositivo porque traslada la voz del Estado a la voz del pueblo, del indio, quien ha logrado reivindicarse en el marco de las políticas de dicho Estado.<sup>104</sup> Regresa la voz del Estado para decir “¿se aprueba lo propuesto?”. La imagen muestra cientos de manos levantándose para indicar su voto a favor: “Aprobado”, cierra la voz del Estado. Es clara la intención en estas imágenes de “representar” a un nuevo indio, que no sólo participa, sino que demanda dentro de los canales provistos por el gobierno; y a un Estado que escucha y atiende esas demandas.

Un intertítulo concluye:

“La incorporación del indio  
a la civilización moderna, de-  
be hacerse no como un acto  
de caridad, sino de justicia”  
LAZARO CARDENAS<sup>105</sup>

Vale la pena señalar el empleo de la frase “la incorporación del indio a la civilización”, la cual sorprende porque para esta época el término incorporación había sido rebasado y sustituido por el término de “integración” acuñado por Moisés Sáenz. Institucionalmente, el grupo al que Sáenz pertenecía sostenía un distanciamiento crítico con relación a lo que se hizo en términos de educación indígena durante los años veinte y que estuvo regido por la incorporación que implicaba “la castellanización

<sup>101</sup> Según el Diccionario de Escritores Mexicanos del Siglo Veinte, editado por la UNAM, los tres primeros congresos regionales indígenas se llevaron a cabo Uruapan, Tamazunchale y San Luis Potosí entre 1937 y 1938.

<sup>102</sup> Región perteneciente al Estado de México, según datos de Dawson (2007: 97). Al congreso asistieron 400 personas.

<sup>103</sup> Localidad de origen otomí en el Estado de México.

<sup>104</sup> En esta parte del documental la calidad del sonido disminuye. Es evidente que no fue grabado sincrónicamente y es posible que el discurso del Indio haya sido editado. Ver Figuras IV.12. y IV.13.

<sup>105</sup> Ver Figura IV.14.

del aborigen, el mejoramiento de la vida física y la estimación de sus valores estéticos” (Sáenz, 1982: 170). Aunque Sáenz reconocía que se había adquirido cierta conciencia con respecto al indio, también señalaba que hacia falta mucho camino por recorrer. Para él la incorporación aludía a una imposición propia de los colonizadores, a una valoración de lo indio propia de los turistas. Para Sáenz la frase “la incorporación del indio a la civilización” está cargada de petulancia porque no reconoce las tradiciones del indio, su personalidad, su calidad de hombre y las cualidades que posee. Además señala que “la teoría no resiste el análisis [porque] ni lo mexicano es fijo y determinado, ni lo indio, pese a los catálogos de los sabios, es entidad definitivamente conocida. Lo mexicano es una variable y lo indio cambia también a cada instante por efecto del propio fenómeno de aproximaciones y contactos.” (Sáenz, 1982: 172). De este modo explica que lo importante radica no en incorporar indios, sino en integrar a México buscando que en tal proceso entren en juego todos los elementos de la nacionalidad.

Factores humanos, fuerzas vitales, circunstancias del ambiente, exigencias económicas. Integrar sabiendo que no se incauta el mexicano al indio y que al reivindicar lo autóctono tampoco ha de desplazarse el producto del proceso histórico que nos ha dominado. Integrar estableciendo la base física, la comunicación material, combatiendo el localismo y el regionalismo. Integrar en lo cultural...recombinando nuestros valores vernáculos, solidarizándonos con las obligaciones de la tradición... Integración política... para que la justicia social sea un hecho y cobije con su privilegio a todos los mexicanos y llegue a todas partes con sus sanciones (Sáenz, 1982: 173).

En ese proceso de integración el tema de lo indio no sería tratado como un tema especial, sino como un capítulo más en dicho proceso. Durante los años 30 se abrieron espacios de discusión que permitieron radicalizar el discurso para proponer un nuevo enfoque de trabajo relativo al tema de lo indio. Las propuestas giraron de los enfoques redencionistas y de tutoría absoluta del Estado, a aquellas que pugnaban por una política más abierta hacia los indios, en donde éstos fueran sujetos de su propia transformación. Se habló, por ejemplo, de respetar sus formas de gobierno, sus costumbres, sus lenguas.<sup>106</sup> El gobierno federal cuidaría que dichas formas de gestión en las comunidades quedaran articuladas de alguna forma con el Estado y sus políticas. Sin embargo, en la práctica, no se instrumentaron mecanismos eficientes

---

<sup>106</sup> El respeto a sus costumbres, tradiciones, lenguas y formas de gobierno ya había sido objeto de discusión en los trabajos de Gamio antes y durante los años 20 (Gamio, 1992). Sin embargo, en el transcurso de los años 30 este giro cobra mayor relevancia en la SEP.

para hacer efectivo tal respeto salvo, quizás, en unos pocos experimentos de educación bilingüe y en la difusión de una versión folklorizada de lo que se consideraba como cultura indígena.

Este filme de la DAPP da cuenta del discurso oficial del Estado en torno a las características que debía poseer el indio nacional, que no olvida su pasado, pero que mira de frente al futuro prometedor; que valora sus tradiciones y costumbres pero que integra elementos modernos para ser más productivos; que reconoce su lengua india, pero que sabe leer y escribir español, que es la lengua nacional. Se trata de un indio integrado a una nación que aspira a la modernidad y que busca ser más incluyente que en el pasado. Sin embargo, el corte expositivo de este material no permite entrever mucha libertad de acción para los integrantes de dichas comunidades indias. Se limita a contrastar el antes y el después, señalando que la situación hoy es mejor porque se tiene al Estado protector de su lado. Este Estado había decidido reconocerles, premiar sus habilidades y abrir espacios para que pudieran expresar sus propias ideas. En este sentido el documental expone cierta contradicción con las posturas indigenistas más progresistas, como la de Luis G. Monzón antes señalada, que planteaban mayor apertura a lo que los indios tenían que decir sin considerarlos una población homogénea, y viéndolos como protagonistas de su propia transformación. *Kherendi Tzitzica* expone los logros que dichos indios han tenido bajo la tutoría del Estado. La sugerencia es que si estos indios son capaces de ponerse al centro de un congreso regional indígena y pedir en español una escuela para los niños del municipio de Temoaya es por la acción y el trabajo que el Estado ha hecho con ellos. Finalmente los postulados planteados desde las posturas más radicales dentro de la SEP se vieron reflejados en proyectos educativos como el CEI. Como ya revisamos en el capítulo dos, Bassols anhelaba hacer para la educación "una síntesis de las dos culturas, conservando los valores positivos de las razas indígenas y tomando de la civilización occidental, con sus recursos técnicos y las posibilidades que ofrece la tecnología, todo lo que fortalezca a nuestros indios, convirtiéndolos en una raza vigorosa físicamente y capaz de producir riquezas en gran abundancia con los medios mecanizados" (Bassols en Britton, 1976: 53).

## A modo de conclusiones

Esta investigación ha presentado un recorrido por los cruces existentes entre cine, educación y Estado en México. Mi intención ha sido mostrar un esquema general de posibilidades de articulación entre cine, educación y Estado utilizando concretamente dos fórmulas cinematográficas producidas por dicho Estado. Por un lado, *Redes*, cinta de ficción producida en Alvarado, Veracruz, por la Secretaría de Educación Pública (SEP) entre 1933 y 1934 y, por el otro, *Centro de Educación Indígena Kherendi Tzitzica, Flor de las Peñas* documental producido en Paracho, Michoacán por el Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad (DAPP) en 1938. A continuación presento un intento por sistematizar las ideas generales producto de este ejercicio:

**1.-La relación entre cine y educación aparece desde los orígenes del primero en Europa, y toma muy diversas formas, entre ellas cierta institucionalización obtenida con el surgimiento del término “cinematografía educativa”.**

El nacimiento del cine no tiene un momento definido, pero desde la segunda mitad del siglo XIX se registran los primeros ejercicios cuyo objetivo era dar dinamismo a la imagen. Éstos estuvieron ligados a la ciencia y a la enseñanza y discurrieron hacia el espectáculo y el entretenimiento de orden comercial. Se reconoce el comienzo de la actividad cinematográfica como hoy la conocemos con la proyección realizada por los hermanos Lumière en 1895. Sin embargo, muchos otros ejercicios se estaban llevando a cabo simultáneamente y comenzaron a competir por un mercado naciente.

El ocaso del siglo XIX representó un auge de la industria y la ciencia. El paradigma positivista con sus ideas de verdad y universalidad dominaba el escenario mundial. Desde muy temprano se sorteaba la idea del cine como un método de enseñanza efectivo como bien lo señalaba Matuszewski en 1898. En este tiempo de verdades absolutas y demostrables el cine comenzó a emplearse con fines didácticos, primero en la medicina y la historia, después transitó a la educación y a la formación de maestros. Al mismo tiempo surgen orientaciones pedagógicas centradas en el aprendizaje a través de los sentidos y el contacto con la “realidad”; esto abrió las posibilidades para introducir el cinematógrafo en la educación básica como una herramienta que permitía “hacer entrar el universo entero...en la enseñanza sin que [fuera] necesario salir de la clase y por tanto alterar el orden estricto de la enseñanza” (Ange en Serra 2011: 97). Esta idea fue adquiriendo fuerza paulatinamente y

comenzaron a emplearse materiales filmicos para la enseñanza. Además se filmaron otros *ex profeso* para tal fin. Paulatinamente los Ministerios de Educación conocieron y reconocieron las bondades y perjuicios del cinematógrafo, llegando incluso a legislar en materia del uso de éste en la educación en países como España.

A inicios del siglo XX la cinematografía se convirtió en un negocio cuyos objetivos e insumos se diversificaron. En 1927 se consolida institucionalmente el término de Cinematografía Educativa con la fundación del Instituto Internacional de Cinematografía Educativa (IICE) en Roma, germen de la UNESCO. Encargado de delinear entre los países miembros (México incluido) la producción, distribución y consumo de este tipo de cinematografía. El IICE jugo un papel importante en la circulación de materiales considerados educativos.

## **2.- Para el caso de México no tenemos datos del uso temprano del cine para fines científicos pero sí aparecen usos comerciales y didácticos.**

En México el cinematógrafo llega durante la gestión de Porfirio Díaz en 1896. Lo traen los enviados de los hermanos Lumière Ferdinand Bon Bernard y Gabriel Veyre. Díaz apoya la introducción de este aparato y se convierte en el protagonista de las primeras tomas. La mayoría de estos primeros trabajos buscaban mostrar el progreso de México durante la gestión de Díaz. Al mismo tiempo comenzaron a exhibirse estos materiales para el público en general. Estas primeras funciones cinematográficas en el país fueron de orden comercial. Paulatinamente en México se comienza a formar una primera generación de exhibidores-productores que iniciaron tomando vistas y documentando hechos políticos o populares y con el paso del tiempo también comenzaron a realizar cine de argumento o ficción.

Los primeros registros del empleo del cine con fines didácticos en una institución escolar están en la Escuela Nacional Preparatoria, donde ilustraban clases de historia patria mediante el uso de imágenes en movimiento. A este ejercicio se le llamo "conferencia ilustrada" y fue muy cercano a lo realizado por Sluys en Bélgica para la formación de maestros. Dichas conferencias se convirtieron también en vehículos de promoción turística.

## **3.-El Estado se interesó por el cine como herramienta de educación y de propaganda, con resultados diversos.**

La relación del cine con la educación no siempre fue armónica. Hubo quienes desde los espacios educativos se quejaron de los perjuicios en el orden de la salud y moral que el cinematógrafo traía a los niños, jóvenes y a la población en general. Aún así, la participación del Estado en la producción cinematográfica fue creciendo. Fue regulador, pagó a particulares para la realización de documentales que promovieran al país y los trabajos del gobierno; aportó infraestructura para la realización de películas y documentales y realizó producciones en las que se vieron involucrados creativos pertenecientes a su propia estructura. Los gobiernos comenzaron a valorar el aspecto de herramienta política y propagandística que tenían en el cine. Esto abría las posibilidades didácticas del mismo.

El último periodo de gestión de Díaz estuvo marcado por la efervescencia social y política que culminó en el movimiento revolucionario de 1910. Como consecuencia de esta guerra se lleva a cabo toda una reorganización institucional de la que las escuelas formaron parte. También incluyó una reforma agraria extensa y la protección a los sindicatos. En 1921 se funda la SEP bajo los auspicios de la Universidad Nacional de México con Vasconcelos a la cabeza con la finalidad de tener una instancia central para administrar los destinos de la educación que tendría un acento en lo rural, lo campesino y lo indígena. Ésta sería el medio para movilizar a la sociedad y transitar a la modernidad. Desde el comienzo la SEP pensó en la utilidad de cinematógrafo como herramienta pedagógica y propagandística. La secretaría incluso instaló sus propios talleres cinematográficos con el objetivo de adquirir, producir y administrar materiales fílmicos que considerara útiles. Los altibajos políticos en el país menguaron la actividad cinematográfica. El tema de la utilidad del cine regresaría a la SEP hacia la primera mitad de la década de 1930. Época en la que -por la acción del contexto internacional y la sensibilidad ante el todavía reciente movimiento armado- los discursos radicales comenzaron a tomar fuerza. Narciso Bassols es representante de estas corrientes radicales con orientación marxista y una marcada tendencia anticlerical. Su presencia al interior de la SEP sugiere que las políticas que crea el gobierno posrevolucionario posibilitan la creación de nuevas formas de comunicación y espacios de diálogo con las masas de trabajadores, obreros, campesinos e indígenas.

Además, a nivel internacional, los medios de comunicación, entre ellos el cine, jugaron un papel central en la difusión de ideologías de cambio social y político. En este escenario, y a pesar de que no se llegó a consolidar un proyecto sólido de cinematografía educativa en México, aparecieron las producciones cinematográficas

objeto de esta investigación. Por un lado la ficción *Redes*, concebida como parte de un plan para la realización de películas educativas con orientación social, prescribe un comportamiento ideal para los trabajadores del campo y la ciudad. Por el otro *Kherendi Tzitzica* es un documental de propaganda que busca evidenciar los logros del gobierno en términos de educación indígena.

*Redes* condensa gran parte de los elementos básicos contenidos en el discurso marxista de crítica a la economía política. Entre ellos la explotación del hombre por el hombre, el anticlericalismo y el hecho de que lo que único que genera valor es el trabajo. Esta ficción representa también un documento histórico que denota la influencia de dos de los más importantes cineastas de la época: Robert Flaherty y Sergei Eisenstein. *Redes* es importante porque es producto de un momento institucional específico en el que en el DBA de la SEP hubo espacio para la introducción y el posicionamiento de ideas radicales. Pero además destaca el hecho de que, a pesar de ser una producción estimulada y financiada (aunque precariamente) por una secretaría de gobierno, el único personaje que podría identificarse con el gobierno o el Estado en la película, es un político corrupto. En el capítulo III ya se habló de cómo el gobierno de Lázaro Cárdenas pudo haberse apropiado de este discurso para su beneficio pero, aún así, *Redes* parece presentar un mensaje más complejo, abierto y ambiguo del que encontramos en el documental de propaganda *Kherendi Tzitzica*.

