

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL  
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR  
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**El Cosmos Imaginado. Iconografía de los libros escolares  
mexicanos e italianos para la transformación social  
(1929-1942).**

Tesis que presenta

**Marco De Luca**

Para obtener el grado de

**Doctor en Ciencias**

En la especialidad de

**Investigaciones Educativas**

Directora de Tesis

**Dr. Eugenia Roldán Vera**

Ciudad de México

Febrero, 2022

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

## **Resumen**

Las representaciones iconográficas que se encuentran en los libros escolares producidos o aprobados por el Estado en México e Italia en el periodo 1929-1942 están vinculadas con la propaganda política y la construcción de un espíritu nacionalista. En este trabajo se estudia en un conjunto de ellos la capacidad persuasiva y la carga ideológica de sus representaciones visuales, ello en un contexto de radicalización de la educación, de innovaciones tecnológicas y de cambios sustanciales en el mundo de las artes gráficas y de las editoriales. Se establecen comparaciones y se rastrean las transferencias de motivos iconográficos entre los dos países. Con base en el análisis de diversos medios educativos del periodo, se investiga el tipo de lenguaje adoptado en la construcción de las imágenes para la escuela y las teorías pedagógicas subyacentes al uso de las imágenes. Se propone una mirada “desnacionalizadora” de la historia de la educación (Roldán Vera, 2016), poniendo a descubierto cómo los diferentes nacionalismos, a diferentes latitudes y en diferentes (y tal vez contrapuestos) contextos ideológicos, se sirvieron de métodos, redes de intelectuales, vanguardias artísticas, retóricas, estereotipos, y símbolos muy parecidos o hasta idénticos para imprimir en la juventud sentimientos de pertenencia cívica, política y afectiva, y no desdeñaron ocupar iconografías provenientes de otros contextos nacionales e ideológicos para sus teleologías educativas.

## **Abstract**

The iconographic representations found in schoolbooks produced or approved by the State in Mexico and Italy in the period 1929-1942 are linked to political propaganda and the construction of a nationalist spirit. In this work I study, in an array of them, the persuasive capacity and the ideological content of the visual representations, this in a context of radicalization of education, technological innovations and substantial changes in the world of graphic arts and publishing. I make comparisons and track transfers of iconographic motifs between the two countries. Based on the analysis of various educational media of the period, I investigate the type of language adopted in the construction of images for school and the pedagogical theories underlying the use of images. I suggest a "denationalizing"

look at the history of education (Roldán Vera, 2016), exposing how different nationalisms, at different latitudes and in different (and perhaps conflicting) ideological contexts used very similar or even identical methods and symbols (as well as networks of intellectuals, artistic avant-gardes, rhetoric, stereotypes) to impress in the youth feelings of civic belonging (political and affective) and did not disdain to occupy iconographies coming from other national and ideological contexts for their educational teleologies.



Contenido	
I. Introducción .....	7
I.I Perspectiva teórico-metodológica .....	8
I.II Preguntas de investigación .....	18
I.III Estado de la cuestión .....	19
I. IV Las bases de la comparación: Italia y México en 1929-1942 .....	24
<i>I.IV.1 La educación en el México posrevolucionario y en la Italia fascista</i> .....	25
<i>I.IV. 2 Arte, propaganda y educación</i> .....	35
I.V Nacionalismos y construcción de la nación .....	41
I.VI Estructura de la tesis.....	47
Capítulo 1: Intelectuales, artistas y diplomáticos entre México e Italia durante el Ventennio fascista.....	49
1.1 Encuentros individuales de artistas y vanguardias artísticas.....	49
1.2 Organizaciones colectivas: eclesiales, diplomáticas, gubernamentales y secretas. ....	89
1.2.1 La Masonería internacional.....	89
1.2.2 El conflicto entre Estado e Iglesia en México e Italia. ....	97
1.2.3 Publicaciones de libros sobre Italia en México .....	99
1.3 Conclusiones del capítulo.....	107
Capítulo 2: Similitudes, diferencias y transferencias iconográficas en los libros escolares mexicanos e italianos de los años treinta. ....	109
2.1. El aparato educativo transnacional entre México e Italia. ....	113
2.2. Complementariedad entre medios y consumo integrado.....	118
2.2.1 El mural en México e Italia: paradigmas y símbolos para los libros escolares.....	122
2.2.2 Carteles y libros escolares entre México e Italia.....	139
2.3 Transferencias y apropiaciones de índices fascistas en libros escolares mexicanos .....	156
2.4 Imágenes genéricas con elementos iconográficos y simbologías políticas presentes en la cultura visual mexicana e italiana desde las primeras décadas del siglo XX.....	167
2.4.1 Iconografías de la modernización, el progreso tecnológico, la vida rural y el mito de la regeneración nacional.....	192
2.5 Conclusiones del capítulo.....	200
Capítulo 3: Teorías Pedagógicas respecto a la imagen en México e Italia.....	202

3.1 La imagen y su función didáctica según las revistas y libros de formación docente en México e Italia.....	205
3.2. El periódico mural en México e Italia: su función didáctica y educativa. ....	228
3.3 La función de los museos y las exposiciones y el material didáctico complementario al libro. ....	241
3.4 El Cine Educativo en México e Italia.....	248
3.4.1 El Istituto LUCE y los noticieros educativos sobre México.....	252
3.4.2 El cine educativo en México y el papel internacional de Italia en el ICEE.....	257
3.5 Conclusiones del capítulo.....	260
4. Conclusiones.....	261
Referencias.....	267
Fuentes primarias.....	283
Periódicos consultados.....	285
Ligas electrónicas .....	285

## I. Introducción

El objeto de estudio de esta tesis son las representaciones iconográficas que se encuentran en los libros escolares producidos o aprobados por el Estado en México e Italia para la educación urbana, campesina y nacional, en el periodo 1929-1942. Tales ilustraciones serán analizadas como herramientas didácticas y educativas vinculadas con la propaganda política y en relación con otros medios visuales de educación y propaganda como el muralismo, la cartelería y la prensa gráfica. Se estudiará su capacidad persuasiva y su carga ideológica en un contexto de radicalización de la educación, de innovaciones tecnológicas y de cambios sustanciales en el mundo de las artes gráficas y de las editoriales.

En el trabajo se establecerán comparaciones y se rastreará la transferencia de motivos iconográficos entre los dos países. Se trata de una investigación principalmente de tipo cualitativo que pondrá en relieve patrones de carácter universal y macrosociológico, partiendo de los aspectos particulares de la cultura material y visual de los dos países.

La comparación es posible porque el México posrevolucionario y la Italia fascista presentan similitudes en términos sociales, políticos y educativos en ese período a pesar de sus claras diferencias. En un contexto compartido de populismo nacionalista y autoritarismo, ambos regímenes elevan retóricas que anhelan la modernidad y el desarrollo industrial, conceptualizan el bajo desarrollo económico del medio rural frente al urbano y, por razones distintas, optan hacia la expropiación petrolera y la autarquía. Los dos partidos en el poder, con una base de consenso inicialmente agrarista, con un trasfondo propagandístico funcional al proceso de formación del Estado y construcción de la nación y con diferencias entre ellos en su conformación ideológica, se enfrentan a poblaciones cultural y racialmente heterogéneas. En el sexenio Cárdenas, México promulga reformas socialistas con una dialéctica de corte nacionalista, mientras que la Italia de la época fascista fomenta el ultranacionalismo, con una dialéctica de corte socialista. Ambos regímenes además deben sintetizar las fuerzas populares del fanatismo violento jacobinista, revolucionario y anticlerical con el fervor y la reverencia religiosa hacia las estructuras tradicionales católicas (Savarino, 2011, p. 229-235). En lo educativo, ambos estados instrumentan procesos de centralización administrativa, ideologización y

radicalización de los contenidos de la enseñanza. Los libros escolares mexicanos e italianos tienen en común dos retóricas distintas pero complementarias: el énfasis en la necesidad de urbanización y modernización del medio rural y el panorama idílico de la vida del campo, visto desde la ciudad.

Con base en el análisis de materiales educativos del periodo, investigaré el tipo de lenguaje adoptado en la construcción de las imágenes para la escuela y las teorías pedagógicas subyacentes al uso de las imágenes. Haré una comparación de las iconografías para las escuelas urbanas y rurales mexicana e italiana, y analizaré la relación entre las representaciones pictóricas, pseudo-pictóricas (fotos que tienen el mismo estilo de composición de una pintura) y gráficas, los mitos, las metáforas, las figuras y las alegorías (entre las herramientas más importantes para la construcción y el análisis de la imagen) encargadas de la trasmisión de ideas, conceptos e instrucciones elaboradas en los dos regímenes.

El corpus empírico central de esta investigación es un conjunto de libros escolares italianos y mexicanos del periodo 1929-1942, en los cuales seleccioné y analicé cerca de doscientas cincuenta imágenes. Para entender mejor el uso de algunos elementos iconográficos corroboré su aplicación en el ámbito educativo más amplio, como la formación docente en México, en publicaciones tales como *El Maestro Rural* y *La Revista de educación* y la instrucción agrícola en el *Manual del campesino*. También consulté prensa periódica de ambos países y prensa de contenido pedagógico. Asimismo, fue necesario contextualizar las imágenes en los textos escolares con imágenes que aparecían en otros medios propagandísticos de la época, de manera que el trabajo considera también carteles y catálogos de exposiciones de carteles internacionales.

## **I.I Perspectiva teórico-metodológica**

En el trabajo se hará uso de la metodología de la historia comparada, de la historia conectada y transnacional, así como del enfoque de transferencia cultural (Caballero Escorcia, 2015). Acepto la propuesta de Eugenia Roldán Vera (2013), quien ha llamado la atención de la importancia, para la historia de la educación, de tener en cuenta el nivel supranacional, considerando el análisis de redes, los relatos de difusión-recepción-

apropiación, así como la crítica sobre la multidireccionalidad y la co-construcción de los fenómenos globales. Así, buscaré identificar, por una parte, no solo las semejanzas estructurales, sino también aquello que no se repite en el otro escenario, lo que es propio de cada historia nacional y local, buscando una comprensión más profunda de las peculiaridades de cada sociedad; por la otra, rastrearé varios procesos de transferencia iconográfica entre las sociedades estudiadas.

Tratando en lo posible de no basarme en eurocentrismos (Coelho Prado, 2012, p. 9-22) y generalizaciones, cuestionaré lugares comunes de cada historiografía nacional. En ese sentido, uno de los objetivos de la investigación es deliberar sobre la supuesta unicidad de la pedagogía, de la estética y del lenguaje pictórico fascista, comparándolos con los procesos de orientación de las masas obreras, campesinas y las organizaciones corporativas y magisteriales en México en los años treinta.

La investigación cumple con las prerrogativas que Marc Bloch (1999) indica como fundamentales para la historia comparada: por un lado, existe similitud entre los hechos, los procesos, las instituciones y los casos indagados, y por otro lado, existen diferencias en su conformación. Así, siguiendo la clasificación de Charles Tilly (1999), efectuaré en primer lugar una *comparación individualizadora* y a nivel micro histórico contrastaré el fenómeno de la producción de las ilustraciones de carácter educativo italiano con el correspondiente mexicano, para captar las peculiaridades de cada caso. Utilizaré luego el método de *comparación identificador de la diferencia*, estableciendo la variación de las temáticas y de las finalidades de los dos regímenes, examinando las diferencias en los distintos casos inmersos en la posrevolución mexicana y en la italiana, en un contexto de necesidad de desarrollo rural y lucha al analfabetismo y de legitimación política de los regímenes llegados al poder con golpes de mano.

En una fase preliminar de mi estudio utilizo también el método de la *comparación universalizadora* identificado por Tilly (1999). Al respecto, tomo en cuenta el estudio de los fenómenos de estandarización educativa por parte de la sociología neoinstitucionalista, según la cual la educación moderna tiende a ser una empresa mundial, universal, universalista en cuanto a sus aspiraciones y, en cierta medida, en cuanto a sus resultados (Meyer, F. Ramirez, 2002). Bajo un enfoque de carácter tanto macrosociológico como culturalista, John W. Meyer y Francisco O. Ramirez identifican lo que llaman un “sistema

Estado-nación” que organiza la educación como incrustada en la sociedad mundial. Ese sistema produce e incorpora “entidades nacionales” que, difiriendo mucho en cuanto a recursos, poder y cultura, tienden a transformarse simbólicamente en Estados-nación con derechos formalmente similares en el mundo, así como responsabilidades y otras cualidades. Sin embargo, todas estas entidades se presentan ante el sistema de Estados-nación con objetivos modernos comunes y con estrategias estandarizadas para alcanzarlos (2002). Mirando más allá de las fronteras de cada Estado-nación, teniendo en cuenta los mismos procesos en regiones muy distantes geográficamente, se hace evidente que las historias nacionales de México e Italia no pueden prescindir del contexto internacional desde la perspectiva estética, pedagógica y del lenguaje propagandístico. Bajo el aspecto político, el método comparativo resulta útil para mostrar cómo el lenguaje visual totalitario no fue prerrogativa de una sola orientación ideológica.

Coincido de hecho con Noah H. Sobe (2013) en que en el estudio de los intercambios internacionales existen retos metodológicos importantes para mirar las transferencias y la circulación de ideas, tendencias, objetos y modelos. Atendiendo a ello, en este trabajo he elegido la perspectiva de la transferencia cultural, la cual, como explica Christine Mayer (2019), busca explicar convergencias y divergencias entre los objetos de una comparación y analizar lo entrelazado, las transferencias y las múltiples relaciones entre diferentes espacios geográficos y culturales. El foco de dicho análisis se centra en el movimiento de los objetos materiales, las personas, ideas y conceptos que impactan la cultura material, así como en la constelación simbólica entre las culturas. Esto permite ver a los objetos interculturales más allá de la dicotomía donador-recipiente, considerando sobre todo de qué forma algunos bienes son elegidos respecto a otros y adaptados en la cultura de recepción. Se enfatiza además cómo los objetos son transportados y difundidos activamente por determinados intermediarios, sean ellos individuos o grupos.

La definición de “transferencia artística” por su parte ya ha sido utilizada entre otros por Benoît Van den Bossche (2014) para entender el papel de los artistas que se desplazaban en varias regiones de Europa en la Edad Media determinando la circulación de competencias, prácticas, obras y modelos en aquel continente. El desplazamiento físico de los artistas y sus creaciones conlleva de hecho la transposición de estilos y temas iconográficos de una región a otra y no se limita al simple acto de copiar, como demuestra

una variedad de estudios de caso. La noción de “transferencia” empleada por Van den Bossche contrasta con la de “influencia” que suele dar una idea del arte como algo mucho más “autónomo” y alejado de sus actores.

Por lo tanto en mi escrito utilizaré tanto las nociones de transferencia cultural y artística para referirme a imágenes que toman en parte o en todo elementos y símbolos presentes anteriormente en lugares y/o ámbitos ideológicos distintos al propio. Estas nociones se complementan con la de transferencia iconográfica, que entiendo como el proceso por el cual una imagen de un determinado contexto cultural se traslada hacia otro distinto, preservando su apariencia formal y/o sustancial y sus características gráficas y/o simbólicas, a pesar de la lejanía geográfica o ideológica del lugar de recepción. Estudios sobre las transmisiones iconográficas han sido realizados recientemente por parte de Silva Santa-Cruz N. (2021) respecto a la circulación de artefactos en el área del Mediterráneo oriental durante la Baja Edad Media, evidenciando la asimilación de modelos artísticos islámicos provenientes de los califatos Fatimid y al-Andalus por parte de la monarquía normana en Sicilia.

En ese sentido, desde la perspectiva metodológica elegida es importante evitar considerar todo lo “nacional” como algo “puro”, así como no caer en el simplismo de considerar como “hibrido” todo género de transferencia cultural. Los paradigmas utilizados para identificar dichas transferencias encuentran de hecho dificultades al analizar los entrecruzamientos, vectores recíprocos, reversibles y múltiples de los intercambios y los movimientos. Las interrelaciones entre países no siempre son estrictamente bilaterales y los intercambios y préstamos culturales ocurren en una densa red de múltiples relaciones cuya complejidad es determinada por las mismas personas e ideas que viajan (Sobe, 2013).

Por otra parte, emplearé varios enfoques de teoría de la imagen para el estudio de las realidades visuales que tuvieron un rol relevante en la educación italiana del *Ventennio*<sup>1</sup> fascista y en la educación mexicana del periodo posrevolucionario, hasta 1942.

Gordon Fyfe (1988, p. 1-14) habla de la “invisibilidad de lo visual” cuando señala que los historiadores prefieren estudiar los textos y los acontecimientos políticos y económicos para no tener que enfrentarse con los niveles más profundos de la experiencia

---

<sup>1</sup> Con esta expresión se denominan los veinte años de gobierno fascista en Italia.

que las imágenes sondean. Frente a ello, Peter Burke (2002) propone el uso de la imagen como huella histórica que contribuye al estudio de la historia de la mentalidad, de la vida cotidiana, de la cultura material, del cuerpo. En tanto, W. J. Thomas Mitchell constata la existencia de un *pictorial turn*, especie de transición de una cultura dominada por el libro a otra presidida por las imágenes (1994). Este cambio, que según María del Mar Del Pozo Andrés fue presentado como una revolución copernicana y ha impulsado una multitud de estudios de la “cultura visual”, ha generado un campo interdisciplinar que integra a diferentes investigadores, desde historiadores del arte hasta antropólogos y comunicólogos, y que se fundamenta en el “ocularcentrismo” de la modernidad, en su tendencia a visualizar la existencia, en la experiencia transcultural de convertir las imágenes en la vivencia dominante de la vida cotidiana, en el deseo de llegar a establecer una “teoría social de la visualidad” (Del Pozo Andrés, 2006 p. 292).

Como afirman Marina Garone Gravier y María Andrea Giovine Yáñez (2019), W. J. T. Mitchell se refiere al exponencial aumento del poder de la cultura visual a raíz de la mediatización del mundo, en el cual a partir de la segunda mitad del siglo XX “texto” e “imagen” se convirtieron en nociones que fue necesario replantear, así como sus intersecciones, yuxtaposiciones, coordinaciones y fusiones, siendo que todos los medios son medios mixtos y todas las representaciones son heterogéneas y no existen las artes ‘puramente’ visuales o verbales.

Según Gravier y Yáñez (2019, p. 13), “los estudiosos del tema se dieron cuenta de la necesidad de formalizar este fértil terreno de análisis intersemiótico, lo cual dio origen a los «word and image studies» como un área de estudio interdisciplinaria específica y al surgimiento del concepto de «iconotexto», término acuñado por Peter Wagner en 1996.” Además, Garone Gravier (2014, p. 148) sostiene, respecto al libro impreso, que se puede considerar el “espacio de la página como “una de las primeras interfaces generadas por el hombre” y que “el análisis y comprensión de los significados de las relaciones de textos e imágenes son a la vez un terreno bibliológico compartido por disciplinas como la historia, la edición, la tecnología y el arte”.

Los teóricos de la imagen coinciden en que las imágenes son documentos históricos cuya interpretación es muy subjetiva y cuyos mensajes pueden ser ambiguos. Los debates al respecto se han polarizado entre la “acientificidad” del material visual, y su aceptación



como fuente documental. Peter Burke (2001) señala que las imágenes deben pasar por una crítica externa e interna sobre su fiabilidad, al igual que cualquier texto literario.

Para el periodo estudiado resulta útil la sugerencia de Burke (2002, p. 85) en el sentido de que la imagen, siendo un elemento de auto-representación del poder, contribuye a la creación de la leyenda del gran líder en el imaginario de las masas, y está indisolublemente asociada al estilo heroico de los carteles de propaganda. Por sencilla que parezca, la imagen se configura como un lenguaje complejo y muy afín al estilo retórico del cual el fascismo el comunismo soviético y el nacionalsocialismo alemán, en la misma época estaban empapados. De hecho, durante el gobierno de Cárdenas se hizo un amplio uso de las imágenes para corroborar su mística, encargando al Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad su difusión masiva.

La interpretación de las imágenes en los textos escolares constituye un problema hermenéutico. Considero que es de utilidad por lo tanto hacer referencia a los trabajos de Mauricio Beuchot que abordan la cuestión de la interpretación del documento a través de la hermenéutica analógica, lo cual aplica también a la imagen aunque Beuchot no lo haya hecho. Beuchot argumenta que:

En el acontecimiento hermenéutico o acto interpretativo interviene, en primer lugar, un texto, que es lo que se va a interpretar. Pero ese texto supone un autor, así como un lector o intérprete, que es quien lo va a interpretar. Hay, por un lado, una intención del autor, que es lo que quiso expresar en su texto; y hay otra intencionalidad, la del lector, que no siempre interpreta lo que el autor quiso que se entendiera, sino que añade significados propios. Por eso algunos, como Umberto Eco, añaden una intencionalidad del texto para diferenciar la del autor y la del lector, y que es algo que resulta del encuentro de estos dos. (Beuchot, 2015, p. 129)

Como se verá en el capítulo 2, la interpretación de las imágenes en los libros escolares será por lo tanto el resultado de la intencionalidad de sus autores y la mía, al añadir significados basándome en mis conocimientos previos de simbologías políticas, iconografías e historia del arte. Como explica Beuchot, es únicamente el texto polisémico

aquel que permite la intervención de la hermenéutica, pues “donde hay un solo significado [univocidad] no hace falta la interpretación.” (Beuchot, 2015, p. 129)

En ese sentido, veremos cómo las imágenes presentes en los libros escolares de México e Italia de los años treinta poseen una polisemia y una variedad de niveles de lectura. De hecho, como explica Beuchot, la hermenéutica conviene a textos multívocos, y la multivocidad es doble, analógica o equívoca, y las imágenes que analizaré poseen en su mayoría esa multivocidad analógica. Advierte Beuchot que la equivocidad plena tampoco admite la interpretación, pues la disuelve y la atomiza en infinitas interpretaciones sin que se sepa cuál o cuáles son las verdaderas.

Asimismo, mi investigación se ocupa de la construcción de los mitos patrios y nacionales que contribuyeron a la formación y consolidación de las frágiles identidades nacionales de los dos países “tricolores” en las obras gráficas, pictóricas y fotográficas de los artistas mexicanos e italianos en los libros de escolares para las escuelas urbanas y rurales, como también en la obra de los artistas e ilustradores, en el campo editorial y propagandístico, vinculadas con la educación impartida por el Estado; esto, en la medida en que los mitos patrios y nacionales forman parte integral de los procesos de formación del Estado y construcción de la nación. A este respecto, Anthony D. Smith (2000), tras analizar las principales teorías sobre el nacionalismo, ha destacado la importancia de la educación pública para reforzar el naciente sentimiento nacionalista en varios contextos diferentes: en Francia a partir de la guerra franco-prusiana de la Tercera República Francesa, Japón, Nigeria y Turquía. En su análisis, Smith subraya también la influencia del nacionalismo en sistemas de educación preexistentes al estado-nación (colonialista o imperialista) para competir con ellos.

Con su carácter altamente simbólico e *ideo-gráfico*, la imagen se configura como complemento de la didáctica, pero también como instrumento central e insustituible para la educación social, política, e *ideo-lógica*. Comparar las fotografías y las iconografías de los movimientos vanguardistas mexicanos con la producción del fascismo italiano es oportuno para establecer cuáles motivos se transfirieron de uno a otro imaginario colectivo. Al respecto, sugiero que la exaltación de la Patria, de la sangre, el paternalismo de sus líderes que apaciguan los conflictos de clases y apoyan la colaboración entre ellas, la creación de un código simbólico casi-épico (el saludo romano *in primis*), el amor a la bandera y a los

símbolos cívicos indican una convergencia de dos modelos de Estado-nación, que formalmente parecen lejanos, la cual va más allá de las convencionales categorías políticas de derecha e izquierda. Por ejemplo, Cárdenas es, en el imaginario campesino mexicano, Tata Lázaro; Mussolini es el *Duce*, el *dux*, una versión moderna e industrial del Buen Pastor cristiano medieval y del conquistador de la antigua Roma. Los dos apodos, además, son equivalentes y están cargados de énfasis pedagógico: Tata significa papá, y *Duce* tiene la misma raíz etimológica de la palabra “educar”, o sea *ex-ducere* (conducir).

El nacionalismo mexicano y el fascismo italiano se manifiestan como procesos de reconstrucción y reordenamiento de una sociedad fragmentada y descompuesta. La *rivoluzione fascista* se alimentó del desorden creado por el bienio rojo<sup>2</sup> para destruir el caos de la lucha de clases, y recomponer el cosmos simbólico a través de una retórica nacionalista, corporativista, jerárquica y militarista. Por su parte, el cardenismo también se propuso reestablecer un orden simbólico descompuesto:

La mística de la revolución mexicana, espacio donde se significará el discurso cardenista, surge como un intento de reestablecer un orden simbólico estallado, proponiendo un imaginario colectivo como compensación que llene el vacío resultante de la fragmentación del sistema previo. Se presenta como la anticipación del nuevo orden simbólico que fijará (de manera precaria) los lugares y posiciones, asignará las identidades sociales estructurando así el campo de lo social” (Buenfil Burgos, 1994 p. 22).

Las imágenes para la escuela, entonces, nutriéndose del simbolismo en ambas naciones, contribuyeron a construir el *imaginario* de los regímenes, a través de mecanismos de identidad, afectividad, sentido de pertenencia cultural política y social y estigma de la otredad. De ahí que el título de mi trabajo remita a un Cosmos, un sistema de pensamiento ordenado para producir una visión del mundo (*Weltanschauung*) que quiere impartir a sus

---

<sup>2</sup> Se trata del periodo 1919 a 1921, caracterizado por una serie de huelgas y sabotajes a las fábricas organizados por consejos obreros de inspiración socialista y soviética, que llevaron a una situación caótica en términos económicos, sociales y políticos.

educandos el Estado (mexicano e italiano) en los años treinta, un sistema filosófico imaginado y que se exteriorizó a las masas a través de lo simbólico y lo icónico, con el compromiso de profesionales interpelados *ad hoc*, es decir artistas y editores.

Los libros escolares son además un medio particular. Hablando de las imágenes producidas para la escuela española bajo el franquismo entre 1940 y 1960, Ana María Badanelli Rubio (2008, p. 138) ha argumentado:

Los contenidos nacionalistas constituyen un asunto común presente en todos los currículos nacionales por la importancia intrínseca de la cuestión en sí misma, dado que la difusión del «patriotismo» constituyó uno de los objetivos encomendados a los sistemas educativos nacionales e, incluso y según algunos autores, la ideología nacionalista solo puede consolidarse a condición de que exista un sistema educativo «nacional» que la difunda como parte de un proceso más general de homogeneización y uniformización cultural de la población, no solo a través de la dimensión cognitiva, sino también mediante mecanismos identitarios de carácter afectivo. [...] El libro escolar es un instrumento substancial para estudiar y comprender una determinada época histórica. En ellos se reflejan las ideologías de los grupos que ostentan el poder y las diferentes formas que tienen de transmitir sus valores a las nuevas generaciones. Estos textos contienen la concreción de la práctica de los principios que los teóricos del régimen difundieron entre los docentes, con la intención de homogeneizar la enseñanza y preparar los pilares en los que habían de sustentarse la formación de los alumnos.

Las imágenes, en este caso aquellas presentes en los libros de texto, son *huellas* que indican la forma en la cual los regímenes buscaron auto-representarse y transmitir sus doctrinas ideológicas, tratando de forjar en los alumnos, desde la primera infancia, un espíritu de amor a la nación y a los partidos que la dirigían. Uniformando los contenidos educativos, los gobiernos proyectaban, con las imágenes, la intención de unificar y consolidar la voluntad nacional.

Así, la finalidad de mi comparación es resaltar las transferencias de ciertos desarrollos en la educación, en México e Italia, en términos de la identidad simbólica y afectiva de los dos Estados-nación, como también de algunas teorías pedagógicas sobre la imagen, enfocadas en la pedagogía de la acción y la enseñanza objetiva en boga en aquellos años. Comparando los materiales didácticos de los dos países, reconstruiré las modalidades de expansión del nacionalismo en las aulas escolares, y en manera específica en los libros de texto, entendiendo el nacionalismo como fenómeno transnacional.

Mi propósito es “desnacionalizar” la perspectiva nacional en la historia (Roldán Vera, 2016), poniendo a descubierto cómo los diferentes nacionalismos, a diferentes latitudes y en diferentes (y tal vez contrapuestos) contextos ideológicos, se sirvieron de métodos, redes de intelectuales, vanguardias artísticas, retóricas, estereotipos, y símbolos muy parecidos o hasta idénticos para imprimir en la juventud sentimientos de pertenencia cívica, política y afectiva, y no desdeñaron ocupar iconografías provenientes de otros contextos nacionales e ideológicos para sus teleologías educativas. No pretendo equiparar y aplanar corrientes ideológicas distantes, sino diseccionar los lenguajes simbólicos (*sunbállein* en griego antiguo significa juntar, unificar, homogeneizar) de cada uno de los dos gobiernos, ocupados en juntar y unificar pueblos con almas y facetas múltiples.

Más allá de captar el *Zeitgeist* de los años treinta, siendo el espíritu de una época “un concepto equívoco” (Burke, 2001, p. 37), quiero entender por qué se da una semejanza tan amplia de símbolos, mitos y estereotipos, independientemente de los objetivos declarados oficialmente por las dos “revoluciones”, que teórica e históricamente han sido consideradas antitéticas. Quiero indagar de qué forma los pintores, gráficos, fotógrafos e ilustradores, con su contribución, vuelven visible y tangible exteriormente la estructura ideal del poder, materializándola en obras de arte. En ese sentido, se interrogará el papel de los artistas en la función de *filósofos políticos* (Skinner, 2009) que dialogan con el poder, lo apoyan, influyen en él y a la vez son por él homenajeados, influenciados, manipulados, censurados y frustrados. Esto se hará a nivel supranacional, analizando las redes de intelectuales y artistas (casos emblemáticos son el Dr. Atl, la experiencia estridentista y futurista, el muralismo de Diego Rivera a su retorno de Italia, y Mario Sironi en apoyo al fascismo), sus relatos de difusión-recepción-apropiación, y la transferencia recíproca de lenguajes. El propósito es mostrar la multi-direccionalidad y la co-construcción de los

fenómenos artísticos, políticos, y educativos, a nivel global y su influencia en el campo ilustrativo de los libros de texto para la escuela rural.

Con la comparación de imágenes impresas pretendo contribuir a la teorización y discusión histórica y política, para poder posicionar nuevamente (sin fomentar revisionismos estériles) las dialécticas de dos populismos autoritarios y nacionalistas. Situándolas en el contexto de los movimientos de vanguardia futurista y estridentista en que estos productos visuales emergieron, iluminaré los presupuestos ideológicos de los dos países en los cuales surge, en las mismas décadas, un fuerte populismo nacionalista, que aspira al corporativismo, al desarrollo industrial y al progreso tecnológico.

## **I.II Preguntas de investigación**

A lo largo de esta tesis me preguntaré entonces: ¿Cuál fue el papel de la ilustración respecto al contexto educativo de la época? ¿En qué se parece la propaganda política presente en los libros de texto para la escuela italiana y mexicana en los años treinta? ¿Podemos inferir la carga ideológica, las finalidades políticas intrínsecas y la proveniencia de los símbolos subyacentes a cada una de esas imágenes?

¿Cuáles otras finalidades comunes encontramos en las ilustraciones para los libros de texto de la escuela rural y urbana? ¿Cuáles son los estereotipos del *Otro* presentes en las ilustraciones para la escuela rural, que contribuirían a fomentar a la cohesión interna de ambos países?

¿Qué tipo de imágenes, ilustraciones y fotografías comisionan o utilizan el Estado italiano y el mexicano, cuando se proponen como centro de poder que moderniza o civiliza el campo y las colonias? ¿Cómo contribuyen las imágenes a construir el imaginario nacional con sus místicas y los mitos patrios, fundantes del pasado casi-épico y del futuro modernista-utópico?

Por último, atendiendo a los objetivos de la comparación, me preguntaré por las razones de las semejanzas y las diferencias entre los dos países, los desarrollos similares y disímolos, así como las conexiones entre ambos contextos. De igual forma, una pregunta que subyace a lo largo de toda la investigación es: ¿qué sucede cuando se transfieren motivos iconográficos iguales para transmitir mensajes ideológicos diferentes? ¿Cuáles fueron las personalidades académicas, diplomáticas, los grupos de vanguardia artística, los

artistas e intelectuales que hicieron posible la relación de intercambio de objetos y transferencia artística y cultural entre dos países tan distantes como México e Italia?

### **I.III Estado de la cuestión**

Existe una serie de trabajos que han abordado la política cultural posrevolucionaria mexicana y el papel educativo de lo iconográfico. Mary Kay Vaughan y Stephen Lewis (2006) han estudiado la identidad estética de la nación mexicana que se hizo visible en los murales, la música y la arquitectura, con la creación de símbolos nacionales, mitos, historias y héroes. En su libro *El águila y la Virgen de Guadalupe* exploraron el proyecto estatal para promover la salud, el anticlericalismo, y la educación a través de la relación entre el arte y la comunicación de masas. El texto habla de la tensión entre el Águila, que representa al Estado laico y la modernización, y la Virgen de Guadalupe, que representa la defensa de la fe y la moral católica. El repertorio simbólico creado para promover a la identidad nacional permite al Águila y a la Virgen coexistir pacíficamente. Según su análisis, la identidad nacional se habría forjado en el México posrevolucionario entre diferentes grupos sociales, especialmente los políticos católicos, los trabajadores industriales, las mujeres de clase media, y las comunidades indígenas. Las artes, con los nuevos géneros que surgieron en la pintura y el arte mural, la música, la danza y el cine, habrían inspirado el patriotismo y la transformación de los trabajadores y campesinos en sujetos eficientes, productivos y viriles. La versión oficial de la memoria nacional alcanzaría la hegemonía al final de la década de 1930, en un campo diverso y conflictivo de expresión artística, retórica, e intelectual como el cine, las artes plásticas, la arquitectura, los libros de texto escolares y la música. Nuevos grupos emergentes de la revolución, los trabajadores sindicalizados y los agraristas harían un uso considerable de símbolos e iconos para confirmar su poder y formar sus identidades, integrándolas en sus repertorios locales específicos (Vaughan y S. Lewis, 2006).

Con el proyecto “Arte y Educación” del Instituto de Investigaciones Estéticas de la Universidad Nacional Autónoma de México, dirigido por Renato González Mello y Deborah Dorotinsky Alperstein, los alumnos del Taller 1932 se adentraron en estudios de historia del arte relacionados con la arquitectura, las artes plásticas y la pedagogía en las tres primeras décadas de los gobiernos del México posrevolucionario. El resultado del taller, el libro *Encauzar la mirada. Arquitectura, pedagogía e imágenes de México, 1920-1950*, se ocupa

de “las nociones sobre la higiene, los consensos científicos, los modelos de los salones de clase, los libros de texto, los proyectos arquitectónicos y las decoraciones murales”. Para llegar al resultado final, los coordinadores organizaron “un trabajo de análisis de imágenes”, donde uno de los hallazgos iniciales fue el de la noción de la eugenesia en el importante breviario de Ramón García Ruiz. De esta manera tenemos mayores elementos para comprender la importancia del tema donde “confluyen el arte, la enseñanza de la lectoescritura, la ilustración de libros, el montaje de espectáculos de danza folklórica y guiñol, la ilustración de planes escolares y la inclusión de precarios planos de edificios escolares”. Estas “formas de ver [...] se ligaban con las vanguardias estéticas [...] y las teorías pedagógicas” (González Mello & Dorotinsky Alperstein, 2010, introducción).

Por su parte, Elvia Montes de Oca Nava (2012), estudiando los libros escolares mexicanos de principios del siglo XX (Rosas de la infancia, Serie SEP y Simiente) adoptados por Estado mexicano posrevolucionario, muestra como éste, en su afán de fortalecerse, sumó a sus funciones la de ser un Estado ‘educador’, controlando la educación en México, especialmente la elemental, para lograr un sistema educativo nacional. Montes de Oca argumenta que el Estado, por medio de la educación elemental, propuso la cohesión, transmisión y resguardo de ideologías, intereses y programas sociales, presentados como comunes a todos los mexicanos, no solo como favorecedores de quienes ejercían el dominio económico, político y social. Se estableció así, entre otras cosas, una censura ejercida desde el Estado mismo, el cual aprobaba o desaprobaba lo que los niños leían en sus libros escolares, de acuerdo con un proyecto social presentado como defensor de los intereses de todos. Durante la tercera década del siglo XX, especialmente en el sexenio cardenista, el Estado no solo controló el contenido de los libros escolares, sino que también produjo sus propios textos para las escuelas primarias en apoyo a la educación socialista. En los libros de lectura de *María Enriqueta* y en libros cardenistas se utilizaron cuentos, fábulas, historias y biografías cortas, y se habló de la familia y de la sociedad a través de personajes reales e imaginarios que combinaron la realidad con la fantasía de los niños.

En otro artículo, Montes de Oca (2010) analiza los libros de lectura de la *Serie SEP Escuela* que se destinaron a las primarias urbanas. Estos libros representan un buen ejemplo de los valores que se trataban de inculcar a los niños de quinto año. Protagonistas



de los cuentos presentes en los textos son los hijos de obreros que observan condiciones sociales injustas y desiguales, y en los relatos se aprecia el surgimiento de nuevas formas de organización política y social como las asambleas de obreros, profesores o estudiantes, en las que todos se llaman entre sí “camaradas” y discuten, toman decisiones y hasta proclaman huelgas. En la serie de libros dirigida a las escuelas rurales *Simiente*, del profesor Gabriel Lucio, los protagonistas son los campesinos en su vida cotidiana y los problemas del campo, tales como la reivindicación del derecho a la tierra. Los libros destinados “a las escuelas socialistas urbanas y rurales atacaban – a través de sus contenidos, ilustraciones y ejercicios para los alumnos – la acumulación de riqueza en unas pocas manos, basada en la explotación de obreros y campesinos, y la opulencia con que vivían los *ricos-zánganos* de la época.” Según Montes de Oca, se repite el esquema de los hijos que imitan a los padres para ayudar a la manutención familiar, “los hijos de obreros para ser obreros, los hijos de campesinos para colaborar en las labores agrícolas”.

Claudia Garay Molina (2010) describe el proceso de selección de los libros de texto por la SEP en el periodo posrevolucionario. Refiere que en julio de 1930 el entonces responsable ministerial, Aarón Sáenz, firmó la primera convocatoria para un concurso nacional de libros de texto de lectura correspondientes a los años primero y segundo de primaria. En ella Sáenz criticaba el atraso ideológico y la falta de orientación nacionalista de los textos y proponía como criterio de selección un pensamiento unificador. Según las disposiciones presentados por Sáenz ante el Congreso de la Unión el 31 de agosto de 1931, los libros de texto debían estar basados en un espíritu nacionalista, con atención a los intereses de México, y debían enaltecer a “los positivos valores mexicanos y los ideales de la vida ciudadana” (Sáenz, 1930). Garay Molina señala que, pese a que los libros premiados cumplieron con los requisitos de la convocatoria, ninguno de ellos se consideró apto a cumplir con las exigencias de la escuela rural. A excepción del *Fermín*, de Manuel Velásquez Andrade, editado a finales de la década de 1920, las escuelas rurales carecían de materiales que reflejaran su vida cotidiana. Esto cambió cuando el presidente Lázaro Cárdenas aprobó en 1935 la serie *Simiente*, un material que trataría de captar y transmitir la realidad del campesino tal como la *Serie SEP* hacía con la del obrero.

Según Elena Jackson Albarrán (2014), Vasconcelos y sus sucesores impulsaron en un programa para vigorizar la identidad colectiva a través de la escuela de la acción

inspirada por John Dewey, de la cual Moisés Sáenz (alumno del mismo Dewey) se hizo promotor. El proyecto culminó con la Escuela socialista en el sexenio Cárdenas, sobre la cual Jackson Albarrán explica:

The reorientation of the classroom as a microcosm of the nation underscored the value of nationalism in the local application of universal principles; "The school is MEXICAN", proclaimed SEP propaganda explaining the goals of the new Socialist School, "because it tends to unify the diverse social groups that comprise our populace, lending them a cultural, ethnic and linguistic unity". (Jackson Albarrán, 2014, p. 214).<sup>3</sup>

Jackson Albarrán analiza el imaginario presente en las publicaciones periódicas para la infancia mexicana posrevolucionaria entre 1920 y 1940. Considera la centralidad que el Estado mexicano empieza a atribuir a los niños en los espacios públicos a través de asociaciones cívicas y los *Boy Scouts* (movimiento internacional fundado por un coronel del ejército colonial británico), de atletismo y gimnasia, y de concursos radiofónicos y de arte figurativo con finalidades nacionalistas. Cabe mencionar que acciones semejantes tuvieron lugar en la Italia fascista, con la variante de que Mussolini creó la *Opera Nazionale Balilla* (ONB)<sup>4</sup> como un movimiento para contrarrestar la índole pacifista del movimiento *Boy Scouts*.

A decir de Deborah Dorotinsky (2014, pp. 263-269) la ilustración de libros de poesía, cuentos y textos escolares para niños fue una actividad artística destacada desde 1921, año de la llegada a la SEP de José Vasconcelos, el cual involucró a los Talleres Gráficos de la Nación en su campaña de alfabetización de la población mexicana. Para hacer más atractivos los libros se incluyó el elemento seductor de la ilustración. Entre los ilustradores encontramos a Roberto Montenegro y Gabriel Fernández Ledesma y la colaboración con

---

<sup>3</sup> La reorientación del aula como un microcosmos de la nación subrayó el valor del nacionalismo en la aplicación local de los principios universales; "La escuela es MEXICANA", proclamó la propaganda de la SEP explicando los objetivos de la nueva Escuela Socialista, "porque tiende a unificar los diversos grupos sociales que componen nuestra población, prestándoles una unidad cultural, étnica y lingüística".

<sup>4</sup> Véase al respecto el programa televisivo <https://www.raiplay.it/video/2018/04/Passato-e-Presente---GLI-SCOUT-E-LA-RESISTENZA-56060765-beda-4f6a-92ba-9c6c6fedff23.html>

los Talleres Gráficos de la Nación pretendía suplir los tirajes reducidos de las editoriales privadas. Las técnicas mayormente empleadas fueron la tinta negra y la xilografía.

Por lo que respecta a Italia, los historiadores han establecido que, como parte de la reforma Gentile y de Mussolini, la apropiación fascista de los libros de texto fue un pilar del proyecto de control ideológico y político sobre el aparato escolar y la nueva generación de estudiantes (Sani, Meda, Ascenzi y Brunelli, 2016). La transformación de los contenidos y la adopción del libro único de texto tuvieron repercusiones también sobre la misma industria editorial.

Anna Ascenzi y Roberto Sani, en otra investigación sobre la industria y el mercado editorial en el periodo entre las dos guerras mundiales, muestran no solamente las implicaciones ideológicas, sino también las estrategias económicas de las pequeñas y grandes industrias comprometidas con el poder político para producir libros de texto cargados ideológicamente por el régimen. Respecto al *Ventennio* fascista, el riesgo sería, en campo historiográfico, una lectura demasiado “idealista” de la historia que no tome en cuenta a los polidécicos y complejos factores involucrados en la producción de dichos libros (Ascenzi y Sani, 2009).

Según Carlo Galeotti, el fascismo, con sus rituales, sus liturgias y sus políticas de la imagen y de la estética, ha sido un movimiento, y luego un régimen, no privado de atractivo. El lado estético nunca fue secundario. Por decenios, los historiadores han descuidado este aspecto del fascismo y lo han relegado a puro aspecto folclórico. Sin embargo, se puede abrir cualquier documento de la época para entender que las imágenes eran un aspecto fundamental de la política del consenso, elaborada por el régimen de Benito Mussolini (Galeotti, 2001).

La importancia que se atribuye a la imagen durante el *Ventennio* fascista en Italia se puede entender, asimismo, de forma indirecta, mirando la relación del Estado con el mundo del periódico satírico. El fascismo entendió la ética potencial que estaba contenida en el binomio sátira-ilustración, y por este motivo instituyó un muy severo aparato de censura.

Ahora bien, aunque la iconografía del arte totalitario fascista y socialista ha sido estudiada, se ha prestado poca atención a las transferencias iconográficas que tuvieron lugar entre Italia y México en aquella época. En ese sentido, mi investigación se ocupará no solo de comparar el papel que jugó la imagen en la educación en ambos regímenes sino

también de las transferencias iconográficas, simbólicas, culturales pedagógicas y sobre el uso de las innovaciones tecnológicas y editoriales por parte de dos populismos nacionalistas y autoritarios. Pretendo hacer un aporte menos localista y ocuparme de las técnicas de persuasión, representación del mundo rural y auto-representación del poder más allá de los prejuicios ideológicos que caracterizaron a dos naciones lejanas geográfica y culturalmente.

El objetivo es entender qué papel tuvieron las imágenes de los libros de texto en la construcción del espíritu nacionalista de dos países que tenían en común un alto índice de analfabetismo, disparidad de género, escaso desarrollo rural y escasa cohesión social y cultural, al tiempo que tenían proyectos políticos muy diferentes: la Italia fascista con aspiraciones totalitarias y el México posrevolucionario sin ellas pero dado a utilizar rituales, liturgias y políticas de la imagen y de la estética semejantes a las fascistas, tales como el culto de la personalidad del líder y el mito de la regeneración nacional. Ello me permitirá investigar la modalidad de construcción del Estado-nación en México e Italia a través de un imaginario que pasa por mitos fundadores, idealizaciones y símbolos patrios de los cuales la escuela se hace, en los años treinta, colaboradora y promotora.

#### **I. IV Las bases de la comparación: Italia y México en 1929-1942**

La base de una comparación es que los dos contextos sean, en primera instancia, *comparables*, es decir, que sea posible establecer paralelismos a pesar de sus diferencias. En ese sentido, más allá de intentar describir semejanzas políticas entre la Italia fascista y el México de la segunda década posrevolucionaria, me centraré, primero, en comparar los sistemas educativos en construcción, las reformas que se pusieron en práctica y los medios que se usaron para llevarlas a cabo, estableciendo el papel del estado en lo educativo en ambos casos. Después contrastaré la dimensión estética de la intervención del Estado en lo educativo, identificando el nacionalismo de ambos países como expresión de un discurso-relato transnacional, con sus particularidades. Cabe señalar que toda comparación es, en sí, una construcción de la identidad a través de la diferencia además de ser una construcción y definición del *Otro* (Schriewer & Kaelble, 2010).

Es importante tener presente que más allá de las semejanzas, diferencias y transferencias entre Italia y México, existió, en términos de la iconografía política de la época, un sustrato común transnacional procedente de una antigua tradición católica (más antigua) y uno más reciente tanto como socialista y masónica. Como se verá, la iconografía de México tiende a conectarse con el material visual socialista internacionalista, mientras que el fascismo italiano crea eclécticamente su particular lenguaje aglomerando retóricas diferentes y a veces contrapuestas.

Hay que reconocer además que tanto Italia como México participaron de una circulación global de formas estéticas previas de un pasado liberal, socialista, radical, así como de las emergidas de recientes luchas de corte sindical revolucionario y anarquista. Basta recordar que en Italia buena parte de los afiliados al partido fascista habían sido expulsados del partido socialista o lo habían dejado espontáneamente, como el mismo Mussolini.

#### ***1.IV.1 La educación en el México posrevolucionario y en la Italia fascista***

A partir de la mitad de los años veinte Bernays, con su texto “Propaganda” (1928) advirtió que la sociedad de masas implicaba también que existiera un número restringido de gobernantes “quienes tiran de los cables que controlan la mente pública, quienes aprovechan las viejas fuerzas sociales e inventan nuevas formas de atar y guiar al mundo”. De ellos, los ciudadanos comunes aceptarían un código estandarizado de conducta social difundido por los nacientes medios de comunicación y transporte cuales la imprenta y el periódico, el ferrocarril, el teléfono, el telégrafo, la radio y los aviones. A través de la propaganda se realizaba un esfuerzo amplio y continuo para captar las mentes “en interés de alguna política, mercancía o idea.”

En ese entonces la palabra *propaganda* no era asociada en forma negativa a la manipulación con fines políticos, sino que se refería a todo tipo de difusión de noticias, ideas o publicidad comercial. En ese sentido, según Bernays también la educación tenía que participar en el esfuerzo para construir la democracia. Respecto al papel de la escuela y de la profesión docente, Bernays (1928) sostenía que:

La profesión docente tiene el derecho de llevar a cabo una propaganda muy definida con miras a iluminar al público y afirmar su íntima relación con la sociedad a la que sirve. Además de llevar a cabo una propaganda en nombre de sus miembros individuales, la educación también debe elevar la apreciación general de la profesión docente.

Bernays sostenía que la escuela y la universidad podían volverse una herramienta del grupo político al poder y generar disparidad, como también favorecer el utilitarismo en vez de la erudición. Estas ideas, puestas por escrito por el sobrino de Sigmund Freud, considerado el “padre” de las relaciones públicas modernas, circulaban en países con sistemas políticos de muy distinta orientación, pero hasta cierto punto orientaron muchas acciones de regímenes posrevolucionarios como el mexicano y el italiano de los años veinte y treinta.

La toma de poder encabezada por Benito Mussolini en 1922 se definió desde el principio como *Rivoluzione Fascista*. A pesar de haber sido considerado el fascismo un movimiento prevalentemente conservador, se insertó en aquella época en el proceso revolucionario transnacional. El fascismo en Italia y el nacionalismo revolucionario en México se pueden definir ambos como “experimentos autoritarios surgidos de dos revoluciones distintas”, relativamente similares “en la construcción de sistemas estatistas corporativos con una clara inclinación nacionalista, y con una fuerte actitud crítica hacia el orden internacional existente” (Savarino, 2011, p. 237). En el ámbito educativo, los esfuerzos revolucionarios se focalizaron en ambos países en radicalizar a la juventud en las escuelas y a través de organizaciones instituidas *ad hoc*, valiéndose de un mito común: el del *hombre nuevo*.

El hombre nuevo del fascismo, como argumenta Simonetta Polenghi (2020), era un concepto multifacético en el que convivían un modelo antiliberal y posteriormente un *hombre-masa*, sin identidad individual, integrando los valores rurales tradicionales con un espíritu de modernización. Algunos rasgos de este nuevo hombre derivaban de viejas tradiciones – el legionario romano ético y el buen campesino – y otros eran nuevos, respondiendo a las necesidades de la modernidad, de los sentimientos anti-burgueses y de

la ética anti-liberal militarista; de ahí que, buscando la regeneración de los italianos y el valor del ciudadano-soldado, el mito del hombre nuevo favoreciera el deporte, la gimnasia, una actitud de masculinidad viril y ensalzara la juventud. Las organizaciones juveniles, a partir de la *Opera Nazionale Balilla*, que fue creada en 1926, crecieron rápidamente e impregnaron la vida fuera de la escuela.

Respecto al mito del hombre nuevo en México, Alan Knight (1994, p. 393) sostiene:

the revolutionaries sought to create a “new man”—and, with more difficulty, a new woman. Most important of all, they had to create a new child. For, in the eyes of many reformers, Mexican adults were too far gone, and hope lay not with the proles, but with the children of the proles. Hence the importance of the school and the schoolteacher: “The nation of the future will be what the school has been able to make of its children.” It was the task of teachers to “mold and model that youthful material, purifying it of the blemishes and vices that affect it.”<sup>5</sup>

Según Knight, el proyecto de transformación cultural se basaba en el anticlericalismo, siendo para los revolucionarios la iglesia católica una fuerza antinacional, esclavizada al Vaticano y aliada a los intereses de los conservadores.

El mito del hombre nuevo, se extendió por Europa ya antes del advenimiento de los totalitarismos y su profeta por excelencia fue Friedrich Nietzsche, cuya predicación apocalíptica había tenido una influencia decisiva en la cultura de la época. Era un mito de la totalidad, que expresaba, de hecho, la necesidad de una regeneración política y cultural total, para reconciliar al individuo con lo moderno.

---

<sup>5</sup> “Los revolucionarios buscaron crear un «hombre nuevo» y, con más dificultad, una nueva mujer. Lo más importante de todo, tenían que crear un nuevo niño. Porque, a los ojos de muchos reformadores, los adultos mexicanos estaban demasiado lejos, y la esperanza no yacía con los proletarios, sino con los hijos de los proletarios. De ahí la importancia de la escuela y del maestro de escuela: «La nación del futuro será lo que la escuela ha podido hacer de sus hijos.» Era tarea de los maestros «moldear y modelar ese material juvenil, purificándolo de las imperfecciones y vicios que lo afectan.» (Traducción propia).

Emilio Gentile (2019) considera que mito del hombre nuevo fascista fue una emanación del radicalismo nacional italiano surgido de la primera guerra mundial, después de y en contraposición al gobierno moderado de Giovanni Giolitti. Según Gentile:

Bolchevismo, fascismo y nazismo presuponen condiciones específicas: la existencia de una sociedad de masas, en primer lugar, y el trauma de la Gran Guerra, que lleva a la elaboración de los nacionalismos totalitarios. Se trata de factores determinantes para la ideología del partido único, cuyo objetivo, tanto en la Unión Soviética como en Italia y en Alemania, no es la emancipación del ser humano, sino la voluntad de forjar una nueva criatura. Desde este punto de vista, la estética de los totalitarismos muestra una extraordinaria concordancia en la representación de los héroes de la revolución.

Beatriz Urías Horcasitas (2007), quien ha estudiado el mito del *hombre nuevo* para el México posrevolucionario, argumenta que la idea de forjar un *hombre nuevo* proviene de la utopía ilustrada en el siglo XVIII y reapareció durante la Revolución Francesa. Planteado como base del proceso revolucionario, el mito a una transformación radical e integral no solo en ámbito político sino filosófico y lo fisiológico, y en lo moral y lo estético, en la esencia misma de lo humano. fue objeto de sucesivas transformaciones y revistió diversos significados en todo el ámbito europeo.

En México, la idea de *hombre nuevo* se fue gestando junto con las teorías eugenésicas, primero dentro del género de la ciencia ficción en 1919 en Yucatán con la novela *Eugenia* de Eduardo Urzáiz, en la cual se desarrollaba el tema de la reproducción de los individuos más aptos, carentes de vicios o de defectos congénitos como una obligación cívica. Urías Horcasitas (2007) sostiene que en el periodo posrevolucionario, sobre todo durante la hegemonía de los presidentes Plutarco Elías Calles y Lázaro Cárdenas, fue perfilándose un programa de “ingeniería social” vinculado con una “revolución cultural” y nuevos proyectos educativos que buscaron erradicar la ignorancia e introducir los principios de una nueva moral cívica nacionalista, “junto con la convicción de



que era necesario mejorar la calidad física y mental de la población, exaltando a la vez el valor de las razas autóctonas”.

Los estudios sobre la política cultural del régimen fascista se han concentrado, según Albertina Vittoria (1981), en los acontecimientos legislativos de las dos reformas escolares aplicadas durante los veinte años del gobierno Mussolini y en los métodos utilizados para el adoctrinamiento de la juventud. Vittoria, en cambio, considera las reformas educativas de la Italia fascista como parte fundamental de la política cultural y educativa más general desbordando el ámbito meramente escolar e involucrando lo propagandístico y organizativo que estaban encaminados hacia los fines hegemónicos del fascismo.

La reforma educativa de Giovanni Gentile, ministro de educación en el primer gabinete de Mussolini, en 1923, fue según Giuseppe Tognon (2016) la primera maniobra orgánica para restaurar la centralidad del Estado después del tormentoso período de la primera guerra mundial, y se dio por la necesidad de volver a legitimar el principio de estatalidad que las guerras habían puesto en tela de juicio. La reforma permitió la adaptación del sistema liberal y parlamentario al nuevo orden económico y civil del primer período de posguerra, y representó para el naciente fascismo de Mussolini la oportunidad de legitimarse en el ojos de la burguesía italiana, intentando marcar una continuidad pedagógica con la pedagogía liberal. La reforma actuó como un puente entre la crisis política del liberalismo histórico y la afirmación del fascismo estatalista.

Según el historiador francés Ostenc (1980), en dicha reforma el encuentro entre el fascismo y el idealismo de Gentile<sup>6</sup> fue “fortuito”, en tanto que ambos demandaban la restauración de la seriedad de los estudios y mayor autonomía didáctica en la universidad. Para Ostenc (1980) la reforma Gentile no fue fascista, ya que sus principales características, autoritarismo y selección de élites, no eran prerrogativas exclusivas del fascismo, además de que tal reforma aportó suficientes novedades sustentadas por una

---

<sup>6</sup> Para el idealismo toda realidad es tal y única solo en el acto de pensar. Por esta razón, Gentile llamó a su propia concepción "idealismo actual" y siempre ha enfatizado su inmanentismo radical, ya que todo lo que piensa el ego (naturaleza, Dios, otros hombres) no tiene realidad fuera del acto del pensamiento de quien lo piensa y lo plantea. Según el enfoque pedagógico idealista, la formación de maestros de primaria era más una cuestión de cultura y maduración espiritual personal que de enseñanza y formación. Véase [https://www.treccani.it/enciclopedia/giovanni-gentile\\_%28Enciclopedia-dei-ragazzi%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/giovanni-gentile_%28Enciclopedia-dei-ragazzi%29/)

corriente pedagógica innovadora que postulaba, por un lado, la centralidad del Estado educador y, por el otro, la autonomía del educador.

Este espíritu liberal, sin embargo, fue menguado por la estructura autoritaria fascista que invalidó su carácter. El objetivo de formar a un hombre nuevo fue desempeñado por los hombres del régimen para los que la escuela debía ser un instrumento de consolidación de las demandas del fascismo. La corriente idealista fue derrotada en favor de un proceso que se concretó con los ministros Fedele y Bodrero, quienes tomaron medidas en contra de los profesores antifascistas, establecieron el libro escolar de Estado, e impusieron a todas las escuelas del Reino de Italia la autoridad y la reglamentación del Ministerio de Educación.

Más aún, según Albertina Vittoria (1981), los Pactos de Letrán y el Concordato de 1929<sup>7</sup> terminarían por destruir definitivamente el espíritu idealista acelerando el proceso de fascistización. La nueva denominación del Ministerio de Educación Nacional, que reemplaza a la de *Ministero della Pubblica Istruzione* poco después de la firma de los Pactos, es indicativa de una nueva etapa en la que el Estado asumió el control de la educación fascista de las generaciones más jóvenes y su militarización a través de la institución y el fortalecimiento de las organizaciones juveniles, incluyéndolas en la vida escolar. La *Opera Nazionale Balilla* (ONB), fundada en 1926, fue ejemplo de un organismo estatal ideado para niños y adolescentes italianos de 6 a 18 años que constituía la rama juvenil del Partido Nacional Fascista. Su uniforme tenía parecido con el cuerpo de élite de las Camisas Negras y sus miembros eran adiestrados en rudimentos militares de sobrevivencia y en un sentido de pertinencia y dedicación al Estado. En tanto, el lema de Mussolini "libro y mosquete" predominó en la política y los objetivos escolares, razón por la cual la educación física, la educación militar y la participación en los hechos y manifestaciones del régimen se convirtió en parte integral de la vida escolar (Vittoria, 1981).

---

<sup>7</sup> Según Luca Carboni (2009) "El término 'Pactos de Letrán' incluye dos actos distintos, estipulados simultáneamente, el 11 de febrero de 1929 en el palacio de San Juan en Letrán, entre la Santa Sede y el Estado italiano: el Tratado y el Concordato. Con el primero se considera resuelta la "Cuestión Romana" siendo que se le reconoce la soberanía y la independencia a la Santa Sede y nace el Estado de la Ciudad del Vaticano [...]. En cambio, el Concordato, como está escrito en su preámbulo, es destinado a "regular las condiciones de religión y de la Iglesia en Italia".

Desde la óptica gubernamental, era necesaria la formación política y guerrera de los jóvenes para asegurar el futuro de la revolución fascista.

La subsecuente reforma de 1939, realizada por el ministro de la educación nacional Giuseppe Bottai, se adaptó a las necesidades de una escolarización masiva y una sociedad industrial moderna, introduciendo, por ejemplo, el trabajo manual con base en teorías sociales, psicológicas y pedagógicas que no existían en la reforma anterior (Vittoria, 1981). La rehabilitación de los sujetos científico-técnicos pretendía de hecho diseñar un nuevo humanismo que se adaptara al modelo social corporativo fascista y a los grandes temas fascistas del romanismo, la ruralización, la disciplina y el culto del líder.

Por lo que concierne a México, al humanismo impulsado por José Vasconcelos en la flamante Secretaría de Educación Pública (creada en 1921), le siguió, entre 1924 y 1934 un periodo que tenía como objetivo impulsar el progreso y el desarrollo económico a partir de la educación. Durante los años de la presidencia de Plutarco Elías Calles y hasta que su influencia política tambaleó como resultado del ascenso de Lázaro Cárdenas, se planeó un nuevo esquema educativo basado en la paz y el progreso material. La educación tenía que servir a los obreros y los campesinos como herramienta de emancipación económica, la cual emanaba de un ideal modernizador, una especie de mito del progreso que embebió también a los educadores. El progreso material reduciría las disparidades sociales y liberaría al pueblo de la falacia y el fanatismo de los mitos religiosos, basándose en vez en la razón y la ciencia, dando lugar a un enfrentamiento ideológico con el clero y el mundo católico. Es así como en los años veinte y treinta empezó una preocupación por una educación que expresara los valores de la revolución mexicana los cuales apenas estaban siendo esbozados. La gran efervescencia ideológica y la lucha para el poder y la ortodoxia revolucionaria que hubo en ámbito político se transfirió a los debates educativos y se enfrentaron constantemente la educación católica, la educación laica, la escuela racionalista, la educación activa, la educación socialista y muchas otras (Gurza, 2013).

Victoria Lerner (1979) subraya que las reformas educativas en el México posrevolucionario fueron maniobras políticas dictadas de arriba hacia abajo. Es así como entre 1933 y 1934 fue promovida la reforma socialista de la escuela por unos líderes y camarillas políticas coadyuvadas por maestros y estudiantes. La introducción del socialismo a todos los grados hasta la universidad era, junto con otras reformas drásticas como la

agraria, la preocupación de un ala radical del Partido Nacional de la Revolución. Alberto Bremauntz y Alberto Coria eran partidarios del socialismo científico, la lucha de clases y la concientización del proletariado, mientras que otros como el propio Calles promovían una escuela racionalista que denominaban socialista, marcadamente anticlerical y colectivista (Lerner, 1979). El grupo callista estiló en el primer Plan Sexenal un texto que preveía para la escuela primaria la exclusión de toda enseñanza religiosa, para que en los estudiantes se formara “un concepto exacto y positivo del mundo” basándose en “las orientaciones y postulados que la revolución mexicana sustenta” (*El Nacional*, 1935, p. 2 sec. 2)

La doctrina de Calles, según Lerner (1979), era estatista: el niño y el joven debían pertenecer a la comunidad y no a la familia, y la revolución tenía derecho a apoderarse de su conciencia. Lerner sostiene que Calles, en agosto de 1934, quiso asegurar el derecho del Estado a controlar la educación en todos los grados y a “darle una orientación de acuerdo con sus principios, como se hace en Rusia, Alemania o Italia” (Lerner, 1979, p. 75). Sin embargo, Calles no fue abiertamente partidario de una educación socialista.

Sostiene Elvia Montes de Oca Nava (2017) que, después de su elección a la presidencia de la República Mexicana, Lázaro Cárdenas orientó sus esfuerzos a la conservación de los que consideraba los valores culturales y estéticos mexicanos, depurándolos de las supuestas deformaciones de modas exóticas y la copia de modelos extranjeros en la música, el canto y la danza. Su programa para la educación socialista fue, según Montes de Oca, utópico en el sentido que trató de resolver problemas y necesidades presentes en la historia de México como la injusticia, la pobreza, la falta de democracia e igualdad para todos los mexicanos. Se trataba en realidad de “una escuela socializada, no socialista”, “en defensa de las clases desposeídas” y que transmitiera a los alumnos “un espíritu amplio de solidaridad humana” y “una conciencia más clara y científica sobre la posición del hombre en el Cosmos y en la Sociedad” (Montes de Oca Nava, 2017, p. 94).

El mismo Cárdenas aseguró que México no iba al socialismo, sino que simplemente la escuela, “especialmente la básica, iba a formar un nuevo tipo de ciudadano con ideales hacia una sociedad igualitaria y más justa”. Tanto “las escuelas rurales como las urbanas, serían esencialmente las mismas” y “tenderían a la realización de una vida satisfactoria en todos los aspectos”, formando así “un mismo tipo de mexicano, independientemente de la zona en la que se encontrara, sexo, condición económica, raza, religión, etcétera” (Montes

de Oca Nava, 2017, p. 93 -94). A las críticas al programa que sostenían que la Ideología de la nueva escuela socialista era importada de la Unión Soviética, en donde ya se dudaba de sus resultados, el gobierno contestó que “esta escuela no era importada ni exótica, sino que tenía un fuerte carácter nacionalista y propio, que se venía gestando desde años anteriores como se demostraba con la escuela popular de Vasconcelos” (Montes de Oca Nava, 2017, p. 94).

Cabe mencionar que entre 1922 y 1935 hubo a nivel regional en México un proyecto muy parecido al de Italia para la juventud tabasqueña, llevado a cabo por el gobernador Garrido Canabal e implementada por primera vez en la Casa del Obrero Mundial en la ciudad de México en 1912. El proyecto de Canabal tuvo conexiones en particular con el proyecto de la ONB de Gentile, a la que también hicieron referencia algunos pedagogos mexicanos como Ezequiel A. Chávez para fomentar el atletismo y el bienestar de los jóvenes que constituirían la renovación y regeneración del Estado. Chávez había sido desde 1920 un intelectual muy abierto a las experiencias educativas de Francia y España y había elaborado para Vasconcelos una propuesta de restructuración de la educación nacional, que dio origen al *Proyecto de ley de federalización de la enseñanza mexicana y de creación de la Secretaría de Instrucción Pública Federal*. En 1928 escribió un *Ensayo de psicología de la adolescencia*, para el cual tomó, de manera ecléctica, ideas de autores como Sigmund Freud y Carl Gustav Jung, así como Karl Koffka (uno de los fundadores de la psicología *Gestalt*) y filósofos tan opuestos como el antinazi Max Scheler y el fascista Giovanni Gentile (Meza Huacuja, 2017 y 2019).

Tanto en Italia como en México el índice de analfabetismo en los años treinta despertaba la preocupación de sus respectivos gobiernos. En Italia un *Comitato contro l'analfabetismo* del régimen fascista había sido creado en la década de 1920 para potenciar la *Opera contro l'analfabetismo*, un organismo estatal para la enseñarle la lectoescritura a la población italiana adulta, sobre todo aquella proveniente del campo. Esta *Opera* era, según el ministro Giovanni Gentile, una de las buenas cosas plasmadas por sus predecesores, en cuanto había resucitado a las funciones del docente y jalado nuevamente a las poblaciones rurales a la escuela, dando considerables resultados económicos consecuentes a los didácticos. Gentile quería valerse más que sus predecesores de la colaboración del *Comitato contro l'analfabetismo*, ampliando su acción desde el sur de Italia

a todo el territorio nacional y encomendándole la gestión disciplinaria y didáctica de todas aquellas escuelas de bajo rendimiento (Montecchi, 2013).

Si en Italia el analfabetismo era en 1931 una cuestión preocupante, para México en 1929 el promedio nacional de analfabetismo era alarmante: rondaba el 66 por ciento en estados como Guerrero, Oaxaca y en Chiapas más de 80 por ciento. En una muestra de 3,611 pueblos que contaban con maestro, la maquinaria agrícola, el teléfono, el telégrafo o la asistencia médica era inexistente. El presidente Emilio Portes Gil (diciembre 1928 - febrero 1930) había recurrido a las “escuelas de circuito” para los campesinos y se sirvió de la ayuda de textos y publicaciones periódicas para dar a conocer sus ideas y sus logros. Estas publicaciones se caracterizaban por la profusión de imágenes dirigidas a aquellos para quienes la lectura era un trabajo lento (Loyo, 2010). El gobierno de Cárdenas emprende nuevamente, en 1934, el combate al aún alarmante analfabetismo, con una Campaña Nacional de Educación Popular en la que participan departamentos de Estado, organizaciones políticas, centrales obreras y grupos campesinos, y que tiene como aliadas a las radiodifusoras del Departamento Autónomo de Prensa y Propaganda y a estaciones locales de los estados. Cárdenas involucra a los maestros como componente de vanguardia para difundir su ideal de escuela socialista (Dirk Raat W. y W. Beezley, 1994).

En Italia, la obligatoriedad del libro de texto único de Estado para la escuela primaria, decretada por ley del 1 de noviembre de 1928, apuntaba a la homologación y control de los contenidos políticos que circulaban entre alumnos y maestros. Con esa medida el gobierno pretendía forzar a los maestros a emplear una herramienta pensada directamente por el régimen y garantizar su fidelidad ideológica al partido. Para justificar esta decisión, se hizo primero un progresivo descrédito de los libros de texto existentes, los cuales fueron presentados por la propaganda oficial como “ineficientes” para la alfabetización (una estrategia común para justificar reformas autoritarias apresuradas). Desde 1929, los alumnos de todo el país tuvieron la obligación de asistir a un curso de estudios homogéneo y con un fuerte componente ideológico (Ascenzi y Sani, 2009). Fueron movilizados grandes intelectuales como el premio nobel de literatura Grazia Deledda, apodada *la maestrina del fascio*, para la compilación de un manual de lectura de tercer año de primaria que sería utilizado en centros tanto urbanos como rurales, *Il libro della terza classe elementare*. En ese libro se habla de “la magia de una visita a la casa en donde nació el *Duce*”, o de “la

mítica marcha de 1922". Todo es complementado por ilustraciones escogidas *ad hoc*, obra de Pio Pullini.

El gobierno mexicano, especialmente bajo Cárdenas, puso en manos de niños y adultos varios textos de lectura, las series *SEP* para los obreros y los niños de la ciudad, y *Simiente* para niños y adultos campesinos. Estos libros, que exaltaban los valores proletarios y socialistas, eran ilustrados por los integrantes de la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (LEAR), quienes describían con imágenes y palabras las luchas contra los burgueses (Caplow, 2007). Con todo, a pesar de que el derecho de todos los niños a la educación estaba plasmado ya en la constitución de 1917, en México no existiría un libro de texto único como en Italia de los años treinta sino hasta hasta 1960, con la creación del Consejo Nacional para el Libro de Texto Gratuito (Conaliteg).

#### ***I.IV. 2 Arte, propaganda y educación***

Los gobernantes a lo largo de la historia siempre necesitaron de una "imagen pública" positiva que los legitimara. Las pinturas y las estatuas fueron por ellos utilizadas para inspirar en la población los sentimientos que los soberanos querían infundir (Burke, 2001). Metáforas y símbolos son parte del lenguaje artístico figurativo, pero también del mismo lenguaje político. El artista puede ser considerado como un filósofo político que traduce las ideas en imágenes. Según Burke (2001), es bastante fácil expresar el nacionalismo a través de las imágenes, tanto representando en modo grotesco a los extranjeros, como celebrando a los héroes y las fiestas patrias. Otra forma es evocar al estilo de arte popular y folclórico de una región, como hace por ejemplo el *Heimatstil* (estilo patrio) de los pintores alemanes y suizos del inicio del siglo XX. O también representando el paisaje natural de un país.

También el socialismo fue traducido en forma visual por los artistas. La Unión Soviética celebraba el trabajo de fábrica y de las granjas colectivizadas con un estilo "realista"; algo similar ocurrió en México, donde el movimiento muralista definió su colaboración con el gobierno posrevolucionario como "*arte de lucha educativa*".

Con los nuevos medios de comunicación, la difusión masiva de la propaganda contribuyó a las leyendas de grandes líderes: Hitler, Mussolini y Stalin se convirtieron ellos mismos en íconos heroicos, cuya imagen era modificada *ad hoc*, para corregir los defectos

físicos de los líderes y amplificar su impacto emotivo sobre las masas. Existen, según Burke, analogías extraordinarias entre las imágenes políticas fascistas y socialistas hasta la mitad del siglo XX. Estas representaciones han sido definidas por Igor Golomstock (1990, p. XII - XV) como “arte totalitario”. Al comparar el arte del Tercer Reich, la Unión Soviética la Italia fascista y la China maoísta, Golomstock mostró las similitudes en la “organización del terror” y la “transformación de la ideología en imágenes y mitos hechos para la fruición masiva” a través de un estilo y una “estética propias”.

En el contexto de un totalitarismo imperfecto en el que Mussolini comparte el liderazgo político con la Monarquía Saboya y el cultural con la Iglesia católica, y en el marco de una doctrina corporativista, a principios de los años treinta la política de las jerarquías fascistas abrió en Italia la controversia sobre el arte. La intervención del Estado en la cultura y la táctica de encasillamiento de los intelectuales comenzaron a dar sus frutos. En 1934 ya se han establecido veintidós corporaciones, entre ellas la *Corporazione delle Professioni e delle Arti*, que incluía sobre todo a pintores y escultores. En una densa red de amenazas, chantajes y abrazos paternalistas, el Fascismo moldeó una generación de artistas al interior de los sindicatos corporativistas, con la ayuda de las revistas y otros instrumentos culturales del régimen, tales como el *Minculpop – Ministero della Cultura Popolare*. En Italia no se debían difundir, según una revista fascista de arte de la época, las formas de arte “filisteas”, reflejos de mentalidades materialistas o pequeñoburguesas, pero tampoco los resultados de “imitaciones de cosas extranjeras” (Zagarrio, 1976, p. 235-256).

Desde 1930 y hasta 1937 el Estado fascista se enfocó en promover al mismo tiempo una cultura oficialmente modernista y el consenso político hacia el régimen. Entre 1937 y 1943 la dictadura fascista se caracterizó por discursos imperiales y militaristas, con una impostación nacional socialista. En los años treinta el Estado fascista se convierte en plasmador del arte y la cultura oficial italiana y abandona el papel de simple “censor” y patrocinador. Se constituye nuevamente una autoridad cultural en línea con la tradición clásica, que apacigua a las élites suspicaces hacia el fascismo y trata de emular parcialmente una estética burguesa y aristocrática (Stone, 1997, pp. 205-238).

Marla Stone (1997 p. 205-238) sostiene que la Bienal de Venecia se convirtió pronto en una ocasión por parte del régimen fascista de patrocinar y controlar a los artistas italianos. En 1932 el Partido Nacional Fascista (PNF) comisiona una nueva fachada para la



*Biennale*. Mientras que la anterior, de 1914, tenía motivos y columnas neo-renacentistas, un león de San Marcos, santo patrono de Venecia, y una escrita en latín: *Pro Arte* (“En favor del Arte”), la nueva fachada tiene líneas sencillas, funcionalistas y racionalistas. Al tradicional león de Venecia se yuxtapone el águila Imperial con un haz de líctores, y la nueva inscripción es *Italia*. Esto es una metáfora de la actitud del Estado fascista como patrocinador, con una actitud que Stone define como “pluralismo hegemónico”, cuyos mecanismos de selección eran heterodoxos y blandos en la medida en que las obras no eran deliberadamente antifascistas. Marla Stone (1997) es contraria, al igual que otros estudiosos, a la idea de que el gobierno de Mussolini sustituyó el “arte” con la “propaganda” y la “cultura” con el “fascismo”. La idea de “cultura fascista” es considerada por Stone como algo impreciso.

Lo que sí se puede decir es que entre 1922 y 1930 el PNF involucró al gobierno en la llamada “alta cultura” y en la cultura de masas, nacionalizando el arte en perjuicio de la iniciativa privada. En el lustro 1925 – 1930 se forma *el Sindacato fascista delle Belle Arti*. En este panorama, se desarrolla un arte directamente producido bajo el control del Estado, y por el otro se concede espacio a lo que los fascistas consideran “arte revolucionario”. El “*arte di Stato*” es apoyado por el Estado y su estética es creada e impuesta “desde arriba” por la Academia. Por otro lado, hay movimientos artísticos espontáneos y populares “desde abajo”, cuyas obras el régimen escoge, de acuerdo con sus necesidades, en el nombre de la exigencia suprema de la nación, entre los artistas no académicos. Existe además, según Zagarrío (1976), una bipolaridad interna a la estética del arte fascista, que oscila entre el futurismo y la naciente estética nazi. El futurismo, como vanguardia del siglo XX, idolatra la modernidad, el futuro y el individualismo. Al mismo tiempo, la política artística fascista “aprueba el sentimiento popular-nacional del arte nazi, contra el arte degenerado que tiende a romper cualquier vínculo positivo con la realidad” (Zagarrío, 1976 p. 235-236), admirando el pasado, con una visión mítica de la historia.

Del otro lado del océano, la relación del Estado mexicano posrevolucionario con los artistas empieza muy temprano, con el muralismo. Los artistas mexicanos empezaron a pintar sobre los muros de edificios públicos ya desde 1910, y el movimiento muralista arrancó en la década de 1920 (su primera etapa se considera enmarcada por la presidencia de Álvaro Obregón, 1920-1924), legitimándose con la Revolución. Su periodo de producción

más prolífico fue el comprendido entre 1921 y 1954. A lo largo de todo ese tiempo fue constante el interés de los artistas por plasmar la visión social que cada uno de ellos tenía sobre la identidad nacional.

Por otra parte, al inicio de los años veinte surge en México el estridentismo, fuertemente informado por las ideas futuristas de Marinetti y Maiakovski. Propio de un contexto urbano, el estridentismo busca el establecimiento de la cultura en la base de la modernidad tecnológica. Estridentismo y futurismo se identifican en que ambos rinden culto a la velocidad y a la máquina (Sánchez Prado, 2009). Partiendo de su afirmación: “la única verdad es la verdad estridentista”, el movimiento se halla en su voluntad de negación hacia el resto de las vanguardias en las cuales se inscribía. Las revistas *Horizonte* e *Irradiador* reúnen autores que, hasta cierto punto, se parecen al futurismo italiano. El estridentismo reunió a su alrededor a poetas y narradores como Manuel Maples Arce, German List Arzubide, Árqueles Vela, Luis Quintanilla, Salvador Gallardo, Miguel Aguillón, Francisco Orozco Muñoz y Humberto Rivas; a artistas plásticos como Leopoldo Méndez, Fermín Revueltas, Diego Rivera, German Cueto, Jean Charlot y Roberto Montenegro, y a músicos como Manuel M. Ponce y Silvestre Revueltas (Sánchez Prado, 2009).

Con la organización de la Secretaría de Educación Pública en cinco departamentos - Escolar, Bibliotecas, Bellas Artes, Cultura e incorporación indígena y Campaña en contra del analfabetismo -, Vasconcelos emprende en 1921 una misión que él ve como apostólica, apoyado por maestros y artistas. Además de impulsar la lectura, teatro, la música y el deporte, la pintura es parte central de la nueva empresa. Esencial para la alfabetización, una vastísima labor editorial pone al alcance del público las más excelsas obras de literatura universal. Es así como los Talleres Gráficos de la Nación pasan primero a formar parte de la Universidad y después la Secretaría de Educación Pública (Craven, 2006). En la capital, los teatros, los cines, las plazas públicas se transforman en centros de alfabetización. Los artistas imparten clases en las escuelas primarias, organizando coros, bailes y enseñando a dibujar con el método Best Maugard, que “rescata los siete elementos primarios del arte mexicano, contribuyendo a fincar el discurso nacionalista” (Craven, 2006 p. 34).

Las Escuelas de Pintura al Aire Libre forman artistas que son parte del pueblo, que “aprenden a luchar por una sociedad más justa” (Fell, 1989, p. 397). Durante la presidencia de Plutarco Elías Calles, el Secretario de Educación, Puig Casauranc, experimenta en estas

escuelas la integración de las poblaciones indígenas. Las 1000 obras de los niños indios de Xochimilco y Tlalpan son exhibidas en México y Europa con orgullo. La divulgación de los logros de estos niños quiere evidenciar su sensibilidad, inteligencia y sus aptitudes artísticas con matices casi propagandísticos (Loyo, 2010)

Con Vasconcelos al frente de la Secretaría de Educación Pública se impulsó un nuevo proyecto cultural y educativo, con temas relacionados con la naturaleza, la ciencia y la metafísica. En la segunda fase del muralismo, identificada entre 1934 y 1940, el movimiento entra en una etapa de reflexión, como consecuencia del contexto político nacional. La apreciación personal de Cárdenas por la obra de Diego Rivera quedó expresada, como reporta Raquel Tibol (1983), en estos términos:

Rivera es un indigenista orgulloso de nuestra capa autóctona; su personalidad artística está impregnada de una gran sensibilidad innovadora que se prodiga en expresiones de progreso y fraternidad humana. Es un abanderado que con su pincel combatiente acompaña a las huestes de la Independencia y de la Reforma, reclamando la libertad de los esclavos, la libre expresión del pensamiento y la reivindicación del patrimonio nacional.

Hacia el final de su formación en Europa (donde estuvo de 1909 a 1921) Diego Rivera hizo una estancia en Italia en 1921. A partir del análisis de sus dibujos italianos, Jean Charlot sostiene que el pintor mexicano derivó esquemas compositivos de las obras italianas en su trayectoria desde el cubismo hacia el muralismo. De esa manera, y como se discutirá en el capítulo 2, la incidencia de Italia en el muralismo mexicano habría sido significativa. Lo cierto es que el muralismo ayudó a configurar la imagen de un país unificado y a difundir los ideales del México posrevolucionario. La Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios y el Taller de la Gráfica Popular surgen ambos con la intención de mantener a los artistas del movimiento muralista comprometidos con las luchas de las masas obreras y campesinas.

Por otra parte, la prensa gráfica jugó tanto en México como en Italia un papel fundamental en la conformación de un arte intervenido por el Estado. En esa época,

innovaciones técnicas llevaron a una transformación de las maneras de utilizar las imágenes en este medio en todo el mundo occidental. La introducción del rotograbado, un proceso de reproducción fotomecánica, permitió generar buenos resultados en la impresión de fotos en papel de mala calidad. Raffaele De Berti (2009, p.5) explica que, en Italia, “las revistas del editor Rizzoli se caracterizaban por el uso de modernos procesos de rotograbado”. Que el problema técnico no fuera de importancia secundaria, sino que condicionara al presente y al futuro de la industria de la impresión, fue un tema reportado por la mayoría de las revistas, no solamente en Italia, sino también en toda Europa. Un periódico impreso con la técnica del rotograbado por Luigi Garrone, publicado en 1932 en *Il secolo Illustrato*, fue acompañado por una campaña fotográfica excepcional, destacando, en detalle, cómo se preparaba y se imprimía la revista en los establecimientos del editor (De Berti, 2009).

El *layout* moderno de las revistas francesas y alemanas había influido mucho sobre el cambio de aspecto de las revistas semanales italianas: el uso de ilustraciones impactantes, con una marcada asimetría del eje de página, el atisbo rítmico, los recortes fotográficos casi obsesivos, montados en forma de abanico, circular o triangular, la flexibilización del texto con la ruptura de la columna tipográfica, se convirtieron en características específicas de este tipo de producción editorial (De Berti, 2009 p. 5).

Para entender el cambio que vivió el mundo de la prensa en los años treinta, Emanuela Scarpellini sugiere mirar al mundo cinematográfico estadounidense en donde el público consumía un conjunto de imágenes y géneros provenientes de un sistema de medios complementarios. Las imágenes del cortometraje cinematográfico “*Mussolini covotrebbe il grano a Sabaudia: la folla lo acclama*”, presentan al *Duce* que trabaja al lado de los campesinos, exaltando su resistencia y su fuerza física. La grabación presenta al líder a pecho desnudo, como si fuera un luchador, en medio de una multitud que lo contempla, lo aclama y colabora con él.

En México, el texto y la fotografía en los periódicos nacionales alimentaban la retórica de un presidente omnipresente sobre todo en los anexos fotográficos rotograbados del periódico *El Nacional*, donde a menudo era representado en relación con las masas obreras y campesinas (Covo, 1996, p. 136).

Según John A. Britton (1976), en los años treinta asistimos a la radicalización de la cultura escolar en México, periodo en que la escuela aborda temas de contenido social y muestra el éxito de modelos educativos revolucionarios. Instituciones y educadores son aliados de los trabajadores, y convierten las luchas en reformas sociales. La producción artística en México en este periodo refleja el creciente radicalismo que está viviendo el mundo occidental (Braster, Simon, Grosvenor, 2014). En esa década, antes del estallido de la Segunda Guerra Mundial, diversas asociaciones políticas y sindicales de intelectuales y artistas mexicanos se manifestaron contra el fascismo, identificándose con la URSS y el estalinismo. Este movimiento se fortaleció con la llegada de miles de los socialistas, los comunistas y los judíos que huyan de la persecución nazi o franquista (Barajas Durán, 2011).

#### **I.V Nacionalismos y construcción de la nación**

Más allá de las similitudes entre Italia y México en términos de proceso sociales, políticos, educativos y artísticos, es importante reconocer que el nacionalismo fue un tipo de discurso-relato transnacional en aquella época.

Según Tomás Pérez Vejo (2009), si la Nueva España hubiera encontrado una identidad común, y la unidad de etnias y naciones distintas por ser todos súbditos del mismo rey y miembros de la Iglesia católica, el México moderno e independiente hubiera debido desembocar naturalmente en una nación cívica, de ciudadanos iguales ante la ley, a pesar de los diferentes “rasgos naturales”. Al contrario, explica Pérez Vejo, México optó por ser una nación étnica, inventando entre los siglos XIX y XX una etnia mítica, una nación prehispánica indígena, y en particular azteca a la cual el Estado debía preservar y ser fiel. La contradicción del siglo XIX es el auspicio, por parte las élites criollas liberales, de un “blanqueamiento” europeo de la población indígena, a través de una inmigración “civilizadora” de los talentosos franceses y belgas, de los españoles (por ser de la misma estirpe de los criollos) y de los irlandeses (por su catolicismo y enfrentamiento secular con los anglosajones). La Revolución supone un intento de refundación del espíritu nacional, que busca al México auténtico en la cultura popular rural, en contraposición a las élites intelectuales urbanas porfiristas. Los temas indigenistas y mestizófilos posrevolucionarios,

según Pérez Vejo, tratan de superar la actitud esquizofrénica de exaltación del pasado prehispánico simultáneo al racismo exacerbado hacia los indígenas.

Por su parte, Italia antes de 1861 estaba fragmentada en pequeños estados de herencia feudal, con culturas locales heterogéneas y una gran variedad de lenguas. Solo en 1871 la unificación de Italia será definitivamente completada, con la invasión del territorio pontificio. Incluso después de la unificación, Italia es considerada, por diversos intelectuales y hombres de Estado, una simple expresión geográfica, sin valor político ni *co-herencia* nacional. Por otro lado, es celebre el lema del patriota Massimo d'Azeglio, que al concluir el *Risorgimento* reza: "*Pur troppo s'è fatta l'Italia, ma non si fanno gli italiani*" ("Lamentablemente hemos hecho a Italia, pero nos hace falta hacer a los italianos"). Según Anthony James Gregor (1979, p. 1):

In November 1871, when the first parliament of a united Italy met in Rome, Italian unity was a fragile reality. Michael Bakunin was not far wrong in insisting that a unified Italy was not a single nation, but a multiplicity of factions, each of which was distinguished by its own special, and sometimes exclusive, concerns. Italian unity had been "improvised"; it was the happy consequence of peculiar circumstances that had somehow conspired to produce effects to which many social and political groups had contributed, but over which none had clear control. Unification was only skin deep.

Franco Savarino (2011, p. 230) argumenta que el nacionalismo revolucionario en México y el fascismo en Italia fueron ambos "experimentos autoritarios surgidos de dos revoluciones distintas, sin embargo, en paralelo, en la construcción de sistemas estatistas corporativos con una clara inclinación nacionalista, y con una fuerte actitud crítica hacia el orden internacional existente". Para Italia, en aquel periodo, México ocupaba una posición geoestratégica fundamental, siendo la frontera con los Estados Unidos, y por lo tanto considerado como un poderoso "bastión" latino o "centinela" del istmo transcontinental, capaz de contener a la presión expansionista del gigante anglosajón. México era visto como un elemento clave en la arena donde se enfrentan "la latinidad" y "el engaño

panamericanista”. En el plano cultural, la revolución nacional que experimentó el país mesoamericano desde 1910, que lo llevó a reconsiderar su identidad, sus tradiciones y sus formas políticas nacionales, era un modelo hacia el cual la Italia fascista se volteaba a ver con admiración. El fascismo, en general, era visto por muchos como un modelo de modernización autoritaria, nacionalista y de masas, que entró fácilmente en sintonía con el populismo mexicano. Sus proyectos parecían congruentes para dar forma a una nación orgánica, en una realidad amorfa o fragmentaria, regional, étnica y social. El fascismo italiano deseaba proporcionar el modelo, pero México ya estaba experimentando de forma independiente su propio camino hacia la formación nacional, con su nacionalismo indigenista-mestizo (Savarino, 2011, p. 230).

En 1914 Tomás Rosales, teósofo teogonista, presentó sus ideas sobre la “Sinarquía” (συν-αρχή en griego significa con-autoridad). Esta ideología exaltaba el nacionalismo, rendía culto a la bandera, a la patria, al Orden Social Cristiano destruido por la Anti-patria y el extranjero, y estaba caracterizado por el irredentismo de los territorios usurpados, desde la Florida al Oregón, por los odiados Estados Unidos. Estos elementos, junto a la mística del jefe, la retórica de la fe, la denuncia de la revolución bolchevique y un programa utópico de justicia social para todas las clases acomunaban este movimiento con las motivaciones profundas de exordio del fascismo italiano (Meyer, 1979, p. 113). Ciertamente hay aquí un paralelismo con el irredentismo italiano sucesivo a la primera guerra mundial, del cual se alimentó el proto-fascismo italiano.

Como argumenta Ricardo Pérez Montfort (1986, p. 66-77) “la Acción Revolucionaria Mexicanista (grupo mejor conocido como Camisas Doradas) fue la primera organización derechista en los años treinta que tomó como modelo a los Camisas Pardas de Alemania y a los Camisas Negras de Italia”, y fue caracterizada por un fuerte anticomunismo y antisemitismo. Hugh Campbell (1976) sostiene que hay evidencias que esta organización se formó por iniciativa de Plutarco Elías Calles para mantener controlados a los trabajadores, y recibió subvenciones por parte de Alemania y Japón y que el frente obrero sospechó que Lázaro Cárdenas - si bien eso está lejos de ser comprobado - financiara el movimiento de los Camisas Doradas y de tener una actitud y métodos fascistas hasta que en 1936 el general no decretó su disolución.

El fascismo italiano fue, junto con el comunismo soviético, una novedosa forma de radicalismo programático de la década de 1920 cuyo objetivo era una nueva revitalización moderna de la nación. Este mito del renacimiento (o palingenesia) afecta a todos los nacionalismos europeos, cargados de un componente eugenésico y utópico al mismo tiempo (Griffin, 1994).

El objetivo del jefe del fascismo, Benito Mussolini era la fundación de una Tercera Roma, que restableciera el orden amenazado al inicio de los años veinte por el *bienio rojo*, una época convulsionada y caótica, por las revueltas sociales y la amenaza del bolchevismo. Según Roger Griffin (1994), el fascismo es una variante del modernismo, que invadió a Europa a inicios del siglo XX desde el punto de vista artístico, arquitectónico e industrial, que se impuso la tarea no solo de cambiar el sistema estatal, sino de depurar la decadencia de la civilización occidental a través de mitos nacionales y raciales.

El espíritu nacionalista se ve reflejado en el arte figurativo, plástico, musical, e incluye a todas las disciplinas y técnicas artísticas, hasta las más nuevas, como el cinema y el fotomontaje. El nacionalismo cruza las fronteras y es plasmado a nivel global por grupos selectos y redes de artistas e intelectuales. Estas élites participan en un proceso de construcción de las diferentes identidades nacionales, por un lado, por medio de una relectura en clave étnica, folclórica y popular de la historia o por el otro poniendo el énfasis en un pasado racial mítico, épico (tal vez con cuestionable rigor metodológico) sujeto a una fuerte idealización.

Por lo que respecta a México, Mary Kay Vaughan escribe:

As revolutionary armies descended on Mexico City, they generated a rage in popular theater and music reviews for the art and archetypes of regional, particularly rural, Mexico. Academy and European-trained artists joined the ferment, drawing inspiration from a popular culture that would provide the substance for a new nationalist art called forward by the charismatic visionary José Vasconcelos when he became minister of education in 1921. It is important to note that the repertoire of images, icons, and sounds deployed both by those who invaded the capital and by elite artists, intellectuals, performers, and entrepreneurs in the 1920s and 1930s was,



to a large degree, the shared product in an ongoing transnational process of modern identity construction.<sup>8</sup> (Vaughan, 2006, p. 4)

Según Vaughan, nuevos grupos emergentes de la revolución y sectores sociales en diferentes regiones geográficas forjaron memorias nacionales favorables o contrarias a los mensajes oficiales, ya que los receptores de reforma agraria (agraristas) hacen un considerable uso de símbolos, íconos y recuerdos generados por el gobierno. Nuevos géneros surgieron en la pintura y el arte mural, la prensa ilustrada, la música, la danza y el cine.

Después de ver la revolución mexicana desde Europa, el Dr. Atl (Gerardo Murillo), Roberto Montenegro, Jorge Enciso, y Adolfo Best Maugard, respondieron a la llamada patriótica de ayudar a reconstruir la nación, con sensibilidades modernistas, fascinados sobre todo con las cualidades nativistas distintivas de la nación y sus culturas indígenas que todavía sobrevivían (Vaughan, 2006).

Los libros de texto para la escuela urbana y rural mexicana emanan esta aura ideológica que compacta a las diferentes indígenas bajo una única nación moderna y mestiza. Las imágenes dirigidas al “indo-campesino” mexicano fomentan su participación en la modernización del campo y en la construcción de una nueva nación científica, libre de las supersticiones de la religión. Un determinado tipo de arte exalta al progreso, e incluye en el *Heimatstil* (estilo patrio) no solamente a los panoramas naturales, sino también a la representación de las infraestructuras del Estado como motivo de orgullo nacional. Vaughan confirma esta tendencia:

In the nineteenth century, technological breakthroughs in transportation, communications, and representation had facilitated a deepening

---

<sup>8</sup> “A medida que los ejércitos revolucionarios descendían sobre la Ciudad de México, generaron una furia en el teatro popular y las críticas musicales por el arte y los arquetipos de México regional, particularmente rural. La Academia y los artistas formados en Europa se unieron al fermento, inspirándose en una cultura popular que proporcionaría la sustancia para un nuevo arte nacionalista convocado por el carismático visionario José Vasconcelos cuando se convirtió en ministro de educación en 1921. Es importante señalar que el repertorio de imágenes, iconos y sonidos desplegados tanto por los que invadieron la capital y por artistas de élite, intelectuales, artistas y empresarios en los años 1920 y 1930 fue, en gran medida, el producto compartido en un proceso transnacional continuo de construcción de identidad moderna.” (Traducción propia).

secularization. Its symbols and images were mediated by metropolitan expansion and an emerging order of nation-states. (Vaughan, 2006, p. 4)

En cuanto a Italia, uno de los famosos lemas de Mussolini y el fascismo fue “*Libro e moschetto, fascista perfetto*” (Libro y mosquete, fascista perfecto). Los libros de texto para la escuela rural reflejan la militarización progresiva de la infancia bajo el fascismo, pero también la militarización del campo. Algunas imágenes muestran a la higienización (una de las jactancias del régimen fascista fue el saneamiento de las Lagunas Pontinas) y las nuevas tecnologías para el cultivo del campo por obra de los campesinos; otras muestran cómo el campesino, exsoldado de la primera guerra mundial, dispone ahora de herramientas para trabajar la tierra, pero también de rifles para protegerla. Es capaz de sacrificarse nuevamente, si necesario, para la Patria. Mussolini, de hecho, acuña también el lema “El arado traza el surco, pero es la espada que lo defiende”. Algunas representaciones del campesino, presentes en los libros de texto, lo pintan como rudo, inculto, pobre, y sin zapatos, pero también de buen corazón y capaz de reconocer a los socialistas y sabotear peleando enérgicamente en contra de sus acciones malvadas. Tanto en México como en Italia, la inclusión de la población campesina a las lógicas urbanas y de las disímiles regiones rurales a la vida nacional pasó a través mecanismos de asimilación por parte del Estado centralizador.

Paralelamente, en los libros para la escuela rural mexicana como los de *Alma Campesina*, de II y III año, encontramos el personaje de Tío Pepe, un soldado del ejército mexicano, que visita un pueblito y adoctrina a su sobrino y sus amigos a los valores patrióticos, revolucionarios y militares. De alguna manera, la necesidad de *uniformar* a las diferentes y poliédricas almas regionales se proyecta en el elemento inmediatamente visible de la *uniforme* de los militares que, en lugares “lejanos”, tiene la función de hacer percibir a la población campesina la cercanía y el control de los gobiernos centralizadores.

La triangulación entre *militarización de la infancia*, *ideologización de la educación* y *militarización del campo* se utiliza, tanto en México como en Italia, para invadir, ocupar y controlar al medio rural, incluyéndolo más o menos forzosamente al proyecto nacional. Es parte del esfuerzo del Estado para hacerse *comprender* – *entender* tanto lingüísticamente cuanto políticamente por el campesino refleja una necesidad de *comprender* – *incluir* a

elementos reluctantes o no suficientemente integrados, según el esquema de la época, en la comunidad nacional homogeneizadora y centralizadora. Sin embargo la cantidad de imágenes de militares presentes en los libros italianos está muy por encima de los mexicanos, y la representación del niño con uniforme militar es mitigada por un contexto lúdico.

El sentido de decaimiento y contaminación percibido por el mundo occidental al comienzo del siglo XX produce el mito de la conflagración apocalíptica (tomado de la filosofía estoica) y total regeneración del Cosmos. El mundo rural es involucrado en una regeneración técnica-tecnológica pero también en una *regeneración* de la *plebs* y del *génos*, que permitan a México e Italia de fundar sus renovados *orígenes* nacionales. Los hombres de Estado perciben la obligación moral de construir, junto con las naciones, un *Novus Ordo Saeculorum* (Una Nueva Orden Cósmica).

Más allá de las diferentes orientaciones ideológicas, México e Italia reaccionan al hermetismo o a la demanda de integración de los campesinos al proyecto nacional, poniendo en línea de continuidad al país mesoamericano con la tradición de los movimientos de *insurrección* que condujeron a la Independencia nacional, y al país mediterráneo con el movimiento del *Risorgimento*, que logró la Unificación de la península. En efecto, se trata de una aceleración del impulso a integrar el mundo rural a proyecto nacional, que viene desde estos movimientos unificadores. Es por eso probablemente que la simbología del Sol que *surge* sobre el mundo rural y disipa a las tinieblas del antiguo fanatismo es muy frecuente en los libros de texto mexicanos e italianos de los años treinta.

## **I.VI Estructura de la tesis**

La tesis está organizada en tres capítulos orientados a responder las preguntas de investigación. En el primer capítulo explicaré la red de las personalidades académicas, diplomáticas y los grupos de vanguardia artística, los artistas e intelectuales que estuvieron en contacto directa o indirectamente a través de objetos culturales entre México e Italia.

En el segundo capítulo el foco está puesto en las semejanzas y transferencias iconográficas en los libros escolares del periodo 1929-1942, tomando en cuenta la influencia que sobre ellos tuvieron diferentes medios artísticos y editoriales que forman parte de la cultura visual de la época tales como el mural, el cartel, el cine-documental y las

revistas periódicas en los dos países, así como atendiendo a los procesos de circulación global de imágenes e ideologías de las que ambos países abrevaron. Ilustraré cómo símbolos iguales fueron empleados para transmitir mensajes ideológicos muy distintos en ambos países.

En el tercer capítulo mostraré cual fue el papel de la ilustración, la connotación didáctica de la imagen y su dimensión cognitiva según las teorías pedagógicas de la época, basándome en libros y artículos de pedagogos y teóricos del arte y la imagen de los años treinta.

Por último, en las conclusiones hago una recapitulación de los hallazgos de los tres capítulos, así como unas reflexiones generales sobre la relación entre el los artistas, los intelectuales y los gobiernos que a través de la educación procuraron construir un orden simbólico nacional, relacionándose con el formas artísticas y signos internacionales.

# Capítulo 1: Intelectuales, artistas y diplomáticos entre México e Italia durante el Ventennio fascista.

## 1.1 Encuentros individuales de artistas y vanguardias artísticas.

Política y arte tienen en común el lenguaje de la metáfora y el símbolo. Por esta razón Quentin Skinner (1986) considera el papel del artista en calidad de filósofo político, en tanto que hace visibles y concretos los conceptos abstractos del lenguaje político. Por su parte, Hannah Arendt (1999) distingue en el quehacer artístico dos entidades distintas, el *auctor* y el *artifex*. En la Antigua Roma ambos se ocupaban de la construcción de las obras arquitectónicas: el *auctor* era el alma intelectual de la obra, mientras que el *artifex* era el intérprete material. Estas distinciones son fundamentales para el análisis que realizaré en este capítulo.

En las décadas de 1920 y 1930, en México como en Italia algunos pintores, gráficos, fotógrafos e ilustradores volvieron visibles y tangibles las supraestructuras ideales y las teleologías del poder, materializando en sus obras los mitos fundacionales comisionados por sus gobiernos, los panteones heroicos, los símbolos y disímbolos de los respectivos regímenes surgidos después de una fractura violenta con el orden de cosas anterior. Otros, por iniciativa propia, plasmaron con el lenguaje pictórico, plástico y tipográfico los mitos patrios y exaltaron personajes y símbolos que se volvieron solo posteriormente parte del imaginario nación, pues los mismos gobiernos, surgidos de violentas y profundas crisis institucionales, no habían todavía tomado en efecto una postura, ni elaborado una reflexión histórica respecto a los acontecimientos tumultuosos e intrincados a ellos cercanos y contemporáneos.

En ese sentido, los autores e ilustradores de libros escolares de ese periodo, como ha señalado Elvia Montes de Oca Nava (2007, p. 112), actuaron en tanto portadores de su propia subjetividad como de una “forma de ser de un grupo, de una época y de una generación” a partir la cual elaboraron su conocimiento inescindiblemente de la vida social del productor. y llevaron a cabo “acciones diversas, incluso políticas”, que iban “más allá

del interés personal y que unen al productor con las necesidades y condiciones concretas de su tiempo”.

Bajo estas premisas, en este capítulo analizaré las relaciones entre el *auctor*-autoritarismo representado por los gobiernos de Italia y México en los años treinta, y el *artifex*-artista representado por los pintores, fotógrafos, los grupos vanguardistas y los talleres de gráfica, que dan forma sensible al simbolismo y los mitos patrios. Atendiendo a los objetivos de la comparación, indagaré las razones de las semejanzas y las diferencias entre los dos países, los desarrollos similares y disímolos, así como las conexiones entre ambos contextos.

El capítulo estudia las experiencias individuales de intelectuales y artistas italianos y mexicanos en las décadas de 1920 y 1930 que se insertan en un intercambio transnacional de lenguajes, estilos y valencias simbólicas que involucró asimismo al mundo diplomático. Al reconstruir sus redes se pueden entender mejor las transferencias iconográficas presentes en las imágenes educativas, así como apreciar algunas tendencias en cuanto a la estandarización de los contenidos educativos a un nivel transnacional.

Para explicar las similitudes entre imágenes, he elegido además la perspectiva de la transferencia cultural, la cual, como explica Christine Mayer, busca no solo exponer convergencias y divergencias entre los objetos de una comparación sino también analizar lo entrelazado, las transferencias y las múltiples relaciones entre diferentes espacios geográficos y culturales. El foco de dicho análisis se centra sobre todo en los objetos materiales, las personas, ideas y conceptos de que impactan con su movimiento la cultura material así como en la constelación simbólica entre las culturas, tratando de ver a los objetos interculturales más allá de la dicotomía donador-recipiente e iluminando las razones por las cuales algunos bienes son elegidos respecto a otros para adaptarse en la cultura de recepción. Enfatiza además cómo los objetos son transportados y difundidos activamente por determinados intermediarios, sean ellos individuos o grupos.

El capítulo estará organizado de la siguiente manera: antes que todo mostraré las múltiples ocasiones de encuentro entre el arte italiano y el mexicano, tanto a nivel institucional como entre grupos y redes transnacionales de artistas. También mostraré el papel que tuvieron en las redes internacionales los grupos de vanguardia y las sociedades secretas de alcance mundial como la masonería. Mostraré luego cómo unas publicaciones

editoriales se polarizaron en su época frente al fenómeno del fascismo que surgía y se expandía.

Así, mostraré cuales fueron las personalidades académicas, diplomáticas, los grupos de vanguardia artística, los artistas e intelectuales que hicieron posible la relación de intercambio de objetos y transferencia artística y cultural entre dos países tan distantes como México e Italia y argumentaré que los vínculos entre ellos fueron muy estrechos y evidentes, a pesar de la desconfianza recíproca entre sus gobiernos revolucionarios.

### **1. Los años previos: encuentros artísticos entre Italia y México, 1890-1924**

A finales del siglo XIX y comienzos del XX fueron múltiples las ocasiones de encuentro entre el arte italiano y el mexicano. Por una parte, arquitectos y escultores italianos se establecieron en México en ese periodo, fueron los artífices de monumentos y construcciones emblemáticas del Porfiriato y su influencia se extendió por buena parte del siglo XX. Por la otra, artistas mexicanos hicieron parte de su formación en Italia y el propio José Vasconcelos realizó una estancia en ese país. Hubo además coincidencias y diálogos en torno a nociones de “razas” mundiales entre intelectuales de ambos países y simpatía expresa de algunos artistas mexicanos por el fascismo.

Entre 1898 y 1901 el arquitecto italiano Adamo Boari realizó proyectos de templos religiosos para el obispado de San Luis Potosí y para la arquidiócesis de Guadalajara en los que tomará como referencia estilística el románico y el gótico. El 19 junio de 1898, la prensa mexicana informaba que Boari iba a construir un templo en Matehuala en estilo gótico y será casi una copia del edificio religioso Saint Joseph de Brotteaux en Lyon, Francia (Checa-Artasu, 2015, p. 8). Los proyectos que quedaron documentados para el Arzobispado de Guadalajara son el templo expiatorio del Santísimo Sacramento en Guadalajara y un proyecto para el Santuario de la Virgen del Carmen en Atotonilco el Alto, Jalisco. La característica principal del proyecto para el templo expiatorio, cuya idea se fue gestando entre 1899 y 1902, es el estilo gótico italiano con reminiscencias bizantinas, con un notable parecido con la catedral del siglo XIV de Orvieto en Umbría, Italia. El proyecto del santuario presentado en 1899, por el contrario, nunca se realizó (Checa-Artasu, 2015, p. 10). En 1902 Adamo Boari recibió el encargo para diseñar y construir el Palacio de

Correos de la Ciudad de México, junto con el ingeniero militar Gonzalo Garita. Será con este ingeniero con quien planteará también el proyecto definitivo del teatro nacional, hoy Palacio de Bellas Artes, que iniciará su construcción en 1904 para celebrar los cien años de la Independencia de México de España (Checa-Artasu, 2015, p. 8).

Boari diseñó el teatro y le confió al escultor italiano Leonardo Bistolfi la decoración de la fachada y de los interiores (Moure Cecchini, 2016, p. 26). Es de Bistolfi el bisel central de la entrada al Palacio de Bellas artes, que refigura al Nacimiento de Venus en estilo Art Nouveau. En 1908 intervino Adamo Boari también en el diseño de la Alameda a lado del Palacio de Bellas con dos fuentes y una pérgola con forma serpentina que reflejan implicaciones con la cultura mesoamericana y la preocupación por crear una identidad mexicana, armoniosa con el paisaje mexicano.

En la Ciudad de México, el 16 de septiembre de 1910 en la tercera glorieta del Paseo de la Reforma, en presencia del entonces presidente Porfirio Díaz, fue expuesto al público un monumento para celebrar la Independencia mexicana: una columna encabezada por la estatua de Atenea Niké, la Victoria Alada (hoy popularmente conocida como Ángel de la Independencia), muy parecida a la *Siegessäule* inaugurada en Berlín en 1874. El costo de la obra fue “de dos millones de pesos y su construcción llevó más de una década”. Fue la “última obra maestra de la antigua Academia de San Carlos, elaborada por el arquitecto Antonio Rivas Mercado y el escultor italiano Enrico Alciati [...]”<sup>9</sup>

Adolfo Ponzanelli, escultor y comerciante oriundo de Carrara (Italia), discípulo de Rodin en París, conoció a Amado Nervo y a Gerardo Murillo, el futuro "Dr. Atl", cuando vivía en aquella ciudad. Se trasladó a México en 1906 junto con los arquitectos y artistas Adamo Boari, Leonardo Bistolfi, Florenzo Gianetti y Emilio Boni, para trabajar en la construcción de la columna de la Independencia y el Palacio de Bellas Artes, del cual diseñó también la decoración interna entre 1932 y 1934. En México fundó un taller de escultura en 1910, que se convirtió en el más famoso del país hasta 1950. Importó a México mármoles de Italia, alcanzó renombre internacional retratando jefes de Estado, políticos, intelectuales y Papas, y tuvo gran influencia entre los italianos de México, consiguiendo la presidencia de la Camera Italiana di Lavoro e Commercio in Messico desde 1924, la presidencia del fascio

---

<sup>9</sup> <https://www.inah.gob.mx/boletines/2661-centenario-en-mexico>).



de México y el cargo de delegado por el Partito Nazionale Fascista durante los años treinta (Jesús Martínez Hernández, 2014, p. 93).

A su vez, Alfonso Pallares, quien estuvo en Italia en 1911 (Drago Quaglia, 2015), acercó al arte y la arquitectura bajo las influencias del primer futurismo y de los futuristas italianos tomó los fundamentos para su propuesta de la morfocromofonía.

Hacia la década de 1920, a decir de Lucina Jiménez (2019) en México empezó un debate entre intelectuales para ubicar el arte entre lo nacional y lo universal, como entre México y Latinoamérica. En ese marco, Italia fue un referente muy importante.

Importa destacar lo que significó el arte italiano para el desarrollo de la obra de Diego Rivera. El propio Rivera refiere que en 1919, con el propósito de intensificar sus esfuerzos por deshacerse de los residuales modernistas en su trabajo y dirigirse hacia el muralismo, decidió viajar a Italia para estudiar a los grandes maestros del fresco del siglo XIV y XV Michelangelo, Giotto, Paolo Uccello, Piero della Francesca y Antonello da Messina. Buscó en aquel tiempo apoyo económico en los ambientes institucionales de México en París (Rivera 1991, p. 71). Clara Bargellini (1995, p. 90) advierte que el viaje de Rivera a Italia estuvo envuelto “en leyenda” al igual que las otras etapas de su vida europea. Es necesario por lo tanto “tratar de aclarar los hechos externos del viaje a Italia” de Diego.

Según Bargellini (1994, p. 86) la idea del viaje a Italia “se fue gestando con el apoyo de su amigo Alfonso Reyes y de Alberto Pani, ambos del servicio exterior mexicano”<sup>10</sup>. Fue Reyes a pedirle a José Vasconcelos, entonces rector de la Universidad de México, la ayuda económica necesaria para que Rivera pudiese viajar a Italia. En octubre de 1920 Vasconcelos acordó enviarle mil dólares. Bargellini sostiene que “la decisión del viaje no fue simplemente personal de Rivera, sino que influyó en ella el mundo oficial de México”, razón por la cual su viaje “estuvo marcado por las ambigüedades de ser un proyecto al mismo tiempo privado y público”. Bargellini (1994, p. 86) respalda dicha afirmación presentando un documento el 24 de noviembre de 1920, en el cual “Vasconcelos le pide a Pani que pague dos mil pesos a Diego Rivera para que establezca en Italia relaciones entre la Escuela de Bellas Artes de México e instituciones y artistas italianos.”

Las instituciones y el mundo académico de México buscaban lazos intelectuales y culturales con el país mediterráneo. Como sostiene Bargellini (1994, p. 86) “la tradición

---

<sup>10</sup> La familia Pani además era de origen italiano, de Toscana

académica y cultural mexicana [...] se había dirigido preferentemente a Italia para todo lo relacionado con las artes plásticas, y tenía el ejemplo y estímulo de Gerardo Murillo, el futuro Dr. Atl, quien había estado en Europa por primera vez entre 1896 y 1903.”

Existe sin duda una acentuada discrepancia entre la narrativa del propio Rivera (1991) en su autobiografía y lo que a su vez pudo averiguar Bargellini a partir de la correspondencia del artista con los diplomáticos de México en Francia. Rivera (1991, p. 72) relata: “During my seventeen months in Italy, I completed more than three hundred sketches from the frescoes of the masters and from life.” Bargellini (1995, p. 93) sostiene al contrario que, si bien el pintor hablaba de 37 mil kilómetros recorridos en un año y medio de viaje, en verdad el tiempo de Diego en Italia fue breve y su estancia no duró más de cuatro meses (dato confirmado también por su pareja Angelina Beloff). En una carta a Alfonso Reyes, Rivera cuenta de hecho que se fue a Italia a fines de diciembre de 1920. El 13 de enero de 1921, Diego estaba en Venecia, “desde donde escribió a Vasconcelos agradeciendo el envío del dinero que le permitió hacer el viaje que tanto había anhelado”. Pero en una carta del 13 de mayo de 1921 Rivera escribe a Alfonso Reyes: “Acabo de llegar a París”.

Posiblemente Rivera exageró al reportar el periodo de su estancia en Italia por motivos de carácter circunstancial y de prestigio. El primero fue el deber de rendir cuentas al gobierno mexicano de los dos mil pesos gastados en solo cuatro meses en Italia (Marnham, 2000, p. 314). Otra motivación habría sido simplemente equiparar su conocimiento del arte renacentista con el de sus contemporáneos mexicanos, en el período de gestación de su leyenda personal (Marnham, 2000, p. 149).

Italia había sido tradicionalmente la etapa privilegiada de aristócratas e intelectuales que llevaban a cabo su viaje de formación en la Europa continental (Grand Tour) a partir del siglo XVII. El ejemplo más famoso es el *Bildungsreise* del alemán Johann Wolfgang von Goethe, quien visitó Italia por un año y medio entre 1786 y 1788, producto de lo cual escribió su libro de *Viaje a Italia*. El recorrido de Rivera y las ciudades que visitó Rivera en la península coinciden en la mayoría de sus etapas con el viaje de Goethe, como también el tiempo de estancia declarado por el pintor mexicano. A partir de los dibujos que se pudieron identificar de su viaje italiano, Bargellini (1995, p. 96) argumenta que el artista estuvo en Verona, Padua, Venecia, Ravena, Florencia, Asís, Orvieto, Roma, Agrigento, Enna y Siracusa por lo menos, y posiblemente también Ferrara, Nápoles y Palermo.

El viaje de Rivera a Italia se inserta en una política más amplia de las artes figurativas mexicanas cuyo patrocinador fue José Vasconcelos. El futuro secretario de Educación impulsó el viaje de Rivera en 1920 por razones que podríamos definir necesarias y estructurales para el nuevo arte mexicano. Como sostiene Anna Indych-Lopez (Dickerman e Indych-Lopez, 2011 p. 13) el artista se fue a Italia para estudiar las obras de los maestros renacentistas “in the hope that this might provide a foundation for the development of a new art for postrevolutionary Mexico.” El estudio de Rivera se enfocó tanto en la composición espacial y los esquemas compositivos de las obras como en las técnicas y las herramientas de los maestros italianos. Pero los frescos no fueron su único objeto de estudio: en Ravena admiró los mosaicos de la cúpula de Sant' Apollinare, y una vasta porción de sus trescientos dibujos hechos en Italia muestran los detalles de las urnas y las pinturas funerarias de los Etruscos. Para explicar este desbalance Patrick Marnham (2000, p. 149) argumenta: “To find these traces of a pre-Christian civilisation that honoured the dead and built cities for its ancestors must have been reassuring [...] There was also a direct link with the Mexican Day of the Dead in the Etruscan custom of providing the dead in their tombs with the necessities of life.” Después de haber viajado a Italia Diego Rivera consideró cumplido su periodo de formación en Europa.

En 1921 Rivera decidió regresar finalmente a México, sobre todo por una razón de tinte político: “The landlord dictator, Venustiano Carranza, had been overthrown by the peasants and workers who supported Alvaro Obregón” (Rivera, 1991, p. 99). Efectivamente, la elección de Álvaro Obregón como presidente de la República en 1920 marcó el comienzo de un nuevo periodo de reconciliación y significó el fin de un conflicto sangriento que costó a México más de un millón de víctimas. Este suceso determinó la decisión de Rivera de volver a México, un país en el cual pensó que podría crecer artísticamente (Dickerman e Indych-Lopez 2011 p. 13).

José Vasconcelos fungió como Secretario de Educación Pública durante la presidencia de Obregón, entre 1921 y 1924. Desde el inicio de su gestión puso en marcha un ambicioso plan con tintes mesiánicos para alfabetizar a la población rural mexicana. Promovió las artes visuales. Fomentó programas para mejorar las condiciones de la población que vivía en la pobreza con las artes visuales como principal vehículo de difusión. El movimiento muralista mexicano puede ser considerado una consecuencia del

“evangelismo cultural” de Vasconcelos, quien, bajo el estandarte de la Revolución, reclutó varios artistas para pintar los edificios públicos del país, incorporando su visión pedagógica y filosofía social basada en las teorías pitagóricas (Lowe, 1996, p. 105). De la cosmogonía pitagórica basada en el número, Vasconcelos derivó sus teorías estéticas que incluyó en su obra *Pitágoras. Una teoría del ritmo*.<sup>11</sup>

En 1924 Vasconcelos viajó a Italia, donde observó con escepticismo la revolución fascista y el resurgimiento de Roma (Savarino, 2017, p. 159). Al año siguiente escribió el libro *La Raza Cósmica*, el cual tenía un marcado acento cosmopolita. En él delineaba la importancia de la raza atlántida, cuyas huellas estarían visibles en Chichen Itzá y en Palenque, es decir los “hombres rojos” que “hicieron grabar los preceptos de su sabiduría en la tabla Esmeralda, una maravillosa esmeralda colombiana que a la hora de las conmociones telúricas fue llevada al Egipto, donde Hermes y sus adeptos conocieron y transmitieron sus secretos”. Así fue el origen de las civilizaciones de Egipto, India y Grecia, mientras que en América, según Vasconcelos (2007, pp. 4-7), la raza atlántida decayó dando paso a los “menguados Imperios azteca e inca, indignos totalmente de la antigua y superior cultura”. Finalmente, en “Grecia se funda el desarrollo de la civilización Occidental o europea, la civilización blanca” cuya misión trascendental “es servir de puente”, debido a su cultura migrante, para una quinta raza universal que reincorpore al “mundo rojo”. Es aquí donde empiezan a enfrentarse “dos tipos humanos más fuertes y disímiles: el español y el inglés”. La “pugna de latinidad y sajonismo” para “el hemisferio nuevo”, el continente americano, termina con el predominio del mundo anglosajón.

Mientras Vasconcelos escribía lo anterior, ideas no demasiado distintas sobre la raza circulaban en la Italia fascista. Para Italia, México representaba un poderoso bastión latino o "centinela" del istmo transcontinental, capaz de contener a la presión expansionista del gigante anglosajón; a México se le consideraba un elemento clave en la arena donde se enfrentan "la latinidad" y "el engaño panamericanista" (Savarino, 2011, pp. 231-232). En ese sentido, en 1930 Giorgio Pini, en el panfleto de *Critica Fascista, Polemiche* dedicado a “La civiltà di Mussolini fra Oriente e Occidente” se ocupó de la civilización de Roma, la Italia

---

<sup>11</sup> Pitágoras, matemático y filósofo iónico del siglo VI a.C., fundó en Crotona una comunidad con finalidades esencialmente éticas y religiosas que se expandió en otras ciudades de la Magna Grecia (la hodierna Italia del sur) orientándolas hacia una forma de gobierno aristocrática. [http://www.treccani.it/enciclopedia/pitagora\\_%28Dizionario-di-filosofia%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/pitagora_%28Dizionario-di-filosofia%29/)

fascista y sus relaciones diplomáticas, culturales y artísticas con el mundo, al fin de crear “una clara conciencia internacional italiana”.

Enumerando entre los sucesos más importantes de aquella época “la grande guerra, la revolución bolchevique, la revolución fascista y la afirmación mundial de Estados Unidos”, Pini consideró oportuno examinar las relaciones de la Italia fascista con las civilizaciones “exóticas”, sobre todo a la luz de la aparición y expansionismo de la civilización norteamericana que se insertó en el antagonismo clásico entre “Oriente e Occidente”. Pini evidenciaba el peligro mayor que constituía América: “una degeneración tan acentuada de occidente que se debe de considerar enemiga del occidente mismo” (Pini, 1930, p. 61) bajo el perfil económico, material y moral. Denunciaba las armas modernas estadounidenses de conquista de las masas mundiales: la publicidad y la cinematografía “así que el mundo se ve influenciado profundamente por el americanismo” (Pini, 1930, p. 73). Pini seguía condenando a Estados Unidos por su afán de gobernar el mundo, y sobre todo por su “mania eugenica di creare una razza superiore”<sup>12</sup>, perfecta físicamente (el prohibicionismo y la condena a muerte de los anarquistas italianos Sacco y Vanzetti sería expresión de este frenesí) y “científicamente pura, drásticamente distinta de todas las demás consideradas inferiores” (Pini, 1930, p. 76). Pini considera la segregación racial estadounidense una aberración muy grave, pues “resucita el sistema de castas” e impide “aquellas fusiones, mezclas y cruces que siempre fueron la origen de las grandes civilizaciones” (p. 76). Esta es una visión fascista de unidad étnico-cultural solidaria, contrapuesta a los modelos pluriétnicos y pluriculturales donde la nación se encuentra fragmentada en grupos separados y hostiles.

Es una posición que el gobierno fascista cambiaría rotundamente con el *Manifesto della razza* de 1938 y la promulgación de las leyes raciales.

La visión de Pini no es disímil a la que encontramos en la *Raza cósmica* de Vasconcelos (2007 y pp. 28 y 29), en donde se critica al “darwinismo [...] como biología social que otorga la preponderancia definitiva al inglés sobre todas las demás razas” y se evidencia que “Las épocas más ilustres de la Humanidad han sido, precisamente, aquellas en que varios pueblos disimiles se mezclan. La India, Grecia, Alejandría, Roma, no son sino ejemplos de que solo una universalidad, geográfica y étnica es capaz de dar frutos de

---

<sup>12</sup> “manía eugenésica de crear a una raza superior”

civilización”. Por su parte, Pini propone Roma como núcleo unificador material (Cesar) y espiritual (Pedro) del continente europeo, para contrarrestar el bolchevismo oriental y el “americanismo” occidental.

Pini sugiere que la raza itálica<sup>13</sup> sería la original síntesis y asimilación de diferentes mezclas, que se expresó a lo largo del tiempo principalmente a través del genio artístico. Pini equipara el arte italiano con el arte expresado por otras grandes civilizaciones, la egipcia y la griega, de las cuales “es una verdadera continuación” (p. 118) sin perjudicar su primacía en campo político y militar. Pini ofrece una visión de Italia y Europa a través de los siglos muy parecida a la futura raza cósmica preconizada por Vasconcelos en el continente americano (2007, 34), poniendo a Roma al centro de la misión civilizadora universal:

Citiamo ancora Bontempelli, che in questa materia ci sembra vedere molto giusto: «La razza italiana è la meno pura e primigenia che possiamo immaginare; la sua genialità unica e la sua vitalità sorprendente nascono appunto da ciò che l'Italia è sempre stata un talamo di mescolamento tra l'est e l'ovest, tra il nord e il sud» Succede per la razza ciò che succede per il suo spirito: «naturalmente Roma e l'Italia danno un'impronta propria a tutto ciò che assorbono [...].<sup>14</sup> (Pini, 1930, p. 114)

Vasconcelos derivó su adhesión al fascismo a partir de esta posición crítica hacia el orden internacional y su tendencia revolucionaria cultural opuesta a un mundo materialista cosmopolita dominado por los anglosajones (Savarino, 2017, p. 159). En 1936 escribió: “quien no se deje inspirar con orgullo por esta nueva Italia [fascista] no es digno de pertenecer a la civilización Latina” (Savarino, 2017, p. 159). Cuatro años más tarde, en 1940, Vasconcelos seguiría reivindicando el fascismo de Mussolini, así como el nacional socialismo de Hitler, en el número 6 de la revista *El Timón*. Esta revista, que él mismo editaba

---

<sup>13</sup> Es una visión muy distante cronológica e ideológicamente del “Manifiesto della Razza” y las leyes raciales que promulgó Italia a partir de 1938”

<sup>14</sup> Volvamos a mencionar a Bontempelli, quien en este asunto es muy acertado: “La raza italiana es la menos pura y primigenia que podamos imaginar; su genialidad única y su sorprendente vitalidad nacieron precisamente de lo que Italia siempre ha sido un tálamo entre el este y el oeste, entre el norte y el sur. Sucede para la raza lo que sucede para su espíritu: «naturalmente, Roma e Italia dan su propia impronta a todo lo que absorben [...].

y que se publicó semanalmente entre el 22 de febrero y el 15 de junio de ese año, tenía la colaboración de simpatizantes del nazismo, del franquismo y de otras ideologías. La reivindicación de Vasconcelos estaba hecha desde una postura católica. Descalificaba a los franceses por haber hecho una revolución liberal y anticlerical, causante del “tumor capitalista” y proponía un retorno a la estructura católica tradicional tal como lo planteaba Francisco Franco. La censura mexicana intervino y la revista dejó de publicarse por órdenes del gobierno (Pilatowsky, 2014, pp. 161-164).

Otro artista mexicano que tuvo una etapa formativa en Italia fue Gerardo Murillo, el futuro Dr. Atl. Murillo estuvo en Europa por primera vez entre 1896 y 1903, periodo en el cual pasó mucho tiempo en Roma, donde decía haber pintado unos frescos en una casa de la Via Flaminia y haber aprendido de Giovanni Segantini (Bargellini, 1995). En 1911 viajó nuevamente a Europa a continuar sus estudios y trabajos artísticos, y realizó varias exposiciones en Francia, Alemania e Italia. En París fundó el periódico de tendencias anarquistas *Action d'Art* y la Liga Internacional de Escritores y Artistas. En Italia, además, se dedicó al estudio de la filosofía, el derecho y la vulcanología (Sanmartín, 2016)<sup>15</sup> En la capital francesa también conoció al escultor italiano de Carrara Adolfo Ponzanelli, quien se trasladó a México desde 1906 (Martínez Hernández, 2014, p. 93).

El Dr. Atl regresó a México en 1914 con una visión heroica del arte y de su propia vocación, con deseos de sacudir a sus compatriotas (Bargellini, 1995, p. 86) y fue nombrado director de la Academia de San Carlos. John Lear (2019, p. 79) sostiene que, en la efervescencia del movimiento revolucionario, el Dr. Atl supo lidiar perfectamente con artistas y clase obrera, constituyéndose en intermediario entre ellos. En su afán de acercar al trabajador y al artista, llegó a moldear el debate en torno a la pedagogía y la práctica del arte durante las décadas siguientes. Esta visión del artista como iniciador del cambio social revolucionario fue una lección que Atl extrajo de los futuristas italianos que conoció en Europa y derivó también de sus experiencias anarquistas en París. Fue hombre de confianza de Carranza y Obregón e impresionó al líder de la Casa del Obrero Mundial, Rosendo Salazar, por su internacionalismo y radicalismo en favor de los pobres (Lear, 2019, pp. 80-81). Siempre estuvo comprometido con la causa constitucionalista y a raíz de ella

---

<sup>15</sup> *Biografías, Libros y Reseñas* del 3 de octubre 2016 en <https://www.centrolombardo.edu.mx/doctor-atl-1875-1964/>

fundó dos periódicos, *La Vanguardia* y *Acción Mundial*, que representaron una importante innovación gráfica.

Según Franco Savarino (2017, pp. 159-160) el Dr. Atl hacia finales de los años veinte “se aproxima al fascismo por la vía del socialismo, recorriendo esa misma ruta soreliana<sup>16</sup> y hereje de Mussolini, desde el socialismo clásico hasta al socialismo nacional, y pasando por una notable influencia dannunziana”. Murillo consideraba que el fascismo italiano era “una fuerza espiritual y cultural capaz de derribar la hegemonía anglosajona y fundar una nueva civilización humanista con un renovado brío vital”.

El Dr. Atl escribió el prefacio del libro de Guillermo Dellhora *La Iglesia Católica ante la crítica en el pensamiento y en el arte* (1929), una obra que resalta la hipocresía del clero romano, y al mismo tiempo “una obra fundamentalmente literaria y artística que demuestre al lector, con buenos modos, ciertas modalidades católicas, a la verdad bien curiosas” (Dellhora, 1929, *prefacio*). El libro de Dellhora presenta figuras de grandes anticlericales italianos y europeos a lo largo de la Historia, tanto laicos como religiosos (entre ellos Petrarca, Dante Alighieri, San Francisco de Asís, Santa Brígida y el mismo Cristo). El prefacio del Dr. Atl se concluye delineando la tradición anticlerical del Estado mexicano:

La publicación de esta Monografía viene, en cierto modo, a sancionar muchas de las medidas que el actual gobierno de México ha tomado contra la Iglesia Católica, medidas que constituyen, no actos nuevos en México, sino repercusiones políticas de la grande oposición clerical iniciada desde nuestra Independencia, y que se continuaron, por demás de un siglo a través de la Reforma y de la Revolución, culminando con la acción enérgica del Presidente Calles. Dr. ATL.

---

<sup>16</sup> Georges Sorel y Francia tuvieron una influencia significativa para la gestación del fascismo. Desilusionado con el materialismo marxista y el proletariado, Sorel consideró cambiar el agente revolucionario desde la lucha de clases hacia la regeneración nacional. “One of his key contributions to the new mass politics was the concept of myth as a system of images, used by the elite to motivate action and determine history”. (Braun 1997, p.p. 101-133) Sin embargo, Italia utilizó por primera vez al culto a la nación como un medio para evitar el conflicto de clases y practicar políticas autoritarias, presentando al fascismo como si fuera una “religión secular” que destinó a las masas formas tradicionales y rituales colectivos para alabar al Estado, como lo argumenta Emily Braun (1997).



En las palabras de Atl, el libro recolecta las obras de “una falange de escritores, de poetas, de jóvenes políticos y de artistas que llevaron por toda la Península [italiana], y fuera de ella, las múltiples manifestaciones de una crítica llameante al desarrollo del Papado [...]” **La obra dedica un capítulo entero a Giuseppe Garibaldi y muchos retratos** (Dellhora, 1929, pp. 187, 188, 232, 240) del **“Héroe de los Dos Mundos”, libertador de Europa y América Latina, masón y grande anticlerical que encabezó el movimiento de unificación de la península italiana conocido como “Risorgimento”**. Dicho movimiento culminó en 1861 con la proclamación del primer Rey de Italia Víctor Emanuel II de Saboya, sin embargo se consideró definitivamente concluido hasta 1870 con la anexión de Roma y el Estado de la Iglesia. Al presentar a “José Garibaldi, El Gran Duce” (Dellhora, 1929, p. 233) se le reconoce el papel de **“condottiere”<sup>17</sup>** de pueblos”, “al servicio de todas las libertades” y verdadero rival del clero romano (Ilustración 1).

Frente a José Garibaldi, líder de las camisas rojas, en el libro el papel del “Duce” de las camisas negras Benito Mussolini se ve menguado. El capítulo dedicado a “Benito Mussolini, El Duce” (Dellhora, 1929, p. 179) empieza con una recolección de los “pensamientos anticlericales de su obra *Juan Huss, el verídico*” y termina citando el periódico “IL POPOLO D’ITALIA, órgano de Benito Mussolini, de Fecha 28 de agosto de 1919”, en el cual se proclama como parte del “PROGRAMA DEL FASCISMO en 1919” “el secuestro de todos los bienes de las corporaciones religiosas, y la abolición de todas las rentas episcopales que constituyen una enorme pasividad y un privilegio de pocos” (Dellhora, 1929, p. 182). Sin embargo, Benito aparece unas hojas más adelante en una serie de caricaturas satíricas titulada “Mussoliniana 1929” (Dellhora, 1929, p. 183) que analiza la controversia entre el Estado italiano y la Iglesia. Una caricatura retrae al Duce (Dellhora, 1929, p. 186) vestido con sotana negra, sombrero de clérigo y una cruz latina de adorno, con una expresión de disconformidad frente a los Pactos de Letrán que él mismo firmó en 1929 (Ilustración 2).

El Dr. Atl alcanzó popularidad también en Italia. En 1930 en Milán las Edizioni Cristofari publicaron la versión italiana de *Las sinfonías del Popocatépetl*. Sobre esta obra el Dr. Atl escribió con autocrítica, en su ensayo autobiográfico *Gentes profanas en el*

---

<sup>17</sup> “Señor de la guerra, caudillo militar”, en negrita en el texto original.

*convento*<sup>18</sup> (1950), que la preparó a partir de “diversos viejos poemas” reunidos bajo “un nombre bastante pretencioso: Las Sinfonías del Popocatépetl”, y que, en su conjunto, “carecía de valor literario y era muy poca cosa para ensalzar a tan gran señor como es el Popocatépetl”. Sin embargo, Atl explica que en la estructura de la obra intentó establecer un paralelismo entre “un pensamiento de Confucio, una concepción religiosa hindú, una teoría de Darwin, una ley de Kepler o de Newton, o una creación de Miguel Ángel” que se yerguen en la cotidianidad humana así como de la tierra se levantan “los grandes volcanes de México” armoniosos y maravillosos, “una cadena de los Alpes”, “un Pico de Tenerife aislado en medio del mar “, “un Vesubio prodigioso, sepultador de ciudades, terror y admiración de las gentes, flor de fuego erguida en medio del jardín de las civilizaciones mediterráneas” (Dr. Atl, 1950, pp. 50-51).



Ilustración 1 Guillermo Dellhora La Iglesia Católica ante la crítica en el pensamiento y en el arte (1929, p. 240)



Ilustración 2 Guillermo Dellhora La Iglesia Católica ante la crítica en el pensamiento y en el arte (1929, p. 186)

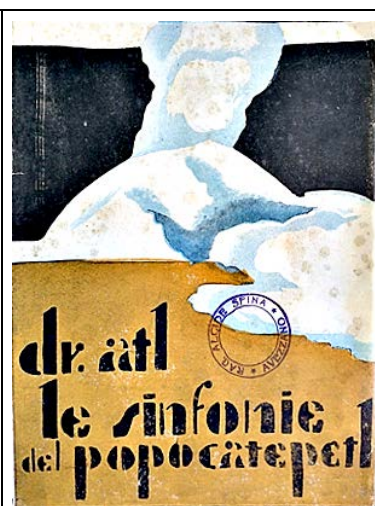


Ilustración 3 Dr Atl, Portada de Le sinfonie del Popocatepetl, Milano, Edizioni Cristofari (1930)

El Dr. Atl escribió en la prensa mexicana varios artículos en los que simpatizaba con el fascismo, los cuales fueron recolectados en el libro *La defensa de Italia en México* (1936),

<sup>18</sup> [senado.gob.mx/BMO/pdfs/biblioteca\\_digital/ensayos/ensayosVIII.pdf](http://senado.gob.mx/BMO/pdfs/biblioteca_digital/ensayos/ensayosVIII.pdf)

impreso por la Edición de la Colonia Italiana bajo el patrocinio del Fascio italiano de México. Algunos de esos artículos expresan un desprecio visceral por las finanzas internacionales controladas por los anglosajones y los judíos (Savarino 2017, p. 160). Otro, originalmente publicado en *Excelsior* el 21 de septiembre 1935, expresa una franca admiración por Mussolini, siendo que “El dictador romano es un verdadero conductor de pueblos y el primero, desde Napoleón<sup>19</sup>, que sobrepasa las fronteras de su propio país para llevar al exterior los principios de su política”. (Savarino 2017, p. 160).

El Dr. Atl, sin embargo, no fue el único artista que miró hacia Italia en aquella época como mostraré en el siguiente apartado.

En el periodo que nos ocupa, dos importantes vanguardias artísticas modificaron, de manera muy notable, el imaginario estético italiano y mexicano: el futurismo y el estridentismo. Estamos acostumbrados a decir que el futurismo incluyó en su revolución estética a todas las disciplinas artísticas, llegando a cada ámbito de la producción creativa humana. En realidad, el movimiento hizo una conquista adicional: una auténtica interdisciplinariedad. Ejemplos típicos son las *parolibere*, poesías gráficas en las cuales es difícil establecer la distinción entre componente figurativa y literaria (Carollo, 2004).

Desde los primeros años del siglo XX, un grupo de intelectuales italianos se reunió con el deseo de celebrar las innovaciones científicas y sociales. Su estilo de pintura era audaz y actual, pero sobre todo querían ser antiacadémicos y revolucionarios. Casi como conspiradores, dirigidos por el hombre de letras Filippo Tommaso Marinetti, pretendían renovar al arte italiano.