En *Kherendi Tzitzica* queda muy clara cuál es la posición del Estado y la imagen que se quiere proyectar de él como buen padre. Se trata, además, de un valioso documento histórico porque da cuenta de los contenidos y las transformaciones en materia de educación indígena por parte del Estado. Según este documental, realizado durante el gobierno de Cárdenas, los indios serán capaces de alzar la voz y ser escuchados por un Estado sensible a sus problemáticas e interesado en transformarlos en sujetos de la dinámica de cambio y modernización en la que se encuentra el país.

Así pues, *Redes* y *Kherendi Tzitzica* tuvieron orígenes distintos y se nos presentan como productos distintos, pero ambas películas fueron concebidas en relación estrecha con el proyecto educativo del gobierno posrevolucionario. Ambas, además, ensalzaron las ideas de emancipación y justicia. Pero mientras que los anhelos de emancipación y justicia surgen de la experiencia de los trabajadores en el caso de *Redes*, para el caso de *Kherendi Tzitzica*, éstos son controlados por el gobierno.

Anexo Capítulo I<sup>107</sup>

Producción, Distribución y Características de Películas Educativas según la Revista editada por el IICE Enero 1933				
Mes / Año	Título	País	Organización y/o autor	Características
Febrero / 1933	The Door of Asia	Chicago	Pathé-Educational Screen	Viaje a través de la Manchuria y de la Mongolia, de la R.K.O.
Febrero / 1933	Land of Gandhi	Chicago	Pathé-Educational Screen	Documental sobre los pueblos de India, de la R.K.O.
Febrero / 1933	Through the Ages	Chicago	Pathé-Educational Screen	Documental sobre México, de la R.K.O.
Febrero / 1933	Les Grands Artistes-Artisans	París	Auguste Delaherche / Jean Benoit-Levy	
Febrero / 1933	La Ligne Vivante	París	La Griffe Cinématographique / Maurice Champel	Ensayo sobre la arquitectura y la construcción moderna en Francia
Febrero / 1933	The Making of an all steel automobile body	Chicago	Pathé-Educational Screen	Sobre la construcción de los automóviles de acero, del Bureau of Mines del Departamento de comercio de los Estados Unidos
Febrero / 1933	Approved Sheep Management on National Forests	Chicago	Pathé-Educational Screen	Sobre la vida y la actividad de los pastores en los montes de California y de Montana, del departamento de Agricultura de los Estados Unidos
Febrero / 1933	Animals of Cat Tribe: Ship of the desert; Monkey and Apes; Bears; Seals and Walruses; Three Jungle gigante	Chicago	Pathé-Educational Screen	Nueva Serie de películas para uso de las escuelas primarias sobre la vida de los animales tomadas del natural, de la Eastman Teaching Films INC. En colaboración con la Kindergarten Teachres Ass.

<sup>107</sup> Fuente: Elaboración propia con datos encontrados en AHSEP, FSEP, SBA, Serie Cinematografía, Subserie Instituto Internacional de Cinematografía Educativa, Caja 13, Expediente 5. Este anexo fue incluido con fines ilustrativos y será objeto de análisis en trabajos posteriores.

Producción, Distribución y Características de Películas Educativas según la Revista editada por el IICE Enero 1933				
Mes / Año	Título	País	Organización y/o autor	Características
Febrero / 1933	The Teaching of Reading; Dinamic Learning; The Elementary Teacher as a Guide; Creative Approach to Education; Guidance in Public Schools	Chicago	Pathé-Educational Screen	Nueva Serie de Películas didácticas y de enseñanza popular del The Bureau of Visual Instruction de la Universidad de Wisconsin
Febrero / 1933	La Maternelle	París	Jean Benoit-Levy	De carácter social, sacada de la obra homónima de Leon Frapié
Febrero / 1933	Jeunes Marins et Chansons	París	Jean Benoit-Levy	Documental sobre la vida y tradiciones populares de la vida marinera de Bretaña
Febrero / 1933	Surface Tension; a mediterranea Island; The Newt an The Life of a Plant	Londres	British Instructional Films-Education	Nueva serie de películas didácticas y de enseñanza popular de la British Instructional Files-Education
Febrero / 1933	Die Wunderwelt des Lebendigen	Suiza	Luzerner Tageblatt	Sobre la vida de las plantas, del Prof. Schröter de la Universidad de Zürich. Lucerna 10
Febrero / 1933	Straded in Prescott	Londres	British Insulated Cables Ltd. Electrical Industries	Para la propaganda de la electricidad en el uso doméstico
Febrero / 1933	Matto Grosso	Nueva York	Motion Picture Daily	Documental de la expedición J. S. Clark a través de las selvas brasileñas
Febrero / 1933	The Big Drive	Nueva York	A. J. Rule, New York Times	Película documental sobre la vida mundial, realizada con documentos de los archivos militares de Francia, Italia, Alemania, Austria, Inglaterra y Estados Unidos
Febrero / 1933	The Eternal Jew	Nueva York	Jewish Talking Pictures Inc. - Motion Picture Daily	Sobre la vida de Abraham en la antigua lengua hebrea
Febrero / 1933	Zero de Conduite		Director Vigo, Neptune, Anversa	Realizada por amateurs, sin intervención de ninguna mujer y que reproduce la vida de un colegio de provincia

Producción, Distribución y Características de Películas Educativas según la Revista editada por el IICE Enero 1933				
Mes / Año	Título	País	Organización y/o autor	Características
Febrero / 1933	Through China and Japan	Nottingham-Inglaterra	Nottingham Journal	Película documental sobre la vida de los misioneros cristianos en China y Japón
Febrero / 1933	Polar Perils	Londres	Daily Film Renter	Documental sobre la vida de los esquimales, con escenas de cazas de osos y morsas
Febrero / 1933	Symphony of the Sea	Londres	Pathé To-Day's Cinema	Película de arte sobre los aspectos del mar
Marzo / 1933	The Word of God in India	Nueva York	Y. M. C. A.	Sobre el problema religioso en la India y la condición social de la mujer y de la casta de los parias
Marzo / 1933	1933 Early Diagnosis	Chicago	Educational Screen	De la "National Tuberculosis Ass", en dibujos animados, sobre el diagnóstico y la cura de la tuberculosis
Marzo / 1933	Short Story of Warm Springs; The Story of Warm Springs; Physiotherapy at Warm Springs; Corrective Walking	Chicago	Educational Screen	De la casa de cura "Georgia - Warm Springs Foundation"
Marzo / 1933	China Today; Babes in ChinaLand; Siam the Land of white Elephant	Chicago	Educational Screen	Del Board of Foreign Missions of the Presbyterian Church sobre la Vida popular china y siamoa
Marzo / 1933	Mother India	Madrás	Paul Hoeffle	Documental sobre la India Moderna
Marzo / 1933	Ramayana	Madrás	East India Film Co.	Sacada del poema indio
Marzo / 1933	A New World Of Adventure	Chicago	Educational Screen	Película pedagógica sobre la educación de los niños

Producción, Distribución y Características de Películas Educativas según la Revista editada por el IICE Enero 1933				
Mes / Año	Título	País	Organización y/o autor	Características
Marzo / 1933	Last Stand of the Red Man; Robert Burns; Charles Dickens; Floating Cities of China; Food; Benjamin Franklin; The Holy Land; In Birdland; The Passion Play; George Washington	Nueva York	National Board of Review Magazine, Editadas por la Herman Rose - Enterprises	Películas de carácter cultural y didáctico
Marzo / 1933	Mussolini Speaks	Nueva York	The New York Times	De la "Columbia" que ilustra la actividad del primer Ministro de Italia
Marzo / 1933	Conquest by Healing	Herts	Norts Advertiser	De la "Missionary School of Tropical Diseases and Hygiene" sobre la asistencia médica de los misioneros a las poblaciones africanas
Marzo / 1933	Forgotten Men	Nueva York	Films Daily	De la "Jewel Prod". Película de guerra
Marzo / 1933	Liquid Air	Nueva York	Movie Markers	De la General Electric Co. Sobre los métodos del laboratorio para la producción del aire líquido
Marzo / 1933	Black Magia	Nueva York	Movie Markers	De la "Ray-Bell Films" sobre la utilización del carbón
Marzo / 1933	Is Technocracy Right	Nueva York	Films Daily	De la First Division. Película sobre los principios de la tecnocracia
Marzo / 1933	Iceland-Land of the Vikings	Nueva York	Films Daily	De la Metro Goldwyn Mayor sobre la Islandia y la ciudad de Reykjavik
Marzo / 1933	Aus Dem Leben and Treiben Der S.K.G. In Mahre 1932		Meue Zürcher Zeltung	De la "Schweiz Khinologiachen Gesellschaft" sobre las exposiciones de perros y sobre los sistemas de adiestrarlos
Marzo / 1933	ODED	París	Paris Midi	De la "Fay" sobre la vida de los campesinos israelitas en palestina
Marzo / 1933	L'Enfant de la Neige	París	de "R.F. Danion" publicado en "La Croix"	Exaltar la vocación sacerdotal
Marzo / 1933	Breaking Ground is Equatorial Africa	Liverpool	Liverpool Post / Dr. A. C. Irvine de la "Scotland Missionary Society"	Sobre la Obra misionera en el Kenia

Producción, Distribución y Características de Películas Educativas según la Revista editada por el IICE Enero 1933				
Mes / Año	Título	País	Organización y/o autor	Características
Marzo / 1933	Nerother Filmen Sudamerica, Iguazu Das Grosse Wasser	Hannover	Hannoverscher Courier / Editada por "amateurs" de Hannover	Sobre la geografía y panoramas de Sudamerica
Marzo / 1933	Rochstrassen Der Luft	Berlin	Colaboración UFA y la "Lufthanss" / Film Kurier	Sobre la red aérea alemana de comunicación
Marzo / 1933	La Croisiere Jaune	París	Mon-Ciné / Realizada por la expedición Haardt y Audoin-Dubreuil	Documental sobre las regiones de la Persia del Himalaya y de China
Marzo / 1933	Nagana	Nueva York	The New York Times / de la "Universal"	Sobre la enfermedad del sueño y la investigación de los sueros
Marzo / 1933	The Voice of Israel	Londres	Daily Film Renter / de la "Wardour"	Película histórica sobre la vida del pueblo hebreo
Marzo / 1933	Le Vaccin B.C.G.	Lyon	Le Nouvelliste / de Jean Benoit Lévy en colaboración con el Instituto Pasteur	Sobre el suero para la vacuna antituberculosa
Marzo / 1933	Endurance	Londres	To Day's Cinema / de la "W. And F"	Sobre la expedición Shackleton al Polo Sur
Marzo / 1933	Les Gardiens De Phare	París	L' Ami du Peuple	Que ilustra la vida de los guardianes de los faros
Marzo / 1933	Scotland. A Land of Romance	Londres	The Cinema / The Magic North de la "National Film Progress Company LTD	De propaganda turística sobre Escocia
Marzo / 1933	Camicia Nera	Italia	La Gazzetta del Popolo / De la Luce	Ilustra el renacimiento italiano en el décimo año del régimen Fascista
Abril / 1933	La Voie Sans Disque	Losana	Gazzette de Lausanne / Jean Poirier	Sacada de la novela de M. Armandy, documental sobre Abisinia
Abril / 1933	A Day at Nawaka	Chicago	Educational Screen / del Rev. George I. Melhorn de la "Trinity Lutheran Church" de Bedford	Documental misionaria
Abril / 1933	Modern Milk	Chicago	Educational Screen / de la "Evaporated Milk Ass"	Sobre los diversos procedimientos para obtener la leche en polvo

Producción, Distribución y Características de Películas Educativas según la Revista editada por el IICE Enero 1933				
Mes / Año	Título	País	Organización y/o autor	Características
Abril / 1933	Copies	Chicago	Educational Screen / de la "Atlas Educational Film Co."	Sobre el procedimiento mimeográfico y sus efectos comerciales y tipográficos
Abril / 1933	Sunrise for the Mono	Chicago	Educational Screen	Película misionaria rodada entre los monos al Este de Fresno en California
Abril / 1933	Round the World with the London Missionary Society	Dover	Dover Express / de la "London Film Prod."	Película misionaria de propaganda
Abril / 1933	Auf Tigerjagd in Indien	Berna	Der Bund / de Laurent Ragenbeck	Sobre sus aventuras de caza de tigres en India; documental sobre la vida indígena.
Abril / 1933	The King's English	Leeds	The Yorkehire Post / de la "British Instructional Films"	Sobre las diversas maneras de pronunciar la lengua inglesa.
Abril / 1933	Orvieto		Notiziario Cines / de la "Cines"	Corto metraje, documental
Abril / 1933	Mussolinia di Sardegna		Notiziario Cines / de la "Cines"	Corto metraje, documental
Abril / 1933	Das Land der 150 taler - Im Zaberreich Der Bernina	Munich	Bayerischer Kurier / de la "Leo Film"	Documental de Bernina, dirigida por Valdemar Halbe.
Abril / 1933	Am Horst Der Wilden Adler	Hamburgo	Hamburger Fremdenblatt / de Walther Hege	Documental sobre la alta montaña
Abril / 1933	Bergwelt-Wunderwelt	Berlin	Kreuz Zeitung / de Otto Trippel	Sobre el turismo alpino en Suiza
Abril / 1933	India to-day		Express Stafford	Película misionera y documental sobre la vida india y sobre la obra de los misionero
Abril / 1933	Men and Machines	Londres	To-Day's Cinema / de la Berkeley Co."	Sobre los diversos procedimientos empleados en la construcción de automóviles
Abril / 1933	Gebandigte Wasserkrafte im Dienst des Menschen	Berlin	Ufa Feuilleton / dirigida por Ulrich Schulz	Sobre la utilización de las fuerzas hidráulicas en la Laponia sueca, para la extracción del hierro de los yacimientos de Kiuna y Gellivare
Abril / 1933	Angola Pullman	Marsella	Marseille Matin / de René Ginet	Sobre la Angola, Rodesia, Mozambique y Congo Belga
Abril / 1933	Sud-Atlantique	Marsella	Marseille Matin / de René Ginet	Sobre la Isla de Santo Tomé en el golfo de Guinea

Producción, Distribución y Características de Películas Educativas según la Revista editada por el IICE Enero 1933				
Mes / Año	Título	País	Organización y/o autor	Características
Abril / 1933	Explosions	Lion	Le Nouvelliste / de Jean Arroy	Sobre Siria y Palestina y los yacimientos petrolíferos del Irac
Abril / 1933	Our Fighting Navy	Londres	To-Day's Cinema / de John Betts	Sobre la marina de guerra Inglesa.
Abril / 1933	King of the Wild	Londres	The Cinema/ Horses de la Columbia	Sobre los ritos sagrados de las tribus indígenas Hepi y Navajo
Abril / 1933	Dream Flowers	Londres	Headway / de la "British Instructional Film"	Serie "Los secretos de la naturaleza" sobre el opio, manera de fumarlos y sus efectos
Abril / 1933	L'Olivier et L'Huile D'Huile	París	Cinéopse / de la "E. L."	Sobre el cultivo del olivo
Abril / 1933	Le Congres Forestier de Bordeaux	París	Cinéopse / del "Eclear Journal"	De propaganda Federal
Abril / 1933	Procedes Generaux	París	Cinéopse / de la "Pathé"	Documental agrícola
Abril / 1933	Chushingura	Londres	Close up / de la "Shochiku kinema Co."	Película sonora sacada de una leyenda nacional
Mayo / 1933	The March of the Movies	Nueva York	The Film Daily / de la "National Board Review"	Sobre los progresos realizados en la técnica cinematográfica desde los orígenes hasta hoy
Mayo / 1933	Arbitibbi Canyon	Edimburgo	Cinema Quaterly / de la "Photo Sound Corporation" Montreal	Sobre la construcción de una presa de regularización y utilización energético-hidráulica del río Arbitibbi que atraviesa Montreal
Mayo / 1933	Bauendes Deutschland	Berlin	Film Kurier / de la "National Film Allianz"	Sobre la industria y la técnica de la construcción en Alemania
Mayo / 1933	Cavalcade	Inglaterra	Del I.C.E. / de la "Fox Film"	Sobre la historia contemporanea de Inglaterra
Mayo / 1933	La Madonna di Caravaggio	Milán	"F.I.D.E.S."	Primera película editada por la "F.I.D.E.S."
Mayo / 1933	Wie Pflanzen Reisen y Affenliebe	Berlin	Films Kurier / de la "UFA" / realizada por el Dr. Ulrich K.T. Schulz	Como viajan las plantas y Amor del mono
Mayo / 1933	L'Ocean N'A Plus de Secrets	París	l'Ami du Peuple / realizada por J. E. Williamson	Sobre los secretos del Mar
Mayo / 1933	Gesundreit, Arbeit Gluck (salud, trabajo, felicidad)	Berlin	Reichafilmsblatt	Sobre la educación y reeducación física, la higiene y los cuidados del cuerpo.