Marinetti declaró que el futurismo italiano se inspiraba en el futurismo ruso pero que todos los futuristas rusos eran bolcheviques, entonces el futurismo italiano tenía que rechazar al futurismo ruso porque veía al comunismo como una barbaridad incompatible con el *genio individualista italico*. En el septiembre de 1918 Marinetti hace que el movimiento desemboque en el Partido Futurista, cuyo programa es, en gran parte, de izquierda por lo

---

<sup>19</sup> Benito Mussolini admiraba a Bonaparte y su admiración creció aún más cuando finalmente fundó un imperio, al igual que el general originario de Córcega. Le encargó a Giovacchino Forzano escribir un drama histórico titulado “Campo di Maggio” que tratara de los “Cien Dias, la corta temporada de resurrección de Bonaparte, Antes de Waterloo”, una obra cuya paternidad muchos atribuyen al propio Mussolini, al menos en la elaboración del tema. Mussolini consideraba a Bonaparte un italiano de pleno derecho por su nacimiento en Córcega y su ascendencia familiar, y por lo tanto su propio antepasado. (<https://www.avvenire.it/agora/pagine/quando-il-duce-credeva-di-essere-napoleone>)

que concierne las reformas prácticas, y nacionalista en lo cultural. Los futuristas eran antiburgueses, pero no anticapitalistas, en cuanto trataban de dejar intactas las fuerzas de producción y de eliminar al antagonismo de clases unificando a las masas bajo la misma religión nacional. Junto con Mussolini los futuristas fundaron los *Fasci di combattimento* en 1919, considerando a la guerra y el *combattentismo* la nueva forma de revolución (Braun, 1997, p. 101-133).

El futurismo tuvo gran resonancia en América Latina. En primera instancia en 1909 en Argentina con la publicación de Rubén Darío en el periódico *La Nación* y en México, el primero en publicar sobre el Manifiesto de la arquitectura futurista fue Federico Mariscal en 1924 (Drago Quaglia, 2015). José Carlos Mariátegui, fundador de la revista peruana *Amauta*, de gran influencia en las vanguardias latinoamericanas en los años veinte, conoció a Marinetti durante su exilio en Europa entre 1919 y 1923 y presenció sus discursos en la casa Bragaglia en Roma. Aunque en *Amauta* no se mencionaba a menudo el futurismo, los elementos “performativos y combativos” de dicho movimiento, su “beligerancia” y “propensión hacia la provocación” sí tuvieron cabida en la revista (Klitch 2019, pp. 160-162). Con todo, Mariátegui criticó de Marinetti su maleabilidad hacia el fascismo, su nacionalismo exacerbado y la falta de compromiso hacia el verdadero cambio social.

La mayor presencia del futurismo tuvo lugar en Argentina y México. En el lanzamiento del movimiento estridentista en México, su fundador el poeta Manuel Maples Arce, inspirado directamente por el futurismo italiano, entregó a figuras intelectuales clave su manifiesto *Actual n.1 Hoja de Vanguardia* y pegó impresiones del mismo manifiesto en las paredes de la ciudad de México, tal como había hecho Marinetti cuando lanzó el movimiento futurista en Italia (Klitch 2019, p. 163). En dicho manifiesto estridentista se incluía, parafraseándola, la declaración del futurista italiano Marinetti según la cual “un coche de carrera es más hermoso que la Victoria de Samotracia” y una exhortación, “Cosmopoliticémonos”, compartida con “el dadaísmo internacional, el futurismo italiano y el ultraísmo español” (Affron, 2016, p. 5). El manifiesto estridentista tenía en común con el futurismo italiano la exaltación de “la belleza acelerada y caótica de la vida moderna” pero rechazaba el nacionalismo y las construcciones “neotradicionalistas de la mexicanidad” porque restringían el horizonte artístico y la sensibilidad universal del naciente movimiento mexicano (Affron, 2016, p. 5).

Adoptando un *modus operandi* parecido, los argentinos Jorge Luis y Norah Borges tapizaron Buenos Aires con su “revista mural” ilustrada con xilografías llamada *Prisma*, a la cual contribuyó “un grupo internacional” de artistas y poetas “pioneros”. Fue así que se desarrolló un “mecanismo de propaganda de la vanguardia” parecido al de Marinetti y se forjaron redes de divulgación de poesía, arte y crítica que promovían una innovación más allá de las fronteras nacionales, adquiriendo “una doble importancia cosmopolita-local”. (Klitch 2019, p. 163).

La red red internacional creada por la revista *Amauta* operó, por un lado, a través de las estrategias futuristas y se vinculó internacionalmente con México y Argentina, con una orientación americanista; por el otro, su fundador Mariátegui “promovió un indigenismo de base socialista [...]” (Klitch 2019, p. 170)

Mariátegui se comprometió con el grupo mexicano *¡30-30!* el cual, inspirado por el estridentismo y el futurismo, había adoptado la misma postura provocadora en los espacios públicos, con “manifiestos grandilocuentes” cuya lucha no se limitaba al campo artístico sino que tenía finalidades políticas e implicaciones en las vicisitudes sociales. (Klitch 2019, p. 173)

Eventualmente el futurismo italiano, que en un primer momento quería trascender y convertirse en “futurismo mundial”, perdió interés desde la perspectiva de Mariátegui y la vanguardia latinoamericana (especialmente de los estridentistas mexicanos que expresaron su descontento en su revista *Horizonte*, en agosto 1926) al dejar de ser movimiento internacionalista para beneficio del nacionalismo fascista. (Klitch 2019, p. 169).

En los años de la posrevolución la relación diplomática México-Italia, osciló entre el acercamiento comercial y el desencuentro político, en parte también debido a la creciente animadversión entre los revolucionarios y la Iglesia católica (Ramos Torres 2016, p. 201). Debido a la inestabilidad política que ocasionó la revolución, a México le interesaba que su nuevo gobierno fuera reconocido diplomáticamente. El reconocimiento de Italia no figuraba entre sus intereses principales hasta que el ascenso del fascismo suscitó en todo el mundo un gran clamor. El impacto del fascismo en México además fue tal que surgió de inmediato un Partido Fascista Mexicano en 1923, aunque fuera una “imitación discordante y lejana de su original” (Ramos Torres 2016, p. 199), siendo de hecho conservador y apoyado por el clero, mientras que el fascismo en su origen era modernista, proletarista y anticlerical.

De acuerdo con Viridiana Rivera Solano (2014, pp. 57-58) el Partido Nacional Fascista, creado en la ciudad de Jalapa en 1923 por Gustavo Sáenz de Sicilia, “estableció 420 agencias en toda la república, con 36 agentes que recorrían el país para hacer propaganda y para difundir periódicos que hablaran sobre la organización”, y apoyó la candidatura de Ángel Flores, contrincante de Plutarco Elías Calles. Sus integrantes lanzaron un “Manifiesto del Partido Fascista Mexicano a la Nación en diciembre de 1922 y los “Principios Fundamentales del Fascismo Nacional Mexicano”, en abril del siguiente año.

Por su parte, el gobierno italiano organizó una serie de expediciones transatlánticas con el fin de promover a la cultura italiana y los lazos comerciales con los países del Centro y Sudamérica, bajo el signo de los grandes exploradores itálicos Cristóbal Colón, Américo Vesputio y Marco Polo (Martínez Hernández, 2014, p. 5). La primera de estas misiones estaba compuesta por diez profesores pertenecientes a las facultades de leyes, ingeniería y química de diferentes universidades en Italia, con el beneplácito del entonces ministro de educación Giovanni Gentile. Partió del puerto de Génova el 12 de septiembre de 1923 a bordo del buque *Duca d’Aosta* con rumbo a Brasil, Argentina y Uruguay (Ramos Torres 2016, p. 200).

El 18 de febrero de 1924 el buque *Nave Italia* zarpó del puerto de La Spezia (Italia) hacia Iberoamérica para promocionar el arte y la cultura italianas, expandir la influencia de la política de su gobierno y establecer lazos comerciales en el periodo de incubación del fascismo en el país mediterráneo. Con una tripulación de setecientas personas entre hombres de negocios, periodistas, pintores y políticos dio vuelta al continente entre febrero y octubre de ese año tocando varios puertos en Brasil, Uruguay, Argentina, Chile, Perú, Ecuador, Panamá, México, Cuba, Haití, Colombia, Venezuela y Trinidad (Savarino, 2006b, p. 254).

La misión fue presentada en su material promocional bajo “gli auspici”<sup>20</sup> del hombre de letras Gabriele D’Annunzio y “L’Alto patronato di S.E. Mussolini”.<sup>21</sup> El crucero efectuado por el *Nave Italia* estaba por cierto a cargo del embajador extraordinario Giovanni Giuriati,

---

<sup>20</sup> Los auspicios.

<sup>21</sup> El Alto Patronato de Su Excelencia Benito Mussolini.

quien con D'Annunzio participó en la ocupación de la ciudad de Fiume<sup>22</sup> y el encargado del programa cultural del *Nave Italia* Eugenio Coselschi, había sido secretario del “Vate” durante aquella empresa. Muchos de los organizadores de la expedición eran en efecto asociados de D'Annunzio y prominentes figuras del irredentismo italiano posbélico (Moure Cecchini, 2016, p. 6). La misión propagandística del *Nave Italia* tenía como objetivo una amplia difusión de todo lo que se refería a Italia en la cultura, la producción artesanal, agrícola e industrial, la organización militar y naval, para que el gobierno italiano en búsqueda de simpatías políticas y contactos económicos tanto entre las poblaciones de migrantes italianos como entre las sociedades oriundas (sobre todo para la importación de recursos naturales) pudiera extender sus influencias comerciales y políticas a tierras trasatlánticas (Ramos Torres 2016, p. 200). La “función ideológica del fascismo” era una parte importante de este proceso de “neocolonización en tierras americanas” (Ramos Torres 2016, p. 200); en el ideario fascista Roma se proponía como guía del mundo latino moderno, ya que en el pasado había sido madre de la civilización latina. Para que eso fuera posible, según Laura Moure Cecchini (2016, p. 1), los organizadores del crucero enfatizaron el concepto de *latinità* (latinidad), acuñado en 1916 por Gabriele D'Annunzio en la “*Ode pour la Résurrection latine*” publicada en el periódico francés *Le Figaro*.

Los objetivos oficiales del crucero, reporta Laura Moure-Cecchini (2016, p. 6), permanecían fijados en el catálogo oficial de la exposición a bordo:

La nostra Crociera [...] non ha scopi puramente reclamistici [...] ma tende altresì [...] allo stabilimento e il consolidamento di rapporti più intimi fra l'Italia e i popoli dell'America Latina a noi legati per vincoli così molteplici di razza, di sangue, di tradizioni, di storia, di rapporti culturali e commerciali [...] È un lembo d'Italia che portiamo a toccare i lontani porti della latinità [...] E per questo in essa hanno un posto eminente la cultura e l'arte: sono

---

<sup>22</sup> La hodierna Rijeka, en Croacia. Después de la victoria italiana en la “Grande Guerra” de 1915-1918, Fiume fue símbolo del irredentismo italiano que se exacerbó tras el incumplimiento de las promesas hechas por parte de la Triple Entente en el Tratado de Londres de 1915. Éstas garantizaban además a Italia la cesión de Istría y Dalmacia entre otros territorios y esferas de jurisdicción política.

questi i segni tangibili e indistruttibili della nobiltà del nostro sangue.<sup>23</sup>  
(*Crociera Italiana nell'America Latina. Anno 1924 Fiera Campionaria Navigante. Industria–Arte–Cultura. Catalogo Ufficiale*, 1924, Milano: Casa Editrice di Pubblicità F. de Rio, p. XVIII.)

En contraposición con el Reino Unido, Alemania y Estados Unidos, Italia debía representar la raíz primigenia de una herencia compartida por los países de lenguas romances del sur de Europa y América Latina. Entre los objetivos que encontramos en el catálogo oficial podemos también leer: “questa Crociera [...] vuole essere e sarà l'inizio e il consolidamento di un ulteriore ravvicinamento, fra la nostra e le Nazioni del Sud e del Centro Americano, nel nome sacro della Latinità”<sup>24</sup> (*Crociera Italiana nell'America Latina. Anno 1924 Fiera Campionaria Navigante. Industria–Arte–Cultura. Catalogo Ufficiale*, 1924, Milano: Casa Editrice di Pubblicità F. de Rio, p. XIX, en Moure Cecchini, 2016, p. 17).

El friso mural *Fede–Mondo Latino Oceanico* de Giulio Aristide Sartorio (Ilustración 7) que decoraba la grande escalinata del *Nave Italia* sintetizaba y subrayaba el aspecto colonial del discurso sobre la *latinitá*. En él se encuentra a una personificación alada de la Fe y dos colosos que sostienen a un mapa de América Latina colocado horizontalmente, que intencionadamente excluye a Norteamérica, y crea discontinuidad entre los países latinos del continente y los que no lo son (Moure-Cecchini, 2016, p. 18). El material publicitario de la iniciativa también incluía una postal (Ilustración 4) derivada de otra obra de Sartorio (Moure-Cecchini, 2016, p. 11) con al pie una frase de Mussolini pensada por la ocasión, dirigida a los migrantes italianos más allá del Atlántico: “Vi sono laggiù milioni d'italiani non degeneri e non immemori che attendono la nave come si può attendere la testimonianza vivente della patria lontana MVSSOLINI– Crociera italiana nell'America Latina”<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> Nuestro crucero no tiene fines puramente publicitarios [...] sino que también tiende a establecer y consolidar relaciones más íntimas entre Italia y los pueblos de América Latina vinculados a nosotros con lazos tan múltiple de raza, sangre, tradiciones, historia, relaciones culturales y comerciales [...] Es un trozo de Italia que llevamos a tocar los puertos distantes de la latinidad [...] y por esta razón en ella tienen un lugar eminente la cultura y el arte: estos son los signos tangibles e indestructibles de la nobleza de nuestra sangre.

<sup>24</sup> “este crucero [...] quiere ser y será el comienzo y la consolidación de un nuevo acercamiento entre la nuestra y las naciones del Sur y el Centro Americano, en el sagrado nombre de la Latinidad ”

<sup>25</sup> “Hay millones de italianos que no son degenerados ni olvidadizos esperando el buque, como se puede esperar del testimonio vivo de la lejana patria MVSSOLINI – Crucero italiano a América Latina”



Mientras que los proyectos imperiales de la Italia fascista en Abisinia remarcarían la superioridad cultural y la tarea civilizadora de los europeos, las políticas de *latinità* subrayaban los rasgos en común entre el “colonizador” y el “colonizado” evitando el discurso eugenésico y todavía reclamando la superioridad itálica (Moure-Cecchini, 2016, p. 4). El punto es que América Latina para la Italia fascista no era objetivo de colonialismo como lo era África, donde las potencias europeas asumían la tarea de civilizar a los pueblos “primitivos” e “inferiores”. Por lo cual el discurso se enfocaba sobre las afinidades culturales y étnicas entre pueblos latinos, buscando atraer las simpatías de los pueblos descendientes, aunque pueda parecer forzoso, de la Antigua Roma, indicada como matriz común.

El buque llegó a México en el puerto de Veracruz el 22 de agosto de 1924. A pesar de que, en términos generales, tuvo un buen recibimiento, la Federación Obrera, el Partido Comunista y varios grupos de artistas se manifestaron hostiles a su estancia en México.

El movimiento muralista fue el primero en oponerse a la presencia del *Nave Italia* en territorio mexicano. A su manera de ver, el gobierno fascista era enemigo de los trabajadores italianos y asesino del diputado socialista Giacomo Matteotti, cuyo cuerpo había sido hallado en Roma en estado de descomposición pocos días antes, el 16 de agosto de 1924. (Moure Cecchini, 2016, p. 22).

Diego Rivera conocía al fascismo desde cerca por haber viajado a Italia y Europa en el periodo de su germinación. Durante su estancia en Italia había advertido la tensión política y social sucesiva al *bienio rojo* (1919-1920), una serie de huelgas, ocupaciones y saboteos a las fábricas, organizados por consejos obreros de inspiración socialista y soviética, que fracasó en transformarse en revolución proletaria debido a la reacción y agresión armada organizada sistemáticamente por el naciente movimiento fascista.

Patrick Marnham (2000, p. 150) observa que “Rivera's visit to Italy coincided with a period of violent political struggle. In Ravenna he saw a street demonstration and sketched ‘a fascist’ with a face like a twisted potato, [...]” Comentando sus apuntes y dibujos de viaje italianos, tal vez amplificando y teatralizando los hechos, Diego escribió: “Many of the latter

depicted street clashes between socialists and fascists which occurred before my eyes. I often sketched while bullets whistled around my ears". (Rivera, 1991, pp. 220–21)<sup>26</sup>.

Además de hacerlo por razones políticas, los muralistas rechazaban al *Nave Italia* por motivaciones de orden estético: "The Muralists were aware that the works included in the *Italia* were not representative of the Italian artistic production of the 1920s" (Moure Cecchini, 2016, p. 26). De hecho, David Alfaro Siqueiros había viajado a Europa en 1919 y encontró a Carlo Carrà y Giorgio De Chirico en Milán, mientras que Rivera durante su estancia en París en los años diez y veinte fue amigo de Amedeo Modigliani y Gino Severini. Las obras promocionadas por el *Italia* les parecían a los muralistas anticuadas bajo el perfil artístico, además de políticamente engañosas y traicioneras de los ideales de la revolución mexicana.

La *Nave Italia* transportaba quinientas obras, pinturas y esculturas, de artistas italianos exitosos, con la sorprendente ausencia de cualquier obra vanguardista (futurismo, metafísica o *novecento*). Su estética era la misma que se favoreció bajo la dictadura de Díaz, que miraba a modelos europeos para ganar prestigio cultural, justificar su opresión de las clases bajas y borrar el pasado indígena de México. De hecho, el seleccionador artístico de las obras fue, junto con Giulio Aristide Sartorio, el mismo Leonardo Bistolfi al cual el arquitecto Adamo Boari había confiado la decoración de la fachada y los interiores del Palacio de Bellas Artes porfirista.

Cuando el buque *Italia* llegó a México en 1924, llevando arte en el mismo estilo predilecto por los mexicanos pudientes quince años antes, "the Mexican Muralists uncovered the connections between this conservative aesthetic, its bourgeois base, and the potentially totalitarian politics of Fascism, both in Italy and in Latin America. As they denounced even before the *Italia* docked in Veracruz" (Moure Cecchini, 2016, p. 26).

El concepto de *latinità* afirmaba la primacía de Roma y reclamaba su tarea civilizadora sobre los pueblos latinos. De acuerdo con Franco Savarino (2006a, p. 254), "no

---

<sup>26</sup> Sin embargo, Claudio Natoli (2012, p.p. 213) considera que el derrumbamiento del socialismo italiano en 1921-22 se debió sobre todo a su incapacidad de definir realísticamente el fenómeno fascista. Esta falta de comprensión determinó que la estrategia del Partido Socialista Italiano (PSI) fuera inadecuada. Para contrastar a las milicias fascistas el PSI decidió no valerse de los mismos métodos violentos, contribuyendo *de facto* a su propio aniquilamiento. El ala maximalista del PSI favorable a la resistencia violenta por consecuencia se escindió para formar el Partido Comunista Italiano (PCI), fragmentando ulteriormente la oposición al fascismo.

tenía, en principio, un significado étnico en sentido estricto sino más bien histórico y cultural, abierto a la comunión de todos los pueblos herederos de Roma”. El discurso inclusivo de la latinidad no excluía explícitamente a los “latinizados” no europeos aunque sí establecía una jerarquía descendiente donde los más “latinos” eran descendientes de europeos y mestizos. Además es indudable el trasfondo “neocolonial” y paternalista en referencia a una relación jerárquica centro-periferia.

Enmarcado en una exposición itinerante de bienes de lujo, este concepto revelaba su accesibilidad solamente a la burguesía. Siqueiros, Rivera y Xavier Guerrero revelaron las similitudes entre el gusto de las elites porfirianas y el estilo privilegiado del fascismo temprano y predijeron la deriva totalitaria del fascismo que se manifestaría pocos meses después en 1925, con el anuncio de la dictadura y la destitución del parlamento italiano (Moure Cecchini 2016, p. 28).

Al llegar a Veracruz las autoridades del *Nave Italia* titubearon en visitar el país, debido a los rumores engendrados en tierra firme respecto a “un ejército de comunistas italianos en exilio voluntario” próximos a atacar al buque. Sin embargo, decidieron continuar el itinerario planeado. La percepción de México como un país hostil fue amplificada siendo que la legación italiana fue escoltada durante toda su estancia por un contingente militar y se disuadió a los italianos que venían en el barco a ponerse las camisas negras. La Federación Obrera de Tampico y el Partido Comunista organizaron huelgas y publicaron folletos en contra de la violencia fascista, y se temió un ataque armado por parte de los manifestantes (Moure Cecchini 2016, p. 22). Desde las páginas del periódico comunista *El Machete* (28 de agosto y 4 de septiembre de 1924) unas viñetas satíricas (Ilustraciones 5 y 6) atacaban a la tripulación del *Nave Italia* definiéndola “mafia de las camisas prietas”, y en unos artículos del 21 de agosto de 1924 el mismo periódico titulaba “...la clase trabajadora de México [...] recibe un bofetón en pleno rostro con la visita de la ‘Italia’”, “¡Alerta trabajadores de Veracruz! ¡Boycot al Barco Fascista!”. Rogelio Josué Ramos Torres (2016, p. 201) refiere que, en consecuencia, el capitán del *Nave Italia* Carlo Grenet, en un reporte del 10 de septiembre de 1924, además de expresar descontento y quejas de orden logístico, hizo comentarios de orden político muy exacerbados respecto a México:

El gobierno mexicano es de tendencias más bien bolcheviques, si de tendencias se puede hablar en un país donde los partidos son de carácter destacadamente personal, los intereses por el poder ligados a raterías y malversaciones, las revoluciones a la orden del día [...] (Archivio Centrale dello Stato, Presidenza del Consiglio dei Ministri, 1924, N. 3.14.351)



Ilustración 4 Giulio Aristide Sartorio, *Postal Crociera Italiana nell'America Latina*, 1924, en (Moure Cecchini 2016)



Ilustración 5 "¡se fue la nave Italia!", *El Machete: órgano del Partido Comunista de México*, 4 de Septiembre de 1924, en (Moure Cecchini 2016)



Ilustración 6 "Llega a México la maffia de los «camisas prietas»", *El Machete: órgano del Partido Comunista de México*, 28 Septiembre 1924. en (Moure Cecchini 2016)



Ilustración 7 Giulio Aristide Sartorio, *Fede-Mondo Latino Oceanico*, oleo sobre tela, 1924, en (Moure Cecchini 2016)

A pesar de la recepción hostil por parte de la Federación Obrera y el Partido Comunista, la mayoría de los periódicos apoyó y celebró la llegada del buque, visitado por

10,000 personas en sus primeros días en el puerto de Veracruz (Moure Cecchini, 2016, p. 22). El presidente de México Álvaro Obregón dio la bienvenida a los visitantes italianos en la Ciudad de México y el gobierno mexicano los recibió con cordialidad girando notas, avisos e informes a la Secretaría de Relaciones Exteriores, de Educación Pública, de Guerra y Marina, de Industria, Comercio y Trabajo y otras más (Ramos Torres 2016, p. 201).

La misión italiana permaneció durante una semana en México. De acuerdo con Franco Savarino (2006b, p. 284), “se entrevistó con las principales personalidades políticas e investigó de cerca la situación de un país donde –se creía en Italia– imperaba una especie de ‘bolchevismo’ tropical, violento y desordenado.”

Los migrantes italianos formaron comités de bienvenida para sus compatriotas en las principales ciudades de México. El día 29 de octubre 1924 la visita a Chipilo, la mayor colonia italiana en México, situada al sur de la ciudad de Puebla, fue la etapa culminante del viaje. Esta visita fue preparada por el cónsul italiano en Puebla, Carlo Mastretta, bajo una plétora de banderas tricolores, una lluvia de flores y los gritos de “¡Viva l’Italia!” (Savarino 2006b, p. 284). La comunidad de migrantes italianos en Chipilo fue homenajeada por los representantes del *Nave Italia* con una roca del Monte Grappa, escenario durante la primera guerra mundial de una batalla clave para la victoria final italiana (Moure Cecchini, 2016, p. 7 y Savarino, 2006b, p. 284).

Varios de los representantes políticos italianos a bordo de la embarcación consideraron la etapa mexicana del trayecto todo un éxito, según lo escrito en un telegrama del embajador extraordinario Giovanni Giuriati. En tanto, Eugenio Coselschi, futuro organizador de los *Fasci* en el extranjero, ya solicitaba la autorización de Mussolini para llevar a cabo una nueva misión a América Latina que involucrara profesionales, estudiantes y profesores universitarios, a fin de “lograr una penetración cultural de más amplio alcance”. (Ramos Torres 2016, p. 201). El mismo Capitán Grenet dejó los litorales de México el 30 de agosto más satisfecho y esperanzado, concluyendo: “De conversaciones tenidas con personalidades y periodistas, comprendí [...] como sería fácil, con propaganda inteligente, crear un estado de ánimo favorable a nosotros, dadas las innegables simpatías que el nombre de Italia despierta” (Ramos Torres 2016, p. 201).

La exposición artística y comercial de la embarcación *Nave Italia* fue percibida por otro lado como innovadora y para nada anacrónica todavía años después, en 1935. En un

apartado escrito por José Luis Velasco para *Excelsior, el periódico de la vida nacional* titulado "Del tianguis a la exposición moderna" de hecho se describe la pionera forma de exponer objetos por parte del buque italiano, poniéndola en comparación y línea de continuidad con el tradicional tianguis mexicano:

RESULTARIA en extremo interesante hacer la historia de la evolución comercial realizada en México, tomando como punto de partida el "tianguis" indígena, hasta llegar al vértice que es la feria moderna y la exposición lucida. Es decir, del alfa a la omega – o por lo menos a una de las letras griegas finales, porque todavía no sabemos si después de las exhibiciones en buques – como aquella famosa italiana que visitó hace tiempo Veracruz – habremos de tener las futuras aéreas en algún vasto dirigible, ya no rascacielos sin barre-nubes. (*Excelsior, el periódico de la vida nacional* jueves 21 de febrero 1935, año XIX, tomo I, numero 6,526. p. 5)

Como se puede apreciar, la experiencia del *Nave Italia* despertó preocupaciones y entusiasmos y polarizó a las intelectualidades mexicanas frente al movimiento fascista italiano, novedoso cuanto ambiguo políticamente, el cual se desarrollaría durante los veinte años sucesivos y mutaría profundamente el escenario mundial.

En 1936 Diego Rivera recibió una invitación de Benito Mussolini para dirigirse a Italia a pintar murales de la temática que más le pareciera oportuna. Le fueron asegurados todos los recursos económicos y el apoyo necesario para realizar su obra, como él mismo relata en una de sus memorias, *My Art, My life, An Autobiography*, escritas con la colaboración de Gladys March: "In the same year, 1936, I was invited to paint in Italy. The offer came from Mussolini himself, through a most unique envoy, Margherita Sarfatti, an acquaintance of my Paris days, who had been Mussolini's mistress." (Rivera, 1991, pp. 162-163)

Margherita Sarfatti, biógrafa del Duce, experta de arte y organizadora de eventos y exposiciones a nivel nacional e internacional durante buena parte del *Ventennio* fascista,

fue efectivamente quien le hizo llegar la invitación a Rivera.<sup>27</sup> El 21 de marzo de 1934 Sarfatti se embarcó desde Génova junto con el presidente de la Columbia University, Nicholas Murray Butler, en el lujoso transatlántico *Rex*, símbolo del estilo y la potencia fascista (Ferrario, 2015, p. 276). Llegó a Nueva York y el 15 de abril de 1934 encontró en Washington D. C. al presidente Roosevelt en la Casa Blanca, quien le explicó el *relief work*, su programa para pagar con tarifa horaria a pintores, escultores y arquitectos involucrados en la construcción y decoración de los edificios y espacios públicos, muy parecido al programa de pintura mural de Mario Sironi en Italia, según Sarfatti. Después se dirigió en Mount Vernon, Florida y Cuba.<sup>28</sup> Finalmente llegó a la Ciudad de México en donde reencontró después de varios años a Diego Rivera, quien así describe su llegada:

My telephone rang at one o'clock in the morning. I picked up the receiver and heard Misrachi<sup>29</sup> at the other end of the line. Apologizing for disturbing me at this late hour, he jubilantly informed me that a very lovely European lady had purchased every painting of mine in his gallery and was going to take them all back with her to Europe. (Rivera, 1991, p. 162)

Si bien Sarfatti era una adinerada coleccionista de arte, sus adquisiciones no fueron personales. Al igual que el viaje de Rivera a Italia y Europa, la etapa mexicana de su recorrido en el continente norteamericano no fue impulsado únicamente por interés propio, sino que detrás de ella estaba, según Rivera, el mismísimo Duce.

Before she left, however, she wanted to speak to me personally. [...] I immediately recognized it as Margherita's [voice]. She said, "Diego, you old fool, I've been thrown over by the Old Man and now even you refuse to talk to your old Parisian friend. I wanted to speak to you, not for personal

---

<sup>27</sup> Eso hasta que en 1938 se hicieron efectivas en Italia las leyes raciales y se volvió una escritora indeseada al régimen siendo judía, y vigilada por espías fascistas se vio obligada a dejar la península directa hacia Argentina.

<sup>28</sup> Hay que relevar que entre el relato de Rivera y la narración de Ferrario (2015) subsiste una discrepancia de dos años.

<sup>29</sup> Alberto Misrachi, galerista y promotor de arte de la Ciudad de México.



reasons, but because I have a message from him which I must give you before I leave Mexico. Mussolini instructed me to tell you how much your work is appreciated in Italy, and that anytime you wish to come to Italy, you're welcome. You can paint whatever you like, and everything you need will be at your disposal. He also said this: "if you ever feel there's no safe place left in the world for you to plant your feet, you'll always find a haven in Italy." (Rivera, 1991, pp. 162-163)

El Duce, por boca de la Sarfatti, le aseguró a Rivera protección y refugio en Italia en el caso se presentara cualquier situación difícil para el artista mexicano. Rivera rechazó la propuesta del Duce, “profetizando” además que pronto sería él quien necesitaría un lugar en donde “poner los pies”<sup>30</sup> (Rivera, 1991, p. 163). Aunque haya rechazado la propuesta, este dato es muy significativo considerando que en 1927-1928, durante su estancia en la Unión Soviética – país que él admiraba y al cual lo ligaba su militancia comunista –, a Rivera se le negó la oportunidad de pintar en el Palacio del Ejército Rojo debido a una campaña de difamación contra él. Rivera no encajaba en ningún grupo artístico y se quedó atrapado buscando un camino intermedio entre los pintores elitistas de la vanguardia rusa y el socialismo real. Diego se vio obligado a abandonar la delegación mexicana del cual formaba parte y decidió abruptamente regresar a su patria debido a las fuertes divergencias con los artistas de Moscú.<sup>31</sup>

Laura Moure Cecchini (2016, p. 26) sostiene que “In 1920 and 1921, Rivera visited Italy, and in his autobiography he claimed to have known Margherita Sarfatti, Valentine de Saint-Point, and even Mussolini during his Parisian years.” Esta circunstancia queda confirmada por el biógrafo de Margherita Sarfatti, Philip Cannistraro (1993, pp. 435-438). Asimismo, en su biografía sobre *Margherita Sarfatti, La regina dell'arte nell'Italia fascista*, Rachele Ferrario (2015, pp. 5, 72, 117 y 289) confirma que Diego Rivera fue amigo de Sarfatti, y la vio en varias ocasiones, en lugares y períodos diferentes, incluso en México.

---

<sup>30</sup> Mussolini en el abril de 1945 fue fusilado y colgado cabeza abajo en Piazzale Loreto, Milán, junto con su pareja Claretta Petacci y otros jefes fascistas.

<sup>31</sup> <https://es.rbth.com/internacional/america-latina/2017/08/28/por-que-el-mexicano-diego-rivera-huyo-de-la-urss-829766>

Al llegar a Nueva York en 1934 Salfatti, después de haber declarado que Roma estaba regresando a ser el Centro del Mundo y que Roosevelt se inspiraba en Mussolini para salir de la depresión económica, se dirigió inmediatamente al Rockefeller Center con la esperanza de ver lo que quedaba del cuestionado mural de la Radio City de Diego Rivera, cuyo tema original debería de ser según las directivas mecenas “Man at the Crossroads Looking with Hope and High Vision to the Choosing of a New and Better Future”, una obra que Salfatti calificó como *dinamitarda*<sup>32</sup> en el cual el artista mexicano representaba, en una sección, un desfile del Primero de Mayo con “marching, singing workers; an athletic stadium filled with girls exercising their bodies; and a figure of Lenin, symbolically clasping the hands of a black American and a white Russian soldier and worker, as allies of the future.” (Rivera, 1991, p. 126)

El mural fue primero tapado con lonas y luego destruido por orden del magnate John Rockefeller Jr. en una especie de lucha iconoclasta en clave moderna. Rivera reivindicó su decisión diciendo: “El arte siempre es propaganda al servicio de una idea, una fe, un régimen, una política” mientras que Salfatti polemizó con él, afirmando que el arte debe de ser “exaltación implícita de una fe, su apoteosis y no su apología, que no se explicita en la polémica negativa caricaturesca ‘en contra’ de algo sino que es glorificación y afirmación por naturaleza.” (Ferrario 2015, p. 277). Al principio Rivera afirmó respecto a la destrucción “iconoclasta” de su mural que una obra de arte siempre le pertenece a la universalidad humana, y declaró polémicamente durante una transmisión radiofónica en los Estados Unidos: “Let us take, as an example, an American millionaire who buys the Sistine Chapel, which contains the work of Michelangelo... Would that millionaire have the right to destroy the Sistine Chapel?” (Rivera, 1991, p. 129).

Ferrario (2015, p. 72) sostiene que Rivera conoció a Salfatti en París alrededor de 1913, junto con Valentine de Saint Point (escritora, poeta, pintora, dramaturga, coreógrafa, crítica de arte y primera mujer en redactar un manifiesto futurista) que era pareja en aquel entonces de Ricciotto Canudo (poeta, crítico y teórico del cine italiano). Diego Rivera (1991, p. 162) relata, en cambio, que la conoció en 1908 en París, siendo ella miembro del *salon set* frecuentado también por la ucraniana Angelica Balabanova. Alrededor de Salfatti y Balabanova se agruparon importantes artistas e intelectuales italianos como el pintor

---

<sup>32</sup> “Artillera, terrorista”

Amedeo Modigliani, Riccioto Canudo, los hermanos Garibaldi, y el joven Mussolini, entonces líder socialista. Rivera (1991, pp. 162-163) afirma incluso que había conocido en aquellas circunstancias a Benito Mussolini en persona, y desde entonces se refiere a él tal vez con ironía como “my old fellow Parisian”. Balabanova, militante socialista, fue amiga íntima de Lenin y amante de Benito Mussolini (Rivera 1991, p. 162). María Lafont (2016, pp. 82, 88, 89) al escribir su biografía confirma la veracidad del encuentro en París entre Rivera y Mussolini. La ucraniana ayudó a Mussolini a convertirse en el director de *L’Avanti!*, el más prestigioso periódico socialista italiano a nivel internacional, recomendándolo a Filippo Turati y su pareja rusa Anna Kulishova, es decir las cumbres del Partido Socialista Italiano. Mussolini siempre le reconoció a Balabanova el mérito de haberlo transformado, convirtiendo a “un revolucionario dominguero” en un líder afirmado (Lafont, 2016, p. 82). Afirma Rivera al respecto: “During this period Mussolini, then an Italian Socialist leader, became Angelica's lover. Soon he was the puppet of the fiery Angelica, echoing her every word and thought; for a time in fact, Angelica was Mussolini's brain (Rivera, 1991, p. 162). Sin embargo Rivera sostiene que Sarfatti, refinada experta de arte proveniente de una aristocrática familia judía, generó un punto de quiebre en la vida del futuro Duce: “Mussolini met and fell in love with Margherita, deserted Angelica, and took Margherita as his mistress. Assuming Angelica's old role, Margherita turned his thinking completely about, nurturing the germ of fascism which had always lain dormant in Il Duce's mind.” (Rivera, 1991, p. 162).<sup>33</sup>

Como vimos en detalle, México e Italia estaban conectados desde la segunda década del siglo XX por una red de artistas de vanguardia e intelectuales que se desplazaba entre Europa y Latinoamérica. París era el centro neurálgico de esta red en la cual actuaban también periodistas, poetas, intelectuales, diplomáticos y futuros políticos, hasta el mismo Duce. También los individuos tuvieron mucha influencia y alcance, como veremos en el próximo apartado.

Ciertamente hay exageraciones y alteraciones de conveniencia en el relato de Rivera, como probablemente en el de Sarfatti y de los otros protagonistas. Por otra parte, el propio Rivera afirma que Sarfatti, a su llegada a la Ciudad de México, se puso en contacto

---

<sup>33</sup> Es curioso notar que Rivera le atribuya a Benito Mussolini un rol pasivo, de inocente muñeco en las manos de dos mujeres astutas que mueven los hilos, considerándolo fácilmente manipulable por ambas, y no un oportunista que supo aprovechar de sus relaciones íntimas para ascender en su carrera política, cómo sostiene en cambio la biógrafa de Angelica Balabanova, María Lafont (2016, pp. 85-90).

con su galerista Misrachi en lugar de con él mismo. Sin embargo el cuadro es el de dos lados del Atlántico dialogantes, aunque con intenciones y perspectivas divergentes.

Hubo también el caso de un intelectual italiano que influyó profundamente en el diseño tipográfico mexicano, siendo condenado al ostracismo en su país de origen y pasando por una importante experiencia en Argentina: se trata de Attilio Rossi, con quien varias publicaciones mexicanas entraron en diálogo.

La trayectoria profesional de Attilio Rossi quedó marcada cuando instaló su estudio junto con el diseñador publicitario Carlo Dradi y juntos lanzaron en enero de 1933 *Campo Gráfico. Rivista di Estetica e di Tecnica Grafica*. Rossi dirigió la revista solo dos años debido a su exilio voluntario en Argentina en 1935, siendo él antifascista. Esta publicación especializada en diseño gráfico sostenía los principios de la modernidad racionalista y optó por una esencialidad geométrica próxima a las experiencias precedentes del movimiento holandés De Stijl y el neoplasticismo (Piet Mondrian), la Escuela alemana de la Bauhaus (Herbert Bayer, Walter Gropius, László Moholy-Nagy, Joost Schmidt) e incluso tomó algunos elementos plásticos del futurismo italiano (Carlo Carrà). (Pablo Rossi, 2018, p. 9). En Milán Rossi se mantuvo en contacto con su profesor, Soldati, y Gino Ghiringhelli, Reggiani, Licini, Fontana, Bogliardi, Veronesi y Carlo Carrà. Se hizo amigo de estudiosos del arte y la arquitectura como Giolli, Sartoris, Bardi, Persico y Carlo Belli, y de diseñadores gráficos como Marcello Nizzoli, Ezio D'Errico y Guido Modiano (Pablo Rossi, 2018, pp. 61-63).

Sus primeros trabajos importantes al llegar a Argentina fueron el fotolibro *Buenos Aires visión fotográfica* y las bibliotecas *Austral* y *Contemporánea*. Desde 1938 hasta su regreso a Italia en 1950, Rossi fue director gráfico de la editorial Losada, y ejerció grande influencia como teórico a través de sus conferencias y de sus artículos en la revista *Argentina gráfica*. (Pablo Rossi, 2018, p. 9).

La revista mexicana en inglés *Mexican Art and Life* nació para manejar y afianzar el imaginario de México en Norteamérica y fue un esfuerzo conjunto del Departamento de Arte Prensa y Propaganda (DAPP) con la Secretaría de Educación Pública (SEP), con objetivos de carácter cultural y diplomáticos. Constó de siete números trimestrales de enero de 1938 a julio de 1939. Fue impresa en offset en los Talleres Gráficos de la Nación, y fue dirigida por José Juan Tablada y Francisco Díaz de León; este último fungió como diseñador gráfico,

haciendo originales combinaciones de texto y material visual, incluyendo la fotografía y el fotomontaje con los cuales formaba secuencias fotográficas casi narrativas<sup>34</sup> (Cruz Porchini, 2016, pp. 104-118).

El propósito específico de la revista fue, según sus creadores, “mostrar a las personas de habla inglesa, sin ninguna traducción, una exposición gráfica de los monumentos de nuestra civilización pasada y presente, con la ilustración de nuestras artes y artesanías y una información exacta e imparcial sobre nuestra vida” (*Mexican art and Life, copia complementaria, México, DAPP, 1937*, en Cruz Porchini, 2016, p. 105)

Justino Fernández escribe para la revista *Mexican Art and Life* (july n°7, DAPP, 1939) el artículo “Outline of Mexican Contemporary Typography” en el cual introduce y explica las modalidades que se pueden ocupar para la realización de obras tipográficas. Entre ellas:

4. To attempt free composition with artistic aims, either with constructional tendencies or pictorial intent loans (according to the expositions of Attilio Rossi, after Dr. Modiano) and following modern esthetic methods. (*Mexican Art and Life*, july n°7, DAPP, 1939)

En su artículo publicado en la revista mexicana *Mexican Art and Life* (july n°7, 1939, DAPP) Justino Fernández parece de hecho tener una discusión teórica con Attilio Rossi, con críticas y elogios, con relación a una conferencia sobre la tipografía que el italiano sostuvo en Buenos Aires el año anterior

Maria Eugenia Costa (2018, p. 157) refiere:

Rossi tuvo influencias de diversos arquitectos y plásticos contemporáneos (El Lissitzky, Le Corbusier, Wassily Kandinsky, Amédée Ozenfant, Pablo Picasso); no obstante en *Campo Grafico* difundió preferentemente la labor de los artistas abstractos italianos. Por un lado, dicha revista experimental

---

<sup>34</sup> Una costumbre en boga en las revistas y rotograbados de la época, relacionada con las revistas cinematográficas norteamericanas y difundidas tanto en México como en Italia durante la década de los treinta del siglo XX.

defendía las prácticas de las vanguardias artísticas vinculadas a la abstracción. Por otro lado, fue portavoz de la “Nueva Tipografía”<sup>35</sup> deudora de Jan Tschichold y tendió al abandono de los caracteres tipográficos complejos. (Costa, 2018, p. 157)

Al igual que *Mexican Art and Life* la revista de formación docente *El Maestro Rural* (solamente en su último año de actividad, 1939-1940) salió de las imprentas del DAPP (Cruz Porchini, 2016, p. 118). *El Maestro Rural* fue una publicación muy completa e innovadora a través de la cual los maestros tenían acceso a las últimas noticias sobre la política educativa en el país, a la literatura contemporánea y a las técnicas pedagógicas del momento. Asimismo, difundió nuevas ideas respecto al teatro, la música popular, la educación artística y el arte en general (Ruiz Lagier, 2012, p. 45). Las temáticas y el estilo compositivo de las fotografías de *El Maestro Rural* recuerdan a menudo aquellas de los vanguardistas fotográficos rusos Alexandr Ródchenko, Arkadi Shaijet y Boris Ignatóvich (Ilustraciones 9 y 10), que en sus obras formaron una imagen histórica del tiempo y de las nuevas costumbres de vida soviética con una mirada cortante y fragmentada de los objetos, los edificios y las personas (Lavrentiev, 2015, pp. 190, 191, 195, 196, 197, 199, 201, 205). Las fotos de *El Maestro rural* se ven también influenciadas por la obra de la italiana Tina Modotti quien había plasmado el imaginario del proletariado mexicano posrevolucionario en la misma línea que los cineastas rusos Dziga Vertov y Sergei M. Eisenstein. Sus temas fundamentales eran por un lado la máquina y el “hombre nuevo” y por el otro el realismo de las obras vivas, con el fin de impulsar en la colectividad la adhesión a la causa revolucionaria (de las Nieves Rodríguez, 2015, p. 164).

En particular un fotomontaje para la revista *Mexican Art and Life* del julio de 1938 que enmarca el artículo “Can the United States help Mexico? How?”, del funcionario de Relaciones Exteriores mexicano Ángel Martín Pérez, fue realizado a partir de fotografías de

---

<sup>35</sup> Según Raquel Pelta (2012) “Nueva Tipografía” es “un término que ya en su momento se aplicó para designar el trabajo de una nueva generación de grafistas que comenzó su andadura durante la década de 1920 y que se extendió por Alemania, Rusia, Holanda, Checoslovaquia, Suiza y Hungría, principalmente. Tal y como señalaba Jan Tschichold puede decirse que los comienzos de la Nueva Tipografía se situarían en Alemania durante la Primera Guerra Mundial, con movimientos de vanguardia como el Dadaísmo –cuya influencia reconocía el mismo Tschichold en los años treinta del siglo XX.” En <http://www.monografica.org/04/Art%C3%ADculo/5824>

Lola Álvarez Bravo (Ilustración 8) para *El Maestro Rural* en los cuales se retratan edificios funcionalistas, torres de comunicación, interiores de fábricas escenas la vida cotidiana de los trabajadores y detalles de las manos de los obreros. (Cruz Porchini, 2016, pp. 115-116).

Deborah Dorotinsky (2014, p. 266) también reporta este dato y además sostiene que la tipografía de vanguardia que caracterizó a *El Maestro Rural* fue influenciada en el diseño y el layout por las revistas soviéticas *LEF* y *Novi LEF*. En ellas Vladimir Maiakovski dialogaba con las ideas del constructivismo y el futurismo ruso (Tevekhina, 2015 p. 407).



Ilustración 8 Mexican Art and Life del julio de 1938 “Can the United States help Mexico? How?” montaje con fotografías de Lola Álvarez Bravo

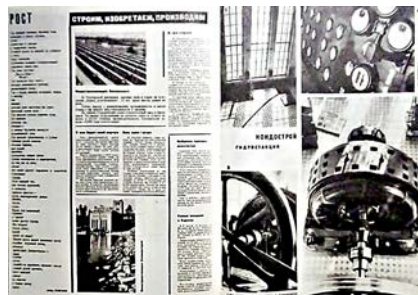


Ilustración 9 Boris Ignatovich, fotografías para la revista DAESH, n°12, 1929



Ilustración 10 Alexandr Ródchenko, fotorreportaje para la revista DAESH, n°11, 1929



Ilustración 11 El Maestro Rural tomo VII núm. 3, del 1 de agosto de 1935, p. 8



Ilustración 12 El Maestro Rural tomo VII núm. 6, 15 de septiembre de 1935, p.14



Ilustración 13 El Maestro Rural, tomo VII, núm. 7, 1 de octubre 1935 Portada

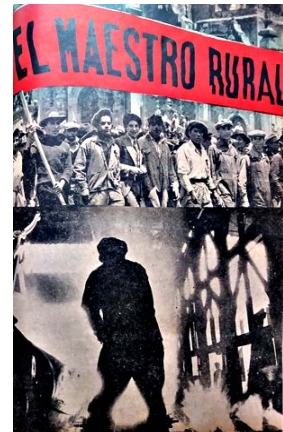


Ilustración 14 El Maestro Rural tomo VIII núm. 8, 15 de abril de 1936, Portada

Este tipo de composición y montajes se encuentra en diferentes portadas (tomo VII, núm. 7, 1 de Octubre 1935, tomo VIII núm. 6 del 16 de Marzo de 1936 y tomo VIII núm. 8, 15 de abril de 1936,) (Ilustraciones 13 y 14) y páginas (tomo VII núm. 3, del 1 de agosto de 1935, p. 8 y tomo VII núm. 6, 15 de septiembre de 1935, p.14) (Ilustraciones 11 y 12) de *El Maestro Rural* en las cuales los sujetos principales son las maquinarias, los engranajes y los obreros con manos a la obra.

Por su parte María Eugenia Costa (2018, p. 158) al presentar la revista dirigida por Attilio Rossi nos informa que:

la publicación especializada *Campo Gráfico* presentaba las novedades técnicas en impresión tipográfica y fotomecánica. Las imágenes fotográficas -ya sean solas o integradas en un diseño gráfico racionalista- adquirieron centralidad en la revista, en particular las fotografías intervenidas con textos o fototipografías, los fotocollages con dibujos y los fotomontajes. En efecto, para la cubierta del primer número de *Campo Gráfico* Rossi compuso un fotomontaje con fragmentos de engranajes y maquinarias de imprenta, pero el foco visual está puesto en el círculo rojo (desaturado al negro) el cual enmarca a unas manos obreras fabricando libros. (Costa, 2018, p. 158)

En una tabla ilustrativa “out of text” anexada al número 8 de *Campo Gráfico* del agosto 1933, entre las páginas 144 y 145, se encuentra la “Copertina incollata<sup>36</sup> del libro *Un fascista al paese dei Soviet*”, obra del arquitecto Pietro Maria Bardi (Ilustración 17). A primera vista el anexo es desorientador siendo que tiene parecido con el cartel soviético *Transformamos Moscú en una ciudad socialista modelo de un País proletario* (1931) de Olga Konstantinovna Deineko (CENIDIAP, Fondo GFL, Rollo 11, núm. 324).<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> Portada pegada

<sup>37</sup> Tal vez sea intencionalmente una parodia del autor que adopta un estilo constructivista pero con tipos de letras típicamente fascistas: el libro de Bardi expresaba de hecho una dura crítica a la arquitectura soviética, que según el autor carecía estructuralmente bajo el perfil técnico y artístico. Bardi concluía citando



La línea editorial de *El Maestro Rural* se vio por cierto influenciada, al igual que la revista *Campo Gráfico* de Attilio Rossi, por la vanguardia fotográfica rusa y el layout de las revistas soviéticas de los años veinte y treinta.

El artículo de Justino Fernández, sin embargo, al describir los “modern esthetic methods”, interpela directamente a Attilio Rossi y el Dr. Guido Modiano, ambos italianos afiliados a las revistas *Casabella* y *Campo grafico* (Colizzi, 2011, p. 11) siendo que su estilo de composición libre adoptaba al mismo tiempo “tendencias constructivas”<sup>38</sup> y elementos con “intención pictórica”<sup>39</sup> (Mexican Art and Life, July n°7, DAPP, 1939). Es altamente probable por lo tanto que después de la incorporación (en el último año de su actividad) de *El Maestro Rural* al DAPP, la revista no pasó por alto la síntesis que Attilio Rossi hizo de la Nueva tipografía, la vanguardia fotográfica rusa y el futurismo plástico italiano.

---

al urbanista ruso A. L. Einhorn quien le habría comentado: “Nosotros no hemos encontrado todavía formas de arquitectura concretas y determinadas que expresen la idea de una ciudad socialista [...]”. Este libro fue traducido al castellano y editado en Buenos Aires. Pietro María Bardi sostiene en el libro también una comparación política: “La Revolución Fascista es la consecuencia histórica de la tradición, de la acción, de la cultura y despierta a Italia con un amanecer glorioso después de la victoria de una guerra cruenta. En cambio la revolución rusa deriva de una rebelión, en cierto modo bestial, contra una tiranía intolerable” (Gutiérrez, 2011).

<sup>38</sup> O más bien constructivistas, del constructivismo ruso.

<sup>39</sup> Al parecer los elementos plásticos del futurismo italiano que nos refiere Pablo Rossi (2018, p.p. 9)



Ilustración 15 Portada de Campo Grafico, 86as primo 1, n° 1, 1933



Ilustración 16 Campo Grafico. Rivista di Estetica e di Tecnica Grafica, anno III, n°2, febbraio 1935, "Logica elementare del rinnovamento" pp. 36-37 que hace alusión a la simplificación de los caracteres complejos por parte de la Nueva tipografía

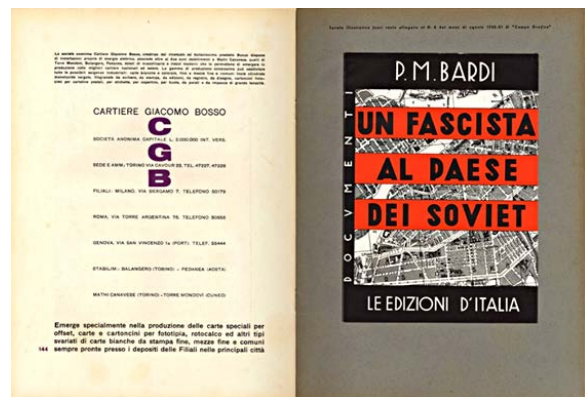


Ilustración 17 Campo Grafico, 86as I, n°8, agosto 1933, p. 144

Attilio Rossi es un ejemplo paradigmático de como la obra de un solo intelectual, insertada en un contexto transnacional, pueda influir profundamente sobre una serie de publicaciones y contribuir a plasmar un nuevo estilo en un país ajeno al suyo.

Hubo en fin una serie de exposiciones de carácter internacional como también bilateral entre México e Italia en las cuales, con éxitos diferentes de público y aprobación por parte de los grupos artísticos mexicanos e italianos, hubo un intercambio cultural.

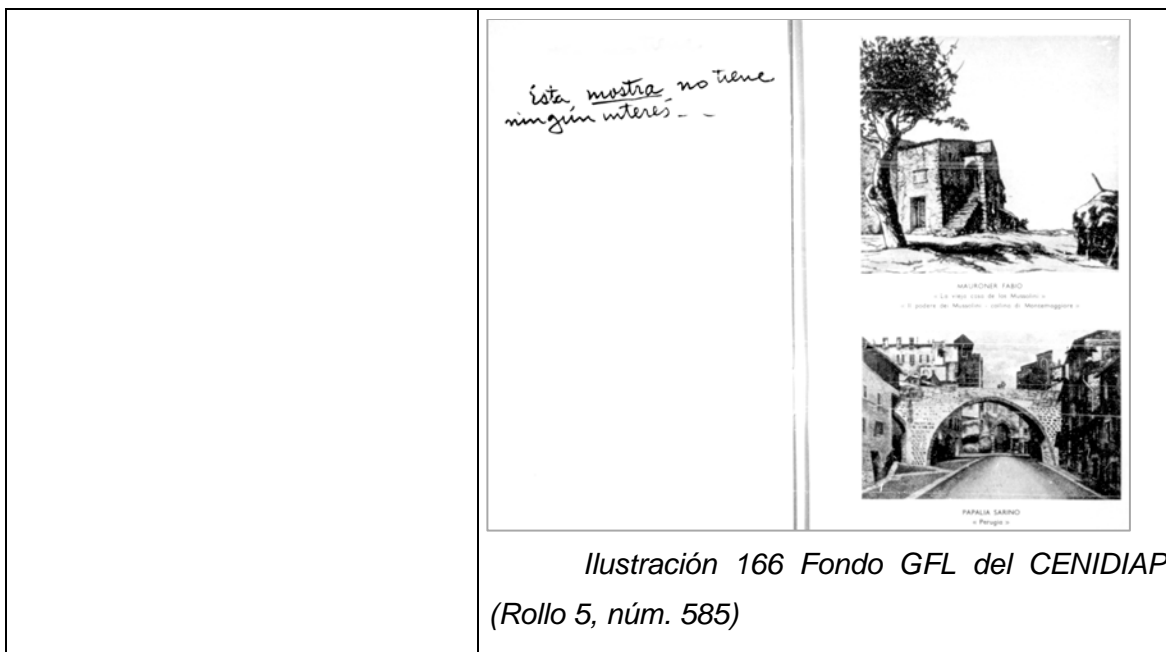
En el Fondo Gabriel Fernández Ledesma del CENIDIAP (Rollo 5, núm. 564) se encuentra en copia fotostática el catálogo en edición bilingüe español-italiano de la *Exposición de grabados organizada por el Ministerio de Cultura Popular*<sup>40</sup> de acuerdo con los R.R. Ministerios de Negocios Extranjeros y la Educación Nacional por medio de la *Biennale de Venecia* – 1939, XVII E. F. –, que fue realizada por la Legación de Italia y la Universidad Nacional de México en la Galería de Arte de la Ciudad de México, del 8 al 18 de Marzo (CENIDIAP, fondo GFL, Rollo 5, núm. 564). Se trata de grabados que representan paisajes y escenas de la vida cotidiana de los pequeños centros urbanos y rurales de Italia, “obras destinadas a figurar en la presente exposición en las Repúblicas de la América Central” de los “maestros del puro grabado de aguafuerte como Carlo Alberto Petrucci. Fabio Luigi Bartolini, Antonio Carbonati, Marcello Boglione, Francesco Chiappelli, Anselmo Bucci”. El secretario de los Sindicatos de Bellas Artes y de la Biennale Antonio Mariani, escribe en la introducción al catálogo de la exposición:

Entre las artes figurativas, pintura, escultura y grabado, este último es algo así como la hermana menor porque se dirige, ante todo, a un público más restringido de entendedores, además por que tiene a su disposición medios mucho más limitados que la evidencia de la plástica la y riqueza del colorido en fin, porque tiene hoy día en la reproducción fotográfica una rival cuanto más insidiosa y prepotente. Sin embargo [...] un lindo grabado es y será siempre como ha sido hasta ahora, uno de los más apreciados y de los más hermosos ornamentos que nuestro espíritu desea tener como compañero en la intimidad del hogar. (CENIDIAP, fondo GFL, Rollo 5, núm. 564).

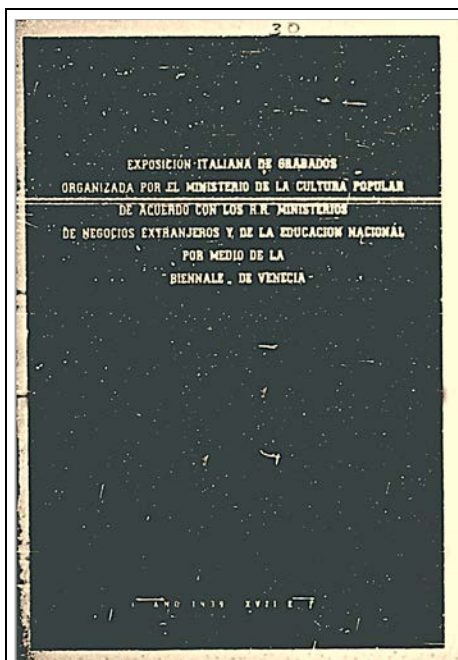
---

<sup>40</sup> Más conocido como MINCULPOP, que absolvía las mismas funciones propagandísticas del DAPP mexicano. Franco Savarino (ANNO) sostiene que el DAPP se inspiró en el MINCULPOP italiano y aplicó discretamente sus métodos.

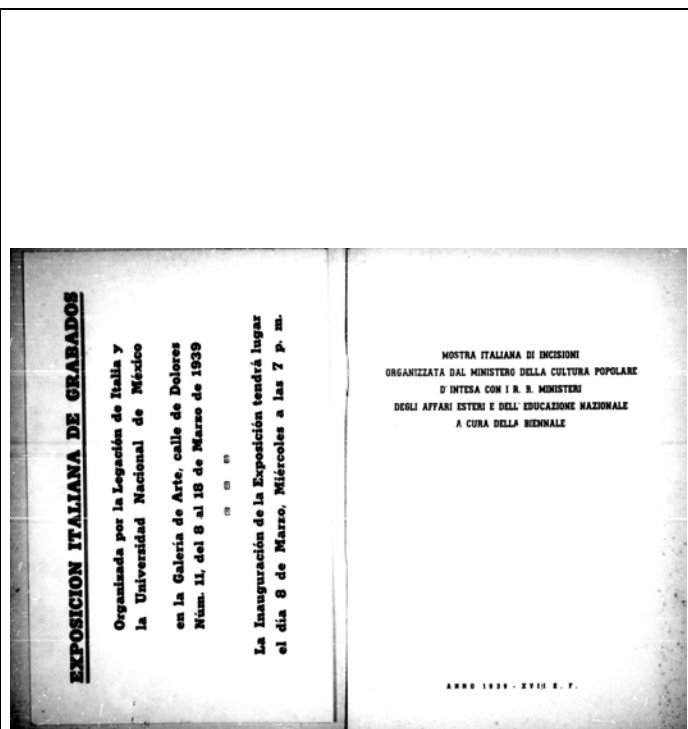
En las páginas finales del catálogo Gabriel Fernández Ledesma apunta: “Esta mostra<sup>41</sup> no tiene ningún interés...” (Fondo GFL del CENIDIAP Rollo 5, núm. 567). Las razones de un rechazo tan categórico fueron con toda probabilidad las mismas por las cuales los muralistas se opusieron a la estética del *Nave Italia* en 1924. El grabado en Italia, así como se explica en la introducción a la exposición, se dirigía a “un público más restringido de entendedores”, “compañero del hogar” y con las mismas finalidades de reproducción de lo real que la fotografía. Un medio al fin y al cabo para la clase burguesa al igual que la pintura de caballete, íntimo, restringido a entendedores, un hecho privado del hogar mientras que para Ledesma los grabados tenían que ser “un grito en la calle”, al igual que los carteles mexicanos del TGP, de la LEAR y del Colectivo ¡30-30! en los cuales había militado, que siempre encerraban un mandado político y eran destinados a la fruición pública, especialmente al proletariado. Los grabados italianos no tenían nada de moderno y su estilo regionalista se definía en aquella época en Italia *Ottocento*. Al igual que las obras expuestas en el buque *Nave Italia*, los grabados eran pasados de moda



<sup>41</sup> “mostra” en italiano significa “exhibición” pero también “monstruosa”, el significante es homógrafo, los significados muy distintos. El lema se encuentra subrayado probablemente porque Ledesma juega con las palabras sarcásticamente, evidenciando el escaso valor estético de la exhibición.



*Ilustración 165 Fondo Gabriel Fernández Ledesma del CENIDIAP (Rollo 5, núm. 564)*



*Ilustración 167 Fondo GFL del CENIDIAP (Rollo 5, núm. 565)*

## 1.2 Organizaciones colectivas: eclesiales, diplomáticas, gubernamentales y secretas.

Además de las redes de artistas e intelectuales que viajaron entre Italia y América, México e Italia se relacionaron respecto a la cuestión Estado-Iglesia, y al papel que debía tener otra organización de relieve internacional, históricamente contrapuesta a la Iglesia católica: la masonería.

Los actores de ambas organizaciones influyeron en la política y consecuentemente en la educación de México e Italia, como también a nivel artístico, se produjeron imágenes que encontramos en los libros escolares de ambos países. En algunos casos esas imágenes tienen un trasfondo común, mientras que en otros podemos detectar procesos de transferencia iconográfica entre los países.

### 1.2.1 La Masonería internacional.

Como argumenta Franco Savarino (2009 pp. 167-184), desde 1908 la masonería italiana estaba dividida en dos comunidades contrapuestas, el Grande Oriente d'Italia (G.O.I.) con sede Palazzo Giustiniani en Roma, regular y de larga tradición, y la Serenissima Gran Loggia d'Italia con su centro en Piazza del Gesù, de rito escocés, que provenía de un cisma en Palazzo Giustiniani, considerada ilegítima respecto al criterio de jurisdicción masónica de la exclusividad territorial. Frente a un fenómeno político novedoso como el fascismo, la masonería italiana replicará esta escisión peligrosa y debilitante para sí misma.

La relación entre masonería y fascismo no se puede entender si se excluye el papel de la Iglesia católica en Italia y en el mundo. Siendo el fascismo de orígenes anticlerical y antibolchevique, muchos de los masones saludaron con buenos ojos su surgimiento. La masonería tenía en sus filas Sansepolcristi<sup>42</sup> y cuadros del futuro Partito Nazionale Fascista cuales eran, entre otros, el jefe de prensa del Partido Fascista Cesare Rossi, el jefe fascista y famoso aviador de Ferrara Italo Balbo, el General y quadrumviro<sup>43</sup> de la Marcha sobre Roma Emilio De Bono, el jefe fascista de Bologna Dino Grandi,<sup>44</sup> el futuro ministro de la Educación Nacional (desde 1935 hasta 1943) Giuseppe Bottai autor de la importante reforma educativa de 1939<sup>45</sup> y los futuros secretarios del P.N.F. Achille Starace, y Roberto Farinacci.

La Gran Logia de Piazza del Gesù encabezada por Raoul Palermi manifestaría abiertamente su apoyo total al fascismo, mientras que la del Grande Oriente d'Italia (G.O.I.), fue más escéptica desde el principio.

Palermi le ofreció a Benito Mussolini, quien miraba con sospecha la masonería, el grado de Gran Maestro Adjunto, apuntando a utilizar el fascismo para asestar un golpe decisivo a la masonería rival de Palazzo Giustiniani. Sin embargo Mussolini, para el buen

---

<sup>42</sup> Hombres que adhirieron al movimiento de los Fasci desde la primerísima hora, desde la primera reunión convocada por Benito Mussolini en Plaza San Sepolcro en Milán, el 23 de marzo 1919.

<sup>43</sup> Uno de los cuatro hombres más importantes a encabezar la Marcha.

<sup>44</sup> Dino Grandi el 25 de julio 1943 propuso una votación sobre la agenda del día que incluía una moción de censura a Mussolini la cual fue aprobada por el Gran Consejo del Fascismo y llevó de facto a la destitución del Duce por parte del Rey Víctor Emanuel III, y a la caída de su gobierno a los veintiún años de su toma de poder en 1922.

<sup>45</sup> Es de Bottai la ley de reforma del sistema escolar italiano del 1 de julio de 1939.

éxito de la Marcha sobre Roma, no quiso arriesgar la hostilidad de los más altos rangos del ejército saboyano, compuesto en buena parte por oficiales afiliados en la masonería.

Solo después de la toma de poder en 1922 el Jefe del fascismo italiano reconsideró su elección a favor de la sociedad secreta, optando acercarse y aliarse a su rival histórica, la Iglesia Católica<sup>46</sup>. A principios de 1923 el Gran Consejo del Fascismo aprueba en efecto una orden del día que prohíbe a los fascistas la inscripción a las Logias masónicas (Savarino, 2009, p. 171).

En 1925 el régimen en su viraje totalitario prohibió las sociedades secretas y declaró ilegales todos los partidos afuera del Partido Nazionale Fascista y bajo el pretexto de un atentado organizado el 31 de octubre 1925 por el diputado socialista Tito Zaniboni con el apoyo del Gran Maestro Domizio Toriggiani, y el general Luigi Capello, miembro del G.O.I. perteneciente a las Fuerzas Armadas, los camisas negras atacaron e incendiaron las sedes masónicas que quedaban abiertas. Sucesivamente tanto el G.O.I. como la Gran Loggia d'Italia quedaron disueltas por sus dirigentes, puestas "en sueño", y sobrevivieron solo clandestinamente, en la ilegalidad y sin poderse manifestar públicamente. (Savarino, 2009, p. 171).

Entre 1926 y 1929, en paralelo con la campaña antimasonica, el régimen fascista se acerca al Vaticano y dirige un fuerte ataque de la prensa italiana, especialmente la católica, en contra del régimen revolucionario mexicano durante la guerra Cristera, con la acusación al presidente Plutarco Elías Calles de ser "masón", "judío" y "rojo", así que México se convierte a los ojos de los italianos una dictadura jacobina y bolchevique dominada por la masonería internacional (Savarino, 2008, pp. 552-553) cruel, sanguinaria y sacrílega por que persigue a los sacerdotes. El régimen fascista se convertía aún más en el paladino de la catolicidad contra el bolchevismo y los desagradables masones, mientras que, por un lado, la prensa socialista italiana elogiaba al anticlericalismo de Calles y, por el otro, la prensa católica comparaba Calles al emperador romano Nerón y denunciaba la desvergüenza de estos socialistas que se quejan de "la violencia y la dictadura del fascismo, hasta hoy mucho más suave que la de los bolcheviques rusos y mexicanos, que ellos

---

<sup>46</sup> La Iglesia Católica expidió durante la primera guerra mundial el *Codex Juris Canonis* que incluía (canon 2335) la excomunión para los masones. (Savarino, 2009, p.p. 171)

justifican y exaltan”, legitimando así de forma solapada la violencia fascista en contra de los socialistas.

La embajada de México en Roma envió varias notas a la prensa italiana para presentar la versión oficial del gobierno mexicano, y luego Italia y México tuvieron que enfrentar una crisis diplomática. Fue durante 1928 que el presidente Calles recomendó a los italianos que ya no se inmiscuyeran en los asuntos internos de México y el ministro de Relaciones Exteriores, Genaro Estrada, convocó al ministro italiano al respecto, amenazando no recibir más periodistas italianos y emprender una campaña de prensa antifascista en México. En realidad a pesar de que la presión católica en Italia era fuerte, no hubo injerencias italianas directas en la cuestión religiosa en México e Incluso el mismo Mussolini pensó oportuno atenuar con disposiciones oficiales el tono antimexicano adoptado por la prensa italiana tanto católica como laica (Savarino, 2008, pp. 556-557).

Los hechos de México y de sus heroicos mártires católicos contribuyeron a crear una imagen aterradora de un régimen “masón y bolchevique” guiado por el “satánico” tirano Elías Calles e impulsaron a los católicos italianos a aglomerarse con el fascismo. Además esclarecieron que a la Iglesia católica se le tenía que encontrar un lugar en la sociedad italiana para evitar las tensiones surgidas en México. En 1929 el Duce pondría fin a la cuestión romana con los Pactos Lateranenses que reconcilian el Estado italiano con la Iglesia católica. El mes siguiente las elecciones nacionales arrojaron el 98% de votos a favor del régimen fascista (Savarino, 2008, pp. 556-557). Savarino presenta entonces la situación de la masonería en ambos países durante el fascismo al principio de los años treinta:

La suerte de la masonería era opuesta en los dos países: activa y poderosa en uno, y “en sueño” y desterrada en el otro. Al extremismo ideológico mexicano se contraponía el pragmatismo realista italiano. El Vaticano podía darse por satisfecho y –a pesar de los contrastes ocurridos en 1931 por la Acción Católica– estableció una conveniencia alianza de facto con el régimen de Mussolini, que perduró hasta 1938, y dejó como legado permanente hasta hoy la independencia política de la santa sede. (Savarino, 2008, pp. 555-556),



Por lo que concierne la mirada de la masonería mexicana en aquella época hacia el fascismo italiano que ya era un modelo político agresivo en expansión a nivel mundial, el Lic. Calixto Maldonado R., Venerable Maestro QQ:. HH:.. De la logia masónica “Valle de México”, en un panfleto titulado *El Fascismo y la Guerra. – El papel de la masonería ante estos problemas* (México. D.F. Imp. Franco Elizondo Hnos. 1935), informe de una Conferencia leída en la Resp:. Log:. “Unión Universal” núm. 101, sostuvo la necesidad de definir exhaustivamente al fascismo antes de que la Hermandad pudiera adoptar una postura respecto a este fenómeno relativamente novedoso para la época. Así que, al describir el movimiento fascista italiano en el contexto histórico en el cual surgió, argumenta que:

[...] se inició; en 1919 y 1921, dominando hasta hoy política, económica y socialmente en este reino. Su iniciador y sostenedor ha sido Benito Mussolini, hombre de carácter, culto, inteligente y de acción. Tuvo y tiene por objeto evitar el progreso y triunfo definitivo del comunismo de cuyo partido parte traicionándolo después: figuró en su vanguardia dirigiendo como periodista “La lucha clases” y “Avanti” al que incendia y destruye en 1921 para otro periódico de ideas radicalmente opuestas, denominado “El Pueblo de Italia”. El vocablo fasci, haces, no es nuevo; en los tiempos remotos de Roma, los haces de los lictores fueron símbolo de fuerza puesta al servicio del derecho. Los Lictores eran la Vanguardia de los Magistrados de más elevada categoría, tales como Dictadores, Cónsules y Pretores. El Lictor, Magistrado de ejecución, llevaba siempre el haz de varas, de cuyo centro surgía un hacha, símbolo de la fuerza. (Maldonado, 1935)

Maldonado sigue analizando las causas que llevaron al Rey Víctor Emanuel III a encomendarle a Benito Mussolini la formación de un nuevo gobierno en 1922, al finalizarse la Marcha sobre Roma por parte de las Camisas Negras:

En 1920, los comunistas se habían adueñado de los centros industriales de mayor importancia en Italia, constituyéndose el gobierno en un mero observador de los sucesos. El terrorismo había ensangrentado el País dominando provincias enteras. La mayoría parlamentaria era socialista en 1919 y los fascistas apenas representaban el diez por ciento de una totalidad de algo más de trescientos representantes. Sucesivamente y por la inestabilidad de Los gobiernos Parlamentarios, el poder pasó de las manos de Nitti a las de Giolitti, Bonomi, Facta y Mussolini, con lo que se determina el triunfo de la reacción fascista en 1922 con el avance sobre Roma, de sesenta mil fascistas. El primer ministro Facta aconseja al Rey que decrete el estado de sitio; es desatendido y se encomienda la formación del gobierno a Mussolini. (Maldonado 1935, pp. 4 y 5)

El Venerable Maestro señala entonces que los militantes de “la extrema izquierda” debilitaron sin remedio la resistencia al fascismo al dividirse “los socialistas [...] en rojos y blancos, y al actuar independientemente de ellos los comunistas”, provocando la violenta reacción restauradora y nacionalista guiada por Mussolini que “los combate, los exilia, los persigue, los destruye”. Además el Duce “arrasa la Masonería y pacta con el Vaticano”, aliándose con D’Annunzio, “poeta nacionalista y guerrero”.

Maldonado al esbozar los rasgos de la persona de Mussolini admite que el dictador italiano es el “hombre del día” y “admiración del mundo”, por haber fincado “su acción y su esperanza en Italia, en el capital y en la religión” aglomerando a los Italianos con el nacionalismo, mientras que socialistas y comunistas “cantan la Internacional, abaten banderas, borran fronteras y destruyen el sentido de la patria”.

Comparándolo con Giuseppe Garibaldi, el italiano “héroe de los dos mundos” afiliado a la masonería, Maldonado (1935, pp. 5 y 6) constata que Mussolini “quiere adquirir la grandeza histórica de Garibaldi” y sin embargo si el progresista Garibaldi “actúa de abajo para arriba”, él actúa de “arriba para abajo”, con ideales “regresivos”, “claudicante con tendencias al cesarismo”. Si Garibaldi “crea Italia”, Mussolini “vuelve a la Roma Imperial” para crear esclavos. Agrega, en un paralelismo sorprendentemente gastado para la época, que el Duce “combatiendo a Lenin, pretende ser Lenin”. El paralelo con el socialismo sigue,

según Maldonado, siendo que “Con distinto sentido político y económico, pero con indudable afán de imitación” hacia el revolucionario ruso, el Duce “organiza sindicatos que agrupa en federaciones provinciales” y “detiene el avance del hambre con el cooperativismo”. Sin embargo, anota el Venerable, “Los latifundios no han sido desamortizados porque esto sería caer en un extremo socialista” y Mussolini “rechaza sistemáticamente el principio de que la tierra es de quien la trabaja”, volviendo en materia industrial los ojos “al sistema del liberalismo”, “pretendiendo mutuo respeto entre el capital y el trabajo”, “conservando en un extremo el capitalista y en el otro el trabajador.”

En fin, desde la perspectiva de Maldonado (1935, p. 6) el fascismo “no es más que una forma de tiranía: Mussolini el autócrata, el rey, el esclavo”. A pesar de que el fascismo se defina a sí mismo como “Rivoluzione”, para Maldonado (1935, p. 6) “No constituye una actividad revolucionaria”. En cambio es una “agitación conservadora en beneficio de las clases privilegiadas” en la cual “el pasado se revuelve”, “asociado al fanatismo más absurdo y anacrónico”. Este hecho se demuestra fácilmente según el Venerable viendo la actitud hipócrita del régimen fascista en la política interior y exterior del gobierno italiano: “reclama contra la violencia del socialismo en tanto que asesina a los socialistas” y “reclama respeto para los pueblos y abomina la guerra” mientras que “ya estamos viendo cuáles son sus manejos en Etiopía”, cuya invasión había abierto en 1935 “una matanza que pueda que ser que no tenga precedente”.

Maldonado (1935, p. 7) apela entonces a los hombres que anhelan al triunfo de “las mayorías hasta ahora esclavizadas”, prediciendo en manera bastante profética hechos que se averiguarán durante el transcurso del siglo XX, desde el derrocamiento del fascismo en Italia, que “acabará con el señor Mussolini”, hasta el triunfo en “los demás pueblos de la tierra del socialismo, como más tarde quedará vencido este con la exaltación ineludible del comunismo”.

Pasando luego a definir la guerra como “una maldición de nuestro propio destino, un síntoma fuerte de barbarie e imperfección, que arrastra del pasado” hasta que los hombres lleguen finalmente a un “equilibrio moral”, Maldonado (1935, p. 8) sostiene que los gobiernos contemporáneos “para sostenerse empujan sus pueblos a la guerra rezando la oración del patriotismo”. También los socialistas “traicionaron sus principios consagrados en la frase: guerra a la guerra” durante la primera guerra mundial, “contribuyendo con esto

al sostenimiento de la burguesía”. En cambio, para el Venerable “la Revolución es un medio de defensa de las mayorías contra las minorías fuertes y usurpadoras de las bárbaras naciones”, “medio reivindicatorio de los derechos, de verdades tangibles”, que no implica “solamente un estado de guerra y de destrucción sino un medio de rápidas evoluciones hacia un porvenir mejor”. (Maldonado, 1935, p. 10)

Maldonado (1935, pp. 12-13), define a la Masonería misma (la que se organizó desde 1717 en Inglaterra) como una “obra siempre nueva” y “Revolución constante, vigorosa y enérgica” de altruismo. Por lo tanto explica que “La Masonería no puede simpatizar con el fascismo, ni auspiciar la guerra, sobre todo después de los actos de salvajismo que de ayer a hoy viene ejecutando Italia en Etiopía.” (Maldonado, 1935, p. 15.)

Para alejar el peligro de nuevas guerras Calixto Maldonado (1935, p. 16) concluye exhortando a la Hermandad para que presione a las instituciones internacionales y las agrupaciones antimperialistas “constituyendo un núcleo universal para que nadie tome las armas para asesinar hermanos”, dando “un sentido exacto al a la nacionalidad y a la civilización” para evitar a la raíz los conflictos entre los pueblos. Para prevenir dichas disputas internacionales se tenía entonces que realizar una labor meramente pedagógica, que vemos en efecto realizarse en aquellos años durante el gobierno del presidente Cárdenas. Maldonado exhorta:

Realizar una enseñanza objetiva por medio de cuadros, representaciones teatrales y cinematográficas; publicar folletos. Libros y hojas volantes y murales, exponiendo la psicología inmoral y los horrores de la Guerra. Difundir estas ideas en conferencias que se den en todas partes y al mismo tiempo, y condenar. Condenar siempre esta maldición que pesa sobre la humanidad, constituyendo centros organizadores permanentes, enérgicos y entusiastas, en los que quepan todos los sectores sociales. (Maldonado, 1935, p. 16)

Veremos a lo largo de los próximos capítulos el alcance de este tipo de propaganda masónica y cómo la simbología socialista y masónica fueron empleadas en clave

antiimperialista y antifascista por el gobierno mexicano, pero también por el régimen fascista italiano para sus fines específicos.

El Venerable termina su argumentación haciendo un llamado a los valores de la doctrina masónica, exhortando la platea para que impulsara al gobierno mexicano con el fin de no entretener ya relaciones diplomáticas con la Italia fascista:

El México Revolucionario, la Masonería progresista, no pueden tener cortesías, ni mantener relaciones con Mussolini – que representa la traición a los más altos ideales de la humanidad. La cortesanía diplomática no puede ni debe servir de pretexto para que un pueblo como el nuestro, lleno de aspiraciones revolucionarias y con un claro concepto de principios morales inalterable, vea con indiferencia el vandalismo fascista y la retrogradación a la Edad Media en que el derecho de conquista era el supremo derecho de los fuertes. Si no alzamos nuestra voz en esta ocasión, no tendremos mañana el derecho de que nadie se interese por nuestras desgracias y por de que seamos víctimas. (Maldonado, 1935, p. 16)

Ante la Liga de las Naciones, la oposición por parte de México frente a la invasión y ocupación italiana de Abisinia será de hecho clara y enérgica, en socorro de la legitimidad de Etiopía y en función antifascista y anticolonialista.

### **1.2.2 El conflicto entre Estado e Iglesia en México e Italia.**

Tanto en Italia como en México el año de 1919 marcó según Franco Savarino (2017) una transición histórica con cambios enormes que replantean las relaciones entre el Estado liberal decimonónico y la Iglesia católica de los cuales la Revolución nacional en México y la Primera Guerra Mundial en Italia son un ejemplos. Las diferencias principales entre México e Italia fueron un papel mayor de la Iglesia italiana que tenía por su infraestructura más obispos, más instituciones y organizaciones con impacto social, además de la presencia física de la Curia Romana y del papa en Roma, mientras que en México la Iglesia había sido debilitada en los conflictos del siglo XIX y no tenía una fuerza comparable.

Estado e Iglesia en ambos países tuvieron que revisar sus posiciones, a través de dos rutas diferentes: la guerra civil, y la conciliación.

En 1929 en Italia se firman los Pactos de Letrán' entre la Santa Sede y el Estado italiano. Con el Tratado se considera resuelta la "Cuestión Romana" siendo que se le reconoce la soberanía y la independencia a la Santa Sede y nace el Estado de la Ciudad del Vaticano. En cambio, el Concordato, como está escrito en su preámbulo, es destinado a "regular las condiciones de religión y de la Iglesia en Italia". Según Savarino (2017), México llega a 1929 con una situación opuesta a Italia siendo que se pone fin al conflicto religioso sin llegar a la pacificación entre el Estado y la Iglesia. Las hostilidades volverán por lo tanto a estallar en la década de 1930, especialmente en torno al tema de la educación.

Mientras que Mussolini "integra la enseñanza religiosa en las escuelas como complemento de la educación nacional, para divulgar una gramática moral teñida con los aportes espirituales católicos" (Savarino, 2017, p. 32). Según Savarino (2017, p. 31), en México "la inestabilidad política interna, el conflicto petrolero y las dificultades internacionales del régimen llevan a Elías Calles a considerar la Iglesia como uno de los principales enemigos."

Al anticlericalismo de México contribuyeron, además, la herencia revolucionaria, la masonería el activismo político de algunos obispos y los lazos internacionales del clero mexicano, así como la actitud crítica del Vaticano. Por su lado, el papa Pío XI fue firme en condenar el anticlericalismo del Estado mexicano creando así un círculo de retroalimentación donde se radicalizan tanto el anticlericalismo por un lado como el anticomunismo por el otro, desembocando en la controvertida Ley Calles. Esta Ley determinó la suspensión del culto y buscaba limitar aún más la participación de la Iglesia en la vida pública y fomentó la serie de conflictos civiles conocidos bajo el nombre de Cristiada. Esta serie de sucesos precipitaron hasta llegar al asesinato del presidente Obregón en 1928 por mano de un militante católico (Savarino, 2017).

Entre 1926 y 1929 el régimen fascista se acerca al Vaticano y dirige por lo tanto un fuerte ataque llevado por la prensa italiana, especialmente la católica, en contra del régimen revolucionario mexicano durante la Cristiada, con la acusación al presidente Calles de ser "masón", "judío" y "rojo". Así, el régimen fascista se convirtió en el paladín de la catolicidad contra el bolchevismo.

### 1.2.3 Publicaciones de libros sobre Italia en México

En este apartado presento algunos libros publicados en el periodo estudiado que son representativos de posturas opuestas frente al fascismo en México. En primer lugar aparecen los de la perspectiva antibolchevique, que llevó a justificar y elogiar al fascismo como proyecto alternativo a la amenaza comunista, pero compatible con el socialismo y los ideales de la Revolución mexicana. Estos libros eran respaldados por otros libros de divulgación y material propagandístico fascista difundidos por el cuerpo diplomático italiano en México. En segundo lugar están los libros mexicanos críticos del fascismo. Y en tercer lugar me refiero a los libros de dos diputados italianos en exilio con cuyas publicaciones en México trataron de difundir una conciencia antifascista: Andrea Frola y Gaetano Salvemini. Ambos se insertan en el debate y la comparación entre fascismo y socialismo y deslumbran la recepción teórica del fascismo entre los políticos mexicanos, advirtiéndolos frente al peligro de una dictadura fascista.

El diplomático Eduardo Vasconcelos fue Enviado Extraordinario y Ministro Plenipotenciario<sup>47</sup> de México en Roma, nombrado el 1 de enero de 1935 y en carga del 7 de abril de 1935 al 27 noviembre de 1935. Al compilar la introducción de *La asistencia pública en Italia* (1936, p. 9) escrito por el cirujano Manuel A. Manzanilla, el diplomático dio a conocer una serie de colaboraciones e intercambios de ideas entre los científicos italianos y mexicanos durante el año 1935, dirigiéndose sobre todo a los especialistas del sector sanitario. El libro fue publicado por las ediciones CVLTVRA de México y lleva al mismo tiempo en contraportada el sello de la editorial “Carlo Erba – Milano”, empresa especializada en productos farmacéuticos de la ciudad ambrosiana. Escribe Vasconcelos:

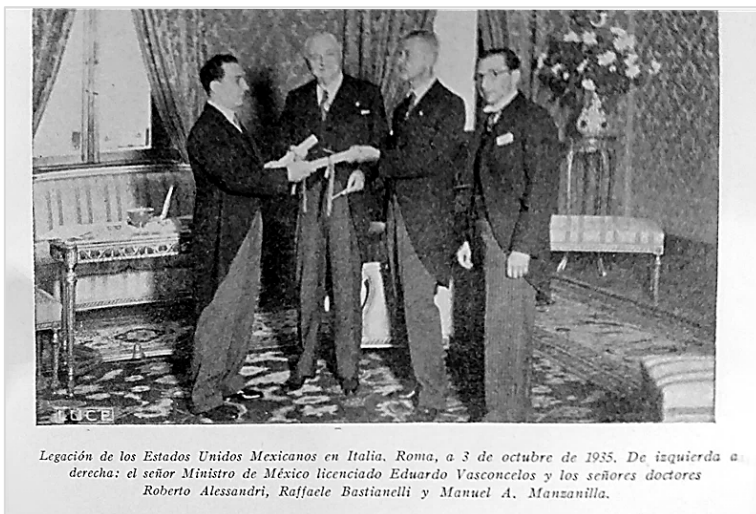
LA Agencia Carlo Erba de México, de acuerdo con la noble idea del honorable señor doctor Giovanni Morselli, Presidente de la Sociedad Italiana de Química y Director General de la Sociedad Anónima Carlo Erba de Milán, de laborar por el mayor estrechamiento internacional en las relaciones científicas e intelectuales y el mejor conocimiento de las

---

<sup>47</sup> <https://acervo.sre.gob.mx/index.php/embajadores-de-mexico?id=167>

instituciones italianas, se hace el honor de editar este libro, que ofrece rendidamente a la intelectualidad mexicana, especialmente a los técnicos de la materia y a los hombres de ciencia.

El libro *La asistencia pública en Italia* (1936, p. 21) contiene una foto del encuentro que se dio en Roma el 2 de octubre de 1935 entre Eduardo Vasconcelos, el doctor Manzanilla y los doctores italianos Roberto Alessandri y Raffaele Bastianelli (Ilustración 18). Lleva además descripciones de las obras asistenciales para la población italiana, y fotos de los edificios destinados para ello.



*Ilustración 18 La asistencia pública en Italia por Manuel A. Manzanilla (1936, p. 21)*



*Ilustración 19 Las Obras Públicas del Régimen Fascista (1935, XIII E. F., pp. 16-17)*

Otro libro en español con intenciones parecidas a éste fue distribuido en los circuitos diplomáticos mexicanos, dedicado a *Las Obras Públicas del Régimen Fascista* (1935, XIII E. F.) de G.C. Baravelli, en el cual, con gran profusión de imágenes (Ilustración 19) se documenta la construcción de infraestructuras modernas (carreteras, hospitales, edificios racionalistas de público interés, correos, estadios, puertos, digas, antenas de radio, teléfono, telégrafo etc.). Según su autor, estas labores fueron concluidas rápidamente por el gobierno italiano con la “gran admiración del mundo entero y con gran silencio sus



enemigos que no pueden hacer más que contemplar acoquinados este inmenso esfuerzo del Régimen Fascista” (Baravelli, 1935, p. 7) y la atención sobre todo a la solución de la desigualdad económica entre el Norte de Italia y “El Mediodía”, las regiones del Sur de Italia más pobres y abandonadas por los gobiernos post unitarios (junto con las islas).

Apenas apareció el fascismo en la escena internacional en 1923, a pocos meses de la marcha sobre Roma, Roque Estrada estrenó en México *Concentración Antibolchevique* (1923), una publicación que saludaba con buenos ojos ese movimiento político contrario al comunismo. Ya mencioné que el impacto del fascismo en México fue tan sensacional que en 1923 surgió de inmediato un Partido Fascista Mexicano, aunque fuera una versión muy discordante de su original (Ramos Torres 2016, p. 199) siendo apoyado por el clero conservador, mientras que el fascismo en su origen fue modernista y anticlerical.

Roque Estrada, en *Concentración antibolchevique* (1923), un libro que él declaraba de intenciones y exigencias inmediatas y periodísticas, esclarece su postura frente a los novedosos fenómenos políticos que fueron el bolchevismo ruso y el fascismo italiano. Empezando con el primero, asume que el bolchevismo ruso, surgido para alcanzar el comunismo, sería el modelo para el bolchevismo mundial. Sin embargo el proyecto comunista de expropiar el territorio a favor del Estado fracasó en la misma Rusia, argumenta Estrada, siendo arraigado en los campesinos “el amor a la tierra” y “el derecho a la propiedad privada”. También el plan industrial soviético fue según Estrada (1923, pp. 7 - 8) un fracaso “que no necesita demostraciones”.

Hasta bajo el perfil filosófico (Estrada, 1923, p. 9) el comunismo estaba para él destinado a fracasar, siendo que presuponía repartir de forma igual la riqueza entre individuos que producen con resultados diferentes en calidad y cantidad. El mundo además se regiría por una “ley natural de desigualdad” que en la esfera humana se traspone en “leyes [...] de reactivo, de anormalidad y de crisis” que son inestables. La solución a los problemas del Capitalismo sería entonces diferente al bolchevismo que solo agudiza la crisis y se encontraría en un sabio gobernante capaz de crear armonía.

Estrada declara en 1923 que, contrariamente a la previsión de León Trotsky, en México el bolchevismo tiene condiciones prohibitivas por la desorganización de la población autóctona “cobriza” y la escasa capacidad de los líderes socialistas mesoamericanos, sin contar la adversidad del vecino gigante estadounidense.

Del fascismo, Estrada (1923, p. 17) explica la etimología, “sistema de fasces, haces o manojos”, precisando que se conocía poco “de ese fenómeno nacional italiano.” Coloca de todas formas su origen prebélico, cuando Italia se dividió en “dos partidos: el Fascista y el Neutralista”. En realidad la formación del movimiento y el partido fascista es posterior y Estrada identifica *tout court* al bloque intervencionista con el fascismo.

El éxito fascista se debió entonces al éxito italiano de la primera guerra mundial, y fue legítima su reacción violenta “en un campo de libre beligerancia” frente al intento de expansión del bolchevismo en Italia, incorporando en sus filas elementos conservadores, liberales y socialistas, radicalizándolos para poder contrarrestar el radicalismo bolchevique (Estrada, pp. 17-20).

Si hubiera prevalecido en México el fascismo, según Estrada (1923, p. 20) después de haber pasado ocho años del éxito de la Revolución, ése sería mitigado por ella. Para prevenir la destrucción bolchevique en México, Estrada veía necesaria una acción antibolchevique que fuera llevada en conjunto por el partido revolucionario y la sociedad. La Revolución mexicana fue para Estrada (1923, pp. 23-24) una fuerza progresista, sin embargo no había cumplido todavía con sus promesas “por buena fe desorientada, por egoísmo, por malicia o por obstáculos insuperables [...]”

El bolchevismo, floración de la Revolución mexicana, sería su “lastre” extremista y el gobierno debería de sacudirlo. (pp. 25-26) en una acción concéntrica con el pueblo, quedando en el marco constitucional de 1917.

Estrada (p. 113) expone luego su programa político de corte “patriótico” respecto a la Instrucción Pública, el Agrarismo, el Obrerismo y el Petróleo, que desembocará en la formación de un Partido de Reconstrucción Nacional, fomentado por la acción concéntrica de pueblo e instituciones en función antibolchevique.

Carlos Roel (1938) en *La mentira marxo-bolchevique, Apuntes de la obra Fascismo y Bolchevismo" cuya parte primera ha sido publicada por la Editorial Polis México 1938*, afirma la compatibilidad del fascismo con el socialismo, que él distingue y contrapone al bolchevismo y la doctrina marxista. Roel argumenta que:

El socialismo no es, forzosamente, marxista o comunista. El socialismo no implica, necesariamente la abolición de la propiedad privada. Existen

y han existido numerosas escuelas socialistas que no la propugnan; por lo tanto, el marxismo, y el comunismo en general, no pueden considerarse como la única y verdadera forma del socialismo especialmente modifica, restringe o suprime, según las distintas escuelas, la propiedad privada.

Más adelante Roel llegaba a afirmar incluso que “el Fascismo es socialista”, o más bien una forma peculiar de socialismo:

El fascismo es también un modo del socialismo. Su socialismo es el llamado "de Estado" o "de la Cátedra", preconizado en el Congreso de Eisenach. El fascismo se deriva, además, del "nacionalismo" italiano, cuya lógica es casi la misma del "nacionalismo" francés que tiene uno de sus expositores más eminentes en Charles Maurras. Y como aportación propia, posee su organización corporativa casi sin antecedentes históricos, ya que es muy distinta al corporativismo medioeval.

Roel (1938) para sustentar y reforzar su teoría pronuncia una arenga contra la doctrina marxista “falsa” e “indemostrable” y el bolchevismo, que se basan en un sentimiento destructivo y generalizado, “la [...] aunque se disfrace de anhelo de justicia social”. El socialismo compatible con el fascismo, por lo contrario, anhela al “mantenimiento de la propiedad privada, con determinadas excepciones restricciones”, y dispone un “Intervencionismo del Estado” al que exalta “hegelianamente” siendo que lo pone “por encima de las clases y de los individuos.”

El socialista y exdiputado del Parlamento Italiano Francisco Frola (1938) iniciaba su obra *Mussolini – Los ‘Rases’ Fascistas – Un Mariscal del Imperio* (traducido al español por Enrique González Rojo) con una dedicatoria dirigida a los mexicanos, que parecía más bien una advertencia llena de preocupación frente a la expansión del fascismo a nivel mundial:

Dedico este libro al pueblo mexicano. Ninguno de los hechos narrados en él puede ser desmentido. Ojalá que del horror que ellos inspiran, obtenga

el pueblo mexicano la energía necesaria para oponerse a cualquiera tentativa de instauración fascista. México, D. F., noviembre de 1938.

El prólogo del libro fue escrito por Mario Sousa y presenta a Mussolini como “antiguo miembro del Partido Socialista y hoy dictador” y por el contrario al diputado Francisco Frola como “uno de los jefes de la resistencia, organizando núcleos de defensa proletaria, lo que lógicamente le originó el odio personal de Mussolini que, como dijimos, había sido su compañero en el Partido, antes de traicionarlo.” Frola, explicaba Sousa, debido a la persecución que el fascismo realizó en contra de socialistas y moderados en Italia se vio obligado a ir a Francia, y luego a México, “invitado especialmente por el Presidente Cárdenas a cooperar en la obra revolucionaria de nuestro país”, volviéndose “un defensor más” de “México y la Revolución.”

La obra del Dr. Frola sobre Mussolini, viene a enriquecer la escasa bibliografía que en español tenemos a nuestra disposición sobre el fascismo italiano, ya que son raros los estudios que con un criterio científico examinan las condiciones económicas y políticas en las que se originaron los propósitos que persigue y las perspectivas que ofrece. La oportunidad con que se ofrece al público de México esta obra es de señalarse, pues nadie ignora que es tema de constantes discusiones

La posible “implantación del fascismo en los países de América” constituía según Sousa un peligro “para la “Revolución [mexicana] y sus instituciones democráticas”, siendo que “el fascismo intenta propagarse en todo el mundo” así como había ocurrido en España con la sublevación de Francisco Franco. Por lo tanto, para extirpar una visión positiva respecto a ese movimiento político en continua expansión, era urgente aclarar las ideas erróneas. Proseguía Sousa:

[...] para algunos el fascismo constituye la posible salvación frente a los graves problemas económicos y políticos por los que atraviesan todos los Estados. Es necesario precisar el alcance de los programas y de los

medios de lucha del fascismo, [...] es la demagogia, uno de los procedimientos que con más persistencia emplean los propagandistas fascistas para atraer a algunos ingenuos con promesas de tranquilidad y paz social, cuando en realidad lo único que persiguen es el establecimiento de una dictadura feroz al servicio de los intereses económicos del sector agresivo de un régimen en decadencia. (Francisco Frola, 1938, p. 9)

Un año antes del estallido de la segunda guerra mundial la posición del gobierno mexicano se decantaba con mayor claridad en contra del fascismo. El propio secretario de Educación Narciso Bassols escribió el prólogo del libro *Bajo el hacha del fascismo* (1937, Editorial Revolucionaria, México) de Gaetano Salvemini, diputado socialista exiliado en México.

En él Bassols explica que el sindicalismo revolucionario de inspiración soreliana, del cual el fascismo italiano se hacía promotor, solo era “un artículo de exportación y propaganda” y que nada tenía en realidad de revolucionario el gobierno del Duce. Así como explicaba Salvemini, se trataría en realidad de una férrea tiranía que impedía a los italianos expresar sus verdaderos sentimientos contrarios al fascismo (Salvemini, 1937, pp. V y VI). Bassols para confirmar este dato refería que en Italia:

se redujeron a polvo las Organizaciones de lucha sindical que los obreros de Italia habían forjado a lo largo de cincuenta años y [...] se sustituyeron por nuevas organizaciones que funcionan bajo un control implacable del partido fascista y sus funcionarios, y con respecto a las cuales, ninguna participación efectiva se concede a los asalariados. (Salvemini, 1937, p. VII)

De esta forma, con la formación de un sistema de corporaciones de fachada “a los trabajadores [...] se les rebajan incesantemente los salarios”, encubriendo “con la más sucia palabrería demagógica y pseudo revolucionaria, lo que no es sino reaccionarismo patronal ejercido por conducto de una gran banda de aventureros sin escrúpulos”.

Bassols agradecía así a Salvemini porque enseñaba “a conocer el árbol por sus frutos” exhibiendo con “acopio de datos [...] la anatomía verdadera de las instituciones fascistas” y poniendo “en ridículo a los funcionarios o a los falsos hombres de ciencia, que tuercen la verdad sin cuidarse siquiera de dar suficiente y previsoramente imprecisión a sus palabras”. (Salvemini, 1937, p. VII)

Bassols estaba satisfecho de que Salvemini había logrado demostrar “que todos los supuestos fundamentos económicos de la implantación del fascismo son falsos” y que el fascismo no era para nada el remedio a la enfermedad de Italia, sino que la enfermedad de Italia había sido inventada por los fascistas para justificar su violencia de la cual “los capitalistas que con Mussolini dominan en la actualidad [...] disfrutarían de las ventajas y seguridades.”

Bassols concluía así que:

Será muy provechoso que en México examinemos con atención las circunstancias económicas, políticas, industriales, sindicales y psicológicas que en Italia precedieron y acompañaron el fascismo de ellas sacaremos grandes lecciones para el manejo adecuado de la lucha antifascista.

Es así que a través del testimonio de los dos diputados socialistas italianos hostigados por el régimen fascista, se trataba de crear una conciencia entre los intelectuales respecto al peligro de una dictadura fascista en México, tratando de acabar con la fama y el mito de un fascismo “revolucionario”, “corporativo”, “soreliano” y de la parte de los trabajadores, en sustancia compatible con el socialismo y las prerrogativas de la Revolución mexicana.

Al analizar las publicaciones de aquellos años se advierte una cierta ambigüedad en la recepción del fenómeno fascista por parte de los diferentes sectores de México. Su compatibilidad con la revolución mexicana dejaba abierta la posibilidad de que el fascismo fuera compatible con el socialismo. No era evidente si se trataba de verdad de una derivación soreliana, una corriente interna al socialismo o si el corporativismo y el

sindicalismo revolucionario fascista eran una fachada que cubría los intereses de la monarquía y los dirigentes del partido al poder.

Esta ambigüedad se refleja y es aprovechada también por los artistas en la iconografía de los libros escolares mexicanos, que como veremos es muy similar a la de los fascistas italianos.

### **1.3 Conclusiones del capítulo**

Innumerables razones parecen haber contribuido al encuentro entre artistas, tanto individuales como colectivas e institucionales. La relación entre artistas, diplomáticos e intelectuales italianos y mexicanos fue estrecha y rodeada de respeto mutuo, a pesar de visiones discrepantes sobre el mundo, el hombre, la sociedad y el orden internacional. La influencia que los artistas tuvieron en la estética de cada régimen fue en última instancia más relevante que lo que los gobiernos intentaron imponer con su directiva y censura.

También entre los artistas hay una cierta convergencia, hasta que nos adentramos en los aspectos políticos los cuales son motivo de divergencia más o menos profunda a nivel individual como colectivo. Desde siempre fue amplio el interés por Italia, su literatura, su arte, sus vanguardias, que no se debilita durante el fascismo. Ciertamente la revolución fascista fue acogida mundialmente y en México de manera ambivalente por quienes veían en ella un nuevo modelo plausible y compatible con el socialismo o la sociedad capitalista, incluso en ambientes anarquistas y radicales. Los que, por el contrario, rechazaron totalmente el fascismo como una amenaza para el proletariado fueron desde el principio los afiliados al Partido Comunista Mexicano, y vemos claramente su actitud y postura al llegar la Nave Italia al puerto de Veracruz en 1924.

Por otra parte, en Italia, aunque inicialmente se apuntaba a una visión del futurismo internacional, al acercarse el futurismo italiano a posiciones nacionalistas y favorables hacia la persona de Mussolini, se pierde el interés en América Latina y en México.

En todo caso, la situación que se presenta es la de redes artísticas, diplomáticas e intelectuales dialogantes, en las que las ideas artísticas sobre todo de vanguardia adquieren un carácter transnacional, más allá de las diferentes tendencias políticas de cada país de origen. Aunque de tendencias políticas cambiantes y opuestas los artistas, diplomáticos e

intelectuales siguieron un dialogo, no necesariamente en persona, sino que teórico o ideal entre ellos.

Un dato cierto es que los artistas con sus ideas y la fama de sus obras viajaron de un continente a otro. Los artistas de ambos continentes se hicieron partícipes y protagonistas de las transformaciones y plasmaron el lenguaje pictórico, literario, plástico y tipográfico los mitos patrios y la identidad nacional, dialogando sin embargo en una construcción transnacional del nacionalismo que atraviesa también lo educativo.



## **Capítulo 2: Similitudes, diferencias y transferencias iconográficas en los libros escolares mexicanos e italianos de los años treinta.**

Este capítulo está dedicado a la comparación de distintos motivos iconográficos presentes en los libros de texto de ambos países, considerando las similitudes, las diferencias y, de manera especial, los vínculos entre ambos países en la construcción de las representaciones visuales. A lo largo de este apartado me preguntaré entonces ¿Cuál fue el papel de la ilustración respecto al contexto educativo y político de la época? ¿Qué asemeja la propaganda política y la prensa en los libros de texto para la escuela italiana y mexicana en los años treinta? ¿Podemos inferir la carga ideológica y las finalidades políticas intrínsecas a cada una de esas imágenes?

¿De qué manera las imágenes en las publicaciones para la escuela rural contribuirían a fomentar el nacionalismo, y de qué clase de nacionalismo se trata? ¿En qué forma contribuyeron a fomentar los procesos de formación del Estado y construcción de la nación de los dos países? ¿Cuáles otras finalidades comunes encontramos en las ilustraciones para los libros de texto de la escuela rural? ¿Cuáles son los estereotipos del Otro presentes en las ilustraciones para la escuela rural, que contribuirían a fomentar a la cohesión interna de ambos países?

¿Cómo son representados la nación y el Estado en los libros de texto en México e Italia entre 1934 y 1940? ¿Qué tipo de imágenes, ilustraciones y fotografías comisionan o utilizan el Estado italiano y el mexicano, cuando se proponen como centro de poder que moderniza o civiliza el campo? ¿Cómo contribuyen las imágenes a construir el imaginario nacional con sus místicas y los mitos patrios, fundantes del pasado casi-épico y del futuro modernista-utópico?

El nacionalismo revolucionario en México y la Rivoluzione fascista en Italia han sido definidos como “experimentos autoritarios surgidos de dos revoluciones distintas, sin embargo, similares en la construcción de sistemas estatistas corporativos con una clara inclinación nacionalista” (Savarino, 2011, p. 244). A pesar de haber sido consideradas por la historiografía como pertenecientes a dos contextos político-ideológicos inconciliables,

para algunos de sus contemporáneos las semejanzas no eran pocas, al punto que la Enciclopedia italiana describía en 1939 al Partido de la Revolución Mexicana como “idéntico al Partito Nazionale Fascista” (Savarino, 2011, p. 237). En todo caso, consideraré ambas revoluciones como movimientos masivos, destructivos y caóticos: el México de la posrevolución y la Italia de la Marcha sobre Roma solucionan de hecho una crisis de identidad política y nacional desembocando ambos en el “radicalismo programático”, del cual habla Roger Griffin (1994).

Argumentaré, en primer lugar, que, a pesar de la lejanía geográfica e ideológica, en México y en Italia las simbologías que se encuentran en los libros escolares se inspiran en la iconografía del radicalismo tanto socialista como libertario, así como en el sindicalismo revolucionario. La de México se conecta más fácilmente con el material visual socialista de carácter internacionalista, mientras que el fascismo italiano crea eclécticamente su particular lenguaje, aglomerando retóricas diferentes y a veces contrapuestas. En segundo lugar, argumentaré que la construcción de las representaciones iconográficas de los libros escolares en ambos países deriva de su interacción con medios visuales de distinto tipo, por lo que es necesario estudiar la complementariedad entre medios como las pinturas murales, el arte monumental, carteles, folletos y publicaciones periódicas.

El capítulo está estructurado de la siguiente manera: en primera instancia mostraré el grado de compromiso y colaboración entre los gobiernos y las editoriales de México e Italia para difundir los ideales revolucionarios y adoctrinar a la juventud a través del libro escolar. Sucesivamente evidenciaré como medios complementarios al libro escolar cuales el mural y los carteles influyeron en la iconografía en ellos utilizada.

Una amplia sección es dedicada a las transferencias iconográficas entre libros escolares y otros soportes visuales tales como carteles y murales, como también entre la iconografía italiana y mexicana. Otra sección está dedicada a la comparación entre símbolos utilizados por agrupaciones socialistas, masónicas y los libros de la escuela fascista. Para esta sección, sin seguir una metodología específica, resultó fundamental hacer referencia constante a otro tipo de conocimientos previos de iconografía, mitos clásicos y simbologías políticas.

## 2.1 Libros escolares como parte de dos proyectos “revolucionarios” / de radicalización

Así como para las obras de arte, el libro escolar se valió de la colaboración entre los gobiernos en su función de *auctor* y las vanguardias, grupos artísticos e individuos de la época en su función de *artifex*, evidenciando la asimilación y el intercambio de modelos artísticos provenientes de Italia y de México como también las ocasiones de contacto entre artistas de ambos países.

Como evidencia Elvia Montes de Oca Nava (2007, p. 113), el Estado bajo Lázaro Cárdenas se reservó el poder único para “elaborar planes y programas de estudio”, que se extendió “a los libros escolares cuyos contenidos eran revisados y, en su caso, aprobados por la Secretaría de Educación Pública”<sup>48</sup> encargada de la vigilancia de la educación impartida en las escuelas. Buena parte de los textos fueron aprobados porque cambiaron su contenido y “se ajustaron a lo establecido por la reforma educativa puesta en marcha durante el cardenismo” (Montes de Oca Nava 2007, p. 112).

En México las ilustraciones presentes en los libros de texto de la década de 1930 irradiaban una carga ideológica explícita. A través de ellas, el gobierno sugería los contenidos políticos bajo los cuales adoctrinar a los alumnos. Las imágenes están cargadas de civismo, valores políticos y militarismo. Fundamental en el proceso de divulgación de esas ideas fue la colaboración de varios grupos de intelectuales vanguardistas y ligas de artistas comprometidos con los ministerios y departamentos de educación pública y las editoriales. El libro *Fermín*, publicado por primera vez en 1929 y cuyas ilustraciones eran

---

<sup>48</sup> A modo de ejemplo, *El Nacional* (año VII, tomo XV, p.p. 4 segunda sección) y *Excelsior* (año XX tomo 1, número 6,886) del Jueves 20 de febrero de 1936 en un apartado titulado “SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA – COMISION EDITORA POPULAR – INTERESANTE” anuncian de hecho: “Las comisiones dictaminadoras designadas para emitir su opinión sobre los Libros de Texto para las Escuelas Primarias Urbanas que se presentaron al concurso convocado por esta Comisión Editora Popular, de acuerdo con las bases fijadas por el C. Secretario de Estado Encargado del Despacho de Educación Pública, después de un detenido estudio de dichas obras, han fallado en el sentido de que del examen análisis de los siguientes libros: “Ríe y Aprende” “Camarada” “Familia Proletaria” “Alma Infantil” “Lea y Escriba”, “Vivir”, “Mi Nueva Escuela”, “El Niño Socialista” “Vida Obrera” “Lluvia Germinadora”, “Vida Proletaria”, “Acción y “Surco”, resulta que ninguno de ellos se ajustan a las bases que contiene convocatoria aludida, a los principios técnicos pedagógicos respectivos y en consecuencia no pueden aceptarse como Libros de Lectura de Texto para las Escuelas dependientes de la Secretaría de Educación pública [...]. México D. F., febrero 15 de 1936 – El Presidente de la Comisión RAIMUNDO MANCISIDOR.

obra de Diego Rivera, era considerado la única herramienta didáctica adecuada para la escuela rural hasta la aparición de la serie *Simiente*.

Como argumenta Simonetta Polenghi (2020), en Italia el fascismo impregnó toda la vida de los italianos y le asignó una gran importancia a la educación de los niños y los jóvenes. Por lo tanto, las escuelas tuvieron un papel significativo en este proceso, que se intensificó durante los años treinta, con el Imperio y la conquista de Etiopía. Un extenso trabajo de revisión de los libros de texto escolares fue realizado por una Comisión establecida para este propósito por el ministro Giovanni Gentile en 1923 y presidida por Giuseppe Lombardo Radice, la cual determinaría que solo los mejores libros, que incluían la noción de educación progresiva y una idea moderna del niño, podrían ser publicados.

En 1930 los libros de texto fascistas estatales sustituyeron por ley a los anteriores. Según Polenghi (2020), estos libros contenían una mezcla compleja de mensajes educativos tradicionales, centrados en la fe católica, los valores patrióticos y la exaltación del Duce. El examen de los libros de texto estatales, sin embargo, también revela mensajes a veces contradictorios, tales como la paz cristiana y la guerra fascista.

Los libros que revisé fueron producidos en México como en Italia para las necesidades de las escuelas urbanas y rurales y de alcance nacional. No hice distinción de los urbanos y los rurales porque detecté que sus iconografías y símbolos fueron empleados tanto para lógicas de urbanización del campo como en la retórica que exaltaba al campo como conservador de las tradiciones y el ambiente bucólico para los niños de las escuelas urbanas. Seleccioné para el análisis los de mayor carga ideológica y densidad de simbologías políticas.

Ellos fueron *Il libro della IV classe elementare: religione, grammatica, storia, geografia, aritmetica* (1938 y 1939) de Angelo Zammarchi y Cesare Angelini, *Il libro della prima classe* (1940). Vera Cottarelli y Gaiba Nerina Oddi, con ilustraciones de Roberto Sgrilli. *Il libro della seconda classe* (1938) de Alfredo Petrucci, con ilustraciones de Piero Bernardini, *Il libro della terza classe elementare: religione, grammatica, storia, geografia, aritmetica* (1940). de Angelo Zammarchi y Cesare Angelini, *Il libro della V classe elementare* (1939) de Fabiano Rinaldi, *Il libro della V classe elementare* (de 1940) también de Fabiano Rinaldi, con ilustraciones nuevas respecto a la edición anterior., *Il libro per la seconda classe delle scuole dei centri rurali* (1941) de Eros Belloni, con ilustraciones de Piero Bernardini, y

en fin *Il libro della IV classe elementare: letture* (1939) de Bargellini Della Torre, todos libros editados por la Libreria dello Stato en Roma. Para México elegí *El Fermín* de Manuel Velásquez Andrade, con dibujos de Diego Rivera, editado a finales de la década de 1920, *El Niño Campesino. Libro Segundo*, Ignacio Ramírez (1931), *El Agrarista. Libro 2°. De Lectura. Para el uso de las Escuelas Nocturnas Rurales*, de Luis Hidalgo Monroy (1935), *Lecturas Populares para escuelas primarias, superiores y especiales* (Velázquez Bringas, 1935) *¡Libértate! Libro III*, Herrero Hnos. Sucs. (Vera y Muñoz Cota, 1935), la serie *Simiente* del profesor Gabriel Lucio (1935), la *Serie SEP* (1940) para escuelas urbanas, *México, Libro nacional de lectura* para IV y V año (Cuervo Martínez, 1937), *Levántate, libro sexto* impreso por la editora Hermanos Herreros en 1937, y otras versiones de Luis Hidalgo Monroy que remontan hasta la mitad los años veinte *Alma Campesina Libro II* (1940) y *Libro III* (Núñez Mata, 1940), *México Nuevo libro sexto de lectura* (1941), ilustrado por Víctor M. Reyes, *Manual del Campesino*, editado por la SEP en la década de los treinta.

## **2.1. El aparato educativo transnacional entre México e Italia.**

En el México posrevolucionario las similitudes con Italia, que se había consolidado rápidamente después de experimentar también una autoproclamada Rivoluzione Fascista, “movieron a Calles y Obregón a desplegar un nutrido aparato diplomático en Italia, por el cual se clarificó que la experiencia del fascismo italiano inspiró a los callistas para la creación de un partido ‘permanente’” (Spindola Zago, 2020). El papel del Estado mexicano como “agente activo de gestión y organización de los fenómenos vitales del país” no resultaba distante del sistema hegeliano corporativo del fascismo.

Sin embargo, debido al conflicto entre masonería y catolicidad en México y la animadversión del fascismo hacia la masonería (que mencioné en el capítulo anterior), el gobierno mexicano siempre fue criticado por Roma por su “socialismo con tintes ‘bolcheviques’ y el nacionalismo’ indigenista’ con implicaciones antieuropeas.” (Spindola Zago, 2020) Un sitio específico en el que se puede apreciar la relación entre la escuela mexicana y la italiana fue la población de la colonia italiana de Chipilo, Puebla, sede de uno de los *fasci italiani all'estero* en el territorio mexicano, que se vio obligada a lidiar simultáneamente con dos revoluciones, una en su país de origen y otra en su país anfitrión.

El aspecto radical y programático de la educación para el fomento de un espíritu patriótico cohesivo y homogeneizador se había vuelto en aquel entonces un fenómeno transnacional. Había por cierto discrepancias respecto al modelo de “hombre nuevo” que ambos países propusieron alcanzar.

En México el régimen de Obregón y Calles “trató de operar una mutación fisiológica mediante la homogeneización racial de la población con la política indigenista de integración en el mestizaje.” A través de SEP, emprendió una cruzada guiada por José Vasconcelos la cual, por un lado, “tenía como prioridad la castellanización y la educación en los clásicos humanistas” y, por el otro, se proponía “fundar una cultura común en la cual todos los mexicanos se reconocieran como parte de la Revolución” valiéndose de “gestos y símbolos activos en la vida cotidiana del mundo rural”. (Spindola Zago, 2020, p. 1215) En cambio, para el fascismo italiano “era más urgente que los educandos se formaran una representación de Italia como ‘nación conquistadora y portadora del fuego de la civilización al mundo’ [...] para centrar una retórica saturada de contenidos que avecinaban a Mussolini con la esencia de la italianidad de Colón.” (Spindola Zago,2020)<sup>49</sup> Sin embargo, el espíritu activo impreso a la enseñanza desde la reforma Gentile de 1923, luego ratificado en 1939 por el ministro Bottai, pretendía que la conducción hacia “la movilización patriótica” se basara “el interés y la investigación autónoma desarrollada por el alumnado” y no en “la memorización y el verbalismo tradicional”. Se trataba de “una valoración positiva de la emotividad, frente a la racionalidad, que pretendía alimentar el espíritu nacional y fascista para lograr una enseñanza más efectiva”. (Spindola Zago,2020, p. 1226)

En Chipilo la educación de los niños italianos fue llevada a cabo por las salesianas que veían “en la italianidad un refugio seguro durante la tormenta cristera”. Se colgaban retratos de Mussolini al lado del crucifijo, se enseñaban cánticos italianos y el gobierno fascista mandaba, vía el consulado, libros en italiano, mapas de Italia y material didáctico. Se daban clases de la historia de Italia y se infundía el culto a los símbolos nacionales según el calendario litúrgico fascista, que incluía entre otras fechas el 21 de abril – la fundación de Roma –, el 12 de octubre – día del descubrimiento de América por el “italiano”

---

<sup>49</sup> El mismo Vasconcelos (como ya vimos anteriormente) empezó a sentir atracción hacia el fascismo como “revolución antropológica” siendo que, según Spindola Zago “le ofrecía elementos empíricos que podía conjugar con su teorización de la raza cósmica.”

Colón – y el 4 de noviembre, en memoria del armisticio victorioso con el que finalizó la Gran Guerra. Como señala (Spindola Zago, 2020, p. 1216):

Aunque en una escala menor al fascio de la Ciudad de México, en Chipilo los rituales fascistas debieron ser frecuentes, como lo deja ver la correspondencia entre el párroco Francisco Mazzocco Fascinetta y el cónsul Carlo Mastretta; complementados por el enaltecimiento de la italianidad, que promovían los libros de texto utilizados por las salesianas del Colegio María Auxiliadora.

Entre los libros escolares italianos que se ocuparon en Chipilo, entonces, hubo unos creados especialmente para los alumnos de los *fasci italiani all'estero*. *Quando il mondo era Roma*, publicado en 1932, “desarrollaba un breve estudio monográfico sobre la civilización romana y se acompañaba de lecciones de latín, fuente de las lenguas romances y del mundo civilizado del que Italia era la capital natural” y mostraba numerosas fotografías de ruinas y monumentos de las civilizaciones que poblaban antiguamente a la península itálica, además de mapas históricos de la antigua Roma y reconstrucciones pictóricas al temple de la antigua Urbe romana.

 <p>Illegible text on the cover.</p>	 <p>Illegible text below the illustration.</p>	 <p>Illegible text below the illustration.</p>	 <p>Illegible text to the right of the illustration.</p>
<p>Ilustración 20 Quando il mondo era Roma, 1932, Portada</p>	<p>Ilustración 21 Quando il mondo era Roma, 1932, p. 1</p>	<p>Ilustración 22 Quando il mondo era Roma, 1932, p. 7</p>	<p>Ilustración 23 Quando il mondo era Roma, 1932, p. 26</p>
			
<p>Ilustración 24 Quando il mondo era Roma, 1932, ilustración fuera del texto.</p>	<p>Ilustración 25 Quando il mondo era Roma, 1932, mapa fuera del texto.</p>		

El libro contiene un elogio del liberalismo y el Risorgimento del cual “argumentaba la validez histórica” en tanto que “fraguó la unidad nacional que culminó con el advenimiento del proceso fascista.” (Spindola Zago,2020, p. 1229)

Finalmente, *I grandi navigatori italiani*, obra de Giuseppe Fanciulli, editada en Roma en 1931, elogiaba a la obra de los grandes exploradores “Marco Polo y Giovanni Caboto, el genovés Cristóbal Colón y los hermanos Vivaldi, y Américo Vesputio” y reclamaba por consecuencia la legitimidad de posesión de aquellas tierras por ellos descubiertas. Las ilustraciones, hechas con grande maestría, ocupan un tercio de su contenido y en ellas “predominan tonos oscuros, rojos y amarillos. Así pues, es notable la funcionalidad



didáctica de las obras, diseñadas como parte de un enorme proyecto propagandístico”. De acuerdo con el libro es acompañado “por tipografía e iconografía futurista”, así como “el contenido de los materiales didácticos estaba redactado de forma eminentemente lírica” (Spindola Zago, 2020, p. 1230)



Ilustración 26 *I grandi navigatori italiani* Giuseppe Fanciulli (1931), portada

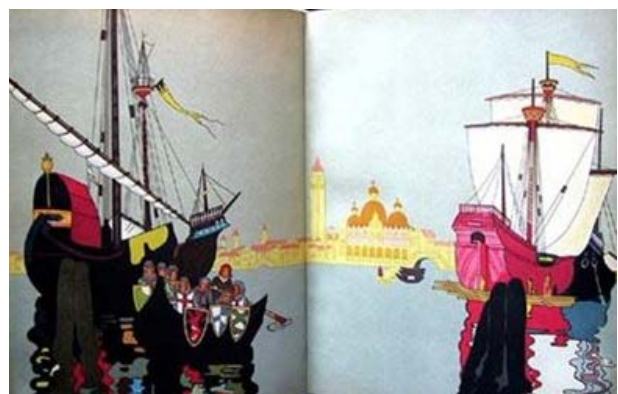


Ilustración 27 *I grandi navigatori italiani* Giuseppe Fanciulli (1931), tabla fuera del texto



Ilustración 28 *I grandi navigatori italiani* Giuseppe Fanciulli (1931), tabla fuera del texto



Ilustración 29 *I grandi navigatori italiani* Giuseppe Fanciulli (1931), tabla fuera del texto

Es importante por lo pronto evidenciar la transnacionalidad de este tipo de educación y el movimiento de los objetos culturales así como materiales, a través de la red diplomática italiana y los *fasci italiani all'estero* en México. No es de excluir el contacto de figuras clave

de la política y la educación mexicana con dichos objetos, aunque sea por razones de índice y censura.

## **2.2. Complementariedad entre medios y consumo integrado.**

En la edición de los libros escolares en México e Italia de los años treinta se advierte una porosidad entre medios de comunicación visual complementarios y distintos, que contribuyeron a fijar el estilo de las imágenes didácticas y educativas. Como mostraré en este apartado, los vehículos de esta transferencia fueron no solo las pinturas murales y el arte monumental, sino también soportes menos formales como carteles y folletos propagandísticos, libros de todo tipo y publicaciones periódicas. Las imágenes se filtraron, simplificaron y ajustaron a través de diferentes técnicas artísticas y soportes visuales para incluirse a las páginas de los libros escolares.

Las artes visuales jugaron un papel determinante para fortalecer la cultura política y forjar el nacionalismo posrevolucionario mexicano. Más allá de la pintura mural, para explicar el proceso de conformación y entendimiento de la iconografía política mexicana es necesario adentrarse en el estudio de diversas expresiones gráficas, es decir libros, revistas, carteles, grabados y hojas volantes. En tanto, en Italia la “cultura de masas” y la “alta cultura” (Malvano 2002, pp. 33 y 55) fueron los dos polos a través de los cuales la política cultural del fascismo italiano organizó en los años treinta el consenso frente al régimen, especialmente a través del arte figurativo. A la “alta cultura” se dirigió la obra de arte clásica “con estatuto noble”, mientras que la imagen de masas se sirvió de una serie de soportes codificados menos rígidamente y aptos a la difusión a gran escala. Podemos sin duda situar el libro escolar y sus imágenes entre este tipo de soportes dirigidos a la cultura de masas.

Es necesario de hecho considerar las implicaciones no solamente ideológicas sino también las estrategias económicas de los talleres gráficos y las pequeñas y grandes industrias comprometidas con el poder político. De lo contrario, respecto al *Ventennio* fascista, se corre el peligro de caer en una lectura demasiado “idealista” de la historia (Ascenzi y Sani, 2009). La dimensión económica de la escolarización masiva como herramienta de generación de la identidad nacional italiana es tan importante como los

procesos políticos de la escuela. Utilizando anuarios, boletines de noticias de las industrias y de las organizaciones empresariales, las publicaciones en revistas magistrales y otras fuentes, Juri Meda (2016) muestra cómo en Italia los medios de la educación de masas, producidos en serie y a escala industrial por parte de las empresas, llevaron a una aprobación generalizada de los métodos de enseñanza y aprendizaje y a la estandarización de los mismos contenidos educativos, dando forma a un modelo educativo capitalista que aún sigue en nuestros días.

También las publicaciones del Partido Comunista (PCM) en México fueron el resultado de una labor compleja que involucró editores, librereros y traductores además de militantes y dirigentes de partido, que desencadenó “usos del impreso” muy influyentes sobre las discusiones políticas de los activistas y la configuración ideológica de sus lectores (Rivera Mir, 2017, pp. 172-173). Las memorias de los militantes comunistas coinciden en evidenciar el cambio que significó la llegada de Cárdenas al poder: su gobierno intervino directamente en el mundo de los impresos. Las políticas estatales empezaron a regular el derecho de autor, la impresión de libros, folletos y periódicos, la producción e importación de papel y posibilitaron el financiamiento de iniciativas particulares. Se involucró la SEP en el mundo editorial, como también se fortalecieron proyectos editoriales a través de secretaría de Hacienda y Crédito Público o directamente desde el Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad (Rivera Mir, 2017, p. 175). Al momento de la llegada al gobierno de Lázaro Cárdenas la “máquina” propagandística mexicana podía multiplicar a través del texto y la fotografía los encuentros que el presidente entretenía con las masas, gracias a las nuevas técnicas fotográficas de reproducción y al refinamiento de la escritura periodística. La sección de rotograbados en particular, en el suplemento de los domingos del periódico *El Nacional*, recogía las fotografías de antología, que fácilmente el lector podía conservar, y frecuentemente mostraban al presidente en lugares muy diversos y escabrosos del país, pero vestido de rigurosa etiqueta (Covo 1996, p. 136).

El rotograbado fue introducido en Italia desde 1925 y permitió ofrecer a un precio muy bajo revistas con muchas fotografías, dirigiéndose así a un público más amplio y heterogéneo. Además, favoreció que las imágenes tomaran un significado autónomo respecto del texto (al cual anteriormente estaban estrechamente vinculadas), apareciendo una forma de montaje visual que se acerca al tipo de narrativa dinámica propio de la

cinematografía; de esa manera se fueron adoptando los modelos internacionales de innovación gráfica modernista (De Berti 2008, p. 5). El periódico rotograbado tiene efectivamente un estrecho vínculo con la costumbre de los nuevos lectores a ser también espectadores de cine, habituados a ver más que a leer.

Para entender el cambio estilístico y de temáticas que vive el mundo de la prensa italiana en los años treinta, Emanuela Scarpellini (2008, pp. 77-79) sugiere mirar al mundo cinematográfico estadounidense. El cine influyó en gran medida sobre la editorial, creando también espacios para novedades como las revistas fotográficas en boga en los Estados Unidos. El público de hecho no elige de forma excluyente los medios que utiliza; no consume solamente libros o solo visita al museo o solo va a ver películas, o la televisión, sino que elige un “consumo integrado”, es decir, utiliza un conjunto de imágenes y géneros que provienen de un sistema de medios complementarios. Scarpellini coloca en los treinta las raíces de un sistema de consumo que crecerá con fuerza en Italia en los años sesenta.

Desde Norteamérica la publicidad moderna prontamente se expandió a México y a otros países del continente americano a partir de 1920. Las técnicas de la publicidad cambiaron entonces desde la venta personal, a los primeros anuncios impresos en periódicos y revistas, y hasta la comunicación masiva por medio del radio y el cine. Los productos comerciales, junto con los enfoques publicitarios de la empresa de artes gráficas y las soluciones de creativos e ilustradores, reflejan las sociedades que los produjeron y divulgaron (Elizalde, 2017).

A inicios de los años treinta Italia vio una ola modernista impactar en las artes comerciales, bajo la influencia del futurismo, el ascenso de la publicidad y el debate respecto a la arquitectura racionalista. Las nuevas concepciones del constructivismo y la Nueva Tipografía se divulgaron en estrecha relación con el auge de la arquitectura racionalista. Como ocurrió para el diseño publicitario, influencias determinantes llegaron de fuentes indirectas más que de contactos directos con los paladines de los movimientos europeos: “These included reproductions in the trade press and the graphic layout of popular magazines and were freely assimilated by a generation of self-taught practitioners.” (Colizzi, 2011, p. 11)

John Lear (2019, pp. 27-28) sostiene que “en la historia de la representación visual de los trabajadores, el medio es tan importante como el estilo o el contenido.” En México

los artistas visuales, “entablaron un diálogo entre la pintura de caballete, el muralismo, el grabado y la fotografía.” El grabado, barato y rápido de reproducir y distribuir, fue el medio predilecto de muchos artistas que querían llegar al público obrero. Si bien centra la atención en el muralismo, Lear considera muy relevante “la representación de la clase obrera a través de grabados publicados en ciertas publicaciones, carteles y volantes.” Como se verá, los libros escolares se convirtieron en uno de los medios de difusión de dichos grabados, que se insertan en el más amplio campo de representación de la clase trabajadora mexicana.

El afiche, medio de expresión y propaganda, era el principal soporte para dichos grabados. Difundido en México desde la época de la revolución, el cartel era obra de artistas combatientes y militantes que tapizaban las calles con grandes carteles cuyos mensajes comunicaban las ideas políticas y celebraban las victorias revolucionarias. Desde los años treinta colectivos artísticos como la LEAR y el TGP entre otros, hicieron gráfica de agitación en contra del fascismo (Affron, 2016, p. 7), ilustrando folletos, volantes y carteles que se distribuían y pegaban en las calles y libros que denunciaban la brutalidad nazi fascista en Europa. Esta forma de expresión está estrechamente vinculada con el muralismo que vendría después, el cual sería más institucional y conocido a nivel internacional (Barajas Durán, 2011 p. 165). La iconografía de los murales pintados en los edificios públicos cargada de contenidos políticos y educativos, así como de la historia patriótica, encontró espacios significativos en los programas escolares y también en las páginas de los libros oficiales de lectura (Montes de Oca Nava, 2007 p. 115).

La cinematografía tampoco fue un medio ajeno a la construcción de las representaciones visuales de la época. Al respecto cabe apenas señalar que un rápido análisis de algunos noticieros italianos de los años treinta producidos por L’Unione Cinematografica Educativa (LUCE) permite apreciar la mirada de Italia hacia México en una perspectiva institucional y pedagógica, siendo que LUCE, creado en 1924, emanaba directamente de la Oficina de Prensa de Benito Mussolini (Malvano, 2002 p. 32). Los acontecimientos de México a partir de 1929 tuvieron entonces un canal bastante privilegiado en los documentales educativos LUCE, en los que con cierta admiración se definió al país mesoamericano “Il paese delle continue rivoluzioni”<sup>50</sup> (*Giornale Luce* B1323

---

<sup>50</sup> “El país de las perpetuas revoluciones”

del 15/06/1938) y se mostraba al presidente Lázaro Cárdenas apaciguar un conflicto con el gobernador rebelde Saturnino Cedillo.

La Italia fascista de hecho miraba con interés a la Revolución mexicana (1910-1917) por formar parte de un proceso más amplio de revoluciones nacionales (Irán, Turquía y China) que dieron inicio al siglo XX (Savarino, 2011, p. 236), habiendo anticipado además la revolución bolchevique en Rusia de varios años. Los documentales del LUCE presentan a un México semejante bajo muchos aspectos a Italia.

En la investigación iconográfica que se aborda en este capítulo por lo tanto se amplía la mirada hacia “medios complementarios” y distintos al libro escolar, con un enfoque al consumo integrado (Scarpellini 2009, pp. 77-79) por parte de los destinatarios de las imágenes. Se incluyen entonces una serie de aquellas que provienen de contextos diferentes al escolar y soportes visuales alternativos como los murales, las fotografías, fragmentos de películas cinematográficas y *still images* de propaganda educativa, los carteles y los folletos propagandísticos vinculados tanto a la educación política como a la publicidad comercial. Además, se incluyen banderas, estandartes y pendones de asociaciones políticas y sindicales, portadas de revistas, postales conmemorativas, recortes de periódicos y portadas de libros no escolares para obtener una visión de conjunto sobre los temas iconográficos presentes en lo general en las culturas visuales mexicanas e italianas.

### **2.2.1 El mural en México e Italia: paradigmas y símbolos para los libros escolares.**

En 1922, en la Ciudad de México se inauguró oficialmente el edificio de la Secretaría de Educación Pública (SEP). José Vasconcelos (1882-1959), entonces secretario de dicha dependencia, invitó, para hermostrar este palacio, a Diego Rivera (1886-1957), Jean Charlot (1898-1979), Roberto Montenegro (1885-1968), Carlos Mérida (1891-1984) y Xavier Guerrero (1896-1974). La idea era convertir el edificio en el símbolo de la reconstrucción posrevolucionaria, mostrando en su arquitectura las iniciativas del naciente régimen, pero también encarnando las ideas filosóficas de funcionarios, intelectuales y artistas. En 1927 culminaron los frescos de Rivera de la SEP relativos a la revolución agraria

y un ciclo de murales en una capilla colonial de Chapingo, ubicada en la Escuela Nacional de Agricultura, también relacionado con la reforma agraria. (Cruz Porchini, 2016, p. 271)

El nuevo arte mexicano que se desarrolló en los años veinte bajo el patrocinio de José Vasconcelos osciló entre la glorificación de un pasado mítico-épico y la visión de un futuro impulsado por la modernidad y el progreso. La elección de la técnica del fresco se inserta en esta peculiar visión de los artistas que entablaron una conversación singular entre el pasado ancestral de México y el compromiso político para el porvenir de la nación. Anna Indych-Lopez justifica la trayectoria de Rivera en Italia tomando cuenta de dichas prerrogativas:

Rivera spent close to half a year traveling through Italy, making scores of sketches after the Italian masters and studying in particular the tools and methods of traditional fresco paintings. To some extent, Mexican muralism may be seen as the product of this wildly anachronistic strategy: the legacy of the Renaissance is evident in the epic scale, return to the genre of history painting, narrative force, and latter-day resurrection of fresco technique.<sup>51</sup> (Dickerman e Indych-Lopez, 2011, p. 13)

Clara Bargellini (1995, p. 98) sostiene que el interés del artista y crítico Jean Charlot, el primero en analizar los dibujos italianos de Diego, estaba en asentar “cómo Rivera derivó esquemas compositivos de las obras italianas en su trayectoria desde el cubismo hacia el muralismo.” Sin embargo, si bien Rivera había estudiado a los frescos renacentistas en Italia, no fue hasta su regreso a México que aprendió a pintar al fresco, y con motivaciones exclusivamente autóctonas. Sarah Margaret Lowe (1996) al igual que Anna Indych Lopez, evidencia la actitud de los muralistas al relacionarse de manera escindida entre la herencia ancestral y la contemporaneidad, en búsqueda de una revalorización de las técnicas y el

---

<sup>51</sup> Rivera pasó cerca de medio año viajando por Italia, haciendo decenas de bocetos después de los maestros italianos y estudiando en particular las herramientas y métodos de las pinturas al fresco tradicionales. Hasta cierto punto, el muralismo mexicano puede ser visto como el producto de esta estrategia salvajemente anacrónica: el legado del Renacimiento es evidente en la escala épica, volver al género de la pintura de la historia, la fuerza narrativa, y la resurrección de los últimos días de la técnica del fresco.

legado cultural prehispánicos.<sup>52</sup> La pintura mural mexicana tenía una larga tradición remanente de la época precolombina y colonial. Los muralistas se veían a sí mismos como herederos en el arte de pintar templos y palacios, inspirados también por las obras no académicas de los anuncios murales y las decoraciones de las pulquerías (Lowe, 1996, p. 106). Margaret Lowe sostiene que Rivera, quien ocupaba la pintura encáustica, aprendió en la práctica la técnica del fresco gracias al pintor Xavier Guerrero, empleando un medio cuya datación remontaba a la época precolombina.

El muralismo fue “un mecanismo de integración que favoreció la construcción de la identidad nacional en México” (Rodolfo Ramírez Rodríguez, 2013, p. 319). Figura central de este mecanismo fue, sin duda, Diego Rivera quien desarrolló, por un lado, una pintura enfocada en las reivindicaciones de “los sectores campesinos e indígenas” y, por el otro, “una integración simbólica” funcional al arduo proceso posrevolucionario de conformación de la nación mexicana. Rodolfo Ramírez Rodríguez (2013, p. 321) afirma que después de la revolución mexicana “el nuevo Estado retomó la exaltación de las imágenes populares realizadas por Rivera para la construcción de un discurso integrador de la nueva nación, legitimando así su nuevo gobierno.”

Para la historiografía del Arte mexicana, el muralismo se inserta de hecho en una labor pedagógica más amplia que tenía como objetivo forjar el espíritu nacional posrevolucionario mexicano. No hay que olvidar que la pintura mural formaba parte de una tradición católica novohispana de “propaganda” y educación en la fe católica de las poblaciones indígenas y mestizas.

El poder de las imágenes pintadas al fresco en los edificios públicos de México fue tal que se reflejó en la historia oficial del Estado antes de que esta fuera debatida, y contribuyó en un cierto sentido a su interpretación y difusión. Luis Vargas Santiago (2018, p. 193) llega a afirmar que “Rivera pintó la historia del México revolucionario aún antes de que ésta fuera consensuada y acordada por los grupos en el mando.”