Producción, Distribución y Características de Películas Educativas según la Revista editada por el IICE Enero 1933				
Mes / Año	Título	País	Organización y/o autor	Características
Mayo / 1933	The life of a Healthg Child (La vida de un niño sano)	Nueva York	Movie Markers / Dr. David B. Hill, de Salam (Oregon)	Sobre la jornada de un niño
Mayo / 1933	Na Slunecny	Praga	Filmmovy Kuryr	Sobre la educación al aire libre interpretada por niños de los establecimientos de Barrandovy, Praga
Mayo / 1933	The Yoke of the Past	Nueva York	Movy Makers	Sobre un siglo de progreso agrícola de la "General Electric Co."
Mayo / 1933	State Fair	Atlanta	Weekly Film Review / de la "Fox Film"	Sobre la vida rural, premiada por el "National Screen - Committee"
Mayo / 1933	Am Horst Der Wilden Adler	Hamburgo	Hamburger Fremdenblatt / de Walther Hege de la escuela de artes aplicadas de Weimar	Sobre la vida del águila ictiofaga
Mayo / 1933	Aus Dem Leben Des Dischreider	Berlin	Deutsche Zeitung / de la "Rodegg Film"	La vida de la garza pescadora
Mayo / 1933	Le Bourbonnais; L'Salsace; Evian	París	La Cinématographie Francaise	Película de turismo de "Apollo"
Mayo / 1933	King of the Wild Horses (El rey de los caballos salvajes)	Londres	The Cinema	Sobre los ritos sagrados de las tribus indias Hopi y Nabajo de la "Columbia"
Mayo / 1933	Unter Wilden Indianern Sudamerika (Entre los indios de América del Sur)	Winterthur	Neues Winterthur Tagblatt	Película de la expedición del Dr. Raessler
Mayo / 1933	Anaconda	Bruselas	Indépendance Belge	Documental sobre los bosques del Amazonas realizada por una misión belga
Mayo / 1933	Pocahontas - Brakes		De la "Visugraphic Pictures".	Sobre las minas de carbón de Pocahontas. Sobre los diversos tipos de frenos
Mayo / 1933	East meets West (El este encuentra al Oeste)		De la "Alex Legget"	Sobre la manufactura de los tejidos y las medias de seda

Producción, Distribución y Características de Películas Educativas según la Revista editada por el IICE Enero 1933				
Mes / Año	Título	País	Organización y/o autor	Características
Mayo / 1933	The Iceless Artic (El Artico sin hielo)	Chicago	Educational Screen	Documental sobre Alaska
Mayo / 1933	World Adventures	Chicago	Educational Screen /de la "Vitaphone Studio"	2a. Serie de 13 documentales de corto metraje
Mayo / 1933	India Speaks (La India es habla)	Atlanta	Weekly Film Review / de la R.K.O.	Sobre la India
Mayo / 1933	Kuroi Robotto	Japon	De la "Nippon Bunka Eiga-sha	Drama social de la vida de los mineros de la isla de Kiu-Siu
Mayo / 1933	Nippon Moshi Kushu Wo Ukure Ba	Japón	De la "Shinko Kinema"	Si el Japón fuera atacado por una flota aérea
Mayo / 1933	Sakunu Asia	Japón	De la "Kiyono Eiga"	Asia rugie
Mayo / 1933	Sangatsu Toka	Japón	Editada por el Ministro de la Guerra	Sobre la famosa batalla de Mukden
Mayo / 1933	Gun-Yo-Ken	Japón	De la Yokohama Kinema / bajo la dirección de la escuela de infantería	El perro militar
Mayo / 1933	Koyko Wo Manore	Japón	De la "Shinshin kinema"	Defensa del suelo natal, propaganda agrícola.
Mayo / 1933	Nippon Cyobi Nipon Jin	Japón	De la "Shinshin kinema"	El Japón y los japoneses.
Junio / 1933		París	De la Presse Medicale	Una película sobre el tratamiento de las fracturas de la columna vertebral según el método del Dr. Bohler
Junio / 1933		Estocolmo	Svenska Dagbladet	Una película sueca de propaganda antituberculosa
Junio / 1933	Mighty Worls		De la "Wardour Films Ltd"	Sobre la formación de la tierra, el nacimiento de los animales, la vida de las células y la evolución animal, de los peces a los mamíferos
Junio / 1933	The Weather		De la "Wardour Films Ltd"	Que muestra la condensación del vapor de agua, la formación de nubes, etc.
Junio / 1933	The Swalon Tail Butterfly		De la Visual Education LTD	De la mariposa-golondrina
Junio / 1933	The Home of the Wasp		De la Visual Education LTD	Sobre la vida de la avispa

Producción, Distribución y Características de Películas Educativas según la Revista editada por el IICE Enero 1933				
Mes / Año	Título	País	Organización y/o autor	Características
Junio / 1933	Wild Women of Borneo (Mujeres salvajes de Borneo)			De un viaje de México a Borneo por Singapor
Junio / 1933	England	Hannover	Doering Filmwerke	Sobre las industrias en Inglaterra realizada para el público alemán
Junio / 1933	The Other Side of the World (El otro lado del mundo)		Ideal Film LTD	Sobre las actividades de diversos dominios británicos mientras Londres duerme.
Junio / 1933	Silvertip		LutchersFilm Service LTD	Sobre la vida de los osos en las montañas del Canadá
Junio / 1933	The Shadow of the Mountain (A la sombra de la montaña)		Ideal Film LTD	Sobre los pastos al norte del país de Gales
Junio / 1933		Chicago	The Educational Sreen	Dos cintas de 16mm sonoras sobre la guerra química y el uso del gas realizadas por el "Signal Service" de los Estados Unidos
Junio / 1933		Berlin	Berliner Wolk-Zeitung / Fred Von Bohlen	Una película sobre el famoso convento del monte Athos
Junio / 1933	Vom Liba Nom Zum Roten Meer (De Libano al mar Rojo)	Francfort	Frankfurter Zeltung	Rodada por Paul Hommel en los lugares en que se desarrolla la Historia Sagrada
Junio / 1933	Zem Spieva (La tierra que canta)	Praga	Cosky Filmory Spravodse	Película folklorística sobre la Eslavonia, realizada por el Prof. Plicka y por Frantisek Skvor, director de la orquesta del Teatro Narodni Divadlo, de Praga
Junio / 1933	How Movies are Made (Cómo se hace una película)	Nueva York	The Film Daily	Cortometraje de la "Columbia"
Junio / 1933	Siam	Berna	Berner Tagblatt	Por el escultor H. Wening residente durante varios años en la corte de Bangkok
Junio / 1933		Florenia	La Nuova Scuola Italina	Una película del historiador alemán Lewis Dunbar Von Kalchreuth sobre el desarrollo de la civilización en el mundo y tomando Roms como centro
Junio / 1933	Wir Sind Konige Dar Welt (Somos los tres reyes del mundo)	Berlin	Film Kurier	Traum, Magie, Hallucination. Extase prepadas por Hubert Schonger en Colaboración con el Dr. Lichtwark y el Dr. Schmitz

Producción, Distribución y Características de Películas Educativas según la Revista editada por el IICE Enero 1933				
Mes / Año	Título	País	Organización y/o autor	Características
Junio / 1933	Kie Kunst Des Tonfilms (El arte de la película sonora)	Berlin	Film Kurier	Traum, Magie, Hallucination. Extase preparadas por Hubert Schonger en Colaboración con el Dr. Lichtwark y el Dr. Schmitz
Junio / 1933		Nueva York	Movie Markers	Una película de estudio sobre el corazón y los pulmones por los Drs. Victor Gottheimer y Kurt Jacobsohn
Junio / 1933	Sther (Eter)	Nueva York	The Film Daily / Progress Film Co.	Película cultural en 16mm y 35 mm
Junio / 1933	15,000 Fine Chemicals (15,000 productos químicos)	Nueva York	The Film Daily / Progress Film Co.	Película cultural en 16mm y 35 mm
Junio / 1933	Nature Builder of Theeh (La naturaleza fabrica dientes)	Nueva York	The Film Daily / Progress Film Co.	Película cultural en 16mm y 35 mm
Junio / 1933	Day with your friends in the east orange health department	Nueva York	Movie Markers / Realizada por J. J. Osborne	Un día con vuestros amigos de la Oficina de Higiene del Este-Orange
Junio / 1933	Inschallah (¡Alabado sea Alahj)	Berlin	Borsen Kurier	Realizada por Fred von Bohlen durante un viaje a Oriente y sobre los tres santuarios musulmanes ordinariamente cerrados a los infieles.
Junio / 1933	Deutschland Arbeitet (Alemania trabaja)	Berlin	Film Kurier	De la "Wendland" de Munich sobre la industria del algodón
Junio / 1933	Treidente Kräfte (Las fuerzas impulsivas)	Berlin	Film Kurier	Sobre la agricultura nacional presentada por la "Deustchen Landwirtschafts Gesellschaft
Junio / 1933	The Evolution of the Oil Industry (El desarrollo de la industria del petróleo)	Nueva York	Motion Picture Herald	Realizada por el "Bureau of Mines" de los Estados Unidos
Junio / 1933	The Film Parade	Hollywood	International Photographer	Sobre el desarrollo y el progreso del cinema desde sus orígenes a nuestros días realizada por J. Stuart Blakton

Producción, Distribución y Características de Películas Educativas según la Revista editada por el IICE Enero 1933				
Mes / Año	Título	País	Organización y/o autor	Características
Junio / 1933		Turín	Gazzeta del Popolo	Una película sobre el "Vittoriale" lugar de retiro de Gabriel d'Annunzio realizada por su hijo el operador Carlo Montouri
Junio / 1933	Walpi	Nueva York	The Film Daily	Película en colores de corto metraje sobre los usos y costumbres de los indios
Junio / 1933		Praga	Filmovy, Kuryr	Una película sonora sobre la vida y las obras del compositor checo Bedrich Smetann, que se realiza en los Estudios "Ondra-Lamac Film"
Julio / 1933	Kinderjahre	Berlin	Films Kurier / de Fritz - Puchstein	La infancia, edad en que se aprende, cortometraje sobre el artesanado alemán
Julio / 1933	Das Erwachen Der Seele	Berlin	Films Kurier / de Fritz - Puchstein	El despertar del alma, cortometraje sobre el artesanado alemán
Julio / 1933	Mutter und kind	Berlin	Films Kurier / de Fritz - Puchstein	Madre e hijo, cortometraje sobre el artesanado alemán
Julio / 1933		Chicago	Bell and Howell Co.	Sobre la educación de los niños enfermos y lisiados en las escuelas Spalding y Brown de Chicago
Julio / 1933	Premiers Secours en Cas D'accident		L'Effort, La chaux-de-Fonds / Realizado por el Dr. Albert Bolle	Sobre los primeros cuidados en casos de quemaduras, mordeduras de serpientes y de asfixia
Julio / 1933	Les saintes Conquetes de St. Francois Xavier, apotre de L'Orient	Ciudad del Vaticano	Osservatore Romado	Sobre el apostolado y el martirio del santo
Julio / 1933		Chicago	Educational Screen	Una serie de documentales de 16mm sobre la actividad de la "Women's American Baptist Foreign Mission Society" en el Japón, en China, en las Islas Filipinas, en las Indias y en el Congo Belga
Julio / 1933		París	Le Cinéopse	Un film sobre la evolución del cinema hablado desde sus orígenes a nuestros días realizando por Roger Goupillieres para la Pathé-Natan"

Producción, Distribución y Características de Películas Educativas según la Revista editada por el IICE Enero 1933				
Mes / Año	Título	País	Organización y/o autor	Características
Julio / 1933		Londres	To-Day's Cinema	Documental sobre el trabajo de los operadores de cinema profesionales realizado por la "Asociación de Cineastas amateurs" de Hull.
Julio / 1933	Auf Den Spuren Der Hanse (Sobre las huellas de la civilización anseática)	Berlin	Deutscher Feuilleton Dienst / de la "Ufa"	Sobre los edificios de estilo gótico construidos con ladrillos de la Alemania septentrional
Julio / 1933	One Point Landings	Nueva York	Movie Markers	Muestra cómo sube y cómo aterriza un aeroplano
Julio / 1933	The dollar a day Man (El hombre a un dólar al día)	Nueva York	Motion Picture Daily / film de la M.G.M.	Sobre el programa de repoblación del Presidente Roosevelt
Julio / 1933	Behind In the Breakfast Plate	Washington	School Life / del departamento de agricultura de usa	Sobre la preparación del jamón
Julio / 1933	The Congar Hunt	Washington	School Life/ del departamento de agricultura de usa	La caza de la pluma
Julio / 1933	Tiergesichte (Fisonomía de animales)	Basilea	Baslertab	Un film de 200 pies del "Rod al-Film Laboratories" sobre el terremoto reciente de la california del sur.
Julio / 1933	Romance of a Femenine Monarchy (Historia de una monarquía femenina)	Hollywood	The Amerique Cinematographer	Sobre la vida de las abejas realizada por Rudolph R. Hartmann.
Julio / 1933	Monarchs of the air (Los reyes del aire)	Londres	Capitan C.W.R. Knight	Sobre los grandes rapaces.
Julio / 1933	Song of the Eagle (El canto del Aguila)	Londres	The Daily Film Renter / Paramount	Sobre el curso de la vida americana en estos últimos veinte años bajo la influencia de acontecimientos como la guerra, la depresión económica, etc
Julio / 1933	When in Home	Nueva York	The Film Daily / FOX	De corto metraje, sobre Roma y la ciudad del Vaticano
Julio / 1933	From Bethleem to Jerusalem	KansasCity	Boc Office	De corto metraje, de la "Vitaphone" sobre tierra Santa