---

<sup>52</sup> “The muralists saw themselves as champions of a native Mexican art form, and as fulfilling their mandate to create a contemporary art based on their own heritage. This choice is yet another aspect of the post-revolutionary nationalism called Mexicanidad.” (“Los muralistas se veían a sí mismos como campeones de una forma de arte mexicana nativa, y como el cumplimiento de su mandato de crear un arte contemporáneo basado en su propia herencia. Esta elección es otro aspecto del nacionalismo post-revolucionario llamado Mexicanidad”) (Lowe, 1996, p.p. 148)



Sin embargo Renato González Mello (2001, pp. 41-45) afirma que los murales de Diego Rivera en la Secretaría de Educación Pública, iniciados en 1923 y terminados en 1928, “son para la historiografía del Arte mexicana el inicio del nacionalismo, el socialismo y el indigenismo que se postulan como principio y fin de la pintura mural” y, en consecuencia, “descritos como si fueran transparentes y didácticos” aunque “buena parte de los tableros de la SEP es inequívocamente esotérico.” De hecho, aun siendo obras prevalentemente públicas, en los murales coexisten dos niveles de lectura: uno exotérico y el otro esotérico. Las sectas esotéricas son órdenes laicales que derivan de un “Orden Real” con fines, símbolos y derechos distintos del “Orden Sacerdotal.” La tradición esotérica es neoplatónica y supone que “los jeroglíficos y símbolos resisten de alguna manera misteriosa” como esencias, “formas perfectas en algún lugar del cosmos que se pueden conocer a través de la intuición.” La literatura esotérica plantea doctrina universal inmutable y una continuidad absoluta que existiría desde “el Egipto, de Amenhotep IV y Nefertiti”, cómo afirmó Diego Rivera en alguna ocasión. Según González Mello (2001, p. 42), “aunque el esoterismo del siglo XX se asume como la continuación del neoplatonismo renacentista, tal continuidad es, la mayoría de las veces, mítica”.

Dicho eso, el estudio de los maestros renacentistas parece haber sido de inspiración para Rivera no solo en tanto que derivó de ellos esquemas compositivos, de narración épica e histórica, sino también por la carga pedagógica de sus obras. Patrick Marnham afirma que en Italia Diego “had not just absorbed the colours and composition of the Quattrocento, he had also registered its didactic power, and he had every intention of translating this as well.” La iconografía creada *ad hoc* por los muralistas para los edificios públicos mexicanos, por su afinidad pedagógica se transfirió pronto en las páginas de los libros escolares y plasmó así el imaginario patrio e ideológico de los alumnos mexicanos.

Tomando en cuenta ambos aspectos públicos (el exotérico y el esotérico) del mural y de las imágenes que de ellos derivan en los libros escolares, pondré en relieve el sustrato simbólico común de ambos soportes, relacionándolo con la iconografía de aquella época.

Elvia Montes de Oca Nava (2007, p. 115) afirma que en las dos series de libros de texto oficiales impresos por el gobierno mexicano durante el sexenio del Presidente Lázaro Cárdenas, Serie SEP y Simiente, “encontraron espacios” “los murales de Rivera y Orozco, los grabados de Posada y los corridos revolucionarios”. Los murales comparten con los

libros de texto de la época el hecho de estar dirigidos a la fruición masiva y de plasmar el imaginario colectivo de las masas, que eran al mismo tiempo protagonistas y destinatarias de las obras de arte como de la educación estatal.

El propósito de celebrar a la masa como una entidad poderosa, solidaria y heroica surgió en Rivera (1991 pp. 70-71) poco antes de la intervención de Francia en la primera guerra mundial, cuando en los mítines del socialista y antimilitarista Jean Jaures<sup>53</sup> quedó profundamente impresionado por la relación que el líder lograba entretener con las masas. Según Rivera, Jaures era uno de aquellos líderes que, siendo parte de la masa, salían de la masa únicamente para hacerse intérpretes de sus sentimientos y necesidades y transmitir sus “pensamientos colectivos”. Luego afirma: “This vision I later transposed in many ways in heroic murals where the hero was not an individual but a mass” (Rivera, 1991 pp. 70-71).

En 1933 Bertram D. Wolfe, académico estadounidense y militante comunista<sup>54</sup>, escribió para la revista *Futuro*, dirigida por Vicente Lombardo Toledano, el artículo “La masa como héroe” (núm. 2, diciembre 15, 1933 p. 18).<sup>55</sup> En él Wolfe advertía un renacimiento del arte dirigido al pueblo, un arte finalmente popular:

En la pintura tenemos el resurgimiento del arte monumental y de masas de Diego Rivera [...]. La pintura de caballete va dejando su lugar a la pintura mural, tal como aconteció en la época de Giotto; el héroe individual va siendo substituido por la masa como protagonista. En ésta surgen a veces individuos representativos de ella, que son a su vez su símbolo, puesto que mejor que ningún otro, representan sus sentimientos y su

---

<sup>53</sup> Jaures murió asesinado por manos de un nacionalista intervencionista, hecho que conmovió profundamente Rivera y lo impulsó ulteriormente a alejarse del cubismo en favor de la pintura mural para celebrar a las masas.

<sup>54</sup> Bertram D. Wolfe escribió además una biografía del pintor Diego Rivera

<sup>55</sup> Vicente Lombardo Toledano era miembro del Partido Laborista Mexicano. (1921-1932) y sería uno de los jefes del Partido de la Revolución Mexicana (PRM) en 1938. Era nieto de Vincenzo Lombardo Catti, piamontés y partidario de Giuseppe Garibaldi, que apoyó a México en la segunda mitad del siglo XIX y peleó a lado de Benito Juárez durante la intervención de Francia en México. Desde 1930 era director de la Escuela Central de Artes Plásticas. De él Rivera cuenta: “While I was working on my Preparatory School mural [...] soon we were banding together to win acceptance for social art. We found an ally in Lombardo Toledano, the young director of the school [...]”. Lombardo Toledano fue también parte de la cofradía Quetzalcóatl al igual que Diego Rivera (González Mello, 2001, pp. 56 y 59).

actitud. El héroe vuelve a ser el hombre común y corriente, tal como acontecía en el teatro medieval; pero en esta ocasión en un nivel superior, puesto que nos encontramos en el momento histórico en que se realiza la unificación del desarrollo individualista de la burguesía con la solidaridad colectiva medieval, para forjar una síntesis suprema con tendencia colectivo-individualista. (*Futuro*, núm. 2, Diciembre 15, 1933 p. 18)

La pintura mural en México, como otras expresiones colaterales como los carteles callejeros, los periódicos murales y los murales fotográficos, son síntoma de un cambio profundo en el arte del siglo XX, dirigido a la fruición masiva, la educación de la clase trabajadora y el forjamiento de un espíritu nacional popular, esto como alternativa a la pintura de caballete que empezó a ser considerada una especie de privilegio burgués. Los libros escolares se insertan en esta preocupación para las masas, que se vuelven protagonistas del escenario político y social.

A Giotto, maestro del fresco italiano, se le relaciona a menudo con artistas modernos no solo en Iberoamérica, sino también en Italia. Ana Gonçalves Magalhães (2010, p. 261) sostiene que Margherita Sarfatti comparó al pintor futurista Carlo Carrà con Giotto “por seu domínio do métier” y “pela retomada de técnicas tradicionais da pintura”. De hecho, Carrà había sido amigo de Rivera en su estancia parisina y parece aquí posible establecer un paralelismo entre la actitud de Carrà con la estrategia adoptada por los muralistas mexicanos de fundir en el presente las técnicas del pasado ancestral y las tendencias modernistas de la cual nos hablan Dickerman e Indyck-Lopez (2011, p. 13).

Otro dato importante respecto a la relación de Rivera con Giotto es que admiró su pintura por proyectarse y desarrollarse en conjunto con la arquitectura, considerada en su época “arte del futuro”. Patrick Marnham considera:

Faure had always argued that fresco was the painting of the future because architecture was the art of the future and fresco its adornment. But the Arena Chapel in Padua had been constructed for Giotto to decorate. It was an example of "architecture serving painting," a

compliment which Rivera is unlikely to have overlooked.<sup>56</sup> (Marnham 2000, p. 250)

Por otra parte, en la comparación que hizo Sarfatti entre la pintura estadounidense y la mexicana con la del Brasil, colocó a Rivera como el puente entre la pintura del movimiento italiano Novecento y Latinoamérica, gracias a la influencia que tuvo sobre él Mario Sironi (Gonçalves Magalhães, 2010, p. 260):

Em *Espejo de la Pintura Actual*, publicado em Buenos Aires, em 1947 (Sarfatti 1947), Sarfatti [...] incorpora novos países à sua análise, merecendo destaque os países latino-americanos, em especial o México, o Brasil e a Argentina. Para introduzir o continente americano, ela toma os Estados Unidos e sua tradição recente de pintura mural, para daí, ir ao México e os grandes projetos de Diego Rivera. Sarfatti assim compara a pintura mural norte-americana e a mais recente mexicana, com aquela que ela vê ser produzida no Brasil [...] é a partir das vinculações que ela vê entre a pintura mural de Rivera e a de Portinari, que ela parte para analisar o continente latino-americano e a pintura brasileira. Rivera seria, para ela, a ponte entre a pintura do Novecento Italiano e a América Latina, através da influência da pintura mural de Mario Sironi. E é pelos filtros da pintura do Novecento Italiano que ela analisa a produção latinoamericana. (Magalhães, 2010, p. 260)

Mario Sironi, muralista, pintor, escultor e ilustrador, fue un artista muy influyente durante el fascismo, quien en 1933 afirmó: "In the Fascist state art requires a social function [...] The individualist conception of "art for art's sake" is dead ... mural painting is social painting par excellence."<sup>57</sup> (Patterson, 2011, p. 206).

---

<sup>56</sup> Faure siempre había argumentado que el fresco era la pintura del futuro porque la arquitectura era el arte del futuro y el fresco su adorno. Pero la Capilla de la Arena en Padua había sido construida para que Giotto la decorara. Fue un ejemplo de "arquitectura al servicio de la pintura", un cumplido que es poco probable que Rivera haya pasado por alto

<sup>57</sup> Mario Sironi, 'Manifesto of mural painting' [1933], in Harrison and Wood, *Art in Theory*, 425.

Según Braun (1997, 101-133), Sironi fue una personalidad al mismo tiempo excepcional y ejemplar del arte fascista italiano:

Sironi's key position as the link between the prewar and postwar avantgarde, between futurist activism and fascist revolution in the years 1919—22. I situate Sironi in a generational context, detailing his dissatisfaction with both Marxism and liberalism and his sympathies for radical left (futurism and syndicalism) and nationalist ideologies.

Los escenarios urbanos de Sironi entre 1919 y 1920 representan calles vacías que son el preludio a algo que pronto pasará: en lugar de pintar las masas en revuelta, al igual que los futuristas, Sironi pinta la tensión de las calles urbanas en un clima de insurrección que se prepara. En este escenario las camionetas Fiat modelo 18 BL, utilizadas por los *squadristi* en camisa negra, representan la revolución fascista y al mismo tiempo la reacción al socialismo. Las Fiat modelo 18 BL, utilizadas en campo militar e industrial se repiten casi obsesivamente en sus pinturas.

Sironi es el típico ejemplo de antiburgués y al mismo tiempo socialista “hereje”, al igual que Mussolini. Intervencionista y nacionalista, se alista en el ejército y participa a la primera guerra mundial. Adhiere al futurismo no tanto estéticamente sino idealmente. Mussolini se convierte en su principal patrocinador y es considerado parte del ala izquierda fascista que ve inminente la insurrección del proletariado, con huelgas y violentas demostraciones públicas que pronto destruirían al orden burgués existente.

En su “Manifiesto della pittura murale” (Sironi, 1933) suscrito también por los artistas Campigli, Carrà y Funi, Sironi afirma:

La pittura murale è pittura sociale per eccellenza. Essa opera sull'immaginazione popolare più direttamente di qualunque altra forma di pittura, e più direttamente ispira le arti minori.<sup>58</sup> (Mario Sironi, 1933)

---

<sup>58</sup> Mario Sironi (1933), “Manifiesto della pittura murale”, *Colonna*, No. 1 (Diciembre 1933), reimpresso en Ettore Camasca (ed.), y *Mario Sironi: Scritti editi e inediti*, Milan: Feltrinelli, 1980, pp. 155–157

Sironi le otorga al mural una posición central frente a los demás artes y soportes visuales y le confiere una función orientadora e inspiradora con respecto a los temas y los sujetos a tratar, que vemos de hecho reflejada en las ilustraciones de los libros escolares de su época. Consideraba que este género, que había caracterizado el arte italiano a lo largo de su historia, estaba experimentando un resurgimiento.

La impostación del artista frente a su obra debía de ser para Sironi una organización casi marcial de la obra: del caos el artista debía de crear un orden en la pintura. En ello, Sironi se distancia de una concepción que él asigna al arte comunista, en la cual el sujeto retratado, es decir el trabajador o el líder sujeto de la representación, es el que mueve a la sensibilidad de las masas; justamente así es como lo expresó el militante comunista Bertram D. Wolfe en “La masa como héroe” (*Futuro*, núm. 2, Diciembre 15, 1933 p. 18).<sup>59</sup> Sironi contrapone a eso una visión de conjunto de tono fascista, una sugestión ambiental que debe de imprimir con su orden y un estilo nuevo al alma popular. Sironi le asigna al artista la tarea de moralizar. Moralizar, en primer lugar a sí mismo, renunciando al estéril egocentrismo para hacerse “militante” político, subordinando su individualismo a la necesidad colectiva que la obra pública del mural demanda. Y moralizar también a las masas con su sentido de dedicación a la obra colectiva, purificándose de toda aura de superioridad, volviendo a ser *artifex* y hombre entre los hombres, cómo lo fue en el resplandecer de la Antigua Roma, sin por eso pretender de él el anonimato.

---

<sup>59</sup> Especialmente cuando al hablar de la masa como héroe afirma: “En ésta surgen a veces individuos representativos de ella, que son a su vez su símbolo, puesto que mejor que ningún otro, representan sus sentimientos y su actitud.”



Ilustración 30 Roberto Montenegro, *La historia*, pintado entre 1924 y 1926 en la Biblioteca Benito Juárez



Ilustración 31 Diego Rivera (1928), *Felipe Carrillo Puerto*



Ilustración 32 Diego Rivera (1930), *Historia del Estado de Morelos, Conquista y revolución*, detalle con Emiliano Zapata



Ilustración 33 *Lecturas Populares para escuelas primarias, superiores y especiales* (Velázquez Bringas, 1935) Portada de Roberto Montenegro



Ilustración 34 *Lecturas Populares para escuelas primarias, superiores y especiales* (Velázquez Bringas, 1935, p. 212)

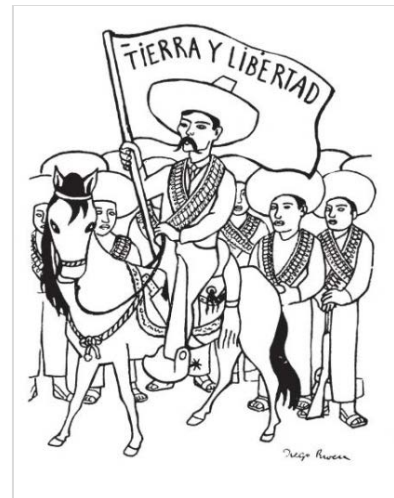


Ilustración 35 Fermín (1929), *Dibujo de Diego Rivera*

El fascismo no pasó por alto la potencialidad del mural y de la imagen en general, habiendo sido Italia a lo largo de los siglos un país con una extrema riqueza en el arte

figurativo, católico y todavía ampliamente iletrado (Malvano 2002, p. 18). Gregorio Magno había definido en el siglo V a la imagen como “biblia de los pobres”, y las grandes catedrales italianas pintadas con frescos fueron definidas por Margherita Sarfatti como “los muros” que “hablan”, así que a distancia de siglos la imagen sería nuevamente una herramienta pedagógica con indudable eficacia. (Malvano 2002, p. 18). Paralelamente en México, entre 1928 y 1930 el presidente Emilio Portes Gil había recurrido a las “escuelas de circuito” para los campesinos y se sirvió de la ayuda de textos y publicaciones periódicas como medio para dar a conocer sus ideas y sus logros. Estas publicaciones se caracterizaban por la profusión de imágenes dirigidas a “aquellos para quienes la lectura era un trabajo lento” (Loyo, 2010, pp.241).

La conexión entre muralismo italiano y mexicano la explica ulteriormente Jody Patterson al presentar el mural de Sironi *L'Italia corporativa*:

The broader history of twentieth century muralism demonstrates that this art form was simultaneously, and equally as effectively, harnessed to opposing artistic and ideological agendas. While public wall painting could be adopted by leftists as, in the words of Rivera, ‘a weapon in the class struggle’, enthusiasm for the mural was no less fervent in Mussolini’s Italy. This was amply demonstrated when the monumental brutality of Mario Sironi’s mosaic mural *Fascist Labor*<sup>60</sup> was given pride of place in the Italian Pavilion’s Hall of Honor at the Paris Exposition of 1937.<sup>61</sup> (Patterson, 2011, p. 206)

---

<sup>60</sup> *L'Italia corporativa*, título original de la obra en Italiano.

<sup>61</sup> La historia más amplia del muralismo del siglo XX demuestra que esta forma de arte fue simultáneamente, y con igual eficacia, aprovechada para oponerse a las agendas artísticas e ideológicas. Mientras que la pintura mural pública podía ser adoptada por los izquierdistas como, en palabras de Rivera, un arma en la lucha de clases, el entusiasmo por el mural no era menos ferviente en la Italia de Mussolini. Esto quedó ampliamente demostrado cuando la brutalidad monumental del mural de mosaico de Mario Sironi, el Trabajo Fascista, ocupó un lugar destacado en la Sala de Honor del Pabellón Italiano en la Exposición de París de 1937.



Patterson sostiene además que “in his ‘Manifesto of Mural Painting’, published in 1933, Sironi employed rhetoric almost indistinguishable from that of the left to champion mural painting as the art most appropriate to Fascism.” (Patterson, 2011, p. 206). Alessandro Colizzi (2011, p. 11) considera a Sironi una figura clave del movimiento Novecento (al cual Margherita Sarfatti también se asoció) por haber postulado “a social function for mural decoration – understood as a tool for educating the masses within the Fascist state, as exemplified by the work he showed at the V Triennale”<sup>62</sup> Los Futuristas siguieron el ejemplo de Sironi aplicandolo a la fotografía y el polimaterial.

El movimiento del Novecento había recibido una recomendación oficial por el mismo Mussolini el cual a una exposición de 1926 lo había definido “un significado de modernidad” y no simplemente “un mero dato cronológico” (Malvano 2002, p. 51) En 1929 Margherita Sarfatti había puesto en evidencia en ocasión de una exposición del grupo Novecento el carácter nacional del movimiento, siendo los artistas “intérpretes de la modernidad”, “jóvenes, artistas y fascistas, es decir revolucionarios de la moderna restauración del arte como de la vida social y política” (Bossaglia 1979, p. 110). Además Margherita Sarfatti y Eva Tea en Italia comparaban su más talentoso muralista, Mario Sironi, con sus antepasados Giotto<sup>63</sup> y Masaccio (Malvano 2002, p. 53).

Tanto en México como en Italia la obra de los muralistas modernos se filtra a la simbología de los libros escolares. Sin embargo, la relación entre ambos medios es mucho más evidente en cierta iconografía que toma directamente las imágenes de los murales, y se acomoda a las exigencias editoriales del libro escolar con recursos artísticos y técnicos funcionales al proceso de producción.

Así, la portada para *Lecturas Populares para escuelas primarias, superiores y especiales* (Velázquez Bringas, reimpresión de 1935) (ilustración 33) Roberto Montenegro la toma de un detalle de su mural *La historia* (ilustración 30), pintado entre 1924 y 1926 en la Biblioteca Benito Juárez convertida en un grabado tricromático. Un detalle del mural Secretaría de Educación Pública, de Diego Rivera dedicado a *Felipe Carrillo Puerto* (1928) (ilustración 31), se encuentra en el mismo libro en versión monocromática, (ilustración 34),

---

<sup>62</sup> La exhibición de la V Triennale empezó en el mayo 1933.

<sup>63</sup> Llevaba el nombre *Il vero Giotto, almanacco degli artisti* una revista dedicada al arte y la teoría estética fascistas (Malvano 2002, p.p. 55)

como también una imagen monocolor que recuerda otro mural de Diego, *La maestra rural*. (Velázquez Bringas, 1935, p. 108) (ilustración 37),

El dibujo de Emiliano Zapata que Diego Rivera hace aparecer en *Fermín* (1929), (ilustración 35), tiene el mismo esquema renacentista de un detalle del célebre ciclo mural del mismo Rivera, *Historia del Estado de Morelos, Conquista y revolución* (1930) (ilustración 32), que representa al caudillo del Sur a lado de un caballo blanco empuñando una hoz. Según Anna Indych-Lopez (Dickerman e Indych-Lopez, 2011, pp. 78-80), Diego habría extraído del fresco *La battaglia di San Romano* de Paolo Uccello el boceto para ambas composiciones.

Las características apolíneas y las proporciones del hombre vitruviano de Leonardo da Vinci que encontramos en el sujeto principal con brazos abiertos y nimbo solar del mural *Fraternidad* (1928) (ilustración 36), de Diego Rivera se encuentran también en la ilustración de “El compañero Sol”, en *Lecturas Populares para escuelas primarias, superiores y especiales* (Velázquez Bringas, 1935, p. 75) (ilustración 38),. La imagen de un obrero y un campesino apretándose la mano<sup>64</sup> se encuentra primero en *May Survey Graphic* (1931)<sup>65</sup>, ilustrado por el mismo Rivera, y vuelve a aparecer en *México Nuevo libro sexto de lectura* (1941, p. 90), ilustrado por Víctor M. Reyes (ilustración 41),.

Un obrero en el acto de romper las cadenas con un triángulo negro como fondo que ilustra el libro *Despierta* (Mendoza Santana, 1938, p. 11) (ilustración 39), tiene una postura y una expresión muy parecidas a la mujer con gorro frigio y pulseras con la bola y la cadena que protagoniza el mural *Nueva Democracia* (1944) de David Alfaro Siqueiros (ilustración 42).

---

<sup>64</sup> El símbolo del apretón de manos se encuentra en las banderas de las ligas de ayuda mutua italianas de la primera década del siglo XX (cuales por ejemplo la del Club Operaio Casciavola) y hasta 1989 fue el símbolo del Sozialistische Einheitspartei Deutschland, el partido comunista de la República Democrática Alemana (De Luca 2012)

<sup>65</sup>

[https://pdfs.semanticscholar.org/1c31/8c03cef5a7c1b4d43b66e6c6738bbd4f3669.pdf?\\_ga=2.16522230.1939718813.1572443694-814843630.1572443694](https://pdfs.semanticscholar.org/1c31/8c03cef5a7c1b4d43b66e6c6738bbd4f3669.pdf?_ga=2.16522230.1939718813.1572443694-814843630.1572443694)

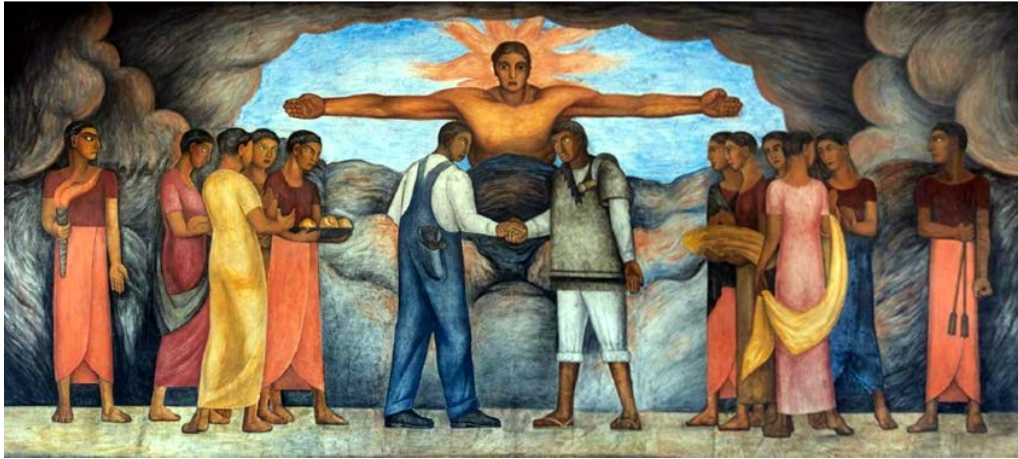


Ilustración 36 Fraternidad, Diego Rivera, 1928

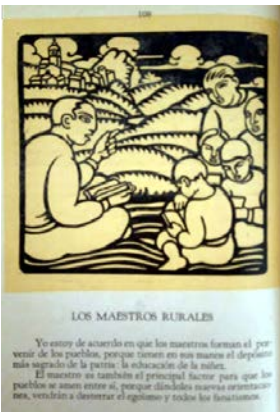


Ilustración 37 Lecturas Populares para escuelas primarias, superiores y especiales (Velázquez Bringas, 1935, p. 108)

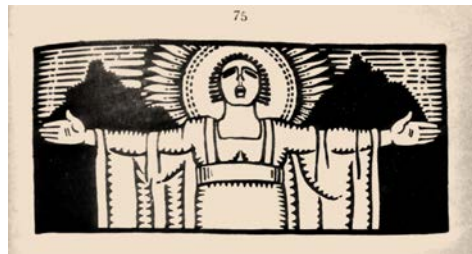


Ilustración 38 Lecturas Populares para escuelas primarias, superiores y especiales (Velázquez Bringas, 1935, p. 75)



Ilustración 39 Despierta (Mendoza Santana, 1938, p. 11)



Ilustración 40  
 México Nuevo libro sexto de  
 lectura (1941 p. 3), *Entrando  
 a la mina* (Dibujo de Diego  
 Rivera)



Ilustración 41 México Nuevo libro  
 sexto de lectura (1941, p. 90), ilustrado por  
 Víctor M. Reyes



Ilustración 42 David  
 Alfaro Siqueiros (1944) *Nueva  
 Democracia*

Por lo que concierne a Italia, las pinturas de Sironi con paisajes urbanos vacíos y desolados como por ejemplo *Il tram* (1920) (ilustración 46), que representa al tranvía junto con la camioneta FIAT 18BL (ilustración 45), en espera como sostiene Emily Braun (1997) de una detonación revolucionaria,<sup>66</sup> también encuentran espacio en la iconografía de los libros escolares. Se asocian al heroísmo revolucionario de las camisas negras y la valentía patriótica de los reduces en conflictos bélicos, como en el cuento “L’eroe di Calase” de *Letture per la V classe dei centri urbani* (Bargellini, 1942. XX E.F., pp. 166-173); de hecho este cuento, situado en los años del segundo conflicto mundial, relata cómo el protagonista, “Il cieco di guerra”, pierde la vista en una cruenta batalla de “due reggimenti contro due divisioni”. El trasfondo del cuento es un tranvía urbano, cuya ilustración aparece al final del relato (Bargellini, 1942. XX E.F., p. 171) (ilustración 49).

A la FIAT 18BL se le describe como la “madre de la revolución” siendo que fue el vehículo utilizado por las milicias de camisas negras en las acciones violentas contra sus opositores y durante la Marcia su Roma, como la representa Sironi de nuevo en 1932, en su pintura *Squadra d’azione*. Se le dedica hasta una representación teatral, una comedia del *Carro di Tespi* (1936, Roma: Tipografía Bertarelli), compañía itinerante financiada por la *Opera nazionale del dopolavoro* (OND) del régimen fascista. La FIAT 18BL se encuentra, entre otros libros escolares, en *Il libro per la seconda classe delle scuole dei centri rurali*

<sup>66</sup> <http://www.archiviomariosironi.it/tag/mario-sironi/>

(1940, p. 85) (ilustración 47) e *Il Libro della IV classe Elementare*, Bargellini (1942, XX E.F. p. 29) (ilustración 48).

De su mural en la Aula Magna del Rectorado de la Universidad La Sapienza en Roma *L'Italia tra le arti e le scienze*, (ilustración 43) ultimado en 1935, Mario Sironi desprende un sujeto, una Victoria alada con características acentuadamente bélicas (con espada y yelmo de infantería italiana de la primera guerra mundial) que aparece entre sus dibujos a colores en *Il Risorgimento dell'Italia* el libro de Gioacchino Volpe (1934, p. 322) (ilustración 44) para los *fasci italiani* en el extranjero.

La obra de Roberto Montenegro titulada “La revolución mexicana es indivisible” parece tener conexiones evidentes con la obra de Sironi, a partir de la personificación de la Victoria alada con espada que domina las masas.





*Ilustración 43 Mural L'Italia tra le arti e le scienze Mario Sironi, 1935*





Ilustración 44 Libro de Gioacchino Volpe (1934) *Il Risorgimento dell'Italia*, dibujo a colores de Mario Sironi, p. 322



Ilustración 45 Mario Sironi, *Squadra d'azione*, 1932



Ilustración 46 Mario Sironi: *Il tram* (1920), Archivio Storico Mario Sironi, en <http://www.archiviomariosironi.it/tag/mario-sironi/>



Ilustración 47 Il libro per la seconda classe delle scuole dei centri rurali (1940, p. 85)



Ilustración 48 Il Libro della IV classe Elementare, Bargellini (1942, XX E.F. p. 29)



Ilustración 49 *Lecture per la V classe dei centri vrbani* (1942. XX E.F., p. 177)

## 2.2.2 Carteles y libros escolares entre México e Italia.

En Italia el cartel se desarrolló junto con las técnicas de publicidad, las cuales, como el desarrollo industrial, fueron relativamente tardías. Hasta los años veinte en Italia el cartel seguía siendo una obra del artista individual, mientras que en países como Estados Unidos era la lógica empresarial que prevalecía sobre la producción (Mario Piazza, *Manifesti, Posters*, 2014, Silvana Editoriale, Cinisello Balsamo, Milano, pp. 6-20). La dictadura fascista

introdujo en el cartel la retórica autárquica y la propaganda que enfatizaba la grandeza de la Roma Imperial, así que todos los sectores, inclusive el comercial, se doblaron frente a la celebración de la ideología y el nacionalismo, en una combinación donde carteles políticos y publicitarios se asemejaban en todo.

Entre tanto, en México el cartel era un medio de expresión y comunicación desde la época de la revolución mexicana, precursor del más conocido mural (Barajas Durán, 2011, p. 165). Además, desde el siglo XIX se practicaba un arte de compromiso político y, por eso, no sorprende que varios artistas se hayan organizado en sindicatos de pintores, ligas o talleres para combatir al fascismo en el terreno de la propaganda gráfica. En 1933, con la intención explícita de luchar contra el imperialismo y el fascismo, artistas e intelectuales fundaron la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (LEAR) y cuando ésta se disolvió, en 1937, un grupo de artistas gráficos se unió para formar el Taller de Gráfica Popular (TGP); allí, grabadores como Leopoldo Méndez, Alfredo Zalce, Fabio O' Higgins, Luis Arenal, Gabriel Fernández Ledesma y Chávez Morado, entre otros, ilustraron folletos y volantes que se repartían de mano en mano, carteles que se pegaban en las calles y libros que denunciaban la brutalidad nazi. Al núcleo de artistas mexicanos se sumaron pintores y cartelistas españoles tan notables como Josep Renau y Santos Balmori. Los artistas del TGP emprendieron además una campaña de carteles callejeros contra los periodistas filonazis. (Barajas Durán, 2011, p. 165).

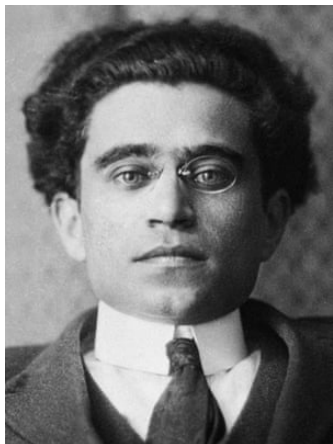
A decir de Marina Garone-Gravier (2014, p. 112) las vanguardias artísticas del siglo XX consideraron como espacio privilegiado al manifiesto, que “establece una nueva relación con el lector, al alterar el sistema de símbolos y códigos tradicionales” y “tergiversa los patrones usuales de disposición del espacio escrito” recurriendo a operaciones de intervención gráfica, a “partir del uso de contrastes entre el dibujo del signo de escritura”.

Respecto a la relación entre cartelistas y editores entre México e Italia, podemos observar unas transferencias iconográficas muy evidentes tanto entre la fotografía y el cartel como entre carteles, libros y libros escolares.

Un cartel de Leopoldo Méndez por ejemplo, expuesto en ocasión de los 80 años de actividad del TGP (1937-2017) retrata en 1942 a Antonio Gramsci, el mayor teórico marxista italiano, fundador del Partido Comunista Italiano y disidente político martirizado en las cárceles fascistas hasta su muerte en 1937. La imagen es la de un Gramsci muy joven, de



alrededor de 1915. Sin embargo fue la que se difundió en los principales periódicos antifascistas en lengua italiana en exilio en Francia (entre ellos *Giustizia e Libertá* de París, e *Il grido del Popolo*) pocos días después de su muerte que ocurrió el día 27 de abril de 1937. El cartel atestigua la circulación de imágenes políticas entre un lado y el otro del Atlántico, en una época en la cual las imágenes no encontraban un medio de transmisión en tiempo real. En ámbito institucional las ocasiones de contacto entre la cultura visual mexicana e italiana de los años treinta fueron exposiciones de carácter transnacional bilateral y de carácter internacional, así como el intercambio de libros entre diplomáticos por parte de las embajadas, la distribución de películas de cine y noticieros cinematográficos y la publicidad comercial de alcance transatlántico.



*Antonio Gramsci, Italian Marxist theoretician and politician, member of the Communist International Hulton Archive, registrada 20 de julio de 1934*



*Ilustración 50 Cartel de Leopoldo Méndez para el TGP: Retrato de Antonio Gramsci, 1942.*

Según Fernández Ledesma, “El cartel, como el libro y la revista, va dirigido siempre hacia las masas, y, a pesar de imponerse la condición de ser más limitado en sus medios, nunca pierde por esto, su potencia como expresión cabal.”<sup>67</sup> El cartel, al igual que los libros dirigidos a obreros y campesinos, llevará a cabo una función al mismo tiempo didáctica y

<sup>67</sup> Folleto de la “Exposición Internacional de Carteles, Ciudad de México”, año 1934

social, en una óptica emancipadora. Carteles y libros de textos fueron estrechamente vinculados siendo comisionados por el gobierno mexicano y tuvieron las mismas temáticas sociales y políticas, además de ser producidos a menudo en los mismos talleres y compartiendo la mayoría de las veces la paternidad creativa e intelectual.

Gabriel Fernández Ledesma fue promotor y difusor dedicado del arte mexicano en su patria y en el extranjero. Su propósito principal fue dar a conocer en México la obra de los artistas foráneos “para enriquecer la educación visual de artistas, intelectuales y público” (Alanis 1985, 52). En 1929 viajó a Europa para “asimilar las vanguardias extranjeras e incorporarlas a las formas nacionales” (CENIDIAP, Fondo GFL, Rollo 5, núm. 81). Llevó entre 1930 y 1931 a la Feria de Sevilla, España una selección de obras de las Escuelas de Pintura al Aire Libre de la Escuela de Escultura y Talla Directa y de los Centros Populares de Pintura (CENIDIAP, Fondo GFL, Rollo 5, núm. 79).

La Sala de Arte del Departamento de Bellas Artes (dependencia en aquel entonces de la Secretaria de Educación Pública) fue dirigida por Fernández Ledesma, que lanzó en 1934 una convocatoria de carácter internacional para su primera exposición colectiva de carteles. La exposición se llevó a cabo del 22 de febrero al 20 de marzo e incluyó materiales europeos, soviéticos, centro y sudamericanos y fue un lugar de confluencia de distintas tradiciones visuales, que sirvió para que México se posicionara entre las vanguardias transnacionales en boga en aquella época y que tuvo repercusiones en distintos campos editoriales, desde el cartel publicitario al propagandístico, desde la revista hasta el libro escolar. La exposición dió lugar a una doble transferencia entre medios y entre países, y trataré en profundidad en los próximos párrafos unos ejemplos que culminaron con la adopción de un cartel de Marcello Nizzoli en una exposición agrícola del régimen fascista que se trasladó a la portada de un libro de texto mexicano.

Otras publicaciones llegan de Italia a México a través de canales comerciales, aparentemente menos formales. Se trata de unos folletos promocionales que en el año 1938 se encontraban en la peluquería el “Salón Rojo” ubicada en la Ciudad de México, en la calle de Bucareli. Estos folletos estaban muy cargados de significados políticos y eran celebratorios de las jactancias imperiales del Fascismo (Barajas Durán, 2011, pp. 52 y 53). Una de las secciones del folleto publicitario ilustra un desfile de Balilla<sup>68</sup> en el que aparecen

---

<sup>68</sup> La organización dedicada a la iniciación militar y política de la niñez y la juventud fascista.

etíopes acompañados por un grupo de militares y camisas negras, casi idéntica en la composición a la portada de unos cuadernos escolares impresos entre 1936 y 1941, también celebratorios de los logros del Imperio en la África Oriental Italiana. Los militares, adoptan una postura específica al relacionarse con los niños, al precederlos y conducirlos en su marcha.

En los libros para la escuela rural mexicana de la serie *Alma Campesina*, *Libro II* (1940, p. 56) y *Libro III* (Núñez Mata, 1940) aparece el personaje de Tío Pepe, un soldado del ejército mexicano que visita un pueblito y adoctrina algunos niños en valores patrióticos, revolucionarios y militares, dibujado en una postura en todo similar a las camisas negras del *Il libro per la seconda classe delle scuole dei centri rurali* (1940, p. 82) y los desfiles de los Balillas etíopes antes citados. Los militares italianos y el mexicano tienen la misma actitud de mostrar y conducir a los niños por “el recto camino”, con lo que literalmente los “educan” (en latín el verbo *ex-ducere* presenta la polisemia de educar y conducir). Los militares son al mismo tiempo educadores, campesinos y combatientes, y representan el modelo moral perfecto para los niños.

La necesidad de “uniformar” a la nación se refleja, en primer lugar, en el elemento inmediatamente visible del “uniforme” militar. Asimismo, en lugares “lejanos”, el militar representa a la autoridad de los gobiernos centralizadores, y transmite a la población campesina la cercanía y el control del Estado.

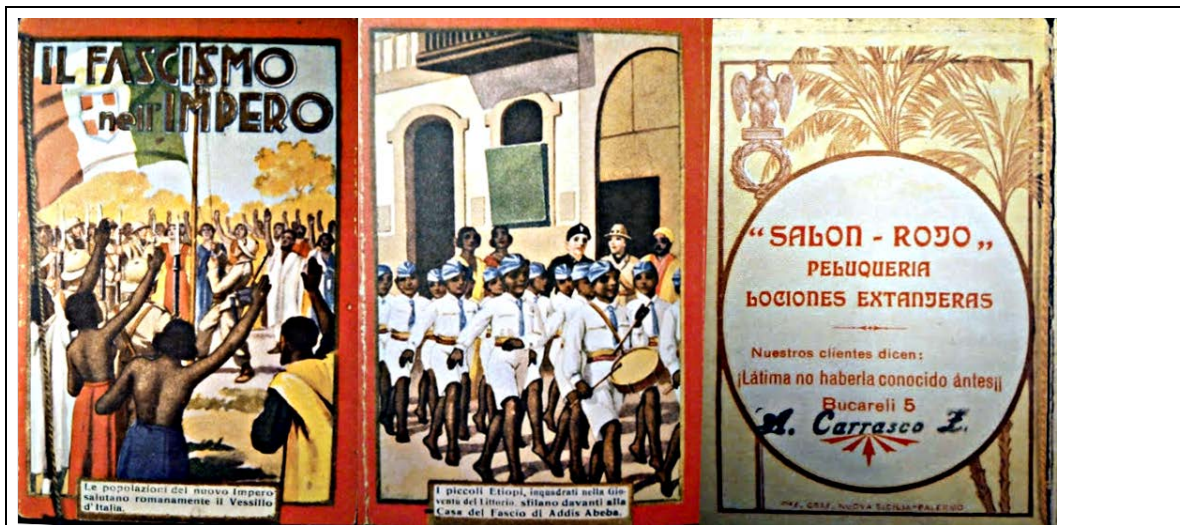


Ilustración 51 Selección de imágenes de un folleto publicitario de la peluquería “Salón Rojo” (1938)

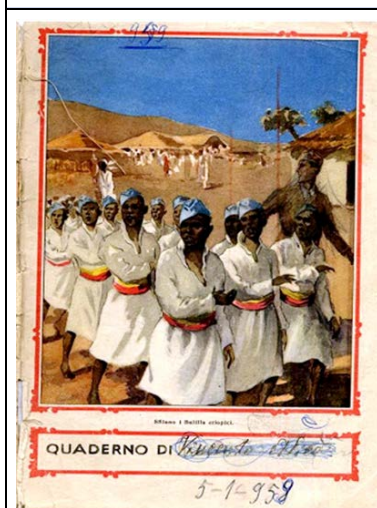


Ilustración 52 Cuaderno escolar italiano que refigura un “Desfile de Balilla etiópicas” (1936-1941)



Ilustración 53 Alma Campesina, Libro II (1940, p. 56)



Ilustración 54. Il libro per la seconda classe delle scuole dei centri rurali (Belloni 1940, p. 82)

Bajo el fascismo, las imágenes más recurrentes en los libros de texto son aquellas que retratan al ejército y a las camisas negras (el cuerpo de élite del Partido Nacional Fascista italiano). Los libros para la escuela primaria reflejan la militarización progresiva del

campo y de la infancia. En el *Libro della prima classe* (Zanetti, 1936, p. 77) y *Alma Campesina, Libro II* (1940, p. 89) unas ilustraciones retratan los niños en despliegue militar, juntos a unos adultos en uniforme que los vigilan y dirigen. Se percibe la intención de ambos gobiernos a preparar desde temprano a los futuros soldados, aunque en el caso mexicano este propósito resulta matizado por un contexto lúdico.

Los *Balilla* eran niños y adolescentes de 6 a 18 años de edad y constituían en Italia la rama juvenil del Partido Nacional Fascista que se inspiraba a partir de su uniforme en el cuerpo de élite de las Camisas Negras, siendo adestrados en rudimentos militares de sobrevivencia y en un sentido de pertinencia y dedicación al Estado.

En los libros escolares mexicanos se encuentra iconografía parecida a las representaciones italianas de la militarización de los campesinos. De hecho, hay evidencia de vínculos muy concretos entre el proyecto educativo de Giovanni Gentile y diversos proyectos mexicanos. Destaca el proyecto para la juventud tabasqueña llevado a cabo por el gobernador Garrido Canabal (ateo, socialista y anticlerical al igual que Mussolini), basado en la educación racionalista y la radicalización de las juventudes (concebida por el pedagogo anarquista español Francisco Ferrer Guardia) e implementada por primera vez en México por el Grupo Anarquista Luz en la Casa del Obrero Mundial en la ciudad de México en 1912. En Tabasco Canabal fundó el Bloque de Jóvenes Revolucionarios (BJR) que hizo del anticlericalismo su bandera y llevaba puesto un uniforme que los hizo conocer como Camisas Rojas y “juventud rojinegra”. El BJR tuvo conexiones en particular con el proyecto de la ONB, siendo este parte de un programa de reforma escolar impulsado por el entonces ministro de Educación italiano Giovanni Gentile. La ONB fue estudiada por algunos educadores mexicanos, entre ellos Ezequiel A. Chávez, para fomentar el atletismo y el bienestar de los jóvenes que constituirían la renovación y regeneración de los Estados-nación (Meza Huacuja, 2017, p. 255 y 2019, p. 6).

Si la iconografía de los libros escolares refleja la militarización progresiva de la infancia y del campo, hay una diferencia importante entre el soldado-campesino italiano y el mexicano: el italiano es un veterano de guerra que demanda la tierra como premio por su esfuerzo bélico (Figuras 19, 21, 23 y 24). En cambio, el campesino mexicano es un agricultor que abandonó el campo para luchar en armas por sus derechos (Ilustraciones 48, 51 y 53). “El soldado de la revolución fue campesino primero” (ilustración 52), y sentía

nostalgia de su tierra (ilustración 50). Si del campo viene, también allá regresará, como muestra la ilustración 55, cuyo título es “Tierra de promisión”.

Ambos se entregan ahora al cultivo de la tierra. La pala, en la retórica *mussoliniana*, al igual que la espada, sirve para herir la tierra, hacerla sangrar para fertilizarla, como también la sangre de los patriotas hizo florecer la Patria italiana, a través del sacrificio de sus milites durante la primera guerra mundial. La pala está puesta en continuidad con el rifle. Las ilustraciones 48, 51 y 53 representan el saneamiento de las Lagunas Pontinas, una de las jactancias del régimen fascista) gracias a la obra de los soldados-campesinos. El soldado-campesino, mexicano o italiano, deberá, si es necesario, sacrificarse nuevamente por la Patria, en las trincheras y en los campos de batalla, dando su sangre. Mientras tanto, lo hace entre los surcos trazados en la tierra, con el sudor del trabajo de cada día.

Por lo general, hay una diferencia sustancial en el énfasis que se hace de la figura del soldado entre México e Italia. En México el soldado se representa esporádicamente y en contextos peculiares. En mi opinión el soldado mexicano refleja la *militarización* del campo que se representa en los libros mexicanos pero ten una óptica de *militancia*. La militarización es una función de la militancia política hija de la Revolución Mexicana. Por esta razón el militar nunca aparece solo, sino en conjunto con el niño, el estudiante, el maestro, el obrero, el campesino, en el ámbito de la lucha de clases, y es de destacar la emergencia de estas clases populares en el imaginario colectivo nacional..

Al contrario el militar italiano aparece prácticamente en cualquier lugar en los libros escolares italianos, en un número exponencialmente mayor, en una óptica belicista que celebra los éxitos de la primera guerra mundial y prepara in crescendo el ingreso de Italia en el conflicto mundial en 1940.

En una de las imágenes de *Fermín*, Rivera narra la vida de los campesinos de la posrevolución y de la educación de las masas campesinas. Es notable la correspondencia de motivos iconográficos con la ilustración incluida en *L'aratro e la spada: letture per la terza classe dei centri rurali* (Petrucci, 1940, p. 12) que, al igual que la mexicana, retrata la vida campesina en la intimidad de los muros domésticos, empezando por un retrato del Duce y uno de Zapata, caudillos icónicos de los procesos revolucionarios de ambos países.

En ambas imágenes los cerramientos de una puerta separan dos ambientes, y una figura campesina está puesta al centro de ella, como si la puerta constituyera un marco. La evocación del Plan de Ayala en un afiche pegado a la pared de la habitación tiene como equivalente en la ilustración italiana un título honorífico, o bien la celebración de alguna empresa victoriosa de la primera guerra mundial, que garantizó al veterano que vemos de espaldas una medalla al valor militar. El rifle y las cananas cruzadas representan al revolucionario mexicano, mientras que el casco colgado en un clavo en la pared corresponde al de la infantería italiana que peleó contra el ejército austriaco durante la primera guerra mundial.





Ilustración 55. Libro della prima classe (Zanetti, 1936, p. 77)

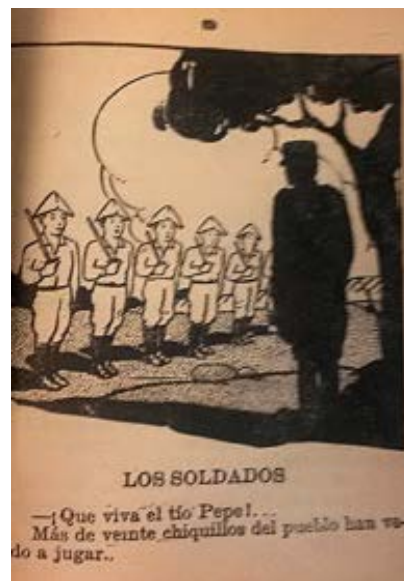


Ilustración 56 Alma Campesina, Libro II (1940, p. 89) Fuente: Biblioteca Gregorio Torres Quintero UPN CDMX





*Ilustración 57 Niños perteneciente a la ONB, alrededor de 1935. Fuente: [https://www.monde-diplomatique.fr/publications/manuel\\_d\\_histoire\\_critique/a53180](https://www.monde-diplomatique.fr/publications/manuel_d_histoire_critique/a53180)*



*Ilustración 58 La presencia del bloque garridista de Jóvenes Revolucionarios o Camisas Rojas en la Ciudad de México. Fuente: <https://relatosehistorias.mx/nuestras-historias/tomas-garrido-canabal-por-que-el-presidente-lazaro-cardenas-lo-exilio-costarica>*

Vemos además elementos que podrían ser considerados equivalentes, como la cruz en la imagen italiana (ilustración 48) y el rifle y las cananas cruzadas en la pared en la habitación que se ve en la pared detrás de la cama matrimonial en la imagen mexicana, además de los animales domésticos (un perro adormilado y una bestia de carga).

La idea de retratar al proletariado en su hogar fue de Ernesto de la Cárcova en Buenos Aires con el cuadro *Sin pan y sin trabajo*, con intención de crítica social, que desde el momento de su exhibición ha sido “una pieza emblemática del arte nacional: comentado, reproducido, citado y reapropiado por sucesivas generaciones de artistas, historiadores y críticos hasta la actualidad.” El cuadro pintado por Ernesto de la Cárcova al regreso de su viaje de estudios en Turín y Roma, donde había comenzado su ejecución antes de partir.<sup>69</sup>

<sup>69</sup> <https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/1777/>



Ilustración 59 Diego Rivera, *Fermin* (1929)



Ilustración 60 *L'aratro e la spada: letture per la terza classe dei centri rurali* (Petrucci, 1940, p. 12)



Ilustración 61 México, libro nacional de lectura V año (*Cuervo Martínez*, 1937, p. 59) Fuente: Biblioteca Gregorio Torres Quintero UPN CDMX






Ilustración 62 México Nuevo, libro sexto de lectura (1941, p. 219) Fuente: Biblioteca Gregorio Torres Quintero UPN CDMX



Ilustración 63. *L'aratro e la spada: letture per la terza classe dei centri rurali* (Petrucci, 1940, p. 153)



Ilustración 64. México Nuevo, libro sexto de lectura (1941, p. 100) Fuente: Biblioteca Gregorio Torres Quintero UPN CDMX

 <p>È la terra dei re unguolati di uomini, delle maghe, delle orde che mano umana non poteva avellere. È la terra in cui la morte si era fortifi- cata per secoli e secoli. È la terra delle 23 città diverse delle polole.</p> <p><i>Ilustración 65. Il libro della terza classe elementare (Padellaro, 1935, p. 73).</i></p>	 <p><i>Ilustración 66 Lecturas Populares para escuelas primarias, superiores y especiales (1935, p. 193)</i></p>	 <p>TIERRA DE PROMISION</p> <p>Miembros, para sembrar en el mundo como cuando floreció la en su fuerza y en cultura, seréis que sembrar más sus gras actividades se pongan al servicio de la educación del por tío y del futuro de nuestros tiempos.</p> <p>Mientras se transformamos en tiempos circundantes los por alguna forma de nuestra imagen para, sea viable ilustrar, al que algunas circunstancias por figuras que sólo, según esperando de sus años el esfuerzo que los convierta en otros elementos de la vida nacional.</p> <p>Si en nuestro vasto territorio hay zonas y terrenos por hacer los cultivos, y si bien sabemos ya que el cultivo y fuerza maravillosa de bienestar y progreso.</p> <p><i>Ilustración 67. México, libro nacional lectura, IV año" (1936, p. 21) Fuente: Biblioteca Gregorio Torres Quintero UPN CDMX</i></p>
---	---	--

Otro tipo de simbologías relacionadas con lo agrícola son comunes en ambos países. Un afiche realizado por Galileo Chini para promocionar el crucero del *Nave Italia* hacia Iberoamérica en 1924 presenta un mástil en mar abierto que lleva izada la bandera del Reino de Italia. En diagonal, en correspondencia del escudo de casa Saboya, admiramos un águila en pleno vuelo cruzando la superficie oceánica. Siguiendo la diagonal se aprecia un arado que tiran dos bueyes corpulentos. Detrás de ellos un campesino toma con una mano el arado y con la otra saluda de forma romana.

Desde la época virreinal, en la construcción de una nueva iconografía política la monarquía hispánica había recurrido, según Víctor M. Mínguez Cornelles (2004, p. 59), a “motivos simbólicos de la iconografía precolombina” que coincidían con “determinadas imágenes de los reyes de España y los potenciaron aprovechando esta coincidencia.” Es el caso del águila, símbolo azteca que para los mexicas representaba el doble del Sol. Mínguez Cornelles además sostiene que:

También los bestiarios medievales europeos y los libros de emblemas del Renacimiento destacaron el carácter solar del águila. Nos encontramos, por tanto, de nuevo ante un símbolo cuya coincidencia simbólica transoceánica será aprovechada por los artistas y poetas al servicio de la administración española, jugando por ello un papel importante en las

representaciones simbólicas de la monarquía hispánica en la Península y en América [...]. (Mínguez Cornelles 2004, p. 59)

Dicha simbología y su función de puente transoceánico es semejante a las ambiciones de la Italia fascista cuyo gobierno se ponía en línea de continuidad con el auge del Imperio romano. El águila era por antonomasia la insignia de guerra de las legiones de la Roma antigua y se llevaba encima de una asta, llamada *manipulus*, lema que pronto pasó a ser sinónimo de “manípulo de legionarios”. El *aquilifer* era el suboficial encargado de portar el asta y proteger el estandarte de la legión. La legión por esta razón pronto pasó a apodarse *aquila*.



Ilustración 68 – Galileo Chini, *Crociera Italiana nell'America Latina* [Crucero Italiano en America Latina] 1923, litografía Offse

La simbología del arado, por su parte, no solamente está conectada con el trabajo agrícola, sino que se remonta a la fundación de las nuevas colonias en el mundo greco-

romano y etrusco. Durante la primavera (*ver sacrum*)<sup>70</sup> las antiguas poblaciones itálicas sacrificaban el ganado a las deidades y los grupos de jóvenes adultos se separaban del núcleo tribal originario en búsqueda de nuevos asentamientos, bajo la guía y el buen *auspicium* de animales totémicos, sobre todo aves. Según la tradición etrusca y romana, durante el acto de fundación de una nueva ciudad un sacerdote trazaba ritualmente con el arado un surco (*sulcus primigenius*) para delimitar su espacio adentro de un recinto sagrado: el *pomerium*. Adentro del *pomerium* quedaba prohibida toda actividad militar, siendo el espacio dedicado a las prácticas civiles y religiosas. Las reses que tiraban el arado también se sacrificaban sigilando el ritual con la sangre. La datación de los surcos primigenios de Tarquinia y Marzabotto se atestigua entre el siglo VII y VI a. C.<sup>71</sup>

El arado tirado por bovinos se encuentra bajo esta acepción casi inmutada a través de tres lustros y más en dos libros escolares de la época fascista. *Il libro della IV classe – Letture* (1942, pp. 141-147) propone “Natale di Roma”, un cuento muy detallado del mito fundacional de la Ciudad Eterna incluyendo una pulcra imagen de Rómulo y Remo caminando junto a un becerro y una novilla. El torito, que “es la fuerza” quedaba en el relato afuera del surco *primigenius* “para defender la ciudad” y la novilla que “es la prosperidad” adentro del cuadrado sagrado. En apéndice al cuento, la poesía “Romolo traccia i limiti di Roma” de Giovanni Pascoli fija nuevamente la imagen de un arado tirado por bueyes bajo el óptimo auspicio de un águila con alas desplegadas ante el sol<sup>72</sup> que mira desde el cielo:

Taciti i buoi tiravano nel cupo

tacer di tutti...

E qui con l'ale largamente aperte

al sole, apparve un'aquila, che ferma mirava a lungo quel lavoro in terra.<sup>73</sup>

---

<sup>70</sup> *ver sacrum*, en *The Oxford Classical Dictionary* (2012), Simon Hornblower, Antony Spawforth, Esther Eidinow Oxford: OUP.

<sup>71</sup> <https://www.archeofriuli.it/wp-content/uploads/2016/11/la%20nascita%20di%20una%20citta.pdf>

<sup>72</sup> Nótese el carácter solar del águila

<sup>73</sup> Silenciosos los bueyes tiraban en el sombrío/ callar de todos.../ Y aquí con las alas largamente desplegadas/ En el sol, apareció un águila, que firme miraba largamente aquel trabajo en la tierra.



*Il libro della quinta classe – Letture* (1939, pp. 181-183) celebra el “21 Aprile 754 a.C. Natale di Roma”<sup>74</sup>. Luigi Rinaldi, autor del texto declara con orgullo: “El surco que Rómulo, en una primavera tan lejana, trazó sobre las siete colinas para signar los límites de la Ciudad Eterna entonces naciente, fue el surco más profundo que haya sido marcado en la historia humana”. La imagen que acompaña el texto a página completa nos presenta los bueyes y Rómulo arrastrando el arado próximo a terminar el *sulcus primegenius*, y fuera de él un yelmo y unas espadas, excluidas del recinto sagrado. En primer plano Celere (joven compañero de Rómulo) en figura de hoplita con lanza y escudo observa Remo, herido hasta morir, caer al piso por haber cruzado el surco ritual, desobedeciendo a la prescripción de Rómulo. El mismo texto de Rinaldi fue ilustrado el año siguiente (1940, pp. 179-181) por Bepi Fabiano, quien tomó la iconografía del becerro y la novilla azotados por Rómulo bajo el buen augurio de un águila.

El sistema de datación *Ab Urbe Condita*<sup>75</sup> en boga entre las clases doctas al final del periodo republicano romano (entre 509 a.C. y 27 a.C.) tomaba como cero el año de la fundación de Roma por parte de Rómulo. El gobierno italiano introdujo una nueva datación fijando como año cero el 1922, año de la marcha sobre Roma, así que en los libros escolares al lado de la datación gregoriana indicada en números árabes podemos observar en cifras romanas el año correspondiente a la nueva Era Fascista (E.F.). También el fascismo desarrolla una bipolaridad hacia el origen ancestral de Roma y hacia el *telos* utópico-modernista de la nación italiana. El campo arado en este sentido refleja una voluntad de puesta en cero, de hacer conflagrar un mundo corrompido y de preparar una *tabula rasa*, en vista de la inminente palingenesis de un *novus ordo saeculorum*<sup>76</sup>.

---

<sup>74</sup> “21 de abril 754 a.C. Natividad de Roma”

<sup>75</sup> Lat. *Desde la fundación de Roma*. Esta datación que estableció el erudito Marco Terencio Varrón bajo Julio Cesar en el calendario gregoriano corresponde al 753 a.C.,

<sup>76</sup> Nuevo orden de cosas, Nuevo orden de siglos (este lema es también la epígrafe que encontramos a la base de la pirámide masónica refigurada en el dólar americano).

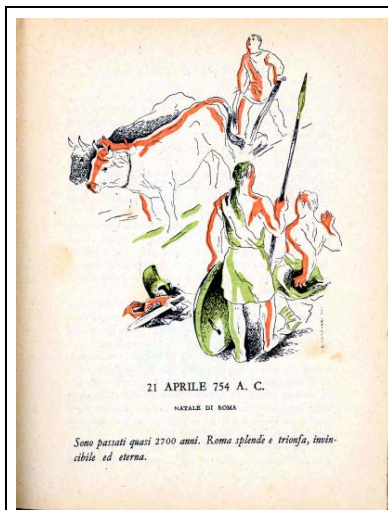


Ilustración 69 Il libro della quinta classe – *Lecture* (1939, pp. 181-183)



Ilustración 70 Il libro della IV classe – *Lecture* (1942, p. 141)

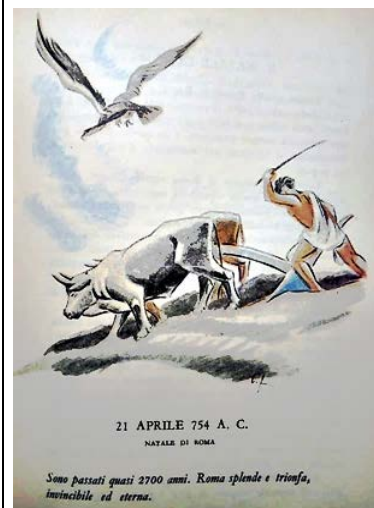


Ilustración 71 Il libro della quinta classe – *Lecture* (1940, pp. 179-181)

Roger Griffin (1994, p.16)<sup>77</sup> sostiene que el fascismo fue un ultranacionalismo palingenésico y por consecuencia: “As a palingenetic creed, generic fascism is always future-oriented. When it does invoke myths of the nation's cultural achievements in the remote past it does so in order to enlist slumbering nationalist forces in the battle for a new civilization”. Griffin corrobora esta afirmación citando a Emilio Gentile el cual sostiene:

The fascists saw themselves as the modern "Romans... In this way *romanità*<sup>78</sup> became compatible with the myth of the future and with fascism's ambition of revising modernity in order to leave its mark on the new civilization in the age of the masses' (Gentile, 1993a, pp. 24-5).

Como explica Franco Savarino (2009, p. 140), la cultura fascista se expresaba con lenguaje de los mitos para defender el continente latinoamericano de las intrusiones no-

<sup>77</sup> <https://pdfs.semanticscholar.org/a335/414c5a9feaebcab36011b70c1dd51322061.pdf>

<sup>78</sup> La Romanidad

latinas (anglosajonas y asiáticas) y apartar las tradiciones ibéricas, que eran meras derivaciones de la matriz original itálica de la latinidad. La política cultural de *latinitá* evidenciaba la necesidad para el fascismo italiano de extender hacia los países latinos una primacía espiritual universal (fruto de una obra de civilización bimilenaria pagana y cristiana) que Roma como "madre de la civilización latina" reivindicaba a modo de contrapartida, siendo que en otros campos su expansión encontraba obstáculos infranqueables.

En cierta medida, esa política cultural del fascismo fue exitosa en México, considerando la penetración que tuvieron en la iconografía de este país algunas imágenes específicas conectadas, de forma flagrante o más discreta, con los mitos y el sistema simbólico del fascismo italiano. Los ejemplos que se presentan a continuación me permiten mostrar cómo ocurrieron estas transferencias iconográficas entre países muy distantes geográficamente y cuyos gobiernos eran expresión de ideologías radicales significativamente distintas.

Importante, en este campo iconográfico se puede reconocer un éxito a diferencia de la más débil y ambigua expansión del modelo político.

### **2.3 Transferencias y apropiaciones de índices fascistas en libros escolares mexicanos**

Al analizar la teoría de Charles S. Peirce sobre el signo icónico, Mauricio Beuchot (2016) refiere que un signo se divide en tres: ícono, índice y símbolo. El primero es formal o conceptual; el segundo es natural y el tercero, cultural. Luego Peirce divide el ícono en tres: imagen, diagrama y metáfora. La primera se acerca a la univocidad, el segundo a la analogía y la tercera a la equivocidad. Así, pues, según Beuchot el signo icónico o la iconicidad coincide con la analogía.<sup>79</sup>

Las imágenes que analicé, referidas a su contexto cultural del fascismo italiano, pueden engañar y darnos la idea de ser unívocas y autorreferenciales, insertadas en un sistema de símbolos armónicos y ordenados entre ellos, mientras que, al compararse con el otro contexto de referencia, del México posrevolucionario, presentan notables analogías

---

<sup>79</sup> <https://www.unav.es/gep/IconoIndiceSimbolo.html>



y en algunos casos hacen dudar mucho respecto a su proveniencia ideológica, significado político y la intención de sus productores, abriéndose mucho a la equivocidad.

Como lo explica Beuchot, es difícil alcanzar una interpretación unívoca de los documentos que estudiamos y al mismo tiempo no podemos caer en la equivocidad de interpretaciones demasiado abiertas. Por esta razón es necesaria una interpretación analógica de los objetos que estudiamos que oscile entre univocidad y equivocidad.

Esta actitud metodológica aplica también a las imágenes y me permitirá evidenciar por qué la iconografía en los libros escolares italianos y mexicanos presenta un alto grado de semejanza entre los dos países. Si bien no es posible una interpretación unívoca a nivel iconográfico, será posible interceptar las analogías y la correspondencia de signos a nivel formal, natural y cultural. Si a veces se presentan correspondencias a nivel formal y natural, no podemos estar seguros de que haya correspondencias a nivel cultural, siendo que el ícono es un signo arbitrario y convencional, en parte natural y en parte cultural.

Además de los signos, para Peirce (1988) las representaciones pueden ser copias o símbolos:

La copia es una representación cuyo acuerdo con su objeto depende de una igualdad de predicados [...] y el símbolo es aquello que, al presentarse a la mente, sin parecido con su objeto y sin presuponer una convención previa, evoca un concepto (Peirce 1988, p. 143).<sup>80</sup>

A lo largo de mi análisis iconográfico ocuparé estos conceptos como guía y para evitar confusiones lingüísticas. Aunque hay imágenes que hacen pensar en un sostén cultural común, otras me hacen inclinarme a una transferencia directa, a una copia directa, ya que se utilizan los mismos predicados.

El primer ejemplo del análisis iconográfico es de una clara transferencia. Yuxtaponiendo las ilustraciones 72 y 73, observamos una sorprendente similitud entre dos imágenes producidas en los años treinta en México y en Italia. La ilustración 60 anuncia la Segunda Exposición Nacional del Trigo y la primera muestra nacional del saneamiento

---

<sup>80</sup> <https://www.redalyc.org/pdf/6060/606066870015.pdf>

agrícola en Roma, en Octubre del X año de la Era Fascista, es decir en el año 1932 (recordemos que el calendario fascista reinició la cuenta en 1922, año de la Marcha sobre Roma). Este cartel de propaganda es ilustrado por el italiano Marcello Nizzoli (1887 - 1969), del cual podemos apreciar la firma puesta en la esquina superior izquierda.

Nizzoli fue arquitecto y diseñador gráfico industrial. Su éxito como dibujante empezó en la *Prima Esposizione Internazionale delle Arti Decorative* en Monza en 1923, pero se estableció definitivamente como diseñador de accesorios de moda y carteles publicitarios para marcas industriales como Campari y Martini. Inspirado en las obras de diferentes movimientos de vanguardia desde el futurismo y el cubismo, hasta los movimientos de clase media culta italiana, Nizzoli colaboró con Edoardo Persico desde 1931. El enfoque teórico de Persico complementó la orientación más práctica de Nizzoli, y algunos de los artefactos más importantes del racionalismo italiano surgieron de esta colaboración. Algunos productos de esta colaboración se hicieron visibles, por ejemplo, en la *Sala delle Medaglie d'Oro* de la *Mostra dell'aeronautica italiana* de 1934 en Milán en, en la cual se celebró a los aviadores italianos haciendo uso simbólico de los reticulados tridimensionales racionalistas. Con Giancarlo Palanti, Nizzoli diseñó el *Salone d'Onore* en la exposición *Triennale* de 1936 en Milán, una brillante reconciliación entre el llamado de la época a un estilo nacional neoclásico con el modernismo europeo<sup>81</sup>.

En el cartel de Nizzoli para la Segunda Exposición Nacional del Trigo, al fondo a la derecha del observador vemos una llanura verde y soleada que se extiende en todas direcciones, hábilmente cultivada, saneada y fertilizada por la labor campesina, con pacas de heno a la distancia. Al centro del campo arado fluye plácidamente un canal artificial, cruzado por un puente hecho de ladrillo al estilo medieval, que asemeja al *Ponte Vecchio* de Florencia.

Al lado izquierdo del canal una edificación se eleva verticalmente, probablemente un granero o una cisterna de agua. En el medio un fajo de trigo ocupa la entera superficie vertical trazada por las secciones áureas centrales. Las espigas del haz se elevan hacia arriba y los tallos se disponen uniformemente formando un cilindro. En el primer plano a la izquierda del observador, una mujer levanta un puño y jala con su mano un listón tricolor que aprieta y “faja” el fajo de trigo. El listón traza una línea oblicua desde la base del haz

---

<sup>81</sup> (<https://www.moma.org/artists/4316>)

de trigo hasta su puño, colocado en la sección central de la ilustración, y continúa hasta el borde extremo izquierdo, en forma de pañuelo. Éste lleva escritas las palabras *X Roma Ottobre* (diez, Roma, octubre), como si fuera una bandera bordada.

El fajo de trigo y la mujer sirven como punto de inflexión entre el fondo nocturno de color homogéneo azul oscuro que ocupa toda la parte izquierda de la imagen, y la llanura soleada que se despliega en la parte derecha. En la parte inferior del cartel, la leyenda *II Mostra Nazionale del Grano e 1 Mostra Nazionale delle Bonifiche, Villa Umberto I, Ottobre X*, anuncia al público el lugar y el periodo planeado para la exposición.

La llanura fértil y ordenada alude con toda probabilidad al saneamiento de las Lagunas Pontinas, en la ciudad de Littoria (la hodierna Latina), una de las jactancias del régimen fascista italiano y tema secundario de la exposición.