Producción, Distribución y Características de Películas Educativas según la Revista editada por el IICE Enero 1933				
Mes / Año	Título	País	Organización y/o autor	Características
Julio / 1933	Eskimo Perils (Peligro esquimal)	Nueva York	Films Daily	Documental sobre el Artico del Capitán J.R. Kleinschmidt
Julio / 1933		Berlin	Kreuz Zeitung / Dr. Ernest Sorge	Un film sobre la formación de bancos de hielo realizado durante la expedición del Dr. Frank (1932) a Groelandia
Julio / 1933		Londres	Kinematograph Weekly	Un film realizado por T.A. Glover en su viaje a través de Africa (15,000 millas), del Senegal a la Somalia
Julio / 1933	The Voice of Ireland (La voz de Irlanda)	Londres	The Cinema	Documental del coronel V. Haddick
Julio / 1933	Flame of the Pacific	Nueva York	Motion Picture Daily / Beverley Production	Documental sobre los mares del sur, los volcanes en erupción, la vida de los indígenas de Polinesia
Julio / 1933	Power and Industrie (Energía e industria)	Nueva York	Movie Markers	Del Bureau of Power and Light de los Ángeles
Julio / 1933		Praga	Filmory Kuryr	Un documental sobre la fabricación del papel, rodado en Olsani (Cecoeslovaquia)
Julio / 1933	The Metals of a Motor Car (Los metales que entran en la construcción de automóviles)	Chicago	Educational Screen	Del "Bureau of Mines" del Departamento de Comercio de los Estados Unidos
Julio / 1933	Dutchman's Paradise		Bray Pictur Corp.	Sobre la Isla de Java, la vida de sus habitantes y sus monumentos artísticos
Julio / 1933	Europe Has Everything		Cunard Steamship Co.	De propaganda cultural y turística sobre Inglaterra, Francia, Italia, Suiza, Hungría y Alemania
Julio / 1933	Know Your Products		Caravel Films Inc.	De propaganda industrial
Julio / 1933	Oil The Progress of the country		Caravel Films Inc.	Sobre la industria petrolífera y su desarrollo en la Indiana
Julio / 1933	Financing the American Family			Sobre la historia y el desarrollo financiero de América
Julio / 1933	A Century of Progress in Corn	Chicago	Chicago Film Lab. Inc.	Un siglo de progreso en el cultivo de los cereales
Julio / 1933	A Century of Progress in Cotton	Chicago	Chicago Film Lab. Inc.	Un siglo de progreso en el cultivo del algodón

Producción, Distribución y Características de Películas Educativas según la Revista editada por el IICE Enero 1933				
Mes / Año	Título	País	Organización y/o autor	Características
Julio / 1933	A Century of progress in wheat	Chicago	Chicago Film Lab. Inc.	Un siglo de progreso en el cultivo del trigo
Julio / 1933	Track Tractor	Chicago	Chicago Film Lab. Inc.	Sobre el empleo de máquinas agrícolas, Farmall F. 12 de propaganda de la vida rural
Julio / 1933	Rehabilitation of the Crippled Child	Chicago	Chicago Film Lab. Inc.	Métodos para la corrección de defectos físicos en los niños lisiados.
Julio / 1933	Growing Cultivation of Coffee		Izalo Prod.	Cómo se cultiva el café
Julio / 1933	Service Wins Again		Metropolitan Industrial Pictures	Film Industrial sobre el empleo de la bencina
Julio / 1933	Geological Sequence of Behind the Oil Cargo	Washington	F.K. Roclett Co.	Procedencia del petróleo desde el punto de vista geológico
Julio / 1933	Pictural motorgraphs	Washington	F.K. Roclett Co.	Film de propaganda turística de América del Norte
Agosto / 1933	La Vita Delle Piante	Roma	La Tribuna / Realizada por el Prof. Omegna	La vida de las plantas
Agosto / 1933	Victims of Persecution	Nueva York	The Film Daily	Primer film de una serie editada por la "William Goldbury Prod." a favor del pueblo de Israel
Agosto / 1933	Looking Forward	Turín	La Stampa	Sacado del libro del Presidente Roosevelt sobre las repercusiones de la crisis económica actual en el comercio y en la vida familiar
Agosto / 1933			Cinema Prod. Inc.	Un film de corto metraje sobre la vida de Benito Mussolini
Agosto / 1933	Slask Polski	Varsovia	Polzka Sbrojna	Documental sobre la región silesiana, muy difundido entre las tropas por el gobierno polaco por su carácter instructivo y patriótico
Agosto / 1933	De Wilson a Rooselt	París	La Cinématographie Francaise / Eclair Journal	Film sobre la historia de Estados Unidos desde el 1916 a nuestros días
Agosto / 1933	This is America	Nueva York	Motion Picture Daily / Beckman Prod.	Sobre los acontecimientos históricos de América de 1917 a nuestros días

Producción, Distribución y Características de Películas Educativas según la Revista editada por el IICE Enero 1933				
Mes / Año	Título	País	Organización y/o autor	Características
Agosto / 1933	Song and Heroes		Arcos Ltd.	Film hablado de Joris Ivens, sobre la actividad desplegada por el pueblo ruso para realizar el plan quincenal
Agosto / 1933	The flight Machine			Film que muestra al ralenti las diferencias entre el vuelo de los pájaros y los aeroplanos modernos
Agosto / 1933	The Conquest of the Air			Historia de la aviación desde sus orígenes a nuestros días
Agosto / 1933	Electricity		British Instructional Films Ltd.	Sobre las aplicaciones industriales de la electricidad
Agosto / 1933	Men and Machines		Geo Films Ltd.	Sobre la construcción de automóviles
Agosto / 1933	Industrial Britain		Grierson y Flaherty / Ideal Film Ltd.	Documental de propaganda sobre la industria británica
Agosto / 1933	The Flase Blower	Londres	Sight and Sound / Empire Marketing Board	Sobre la industria del vidrio
Agosto / 1933	L'Oseau Blanc	Marsella	Cinema-Spectacles	Film sobre el turismo aéreo realizado bajo el patronato del gobierno francés, por Pierre Maréchal con escenario de Henri Decoin
Agosto / 1933	Les Tempse nouveaux		J.C. Bernard	Documental de propaganda industrial sobre las máquinas agrícolas
Agosto / 1933	Au Service de la Terre; La Chanson de la Vigne; Paris Au Fil de L'Eau; Les Pompieri de Paris; Le Vrai Paris	París	La Cinématographie française	Cine-reportaje
Agosto / 1933	L'Industrie du Verre y L'Hydrogene et les Aerostats	Toulouse	La Dépeche	Films técnico-industriales



**BIBLIOTECA**  
"Juan Manuel Gutiérrez-Vázquez"

INVESTIGACIONES EDUCATIVAS  
CINVESTAV - IPN

Producción, Distribución y Características de Películas Educativas según la Revista editada por el IICE Enero 1933				
Mes / Año	Título	País	Organización y/o autor	Características
Agosto / 1933		Cracovia	Illustrovani Kuryr Codzienny	Un documental sobre las montañas de Tatra que realiza el cineasta polaco autor de BIAL Y SLAD, film premiado en la exposición cinematográfica de Venecia. Numerosas escenas de este film serán rodadas sobre la famosa pared montañosa Zamarla Turnia que ha sido teatro de numerosos accidentes de alpinismo
Agosto / 1933	Taming the Jungle	Londres	Cinematograph Weekly / Equity British	Sobre la vida de los animales salvajes en libertad y después de su captura
Agosto / 1933	Bara-Bara	Praga	Cesky Filmovy Zpravodaj	Documental realizado por la expedición cinematográfica checoslovaca del explorador B. Machulky al centro de Africa
Agosto / 1933	Imagens de portugal	Lisboa	Cinefilo	Documental turístico de Anibal Contreiras
Agosto / 1933	L'Artiglio	Roma	Il Popolo di Roma / Court Courant	Documental sobre los trabajos de recuperación ejecutados por el Artiglio en el Atlántico. El film ha sido rodado desde el interior de una torrecilla sumergida a una profundidad de casi 140 metros y bajo una presión de 15 atmósferas. El aparato toma vistas tenía un objetivo especial y reflectores laterales que han permitido registrar imágenes a una distancia de 5 o 6 metros
Agosto / 1933	The Man who was in Africa	Londres	To-Day's Cinema	Documental sobre la vida del explorador y hombre de Estado Cecil Rhodes, en preparación por Denison Clift
Agosto / 1933	March of Time	Londres	The Film Daily	Film sobre la historia del teatro desde los tiempos más lejanos a nuestros días, en reparación en los estudios de la M.G.M.
Agosto / 1933	Glimpses of Greece	Nueva York	Motion Picture Daily / FOX	Documental de corto metraje sobre Grecia

Producción, Distribución y Características de Películas Educativas según la Revista editada por el IICE Enero 1933				
Mes / Año	Título	País	Organización y/o autor	Características
Agosto / 1933	La Sinfonie de la Terre	París	París Midi	Film hablado en hebreo, realizado en Palestina por el escritor Avigdor Gamaing. Es un himno al trabajo de los campos y al renacimiento de la nación sionista.
Septiembre / 1933	Kurukshetra	Calcuta	Filmland Chhatrapati Cinetone	Film mitológico con comparsas, caballería y elementos proporcionados por el Maharaja de Kolhapur
Septiembre / 1933	Lanka Danan	Calcuta	Filmland Chhatrapati Cinetone	Film mitológico sacado del Sundarakanda del Namayana
Septiembre / 1933	Seifenblask	Berlin	Film Kurier	Serie de corto metraje editada por la AAFA para uso de la juventud
Septiembre / 1933	Das Land der 100 Seen	Berlin	Films Kurier / de la "UFA"	Documental sobre los lagos finlandeses
Septiembre / 1933	Tiroler Glas	Berlin	Films Kurier / de la AAFA	Sobre la Industria del vidrio en el Tirol
Septiembre / 1933	Cleanliness is Hapiness	Londres	Sight and Sound	Film de higiene sobre la limpieza del "Health and Cleanliness Coincil" de Londres
Septiembre / 1933	Samanany	Londres	Sight and Sound	Documental sobre la Malasia, acompañado de música local
Septiembre / 1933	The play	Londres	Sight and Sound / Educational Films	Sobre el origen y la historia de a bandera inglesa
Septiembre / 1933	Beneath our Feet	Nueva York	The Film Daily / Educational Fox	Micro-film sobre la vida de los insectos
Septiembre / 1933	Giants of the North	Nueva York	The Film Daily / Educational	Sobre la caza del oso polar
Septiembre / 1933	Hell's Holiday	Nueva York	The Film Daily / Superb Pictures	Sobre la parte que tomó América en el conflicto mundial
Septiembre / 1933	Niemansland	Zurich	Zürcher Post	Film de carácter pacifista; escenario de Leonhard Franck y Victor Trivas.
Septiembre / 1933	A modern Miracle	Nueva York	Safety Engineering	Sobre la prevención de accidentes mediante el empleo de vidrios irrompibles
Septiembre / 1933	Impulso	Roma	La Tribuna	Sobre la actividad y la finalidad de la Feria del Levante de Bari
Septiembre / 1933	The Busybordy	Nueva York	Movie Markers	Sobre la construcción y las aplicaciones de los motores
Septiembre / 1933		París	La Cinématographie	Un film documental sobre la presa hidro-eléctrica de Sarrans

Producción, Distribución y Características de Películas Educativas según la Revista editada por el IICE Enero 1933				
Mes / Año	Título	País	Organización y/o autor	Características
Septiembre / 1933	Hercules for Sale	Nueva York	Harrison's Reports / First National	Sobre la vida de los excombatientes americanos y sobre el plan de restauración económica nacional del Presidente Roosevelt
Octubre / 1933	1,000 Jarre Osterreichisches Soldadentum	Zurich	Neue Zucher Nachrichten	Sobre la historia del ejército austriaco desde sus orígenes a nuestros días y poniendo particularmente en relieve la época de los Babenbergi; película realizada por Vratscko, cineasta agregado al Ministerio austriaco de la Guerra
Octubre / 1933	Surgical Preparation for Maxillary Denture	Nueva York	Movie Markers	Film de cirugía y de prótesis dental realizada por un cineasta amateur, S.H. McAfee
Octubre / 1933	Partial Denture Techniche	Nueva York	Movie Markers	Film de cirugía y de prótesis dental realizada por un cineasta amateur, S.H. McAfee
Octubre / 1933	Surgical Eradication of Pyorrea	Nueva York	Movie Markers	Film de cirugía y de prótesis dental realizada por un cineasta amateur, S.H. McAfee
Octubre / 1933	Afzal	Calcuta	Cinema	Película realizada por los Estudios Anjanta de Calcuta, que preparan otro gran film histórico indio; Rangila Rajpout con numerosas escenas de combates y cabalgatas; preparan también una comedia sobre la vida de un soldado voluntario indígena y otro film de folklore y de paisaje
Octubre / 1933	Dankerntefest	Berlin	Licht-Bild-Bühno	Film de largo metraje sobre la fiesta de la ciega en Bückberg realizada por el Ministerio de Propaganda del Reich en la Ufa-Denlig en colaboración con la Emolka y la Fox
Octubre / 1933	Zafarrancho de Combate	Madrid	El Debate	Film sobre la marina de guerra española y el heroísmo de los marinos
Octubre / 1933	Historia de la Provincia de Buenos Aires	Santa Fé	Boletín Educación de	Film de la "Escuela argentina modelo" sobre los principales acontecimientos políticos, sociales, militares y económicos de la República Argentina

<b>Producción, Distribución y Características de Películas Educativas según la Revista editada por el IICE Enero 1933</b>				
<b>Mes / Año</b>	<b>Título</b>	<b>País</b>	<b>Organización y/o autor</b>	<b>Características</b>
Octubre / 1933	The Secret Agent	Londres	The Cinema	Sobre la organización de la policía americana y la defensa de la sociedad contra el delito
Octubre / 1933	Gathering Moss	Londres	The Daily Film Renter	Microcinematografía de la vida sexual del musgo
Octubre / 1933		París	Cine-Comoedia / G.F.F.A.	Un film documental sobre la pesca de los monstruos marinos en los parajes de las islas Bahamas, en el mar de los Caraibos y cerca de las costas occidentales del golfo de Panamá
Octubre / 1933	L'Alpinisme	París	Cine-Comoedia / G.F.F.A.	Rodado con el concurso del Club Alpino francés y que ilustra la ascensión al Aiguille du Plan de 3,856 metros de altura
Octubre / 1933	Catedrales	París	Cine-Comoedia / G.F.F.A.	Muestra diez catedrales góticas francesas y los tesoros de arte de las iglesias medievales
Octubre / 1933	Del Prado a la Arena	Madrid	El Debate	Documental de la vida del toro, del prado a la plaza, dirigido e interpretado por Juan Belmonte

## Anexo Capítulo II

### Ideas Generales para el Establecimiento de la Cinematografía Educativa en México.

#### Antecedentes

A pesar de que México es uno de los países donde la cinematografía educativa se hace más necesaria y útil es también uno de los que carecen casi en absoluto de ella. Lo que se ha hecho hasta ahora en el asunto ha sido esporádico y sin sistema. Exhibición de unas cuantos films instructivos, sin la organización que debe tener tal hecho.

Cerca de cien mil pesos ha gastado la Sria. de Educación recientemente en pagar la hechura de una película documental, titulada Pescados, y que ha sido hecha por norteamericanos; el valor educativo y artístico de esa película es ínfimo para su precio. En cambio, con esos cien mil pesos se hubiera pedido implantar de una vez la cinematografía educativa en la República Mexicana.

#### Qué es la cinematografía educativa?

Para todo el mundo, el cine es un arte, un medio de divertir. Pocos se han dado cuenta de que el cine es esencialmente un lenguaje, que por operar con imágenes de la realidad, es un lenguaje universal. Con él se puede expresar todo: sirve, como la palabra, tanto para la emoción como para el pensamiento, para la ciencia como para el arte. Tal es su significado y por eso desempeña en países como Italia, Francia, Alemania, Unión Soviética, Brasil, una función importantísima como un auxiliar de la educación de las masas.

La cinematografía educativa no consiste tan sólo en mostrar películas instructivas, sino en la formación de programas sistemáticos y progresivos en los que la emoción colabora a hacer sentir la idea. En esta forma, la cinematografía es un fin estupendo de propaganda y ha sido adoptado como tal en dichos países. En Brasil existe un ministerio o departamento de cinematografía educativa; lo mismo en los países citados.

Para los trabajadores, la cinematografía es un medio excepcional de enseñanza, pues por ser directo, no requiere un esfuerzo mental especializado y crea un concepto nuevo de las cosas. En el campo, el valor de dicha cinematografía es inapreciable y ahora factible hasta en los lugares más apartados.

#### Su implantación en México

Existe una sección del Departamento de Bellas Artes llamada de cinematografía, actualmente sin ninguna orientación cultural y sin medios de trabajo, por ignorancia del problema. En el tiempo que lleva de existir, prácticamente no ha producido nada, fuera la centésima película PESCADOS. Dicha Sección, sin nuevas erogaciones en el presupuesto, puede transformarse en la de Cinematografía Educativa, con la circunstancia de que dentro del Departamento de Bellas Artes, cumple su función por ser la cinematografía el recurso que pone al arte al servicio de las masas y del pensamiento. Es el modo en que el arte se convierte en algo colectivo.

En la Ciudad de México existen los siguientes lugares donde inmediatamente puede iniciarse dicha cinematografía: Teatro Hidalgo, equipado magníficamente; Sala de Conferencias del Palacio de Bellas Artes, equipada; Teatro del Mercado Abelardo L. Rodríguez, equipado; Teatro del parque Venustiano Carranza, ídem; Anfiteatro Bolívar,

ídem; Sala del Sindicato de Telefonistas de la Mexicana, ídem; Teatro Orientación, ídem y Centro Industrial Rafael Dondé, equipado. Con materiales en existencia en la propia Secretaría se puede trabajar en otros sitios. Esto se refiere a la cinematografía de 35 m.m. o tamaño standard; en lo que se refiere a la de 16 m.m. y 9 m.m., la indicada para extenderse por toda la República, el problema necesita un estudio especial. Baste decir, desde luego, que hay espléndidos proyectos de 9 m.m. que tienen su propio generador de corriente movido a mano y que gracias a este dispositivo es posible llevar la cinematografía al rincón más apartado de las sierras. Las escuelas rurales se complementan estupendamente con estos aparatos, que serían verdaderas universidades circulantes.

La Sección de Cinematografía Educativa iniciaría inmediatamente sus trabajos exhibiendo en el Teatro Hidalgo, como cabeza de circuito, la película educativa suiza Natalidad, primer premio universal de 1930, película que se encuentra en México en condiciones de ser utilizada. Esta película pasaría después a los teatros y centros enumerados arriba; mientras tanto, se formaría el programa subsecuente, en la inteligencia de que es fácil obtener películas de 35 m.m. educativas y facilísimo de 9m.m.

Todos los detalles respecto a organización, se discutirían oportunamente. Por lo pronto, basta fijarse en que para la película Natalidad se tendría una entusiasta cooperación de Salubridad y de la Beneficencia Pública.

#### Producción de Películas

La misma Sección se encargaría de producir películas educativas, sobre problemas de México, sin utilizar el costosísimo tamaño de 35 m.m., sino el de 9 m.m., que tan bien satisface las exigencias del caso. El costo se reduce a lo ínfimo. Con los cien mil pesos de Pescados se hubieran podido hacer doscientas películas sobre ciencia, industria, tecnología, costumbres, planes, desfanatización etc. La calidad que se obtiene en los 9 m.m. es de primera. No hay tema que no pueda ser realizado, sea cual sea; recuérdese que existen films sobre la Relatividad, la Formación del Cosmos, Embriología, Herencia etc. El plan íntegro de exhibición y producción se informará en detalle al juzgarse oportuna su realización.

#### Factibilidad

Con los medios de que ahora dispone la Sección de Cinematografía del Departamento de Bellas Artes, se llevará a cabo una labor inicial, que en la medida en que obtenga un éxito y contando con la cooperación de otros departamentos, puede producir frutos que demanden una extensión de sus gastos, bien justificada.

México, a 1ro de diciembre de 1934

Agustín Aragón Leiva  
Redactor Científico del diario  
El Nacional  
5ª, del Pino 215  
México, D.F.

DEPTO. DE BELLAS ARTES  
Palacio de Bellas Artes.

Ofna. de Cinematografía

Se emite la opinión de esta Ofna.  
Acerca de la carta del Sr. Aragón Leiva.

México, D. F., a 20 de Febrero de 1935.

Al C.  
Secretario de  
Educación Pública.  
P r e s e n t e .

En contestación a su atento memorándum #328, de fecha 26 de enero pado. Me permito presentar a usted la opinión que en el mismo se pide de esta Oficina.

1.- No es posible considerar la carta del Sr. Aragón Leiva ni su escrito de fecha 1º. de enero como un programa o un Plan de Trabajo necesario para la implantación de las actividades de Cinematografía Educativa, en virtud de que no establece lineamientos concretos sobre las bases que pudieran servir para la formulación de un Programa de actividades de Cinematografía Educativa.

2.- Es indiscutible la necesidad que el Sr. Aragón Leiva asienta de que existan las actividades de Cinematografía Educativa, permitiéndome solamente hacer constar a usted, que como es ya de su conocimiento esta Oficina ha consagrado principal capítulo de sus labores a las mismas y ha formulado un programa, que ha sido ya aprobado por el C. Secretario del ramo y en el que se establece un programa concreto de trabajo fundado en la ideología que se trata de difundir.

3.- Como lo afirma el Sr. Aragón Leiva, los trabajos desarrollados hasta antes del año de 1934 en lo que respecta a Cinematografía dentro del Departamento de Bellas Artes han sido escasos y su organización no ha podido tener el grado de eficacia que amerita. A este respecto me permito hacer de su conocimiento, como puede comprobarse en el Informe que el C. Secretario de Educación Pública rindió en agosto de 1934, que desde comienzos del año de 34 hasta la fecha, los trabajos de Cinematografía han procedido a estudiarse dentro del Departamento de Bellas Artes y han tenido cuatro capítulos:

- a) Producción de la película "PESCADOS"
- b) Instalación y acondicionamiento del Teatro "Hidalgo" para crear Cine de Repertorio.
- c) Estudio de un Plan de filmación.
- d) Programa de difusión artístico-educativa por medio del cine; y aprovisionamiento del material necesario para que esa difusión pueda llegar a todas partes del País.

4.- Es de su conocimiento que los trabajos de producción de la película "PESCADOS" han sido una obra de positivo valor artístico y una labor sin precedente realizada hasta la fecha por la Secretaría de Educación Pública.

5.- La película "NATALIDAD" a que se refiere el Sr. Aragón Leiva es una película que la actualidad no posee el valor de las señaladas en el "Repertorio de Cine" que consta en el Programa aprobado por el C. Secretario. "NATALIDAD" es una película silenciosa filmada hace 5 años y, más que una película de educación cultural científica por medio del cine, es un experimento físico que tiene un valor propio dentro de la Cinematografía. No es posible considerarla como un medio adelantado para ejercer una acción de educación cultural o científica por medio del cine. Dentro del programa de películas educativas que se contiene en el Proyecto aprobado por el C. Secretario se encuentran algunas otras que, tanto desde el punto de vista técnico como de su influencia educativa, cuentan con un valor mayor que de "NATALIDAD".

Por lo que se refiera a la sugestión del Sr. Aragón Leiva relativa a la producción de películas de 9 milímetros en lugar de las de 35, debe considerarse como bien intencionada en lo que se refiere al capítulo de aparente economía, pero sin fundamento alguno en la experiencia práctica. La reducción de precio en la producción por concepto del costo de la película no compensa la limitación en la eficiencia de la propaganda impuesta por la necesidad de emplear aparatos especiales y la exclusión de exhibir las películas en todos los aparatos normales que se explotan en el País.

Atentamente,  
EI JEFE DE LA OFICINA DE  
CINEMATOGRAFÍA

José Castellot Jr.

[rúbrica]

**Anexo Capítulo III**



Figura III.1. Pagaron a 6 centavos kilo.



Figura III.2. Estamos cansados de políticos de paja.

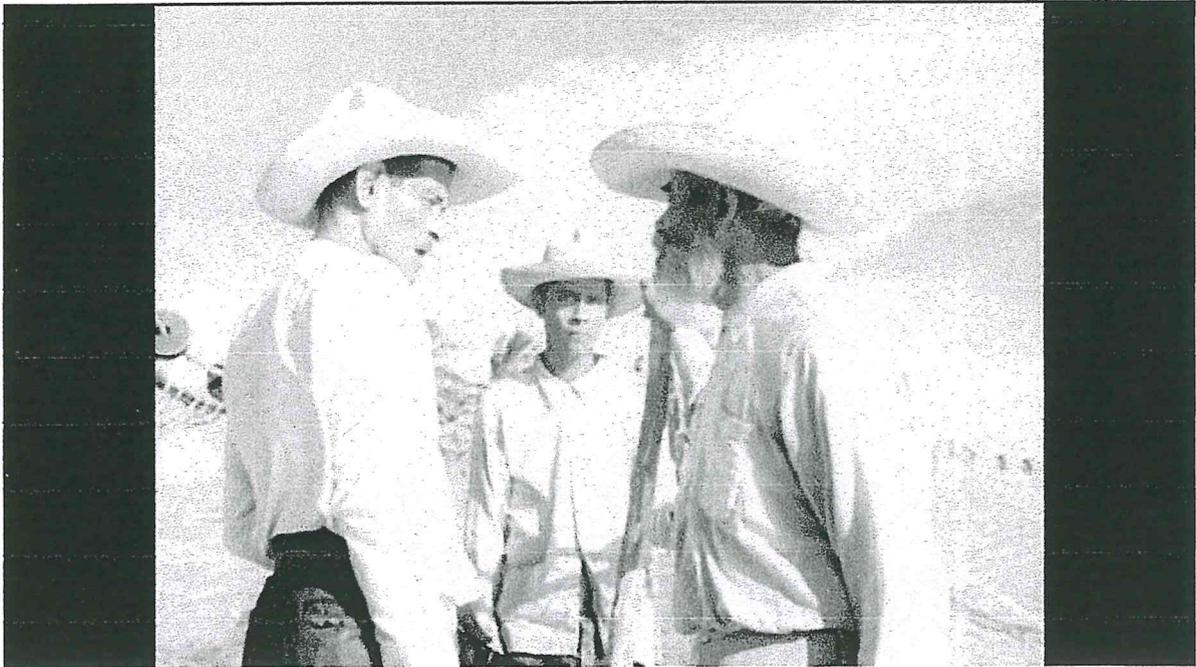


Figura III.3. Ya sabemos que tú no crees en nada.



Figura III.4. Vamos a convocar a una junta para decidir lo que haremos.



Figura III.5. Una buena lengua puede hacer mucho y más con algo de...

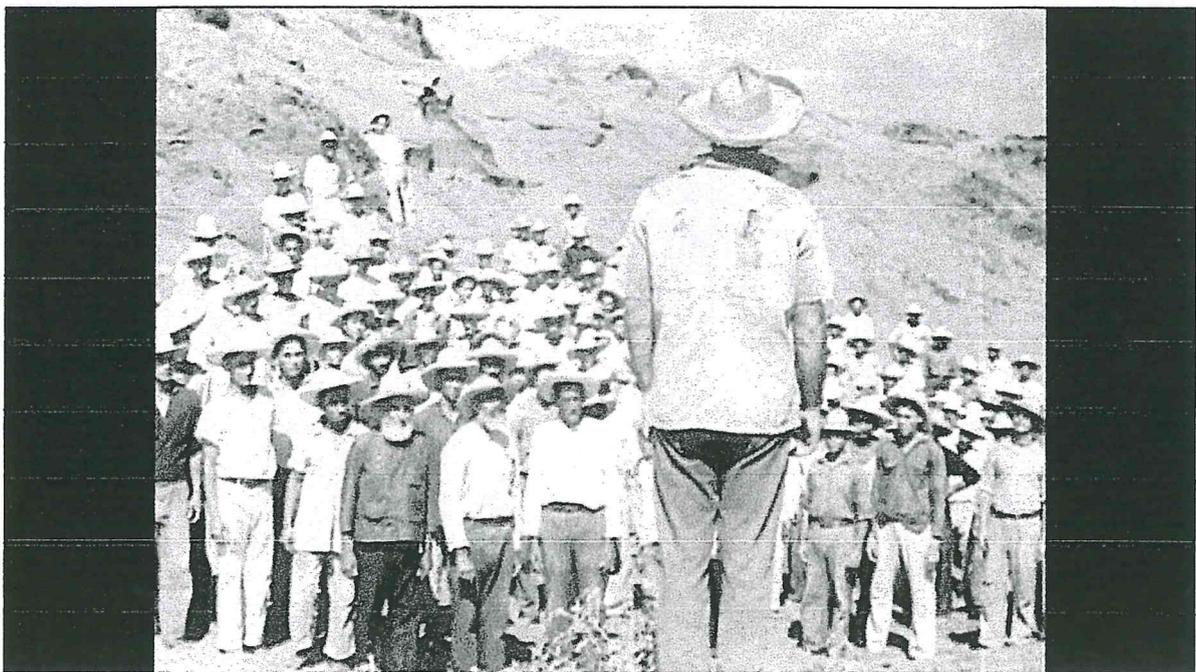


Figura III.6. Quién gana más de 40 centavos diarios.