Por el atributo del haz de trigo, la mujer que protagoniza la escena es fácilmente identificable con el perfil iconológico de la diosa itálica Ceres, divinidad romana de los campos, sobre todo en su calidad de productoras de cereales (a la cual esas plantas son conectadas también etimológicamente).

Ceres se identificó progresivamente en la Antigua Roma con la diosa griega Deméter. Su festividad, los *Cerealia*, se celebraba el 19 de abril, y los juegos a ella dedicados, los *ludi ceriales*, se disputaban entre el 12 y el 19 de abril. El fajo de trigo, además de ser un símbolo de abundancia presente en la tradición greco-romana evoca la forma del símbolo más peculiar del *Fascio*, también adquirido de la iconografía de la Roma Antigua: el haz de *lictors* (oficiales subalternos al servicio de los magistrados romanos), adoptado por el Partido Nazionale Fascista desde su fundación en 1919. El haz – en italiano *fascio littorio* – era también la unión de varillas de olmo o abedul, apretadas por unas correas rojas y con un hacha insertada lateralmente o sobre ella. Eran llevadas por los *lictors* en el hombro izquierdo, sosteniéndolos con la mano izquierda, ante los magistrados romanos, y fueron el signo y el instrumento del poder coercitivo del magistrado, que se afirmaba de hecho con los castigos de la flagelación y la decapitación, símbolo de su *imperium*. El descubrimiento del haz en la tumba del *lictor* de Vetulonia acertó su origen etrusco. El haz de trigo del manifiesto de Nizzoli alude, como una infinidad de otras obras del mismo período, al haz de licitor, símbolo del gobierno y el partido fascista.

Por su parte, la ilustración 61 es la portada del libro *Levántate, libro sexto* impreso por la editora Hermanos Herrerros en 1937. Se trata de una imagen casi idéntica al póster de Marcello Nizzoli, con algunas significativas modificaciones. En el fondo, a la derecha del observador, se puede observar que la llanura verde y soleada ha sido sustituida por una planta de agave, y en vez del puente de ladrillo y el silo hay una pirámide mesoamericana, ambos símbolos muy peculiares del nacionalismo mexicano. El canal artificial ha sido borrado. El color homogéneo azul oscuro, que ocupa toda la parte izquierda de la imagen, es substituido con un verde oscuro.

En el medio, el fajo de trigo ocupa la misma superficie vertical trazada por las secciones áureas centrales, con las mismas dimensiones, proporciones y silueta que en la ilustración 60. La de mujer es sustituida por un cuerpo y un rostro masculino, con ojos ligeramente oblicuos y almendrados. El hombre tiene el puño levantado, pero el artista omite de forma intencional o fortuita el listón tricolor que se conecta oblicuamente con la base del fajo de trigo. Este detalle le hace perder sentido global a la composición, en cuanto el puño levantado ya no “faja” el trigo, privando también el mismo fajo de su conexión con el haz de lictores fascista, moviendo el foco de atención hacia el mero puño levantado. Esta omisión permite inferir que la transferencia iconográfica, en este caso, se dirigió de Italia hacia México, junto con la datación de las dos diferentes obras, siendo que el afiche de Nizzoli fue elaborado para el año 1932, mientras que esta específica edición de *Levántate, libro sexto* es de 1937. El artista mexicano produjo probablemente ilustración derivándola del cartel de Marcello Nizzoli.

El puño levantado emana una fuerte carga simbólico-ideológica, ya que identifica y pertenece a la cultura internacional socialista: significa la unión y fuerza de los trabajadores en lucha. Desde el puño del hombre sale hasta el borde extremo el mismo “pañuelo” que lleva de manera diferente, como si fuera una bandera bordada, las palabras “Libro Sexto”, aludiendo al sexto grado de escuela primaria, al cual este específico libro de la serie *Levántate* era destinado. La leyenda en la parte inferior del cartel es sustituida por el título del libro, *Levántate* en letras mayúsculas y el nombre de la editorial: Herrero Hnos. Sucs. México. El libro de la serie *Levántate* para el quinto grado en el año 1937 tiene la misma imagen de portada, solo difiere el texto escrito en el pañuelo (“Libro Quinto”), y es probable

que toda la serie, desde el primero hasta el sexto grado de primaria, tuviera esa presentación.<sup>82</sup>

El hombre que protagoniza ahora la escena no es directamente identificable por el atributo del haz de trigo con alguna divinidad romana ni prehispánica de los campos. (Ciertamente, el haz de trigo junto con la hoz fue un símbolo adoptado por el gobierno de México a principios de los años treinta en el encabezado del periódico *El Sembrador, órgano popular del P.N.R.*) En tanto, la pirámide mesoamericana alude posiblemente a la teoría del equinoccio de primavera y el descenso de la serpiente emplumada, personificación del dios maya Kulkán.

Nos encontramos, pues, ante una copia del póster de Nizzoli por el autor de la portada del libro *Libertate*, en tanto observamos que hay un acuerdo con su objeto y una igualdad de predicados.

Según Quetzil E. Castañeda (1995) el ritual yucateco a él dedicado en Chichen Itzá durante el equinoccio del 21 de marzo es en realidad una invención mítica bastante reciente, y es un rito de la cultura estatal yucateca que fue formulado en contraste con la cultura nacional y la cultura indígena de México, aunque su audiencia aún hoy viene de otras partes de la República mexicana, y se celebra en un día que “es fiesta nacional, por el nacimiento de Juárez.” Castañeda refiere que, según José Díaz Bolio (1982, p. 5), el “primero en advertir la línea angular que se produce en la alfarda poniente de la escalinata norte de la ‘pirámide’ mayor de Chichén Itzá fue Arcadio Salazar, quien trabajaba como albañil allá, en el año de 1928.” Salazar comunicó el hecho a Miguel Ángel Fernández, quien escribió en aquel entonces un artículo al respecto, al cual siguieron otros y de diferentes autores, en una especie de reinvencción de la tradición basada en las versiones anteriores.

---

<sup>82</sup> En 1942, cuando México entró en guerra a lado de los Aliados, *Levantate Libro 2* había adoptado en la portada la imagen de un estudiante que toca la campana de la independencia mirando un cielo de estrellas de cinco puntas, en una composición con los colores rojo, blanco y azul de las banderas británica y estadounidense. Su postura tiene parecido con el cartel de Vicente Morales *Mexicanos! Las dictaduras han acabado por agredirnos...* impreso entre 1942 y 1945 por La Enseñanza Objetiva. Véase <https://digitalcollections.hoover.org/objects/21366>



Ilustración 72 Cartel de la II Mostra Nazionale del Grano e 1ª Mostra Nazionale delle Bonifiche, Marcello Nizzoli, 1932.



Ilustración 73 Portada del libro Levántate, libro sexto, Herrero Hnos. Suc. México, 1937.

Roger Griffin (1994, p. 7) sostiene que los mitos en la esfera del pensamiento sociopolítico producen ideologías que desembocan en la “invention of tradition” (Hobsbawm and Ranger, 1983) para crear un sentido de continuidad del futuro con el pasado e inventa tradiciones específicas bajo amenaza. Lo importante en este caso es que esta tradición mexicana muy reciente se pone en línea con una lógica común a la Italia fascista hacia su pasado: la refundación y reinención de mitos arcaicos con orientación hacia el futuro. Ciertamente, en las páginas de los libros escolares se hace un amplio uso de los mitos arcaicos con una función moderna. En las páginas de *Levántate, Libro sexto* (1937) encontramos una especie de panteón de los héroes nacionales mexicanos desde la

Independencia hasta la Revolución, incluyendo al presidente de aquel entonces: Lázaro Cárdenas.<sup>83</sup>

Tanto la pirámide mesoamericana y el relativo ritual yucateco del equinoccio del 21 de marzo como la fiesta dedicada a la diosa de los campos Ceres celebrada el 19 de abril, y la celebración fascista de la fundación de Roma el día 21 de abril, hacen referencia a la primavera que es la estación palingenésica por antonomasia y se inserta en esta óptica del renovación cósmica y la regeneración nacional.

Hay otros casos de transferencias culturales que podrían pasar desapercibidas siendo que de la iconografía pasan al texto, de lo icónico pasan al plano meramente conceptual, y sin embargo también en este caso, sostengo, nos encontramos frente a una igualdad de predicados.

El primero concierne un lema de Mussolini entre los más entre los más famosos, tanto en Italia como en el mundo: *L'aratro traccia il solco, e la spada lo difende* – “El arado traza el surco, y la espada lo defiende”

El libro escrito por Alfredo Petrucci, *L'aratro e la spada. Letture per la III classe dei centri rurali* (1940, XVIII E.F.) fue aprobado en Italia, bajo el fascismo, para el tercer grado de la escuela primaria rural. Las ilustraciones son obra de Pio Pullini. En la portada vemos en el fondo un campo arado por un campesino, y en primer plano tres haces de varillas con hacha y tres rifles con bayonetas. A la página diez, una lectura que lleva el mismo título del libro, “L'aratro e la spada”, celebra la desinfección de las lagunas Pontinas y la fundación de las cuatro ciudades Littoria, Sabaudia, Pontinia y Aprilia. El texto describe en primera instancia Mussolini quien derriba con un pico en sus manos un edificio inestable y polvoriento para dejar espacio al trabajo de los campesinos, en una metáfora conflagratoria que inaugura una nueva era. El relato concluye con el lema acuñado por Mussolini durante el discurso para la inauguración de la provincia de Littoria, en 1934<sup>84</sup>: “*L'aratro traccia il*

---

<sup>83</sup> La primera edición de la serie *Levántate* salió en 1920, firmada por Luis Hidalgo Monroy. La nueva edición de 1937 dedicada al sexto grado se abre con un prólogo firmado por “El autor” el cual auspicia “que este libro tenga la misma aceptación de las anteriores, comprobada por el número de ediciones que llevan El prólogo de *Levántate, Libro sexto* de 1937 de hecho anuncia la intención de concientizar al lector respecto a “cómo se ha formado el proletariado” “donde nació el poder burgués, que ha dado origen a la lucha de clases”, “cómo se forman los sindicatos y el contenido de la Legislación obrera.” (*Levántate, Libro sexto, “Prologo”, 1937*)

<sup>84</sup> Giornale Luce B0595 del 12/1934 en <http://www.archivioluce.com>



*solco, e la spada lo difende* – El arado traza el surco, y la espada lo defiende”, que encierra la exaltación del trabajo campesino, el proletariado ruralista fascista y la propensión del régimen al militarismo y la beligerancia y conduce al refrán latín *Si vis pacem para bellum* (Si deseas la paz, prepara la guerra), sobre la cual se fundaba la pax romana, que era fundamentalmente una paz armada.

 <p><b>LETTURE PER LA III CLASSE DEI CENTRI RURALI L'ARATRO E LA SPADA</b></p> <p>LA LIBRERIA DELLO STATO</p> <p><b>Ilustración 104</b> <i>L'aratro e la spada: letture per la terza classe dei centri rurali</i> (1940) Portada.</p>	 <p><b>LA ESPADA Y EL ARADO</b></p> <p>En un tiempo, niños, vivían ciertos soldados, que tras de largas batallas quiso retirarse al campo. Algunos se dedicaron ya a ser el caballezano, y luego el fin de su vida consistió en arar el suelo.</p> <p>Entonces llamó a sus hijos, que con él vivían en el campo, y les dijo: —Puro tiempo largo ya que acompañaros que traiga mi espada al uno y al otro traiga el arado.</p> <p>— 21 —</p> <p><b>Ilustración 105</b> <i>México, libro nacional lectura, IV año</i> (1936, p. 21)</p>	 <p><b>LA UNION HACE LA FUERZA.</b></p> <p>Nuestro maestro supo que entre los campesinos del poblado ha habido disputas; que no están unidos y que por eso no se ha terminado el camino carretero.</p> <p>Llamó a todos a una junta, y en ella escuchó un bonito ejemplo de los que usa con frecuencia:</p> <p>Un padre tenía varios hijos. Era dueño de tierras y ganado y tenía que, después de su muerte, aquellos muchachos no estuvieran de acuerdo en sus negocios y fransaran, quedándose en la miseria.</p> <p>Entonces cogió una delgada rama y dijo al menor:—Rómpela.</p> <p>El niño sonriendo obedeció al padre.</p> <p>14</p> <p><b>Ilustración 106</b> <i>Ignacio Ramírez (1931) El Niño Campesino. Libro Segundo, (p. 14)</i></p>	<p><b>Il Fascio</b></p> <p>Un fascio di verghe e una scure: sai che cosa vuole significare questo segno della nostra Italia?</p> <p>Voglio narrarti una breve storia.</p> <p>Un padre chiamò i suoi tre figli e mostrò loro un fascio di verghe.</p> <p>— Io vorrei sapere chi di voi saprà spezzarlo — disse.</p> <p>Si provò il maggiore, ma inutilmente e inutilmente si provò il secondo.</p> <p>Il minore allora prese il fascio, lo sciolse e, tolte le verghe, ad una ad una le spezzò.</p> <p>I figli capirono quello che il padre aveva voluto insegnar loro: Uniti sarete più forti.</p> <p>Questo, vedi, ci ripete il Fascio Littorio. Dovete rimanere uniti per essere forti; dovete essere forti per essere pronti al lavoro che fa ricca la Patria, per essere pronti a difenderla, per renderla grande e rispettata.</p> <p>133</p> <p><b>Ilustración 107</b> <i>Il Libro della prima classe (Cottarelli Gaiba y Oddi, 1942, XX E.F., p. 133)</i></p>
---	---	--	--

Un cuento en rimas, “La espada y el arado” contenido en el libro *México, libro nacional lectura, IV año*, (1936, p. 21) tiene como protagonistas a dos hermanos. Su padre, un soldado muriente, los exhorta a trabajar y custodiar la tierra con dichos utensilios:

– Poco tiempo / tengo ya que acompañaros; /que traiga mi espada el uno,  
/ y el otro traiga el arado. / [...] / Sus órdenes al instante / ambos hijos  
obsequiaron, / y hablándoles él de nuevo, / dijo al uno: – Hijo amado: /



pues eres más vigoroso, /y eres mayor que tu hermano, / mi espada será tu herencia: / consérvala con cuidado! / Si a nuestro fuerte castillo / se atreve alguno a atacarlo. / ¡que vibre al punto con honra! / ¡que no se empañe en tu mano! // Y tú, mi segundo hijo, / a quien con el alma amo, / toma la herencia tranquila / que representa el arado. / Junto a las quietas cabañas, / vive cultivando el campo; / y del fruto de la tierra / saca tu sustento diario. / [...] tiempo ha se derrumbaron; / y la espada, enmohecida, / se rompió hace muchos años. / Pero el valle todavía / alumbra el sol con sus rayos / de su tierra, fértil siempre / las plantas siguen brotando: / Todo allá crece y madura; / ¡y allí se estima el arado!  
(De "Un Libro de Lectura")<sup>85</sup>

Si bien la exhortación a pelear para defender la tierra ancestral con la fuerza subsiste, el cuento mexicano termina con una escena de estabilidad y armonía pacífica en donde “la espada, enmohecida, / se rompió hace muchos años”<sup>86</sup> Al igual que la diosa Victoria con valencia pacífica de quietud después del tumulto beligerante, el cuento “La espada y el arado” termina con una escena de orden armonioso y tranquilidad laboriosa.

*México, libro nacional lectura, IV año* (1936, pp. 21-23) muestra la imagen monocolor de un campesino que pone la mano a un arado, y con la otra azota una novilla blanca y un becerro negro. Unas aves presencian la escena y un sol de color negro amanece de unas colinas. Sucesivamente el texto presenta un cuento cuyo título es “La espada y el arado”. La imagen repite todos los elementos iconográficos de la fundación de Roma por parte de Rómulo en el *ver sacrum* y el sol, que en el mundo socialista representa el porvenir utópico, añade un matiz palingenésico a la composición. El color negro del sol es probablemente un recurso de contraste gráfico, sin embargo se relaciona con el principio masculino, simbolizado al igual por el toro negro.

---

<sup>85</sup> Hay que notar que el título del libro *Un Libro de Lectura* es tan genérico que parece ficticio.

<sup>86</sup> La espada rota es también un símbolo antimilitarista socialista y anarquista que podemos apreciar en las banderas de los trabajadores cuales: *Nè un soldo nè un soldato. Nè servi nè padroni (Ni un sueldo ni un soldado. Ni siervos ni patronos)* in Archivio Istoretto, fondo Bandiere dei lavoratori [IT C00 FD946] año 1912; [http://www.metarchivi.it/dett\\_documento.asp?id=946&tipo=FASCICOLI\\_DOCUMENTI](http://www.metarchivi.it/dett_documento.asp?id=946&tipo=FASCICOLI_DOCUMENTI) y *Giú le armi!* (¡Abajo las armas!) bandera del *Partito Socialista Italiano* en Ascoli Piceno <https://www.urlodelsole.it/design/116-le-piu-belle-bandiere-dei-lavoratori.html>

Se trata de una transposición del lema fascista en forma discreta en la cual subsisten los mismos predicados del arado y la espada, aunque, como ya expliqué la espada en el ámbito fascista representa la actividad belicista, mientras que en el cuento mexicano a prevalecer entre los dos símbolos es el arado, siendo la espada rota “hace muchos años”.

En el segundo caso vemos al símbolo fascista por antonomasia, el haz, protagonizar dos cuentos prácticamente idénticos.

El cuento “La unión hace la fuerza”, de Ignacio Ramírez (1931, p. 14), que apareció en *El Niño Campesino. Libro Segundo*, aparece acompañado de la ilustración de un labriego que trata de romper un haz de ramas ligado por correas. Protagonistas del cuento son de nuevo un padre muriente con sus hijos:

Un padre tenía varios hijos. Era dueño de tierras y ganado y temía que después de su muerte aquellos muchachos no estuvieran de acuerdo en sus negocios y fracasaran, quedándose en la miseria. Entonces tomó una rama y dijo al menor: – Rómpela. Tomó luego dos ramitas y se las dió a otro de los para que ejecutara la misma operación, que hizo sin dificultad. Pero siguió agregando ramas y, cuando el haz fue más grueso, ninguno de los jóvenes pudo romperlo y hasta llamó inútilmente un labriego, famoso por su fuerza, que nada pudo hacer. El padre recomendó mucho a sus hijos estar siempre unidos para que nadie pudiera ofenderlos ni despojarlos. El maestro dijo lo mismo los campesinos. Les encargó estar la vida agrupados para defender derechos, para conseguir salario, para realizar grandes obras, para laborar la patria. Y todos juraron evitar diferencias entre ellos con el fin de ser fuertes.

La unión de los hermanos es entonces, metafóricamente, la unión gremial al servicio de la patria mexicana. De manera análoga, “Il Fascio” es un cuento moralizador que aparece en *Il Libro della prima classe* (Cottarelli Gaiba y Oddi, 1942, XX E.F., p. 133), en el cual un padre italiano les exige a sus hijos reflexionar sobre la simbología patria del haz lictor:

Un Fascio di verghe e una scure: sai che cosa vuole significare questo segno della nostra Italia? Voglio narrarti una breve storia. Un padre chiamó i tre figli mostrò loro un fascio di verghe. Io vorrei sapere chi di voi saprà spezzarlo — disse. Si provó il maggiore, ma inutilmente e inutilmente si provò il secondo. Il minore allora prese il fascio, lo sciolse e, tolte le verghe, ad una ad una le spezzò. I figli capirono quello il padre aveva voluto insegnar loro: Uniti sarete più forti. Questo, vedi, ci ripete il Fascio Littorio. Dovete rimanere uniti per essere forti; dovete essere forti per essere pronti al lavoro che fa ricca la Patria, per essere pronti a difenderla, per renderla grande e rispettata.<sup>87</sup>

El haz de lictores (haz de varillas) toma aquí la misma connotación del unionismo gremial que ya encontramos en la credencial de la *Camera del Lavoro* de 1919: “Fascio littorio” y “fascio sindacale” se solapan y “Uniti sarete piú forti” hace resonar el “Proletari di tutti i paesi unitevi” comunista.

Al pasar del contexto italiano al contexto mexicano, el haz de varillas se convierte sin embargo (como podemos apreciar en las imágenes 106) en haz de trigo, perdiendo su connotación agresiva y su vínculo iconográfico directo con el símbolo fascista y el poder autoritario de los lictores.

#### **2.4 Imágenes genéricas con elementos iconográficos y simbologías políticas presentes en la cultura visual mexicana e italiana desde las primeras décadas del siglo XX.**

El análisis puntual de las imágenes anteriormente comparadas permite abrir la mirada a un abanico de elementos iconográficos contenidos en imágenes genéricas que estaban

---

<sup>87</sup> Un haz de varillas y un hacha: ¿sabes lo que significa en nuestra Italia? Quiero contarte una breve historia. Un padre llamó a los tres hijos y les mostró un haz de varillas. Me gustaría saber cuál de ustedes podrá romperlo, dijo. El mayor lo intentó, pero fue en vano e intentó inútilmente el segundo. El menor tomó el paquete, lo desató y, después de quitar las varillas, las rompió una por una. Los niños entendieron lo que el padre había querido enseñarles: Unidos, serán más fuertes. Esto, como ven, nos repite el Fascio Littorio. Deben de permanecer unidos para ser fuertes; tienen que ser fuertes para estar listos para el trabajo que enriquece a la Patria, para estar listos para defenderlo, para hacerlo grande y respetado.

presentes tanto en el sustrato cultural italiano como en el mexicano. Trataré ahora de ahondar en algunos elementos iconográficos presentes tanto en México como en Italia.

El fajo de trigo, símbolo de abundancia presente en la tradición grecorromana, aparece desde el siglo XIX también en las banderas de las ligas italianas de ayuda mutua<sup>88</sup> de los trabajadores de inspiración marxista, socialista y comunista, junto al más conocido símbolo de la hoz y el martillo como símbolo de unión. A muchas de esas ligas se le denominaba *fascio operaio* o *fascio dei lavoratori* con el mismo significado de las *Unions*, los sindicatos del mundo anglosajón. A modo de ejemplo unas banderas rojas del fondo “Bandiere dei lavoratori” del Istituto per la Storia della Resistenza Torinese llevan las escritas *Fascio giovanile socialista. Massa Marittima* [IT-C00-FD965] y *Fascio operaio di Casale Marittimo Bandiere dei lavoratori* [IT C00 FD953]

El movimiento de los Fasci di Combattimento debe su nombre no solo a la tradición del haz de lictores (*fascio littorio*), símbolo del poder del magistrado en la Roma imperial y a las palabras latinas *fascinae* (*haces*) y *fasciare* (*fajar, ceñir*), sino también a dichas ligas y sindicatos de trabajadores que inspiraron su nombre. Los *Fasci d'azione rivoluzionaria* (una agrupación de socialistas interventistas creada en 1915 bajo la égida de Mussolini) brotaron del *Fascio d’Azione Rivoluzionaria Internazionalista* y auspiciaban la participación de Italia en el primer conflicto mundial.

---

<sup>88</sup> [http://www.metarchivi.it/dett\\_fascicoli.asp?id=23&tipo=fascicoli&pag=3#vistadoc](http://www.metarchivi.it/dett_fascicoli.asp?id=23&tipo=fascicoli&pag=3#vistadoc)



*Ilustración 141 La Mostra della Rivoluzione Fascista – X. (Alfieri y Freddi, 1932, p. 86)*

Al celebrar este movimiento precursor del fascismo italiano en el catálogo dedicado a *La Mostra della Rivoluzione Fascista – X.* de 1932, Dino Alfieri y Luigi Freddi advierten:

Molti visitatori, fra i piú giovani, saranno indubbiamente meravigliati di vedere [...] un fascio monumentale di color rosso. [...] Il pilastro sagomato a fascio porta la scritta "1° adunata dei fasci d'Azione Rivoluzionaria – Milano 24 gennaio 1915". Sulla scritta é stesa la bandiera rosso-nera del Fascio di Genova [...].<sup>89</sup>(Alfieri y Freddi, 1932, p. 86)

---

<sup>89</sup> Muchos visitantes, entre los más jóvenes, sin duda se sorprenderán al ver un monumental [...] haz de color rojo. [...] El pilar en forma de haz lleva la inscripción "1er mitin de los Fasci de Acción Revolucionaria - Milán, 24 de enero de 1915 ". Encima de la escrita se encuentra extendida la bandera rojo--negra del Fascio de Génova [...].

Dino Alfieri y Luigi Freddi subrayan la no discontinuidad entre el universo simbólico del sindicalismo pre fascista y los *fasci d’Azione Rivoluzionaria*, primer acto de la presencia fascista en Italia. Después de la guerra, en 1919, en Milán en la Plaza San Sepolcro se reunió el “*Fascio Primogenito*” (Alfieri y Freddi, 1932, p. 120) del cual germinaron los *Fasci di Combattimento*. Finalmente, constituidos en abril de 1921 en grupo político, ellos dieron vida al *Partito Nazionale Fascista*.

El sindicalismo revolucionario italiano influyó de hecho en la construcción de la ideología fascista y por un largo periodo estimuló el contacto entre fascismo y los ambientes revolucionarios italianos, demostrándose útil en las fases de ascenso al poder fascista y de mantenimiento de una fachada revolucionaria para el régimen en su deriva autoritaria (Masulli, 2014, p. 1). El mismo Mussolini, en la segunda parte de la *Dottrina del fascismo* en la Enciclopedia *Treccani*, escribe: “nel grande fiume del fascismo troverete i filoni che si dipartirono da Sorel, dal Peguy, dal Lagardelle e dalla coorte dei sindacalisti italiani, che tra il 1904 e il 1914 portarono una nota di novità nell’ambiente socialista italiano”<sup>90</sup> (Mussolini, 1961, p. 122).



<sup>90</sup> “en el grande rio del fascismo encontrarán las líneas que empezaron por Sorel, Peguy, Lagardelle y la cohorte de sindicalistas italianos que, entre 1904 y 1914 llevaron una nota de novedad en el ambiente socialista italiano”

El *Partito Radicale Italiano* (una agrupación en principio extremista que hizo confluir ideales laicos, democráticos, anticlericales y republicanos), para celebrar su cuarto congreso nacional, imprimió en 1909 una postal que refiguraba a un haz de lictores coronado por una antorcha (en lugar del hacha) del cual brotaban unas ramas de laurel y roble formando una corona. La antorcha se superpone a un disco solar que extiende sus rayos desde arriba hacia abajo. Una credencial de la *Camera del Lavoro di Gallarate* de 1919 llevaba como efigie a un trabajador a pecho desnudo en el acto de amarrar con una correa a un haz de varillas. Esparcidos alrededor él encontramos a varios instrumentos de trabajo que se encuentran en las banderas de una multitud de asociaciones sindicales de inspiración socialista y anarquista.

Bajo el fascismo luego se empezó a nombrar Fascio y Casa del Fascio a las sedes del *Partito Nazionale Fascista*, y también a sus secciones en el extranjero se le llamó *Fasci italiani all'estero*. De los pendones que aún se conservan hay una banda distintivo tricolor que lleva la escrita "Fascio di Messico". Y es del año 1940. El panfleto del Dr. Atl *Difesa d'Italia al Messico* (1936), impreso por la Edición de la Colonia Italiana bajo el patrocinio del Fascio italiano de México (en el cual fueron recolectados sus artículos pro-fascistas) lleva en la portada del mismo artista a un haz lictor contrapuesto al fondo negro. En la sección aurea central cae un relámpago y levanta las olas de un mar borrascoso.

*Ilustración 146 Bandiera Fascio giovanile socialista. Massa Marittima in Archivio Istoreto, fondo Bandiere dei lavoratori [IT-C00-FD965]*



*Ilustración 147 Bandera Fascio operaio di Casale Marittimo in Archivio Istoreto, fondo Bandiere dei lavoratori [IT C00 FD953]*



Ilustración 148 Banda distintivo "Fascio di Messico", ca 1940, Serigrafía, colección particular, en Barajas Durán (2011, p. 151)

Lo importante de las banderas italianas (ilustraciones 3 y 4) es que fueron presa en 1921-22 de las redadas de las Camisas Negras junto con otras pancartas de organizaciones económicas y políticas del movimiento obrero italiano. Aún ahora muestran muchos signos de las rayas, marcas y pintarrajeadas que se les hicieron. En 1922 las ligas y sindicatos obreros dejaron de existir con el advenimiento del fascismo. Los escuadrones fascistas destruyeron las Cámaras de Trabajo y las sedes de los partidos, incluido el católico, llevándose a las banderas como botín de guerra. Algunas de ellas fueron ocultadas por los militantes de los partidos que entraron en clandestinidad, pero también aquellas capturadas por los fascistas sobrevivieron por una especie de "ironía de la historia". Escaparon de la destrucción y la dispersión porque fueron enviadas por los depredadores como botín de guerra a la exhibición *Mostra della Rivoluzione Fascista*, establecida en Roma en 1932. Se han mantenido intactas precisamente porque el régimen fascista italiano las había requisado y vinculadas desde entonces a dicha exposición. En 1938 la muestra se convirtió en exposición permanente del fascismo y en 1939 recibió también a las banderas y reliquias históricas de la Guerra Civil española. Después del 25 de julio de 1943, con la censura y caída del gobierno Mussolini y el armisticio con los Aliados, los materiales estaban sujetos a dispersión. Parcialmente recompuestos en el período de posguerra, se depositaron en Roma, en los Archivos Centrales del Estado (Ersilia Alessandrone Perona)<sup>91</sup>.

Los estandartes de los cuales se apropiaron las Camisas Negras, después de haber sido custodiados por los depredadores por más de diez años, se volvieron entonces parte del mobiliario y, por contraste, del imaginario della *Mostra della Rivoluzione Fascista* que se inauguró en 1932, representando al vencido "gigante con los pies de barro" que era el Socialismo, según la definición de Benito Mussolini.

---

<sup>91</sup> en [http://www.metarchivi.it/dett\\_fondi.asp?id=287&tipo=fondi](http://www.metarchivi.it/dett_fondi.asp?id=287&tipo=fondi)



El catálogo dedicado a *La Mostra della Rivoluzione Fascista – X.* de 1932, recopilado por Dino Alfieri y Luigi Freddi, explica la simbología y el sentido general de la muestra del decenio de la revolución fascista. La fachada exterior del edificio que hospedó la exhibición, en donde fue colocada la entrada, era “un immenso cubo di trenta metri dilato sul quale si profilano quattro giganteschi fasci”<sup>92</sup>. En las hojas sucesivas se explica que también la Revolución fascista adoptó como su propio color revolucionario el rojo, pero con sus peculiaridades:

Per chi ama scoprire i simboli in ogni linea, si potrebbe aggiungere che il gigantesco volume cubico puo rappresentare con la sua purezza geometrica la sintesi della concezione totalitaria e integrale del Regime Fascista; mentre il color rosso sta a rappresentare lo spirito della Rivoluzione in atto. Per i tradizionalisti ad oltranza si può anche dire che il color rosso cupo, cosidetto pompeiano del volume centrale è il colore tipico, tradizionale delle costruzioni romane. La facciata dunque, riprende il tono peculiare dell'Urbe.<sup>93</sup> (*La Mostra della Rivoluzione Fascista – X*, 1932 X, E.F. pp. 66-67)

No se trata entonces del rojo “sangriento” y “embriagador” o de las banderas “escarlatas” del bolchevismo internacional (Alfieri y Freddi, 1932, X E.F., p. 118), sino de un color local, ancestral e italiano, típicamente romano.

---

92

<sup>93</sup> Para aquellos a quienes les gusta descubrir los símbolos en cada línea, se podría agregar que el gigantesco volumen cúbico puede representar con su pureza geométrica la síntesis de la concepción totalitaria e integral del régimen fascista; mientras que el color rojo representa el espíritu de la revolución en progreso. Para el tradicionalista hasta el final amargo, también podemos decir que el color rojo oscuro, llamado Pompeyano del volumen central, es el color típico y tradicional de las construcciones romanas. La fachada, por lo tanto, retoma el tono peculiar de Roma.



Ilustración 149 La Mostra della Rivoluzione Fascista – X, 1932 X, E.F. p. 119, Sala E: Dalla Vittoria alla fondazione dei Fasci. L'ubriacatura bolscevica



Ilustración 150 La Mostra della Rivoluzione Fascista – X, 1932 X, E.F. p. 121 Sala G Marcello Nizzoli Dalla costituzione dei fasci di combattimento a tutto il 1919 la reazione al sovversivismo negare

En la sala F de la *Mostra della Rivoluzione Fascista* Marcello Nizzoli pone en contraste dos colores: el negro, símbolo del Fascismo y el rojo de las fuerzas destructoras del “*sovversivismo*” socialista. La puerta de entrada de la sala clarifica que en fascismo actúa “Non contro il proletariato, ma contro il bolscevismo” (Alfieri y Freddi, 1932 X, E.F. p. 121). Al Partido Unitario Socialista Alfieri y Freddi (1932 X, E.F. p. 24) siempre se le refieren en forma abreviada como “Pus”, aludiendo por asonancia a su peligrosa naturaleza “purulenta”, enfermedad.

En la Sala G se advierte una fuerte “sensación de amenaza” siendo que Marcello Nizzoli reúne “un groviglio di bandiere sovversive”<sup>94</sup> que sucesivamente ceden el espacio a un tricolor italiano. Nizzoli representa a un gigante que tiene los ojos “tapados por un trapo rojo” (una bandera socialista) y agita unos “emblemas bolcheviques” (una hoz y un martillo)

<sup>94</sup> una maraña de banderas subversivas

enfrentándose a otra figura con volúmenes cúbicos que lleva en su brazo la escrita “Proletari, siate uomini e non mandre umane!”<sup>95</sup>, en el pecho un manipulo de soldados italianos agitando un tricolor y como cabeza el perfil de Mussolini en una composición en donde “La lotta tra il rosso e il nero diventa serrata anche nella figurazione plastica e cromatica”<sup>96</sup> (Alfieri y Freddi, 1932 X, E.F. pp. 127-132).

*Il Libro della terza classe elementare* (1936, XV E.F p. 77) tachaba a los socialistas de usurpadores y los acusaba de ser hombres “que no quisieron cosechar el trigo para privarle la comida a sus hermanos!” y, sin embargo, de manera hipócrita “esos faltos de juicio (se apodaban los rojos) llevaban en sus insignias también una hoz”.

Piero Bolzon (subsecretario de Estado para las colonias en el gobierno Mussolini) en el prefacio al libro *Croce e Spada contro Falce e Martello* (1939, XVII E.F.) de Enrico Martini sostiene:

I simboli, nella loro esteriorità, lasciano sempre insoluto il problema, se non operano sullo spirito col loro contenuto. È valso, forse, che Falce e Martello in origine significassero un generoso messaggio di pace pel lavoro umano, se oggi, levandosi apocalittici dalla distruzione e dalla strage, grondano sangue?<sup>97</sup>

Las similitudes entre Italia y México son evidentes en la iconografía, como también las peculiaridades de cada país.

En *México Nuevo libro sexto de lectura* (1941, pp. 134 y 135), ilustrado por Víctor M. Reyes, se hallan entre los “SIMBOLOS DE LA LUCHA PROLETARIA: La bandera rojinegra. Tribunales de conciliación y arbitraje. La organización sindical. El deporte. La hoz y el martillo. La huelga. La escuela. La manifestación de protesta pública. La internacional.” Además de esos símbolos que tienen el sello del oficialismo hay otros no menos comunes.

---

<sup>95</sup> ¡Proletarios, sean hombres y no rebaños humanos!

<sup>96</sup> La lucha entre el rojo y el negro se vuelve apretada incluso en la figuración plástica y cromática.

<sup>97</sup> Los símbolos, en su apariencia exterior, no siempre dejan el problema sin resolver, si no pueden influir sobre el espíritu con su contenido. ¿Valió la pena, tal vez, que hoz y martillo originalmente significaran un generoso mensaje de paz para el trabajo humano, si hoy, surgiendo apocalípticos de la destrucción y la masacre, rezuman sangre? (*Cruz y espada contra hoz y martillo*, Enrico Martini 1939, XVII E.F.)

Las manos que se aprietan simbolizando la solidaridad y mutualismo, por ejemplo, se encuentran en *México, libro nacional de lectura para uso de los alumnos de Sexto año de la escuela primaria* (Cuervo Martínez, 1937, p. 59) (Ilustración 151) como también en Italia, bordadas sobre una bandera del Club Obrero de Casciavola (Ilustración 135), una asociación sindical disuelta por el fascismo poco después de la marcha sobre Roma de 1922.

En México la iconografía de la espiga de trigo, de los puños y de los haces de trigo se encuentra en los libros de texto aprobados por la SEP en los años treinta, y en la obra de artistas del calibre de Diego Rivera. Los puños que sostienen dos haces de trigo aparecen en la portada del libro *México en pensamiento y acción* de Rosendo Salazar (ilustración 8), líder de la Casa del Obrero Mundial, y llevan por firma las iniciales D. R. de Diego Rivera. La peculiaridad del diseño de Rivera consiste en fusionar de manera discreta el motivo del haz de trigo con el de varillas.

Raquel Tibol (1990) analiza la carátula que Diego Rivera elaboró para este libro publicado por primera vez en México 1926 por la Editorial Avante, que contiene en su interior ilustraciones de José Clemente Orozco, Diego Rivera y el Dr Atl. En la portada aparecen dos puños que sostienen dos haces de trigo. Al centro, a la base de ellos hay una serpiente emplumada estilizada. En la portada del *número 1* de la revista *Mexican Folkways* apreciamos a dos serpientes que se erigen verticalmente a los lados de la ilustración, empujando sobre sus cascabeles, juntando sus cabezas encima de un Sol que amanece en el fondo, atrás de dos montañas redondeadas. Sus cuerpos están decorados de manera diferente: el de la izquierda con motivos que asemejan a lenguas de fuego, el de la derecha con un diseño texturizado de maíz (ocupado en el contexto mexicano en muchas imágenes ruralistas alternativamente a las espigas de trigo, para indicar abundancia en la cosecha). En la portada del *número 7* de la misma revista Rivera ilustra “un campesino y un obrero con hoz y martillo, respectivamente, representados como los atlantes de Tula” (Tibol, 1990). Los instrumentos de trabajo son en conjunto los símbolos socialistas por excelencia. Los trabajadores son “colocados a ambos lados de una enroscada serpiente emplumada que sostiene en sus fauces una espiga.” Tibol explica la “metamorfosis” a través de la cual Rivera adaptó esos trabajos previos, transformándolos en un cuadro donado a su cofradía de rosacruces que conserva gran semejanza con ellos (Tibol, 1990). Estos símbolos (el Sol,

la hoz, el martillo, el campesino, el obrero, la espiga, el haz de trigo) impregnan el libro *Levántate, libro sexto* como también otros libros y revistas impresos o aprobados por la SEP en los años treinta.



Ilustración 152 México, libro nacional de lectura para uso de los alumnos de Sexto año de la escuela primaria (Cuervo Martínez, 1937, p. 59)



Ilustración 153 Bandera Estandarte Bandiera Club Operaio. Casciavola. En Archivio Istoretto, fondo Bandiere dei lavoratori [IT-C00-FD877].



Ilustración 154 Bandera Lega contadini di Fermignano en Archivio Istoretto, fondo Bandiere dei lavoratori [IT C00 FD911]



Ilustración 155 Ernesto Amos Tomba *L'Agricoltore d'Italia*. Litografía, 1925. Lit. Zenari, Verona



Ilustración 156 Portada de "El Maestro Rural", número doble 4 y 5 del 15 agosto y 1 septiembre 1935

La iconografía del haz aparece bajo esta acepción simbólica en las páginas del libro *El Niño Campesino. Libro Segundo*, del maestro Ignacio Ramírez, publicado por la Sociedad de Edición y Librería Franco-Americana de México en 1931 (ilustración ), en la portada de la revista *El Maestro Rural*, número doble 4 y 5 del 15 de agosto y 1 de septiembre de 1935 (ilustración 138), en la portada y en la p. 164 de *El Agrarista. Libro 2° de Lectura para uso de las Escuelas nocturnas Rurales*, del maestro Luis Hidalgo Monroy (1935) impreso en México por la Editorial Patria El afiche publicitario para la revista *L'Agricoltore d'Italia* (1925) de Ernesto Amos (ilustración 135) presenta la misma iconografía que la portada de la revista *El Maestro Rural*, número doble 4 y 5 del 15 de agosto y 1 de septiembre de 1935.

México representa una excepción respecto a la iconografía de la serpiente, que puede tener connotaciones folclóricas y nacionalistas, como es el caso de la bandera nacional, exotéricas, como en el caso de la tela y las carátulas de Rivera y esporádicamente negativas. Una razón plausible para explicar esta peculiaridad es que en la bandera nacional de México el escudo central incluye tanto el águila como la serpiente, y no necesariamente en forma antitética como contraposición entre elementos distintos, sino como principio iniciático y progresivo, desde el elemento telúrico representado por el réptil (asociado metafóricamente a las castas campesinas prehispánicas) hacia el elemento etéreo representado por el ave (asociado a la casta de los guerreros).

Así, en *Lecturas Populares para escuelas primarias, superiores y especiales* (1935, p. 193) a la serpiente se le representa insólitamente en el cielo con una referencia mexicana a los dioses Quetzalcóatl<sup>98</sup>, y además flanqueando a un campesino, al cual el reptil está asociado en México por su contacto con la tierra, complementario con el águila, símbolo solar de los guerreros (Mínguez Cornelles, 2004, p. 59).

En cambio, en el panorama iconográfico italiano, europeo y norteamericano del siglo XX la imagen de la serpiente tuvo tradicionalmente una connotación exclusivamente negativa, siendo figura del mal absoluto asociada a la serpiente bíblica con características diabólicas, para representar a opositores y adversarios prescindiendo de la nacionalidad o las ideologías de sus productores.

---

<sup>98</sup> Y también probablemente a la cofradía rosacruz Gran Logia de Quetzalcóatl





Ilustración 157 Diego Rivera, Carátula para el libro México en pensamiento y acción de Rosendo Salazar

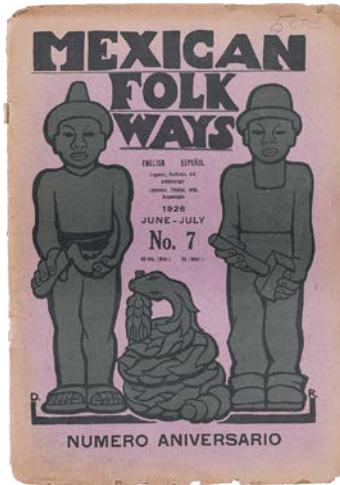


Ilustración 158– Diego Rivera, Portada para la revista bilingüe inglés-español Mexican Folkways, n 7 1926

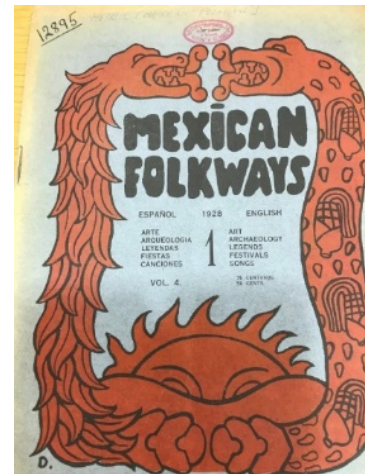


Ilustración 159– Diego Rivera, Portada para la revista bilingüe inglés-español Mexican Folkways, número 1, 1928



Ilustración 160 Lecturas Populares para escuelas primarias, superiores y especiales (1935, p. 193)



Ilustración 161 Fig. 11: Diego Rivera Tela de 101 x 121 metros para la Gran Logia de Quetzalcóatl, año 1926

Al fascismo y el bolchevismo se le representa así por sus enemigos en las imágenes *Nieder mit dem Bolschewismus – Bolschewismus bringt Krieg und Verderben, Hunger und Tod / Abajo con el bolchevismo - El bolchevismo trae guerra y destrucción, hambre y muerte* de 1914 y en el cartel de propaganda bélica *Stamp 'em out! Beat your promise*, de la RCA

Manufacturing Company, impreso entre 1939 y 1945<sup>99</sup>, en los carteles de la guerra civil española<sup>100</sup> y en otros diferentes contextos a lo largo del siglo XX<sup>101</sup>.



En cambio, en México, Jesús Chávez Morado a finales de los años treinta realiza un cartel (ilustración 16) para el Taller de Gráfica Popular (TGP) en donde representa en forma de lagarto texturizado al enemigo nazi fascista, amenazando a un hombre indígena que lleva una estrella de cinco picos sobre el pecho y tiene el puño de la mano izquierda apretado. José Luis Pano García (2002) afirma que los integrantes del TGP realizaron en 1938 quince litografías bajo el título *La España de Franco* para reafirmar su decisión de luchar “contra el fascio asesino de las libertades populares”. El mismo año cubrieron los muros de la capital mexicana con un total de 32.000 carteles impresos, tomados de ocho diferentes litografías bicolores en contra de los regímenes fascistas y otros diferentes diseños que anunciaban un ciclo de conferencias de la Liga Pro-Cultura Alemana (una agrupación enemiga de Hitler en México) contra el nazismo. Entre ellos, un cartel de Ignacio

<sup>99</sup> (<http://loc.gov/pictures/resource/cph.3g11258/> y <http://www.worldcat.org/title/stamp-em-out-beat-your-promise/oclc/64664754>)

<sup>100</sup> (<http://elmilicianocnt-aitchiclana.blogspot.com/2016/10/>)

<sup>101</sup> (<http://fiumewang.blogspot.com/2014/03/transizione-il-serpente.html>)



Aguirre representa a las garras de un hombre con una banda distintiva nazi que saquea un fajo de espigas, dejándole una destrozada a unas manos inermes.

En el afiche de Miguel Lopez G. (1944) *Maestro: dile al campesino que el triunfo está en las cosechas*, (ilustración 137) impreso por la Propaganda de la Secretaría de Educación Pública, un campesino con hoz y sombrero arranca y corta a la base un haz de trigo. En el contexto bélico del cartel exhorta al aumento de la producción, pero a nivel simbólico la idea de triunfo es también asociada a la victoria sobre el haz en cuanto icono fascista, y la hoz adquiere el perfil mortífero de la guadaña.

Por cierto que en los años treinta, tanto en México como en Italia, fue aumentando en los carteles el fotomontaje político, que nació de la vanguardia artística soviética e inspiró sucesivamente otras vanguardias y artistas europeos. Al respecto Alessandro Colizzi (2011, p. 11) sostiene que:

Only in the early 1930s did the new Constructivist conceptions of New Typography spread to Italy, in close relation to the rise of Rationalist architecture and painterly abstraction. As for advertising design, determining influences came from various indirect sources rather than from contacts with champions of the European movements.

Los principios de los Constructivistas Rusos y en particular El Lissitsky inspiraron a los futuristas italianos en la pintura, en los medios mixtos y en el campo fotográfico (Colizzi, 2011, p. 49). El estudio Boggeri fue de índole transnacional y moldeó el cartel publicitario sobre modelos extranjeros, cómo también lo hicieron Edoardo Persico y el tipógrafo Guido Modiano, afiliados a las revistas *Casabella* y *Campo grafico* (Colizzi, 2011, p. 11) al igual que Attilio Rossi.

Como explicaba Justino Fernández (1939), en México las tendencias tipográficas se podían orientar hacia los modelos antiguos, la libre composición o las tendencias constructivistas que se apreciaban en las exposiciones de Attilio Rossi en colaboración con el tipógrafo Guido Modiano que seguían las estéticas modernistas. La labor de Gabriel Fernández Ledesma en la Sala de Arte de la Ciudad de México es todo un tentativo de

conferirle autonomía y autoridad expresiva al cartel mexicano a través de la recepción y comparación y con los modelos extranjeros más adelantados técnicamente.

En Italia el patrocinio pluralista de Mussolini “provided [...] leftist intellectuals with opportunities to continue contributing to the state sponsored artistic milieu” y por lo tanto resulta difícil delinear demarcaciones precisas “between left and right-wing factions within post-war art movements, such as Italian Futurism and Rationalism” (Brungardt, 2015, pp. IV-V). Además, sería incorrecto siendo la polarización derecha-izquierda a menudo arbitraria y superficial.

Por cierto entre los carteles presentes en la exposición internacional organizada por Ledesma en 1934, según el periodista de *El Universal, El Gran Diario de México* “Los carteles mexicanos se parecen un poco a los rusos y otro poco a los italianos.” (*El Universal, El Gran Diario de México*, año XVIII, tomo LXIX, 23 de febrero 1934)

A los carteles de Italia se les dedican además líneas muy densas y reveladoras respecto a sus técnicas y contenidos:

Los carteles de Italia seducen. Parecen pintados con los colores de sus vinos. El Duce abre la boca y frunce el ceño y congrega en él todas las miradas, todas las letras, todos los matices. Caudillo vivo. Y enfrente, Lenin. ¡Un símbolo! (*El Universal, El Gran Diario de México*, año XVIII, tomo LXIX, 23 de febrero 1934)

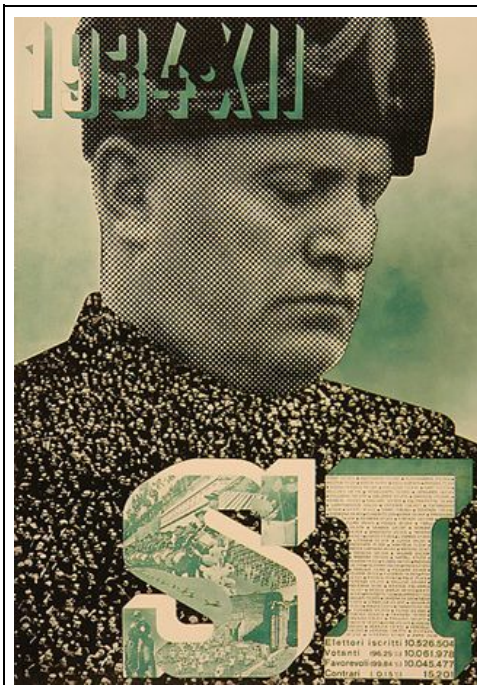
La expresión “Caudillo vivo. Y enfrente, Lenin. ¡Un símbolo!” no pone en antítesis a los dos líderes del siglo XX sino en continuidad y sugiere la distribución espacial de los carteles rusos e italianos al interior de la Sala de Arte, rodeando ambos líderes de admiración.

El Duce que “abre la boca y frunce el ceño y congrega en él todas las miradas, todas las letras, todos los matices” corresponde a la descripción del cartel publicitario-propagandístico de Xanti Schawinsky<sup>102</sup>, titulado *1934 XII-SI*, producido por el Studio

---

<sup>102</sup> El suizo Alexander Schawinsky, nació en 1904, hijo de un hebreo polaco. Estudió en Basilea, Zúrich y en la ciudad Alemania de Colonia. Se adhirió al movimiento del Bauhaus en 1924 donde se focalizó su atención al diseño escénico y experimental la fotografía, volviéndose asistente de Oskar Schlemmer. En 1933

Boggeri en 1934 (ilustración 31). El póster fue un complemento al periódico *La Rivista* en ocasión de las elecciones generales que se celebraron en el mismo año en forma de plebiscito, así que los votantes podrían aprobar la lista de diputados designados por el Gran Consejo del Fascismo para el Parlamento italiano con un "Sí" o rechazarla con un "No"



*Ilustración 179 Xanti Schawinsky.  
1934 XII-SI*



*Ilustración 181 Abraham Bosse, detalle del frontispicio para el Leviatán de Thomas Hobbes*

cuando los nazis tomaron el poder, migró a Italia, trabajando como gráfico y diseñador del famoso Studio Boggeri en Milán para renombradas empresas como Cinzano, Illy, Motta y Olivetti. En 1936 se trasladó a los Estados Unidos de América para dar clases en el Black Mountain College junto a Josef Albers.

La oficina milanesa fue desde el principio abierta a los artistas de la Mitteleuropa y fue de índole transnacional.<sup>103</sup> Laura Delgado<sup>104</sup>, por su parte, sostiene que Marcello Nizzoli y Xanti Schawinsky fueron parte de la misma generación del despacho tipográfico Studio Boggeri desarrollada en el periodo entre las dos guerras mundiales. Nicola Matteo Munari nos describe y explica con mayor detalle el cartel (ilustración 31) del artista suizo:

Schawinsky used photomontage to portray the dictator as an entity formed by the citizens and to which the citizens belong, thus identifying the people and their leader as the very same thing. The sense of the crowd is visually kept consistent through the enlargement of the halftone pattern in the head, while the authority of Mussolini is emphasized by both his looking from top to bottom and the position of the leader (the head) and that of the citizens (the body). The poster is a masterpiece of Italian graphics and shows the great talent of Schawinsky, who conceived a powerful image that has its roots in Abraham Bosse's engraving for the frontispiece of Thomas Hobbes's *Leviathan* of 1651.

(<http://www.archiviograficaitaliana.com/project/226/s>)

Leyendo la nota del periódico *El Universal* a la luz de esta descripción entendemos mejor la locución “Caudillo vivo”, considerando como un cuerpo único que vibra al unísono al Duce (la cabeza) y los ciudadanos (el cuerpo). La figura del Duce que “abre la boca y frunce el ceño y congrega en él todas las miradas, todas las letras, todos los matices” describe una peculiar relación del líder con la masa, en donde la multiplicidad cede el lugar en favor de la unidad de pensamiento y acción de las dos entidades.

---

<sup>103</sup> Del grupo de talentosos diseñadores fueron parte además Albe Steiner, Aldo Calabresi, el mismo Antonio Boggeri, Armando Milani, Bob Noorda, Bruno Monguzzi, Bruno Munari, Carlo Vivarelli, Enzo Mari, Erberto Carboni, Ezio Bonini, Fortunato Depero, Franco Grignani, Imre Reiner, Max Huber, Remo Muratore, René Martinelli, Roberto Sambonet y Walter Ballmer.

Véase <http://www.archiviograficaitaliana.com/firms/6/studioboggeri>

<sup>104</sup> [https://issuu.com/lauradeldic/docs/delgadolaura\\_apuntes2](https://issuu.com/lauradeldic/docs/delgadolaura_apuntes2)

Tres años después de haber escrito la “Storia degli Italiani e dell'Italia” para las escuelas italianas, el “illustre Accademico d'Italia Gioacchino Volpe” publicó *Il Risorgimento dell'Italia* (1934), que narra el “Risorgimento nazionale dalla fine del '700 ai giorni nostri, dalla venuta di Napoleone, all'avvento di Mussolini”<sup>105</sup>. El volumen lleva en la contraportada la inscripción “Fasci Italiani all'Estero” y fue patrocinado por la *Direzione degli Italiani all'Estero* (DIE). Piero Parini escribió su prólogo (pp. 6-9) y advierte que fue realizado con el propósito de distribuirse “ai figli degli italiani all'estero”<sup>106</sup>. El libro, se lee, fue “narrato da GIOACCHINO VOLPE con disegni a colori di MARIO SIRONI”<sup>107</sup> (p. 3). En México secciones de los Fasci Italiani all'Estero se ubicaban, como mencioné anteriormente, en Chipilo, Puebla y en la Ciudad de México.

La carátula del libro de Volpe presenta un montaje: la foto con vista aérea de una multitud tomada de espaldas, recortada ad hoc, conforma la silueta de Italia (que incluye Córcega junta a Cerdeña). Al centro de la península ondea un tricolor italiano monárquico. En la página 409, Mario Sironi, a su vez, ilustra un arco de triunfo modernizado, con estructura de paralelepípedo colosal con al centro un haz lictor, de cuya cumbre se asoma el Duce. Él saluda romanamente a una multitud oceánica de personas y banderines tricolores que está golpeando como olas de mar picado a la base del monumento. En el cielo negro de fondo se cierne una nube tricolor verde, blanca y roja.

Estas imágenes ofrecen similitudes interesantes con la portada del libro *Hombre y Pueblo* de Gabriel García Maroto (1940), la cual es obra de Josep Renau<sup>108</sup>, artista español que luchó contra la invasión fascista durante la Guerra Civil Española. En ella vemos al rostro de Lázaro Cárdenas de perfil, mirando hacia abajo con una expresión facial muy

---

<sup>105</sup> “El movimiento que condujo a la unidad nacional italiana, desde el final del siglo XVI hasta hoy, desde la llegada de Napoleón al advenimiento de Mussolini”

<sup>106</sup> “Entre los hijos de los italianos en el extranjero”

<sup>107</sup> “narrado por GIOACCHINO VOLPE con dibujos a color de MARIO SIRONI”

<sup>108</sup> Paola Uribe (2017) presenta la trayectoria única del artista catalán. Renau, militante comunista español, fundó la Unión de Escritores y Artistas Proletarios, y durante la Segunda República Española entre 1936 y 1939 fue Director General Bellas Artes. Produjo múltiples carteles y fotomontajes a favor de la lucha republicana. Es considerado uno de los artistas de vanguardia más importantes de España en la década de los treinta. Como Director General de Bellas Artes, Renau conoció a David Alfaro Siqueiros en Valencia. Incursionó también en el muralismo cuando terminada la guerra civil llegó a México invitado por Siqueiros a colaborar para la producción del mural Retrato de la Burguesía en el Sindicato Mexicano de Electricistas (SME)”

parecida a la del Duce del cartel de Schawinsky. Donde termina el rostro empieza una silueta que es un mapa blanco de México con su típica forma de hoz, el cual contiene la sobre posición de una fotografía con trabajadores en marcha durante un desfile y está contorneada por los colores rojos y verde, a completar el tricolor de la bandera nacional. El mapa geográfico parece así formar un cuerpo sinuoso que avanza retorcido, encabezado por Cárdenas que mira hacia atrás a la masa de manifestantes, recordando la metáfora y la figura del mito griego del cangrejo que avanza hacia el futuro mirando hacia el pasado. Su mirada apaciguadora engloba en sí a la multitud, expresando gráficamente lo que el texto arriba sugiere: *Hombre y Pueblo* en la misma entidad y unidad de fines, una sola voluntad con los trabajadores.

A ese respecto Jacqueline Covo (1996) sostiene que Lázaro Cárdenas quiso modificar la percepción que el pueblo tenía del presidente, haciendo de su persona un principio de unidad y acción para aglutinar las fuerzas dispersas. Según Covo, durante los primeros años de la presidencia de Cárdenas el periódico *El Nacional*, se esforzó por apaciguar los conflictos posrevolucionarios a través de “una personalización y humanización de la figura presidencial que favoreciera la adhesión masiva”, reproduciendo las fotografías de los encuentros que Cárdenas entretenía con las masas obreras y campesinas, llegando en la intimidad de los hogares de los lectores y alimentando, de esta forma, la retórica de un presidente omnipresente, creando espacios teatralizados “que restablecen sin embargo la distancia que existe entre ciudadanos e instituciones, y contribuyen a la mitificación del líder.”

La metáfora de una sociedad semejante al cuerpo humano la describe también Verónica Salazar Baena (2017), quien investiga los mecanismos de poder y legitimación en la monarquía hispánica entre los siglos XVI y XVII. Salazar Baena afirma que la percepción de consenso cultural en el vasto imperio transatlántico se creó a través de herramientas persuasivas, entre las que se encuentra la puesta en escena del rey.

Esta imagen se inserta en una óptica de continuidad con la tradición cristiana: Pablo de Tarso en su epístola a los Efesios afirma con una metáfora anatómica que el Cristo es la cabeza de la Iglesia y la Iglesia es el cuerpo de Cristo (Efesios 1:22-23). Cabeza y Cuerpo son los sujetos alegóricos que representan ahora a la relación biunívoca entre líder y masas y deben de expresar armoniosamente una voluntad monolítica.

		
<p>Ilustración 182 IL RISORGIMENTO DELL'ITALIA narrato da GIOACCHINO VOLPE con, disegni a colori di MARIO SIRONI – FASCI ITALIANI ALL'ESTERO</p>	<p>Ilustración 183 Gabriel García Maroto (1940), <i>Hombre y Pueblo</i>, Hora de México. Portada de Josep Renau.</p>	<p>Ilustración 184 Ilustración 185 Gioacchino Volpe (1934) Il <i>Risorgimento dell'Italia</i>, dibujo a colores de Mario Sironi, p. 409</p>

El estilo del cartel en periódico mural fue utilizado en México en campañas culturales de la SEP y de combate a los “vicios”, la “ineptitud” y analfabetismo de las poblaciones rurales, que se veían todavía afectadas por los prejuicios y estereotipos de época prerrevolucionaria. La ilustración se encuentra como comentario gráfico en un artículo de *El Maestro Rural* (tomo VIII, número 1, 1 de enero de 1936, México D.F., p. 29) en el cual se explica a los docentes la utilidad de este medio en las aulas escolares.

El título del periódico mural *Infancia Roja* es, como podemos observar, “Incorporemos al indio a la lucha de clases”. Unas fotografías que retratan a rostros y cuerpos de “indio” están dispuestas de tal manera que forman una pirámide mesoamericana, de la cual se evidencia en negro la silueta. Encima de ella un “indio” con atuendo folclórico ondea una bandera roja, representando la superestructura ideológica

socialista que debe de inspirar a las poblaciones “aborígenes”. Esta estructura repite el esquema jerárquico del cartel de Schawinsky y la representación del frontispicio de Abraham Bosse para el *Leviatán* de Thomas Hobbes, siendo que la pirámide mesoamericana evoca a una base hecha por la muchedumbre de “indios” que confluye hacia el vértice, la cumbre de la sociedad, la “Cabeza”, “los de arriba” y es uno de los símbolos que más identifica a la Nación mexicana.

Guillermo Palacios (1999) sostiene que la insistencia obsesiva en el tema de la integración nacional y del significado unitario que deberían tener las políticas culturales y educativas de la revolución era el *leitmotiv* de una época en que los regímenes totalitarios en la Unión Soviética estalinista, en la Italia fascista y en la Alemania nazi avanzaban triunfantes sobre la idea de la raza, de las masas, del pueblo, de grandes instancias unificadoras y totales. De ellas, ciertamente, usó y abusó la retórica posrevolucionaria mexicana (Palacios, 1999).

El mismo esquema del cartel mural *Infancia Roja* y la iconografía de las masas fundidas con el líder lo encontramos en el primer cartel del Departamento de Asuntos Indígenas (DAI)<sup>109</sup> de 1936, ampliamente distribuido entre las poblaciones “aborígenes” para que “dejaran de desconfiar de las acciones del gobierno y participaran activamente en los programas de aculturación” (López Hernández, 2013, pp. 48-49). En él vemos la figura de Lázaro Cárdenas con una postura que recuerda aquella de Lenin en el cartel de Gustav Klutssis *De la Rusia de la NEP surgirá la Rusia socialista* (1930). López Hernández (2013, pp. 48-49) describe a Cárdenas “erguido, de frente, con el rostro levantado. Su mirada se eleva, siguiendo el brazo que se extiende hacia el cielo, a la lejanía.”

---

<sup>109</sup> El DAI fue creado, explica López Hernández (2013, p.p. 48-49) “por decreto presidencial el 30 de diciembre de 1935 como parte del el Plan Sexenal y de la adopción de la doctrina socialista plasmada en la reforma del artículo 3° constitucional y como base del proceso educativo que pretendía el mejoramiento de la clase laborante [SEP, 1935, t. I: 13].”





Ilustración 180 *El Maestro Rural*, tomo VIII, número 1, (1 de enero de 1936, México D.F., p. 29)



Ilustración 182 México, *Libro Nacional de Lectura para uso de los alumnos de V año de la escuela primaria* (1937, p. 204)



Ilustración 181 Primer cartel del DAI – *La integración del indio a la civilización moderna debe hacerse, no como un acto de piedad, sino de justicia.*

La metáfora del cuerpo y la cabeza la encontramos, nuevamente, fusionada con la iconografía del puño levantado socialista. Un antecedente importante en este sentido es el

dibujo "The Hand That Will Rule the World – One Big Union" de Ralph Chaplin (1915) en donde una masa de obreros y campesinos juntan sus puños levantados para formar un grande brazo que encierra el puño. "El puño del proletariado", aparecido en la revista comunista estadounidense *New Masses* y mexicana *Lux* en 1934, presenta la silueta de un brazo levantado hacia arriba que encierra el puño de los trabajadores. El cuerpo de la silueta está formado al igual que la portada del *Leviathan* de Thomas Hobbes por pequeñas figuras humanas en la sombra, en una *rückenfigur*, mirando hacia la cima incandescente del puño.

La representación del puño proletario en algunos libros escolares mexicanos repite también la estructura cabeza-cuerpo. Muchas figuras de individuos aglomerados forman el cuerpo de una masa anónima y sumisa que marcha hacia un puño encadenado en *Libro para uso de las escuelas nocturnas para trabajadores, 2º grado* (1938, p. 127) y en otra ilustración un obrero agigantado que empuña un martillo (p. 118) observa un amanecer hacia el cual se encaminan otras pequeñas figuras de obreros puestas a sus pies. Entre las páginas de *Serie SEP Sexto año* (1940, p. 118) una imagen repite el esquema de "The Hand That Will Rule the World" de Ralph Chaplin. Una trinidad<sup>110</sup> compuesta por un campesino, un obrero y una estudiante se recoge a leer un periódico mural en el cual es refigurado un grande puño del proletariado bajo la escrita "Proletarios de todos los países uníos".

---

<sup>110</sup> Respecto a las "trinidades" en el México posrevolucionario vease "La Trinidad Revolucionaria en el Muralismo Mexicano: Diego Rivera y José Clemente Orozco" de Laura Pomerants (2011)

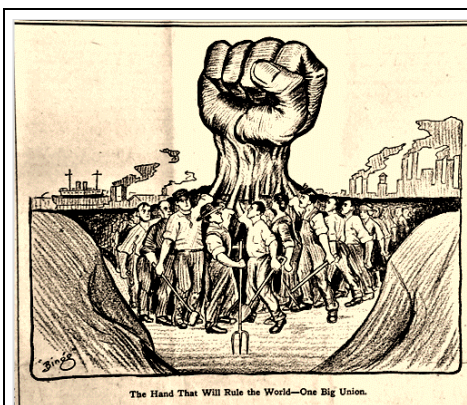


Ilustración 189 Ralph Chaplin (1915) *The Hand That Will Rule the World - One Big Union*



Ilustración 190 *El puño del proletariado, en New Masses y Lux*



Ilustración 191 Serie SEP Sexto año (1940, p. 116)



Ilustración 192 *Libro para uso de las escuelas nocturnas para trabajadores, 2º grado (1938, p. 127)*

Uno de los carteles presente en la exposición internacional de 1934 organizada por Fernández Ledesma es *Raboche i rabotnitsy: vse na perevybory sovetov*, de Gustav Klutsis (1931). Un periodista lo describió como “Una misma mano, que se multiplica y agranda en un sentido de constante e irreductible ascenso, señala rumbo a la masa proletaria.” (*El Universal, El Gran Diario de México*, año XVIII, tomo LXIX, viernes 23 de febrero 1934).

Al igual que el haz y el fajo, el concepto expresado en el esquema cabeza-cuerpo es la aglutinación de pequeñas voluntades, la unidad de las masas, una muchedumbre compacta bajo un único ideal. Sin embargo se le agrega un elemento teleológico y/o jerárquico bien visible que se adapta caso por caso y engloba las partículas atomizadas: el fin y el ideal superior hacia el cual canalizar la lucha. El mensaje principal a pesar de las diferentes ideologías o ámbitos nacionales parece ser este: la unidad y la cohesión.

#### **2.4.1 Iconografías de la modernización, el progreso tecnológico, la vida rural y el mito de la regeneración nacional.**

Tanto México como Italia en las primeras décadas del siglo XX estuvieron involucrados en una regeneración técnica-tecnológica que vino de la ciudad, propulsada por las ideas de las vanguardias futurista y estridentista que rendían culto al progreso, la velocidad, la mecanización y la electricidad.

La radio se celebraba como parte de este grande ímpetu para la modernización, y sobre todo en Italia es motivo de orgullo, siendo su inventor el italiano Gugliermo Marconi. En la década de 1930 los gobiernos de Italia y México hacen un uso extenso de las radiodifusoras con fines propagandísticos y la programación es acompañada por publicaciones impresas, libros y carteles (véase al respecto el apartado 3.2.1), específicas para la difusión del conocimiento del medio y a través del radiofónico. Entre los libros escolares *México, Libro Nacional de Lectura para uso de los alumnos de V año de la escuela primaria* (1937, p. 15) presenta a modo de ejemplo una imagen de una torre radio que, al igual que el cuaderno escolar de educación radiofónica rural del año 1937-1938 /XVI de 5° grado de primaria en Gorizia, Italia, se parece de forma bastante evidente al afiche de Marcello Nizzoli, *EIAR Inaugura in Roma la piú potente stazione radiofonica d'Europa*, 1927.



Ilustración 93 México, Libro Nacional de Lectura para uso de los alumnos de Sexto año de la escuela primaria (1937, p. 15)



Ilustración 94 Marcello Nizzoli, E.I.A.R. Inaugura in Roma la piú potente stazione radiofonica d'Europa, 1927



Ilustración 95 Fortunato Depero, Liriche Radiofoniche, Editore Morreale, Milano (1934).