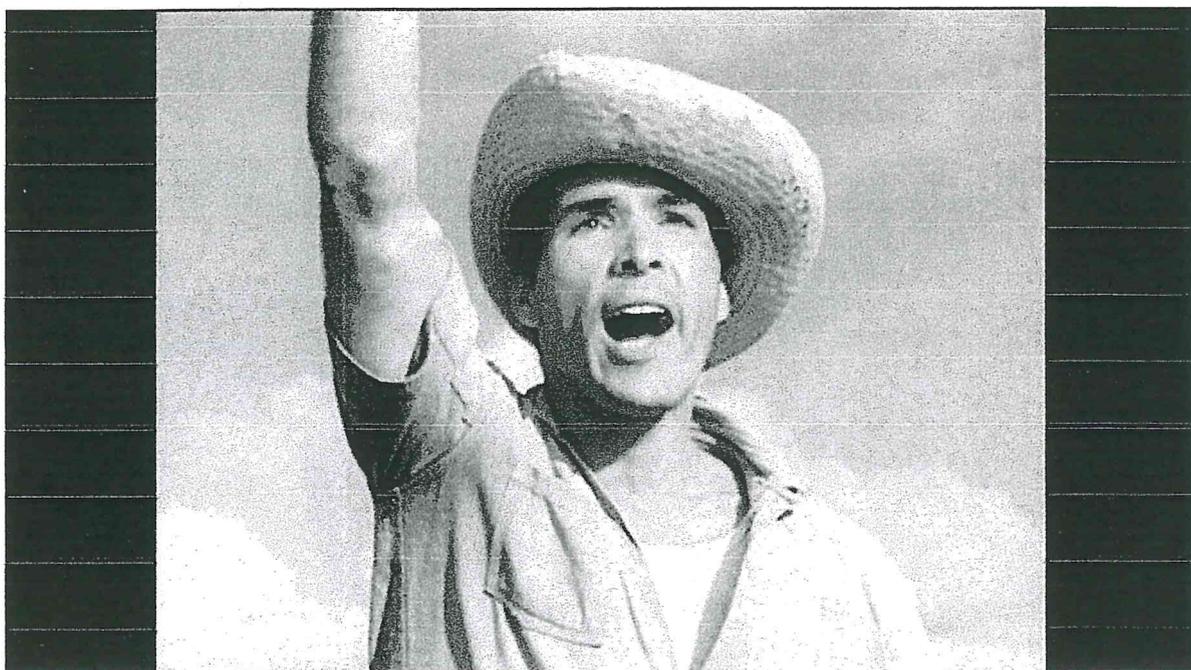


Figura III.7. Hay unos cuantos que nos arrebatan todo para satisfacer su avaricia.

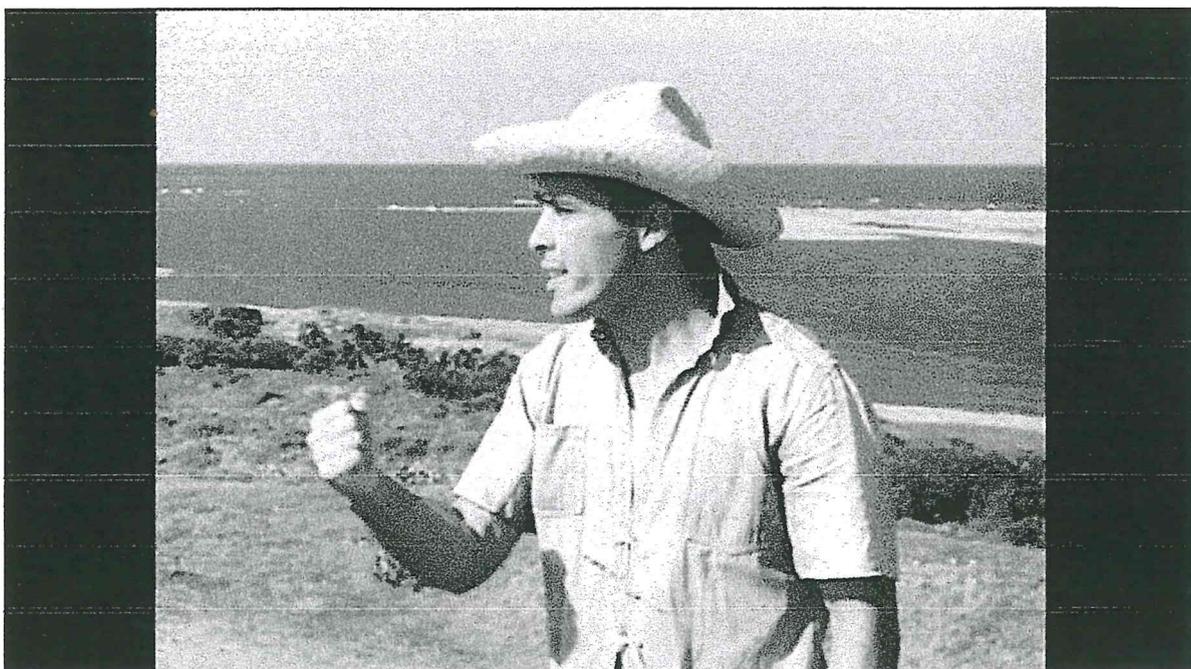


Figura III.8. ¿Qué nos impide este cambio?

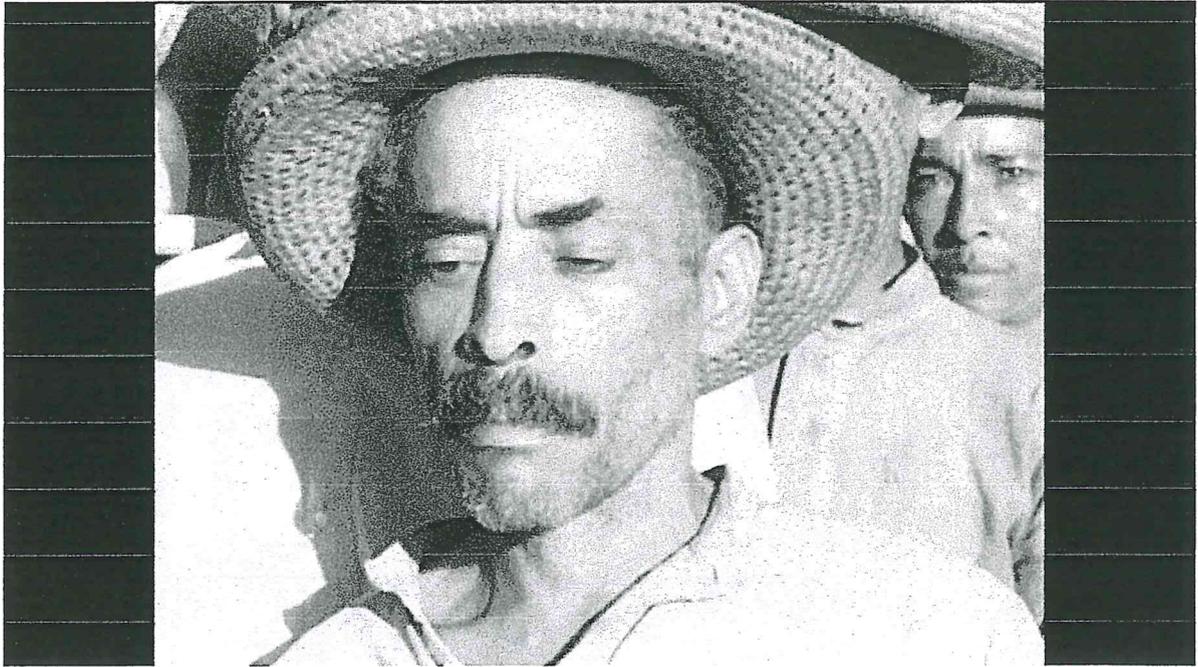


Figura III.9. Reaction Shot.



Figura III.10. Don Anselmo y su capataz Mingo.



Figura III.11. Mujer en mercado urbano.



Figura III.12. El candidato Popular Juan García Sánchez.

Anexo Capítulo IV



Figura IV.1. Kherendi Tzitzica.



Figura IV.2. "El edificio reclama el aseo cotidiano y a fe que lo hacen con entusiasmo".

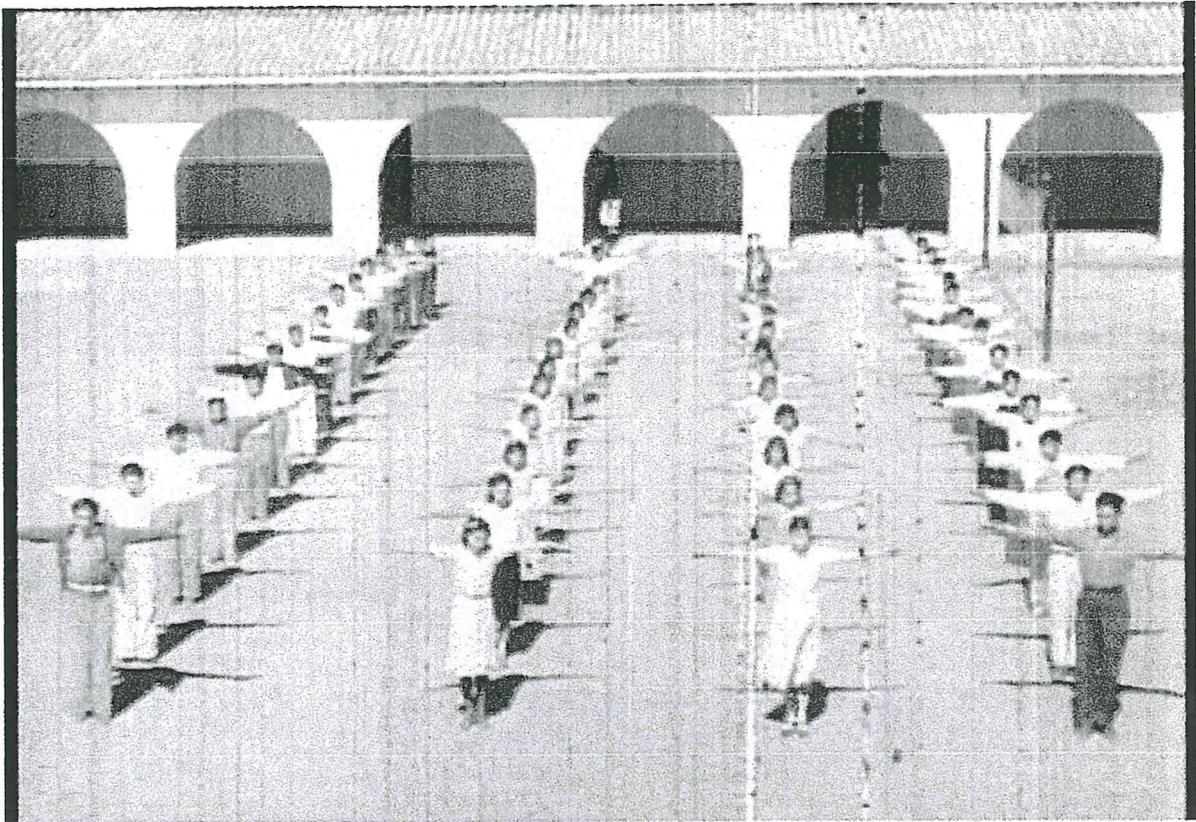


Figura IV.3. "Prácticas de Gimnasia tan necesarias al desarrollo físico del hombre".

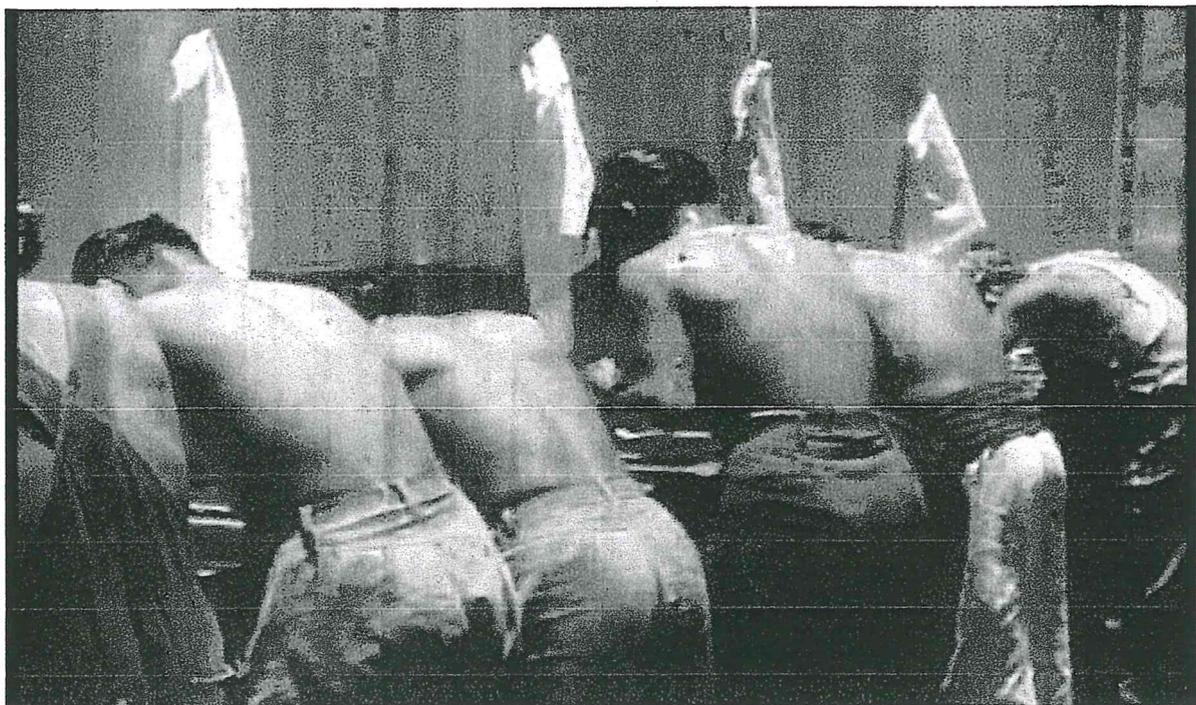


Figura IV.4. "¡Cuántas promesas se advierten en las espaldas de estos adolescentes que no las usarán ya para llevar a cuestras pesados cargamentos!"



Figura IV.5. Desayuno en el CEI.



Figura IV.6. Los talleres en el CEI de Paracho, Michoacán.



Figura IV.7. El taller de carpintería.



Figura IV.8. El telar.

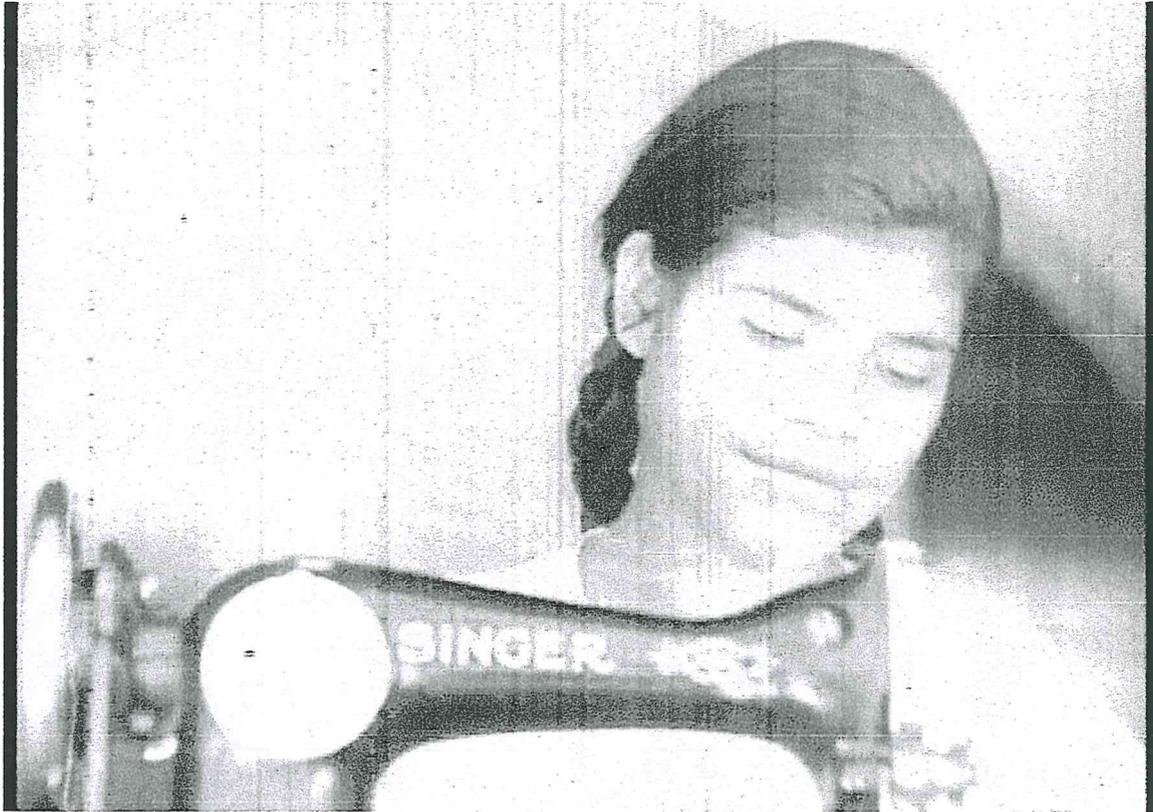


Figura IV.9. La máquina de coser.

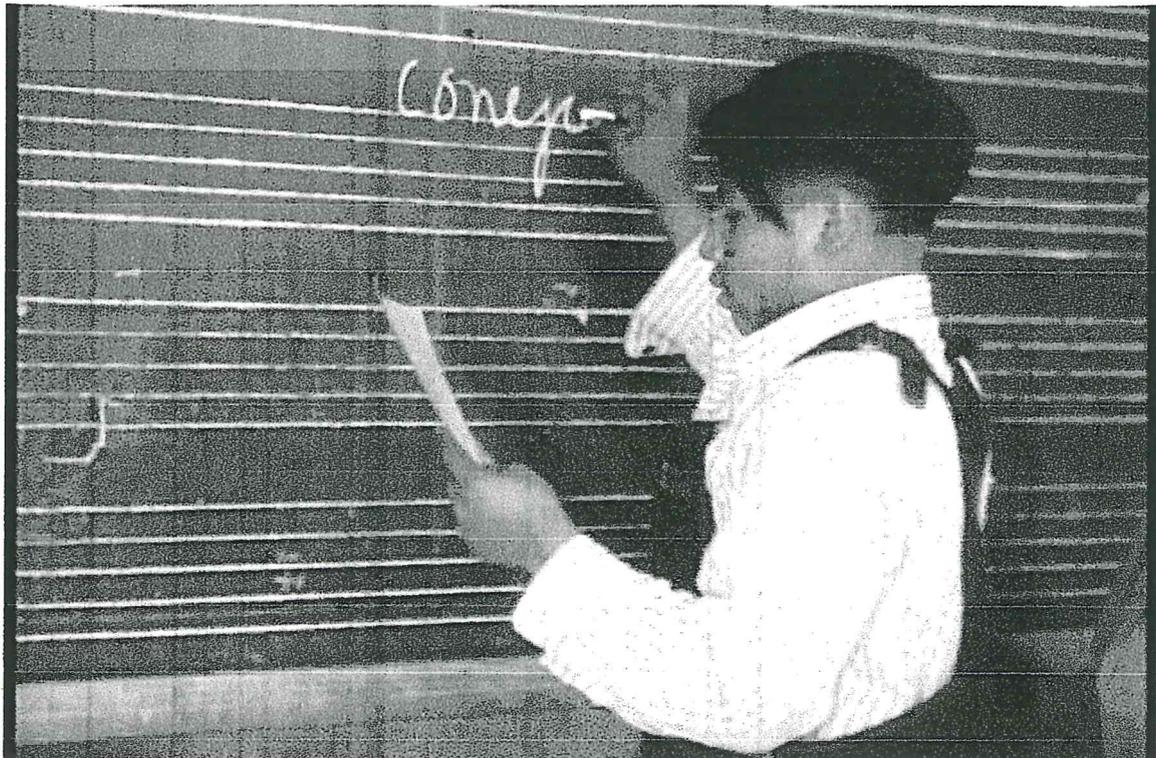


Figura IV.10. La enseñanza del español.

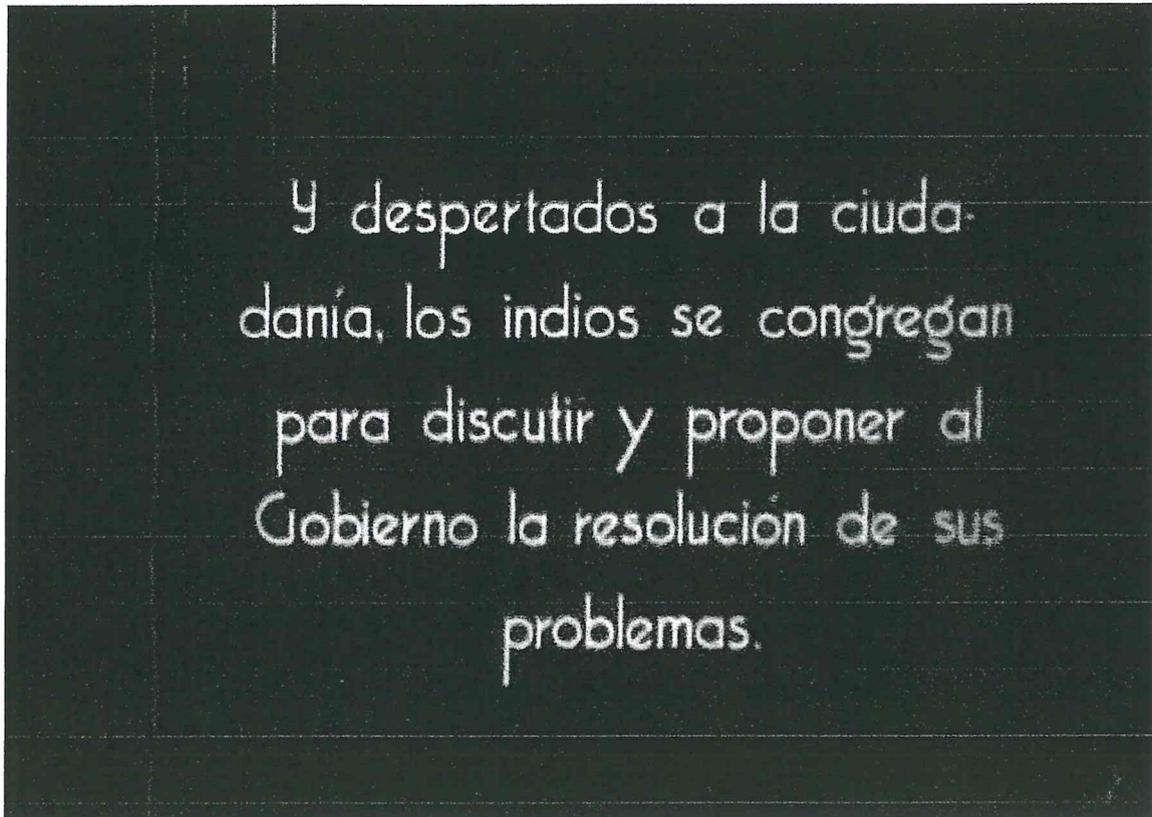


Figura IV.11. Intertítulo 8'30''.



Figura IV.12. Peticiones al Presidente de la República A.



Figura IV.13. Peticiones al Presidente de la República B.

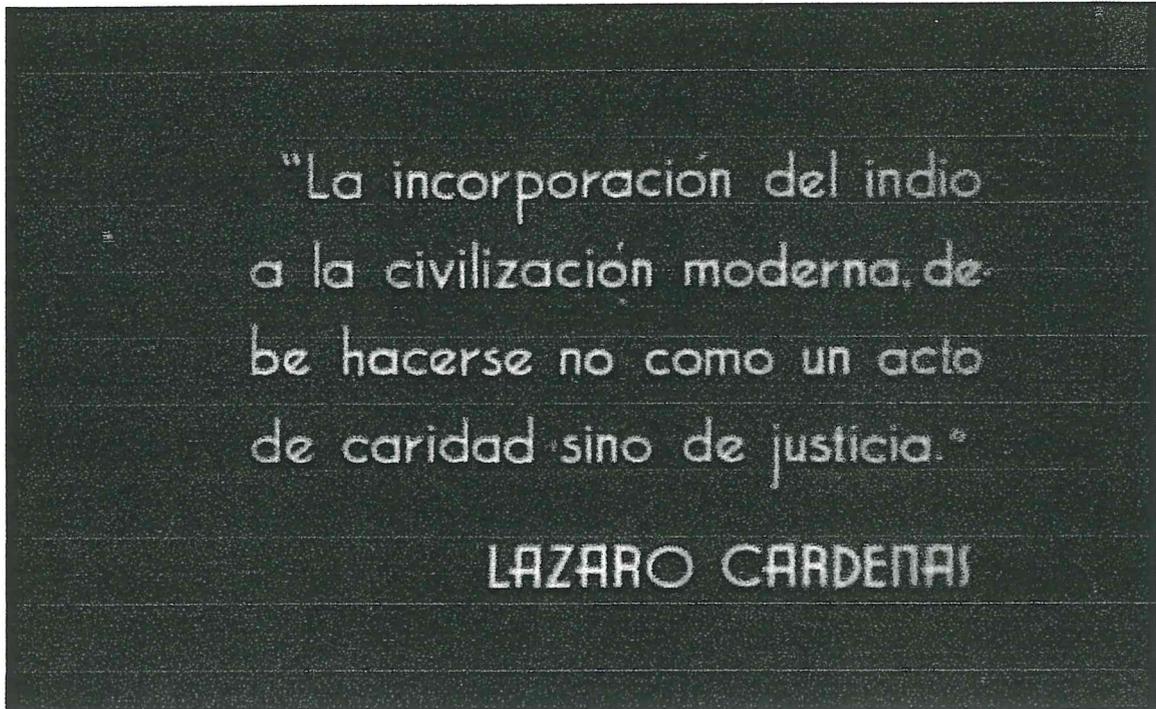


Figura IV.13. Intertítulo final en Kherendi Tzitzica.

**Siglas y Acrónimos**

BOI Bloque de Obreros Intelectuales

CaEI La Casa del Estudiante Indígena

CCM Cine Club de México

CEI Centro de Educación Indígena

DA Dirección de Antropología de la Secretaría de Agricultura y Fomento

DAAI Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas

DAPP Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad

DBA Departamento de Bellas Artes

DCI Departamento de Cultura Indígena de la SEP

DECI Departamento de Educación y Cultura Indígenas de la Secretaría de Educación Pública

DPP Dirección de Publicidad y Propaganda

DUBA Departamento Universitario y de Bellas Artes

ENP Escuela Nacional Preparatoria

IICE Instituto Internacional de Cinematografía Educativa

IICE Instituto Internacional de Cooperación Intelectual

LEAR Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios

LUCE L'Unione Cinematografica Educativa

OFC Oficina de Fotografía y Cinematografía del Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación Pública

PNR Partido Nacional Revolucionario

SC Sección de Cine del Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación Pública

SEP Secretaría de Educación Pública

SIPBA Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes

UFA Universum Film, AG.

UNAM Universidad Nacional Autónoma de México

UNM Universidad Nacional de México

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

### Fuentes primarias no impresas

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), México, D.F.

Archivo General de la Nación (AGN), México, D.F.

Biblioteca Justino Fernández del Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM, México, D.F.

Hemeroteca Nacional, UNAM, México, D.F.

Filmoteca UNAM, México, D.F.

### Fichas Técnicas

Strand, Paul (1934) *Redes*. México, SEP.

Producción (1934). Secretaría de Educación Pública, México

Duración. 61 minutos en blanco y negro

Idioma. Español (subtitulada en Inglés y francés John Dos Passos y Leo Hurwitz)

Jefe de Producción. Paul Strand y Agustín Velázquez Chávez

Dirección. Paul Strand, Fred Zinnemann y Emilio Gómez Muriel

Argumento. Agustín Velázquez Chávez y Paul Strand

Adaptación. Emilio Gómez Muriel, Fred Zinnemann y Henwar Rodakiewicz

Fotografía. Paul Strand

Fotografía Fija. Ned Scott

Música. Silvestre Revueltas

Sonido. Rodríguez Hermanos (Roberto y Joselito)

Corte Sincrónico y edición de sonido. José Marino

Escenografía. Alvarado, Tlacotalpan y la ribera del Papaloapan en Veracruz

Edición. Emilio Gómez Muriel y Gunther von Fritsch

Supervisor. Hilario Paullada

Intérpretes. Silvio Hernández (Miro), David Valle González (Don Anselmo, el acaparador), Rafael Hinojosa (el candidato popular), Antonio Lara (el zurdo), Miguel Figueroa (Miguel), Felipe Rojas (Mingo), pescadores y nativos de la región.

Castillo, Felipe Gregorio (1938) *Kherendi Tzitzica. Flor de las Peñas*. México, DAPP.

Producción (1934). Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad, México

Duración. 11 minutos en blanco y negro

Idioma. Español

Dirección. Felipe Gregorio Castillo

Guión. Felipe Gregorio Castillo

Montaje. Felipe Gregorio Castillo

Sonido. Randall

Corte Sincrónico. Jorge Bustos

Escenografía. Centro de Educación Indígena de Paracho, Michoacán.

Laboratorios. CLASA

Intérpretes. Profesores, estudiantes y personal del Centro de Educación Indígena.

## Bibliografía

Acevedo, Ariadna (2011) "La ignorada cuestión del idioma: Educación en los pueblos indígenas de Puebla, México (1876-1930)" en *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*. México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)-Instituto de investigaciones sobre la Universidad (IISUE).

Álvarez, Nuria (1992) "Cine y Educación en la España de las primeras décadas del siglo XX. Tres concepciones del cine educativo". *Tarbiya Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (31): 39-65

Aragón, L. Agustín (1935) "Cinematografía Revolucionaria Mexicana". *Crisol Revista de Crítica*, (73)

Arnaut, Alberto (1998) *La federalización educativa en México, 1889-1994. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa*. México, COLMEX-CIDE.

Barnow, Erik (2005) *El documental. Historia y estilo*. Barcelona, Gedisa.

Bazant, Milada (2006) *Historia de la Educación durante el Porfiriato*. México, COLMEX.

Berruero, Adriana (2009) *Nuevo Régimen Jurídico del Cine Mexicano*. México, Instituto de Investigaciones Jurídicas (IIJ)- UNAM.

Bordwell, David y K. Thompson (2003) *Arte Cinematográfico*. México, Mc Graw Hill.

Britton, John (1976) *Educación y radicalismo en México I. Los años de Bassols 1931-1934*. México, Secretaría de Educación Pública, Colección SEP Setentas.

\_\_\_\_\_ (1976) *Educación y radicalismo en México I. Los años de Cárdenas 1934-1940*. México, Secretaría de Educación Pública, Colección SEP Setentas.

Carbó, Teresa (1984) "Jose Vasconcelos. Exposición de Motivos y Proyecto de Ley para la creación de una Secretaría de Educación Pública 1920" en *Educación desde la cámara de diputados*. México, CIESAS.

Contreras, Eduardo (2006) "Reconsideraciones y Revaloraciones sobre Redes", *Revista Redes música y musicología desde Baja California*. I (1): 37-57. < <http://www.redesmusica.org/no1revu.html> > (17 de Agosto de 2011).

Dawson, A. (2004) *Indian and Nation in Revolutionary Mexico*. Arizona, University of Arizona.