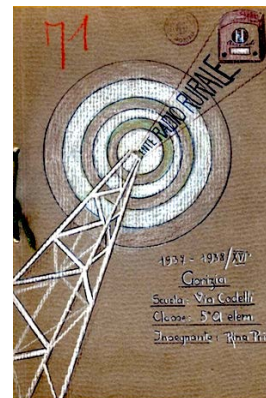
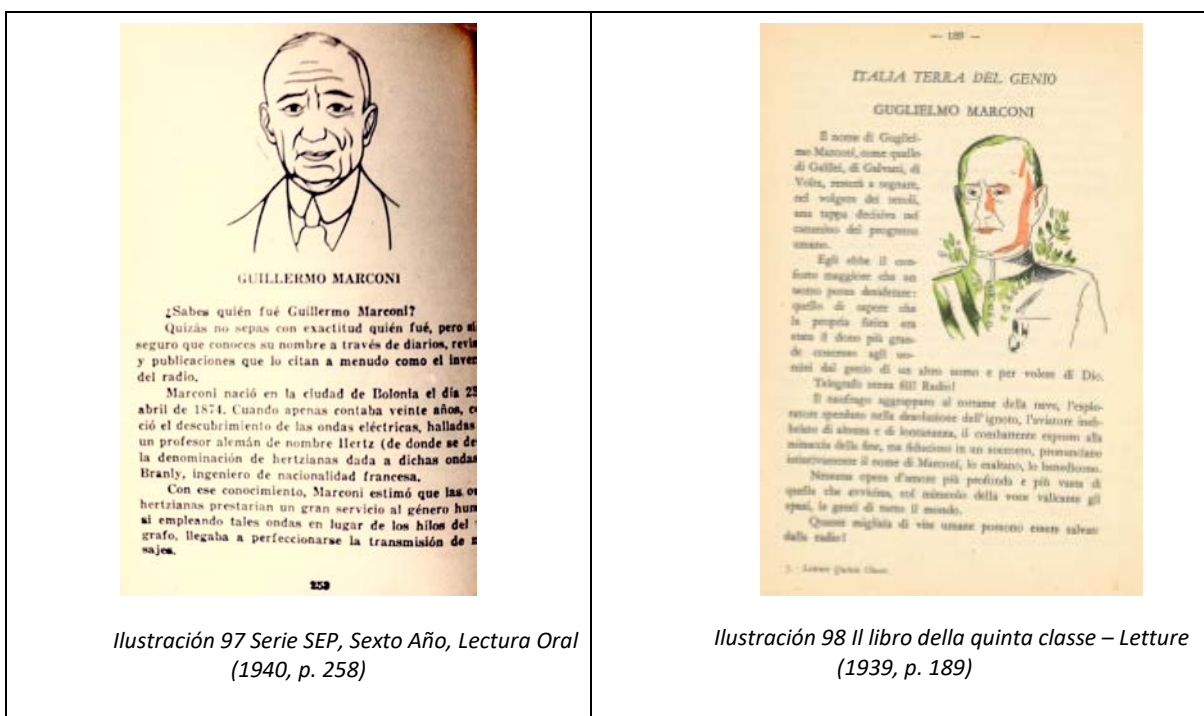


Ilustración 96 Cuaderno escolar de educación radiofónica rural del año 1937-1938 /XVI de 5º grado de primaria en Gorizia, Italia

Las primeras dos imágenes remarcan la propagación radial de las ondas con círculos concéntricos bitonales, mientras que en el afiche de Nizzoli el artista difumina un círculo azul en un fondo nocturno. La forma de representar a las ondas radiales como círculos concéntricos es bastante común para la época, como demuestra Eugenia Roldán Vera (2008) en su artículo de comparación de la radio educativa mexicana con su émula alemana.



Si movemos nuestro foco de atención hacia la torre radio, la forma de representarla oblicuamente es peculiar, y la alumna de Gorizia por cierto copió su ilustración de portada para su cuaderno escolar de educación radiofónica rural (1937-1938 /XVI) del afiche de Marcello Nizzoli de 1927. También la ilustración presente en el libro *México, Libro Nacional de Lectura para uso de los alumnos de Sexto año de la escuela primaria* (1937, p. 15) muestra un parecido con el cartel de Nizzoli al representar oblicuamente a la torre radio, y sobre todo mirando a la disposición del cableado hace pensar que se trata de una auténtica transferencia del cartel italiano al libro mexicano. Además, las imágenes anteriores tienen todas un parecido con la portada de *Liriche Radiofoniche, Editore Morreale, Milano* (1934) del artista futurista Fortunato Depero.



El retrato del inventor de la Radio Guglielmo Marconi aparece tanto en Italia en el libro de texto único *Il libro della quinta classe – Letture* (1939, p. 189) como en México en el libro elegido por el Estado para las escuelas primarias urbanas, *Serie SEP, Sexto Año, Lectura Oral* (1940): en Italia Marconi lleva puesto un uniforme militar con medallas

honoríficas, una banda distintivo y unas plantas de laurel, mientras que en México aparece con corbata, en un regular traje de civiles.

Tanto en México como en Italia, la inclusión de las disímiles regiones rurales a la vida nacional pasó a través de mecanismos de asimilación por parte del Estado. Los libros escolares de ambos países proyectaban sobre las masas campesinas estas tendencias a la urbanización y la modernización del campo. El mito del progreso tecnológico puso al campesino al centro de una transición hacia la mecanización y la industrialización de las técnicas agrícolas que vemos reflejarse en el libro único de texto escolar italiano *L'aratro e la spada: letture per la terza classe dei centri rurali* (1940, pp. 60, 166, 206) y los mexicanos *México, libro nacional de lectura V año* (1937, Portada), *Serie SEP Sexto año* (1940, p. 82) y *México Nuevo, libro sexto de lectura* (1941, p. 82) y que llevó al campo el modelo de eficiencia y productividad urbano-industrial.



Ilustración 99 L'aratro e la spada: letture per la terza classe dei centri rurali (1940, p. 166)



Ilustración 100 L'aratro e la spada: letture per la terza classe dei centri rurali (1940, p. 60)



Ilustración 101 México, libro nacional de lectura V año (Cuervo Martínez, 1937, Portada). Fuente: Biblioteca Gregorio Torres Quintero UPN CDMX



Ilustración 102 Serie SEP Sexto año (1940, p. 82)

La portada de *La Domenica del Corriere*<sup>111</sup> del 20 de agosto de 1933 (año XXXV, n°34, XI E.F.), documenta la participación del Duce en Littoria en la cosecha del “primer trigo” después de la desinfección de las lagunas Pontinas. En el contexto propagandístico de *La battaglia del grano* (un esfuerzo del régimen para aumentar la producción del trigo)

<sup>111</sup> [https://www.corriere.it/foto-gallery/cultura/15\\_novembre\\_09/battaglia-grano-mussolini-bb3bebf2-86e9-11e5-858b-c98d4f30b0b8.shtml?refresh\\_ce-cp](https://www.corriere.it/foto-gallery/cultura/15_novembre_09/battaglia-grano-mussolini-bb3bebf2-86e9-11e5-858b-c98d4f30b0b8.shtml?refresh_ce-cp)



el fotógrafo Armando Bruni entre 1920 y 1940 retrató a Mussolini trabajando al lado de los campesinos en la cosecha y la trilla. En el cine documental educativo *Mussolini trebbia il grano a Sabaudia: la folla lo acclama* (Giornale Luce B0707 del 03/07/1935) el Duce se involucra en persona en la trilla del trigo, ocupando una trilladora mecánica. La silueta del Duce que vemos en *Il libro della terza classe elementare* (1934, XII E. F., p. 105) también forma parte de esta serie de retratos que exaltan la mecanización y modernización del medio rural y la virilidad operosa del Duce. El libro de G.C. Baravelli que se hizo circular en México para dar a conocer las *Políticas de obras públicas del Régimen Fascista* (1935, XIII E. F.) presenta entre las páginas fuera de texto una foto del Duce trabajando a la trilladora mecánica, junto a unas campesinas que llevan dos haces de trigo.

De manera semejante, un apartado de *El Nacional* (domingo 3 de febrero 1935, núm. 2070, 2º época, año VI, tomo XIV) titulado “Los descansos dominicales del Presidente de México” relata que “por una inesperada casualidad” el reportero encontró al presidente de México Lázaro Cárdenas entre Cuernavaca y “el pueblecito de Temixco”, en su granja "Palmira", laborioso "como un Cincinato<sup>112</sup> del siglo XX" trabajando una tierra “difícil para la agricultura” y hablando de la “necesidad de transformar la técnica agrícola del campesino mexicano”.

La comparación con Cincinato es de por sí una celebración del presidente mexicano: a Cincinato, en la literatura y la historia del arte se le representa como ejemplo moralizador, mientras recibe a los diputados del senado romano que se sorprenden al verlo trabajar en su pequeña granja con las manos puestas a un arado tirado por bueyes. El cuadro más celebre con ese sujeto es probablemente el óleo sobre lienzo de Juan Antonio Ribera (1806) *Cincinato abandona el arado para dictar leyes a Roma*. El buey que tira el arado está puesto de espaldas (representando el pasado agrícola del cónsul) mientras un caballo blanco está puesto en la composición de forma especular respecto al bovino, con actitud de espera impaciente mirando Cincinato (representando su inminente futuro de caudillo militar). Los lictores que llegan para escoltar a Cincinato llevan haces de varillas con encima una hacha, símbolo del poder dictatorial.

Cárdenas debe de encarnar las mismas virtudes del cónsul romano, héroe casi legendario que representa las virtudes republicanas, celebrado por la tradición de la antigua

---

<sup>112</sup> [http://www.treccani.it/enciclopedia/lucio-quinzio-cincinnato\\_%28Enciclopedia-Dantesca%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/lucio-quinzio-cincinnato_%28Enciclopedia-Dantesca%29/)

Roma como “agricola triumphans”, campesino triunfador de grandeza evasiva, modelo de laboriosidad y desapego hacia el poder, capaz de medidas drásticas y hasta violentas en el caso de que sean necesarias.<sup>113</sup> El episodio en la historia del arte ha sido interpretado también como “justificación teórica de los regímenes absolutos y las dictaduras temporales para reinstaurar el orden de las naciones en tiempos de caos.”<sup>114</sup>

El *dictator* moderno Mussolini, al cimentarse en la labranza y la trilla emula a su antecesor y antepasado “agricola et triumphans”, la figura semi legendaria del dictador Cincinato. La admiración por parte de Mussolini hacia el cónsul romano se revelaba ya en 1931 cuando quiso rendir homenaje a la ciudad de Ohio que llevaba su nombre: Cincinnati. En el decenal de la Marcha sobre Roma a través de una asociación de migrantes italianos en Estados Unidos, los *Sons of Italy*, el Duce donó entonces una estatua de la loba capitolina con la inscripción: “Il Governatore di Roma alla Città di Cincinnati 1931 Anno X”.<sup>115</sup>

Al presidente Lázaro Cárdenas se le representa en el libro *Levántate, libro sexto de lectura* (1937, p. 25) a medio busto enmarcado en un círculo, con a sus espaldas un arado tirado por caballos y un campesino que traza un surco (primigenio?), en un capítulo titulado “La Revolución”. En él se explica la legitimidad del nuevo movimiento de lucha que constituye un cambio ideal y trascendental respecto a los anteriores, siendo que no mira a imponer nuevos gobernantes sino una nueva forma de sociedad civil y la justicia como finalidad. Cárdenas, “el actual presidente”, sería el garante del marco democrático y legal que inscribe la revolución; “no ha concentrado en sus manos la dirección total de la revolución”, sino que piensa “conveniente educar al ciudadano en la convicción de que tiene un amparo en la ley”. Esto denota las mismas virtudes de Cincinato, quien encarna la falta de ambición y apego al poder del buen gobernante. “Revolución” significa entonces “nueva era”, “nuevo ciclo”, un nuevo orden social contrapuesto al caos personalista anterior.

---

<sup>113</sup> Lucius Quinctius Cincinnatus fue un general, cónsul romano en 460 a.C. y dictador en 458 a.C. (según fuentes no fidedignas lo fue una segunda vez en 439 a.C.) <http://www.treccani.it/enciclopedia/lucio-quinzio-cincinnato/>

<sup>114</sup> <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/cincinato-abandona-el-arado-para-dictar-leyes-a/4bab2a1d-efac-4ed7-bd79-034365bea7ff>

<sup>115</sup> <https://monicazornetta.it/la-statua-della-lupa-donata-da-mussolini-che-nessuno-in-america-vuole-far-cadere/?fbclid=IwAR1WYUFWZiljIU-n9h39EbhLwVlFPFrICLcC0o8FtG2iGWkeXcMJ7xj59YY>



Ilustración 89 Il libro della terza classe elementare (1934, XII E. F., p. 105)

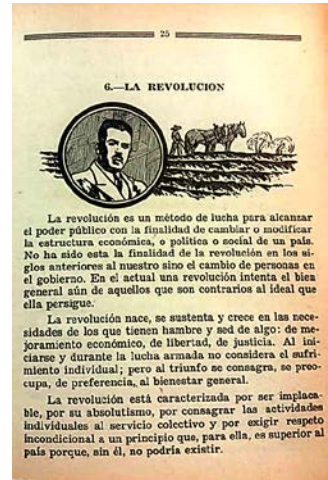


Ilustración 90 Levántate, libro sexto de lectura (1937, p. 25)



Ilustración 103 Políticas de obras públicas del Régimen Fascista, (1935, XIII E. F.) Tabla fuera del texto

El fascismo italiano tuvo su etapa agrarista, como también Cárdenas promulgó una importante reforma agraria en México. *Primavera Fascista, Letture per le scuole elementari urbane, classe V* (Gravelli, 1929-30, VII E.F, pp. 27, 55, 63, 117) le dedica varias hojas al tema agrícola. El apartado “LA BATTAGLIA DELL’AGRICOLTURA” de Giorgio Pichi es una exaltación del “valore di ogni italiano di ogni provincia e classe”<sup>116</sup> que defendió a Italia en

<sup>116</sup> El valor de todo italiano, de cualquier provincia y clase social.

la primera guerra mundial derramando su sangre en los surcos de las trincheras alpinas. Ahora, sigue Pichi, los italianos son llamados a luchar para la vida y la autonomía de su Patria trabajando el campo (privilegiado respecto a la ciudad que ofrece una estabilidad ilusoria), para liberarla de la dependencia de los productos extranjeros. Y concluye con la epígrafe: “*LA FORZA D’ITALIA È LA TERRA. Roma nacque dal solco. La terra rappresenta veramente la forza segreta dell’Impero Romano.*”<sup>117</sup>. (Gravelli, 1929-30, VII E.F., p. 118)

## 2.5 Conclusiones del capítulo

La construcción de las representaciones iconográficas de los libros escolares en ambos países derivó de la interacción con medios visuales con una dimensión pública y de masas como son las pinturas murales, el arte monumental, carteles, folletos y publicaciones periódicas.

Por lo que concierne las simbologías políticas, hubo un sustrato común procedente de una antigua tradición católica (más antigua) tanto como socialista y masónica, modificada en ocasiones incluso de forma mínima. A pesar de la lejanía geográfica e ideológica, en México y en Italia las simbologías que se encuentran en los libros escolares se inspiran en la iconografía del radicalismo tanto socialista como libertario, así como en el sindicalismo revolucionario.

La de México se conecta, como supuse, más fácilmente con el material visual socialista de carácter internacionalista, mientras que el fascismo italiano creó eclécticamente su particular lenguaje, aglomerando retóricas diferentes y a veces contrapuestas. Por lo tanto, motivos iconográficos aparentemente equivalentes migran fácilmente y son utilizados por distintas ideologías y para diferentes teleologías políticas y educativas, modificándose solo en superficie, de forma parcial y a veces hasta dejando intacta la superficie.

Hubo una circulación global de formas estéticas previas de un pasado no solo liberal, sino que sobre todo socialista, radical, sindical revolucionario, anarquista, en el México

---

<sup>117</sup> La fuerza de Italia es la tierra. Roma nació del surco. La tierra representa verdaderamente la fuerza secreta del Imperio Romano.

republicano e incluso en Italia – a pesar de estar el fascismo en aquel entonces y hasta 1943 comprometido con la monarquía Saboya -.

A la iconografía fascista parecen no importarles las ideologías contrapuestas y por eso, aun siendo antiliberal, utiliza el simbolismo liberal; y aunque se declara antisocialista y corporativista, ocupa una simbología derivada del socialismo y del sindicalismo revolucionario.

El sustrato común en las iconografías de ambos países se debe, por una parte, al eclecticismo del fascismo italiano a nivel ideológico y artístico; por la otra, del otro lado de México, a una tendencia a buscar en el extranjero y acoger eclécticamente modelos artísticos tanto de Estados Unidos como de Europa y la Unión Soviética, sin prejuicios ni censuras hacia la Italia fascista. Así, la recepción de modelos y formas artísticas y la utilización de símbolos no deben considerarse como una adhesión ideológica a lo que representan.

### **Capítulo 3: Teorías Pedagógicas respecto a la imagen en México e Italia.**

Una vez analizadas las similitudes y transferencias en la iconografía de los libros escolares de Italia y México, así como las numerosas transferencias entre distintos medios visuales de la década de 1930, cabe preguntarse: ¿Por qué los libros están cargados de imágenes? ¿Por qué la imagen podía educar? ¿De qué manera los artistas, maestros y hombres de gobierno consideraban que la imagen tenía potencial educativo?

En este capítulo incursionaré en las teorías pedagógicas en boga en Italia en los años treinta que encontré en libros escritos por personalidades del mundo de la educación respaldados o aprobados por el régimen fascista, haciendo un trabajo especular con las revistas y periódicos de educación de México en mismo período. Mi objetivo es identificar coincidencias, contrastes y eventuales transferencias en las teorías didácticas y pedagógicas de ambos países.

El capítulo está estructurado de la siguiente manera: en primera instancia presento las ideas pedagógicas respecto a la imagen contenidas en libros y revistas oficiales vinculadas con los gobiernos italiano y mexicano, evidenciando similitudes y divergencias que surgieron entre ambos países. Sucesivamente me ocupo de otros materiales adicionales al libro escolar en los que la centralidad de la imagen tuvo fines didácticos: el cartel y el periódico mural forman parte de los artefactos y materiales escolares que pusieron a los cinco sentidos como base en el proceso de aprendizaje. Argumentaré que las ideas que circularon respecto a la imagen en México e Italia se apoyaron de manera semejante en varios ejes definidos: objetividad, inmediatez y el triunfo de la percepción sobre el verbalismo, es decir, del impacto sensorial emotivo sobre el memorismo.

Mostraré que, sin embargo, hubo diferencias importantes en las pedagogías de la imagen en ambos países, mismas que pueden ser atribuibles a ideologías y finalidades políticas en la manera de apropiarse de las pedagogías “activas”.

A decir de Elsie Rockwell (2004), en el caso de México ya antes de la revolución (a partir del siglo XIX) se dio un intenso debate entre educadores que defendían o bien que se oponían al uso exclusivo de libros de texto. Los que se oponían recomendaban que los maestros estudiaran los temas y los expresaran oralmente adaptando su lenguaje a cada

grupo de niños. Otra corriente del Porfiriato, la "pedagogía objetiva", promovía la enseñanza de la ciencia a través de la experiencia directa y recomendaba dar "lecciones de cosas", en lugar de recurrir a los textos.

Sin embargo, Rockwell (2004) sostiene que, paradójicamente, los libros comerciales titulados *Lecciones de cosas* solían ser textos compactos llenos de instrucciones detalladas y que hay poca evidencia de que los estudiantes realmente examinaran objetos en la vida real, y al contrario los maestros transformaban las lecciones de los libros de texto en cuestionarios y promovían la memorización de las respuestas apropiadas.

En el México posrevolucionario la pedagogía de la acción de John Dewey se consideró compatible con el proyecto nacional mexicano de civismo y ciudadanía activa. Desde 1926 el Departamento de Educación Primaria y Normal comenzó a publicar una revista titulada *Coopera* (inspirada en los principios de Dewey según los cuales la escuela no era parte de la vida, sino la vida misma), para complementar las actividades escolares con las actividades domésticas. Uno de los alumnos de Dewey, Moisés Sáenz, ocupó un cargo institucional en el ámbito de la Educación mexicana, hasta que fue ministro de la misma en 1928. Su proyecto pretendía formar activamente al ciudadano, pero también enseñar a los alumnos haciendo las cosas concretamente, convirtiéndose en miembros activos de la comunidad, alineados con las metas revolucionarias, a ser trabajadores o campesinos dedicados a la agricultura y a la redistribución de los bienes materiales (Jackson Albarrán, 2014, p. 214).

Victor J. Rodríguez (2013) sostiene que los proyectos de educación en México que invocaron a Dewey reflejaban un firme compromiso con la creación de una nación mexicana. Los propósitos de la educación se centraban en la creación de una conciencia nacionalista que facilitara un orden industrial moderno y justo considerado posible en México. Estas dos dimensiones de la modernidad, la conciencia nacionalista y el desarrollo económico, se complementaban entre sí. Las ideas de Eulalia Guzmán, en parte inspirada por Dewey, reflejaban el intenso deseo de los intelectuales mexicanos, devastados por la guerra, de imaginar una nación donde las virtudes fluyeran orgánicamente de la interacción humana y no desde fuera autoridad (Rodríguez, 2013). Eulalia Guzmán escribió la obra *La escuela nueva o de la acción* en 1923 como un manifiesto para un nuevo movimiento imaginado a lo largo de las líneas de Dewey para el cultivo del yo, la práctica científica, el

trabajo común, la mutua ayuda y la fraternidad. Las aulas se convertirían para Guzmán en "campos de observación y experimentación, fábricas y talleres" con el fin de proporcionar la base para un nuevo tipo de yo experimental.

Si bien el secretario de educación Vasconcelos había expresado sus críticas hacia el modelo deweyano, Eulalia Guzmán le presentó el documento «Bases para la organización de la escuela primaria», aprobado en noviembre de 1923, "para implementarlo de manera «oficial» a partir de enero de 1924 (Fell, 1989).

La instauración en México de la «escuela activa» surge como una aportación capital para el progreso de las «instituciones democráticas del país». Los postulados rectores de esa normativa se resumen en que la Escuela Nueva debía ser un constante laboratorio pedagógico, donde la observación y la experiencia precedieran a las lecciones orales; el trabajo colectivo se enfocase en la idea de comunidad; los trabajos manuales, los horarios y programas fueran flexibles y de acuerdo a las necesidades del niño; los deportes se realizaran al aire libre; las clases se orientaran a la observación y experimentación a través de talleres donde el niño investigase y reflexionase sobre sus propias experiencias, y la escuela fuese co-educativa (de ambos sexos).<sup>118</sup>

A decir de Andrea Mariuzzo (2016, p. 226), en Italia John Dewey "fue objeto hasta 1945 de traducciones episódicas y de una consideración marginal y crítica durante el régimen fascista, reservada a autores considerados excéntricos". Dewey durante mucho tiempo estuvo lejos de la aprobación neoidealista que caracterizaba al debate filosófico italiano de la época, y sufrió la desconfianza de los órganos de control fascistas debido a su orientación liberal e igualitaria.

La experiencia pedagógica americana filtrada a través de la interpretación del pensador de Burlington se reinterpretó, argumenta Mariuzzo, sobre la base de los peculiares problemas italianos: el resultado fue la presentación de un Dewey a menudo aplanado en sus propuestas de didáctica «operativa» más que sobre su profunda reflexión sobre la naturaleza del conocimiento y su valor individual y social.

Entre las propuestas de didáctica operativa, el uso de la imagen como herramienta de conocimiento del medio tiene un lugar privilegiado en los libros y las revistas de

---

<sup>118</sup> <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1527&context=eandc>



formación docente de los años treinta, como veremos en seguida. Pero a diferencia de lo que ocurrió en México, en Italia el fascismo no promovió tanto la producción de las propias imágenes en las escuelas, sino que tenía la intención de proveerlas desde el gobierno para todos, de la misma manera como controló la producción del libro de texto único a nivel nacional.

### **3.1 La imagen y su función didáctica según las revistas y libros de formación docente en México e Italia.**

De acuerdo con el cambio de programas escolares, a partir de 1923 en Italia se fomentó el uso de imágenes con fines didácticos, que, gracias a nuevos soportes y técnicas editoriales, aumentaron en número y calidad. La imagen se coloca primero al lado del texto y luego, en muchos casos, la reemplaza; los libros con imágenes se consideran innovadores en comparación con los libros que solo tenían texto.

En el mismo periodo, tanto en México como en Italia teóricos de estética y pedagogía le dedicaron a la imagen importantes reflexiones en revistas oficiales y libros monográficos promocionados por los gobiernos, las cuales evidencian la preocupación y el interés hacia ella. La imagen y su percepción (estética) estaban relacionadas a nivel filosófico con un primer nivel rudimentario de conocimiento. En ese sentido, se afirma la creencia de que el niño debe saber no a través de la repetición mnemotécnica estéril o la repetición de palabras aprendidas acríticamente, sino a través de la experiencia y la observación, y que, por tanto, la imagen debe estar en el centro de este punto de inflexión. Por su parte, la fotografía empieza a ser vista como una garantía de objetividad y cientificidad por su capacidad de mostrar los objetos de una forma neutral, mientras que el texto presuponía una opinión, un cierto grado de subjetividad en la descripción por parte del narrador.

Bajo la influencia de la escuela activa, en este periodo se advierte no solo una promoción de la observación de imágenes como complemento o sustitución de explicaciones verbales, sino que, como mostraré, también se fomenta la producción de imágenes por parte de los propios estudiantes como vía para acceder al conocimiento.

En la Italia de esa época partimos del supuesto de que toda la escuela debe concebirse con el impulso creativo propio de la obra de arte, con la inspiración típica del arte que debe impregnar sobre todo al maestro. Él debe de moldear las mentes y los corazones de los alumnos, del mismo modo que el artista crea su obra de arte.

Giuffrida (1938) en el capítulo X de su libro *Il Regime, il fanciullo e la Scuola* al hablar de “La literatura infantil” encuentra un paralelismo entre el mundo subjetivo “fresco, claro y luminoso” del niño que se “desplaza libremente” y el mundo del arte y la literatura. Tal como el artista y el poeta, el niño vive “transfigurando y humanizando las cosas y los seres”, “obedeciendo a su conmoción”. Por lo tanto, “arte y literatura no son cosas extrañas o superiores al niño sino esenciales para él y es “legítimo hablar de literatura infantil” como una forma de “arte” en el sentido más alto de la palabra, a la par de la literatura para adultos. En el apartado “Deficienze della letteratura infantile”, Giuffrida señala los errores más comunes de los autores de libros para niños, observando entre ellos dos graves nociones preconcebidas: que el mundo del niño fuera separado del de los adultos y que fuera necesario “moralizar” al niño a través de la literatura. Al contrario, siendo que “el niño anhela a ser hombre” confía en poder adquirir gracias a la guía de los adultos un “Yo mejor”. Quien quiera ayudar al niño, sea él maestro o escritor debe “ejercitar su acción educativa” ofreciendo “estímulos vivos y sugerencias fecundas en lugar de predicas abstractas y aburridas enseñanzas”. Giuffrida (1938, pp. 212-217) agrega:

È tutta la vita che il maestro o lo scrittore riescono a far pulsar nella scuola o nel libro, che attraendo nella sua orbita lo educa ed eleva. La parola vuota e fredda, la morale stucchevole a nulla giovano, o meglio giovano a far odiare la scuola e il libro, annullando qualsiasi influenza educativa. [...] Il libro se è veramente opera d'arte educa, ammaestra commovendo, non predicando.<sup>119</sup>

Los temas que debían entonces embargar todo el libro infantil según Giuffrida debían ser “el ideal moral, la religiosidad y la conciencia nacional” con un enfoque realista y evitando a toda costa “infantilización” y “moralejas”.

Giuffrida (1938, p. 228) más adelante llegaba incluso a definir toda “La nuova scuola come arte”, y al maestro como “educador que debe tener antes que todo el alma de artista”

---

<sup>119</sup> Es la vida misma que el maestro o el escritor logran recrear en la escuela o el libro, que atrayendo en su órbita lo educa y eleva. La palabra vacía y fría, la moral empalagosa no sirven de nada, o mejor dicho, sirven para que se odien la escuela y el libro, suprimiendo cualquiera influencia educativa. [...] El libro, si de veras es obra de arte, educa, adiestra conmoviendo, no predicando.

así que pudiera “presentarle artísticamente” a la subjetividad del niño toda enseñanza, sea científica, histórico o religiosa. Por lo que concierne a la enseñanza del dibujo, el canto, el trabajo, la composición poética y el lenguaje, la escuela debía ser Arte para promover “la libre expresión del niño” y no la “imposición de reglas preestablecidas”. Así Giuffrida se pronunciaba en contra del dibujo como “fría copia de modelos preestablecidos” y las “reglas gramaticales que el niño repetía como loro”.

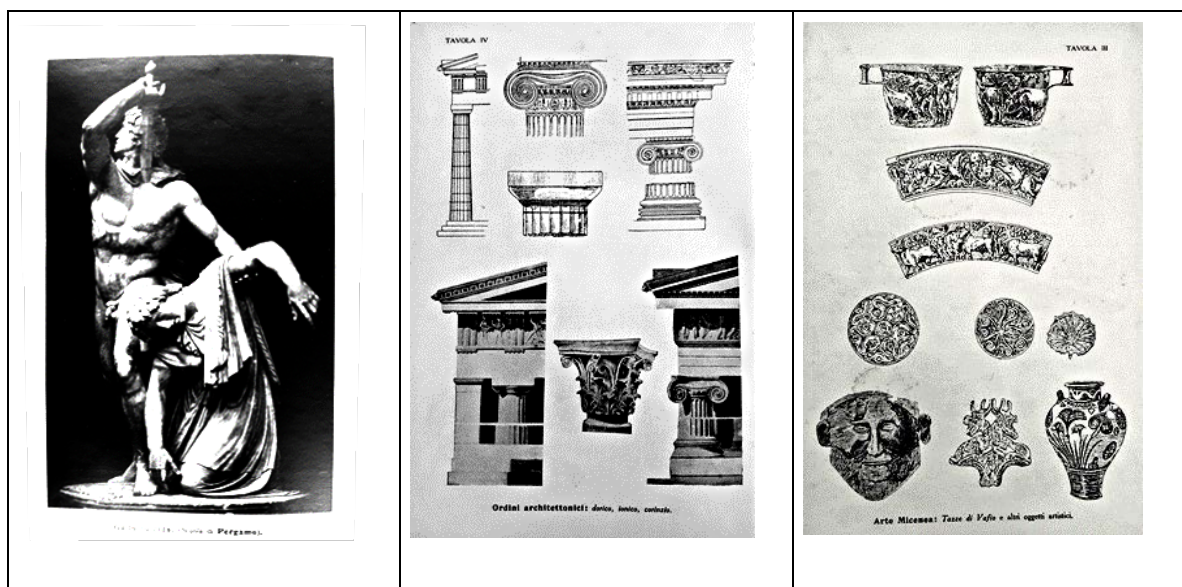
Por el contrario Giuffrida promovía que el maestro siguiera como “leyes de toda la educación estética los caracteres del arte [...], íntimas al mismo concepto de arte”, para que la enseñanza toda fuera “intuitiva” y permitiera la “activa toma de posesión de las cosas” que el niño expresaría “creando su propio lenguaje”, evitando así la “insinceridad” y el “memorismo”, convirtiéndose, como afirmaba el Duce, en “hombre activo y comprometido con todas sus energías”, “virilmente listo para enfrentar las dificultades presentes”. Esta propuesta se fundaba tanto en el “idealismo actual” de Giovanni Gentile (ministro de Educación y autor de la Reforma escolar en 1923) como de su colaborador Giuseppe Lombardo Radice que habían introducido en la escuela italiana las enseñanzas artísticas sobre el modelo de la *Kunstschule* alemana de Otto Ernst. En ella el arte debía de ser “sinónimo de originalidad y espontaneidad” y la escuela del porvenir que debía ser la escuela-arte, más allá de los “fríos esquemas” y aplicarse al dibujo, al canto, a los trabajos manuales, a la intuición, a la enseñanza científica, histórica, matemática y religiosa”.

En Italia, la observación de imágenes como parte fundamental del aprendizaje aparece claramente explicitada en la cuarta edición del *Disegno storico della antica letteratura greca*, Umberto Nottola (1924, p. 6). En ese libro escolar para el Liceo Classico se refería que entre los puntos principales del programa italiano para el examen de preparatoria, establecido con decreto del 14 de Octubre 1923, se encontraba el conocimiento de los “Monumentos principales del arte griego”. Informaba así que:

I cenni riguardanti il costume pubblico e privato dei greci nei vari periodi dell'evo antico, e le illustrazioni artistiche (in questa nuova edizione accresciute e migliorate ogni rispetto, così da rispondere all'ultimo punto del programma) contribuiranno a far conoscere ai giovani alunni il mondo

antico nei suoi aspetti; nel che sta appunto l'intento essenziale e finale degli studi classici.<sup>120</sup>

Para apoyar esa intención, el libro estaba profusamente ilustrado con cuarenta y dos tablas de imágenes entre fotografías de monumentos y sitios arqueológicos, dibujos de artefactos y prospectos arquitectónicos.



El uso didáctico de las imágenes fue adquiriendo nuevos sentidos ante el avance de la pedagogía moderna. Para 1935, Luigi Romanini en *Scuola Littoria* (1935, pp. 192-195) afirmaba que la estética y la contemplación “pasiva” de las obras de arte formaban parte de “las disciplinas que tienen como problema didáctico la fe” y la forma de elaborar creencias sobre el mundo, mientras que la creación “activa” de obras de arte formaba parte de “las disciplinas que tienen como problema didáctico la acción y el combate”<sup>121</sup> siendo ella

<sup>120</sup> Las referencias al vestuario público y privado de los griegos en los diversos períodos de la edad antigua, y las ilustraciones artísticas (en esta nueva edición, aumentadas y mejoradas bajo todo aspecto, para responder al último punto del programa) contribuirán a dar a conocer a los jóvenes alumnos el mundo antiguo en sus aspectos; en ello está precisamente la intención esencial y final de los estudios clásicos.

<sup>121</sup> Estas disciplinas formaban parte de una tríade compuesta basándose en el lema de Mussolini “Credere, obbedire, combattere”. Las disciplinas dedicadas al “credere”, a la fé eran la religión, la historia, la

dirigida al alumno como individuo que se expande hacia el mundo exterior, junto con la educación física en su tensión agonística.

Asimismo, en una historia de la literatura para la infancia y la juventud, Armando Michieli (1937, p. 25) comentaba en 1937 que “las Ilustraciones no son ya tablas fuera del texto”, si no que están “en el texto”, “adentro del texto”, lo atraviesan, lo involucran, lo hacen vivaz y colorado, casi parece que “la palabra compenetra a la imagen mientras que la imagen se mueve hacia la palabra.”

Sin embargo, el avance del fascismo impulsó cambios en la manera de concebir la función del arte en la educación. Renata Lollo (2003, p. 49) refiere que en 1938 además el *Ministero dell'Educazione Nazionale* y el de *Cultura Popolare* organizaron en Bologna (Italia) el “*Convegno per la letteratura infantile e giovanile*” que debía ser dirigida “al niño naturalmente fascista”. Fue la primera convención en Italia que impuso lo que se debía producir y estiló un modus operandi para favorecer la literatura infantil y juvenil, expresando “la ideología y los temores del régimen, como la necesidad del adulto de dominar y controlar el imprevisto educativo para que la nueva generación aceptara sin dificultad y además con entusiasmo la predecible cercanía de la guerra.”

La convención tuvo en 1939 como efecto inmediato una orientación hacia el control de los contenidos literarios, favoreciendo la propaganda y estableciendo el índice de los libros prohibidos (que en primera instancia constaba de libros británicos y estadounidenses) y la censura de los contenidos inapropiados, considerando también la promulgación de las leyes raciales, todas medidas conocidas bajo el nombre de “saneación del libro” (Lollo, 2003, pp. 49-50).

Remo Branca (1941, p. 3) en *Il tuo cinema – Giovani e scuola di fronte al cinema* lamentaba cómo durante la convención de Bologna de 1938 el cine, o sea el “libro del futuro” había sido relegado a un segundo plano, siendo que para los organizadores del *Convegno* “esperar al poeta cinematográfico infantil significa ociar”. Branca (1941, p. 53) además sostenía que “los jóvenes no leen o se aburren al leer los libros que son artísticamente excelentes para los adultos; en cambio, prefieren aquellos libros que a ellos se dirigen [...] ¡No es posible engañarlos!”

---

literatura y las ciencias naturales. Aquellas dedicadas a la “obediencia” eran la gimnasia coreutica, la gramática, la aritmética y la geometría y el canto coral”.

Branca sostenía que la vida moderna es en todo una secuencia continua de imágenes rápidas, debido al frenesí urbano, en la cual, “superado el obstáculo, la imagen desaparece del cerebro”. En la escuela ocurre un fenómeno paralelo por el cual “los alumnos sienten y estudian en efecto muchas cosas, y sin embargo al llegar los exámenes recuerdan pocas de ellas o las recuerdan sin haberlas profundizado.” Lo atestiguan también los libros de texto escolares en los cuales, según Branca:

Il crescente numero di illustrazioni nei libri, a scapito del testo, e soprattutto nelle riviste e nei giornali, non è forse l'indice di questo enorme sviluppo visivo ed intuitivo della vita veloce che supplisce all'impossibilità di capire tutto per riflessione? Manca il tempo per leggere e ancora più per riflettere. Il tempo che occorre per descrivere con le parole una macchina o un animale, molto maggiore di quello che occorre per fotografarli, senza contare che la parola sempre imprecisa mentre l'immagine esatta.<sup>122</sup> [...]  
(Branca, 1941, p. 7)

Como muestra de ello, según Branca, universalmente “el público prefiere la fotografía que representa pronto y bien lo que uno quiere conocer” y esto es debido a que “la imagen es simplificadora, rápida, divertida y deja al joven escolar más libertad de atención.” Consecuentemente “*Vedere per sapere*”<sup>123</sup> debía de ser para Branca (1941, p. 8) “el lema de la escuela de hoy en día”.

En Italia, la aprobación de la imagen como herramienta didáctica y educativa fue creciendo durante el período fascista, para llegar, al final del fascismo, a representar una alternativa válida al libro impreso, con una confianza inconmensurable en el “libro de el futuro, la bobina”, o sea el cinedocumental y el cine en sí.

---

<sup>122</sup> El creciente número de ilustraciones en libros, a expensas del texto, especialmente en revistas y periódicos, ¿no es acaso el indicador de este enorme desarrollo visual e intuitivo de la vida rápida, que compensa a la imposibilidad de entenderlo todo por reflexión? Hace falta tiempo para leer y aún más para reflexionar. El tiempo que lleva describir en palabras a una máquina o un animal es mucho más de lo que se necesita para fotografarlos, sin mencionar que la palabra siempre es imprecisa mientras que la imagen es exacta.

<sup>123</sup> “Ver para saber.”

Entre tanto, en el espacio mexicano también tenían lugar una transformación en los usos didácticos de la imagen y una serie de reflexiones teóricas sobre dichos usos. Muchas de esas reflexiones se publicaron en las revistas del Maximato y el Cardenismo para los maestros, en especial *El Maestro Rural (1932-1940)* y de *Revista de Educación (1937-1939)*. En el estudio de dichas revistas me baso para identificar las teorías pedagógicas oficiales de la SEP respecto de la imagen.

Como sostiene Verónica Ruiz Lagier (2013, p. 38), en estas revistas, que “también se dirigieron a una población rural heterogénea”, “hallamos el pensamiento oficial, pero también el de los lectores y trabajadores de la educación”. Según Ruiz Lagier (2013, pp. 44 y 55), *El Maestro Rural* reflejaba las directivas oficiales en ámbito educativo y pedagógico, y funcionaba en los años treinta “como intermediaria entre las clases populares rurales y la Secretaría de Educación Pública” pretendiendo “dotar al maestro de los medios materiales e intelectuales para mejorar su tarea cotidiana”. En tanto, la *Revista de Educación* “deseaba proporcionar un entrenamiento adecuado en relación con los problemas prácticos de la enseñanza” e incluso buscaba “la participación editorial de maestros con previas experiencias en construcción de escuelas socialistas”. La línea pedagógica de *Revista de Educación* miraba a la educación como “una obra social” con enfoque “bio-psicológico”, y un “método globalizador” que utilizara al mismo tiempo la pedagogía “la psicología, la sociología e incluso la biología” apelando a autores como Decroly, Filho, Labor y John Dewey, sin romper por completo con métodos pedagógicos utilizados anteriormente. En todo caso, en ambas revistas se encuentran “los métodos pedagógicos utilizados oficialmente en los diferentes gobiernos, así como las ideas que interesaba difundir y las formas que se propusieron para llevar a cabo esta tarea” (Ruiz Lagier, p. 38).

*El Maestro Rural* le asignaba una función pedagógica muy relevante e innovadora a la imagen. En varios de sus artículos se refleja una preocupación por desentrañar la manera como la imagen, considerada un recurso sensorial y emocional intrínsecamente claro e inmediato, respaldaba, sin sustituirlo, al texto escrito. En lo que sigue mostraré cómo la capacidad de la imagen de “imprimirse” de manera instantánea en la mente de los alumnos a través la “percepción” hacía que fuera considerada un medio ideal para la divulgación científica y propagandística entre las masas; asimismo, señalaré cómo el aspecto material

de las artes plásticas y de la fotografía era considerado por los colaboradores de la revista *El Maestro Rural* una garantía de objetividad científica.

¿Cuál debía ser el papel de la imagen impresa en los libros de texto? En *El Maestro Rural* la imagen es exaltada como importante avance técnico por su dinamismo y versatilidad en la didáctica. Se le consideraba una herramienta de soporte y ayuda a la enseñanza que estimulaba la creatividad y la imaginación de los alumnos, facilitándoles el aprendizaje.

Los libros de texto con ilustraciones empezaron a ser considerados como “revolucionarios” por el *Maestro Rural*. Así lo sugería el artículo de 1935 “Nuevo tipo de libros de texto”, traducido del *New York Times* en el apartado “Información Extranjera”, Los nuevos libros de texto norteamericanos constituían, a los ojos del autor del artículo, una especie de “revolución” bajo el perfil técnico, del *layout* y de los contenidos, con relevantes efectos colaterales en el campo educativo:

Se trata de reemplazar las aburridas páginas de texto impreso, que causaban bostezos y disgusto a los jóvenes de muchas generaciones, por un texto ilustrado, dinámico en su estructura y lleno de Vida, por incluir los problemas con que tiene que enfrentarse el mundo actual. (*El Maestro Rural*, Tomo VII, número doble 4 y 5, 15 de agosto y 1 de septiembre de 1935, México D.F., p. 61).

Los libros descritos en el artículo formaban parte de una serie llamada “Construyendo los Estados Unidos”. Dicha serie habría introducido a través de la imagen una innovación en campo estilístico, pero también era innovador en la naturaleza de los temas, más cercanos a lo cotidiano, a la vida concreta, en cuanto “describen el estado actual lo mismo que las posibilidades inherentes de la riqueza del país y también el poder y la habilidad de los habitantes para ir mejorando su Vida, material y culturalmente.” Se evidenciaba la copiosidad y la variedad de las imágenes, que no se limitaba a dibujos sino que incluía técnicas más modernas como la fotografía, considerada un medio más objetivo, y herramientas más adecuadas para el trabajo científico como gráficos, tablas y mapas. El plan de ilustración era el siguiente:



Cerca de tres cuartas partes de cada página en los libros de esta serie, van a estar dedicadas a fotografías, mapas, cuadros estadísticos y reproducciones de cuadros artísticos [...] Los libros de texto de la serie "Construyendo los Estados Unidos," están llenos de adecuado material de geografía, historia, economía, administración pública y problemas sociales. (*El Maestro Rural*, Tomo VII, número doble 4 y 5, 15 de agosto y 1 de septiembre de 1935, México D.F, p. 61)

En particular, a la fotografía se le acreditaba la capacidad de presentar en forma sintética la "esencia" y la entidad real de los problemas: "Las fotografías van a estar arregladas de una manera que permita al lector penetrar desde luego en la médula del tema de que trate el texto" (*El Maestro Rural*, Tomo VII, número doble 4 y 5, 15 de agosto y 1 de septiembre de 1935, México D.F, p. 61). La alternancia de la gráfica con la parte textual era considerada de mejor eficacia respecto a los libros de solo texto, para poderle dar al "educando una información sesuda del problema en cuestión, de su estado en la actualidad y de posibilidades futuras", y asesorar al maestro con un válido soporte a la enseñanza. Las imágenes "satisfacen la necesidad que sienten los profesores de tener una ayuda visual en la enseñanza. Sirven, además, para proveer al profesor con estudios científicos de un lenguaje accesible, acerca de las actividades básicas [...] en la vida diaria actual". (*El Maestro Rural*, Tomo VII, número doble 4 y 5, 15 de agosto y 1 de septiembre de 1935, México D.F, p. 61).



En la edición del 15 de octubre de 1935, de nuevo en el apartado “Información Extranjera” se presentaba otro artículo titulado “La estadística pictórica como importante medio educativo”, traducido del *New York Times*. En este se describía a la estadística pictórica como medio educativo de fácil comprensión, herramienta versátil que hubiera permitido representar conceptos científicos mezclando la inmediatez de una obra de arte figurativa y el saber específico de varias disciplinas cuales la estadística, la aritmética, la geografía y la sociología. Es decir, la representación gráfica de las cantidades numéricas se daba asignando arbitrariamente un símbolo gráfico cuya dimensión aumentaba o disminuía proporcionalmente a la cantidad misma. Nuevamente se enfatizaba la accesibilidad de este recurso para las masas trabajadoras poco alfabetizadas, como instrumento inclusivo y democrático:

Una de las tendencias más destacadas de nuestro tiempo grávido de anhelos de renovación social, es la de la democratización de la enseñanza. Los pedagogos se empeñan en encontrar nuevos métodos que hagan a la ciencia más accesible para las grandes masas trabajadoras y las equipen de una manera más fácil, de las armas intelectuales tan indispensables en la complicada vida de las sociedades

modernas. [...] En la realización de esta tendencia de poner los datos científicos al alcance de cada vez más numerosas capas de la población, ocupa un lugar prominente la estadística pictórica [...]. (*El Maestro Rural*, Tomo VII número 8, 15 de octubre de 1935, México D. F., p. 37)

El artículo traducido del *New York Times* refería que el doctor austriaco Otto Neurath era uno de los paladines de esta manera de difusión científica. Su pensamiento básico fue: "¡No más números tediosos; el mundo todo, expresado en dibujos!" (*El Maestro Rural*, Tomo VII número 8, 15 de octubre de 1935, México D. F., p. 37) La idea según la cual una imagen es algo universal, decodificable en cualquier tiempo y a cualquier latitud movía al autor del artículo del *New York Times* a expresarse de esta forma:

Se podría decir que se trata de un retorno a los jeroglíficos. Si los antiguos Egipcios, Chinos o los antiguos mexicanos deseaban anotar algún hecho, lo expresaban en forma de un cuadro. El valor de este último consistirá en que cada uno podrá leerlo. Pero la estadística pictórica difiere de los antiguos jeroglíficos en el sentido de que es infinitamente más expresiva. (*El Maestro Rural*, Tomo VII número 8, 15 de octubre de 1935, México D. F., p. 37)

A esta nueva técnica se la daba también una justificación científica, bajo el aspecto cognitivo, siendo que "de la Psicología se sabe que una vez que se ha llegado al límite de la capacidad imaginativa, el entendimiento deja de funcionar. La estadística pictórica ofrece una solución del problema". Se garantizaba también que si "el niño pudiese ver números no como abstracciones, sino como cosas reales, toda la enseñanza de aritmética se le simplificará", que "el interés de los alumnos, por lo que se les está enseñando, aumentará de una manera notable", y que "muchas cosas que antes les parecían áridas, serán en lo sucesivo de su agrado". (*El Maestro Rural*, Tomo VII número 8, 15 de octubre de 1935, México D. F., p. 37).



Ilustración 216 *Three Songs About Lenin* (1934) documentary (min 11:09) En [youtube.com/watch?v=mSfXW15bWck](https://www.youtube.com/watch?v=mSfXW15bWck)

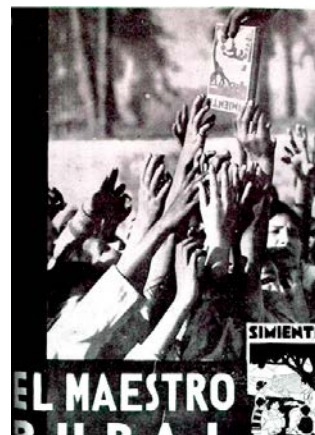


Ilustración 217 *El Maestro Rural*, Tomo VIII, número 2, 15 de enero de 1936, México D.F., portada

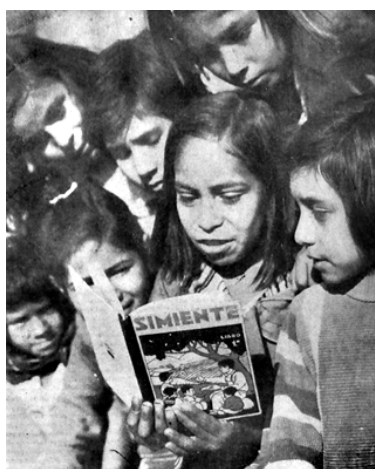


Ilustración 218 *El Maestro Rural* (Tomo VIII, número 2, 15 de enero de 1936 p. 11)



Ilustración 219 *El Maestro Rural* (Tomo VIII, número 2, 15 de enero de 1936, p. 12)



Ilustración 220 *El Maestro Rural* (Tomo VIII, número 2, 15 de enero de 1936, p. 13)

Un tiempo después, *El Maestro Rural* (Tomo VIII, número 2, 15 de enero de 1936) presenta en una de sus portadas la campaña de distribución de *Simiente*, el libro de texto producido por el Estado, entre las poblaciones campesinas. La imagen principal muestra una mano que desde arriba ofrece un volumen de la serie a una masa de manos extendidas para recibirlo. La composición recuerda una secuencia de la película *Tres cantos para Lenin*

de Dziga Vertov (1934), en la cual un avión sobrevuela una granja estatal y distribuye folletos propagandísticos a las poblaciones de religión musulmana. La palabra impresa representa la “luz” emancipadora con tintes mesiánicos que Lenin dona a la población atrapada entre el fanatismo religioso y el analfabetismo. El título del primer canto “Mi rostro yace en una prisión oscura” se refiere a una vestimenta, la *burka*, que tapa completamente la cara, ocupado principalmente en Afganistán por las mujeres, representando las tinieblas de las cuales solo la instrucción puede rescatar. También México estaba ocupado en aquella época en una misión emancipadora contra el analfabetismo y el fanatismo religioso. Ambas fotos sugieren una población metafóricamente hambrienta y necesitada de escolarización y cultura científica.

Es en estos términos casi nutricionales y de salubridad que el gobierno lanza su campaña de difusión del “libro de texto” *Simiente*:

Como otros países avanzados, México se da cuenta de la importancia que tiene alimentar la infancia y la juventud las ideas nuevas, para desligarlas de los conceptos erróneos que las oprimen; para crear una fábrica donde asiente el México nuevo, es necesario la solidez de una uniformidad educativa; propagar los modernos principios ampliamente, hacerlos arraigar con hondura en la conciencia de las masas y sostenerlos constantemente por medio de la palabra escrita, ilustrándolos con el acervo de cultura con que cuenta la actual generación. (*El Maestro Rural* Tomo VIII, número 2, 15 de enero de 1936, p. 13)

La dimensión cuantitativa “que se logrará con la difusión ilimitada de libros” garantizaría la calidad de “la Educación Socialista” dándole “unidad, disciplina, cohesión fuerza a la ideología que persigue”. Un número impresionante por la época estaba listo para la población mexicana:

El millón y medio de libros de texto empieza ya a distribuirse, tanto en la capital como en las ciudades de la República, e igualmente en las aldeas del país donde existe una escuela rural. Probablemente, dentro de un

mes, cada curso educativo que se imparta en el país contará con suficientes volúmenes de lectura para los educandos. (*El Maestro Rural* Tomo VIII, número 2, 15 de enero de 1936, p. 13)

La diferencia substancial entre la educación socialista impartida por el estado y la educación privada y “mercantilista” sería el “fuerte deseo de operar en la obra educativa de la Revolución” hecha realidad gracias a “Los Talleres Gráficos de la Nación” que pusieron “todo su esfuerzo y todos sus conocimientos en llevar a cabo los libros de texto”. Respecto a las características de los libros, el artículo refiere que

Están impresos en papel escolar extra o en Tablet; constan de 100 a 110 páginas en un formato que fácilmente se puede manejar; el tipo, grande y espaciado, llena perfectamente su objeto, y gran cantidad de grabados ilustra las lecturas. Su encuadernación es asimismo, de notable calidad; las pastas son de as de grueso cartoncillo, con filo posterior de percalina y con cubierta de papel en el que hay una portada a colores. Su presentación es por lo tanto, correcta y agradable. (*El Maestro Rural* Tomo VIII, número 2, 15 de enero de 1936, p. 13)

Claudia Garay Molina (2010) explica cómo en México en 1930 el entonces responsable de la SEP Aarón Sáenz firmó la primera convocatoria para un concurso nacional de libros de texto correspondientes a los años primero y segundo de primaria en los cuales se incluirían disciplinas como “civismo, historia y lectura” siendo que a los libros anteriores se le consideraba ya “ineficaces para su objeto” por “alejamiento” del “ambiente”, “atraso ideológico” y “falta de orientación nacionalista”. Los niños deberían aprender a desarrollar las aptitudes psíquicas y la fantasía a través de “narraciones breves, relatos y juegos acompañados de observaciones sencillas y exactas acerca de la naturaleza y de la vida social”. Para coadyuvar este proceso, “las imágenes que ilustrarían los libros deberían seguir los mismos lineamientos.”, guiándose por “los valores positivos mexicanos” y “los ideales de la vida ciudadana, que resultarían enaltecidos.”

El libro *Simiente* fue seleccionado por el Estado después de un largo proceso para las escuelas rurales del primero al sexto grado de primaria en el año 1936. Garay argumenta que su autor, Julio de la Fuente, “había dotado a todas las lecciones de imágenes con las que, supuestamente, el niño lector podía identificarse con facilidad.” Además, de la Fuente había hecho un largo estudio sobre los conceptos de “las ilustraciones de los libros para niños indígenas”, sobre “la percepción del color y de las características del dibujo entre la población infantil”, concluyendo que era necesario “evitar los detalles; las sombras y fondos para ambientación” siendo que “el dibujo tenía que ser muy objetivo, preciso, y solo se ilustrarían las figuras necesarias que el tema requiriera”,

El Prof. Enrique A. Ugarte escribió en *El Maestro Rural* (1 marzo 1934, Tomo IV, núm. 5, p. 8) un apartado dedicado a “El dibujo y la pintura en nuestras escuelas rurales” en donde afirmaba que el “Pueblo que no cuida de su propio arte, es un pueblo pobre e inútil para todas las necesidades y expresiones de la vida.” Insertaba el dibujo en el marco de la lucha revolucionaria señalando que el maestro debía “orientar a los hombres del mañana, hacia la realidad de las cosas que nos rodean, hacia una vida más de acuerdo con nuestras necesidades, hacia un conocimiento mejor de la vida” y vinculaba estrechamente el dibujo con la expresión de las ideas del artista, el maestro y el niño educando.

Pronunciándose en contra del dibujo y la pintura como “una acción de copia, de calca, de cuadrícula, de poner muestras o seguir sistemas o métodos de dibujo”, definiéndolas “aberraciones” que fomentaban “el mal gusto” y atrofiaban “la imaginación interpretativa y creadora del niño” dejándolo “sin personalidad, sin iniciativas y sin carácter”, Ugarte deploraba “el concepto erróneo que se tiene del dibujo y la pintura en la Escuela” cual es el de “hacer cosas bonitas”; también repudiaba la idea de “fotografiar por medio de dibujo.” Promovía en cambio que el niño pintara o dibujara “acciones vistas o vividas por ellos, ideas propias o expuestas por el maestro por medio de narraciones o acciones”, que reflejaran su entorno y “su Vida” para así “prepararlos a adquirir conocimientos de una vida mejor”, a través de un “ejercicio mental recreativo, interpretativo y creativo del niño” que reflejara “en su gráfica sus emociones, sus sentimientos y también sus ideas”, sin exigirle “perfecciones y análisis que está muy lejos de poseer” y sin embargo “dándole temas que

desarrolle, poniéndole en contacto directo con la naturaleza y con su vida”, con un carácter “recreativo, de expresión de ideas y aplicaciones a cosas útiles”.

Ugarte deploraba la práctica de la reproducción de “los crepúsculos bonitos o de las noches de luna cursis, de los Pierrots y Colombinas, de las indias bonitas emplumadas, de chinas poblanas y charros falsos, de calendarios aztecas mistificados”. En cambio, exhortaba a los maestros a dedicarse a “exponer ante sus alumnos una idea o una acción [...] tomando puntos de comparación, de contacto directo con el conocimiento de otras materias”, para estimular “la atención y ánimo del niño”, formando el sentido de la “realidad” a través de “la fantasía del niño” y “la observación” pero siempre en “su aplicación”, en “algo útil para él.”

El dibujo para Ugarte debía por último ser un medio para el “constante ejercicio la mentalidad del niño, el análisis de observación, comparación, retención, sensaciones, sentimientos y recreación” donde el maestro debía enfocarse a corregir “la idea en el cerebro” más que “la parte material de la ejecución”, siendo que esta se iría perfeccionando sola, con la práctica.

Finalmente la artista Angelina Beloff publicó en una sección de *El Maestro Rural* (julio de 1937, Tomo X, número 1, p. 3) dedicada a “El Dibujo” un curso dedicado “a la práctica docente” en forma de “orientaciones y de guía metodológica, que sirva a los maestros rurales” para valorizar “ampliamente este trabajo” y reconocer la “importancia que concede al dibujo la nueva educación”, en donde se trataría de exponer en primer término, “adaptándolo al medio en que actúa el maestro rural, el concepto actual del dibujo infantil derivado de los estudios que sobre el niño se han hecho” con el fin de “organizar y orientar debidamente la expresión plástica del niño, dentro de la enseñanza del dibujo.” Beloff reconocía que:

Toda una serie de estudios sobre el dibujo infantil se han llevado a cabo en países extranjeros, pero que aún están por realizarse en nuestro medio. Si decimos, toda una serie, es debido a la importancia experimental que el dibujo infantil tiene, tanto para la educación, para la psico-fisiología, para la sociología, como para las Artes Plásticas.



Nuevamente el intercambio con el extranjero es fuente de inspiración para la pedagogía en desarrollo en México en aquella época. Beloff introducía además observaciones respecto a la interdisciplinariedad que debía tener una adecuada introducción del niño de primaria al dibujo. Por un lado, aspectos psicológicos “cómo el niño reacciona en su expresión plástica y de acuerdo con su desarrollo psicológico, frente al arte y frente a la vida.” y “el estudio de la psico-fisiología del niño, [...] base indispensable para la organización de su actividad artística” para pasar de la “representación simbólica de su experiencia conjunta y de su conocimiento a la representación de los seres y las cosas, tal como se ofrecen a nuestros sentidos.”, llegando finalmente a “la justeza de las observación de las formas”

Para Beloff si “anteriormente el dibujo era considerado propiamente dentro de la educación artística”, el dibujo moderno se debería considerar “como una actividad escolar dentro de la escuela activa” integrada a disciplinas como “la geografía, la aritmética o el lenguaje”, una “realidad viva en la escuela, realidad que influye en todo el hacer escolar”.

En ese mismo sentido, en *La Revista de Educación* (1933 Tomo I núm. 2, pp. 69 y 70) en el artículo “El Dibujo y los trabajos manuales en las Escuelas Secundarias” los Arquitectos Carlos M. Lazo y Edmundo Zamudio sostenían que estas enseñanzas, más allá de “procurar orientaciones estéticas” tenían otras peculiares e importantes finalidades. Entre ellas: “Dar a los alumnos medios gráficos universales de expresión especialmente aplicables en actividades utilitarias de la Escuela misma y de la vida” como por ejemplo en las clases de “Botánica, Zoología y Anatomía”, en donde el alumno, “sin hacer interpretaciones artísticas, sino apegándose estrictamente al natural, acudirá al Dibujo para analizar y comprender mejor, por croquis y trazos detallados, los caracteres de los ejemplares que estudie”. En “las clases de Física y Química, por trazos peculiares (proyecciones ortogonales) independientes de propósitos estéticos, entenderá más claramente la estructura y funcionamiento de los aparatos con los que se demuestran los fenómenos y principios correspondientes”. En la “Geografía, empleará el Dibujo para trazos de cartas, configuraciones, etc.”, en todo caso “persiguiendo solamente lo útil”. Se remarca aquí la importancia del dibujo como herramienta práctica que debe aplicarse en los oficios y las profesiones, mientras que queda en un segundo plano su función estética. Aplicado al área del conocimiento y el aprendizaje, al dibujo se le reconocía la capacidad de desarrollar

en el alumno “las facultades de observación, análisis e inventiva y la destreza manual, relacionando siempre ésta con actividades intelectuales, por copias metódicas de modelos e interesantes temas de composición”. La actividad de copiado y dibujo industrial se consideraban indispensables para “cultivar la voluntad, acostumbrando a pasar del pensamiento a la acción, por medio de los trabajos manuales de los talleres” y a “provocar hábitos de perseverancia, precisión y claridad, que pueden desarrollarse gradualmente”. Los autores del artículo invitaban finalmente a los docentes a descubrir en los alumnos, fomentando el interés para el dibujo, vocaciones por oficios y profesiones que lo requerían, divulgando la idea de que fuera “excelente medio para ganar la vida” y “actividad tan estimable como cualquiera otra, ocupación honesta digna de ejercitarse en ella”, tratando de destruir “así prejuicios de jerarquías sociales y de que el trabajo manual denigra”; al respecto, señalaban que “en las naciones adelantadas se consideran estas enseñanzas de Dibujo y Trabajos Manuales, como verdaderamente importantes” y “excelentes disciplinas educativas que logran sus fines por los siguientes medios: Dibujo de Imitación – Dibujo Constructivo – Modelado – Oficios Mecánicos.”

También en la *Revista de Educación* (Noviembre de 1935 Tomo Vi núm. 28 Sección de Arte, pp. 20 y 21) el arquitecto Edmundo Zamudio se refiere a la "Importancia del Dibujo Constructivo para la mujer", afirmando que la enseñanza de dicha disciplina, “cuya última fase son los trabajos manuales [...] responde a las aspiraciones de las autoridades escolares, ya que este conocimiento sirve para hacer más gráfica y plástica toda enseñanza”. Zamudio agregaba que “el Dibujo es un poderoso auxiliar en manos del maestro en el sentido que amplía cuanto quiere llevar a los educandos”.

Zamudio afirmaba luego que “El Dibujo pasó a ocupar en estos últimos años el rango de la disciplina de más prácticos resultados en la pedagogía moderna” y quien sostuviera lo contrario arriesgaba “concederle extraordinaria importancia a la educación teórica; intelectual y verbalista.” Se advierte también una cierta animadversión hacia la parcialidad y particularidad de lo verbal, siendo el dibujo para Zamudio un “idioma universal, más preciso, más claro y completo que el de la palabra”. A la raíz de esta convicción estaba “la aplicación del método activo, que podemos sintetizar con el conocido aforismo pedagógico: Mejor que lo que oímos, aprendemos lo que vemos, y mejor que lo que vemos, lo que hacemos”.

Respecto a los dibujos y los trabajos manuales a efectuarse como parte del programa para la escuela primaria italiana a partir de 1934, Giuseppe Giovanazzi (1940, XIX E.F.) en el libro *La Scuola Balilla, Commento ai programmi per le scuole elementari* sostiene argumentos que presentan sorprendente parecido con los expresados por el arquitecto mexicano Edmundo Zamudio, si bien aplicados a la escuela primaria italiana. Giovanazzi (1940, XIX E.F., pp. 43 y 45) consideraba inadecuado contraponer el trabajo manual al juego y el estudio del niño, siendo que no había diferencias respecto a la “actitud espiritual” y “el ritmo de vida psíquica de quién juega, estudia o lleva a cabo un trabajo manual”. Consideraba que un niño de primaria al crear un origami se expresa en términos de “productividad” de una forma “altrettanto reale dell’apparecchio di física o del tavolino di lavoro, dell’installazione elettrica, dell’incastro in serie etc. che potrà produrre lo studente liceale”.<sup>124</sup>

Así, los trabajos con plastilina, la pintura y el grabado en los grados de preescolar y primaria podrían categorizarse como primeros ejercicios de “Escuela del Trabajo”, tratando de evitar en los talleres obras “mediocres”, “antiestéticas” e “inútiles”. Era necesario también educar la “voluntad” de los alumnos, es decir su perseverancia hasta entregar al maestro un trabajo no aproximativo ni descuidado y bien acabado. Según Giovanazzi (1940, p. 48) además “Durante le occupazioni manuali gli ingegni di tipo prevalentemente pratico si paleseranno subito, distinguendosi da quelli che hanno piuttosto tendenze speculative o artistico-letterarie”<sup>125</sup>. Al comentar el “valor del dibujo profesional” e industrial Giovanazzi (1940, pp. 57 y 58) consideraba a ellos propedéutico el dibujo “espontáneo” del niño hasta el cuarto grado de primaria, momento en el cual se consideraba oportuno sustituirlo paulatinamente con el dibujo “geométrico preprofesional”, útil para la comprensión del “trabajo moderno” que es “mucho menos de lo que uno se imagine sudor y fatiga y mucho más de lo que se supone dominio de la inteligencia y la voluntad sobre la fatiga misma”. De esta forma la enseñanza del dibujo y los trabajos manuales tendrían en las escuelas de todos grados y tipos una función de “acercamiento, fusión de los diferentes estratos sociales”, “elevando” y no “hundiendo”, así que los que tendrán que ocupar en su futura

---

<sup>124</sup> tan real como una máquina de un laboratorio de física o del taller, de la instalación eléctrica, del engranaje en serie, que podrá producir el estudiante de preparatoria.

<sup>125</sup> En los trabajos manuales los intelectos de tipo prevalentemente práctico se manifiestan inmediatamente de los que tienen tendencias a la especulación, o artístico-literarias.

profesión “la mente más que la mano” pudieran entender la condición del “campesino y del obrero” que “no es bruta fatiga, sudor y ropas sucias” sino “en primer lugar, inteligencia, atención, dominio de sí, precisión, esfuerzo mental, espiritualidad en síntesis, como lo es el trabajo mental que cumplen” los artistas, los profesionales y los eruditos (Giovanazzi, 1940, pp. 57 y 58).

En un capítulo dedicado específicamente al dibujo, Giovanazzi, (1940, pp. 126-129) afirmaba que ello es antes que todo “lenguaje” gráfico, así que en primer lugar es el maestro que debe aprenderlo para poderlo enseñar a los alumnos. El dibujo no serviría para convertir el alumno en un diseñador o un artista sino para dotarlo de un nuevo “medio de expresión más allá del idioma”, que permitiera “manifestaciones más ricas y completas del mundo interior infantil, y que, por las “calidades analíticas a él inherentes estimule el jovencito al observar atenta y sistemáticamente la realidad exterior, controlando sus propias cogniciones y a perfeccionarlas en el esfuerzo de adecuación entre la idea y la expresión gráfica”, tomando siempre en cuenta “el paralelismo entre dibujo e idioma”. De hecho toda habilidad lingüística y gráfica dependían según él de un “profundo conocimiento de la realidad, la cual hace necesaria la investigación” y lleva a una búsqueda de “líneas y palabras” que deben de ser conquistadas “espiritualmente” por el niño con “sinceridad” y su propia “sensibilidad particular”. Esta “sensibilidad” hacia el Arte Giovanazzi (1940, p. 130) la considera innatamente un “don de Dios que ninguna enseñanza o ejercicio puede dar a quien no la tiene previamente” y sin embargo, siendo que todo ser humano posee por lo menos una “chispa” de ella, todos los niños pueden llegar a diseñar y aprender las reglas de la perspectiva así como se aprenden las de gramática a pesar de que por milenios “el Hombre haya perfeccionado preferentemente casi solo la expresión lingüística después de todo más sintética” y “social”.