De la Peña, Guillermo (1998) "Educación y Cultura en el México del Siglo XX" en *Un siglo de Educación en México*, México, FCE, pp. 43-83.

De los Reyes, Aurelio (1986) *Filmografía del cine mudo mexicano 1896-1920*. México, Filmoteca UNAM.

\_\_\_\_\_ (1987) *Medio Siglo de Cine Mexicano 1896-1947*. México, Trillas.

\_\_\_\_\_ (1987) *Medio Siglo de Cine Mexicano 1896-1947*. México, Trillas.

\_\_\_\_\_ (1991) *Manuel Gamio y el cine*. México, UNAM.

\_\_\_\_\_ (1996 e. o. 1981) *Cine y Sociedad en México 1896-1930*. México, Instituto de Investigaciones Estéticas (IIE)-UNAM, Tomo I.

\_\_\_\_\_ (2000) *Filmografía del cine mudo mexicano 1924-1931*. México, Dirección General de Actividades Cinematográficas (DGAC)-UNAM.

\_\_\_\_\_ (2002) "Eisenstein y Orozco: una relación de mutua admiración" *Anales del IIE*, (80): 129-146.

\_\_\_\_\_ (2002) "Informes de Adolfo Best Maugard al jefe del Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación Pública, sobre su trabajo de supervisión y censura a Sergei Eisenstein durante el rodaje de *¡Que viva México!* en 1930" *Revista Anales del IIE*, XXIV (81): 161-172.

\_\_\_\_\_ (2010 e. o. 1993) *Cine y Sociedad en México 1896-1930*. México, IIE-UNAM, Tomo II.

Díaz y de Ovando, Clementina (2006 e. o. 1972) *La escuela nacional preparatoria. Los afanes y los días 1867-1910*. México, IIE-UNAM.

Dussel, Inés (2009) "Imágenes y Visualidad. Nuevos campos de investigación para la historia de la educación" en *Historia de la Educación Anuario*. Argentina, Prometeo, pp.183-195.

Dussel, Inés (2011) "Prologo" en *Cine, Escuela y Discurso Pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires, Editorial Teseo.

Enciclopedia Agro (s.f.) *Manuel Mesa Andraca*. México.  
<<http://www.encyclopediagro.org/index.php/indices/indice-de-biografias/1154-mesa-andraca-manuel>> (7 de septiembre, 2012).

Escuela Normal para Maestros (1911) *La Enseñanza Normal*. Revista editada por la Escuela Normal para Maestros en México (s.p.)

Espinosa, Gabriela (2004) "Intelectuales orgánicos y la Revolución Mexicana: Crisol (1929-1934)" *Revista Iberoamericana*, LXX (208-209): 795-810.

Fell, Claude (1999) "La creación del Departamento de Cultura Indígena a Raíz de la Revolución Mexicana" en *Educación Rural e Indígena en Iberoamérica*. México, COLMEX-Universidad Nacional de Educación a distancia.

\_\_\_\_\_ (2009 e. o. 1989) *José Vasconcelos. Los años del águila 1920-1925*. México, Instituto de Investigaciones Históricas (IIH)-UNAM.

Fuentes, Benjamín (1985) *Enrique Corona Morfín y la Educación Rural*. México, SEP-Consejo Nacional de Fomento Educativo .

Fuentes, Benjamín (1985) *Enrique Corona Morfín y la Educación Rural*. México, SEP-Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Gamio, M. (1992 e. o. 1916) *Forjando Patria*. México. Porrúa.

García Riera, Emilio (1992-1997) *Historia documental del cine Mexicano. Volumen I: 1929-1937*. México, Universidad de Guadalajara, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de Jalisco y el Instituto Mexicano de Cinematografía (IMCINE).

\_\_\_\_\_ (1998) *Breve historia del cine mexicano. Primer siglo 1897-1997*. México, Ediciones Mapa-Conaculta-IMCINE-Canal 22-UDG.

Giraudó, Laura (2010) "De la ciudad 'mestiza' al campo 'indígena': internados indígenas en el México posrevolucionario y en Bolivia" en *Anuario de Estudios Americanos*, LXVII (2): 519-547.

Gómez Muriel (1976) *Cuadernos de la Cineteca Nacional Núm.3 Testimonios del cine mexicano*. México, Cineteca Nacional.  
<[http://escritores.cinemexicano.unam.mx/biografias/G/GOMEZ\\_muriel\\_emilio/biografia.html](http://escritores.cinemexicano.unam.mx/biografias/G/GOMEZ_muriel_emilio/biografia.html)> (30 de Septiembre, 2011).

González, Manuel (1995) *Los escritores mexicanos y los inicios del cine 1896-1907*. México, UNAM.

Grierson, John (1990) *Principios del Cine Documental*. México, Centro Universitario de Estudios Cinematográficos (CUEC), UNAM.

Hardy, F. (1966) *Grierson on Documentary*. Berkeley y los Angeles, University of California Press.

Helguera, Luis (1999) "Fábula del dictador y el bohemio" en *Letras Libres* (7): 30-33.

Herrera, Fabián (2008) *México y el instituto internacional de cinematografía educativa. Revista de Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, México, UNAM, pp. 221-259.

Krauze, Enrique (1985) *Caudillos Culturales en la Revolución Mexicana*. México, SEP-Siglo XXI Editores.

Krippner, James (2010) *Paul Strand en México*. México, Fundación Televisa-La Fabrica editorial.

Leal, Juan (2008) *Anales del cine en México 1895-1911. 1900: Primera parte. El fin de siglo y el cinematógrafo*. México, Juan Pablos Editor-Voyeur.

\_\_\_\_\_ (2009) *Anales del cine en México 1895-1911. 1900: Segunda parte. El cinematógrafo y los teatros*. México, Juan Pablos Editor-Voyeur.

León, Cristóbal (2011) "La revolución mexicana y la educación en Yucatán" en *Archipiélago Revista cultural de nuestra América XVIII* (70): 23-24.

Lomelí, Francisco (1996) "Las oficinas de comunicación social en México" en *Comunicación y Sociedad* (25-26). México, Guadalajara, pp. 57-72.

López, Rafael (2002) *Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad. La experiencia del Estado Cardenista en políticas estatales de comunicación 1937-1939*. Tesis.

Loyo, Engracia (1996) "La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena", *Historia Mexicana*, XLVI (1): 99-131.

\_\_\_\_\_ (1999) "Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural 1930-1940" en *Educación Rural e indígena en Iberoamérica*. México, España, COLMEX-Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp.

\_\_\_\_\_ (2011) "Fin de siglo y de un regimen" en *Historia Mínima de la Educación en México*, México. COLMEX.

Lozada, Guadalupe (comp.) (1998) *José Vasconcelos Hombre, Educador y Candidato*, México, UNAM.

Mariño, Rosa María, Salvador Mas y Fernando García (eds.) (2008) *La República de Platón*. España, Akal.

Martínez, Lucia (2002) *Educar fuera del Aula: Los paseos escolares durante el Porfiriato*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, México, COMIE, pp. 279-302.

Matuszewski, Boleslaw (1898) *Una nueva fuente de historia: La creación de un archivo para el cine histórico*. Publicación digital. Disponible en: [http://revista.cinedocumental.com.ar/5/traducciones\\_01.html](http://revista.cinedocumental.com.ar/5/traducciones_01.html) (10 de enero, 2012]

Nichols, Bill (1997) *La representación de la realidad. Cuestiones y conceptos sobre el cine documental*. España, Paidós.

Nicólas, Manuel (2004) *La intervención velada. El apoyo cinematográfico alemán al bando franquista 1936-1939*. España, Universidad de Murcia-Primavera cinematográfica de Lorca.

Niney, François (2009) *La prueba de lo real en la pantalla. Ensayo sobre el principio de realidad documental*. México, CUEC-UNAM.

O'Gorman, Juan (2007) *Autobiografía*. México, UNAM.

Palacios, Guillermo (1999) *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del "Problema Campesino" en México, 1932-1934*. México, COLMEX-CIDE.

Paranaguá, Paulo (2003) *Tradición y Modernidad en el cine de América Latina*. Madrid. FCE.

Peñaloza, Ernesto y Pedro Ángeles (2004) "Semblanza del Fotógrafo" en *Impresiones de fe. Fotografías de Luis Márquez Romay*. México, IIE-UNAM.

Peñaloza, Inocente (2000) *¿Quiénes fueron los institutenses? Apuntes biográficos de 60 personajes del Instituto científico y literario del Estado de México*. México, Universidad Autónoma del Estado de México.

Quintana, Ángel (2003) *Fabulas de lo invisible. El cine como creador de realidades*. Barcelona, Acantilado.

Redondo, Fernando (2007) "Aproximación al conocimiento de las primeras realizaciones en el uso didáctico del cine en la Universidad Española. Noticias y Testimonios". *Revista Quaderns de Cine*, (1).

Roldán Vera, Eugenia (2008) "Modern Indians: the Training of Indigenous Teachers in Post-Revolutionary Mexico" en *Figurations of Modernity, Germany*, Campus Verlag, pp. 67-83.

Romay, José (2002) (comp.) *Joselito Rodríguez. Imagen del Sonido*. México, UNAM.

Rovirosa, José (1990) *Miradas a la Realidad. Ocho entrevistas a documentalistas mexicanos*. México, CUEC-UNAM.

Saenz, Moisés (1982) (e.o. 1939) *México Integro*. México, SEP-FCE.

Serra, María (2011) *Cine, Escuela y Discurso Pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires, Editorial Teseo.

Sluys, Alexis (1919) *Cinematografía escolar y proyecciones fijas*. México, Ediciones de la Lectura.

Tosi, Virgilio (1993) *El cine antes de Lumière*. México, UNAM.

UNAM (s.f.) *Salvador Pruneda Castro*. México, UNAM.

<[http://escritores.cinemexicano.unam.mx/biografias/P/PRUNEDA\\_castro\\_salvador/biografia.html](http://escritores.cinemexicano.unam.mx/biografias/P/PRUNEDA_castro_salvador/biografia.html)> (28 de enero, 2012)

Vaughan, Mary Kay (2001) *La política Cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México, FCE.

Vaughan, Mary Kay y S. Quintanilla (2003) *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México, FCE.

Warmington, Paul; Angelo Van Gorp y Ian Grosvenor (2011) "Education in Motion: Uses of Documentary Film in Educational Research", *Paedagogica Historica: Internacional Journal of the History of Education* 47 (4): 457-472.

## Filmografía

Alva Carlos y Eduardo, Guillermo y Salvador Alva (1907) *Inauguración del tráfico internacional por el Istmo de Tehuantepec*. México, Alva, Hnos.

Alva Carlos y Eduardo, Guillermo y Salvador Alva (1911) *Viaje triunfal del jefe de la Revolución don Francisco I. Madero desde ciudad Juárez hasta la ciudad de México*. México, Alva, Hnos.

Alva Carlos y Eduardo, Guillermo y Salvador Alva (1912) *La revolución orozquista o hechos gloriosos del ejército nacional. Combate sostenido por las fuerzas leales contra las revolucionarias*. México, Alva, Hnos.

Alva Carlos y Eduardo, Guillermo y Salvador Alva (1914) *Sangre Hermana*. México, Alva, Hnos.

Bohr, José (1934) *La sangre manda*. México, Producciones cinematográficas internacionales.

Bon Bernard, Claude y Gabriel Veyre (1896) *Desfile de los rurales al galope el 16 de Septiembre*. México, Lumière, Hnos.

Becerril, Guillermo y Manuel Becerril (1899) *Desfile del cuerpo de bomberos el 15 de septiembre*. México, Becerril, Hnos.

Becerril, Guillermo y Manuel Becerril (1903) *Jarabe Tapatío*. México, Becerril, Hnos.

Becerril, Guillermo y Manuel Becerril (1903) *El carnaval de Mazatlán*. México, Becerril, Hnos.

Canals, Juan (1919) *Honor Militar*. México, Secretaría de Guerra y Marina.

Canals, Juan (1920) *Cuando la patria lo manda*. México, Secretaría de Guerra y Marina.

Castilla, Enrique (1919) *Juan Soldado*. México, Secretaría de Guerra y Marina-Chapultepec Films.

Castillo, Felipe (1938) *Kherendi Tzitzica. Flor de las Peñas*. México, DAPP.

De Fuentes, Fernando (1933) *El compadre Mendoza*. México, Interamericana Films y Producciones Águila.

Díaz, Ramón (1922) *Fiestas de Chalma*. México, Museo Nacional de Historia, Arqueología y Etnografía.

Eisenstein, Sergei (1925) *El acorazado Potemkin*. Unión Soviética, Jacob Bliokh.

Eisenstein, Sergei (1928) *Octubre*. Unión Soviética, Sovkino.

Eisenstein, Sergei y Grigory Alexandrov (1929) *Natalidad (Misery and Fortune of Woman)*. Unión Soviética, Praesens Films AG.

Eisenstein, Sergei (1929) *La línea general*. Unión Soviética, Sovkino.

Eisenstein, Sergei (1930-1932) *¡Qué viva México!* México-Estados Unidos, Upton y Mary Craig Sinclair.

Eisenstein, Sergei (1933) *Thunder Over México*. México-Estados Unidos, Sol Lesser.

Ekk, Nikolai (1931) *El camino de la vida*. Unión Soviética, Mezhrabpom Films.

Flaherty, Robert (1922) *Nanook of the north*. Estados Unidos, Revillon Frères.

Forzano, Giovacchino (1933) *Camisa Negra*. Italia, IICE-Forzano.

Mongrand, Carlos (1899) *Entrada de una boda a una iglesia*. México, C. Mongrand.

Mongrand, Carlos (1903) *Los charros mexicanos*. México, C. Mongrand.

Mongrand, Carlos (1905) *Toros en Saltillo*. México, C. Mongrand.

Moulinié, Enrique (1896) *Llegada del Presidente Díaz a su palacio en el castillo de Chapultepec acompañado de sus ministros*. México, E. Moulinié.

Pruneda, Salvador (1933) *¡Ese Guadalajara!* México, SEP.

Rosas, Enrique (1905) *Botes pescadores entrando a la bahía de Veracruz*. México, E. Rosas.

Sevilla, Raphael (1934) *Corazón bandolero*. México, México Films, S.A.

Silva, Gustavo (1909) *Viaje de Porfirio Díaz a Manzanillo*. México, SIPBA.

Silva, Gustavo (1909) *El viaje de Justo Sierra a Palenque*. México, SIPBA.

Soria, Gabriel (1934) *Chucho el roto*. México, Compañía Cinematográfica Mexicana.

Strand, Paul (1936) *Redes*. México, SEP.

Toscano, Salvador (1898) *Norte en Veracruz*. México, S. Toscano.

Toscano, Salvador (1906) *El viaje de Porfirio Díaz a Yucatán*. México, S. Toscano.

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 18 de febrero del 2013.



Dra. Ariadna María de los Ángeles  
Acevedo Rodrigo,  
Investigadora en el Departamento de  
Investigaciones Educativas.



Dra. Eugenia Roldán Vera,  
Investigadora en el Departamento de  
Investigaciones Educativas.



Dra. Inés Dussel,  
Investigadora en el Departamento de  
Investigaciones Educativas.



Dr. David Michael John Wood,  
Investigador en el Instituto de  
Investigaciones Estéticas de la  
Universidad Nacional Autónoma de  
México.