Resulta claro entonces que no solamente a la fruición de las imágenes sino también a su producción por parte de los propios alumnos se le consideraba, en ambos países, una valiosa herramienta de exploración de la realidad de alto valor didáctico y educativo útil además para expandir las habilidades perceptivas de niños y maestros. Esta convicción se reitera en la revista italiana para la formación docente *Il Quaderno mensile - Guida all'insegnamento e allo studio per i maestri e per gli scolari* (Anno VI n. 2, 1º noviembre 1937

- XVI, p. VII Edizioni Educative Economiche Milano) en el apartado “Occhiate su quello che ci circonda- Esercitazioni di disegno per tutte le classi” de la siguiente manera:

Partendo dal concetto che vedere sia mezzo efficacissimo per apprendere, abbiamo esteso il metodo delle “occhiate” a tutto il programma da svolgere nelle singole classi, preparando i nostri fascicoli dell’Albo della scuola. Sono fascicoli a colori, di Otto tavole ciascuno, e tali tavole illustrano genialmente altrettanti aspetti dell'argomento prescelto. (*Il Quaderno mensile* Anno VI n. 2, 1° novembre 1937, p. VII)<sup>126</sup>

Bajo estas premisas la revista sugiere que el “educando” al realizar dibujos propios aumentaría su capacidad de observación y consecuentemente su conocimiento del ambiente circundante sugiriendo de empezar por el aula escolar y los objetos en ella contenidos:

sarebbe interessante, dopo aver fatto eseguire il disegnano d' una camera, d' un'aula scolastica, di un palazzo, di una chiesa, ecc. ecc. diciamo così ideale, invitare i ragazzi a riprodurre la propria camera, la propria cucina, la propria scuola, la chiesa del proprio paese, ecc. ecc.- piccoli albi interessantissimi; il piccolo mondo nel quale il ragazzo vive avrà una illustrazione caratteristica che ci darà la misura precisa della forza di osservazione e della sensibilità di ciascun fanciullo affidato alle nostre cure. (*Il Quaderno mensile* Anno VI n. 2, 1° novembre 1937, p. VII)<sup>127</sup>

---

<sup>126</sup> Empezando por la idea de que ver es un medio muy eficaz para aprender, hemos extendido el método de las “miradas” a todo el programa de cada uno de los grados, preparando nuestros fascículos del Albo della Scuola. Son fascículos de colores, con ocho tablas cada uno, y cada tabla ilustra genialmente un aspecto del tema elegido.

<sup>127</sup> Sería interesante, después de haber hecho realizar el dibujo de una habitación, de un aula escolar, de un palacio, de una iglesia, etc. etc. digamos tan ideal, invitar a los niños a reproducir su habitación, su cocina, su escuela, la iglesia de su país, etc. etc. - pequeños álbumes muy interesantes; el pequeño mundo en el que vive el muchacho tendrá una ilustración característica que nos dará la medida precisa de la fuerza de observación y de la sensibilidad de cada niño confiado a nuestro cuidado.





Ilustración 223 Scvola Italiana Moderna (núm. 29, 25 settembre 1942, año XX E.F.)



Ilustración 224 Scvola Italiana Moderna (núm. 29, 25 settembre 1942, año XX E.F.)

El mismo número de la revista *Il Qvaderno mensile* (Anno VI n. 2, 1° novembre 1937, p. IX) promocionaba más adelante material didáctico para todos los grados de la escuela primaria. Se trataba de una serie de diez fascículos, cada uno con ocho cuadros a colores, titulada *Vedere! Tutto nell'immagine!* (Ver! Todo en la imagen!) la cual proponía el eslogan: “Ver significa aprender rápidamente y bien.”

Por su parte, la revista de formación docente *Scvola Italiana Moderna* (núm. 29, 25 settembre 1942, año XX E.F.) publicitaba entre los artículos indispensables para el aula diferentes recursos visuales cuales el “Alfabetario murale” con treinta dos tablas de seis colores de la medida de 24 x 36 centímetros, un “Alfabetario mobile illustrato” con cromos de letras en orden alfabético ilustradas y extraíbles y un “Numeratore illustrato” de la misma hechura y función parecida.

Ciertamente, se puede sostener que en ambos países hubo un tránsito de un uso de la imagen más “pasivo”, como complemento y sustitución de lo verbal, como herramienta didáctica para el docente, hacia uno más “activo”, el dibujo, medio que vió la participación de los estudiantes para producir conocimiento a partir de la observación de la realidad y los objetos. Sin embargo, al tiempo que coexistieron esos dos usos, también hubo una

regresión, sobre todo en la segunda mitad de los años treinta debido a la irrupción de la imagen cinematográfica de masas, lo que por un lado corroboró su papel educativo y por el otro hizo pasiva su fruición.

### **3.2. El periódico mural en México e Italia: su función didáctica y educativa.**

Como parte de la publicidad que se dio a la primera exposición internacional colectiva de carteles organizada por La Sala de Arte del Departamento de Bellas Artes de la SEP en 1934 (de la que se habló en el capítulo 2), se divulgó un folleto<sup>128</sup> con un escrito de Carlos Chávez, jefe del Departamento de Bellas Artes en la Secretaría de Educación Pública entre 1933 y 1934, que se refería a la capacidad persuasiva del cartel. En ese documento, Chávez explicaba cómo dicha capacidad persuasiva aumentaba de manera proporcional a las habilidades técnico-estilísticas de un artista:

Las artes gráficas, tanto o más que las otras, hacen evidente que mientras más virtudes técnicas artísticas propias alcanza la obra de arte, más patente es el éxito en la finalidad que se propone. Los carteles y folletos que la Sala de Arte exhibe en su primera exposición de 1934 son una clara demostración de esto; nadie puede poner en duda la eficacia de un cartel hecho por un buen artista y la deficiencia de un cartel torpemente realizado; esta verdad alcanza aun a los carteles puramente tipográficos; aquí, como en los carteles con dibujo, la obra personal del trabajador es obra de creación, es obra de arte. Y justamente el arte, la superioridad técnica, consiste en que la idea y el sentimiento se expresen bien y convengan.

Gabriel Fernández Ledesma fue él mismo cartelista, editor de revistas, maestro en centros populares de pintura y editor de libros y catálogos de muy alta calidad tipográfica (Tibol, 1980). Fue además militante de las Escuelas al Aire Libre, del Grupo Revolucionario de Pintores “30-30”, del Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación

---

<sup>128</sup> <http://icaadocs.mfah.org/icaadocs/ELARCHIVO/RegistroCompleto/tabid/99/doc/785806/language/es-MX/Default.aspx>



Pública y de la LEAR. En el folleto de presentación de la muestra explica en breve una teoría sobre el buen uso de la tipografía. Considera la evolución de la expresión de las ideas, que empieza cuando desde la palabra oral se pasa a la escritura, que adopta el signo gráfico. El símbolo tipográfico es capaz de añadir matices de naturaleza óptica, que determinan gracias a la percepción de las dimensiones y estilos de los caracteres tipográficos diferentes variantes de significado:

LAS IDEAS nacidas de nuestro mundo interior, se expresaron en su forma primitiva, solo por sonidos. De la ordenación de estos sonidos, surgen la palabra y el lenguaje, que reclaman luego la necesidad de fijar su existencia, valiéndose para ello de la escritura o medio gráfico. [...] la palabra escrita, a través de sus constantes relaciones con el hombre, ha venido a constituir una imagen óptica tan familiar. que sus características gráficas equivalen, no a una sucesión de formas y valores fonéticos [...] sino algo así como un sello invariable ante cuya sola presencia se conjura el significado ideológico que de un solo golpe, nos hiera. [...] Es así como nacen las proporciones de los tipos: altos y bajos en su cuerpo, negros y blancos, extendidos o condensados. según se trate de atraer—más o menos—la atención, de grabar la memoria o de herir en un choque violento, la visualidad. Todas estas, tan sutiles y diversas cualidades, deben conocerse de modo penetrante para servirse bien de ellas al aplicar en cada situación expresiva. [...] En consecuencia, el buen tipógrafo debe Ser un hombre de sensibilidad, buen artesano y buen artista, ocupado siempre de resolver los constantes problemas que a cada paso le plantea el interés de su relato. Debe comprender que sus elementos —TIPOS— no solo desempeñan el equivalente de MEDIOS DE EXPRESION DE IDEAS, sino también juegan papel muy importante y complementario en elocuencia como MEDIOS DE EXPRESION PLASTICA.<sup>129</sup>

---

<sup>129</sup><http://icaadocs.mfah.org/icaadocs/ELARCHIVO/RegistroCompleto/tabid/99/doc/785806/language/es-MX/Default.aspx>

La tipografía aparece así en las intenciones de Fernández Ledesma como una herramienta meridiana entre el grafema y la ilustración, que puede ser considerada por su capacidad expresiva una escritura con sus propias reglas, muy parecida a la naturaleza híbrida de los ideogramas.

Por su parte, el artículo de *El Maestro Rural* concerniente a la exposición internacional de carteles de 1934 se concentraba sobre todo en las posibilidades didácticas y pedagógicas que algunos carteles específicos poseían. Al señalar que los carteles soviéticos no se dedicaban exclusivamente a contenidos políticos sino también a temas instructivos y de actualidad, describía su capacidad para comunicar ideas y el alto grado de complejidad que podían alcanzar:

Dentro de los mismos carteles soviéticos, hay bastantes que no responden directamente al concepto de este medio artístico de expresión, y que más bien parecen leyendas gráficas, cartas murales a las que el lector necesita dedicar buen tiempo para enterarse de su contenido, [...]; u otros plagados de leyendas en menuda letra, que requieren hasta el uso de anteojos para descifrarlos. (*El Maestro Rural*, tomo IV, núm. 6, 15 marzo 1934, p. 29).

Este tipo específico de cartel fue utilizado a lo largo del siglo XX en la URSS y en otros países bajo la influencia soviética durante la Guerra Fría como medio de información política y adoctrinamiento ideológico. Por ejemplo, en la República Democrática Alemana parte del programa de Sichtagitations (provocación visual) empleaba opúsculos informativos de grandes dimensiones (los Wandzeitungen) que incluían fotografías y fotomontajes en las escuelas, en las fábricas y en las oficinas, repartiendo instrucciones útiles para los obreros de las fábricas o exaltando los “héroes del trabajo” según la tradicional iconografía socialista (De Luca, 2012). Los Schule Wandzeitungen eran periódicos murales escolares que trataban temas educativos y políticos para formar una adecuada consciencia socialista (Klotz, 2004.)

El estilo del cartel en periódico mural fue utilizado en México en campañas culturales de la SEP y de combate a los “vicios”, la “ineptitud” y analfabetismo de las poblaciones

rurales, que se veían todavía afectadas por los prejuicios y estereotipos de época prerrevolucionaria:

la Secretaría de Educación tuvo un periódico mural, es decir, un cartel, para utilizar este medio de difusión de ideas gráficas en las vastas regiones del país, donde todavía los que saben leer y escribir forman una pequeñísima minoría. (*El Maestro Rural*, tomo IV, núm. 6, 15 marzo 1934, p. 29)

La ilustración se presenta en *El Maestro Rural* como importante medio de innovación didáctica por sus características de claridad e inmediatez y por su capacidad de “imprimirse” de manera instantánea en la mente de los alumnos a través de la percepción. Al constituir una experiencia sensorial que no implica una excesiva elaboración intelectual, ni una previa instrucción escolar, la imagen se considera un medio ideal, eficaz para la divulgación de información e ideas entre las clases pobres socioeconómicamente y las no alfabetizadas, especialmente en las campañas culturales de higienización y combate al alcoholismo en el medio rural. La retórica de las clases dirigentes que se enfocaba de hecho en construir a un “hombre nuevo”, fuerte, sano, higiénico, trabajador y productivo había encontrado en el cartel el medio para difundir este ideal.

Entre los carteles expuestos a principios de 1934 en la Sala de Arte hubo “un buen número dedicados a tales fines, obra de los artistas nuestros”. El mismo artículo de *El Maestro Rural* procede elogiando esta peculiar función del cartel, auspiciando su empleo de una forma tal que parece más bien una directiva oficial de la Secretaría de Educación Pública:

Ojalá que los maestros y maestras rurales, habiendo comprendido la importancia de utilizar este medio, se adiestren y adiestren a sus alumnos en el empleo del cartel. Particularmente para sus campañas culturales y de combate, lo mismo para llamar a los campesinos a colaborar con ellos, como para desacreditar las plagas populares, la embriaguez, la holganza,

el fanatismo y demás vicios que son objeto de preocupación de la Escuela Rural. (*El Maestro Rural*, tomo IV, núm. 6, 15 marzo 1934, p. 29)

En el número del 1 de enero de 1936, en el apartado “Cartas a los maestros rurales”, el Prof. León Díaz Cárdenas explica a una lectora cómo producir un periódico mural eficaz y atractivo:

El periódico mural [...] tiene un gran rendimiento pedagógico y social. [...]. Puede reducirse el material necesario para un periódico mural a solo un pliego de papel cartoncillo o manila, tinta dos o tres colores, gises si no hay más, engrudo, recortes de revistas, si las hay... y sobre todo, un gran interés en los muchachos que usted se encargará de avivar y mantener despierto. [...] Los temas que en él trate, deben ser discutidos previamente por los alumnos, así como el nombre del periódico sus comisiones directivas. Pueden tratarse en un periódico mural muchos temas o uno solo, al que se quiera enfocar la atención. Estos temas estarán de acuerdo con problemas o las campañas en la escuela o en la comunidad, por ejemplo: higiene de la boca, puntualidad, cultivos, plagas en los sembrados, etc. [...] La propaganda que sobre campañas de higiene o profilaxis de en el Departamento de Psicopedagogía, las campañas contra plagas de la Secretaria de Agricultura, las especiales de los periódicos, los recortes apropiados de revistas o rotograbados, etc., todo esto será magnifico material para periódicos de un solo tema. (*El Maestro Rural*, Tomo VIII, número 1, 1 de enero de 1936, México D.F., pp. 29-30)

El periódico mural debía tener como material de respaldo preferentemente las publicaciones oficiales de los órganos institucionales, tratar temas de interés público y especialmente dirigirse a las comunidades campesinas y trabajadoras.

En mayo de 1938 *El Maestro Rural* (tomo XI, núm. 5, p. 23) publicó un “Instructivo para la elaboración del Periódico Mural” redactado “por el jefe de departamento Ignacio

Márquez". En él se lee que el periódico mural se establecería "Tanto en las escuelas Regionales Campesinas como en las Rurales, comprendidas dentro de su zona, y en las Escuelas Agrícolas del país" para utilizarse como "instrumento eficaz en la cultura popular", siendo una idea "de sobra conocida" entre el profesorado y que "ha tenido una atención esmerada en otros países", útil para "orientar el pensamiento del alumnado y de los trabajadores, hacia la acción revolucionaria conjunta de las masas en favor de sus reivindicaciones culturales, económicas y sociales." El periódico se debía denominar "Gráfico Mural", pero se podía anteponer "el nombre que por concurso le asigne cada escuela." El periódico debía publicarse "semanaria o quincenalmente" y en ningún caso mensualmente, con tantas "secciones como lo acuerde la mayoría de los interesados", como por ejemplo "Higiene, Vida Escolar, Deportes, Chistes, Adivinanzas, Poesías, Caricaturas, Noticias, Apuntes y Recortes." Se especificaba que "en armonía con el interés del educando en sus distintas etapas de edad y desarrollo mental, cada grupo tendrá su propio periódico", para que, por ejemplo, "el correspondiente al primer año deberá ser tan sencillo, ilustrado y ameno como se requiere." Finalmente "se formará uno general, adicionados con artículos, dibujos, etc., materiales para el público en general, sobre tópicos de la vida regional, del país, o internacional". Cada quince días se nombraría un "Cuerpo de Redacción" entre los alumnos a fin de "renovar constantemente su periódico", y conservarlo "ameno, novedoso y atractivo." Se recomendaba luego la circulación de estos periódicos en otras escuelas "para fomentar un intercambio de ideas e informaciones regionales."

En el libro para la escuela primaria *Serie SEP Sexto año* (1940, pp. 116-117), un cuento titulado UN PERIODICO MURAL trata de la reunión de un comité editorial estudiantil y contiene unas directrices útiles para los alumnos respecto a la edición de un periódico mural en línea con el escrito de Ignacio Márquez:

El comité de prensa se ha reunido. ¿Cómo y con qué se va a hacer el periódico mural? Para resolver este problema está deliberando. [...] lo primero que debe discutirse es el contenido del periódico. [...] –Hechos salientes del mes en relación con la escuela y la clase trabajadora –[...]. –Le pondremos una sección deportiva. –Y otra literaria –agrega alguien.

–Todo está bien, pero por esta vez necesitamos hacer un periódico dedicado a un solo asunto –objeta Horacio. –Yo propondría –dice uno de los muchachos– que el tema fuera: “La Unificación de la Clase Obrera”. Diariamente, durante estas últimas semanas, he leído en la prensa [...] los comentarios en algunos periódicos son favorables, en otros intencionalmente en contra. He oído decir que esto se debe a que los periódicos, en su mayoría, pertenecen a los capitalistas. Por mi parte, pienso que es magnífica idea la de la Unificación. –Ofrezco –interviene José– tomar de alguna composición el aspecto que sirva para explicar el contenido. Era necesario un nombre. Se encontró por medio de un concurso. Obtenido el material, lo demás fue fácil: recortar, acomodar y pegar. El periódico está terminado. Ha gustado mucho. La parte central la ocupa el dibujo de Luis; representa una apretada masa de trabajadores que llevan al frente su bandera. En uno de los ángulos inferiores se colocó el texto explicativo, que fué tomado de un folleto y que dice lo siguiente: “El arma que capacita a la clase obrera para su defensa eficaz, es la Unidad de Acción. Esta deberá hacerse sobre un plano Nacional e Internacional”. La publicación de nuestro periódico será semanal. (*Serie SEP Sexto año 1940*, pp. 116-117)

En México el contenido principal del periódico (o gráfico) mural en la década de 1930 debía ser entonces la lucha de clases y la emancipación de los trabajadores, ocupando preferentemente una iconografía y un lenguaje afines a los ideales socialistas.

Se refleja también la agenda programática que había auspiciado para la masonería el Venerable Calixto Maldonado (1935, p. 16) de “realizar una enseñanza objetiva por medio de cuadros [...] publicar folletos, libros y hojas, volantes y murales, exponiendo la psicología inmoral y los horrores de la Guerra.”



Ilustración 225 El Maestro Rural, Tomo VIII, número 1, 1 de enero de 1936, México D.F., p.-31



Ilustración 226 El Maestro Rural, Tomo VIII, número 1, 1 de enero de 1936, México D.F., p.-30



Ilustración 227 El Maestro Rural, tomo VIII, número 1, (1 de enero de 1936, México D.F., p. 29)



Ilustración 228 Serie SEP Sexto año (1940, p. 116)

Por lo que concierne Italia, en la época fascista se lanzó un proyecto más ambicioso de periódico mural impreso por el Estado y distribuido bisemanalmente en las escuelas titulado *Il manifesto settimanale*, con la visión de sustituir paulatinamente al libro escolar (proyecto incumplido por el estallido de la guerra mundial y la derrota del régimen fascista). Se empezó a imprimirlo a partir de la invasión de Abisinia, con el fin de poner al día a los estudiantes respecto a las operaciones bélicas y celebrar las victorias italianas en el África

Oriental (*Il Qvaderno Mensile - Guida all'insegnamento e allo studio per i maestri e per gli scolari* – Anno V n. 1, 1 ottobre 1936 - XIV, Edizioni Educative Economiche Milano, p. XIII).

Este tipo de herramienta didáctica icono textual fue promocionada en la revista para docentes italiana *Il Qvaderno Mensile* como una innovación respecto al “aburrido” material didáctico tradicional:

Che cosa occorre perché l'insegnamento sia efficace e dia i frutti che se ne sperano. — Occorre che esso desti nel fanciullo anzitutto CURIOSITA' e INTERESSE. Come si può ottenere ciò? — Si può ottenere presentando al fanciullo una COSA NUOVA, una COSA ATTUALE, una COSA VIVA. Perché i vecchi cartelloni di cui sono adorne le aule scolastiche non destano interesse alcuno [...] Perché i ragazzi sono abituati a vederli per mesi ed anni, sempre gli stessi, sempre allo stesso modo- sempre allo stesso punto; essi generano la NOIA DELL' ABITUDINE. — Perché si vorrebbe sostituire al libro di testo il giornale o la rivista? — Perché il ragazzo, dopo le prime settimane, anzi dopo i primi giorni, ha sfogliato e risfogliato il suo libro, e le pagine di questo non destano più in lui interesse alcuno, conoscendole egli già punto per punto; mentre il giornale o la rivista avrebbe la nota della NOVITA', e quindi desterebbe nel fanciullo Curiosità e INTERESSE. (*Il Qvaderno mensile - Guida all'insegnamento e allo studio per i maestri e per gli scolari* – Anno V n. 1, 1 ottobre 1936 - XIV, Edizioni Educative Economiche Milano, p. XIII).<sup>130</sup>

---

<sup>130</sup> ¿Qué se necesita para que la enseñanza sea eficaz y produzca los resultados esperados? - Es necesario que despierte en el niño antes que todo CURIOSIDAD e INTERÉS. ¿Cómo se puede lograr esto? - Se puede obtener presentándole al niño una COSA NUEVA, una COSA PRESENTE, una COSA VIVA. Porque las viejas carteleras que adornaban las aulas ya no interesan [...] Porque los niños ya están acostumbrados a verlos durante meses y años, siempre iguales, siempre de la misma manera, siempre en el mismo punto; generan el ABURRIMIENTO DEL HÁBITO. - ¿Por qué se quieren reemplazar el libro de texto con un periódico o una revista? - Porque el niño, después de las primeras semanas, incluso después de los primeros días, ha hojeado y vuelto a hojejar su libro, y las páginas de este ya no despiertan interés en él, ya las conoce punto por punto; en cambio el periódico o revista tendría la nota de NOTICIAS, y por tanto despertaría en el niño la Curiosidad e INTERÉS.



Despertar la curiosidad y el interés no era el único motivo para introducir el periódico mural en las escuelas italianas de aquella época. El periódico debía tratar de “tutto quanto interessa la vita dello Stato Fascista”, de modo que el Estado comunicara su agenda política e ideológica. Respecto al estructurado libro de texto, era una herramienta más dinámica pero también desechable.<sup>131</sup>

De hecho, contrariamente a lo que pasaba en México en donde en materia de edición la iniciativa se dejaba parcialmente a la creatividad y la participación de los estudiantes, en Italia el periódico mural era editado por especialistas del ámbito pedagógico bajo las directivas oficiales, despojándolo en la práctica de su significado en las pedagogías activas. Como se lee en “Il Qvaderno Mensile”:

La scuola, così, vigile e attiva nella celebrazione di tanti e tanti avvenimenti la storia, le lettere, le scienze, le arti, le industrie; e svolge in tal modo un programma di cultura varia e viva, che per il suo carattere di occasionalità ha una incontestabile suggestione negli educandi: un programma che integra- nella maniera che non si potrebbe desiderare migliore, il programma ufficiale.<sup>132</sup>

Otro tipo de cartel mural impreso por el Ente Radio Rurale fue pensado en forma multimedial y kinestésica para ser ocupado como complemento visual durante las transmisiones de Radio de la EIAR (Ente Italiano Audizioni Radiofoniche), en formatos diseñados principalmente para la escuela rural italiana que se acomodaban al palimpsesto radiofónico. Distribuido como suplemento a la revista *Ente Radio Rurale*, reportaba impreso en la hoja el día y el horario destinado para utilizarse. En la foto 231 podemos apreciar por ejemplo el periódico mural del *Ente Radio Rurale* (n. 97 y 98 del 25 y 26 de mayo 1937, anno XV E.F.) programado para utilizarse a las 10:30 hrs. dedicado a “Un assalto di fanteria.”

---

<sup>131</sup>.El manifiesto mural del gobierno fascista estaba designado a sustituir el libro escolar de forma que, sostengo, potencialmente permitía reciclar y actualizar de vez en cuando los contenidos todavía útiles al régimen y borrar aquellos incómodos y menos útiles.

<sup>132</sup> La escuela vela así y actúa en la celebración de muchos y muchos eventos: historia, literatura, ciencia, artes, industria; y de esta manera un programa de cultura variada y viva, que por su carácter ocasional tiene una sugerencia indiscutible y en los alumnos: un programa que lo integra de tal manera que, si no se podía desear mejor, el programa oficial.

Asimismo, en *Il Quaderno Mensile - Guida all'insegnamento e allo studio per i maestri e per gli scolari* – Anno V n. 1, 1 ottobre 1936 – XIV E. F., p. 21) el apartado “La Radio Rurale nell’anno scolastico 1936-1937” explica la intención del ente radiofónico de introducir en las clases italianas elementos de cultura militar y anuncia que en ocasión de la visita “al Centro aeromodelista de Roma” se promueve “al margen de esta transmisión, un cartel mural que reproduce un aeromodelo el cual deberá ser recortado y armado por los estudiantes.”

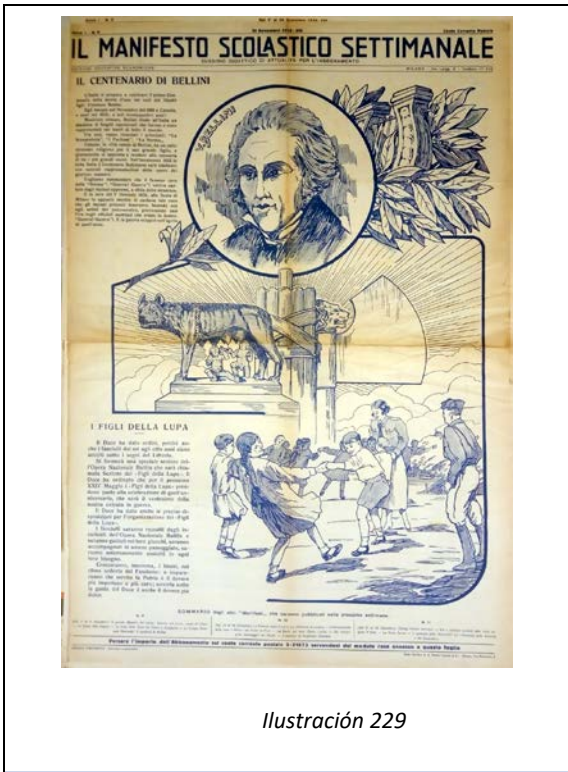


Ilustración 229

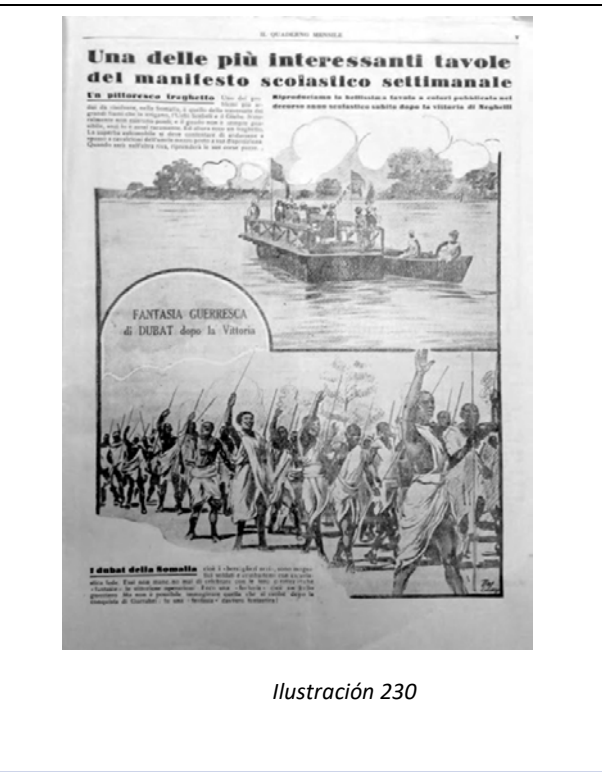


Ilustración 230



Ilustración 231 Periódico mural del Ente Radio Rurale (n. 97 y 98 del 25 y 26 de mayo 1937, anno XV E.F. a las 10:30 hrs)

El periódico mural proyectaba a la imagen en la dimensión colectiva de las aulas escolares. Compartía afinidades con el periódico, con el libro escolar y con textos sugeridos

por los docentes en México o impresos por el Estado en Italia. Tenía una dimensión pública y de masas, al igual que el periódico, y, como el mural, fue una herramienta de educación política.

En México los alumnos aprendieron activamente a hacer el periódico mural para promover de forma directa la lucha de clases y la justicia social, introyectándola bajo las directivas de sus docentes, mientras que el régimen fascista en Italia prefirió controlar directamente los contenidos políticos y divulgarlos capilarmente a través de un fuerte aparato propagandístico desde arriba hacia abajo, esperando que los alumnos asimilaran los contenidos con la ayuda de diferentes medios integrados más pasivos.

En México se dio la posibilidad de que los alumnos dirigieran y acomodaran los contenidos políticos según su sensibilidad, mientras que en Italia el periódico mural fue una herramienta pasiva, coadyuvada por otra, el Radio, que a su vez estaba sometido a las directivas del Ente Radio Rural, en la divulgación de contenidos propagandísticos producidos por el régimen.

### 3.3 La función de los museos y las exposiciones y el material didáctico complementario al libro.

Las exposiciones temporales y permanentes y los museos ocupan ciertamente un lugar privilegiado en la estrategia de la educación a través de los sentidos. Mostraban objetos tangibles y, por tanto, imágenes vivas y tridimensionales que debían ayudar a los alumnos que visitaban esos pabellones a comprender la historia, la geografía, la ciencia, el folclore y penetrar objetivamente la esencia de la realidad circundante.

Enumeraré una serie de artículos de la época que tratan por tanto de museos, exposiciones y material didáctico complementario al libro, para comprender a nivel teórico qué función tenían en este nuevo intento de educar sinestésica y objetivamente.

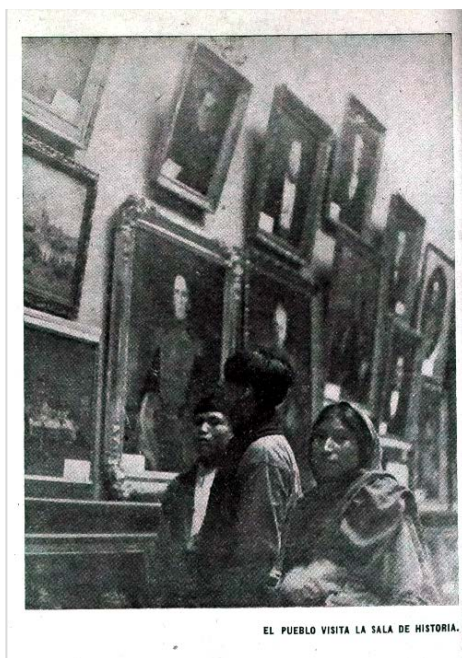


Ilustración 232 *El Maestro Rural*, Tomo VII, número 6 (15 de septiembre de 1935, México D.F., p. 6)

Un artículo de *El Maestro Rural* del 15 de septiembre de 1935 que trata “La función educativa de los Museos”. Su autor sostiene que estos edificios deben ser equipados “como medios de educación” que “se distinguen por un rasgo específico: los conocimientos se transmiten con mucha más facilidad y son más asimilables, ya que están acompañados de

un interés acrecentado por la impresión directa y objetiva”. Se resalta que sirven para “educar colectivamente”, y “utilizan casi exclusivamente monumentos materiales”. El aspecto material se contrapone al memorismo abstracto, tal que deja una “impresión profunda en los visitantes y que su elocuencia sea realmente irresistible sobre la psicología del espectador.”

La experiencia del museo se presenta como multisensorial e interactiva, exaltando la percepción y la emoción como herramienta de conocimiento que la presencia del espectador permite *in loco*. El museo “debe ser un complemento del libro”, porque la “impresión objetiva es más honda y vívida que la de una lectura que, en tal caso, no es sino un complemento de la percepción material y concreta del objeto”.:

Cuando visitamos un museo en busca de conocimientos, trabajan al unísono nuestros sentidos —la impresión es tan fuerte que, quisiéramos tocar— no únicamente la vista, como acontece con la lectura. Todas las impresiones visuales, auditivas aun olfativas se relacionan y toman parte en la emoción. Durante la excursión por los salones y galerías de un museo, todos los órganos de percepción se completan unos a otros para dejar una huella imborrable en nosotros. (*El Maestro Rural*, Tomo VII, número 6, 15 de septiembre de 1935, México D.F., p. 6)

El autor expresa así la relación directa entre objeto y objetividad, sin apelar a la necesidad de un estudio crítico en relación con las imágenes. La capacidad de persuasión a través de la “percepción” pone a los museos como cabeza de lanza de un modelo pedagógico más adherido a la realidad. Lo museos tienen entonces como fin la “objetivación de las teorías en la enseñanza”, es decir una pedagogía menos abstracta, anti metafísica y relacionada con los problemas de los trabajadores incultos, en una óptica de adoctrinamiento ideológico:

Así, la fuerza de persuasión en la enseñanza que tiene un museo, es difícil igualarla utilizando otros métodos educativos. Estudiando el valor

educativo de los museos, su poder de persuasión y poniéndolos al servicio de las nuevas ideologías, lográramos ir eliminando poco a poco la incultura en nuestras clases trabajadoras, si se organizaran visitas periódicas de las fábricas a los museos de las comunidades rurales, como las que las urbanas realizan a las escuelas, las cuales contribuyen a la objetivación de las teorías en la enseñanza. (*El Maestro Rural*, Tomo VII, número 6, 15 de septiembre de 1935, México D.F., p. 6)

Siendo un órgano de la SEP, *El Maestro Rural* ofrece diferentes enfoques educativos oficiales respecto a la relación que hubo entre imágenes y teorías pedagógicas en los años treinta. Muchos de sus artículos se refieren a lo sensorial y emocional como propiedades intrínsecas a la imagen, que coadyuvan tanto al alumno en el descubrimiento del mundo como al profesor en la didáctica. Sus características de claridad e inmediatez respaldan al texto escrito. Además, el aspecto material de las artes plásticas y de la fotografía era considerado una garantía de objetividad científica.

En 1931 se instaló, en la Biblioteca central de la Ciudad de México, la *Exposición de la Revolución Mexicana* para celebrar con memorabilia, recuerdos militares, retratos pictóricos y fotográficos de los protagonistas del movimiento armado y constitucional los veinte años transcurridos desde el inicio de la Revolución. La exposición fue reseñada en un artículo de *El Sembrador* (Segunda época, número seis, diciembre 1931, p. 13) escrito por Enrique Othón Díaz. En él se distingue una sección de "Iconografía" y otra de "Bibliografía". En la primera sección leemos que "Las paredes se muestran atestadas de óleos y fotografías de un valor históricos inapreciable." Dispuestas en orden cronológico empezando por las fiestas del centenario de la Proclamación de la Independencia, con "todo el fausto que distinguió siempre el régimen porfiriano, mientras el pueblo prácticamente moría de hambre", para llegar después a "la figura apostólica de Madero" y una cronología fotográfica de "todos los sucesos culminantes de la Revolución Mexicana", entre los cuales se encontraban "las actividades anti reeleccionistas; los primeros combates en el norte del país; la entrada triunfal de Madero a México; el Cuartelazo: los días siniestros de la Decena Trágica; la poderosa División del Norte; la Convención de Aguascalientes; la entrada a la Capital de la República; el Congreso Constituyente de Querétaro; los sucesos de

Tlaxcalantongo: los gobiernos de Obregón, Calles, Portes Gil y Ortiz Rubio”. La sección de “Bibliografía” informa de “la valiosísima colección que allí se exhibe de libros, folletos, cartas circulares, monografías y proclamas” en la cual “está escrita toda la historia turbulenta y grande de nuestros últimos años”.

La exhibición, que podemos apreciar parcialmente en la foto que acompañaba el artículo (Ilustración 233), representaba para Othón Díaz “la historia gráfica, en gran parte inédita de los últimos treinta años”. El material estaba dispuesto en forma cronológica y lineal. En el nivel más alto de las paredes se distinguen unas pinturas de óleo, más abajo los retratos de los presidentes, y finalmente fotos de los líderes militares y políticos protagonistas del proceso revolucionario. El periodista y escritor aseguraba además en el apartado que “el Partido Nacional Revolucionario, en un futuro no remoto, empeñosamente se echará a cuestras la enorme pero magnífica y necesaria tarea de proceder a formar el Museo de la Revolución.”



*Ilustración 234 El Sembrador, Segunda época, número seis, diciembre 1931, p. 13*



*Ilustración 235 La Mostra della Rivoluzione Fascista, 1932 anno X E.F., catálogo, entre p. 90 y 91 fuera del texto*





*Ilustración 236 El Sexenal, año III, núm. 2, junio 1937, pp. 28 y 29*

De manera notablemente semejante, en 1932 se organizó en la capital de Italia la *Mostra della Rivoluzione Fascista*, para celebrar el décimo aniversario de la Marcha sobre Roma. El catálogo histórico editado en 1933 por Dino Alfieri y Luigi Freddi explicaba en retrospectiva las motivaciones de la exposición concluida pocos meses antes:

Poiché il fascismo non è abituato a ripiegarsi su stesso, questa Mostra, all'infuori del suo aspetto più appariscente di architettura e addobbo, non è altro che una ricostruzione obbiettiva, fedele, cronologica delle origini della Rivoluzione Fascista e del suo sviluppo, una rappresentazione delle sue finalità, un quadro delle sue realizzazioni. [...] Vi si ritrovano tutti gli

aspetti, le immagini, le figurazioni dei giorni della remota vigilia, dal Luglio 1914 (scoppio della Conflagrazione europea, neutralità italiana, prime lotte per l'intervento) fino all'Ottobre 1922, il mese dell'insurrezione armata, della Marcia su Roma e della conquista rivoluzionaria del potere. Vi si possono ripercorrere gli anni della lotta per l'intervento e della guerra, della vittoria militare e della disfatta diplomatica, dei disordini socialcomunisti e dell'azione fascista per il ristabilimento della autorità. (*La Mostra della Rivoluzione Fascista*, Alfieri y Freddi, 1932 p.7).<sup>133</sup>

Así la exposición pretendía ser también “obiettiva” y “fedele” (objetiva y fiel), adherente al objeto que trata, la “Revolución” fascista, de manera rigurosamente cronológica.

En un tenor parecido, en 1937, el 15 de mayo de 1937 se inauguró, en el Teatro de Bellas Artes, la Primera Exposición Objetiva del Plan Sexenal. Como lo informó la revista *El Sexenal* (año III, núm. 2, junio 1937, p.1), en dicha exposición se exponían gráficamente “los trabajos realizados por el Gobierno del señor general Cárdenas durante los dos últimos años”. Organizada por el Departamento Autónomo de Publicidad y Propaganda, su finalidad era informar “en forma clara y precisa al pueblo mexicano de la inversión que Gobierno Nacional da a los fondos puestos a su cuidado”, demostrar que las promesas electorales hechas por el Presidente de la República habían sido cumplidas “con precisión matemática” y que “la Nación entera se va transformando al impulso vigoroso de los hombres nuevos de la Revolución.”

Toda la exposición, realizada “bajo la inteligente dirección del señor arquitecto Francisco Mújica”, se concebía como “sistema educador” dirigido a “la fruición de las masas” a través de una elaboración gráfica y plástica que rendía tangible al público las estructuras

---

<sup>133</sup> Dado que el fascismo no está acostumbrado a plegarse sobre sí mismo, esta exposición, además de su aspecto más llamativo de arquitectura y decoración, no es más que una reconstrucción objetiva, fiel y cronológica de los orígenes de la Revolución Fascista y su desarrollo, una representación de sus objetivos, una imagen de sus logros. [...] Contiene todos los aspectos, imágenes, figuraciones de los días de la víspera remota, desde julio de 1914 (estallido de la Conflagración europea, neutralidad italiana, primeras luchas por la intervención) hasta octubre de 1922, mes de la insurrección armada, la Marcha sobre Roma y la conquista revolucionaria del poder. Allí se pueden remontar los años de lucha por la intervención y la guerra, la victoria militar y la derrota diplomática, el malestar socialcomunista y la acción fascista por el restablecimiento de la autoridad.

de gobierno así como los logros y las cifras del Plan Sexenal. Se lee en efecto en la revista que la exposición:

Tiene además la finalidad de hacer despertar el interés de las diversas clases sociales por los asuntos públicos y, como sistema educador, es eminentemente didáctico, porque enseña gráficamente el mecanismo de las diversas dependencias que componen el sistema administrativo del Gobierno. (*El Sexenal*, año III, núm. 2, junio 1937, p.1)

Mientras que la Exposición de la Revolución Mexicana de 1931 estaba instalada con soportes bidimensionales sobre una superficie plana en una secuencia lineal que debía de reproducir el orden cronológico de los eventos, la *Exposición Objetiva del Plan Sexenal* se diferenciaba marcadamente en términos de diseño. Por una parte, aprovechaba la misma arquitectura del lugar para sus instalaciones tridimensionales (que recuerdan de alguna manera el reticulado tridimensional racionalista) y para enmarcar cuadros, objetos, reliquias, banderas, mapas y gráficos alfanuméricos y hasta folletos, carteles y grandes troqueles de madera, como se puede apreciar en las gráficas que ofrece la revista *El Sexenal* (año III, núm. 2, junio 1937, pp. 28 y 29). Por la otra, utilizaba otro tipo de recursos:

Hoy, para que todos los ciudadanos se enteren, se les presenta en una Exposición Objetiva la obra gubernamental, reproducida en maquetas, cuadros luminosos, gráficas fácilmente comprensibles aun para las mentalidades más simples; mapas, cuadros estadísticos. datos comparativos, etc. Así pudimos ver allí con máxima claridad, lo que ha realizado la Secretaría de Educación, la de Comunicaciones, la de Hacienda, Agricultura, Gobernación y demás dependencias oficiales. (*El Sexenal*, año III, núm. 2, junio 1937, p.1 y 2)

Nuevamente se expone la idea, ya expresada en varias ocasiones, según la cual las “gráficas” serían “fácilmente comprensibles aun para las mentalidades más simples” y las capas poco alfabetizadas de la población. Esta exposición fue de breve duración (del 15 de

mayo al 15 de junio) y no permitió “que se organizaran excursiones de diferentes lugares del país patrocinadas por el Gobierno” e impidió que “fuera conocida por el mayor número posible de personas”, como en cambio había ocurrido en la *Mostra della Rivoluzione Fascista*, donde el gobierno italiano amplió varios meses su plazo de un año de vigencia y organizó descuentos de las empresas ferroviarias estatales para que estudiantes y turistas acudieran a Roma al fin de que la exposición fuera vista por el mayor número de visitantes nacionales y extranjeros, como se afirma en la introducción del catálogo de la Mostra (Gargano, 1935, XIII E.F.).

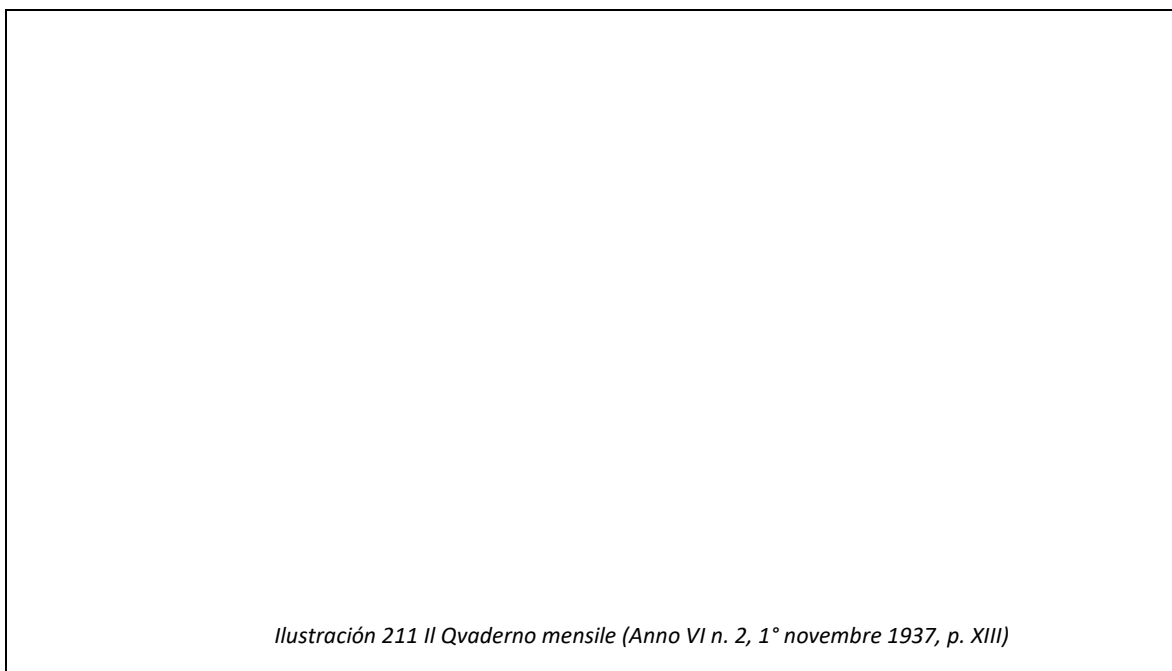
No hay evidencias contundentes de una influencia directa por parte de México sobre la decisión del gobierno italiano de inaugurar una exposición sobre la Rivoluzione Fascista. Sin embargo se promovieron ambas iniciativas como “objetivas” y “adhiriéndose a la verdad histórica”, utilizando por lo tanto un lenguaje que describe de forma parecida la exposición italiana y la mexicana. Como ya describí en el apartado sobre los cinedocumentales educativos, Italia recibía periódicamente películas por parte de operadores de cámara y periodistas italianos, como también por parte de grandes cadenas de distribución estadounidense, sobre México. Periodistas y emisarios fascistas como Mario Appellius y Ezio Garibaldi fueron encargados además por parte del gobierno italiano para conocer e informar más sobre México ya desde el final de la primera guerra mundial, y se fundaron con este propósito periódicos, por ejemplo *Italia e Messico* (a partir de 1923), como argumenta Franco Savarino (2009 y 2012).

### **3.4 El Cine Educativo en México e Italia.**

Emanuela Scarpellini (2008, pp. 77-79) sostiene que en la Italia de los años treinta el cine estadounidense influyó a la industria editorial, creando además novedades como son las revistas fotográficas, inspiradas de igual modo en las de Estados Unidos. Hasta la primera guerra mundial el entretenimiento cultural se limitaba a los libros, los periódicos, el teatro y formas de diversión consideradas menos doctas como los circos y los bailes.

Según Scarpellini en los años treinta se desarrolló un sistema en el cual el producto editorial del libro y el periódico se asociaron con el teatro, el cine, el deporte, la recién nacida radio y la industria fotográfica. Es el cine que se impone como el principal producto de fruición de masas, y sobre todo el cine estadounidense. Por primera vez se puede hablar

de una industria cultural que entrelaza lo público y lo privado, presiones del régimen fascista y estímulos a la diversión. Esta nueva cultura de masas unía algunos rasgos autónomos frente una fuerte influencia externa, prevalentemente estadounidense, que el régimen no lograr contener. El cine estadounidense se impone al consumo de masas, convirtiéndose en la industria cultural principal que produce símbolos y lenguajes durante aquel periodo. Además, el público se amplía incluyendo a nuevos consumidores jóvenes y sobre todo a las mujeres. Esto se debe a la nueva tendencia de la escuela italiana que se encuentra en un momento de transición: en los años treinta las escuelas primarias son abiertas a todo público, y las secundarias duplican el número de inscritos, determinando una creciente demanda de productos culturales diseñados específicamente para este “nuevo” público.



*Il Qvaderno mensile* (Anno VI n. 2, 1° novembre 1937, p. XIII) muestra una curiosa fusión de medios complementarios en unas imágenes en forma de historietas que se inspiran al dinamismo del cine y tienen marcos que evocan aquellos de las películas cinematográficas.

Remo Branca (1941) en *Il tuo cinema – Giovani e scuola di fronte al cinema* considera novedosa y urgente la relación entre alumnos e imagen cinematográfica,

considerando sobre todo las repercusiones que este tipo de “pintura animada” estaba teniendo sobre la escuela y la sociedad en general. Branca (1941, p. 5) advierte que el cine se introduce en la Escuela italiana “con finalitá politiche, educative, didattiche, scientifiche e artistiche.” Gracias a un decreto gubernamental (Regio Decreto, 30 settembre 1938-XVI) del “E. Bottai, Ministro dell'Educazione Nazionale”. Para Branca (1941, p. 5) la bobina cinematográfica es “el libro del porvenir” (la bobina è il libro dell'avvenire), siendo que el futuro se preveía aún más fluido y dinámico, dominado por los ritmos frenéticos de las ciudades modernas en expansión y al cine se le considera un instrumento apto para recuperar una dimensión de “profundidad” que la velocidad de la vida había estado mitigando. A la imagen se le considera más exacta que la palabra y más adherente a la realidad objetual. Sin embargo el cine para Branca (1941, p. 7) era todavía enemigo de la escuela tradicional, la cual “à creduto di potergli rimanere estranea e di dover rimanere un punto fisso e immutabile dell'educazione intellettuale, mentre piano piano la gioventù aveva trovato nuovi maestri e nuove scuole... proprio nel cinematografo”<sup>134</sup>.

Si por un lado el cine se percibe como una amenaza a la escuela tradicional, por el otro se advierte la necesidad de involucrar el cinematógrafo en el aula, siendo un medio intrínsecamente educativo, de alto potencial propagandístico, que el régimen debe de controlar a toda costa, siendo a decir de Mussolini “el arma más fuerte”.

---

<sup>134</sup> Creyó poder prescindir de él y deber quedarse en un punto fijo e inamovible de la educación intelectual, mientras que poco a poco la juventud había encontrado nuevos maestros y nuevas escuelas... en el mismo cinematógrafo.



Ilustración 212 *Il Qvaderno mensile* anno V n. 1, 1 ottobre1936 - XIV, p. VIII)

Bajo estas circunstancias, una productora de máquinas para la proyección cinematográfica promociona en la revista para la formación docente *Il Qvaderno mensile* (anno V n. 1, 1 ottobre1936 - XIV, p. VIII) el aparato Cinegiorno, lo schermo per le scuole, una pantalla que permitiría la proyección cinematográfica en pleno día y al aire libre, sin necesidad de crear la obscuridad en el aula escolar, dejando así a los estudiantes libres de tomar notas durante la proyección de las películas y evitando el aire insalubre de un cuarto cerrado y sin luz. Se agrega además que:

Per le proiezioni scientifiche in aula, la Piena luce consentirà agli studenti di prendere gli appunti necessari; per quelle spettacolari e di propaganda non sarà più necessario, come avviene spesso ora, di affittare una sala cinematografica e condurvi gli alunni; basterà trasportare la macchina nel cortile della scuola per avere lo stesso risultato. La minore spesa e il breve tempo impegnato daranno la possibilità di rendere più frequenti nelle scuole gli spettacoli cinematografici educativi <sup>135</sup> (*Il Qvaderno mensile* anno V n. 1, 1 ottobre1936 - XIV, p. VIII).

<sup>135</sup> Para las proyecciones científicas en el aula, la Plena luz permitirá a los estudiantes tomar las notas necesarias, para aquellas de entretenimiento y propagandísticas no será necesario ya, como en cambio se requiere ahora, rentar una sala cinematográfica y llevar allá los alumnos, siendo necesario solamente transportar la máquina al patio de la escuela para obtener el mismo resultado. El menor gasto y tiempo empleado harán posibles y más frecuentes en las escuelas los espectáculos cinematográficos.

Yaneli Silva (20XX) explica la vinculación muy temprana en Europa entre el cine como entretenimiento y el cine educativo, principalmente en los ámbitos de la biología y la medicina quirúrgica en los trabajos del francés Eugène-Louis Doyene de 1898, del inglés Duncan de 1903 y el ruso Lebedev de 1912, e informa que el “cinematógrafo comenzó a utilizarse en escuelas, centros de investigación y hospitales con fines de enseñanza.” Todavía en 1932 Jean Painlevé, “filmó una serie de documentales sobre cirugía plástica y cirugía estética, destinados a la enseñanza”.

En México, explica Silva (20XX), el cinematógrafo llegó durante la gestión de Porfirio Díaz a partir de 1896 (De los Reyes, 1987: 8), con exhibiciones en lugares fijos como los teatros, que tenían un carácter abiertamente comercial en todo el país. Sucesivamente el cine pasó a ser itinerante, “con 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.” A partir de 1899, sigue Silva (20XX), la relación del cine con la enseñanza se hace más formal, cuando en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) (De los Reyes, 2010: 131) se destinó un espacio específicamente destinado a la impartición de “conferencias ilustradas, por medio de las proyecciones cinematográficas. (Silva 20XX).

### **3.4.1 El Instituto LUCE y los noticieros educativos sobre México.**

Las relaciones que el fascismo entretuvo con la cultura figurativa se pueden definir como una verdadera política de la imagen que se insertaba en un proyecto global del fascismo italiano, así como sostiene Laura Malvano (2002). Tal proyecto se impuso gracias a estructuras de control y producción figurativa a lo largo del Ventennio fascista. Una de ellas era L'Unione Cinematografica Educativa, mejor conocida como L'Istituto Nazionale LUCE<sup>136</sup>. Nacido en 1924 el instituto LUCE fue encargado de difundir la cultura popular y la instrucción general por medio de las proyecciones cinematográficas y desde 1926 dependió directamente de la Oficina de prensa de Benito Mussolini. Desde entonces un decreto legislativo hizo obligatoria la proyección de los noticieros cinematográficos en todas las salas de cine italianas con el fin de llevar a cabo una intensa labor de educación cívica,

---

<sup>136</sup> Archivio Storico Luce: <http://www.archivioluce.com>



propaganda nacional y cultural disciplinada por los medios masivos trasformando de facto el cine en la “fábrica del consenso” del régimen mussoliniano (Malvano, 2002, p. 33).

Los cine documentales dedicados a México provenían en su mayoría de grandes casas de distribución estadounidenses y en raras ocasiones eran autoproducidas por el LUCE.

En ellos se delineaba a un pueblo entusiasta de sus tradiciones folclóricas (Giornale Luce B0094 del 03/06/1932, B0194 del 01/1933 B0465 del 1934) y atravesado por el ímpetu de sus “revoluciones” (Giornale Luce M008203<sup>137</sup>, A0303 del 04/1929, A0304 del 04/1929, A0307 del 04/1929 y A0314 del 04/1929).

Las secuencias de una corrida de toros en la Ciudad de México (Giornale Luce C0113 del 27/01/1941) son una coartada para que la voz del anunciador pueda afirmar: “Los mexicanos, descendientes de los conquistadores y colonizadores españoles del siglo XVI, guardan un inalterable apego a este tipo de espectáculos”, ignorando probablemente de forma deliberada a la población india y mestiza y reiterando el origen latino de la población mexicana.

Por cierto, la representación en un hipódromo mexicano de una carrera de bigas romanas ha de haber sido un suceso inesperado incluso para los herederos de la antigua civilización fundada por Rómulo, los “romanos modernos” fascistas (Giornale Luce B0400 del 01/1934).

Por cómo se presenta en los noticiarios LUCE, México está arraigado en el pasado de las civilizaciones ancestrales que dejaron sus huellas en sitios arqueológicos. Unas secuencias de cine mudo (Giornale Luce M008203) tituladas “Per la via che conduce alla pirámide del Sole.” y “La platea dell’antica cittadella.”, “Per le vie, tra i ruderi dell’antichissima civiltá messicana.” y “La divinità solare sull’alto dell’antica scalea.” introducen diferentes etapas del sitio de Teotihuacán. También se presenta una secuencia titulada “Sui canali di Cocumillo <sup>138</sup>, dalle acque correnti nel folto dei boschi.” en la cual unas pequeña embarcaciones se mueven ocupando remos para mover los pasajeros y hacer la colada. Un dato exótico es una mujer “india” que se tapa el rostro frente a la cámara mostrando al mismo tiempo desconfianza y una especie de pudor frente a ella (min. 3:47).

---

<sup>137</sup> Recopilación de documentales en el periodo 1920-1934

<sup>138</sup> Transliteración al italiano del nombre náhuatl Xochimilco.

Al mismo tiempo el país mesoamericano es capaz de grandes obras que ceden el paso de la modernidad y construir las infraestructuras necesarias al desarrollo del país cual es por ejemplo la “nueva grande arteria de 800 millas”, la carretera que conecta el Rio Grande a la capital de México de industrializarse y (Giornale Luce B0784 del 11/1935).

Del presidente Cárdenas se evidencian su compromiso en apaciguar los conflictos posrevolucionarios (Giornale Luce B1323 del 15/06/1938) y sus capacidades de líder político y militar capaz de perseguir en primera persona a los rebeldes (en este caso el general Saturnino Cedillo) que turban el orden establecido. Su capacidad responsiva, que le permite “aparecer repentinamente en la ciudad de San Luis Potosí”, escenario del levantamiento, le confiere un aura de omnipresencia, control e invencibilidad. Por otro lado, se ve cercano a las masas y tocado en los momentos difíciles mientras presta los primeros auxilios en la ciudad de San Pedro, teatro de una grave inundación (Giornale Luce B0706 del 03/07/1935). Cárdenas representa la figura de un caudillo popular líder de masas, cercano entonces al ideal del caudillo fascista

Las multitudes mexicanas se veían aglomeradas a la figura presidencial (Giornale Luce A0166 del 09/1928, A0253 del 01/1929 y A0530 del 03/1930), o marchando en los desfiles militares para la celebración de las fiestas patrias (Giornale Luce A0453 del 10/1929) y su juventud era ordenada, sana e higiénica, ocupada en inmensos estadios durante los eventos deportivos y ensayos de calistenia (Giornale Luce A0211 del 11/1928). En el libro *Amor di Patria* (1935, p. 219) las muchachas pertenecientes a la asociación fascista Jóvenes Italianas se cimentan en ejercicios de calistenia, así como sus homólogas mexicanas (Giornale Luce A0211 del 11/1928).

En el noticiero Luce del día 14/09/1938 (B137503) el comentario sonoro informa:

In seguito alle leggi del presidente Cárdenas per la emancipazione del suolo messicano dallo sfruttamento straniero, i 'peones' portano i loro sudati risparmi al governo i loro risparmi, nella capitale per aiutare il governo a liberarsi dal debito petrolifero contratto con gli Stati Uniti. Come

pegno di riconoscenza questi indigeni accaniti fumatori ricevono il dono di una sigaretta.<sup>139</sup>

El 18 de diciembre de 1935, a las parejas italianas se les había pedido que entregaran los anillos de boda y recibieran a cambio anillos sin valor. La oferta colectiva de anillos de boda estipulaba la unión mística de italianos e italianas con el fascismo, en respuesta a las "sanciones inicuas" impuestas a Italia por la Liga de las Naciones a raíz de su agresión contra Etiopía. El paralelismo con el noticiero del 14 de septiembre 1938 resulta bastante evidente.<sup>140</sup>

En ocasión de una gran huelga de ferrocarrileros convocada en Tampico el cine noticiero Luce de 1 de mayo 1935 (B0668) comenta así las imágenes de los huelguistas que desfilan con pancartas y signos de protesta:

Disordini e agitazioni nel Messico: Lo sciopero di cinquemila conducenti di tramvia a Tampico ha dato luogo a manifestazioni di solidarietà dei gruppi radicali della capitale che minacciando di estendere lo sciopero dei trasporti a tutto il Paese volevano ottenere esagerati aumenti e nuovi contratti.<sup>141</sup>

El comentario sonoro da a entender que dicha huelga no tiene que mirarse con buenos ojos. Los temas que relata el documental parecen estar dirigidos al proletariado italiano evidenciando la actitud individualista y codiciosa de los obreros que perturban el orden público amenazando una escalada de violencia.

Además Italia, así como explica Franco Savarino (2011, p. 235), después de la primera guerra mundial había buscado en México nuevas redes comerciales para la

---

<sup>139</sup> A raíz de las leyes del presidente Cárdenas para la emancipación del suelo mexicano de la explotación extranjera, los 'peones' llevan en la capital los ahorros ganados con el sudor de su frente para ayudar al gobierno a deshacerse de la deuda petrolera contraída con los Estados Unidos. Como muestra de gratitud, estos indígenas fumadores empedernidos reciben el regalo de un cigarrillo.

<sup>140</sup> [http://www.treccani.it/magazine/atlante/societa/Ottant\\_anni\\_fa\\_l\\_oro\\_alla\\_patria.html](http://www.treccani.it/magazine/atlante/societa/Ottant_anni_fa_l_oro_alla_patria.html)

<sup>141</sup> Desórdenes y agitación en México: la huelga de cinco mil conductores de ferrocarril en Tampico dio lugar a manifestaciones de solidaridad de los grupos radicales de la capital que, amenazando con extender la huelga de transportes a todo el país, querían obtener exagerados aumentos y nuevos contratos.

producción y el suministro de petróleo (del cual era el segundo productor mundial hasta la primera mitad de los años veinte) como parte de la reconstrucción y el desarrollo económico posbélicos. Había fundado así en 1921 en la región de Tampico una empresa petrolera, la Itamex Oil Co., para la explotación del oro negro.



*Ilustración 213 La Cinematografia è l'arma piú forte*



*Ilustración 214 Amor di Patria (1935, p. 219)*

Todas las películas de México de aquella época dirigidas a los espectadores italianos eran consideradas aptas para moldear y censurar sus acciones en una pedagogía persuasiva de masas que inspiraba con el comentario gráfico y luego sonoro la emulación o la repulsión.

Toda comparación es, en sí, una construcción de la identidad propia a través de la descripción de la alteridad, además de ser una construcción y definición del Otro. El gobierno fascista en su acción propagandística propuso determinadas imágenes del gobierno y la sociedad de México funcionales a legitimar sus propias decisiones políticas y narrativas internas.

México se convirtió así en un modelo de un país moderno que reflejaba las instancias del fascismo, proyectado en el futuro y arraigado en sus tradiciones, con un liderazgo fuerte y un pueblo colaborativo. Sin importar si esa fuera la imagen real y

exhaustiva del país, México restituye a través de las proyecciones cinematográficas del Instituto LUCE las características de una Italia imaginaria que el gobierno fascista deseaba plasmar.

### **3.4.2 El cine educativo en México y el papel internacional de Italia en el ICEE.**

Fabián Herrera León (2008, p.1) argumenta que “José Vasconcelos hizo del cine educativo un instrumento más en su cruzada educativa, como puede observarse en su proyecto *El movimiento educativo en México*.” A finales de 1921 solo unas cuantas escuelas contarían con las máquinas y las películas necesarias para las proyecciones. En 1922, “la Secretaría de Educación intensificó el uso del cine educativo a través de diversas dependencias, como la Dirección de Cultura Estética y los departamentos de Bellas Artes y de Bibliotecas” creando luego “talleres cinematográficos propios para alcanzar a nivel nacional un cine con “un alto nivel cultural”. A partir de 1923 según Herrera (2008, p. 1) “la Junta Municipal de Sanidad que ordenaría la filmación de 150 películas que mostrarían “los inconvenientes y peligros que acarrea el desaseo personal” sin tener de todas formas “la capacidad para satisfacer la demanda nacional de este tipo de cine, dadas las carencias económicas al concluir el gobierno de Álvaro Obregón.” Herrera informa que sin embargo “las nuevas misiones culturales a Monterrey, Colima, Guanajuato, San Luis Potosí, Pachuca, Puebla e Iguala ya no incluyeron al cine”.

Italia ofreció su mecenazgo para que a partir de 1927 se estableciera en Roma una institución vinculada con la Sociedad de Naciones a través de una red de organizaciones multilaterales y cuya principal tarea fue “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”.

Fue así como nació el Instituto Internacional de Cinematografía Educativa (IICE) en 1927 como una organización de cooperación intelectual internacional que, sería el germen de lo que hoy es la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (Silva 20xx).

Al IICE, reporta Herrera (Herrera León 2008, p. 1), se adhirieron 32 países y 12 asociaciones internacionales que en 1926 habían asistido al Congreso internacional del cine en París con la perspectiva de “mejorar la producción cinematográfica desde un punto

de vista intelectual, artístico y moral” y además realizar “películas de enseñanza y educación social”, estableciendo un lugar para una oficina internacional de cine.

Según Fabián Herrera León (2008, p.1) el establecimiento en 1927 del IICE en Roma “supuso una oportunidad para que México retomara el cine como una herramienta educativa.” El ICEE fue “artífice de un proyecto de cooperación internacional sin precedentes” al cual México colaboraría de manera muy irregular y esporádica “no obstante los beneficios que podía ofrecerle el proyecto cinematográfico italiano.”

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, 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. (YANELI 20xx).

El cine en México formaba parte de un proyecto más amplio de “Enseñanza Objetiva” que había empezado en el último tercio del siglo XIX. Llamado también intuitivo o de Pestalozzi, señalaba la importancia, para el aprendizaje, de la observación y el análisis de los objetos que le rodeaban (Silva 2013, p. 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, pág 285). 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. Las estampas, láminas, mapas y libros que se introdujeron como

material didáctico en los años siguientes. Dichas imágenes serían un válido sustituto de los objetos y el cine potenciaría este aspecto agregándole el movimiento. (YANELI 20xx).

### **3.5 Conclusiones del capítulo.**

Tanto en México como en Italia teóricos de estética y pedagogía le dedicaron a la imagen importantes reflexiones en revistas oficiales y libros monográficos promocionados por los gobiernos, las cuales evidencian la preocupación y el interés por ella. La imagen y su percepción estaban relacionadas a nivel filosófico con un primer nivel rudimentario y espontáneo de conocimiento.

El proyecto de “enseñanza objetiva” había empezado en México ya a finales del siglo XIX, inspirado en la teoría de Pestalozzi que implicaba la observación y el análisis de los objetos que rodeaban al niño, quien debía entrar en contacto visual o físico con aquello que estaban estudiando. Estas ideas de reforma en la educación circulaban principalmente por Europa y también en la Italia fascista, así como atestiguan las revistas italianas de formación docente.

A partir de 1923 en Italia se fomentó el uso de imágenes con fines didácticos. La imagen se colocó primero al lado del texto y luego la reemplazó en muchas ocasiones. Los libros con imágenes se consideraban innovadores y menos aburridos al igual que en México, donde se consideraba valiosa la imagen para combatir el memorismo en la educación. Sin embargo, mientras que en México se fomentaba la creación de imágenes por maestros y estudiantes, por ejemplo para la elaboración de periódicos murales en las escuelas, en Italia se fomentó la circulación de un corpus de imágenes estandarizadas aprobadas por el Estado.

Es de subrayar la importancia que adquieren los objetos materiales como didácticos para el conocimiento y el aprendizaje, tanto en México como en Italia, así como la centralidad que toman la estética como la educación de los sentidos en los programas escolares y la observación directa del medioambiente en las revistas de formación docente.



#### 4. Conclusiones

En esta tesis me propuse comparar el uso de la imagen para fines educativos en dos contextos que se encontraban en procesos de modernización, reforma del Estado y radicalización ideológica con el fin de detectar semejanzas, diferencias y transferencias en dicho uso. La comparación fue pensada como una manera de agudizar la comprensión de la carga ideológica, las finalidades políticas comunes y específicas del uso de la imagen.

Atendiendo a los objetivos de la comparación en la investigación, detecté que más allá de las diferencias entre el fascismo italiano y la radicalización política del cardenismo mexicano, existieron transferencias de motivos iconográficos semejantes para transmitir mensajes ideológicos diferentes, mostrando cómo los motivos iconográficos que se transfieren pueden inspirarse en contextos transnacionales y transideológicos. En otras palabras, mostré que simbologías y signos pueden ser incluso idénticos, pero utilizados en contextos diferentes asumen un significado diferente; en consecuencia, no podemos deducir que la utilización de ciertas simbologías implique la adhesión a la ideología de referencia de ese símbolo.

En el capítulo uno me ocupé de la pregunta respecto a cuáles fueron las personalidades académicas, diplomáticas, los grupos de vanguardia artística, los artistas e intelectuales que hicieron posible la relación de intercambio de objetos y transferencia artística y cultural entre dos países tan distantes como México e Italia. En él mostré que, sobre todo cuando el fascismo italiano era un fenómeno nuevo y aún no definido, cuando todavía tenía un alcance transnacional y aún no había explicitado su cargo beligerante, colonial y nacionalista, captó simpatía en ambientes radicales, anticlericales e incluso anarquistas mexicanos. Algunas personalidades destacadas que se adhirieron al fascismo fueron el Dr. Atl y José Vasconcelos. Por su parte, la vanguardia artística mexicana estridentista había tomado algunos aspectos del futurismo italiano relativos al culto de la máquina y del progreso, hasta que el movimiento nacionalista italiano se cerró en posiciones nacionalistas y fomentó al culto a la personalidad del Duce Benito Mussolini. De todos modos, en los libros de texto mexicanos quedaron las influencias del modernismo y la exaltación de la tecnología como instrumento de transformación del campo, así como la celebración de la electrificación y la difusión de la radio.

En el capítulo dos me centré en el estudio de las imágenes en los libros de texto mexicanos e italianos, sus semejanzas y algunas transferencias iconográficas claras. Mostré que en las ilustraciones para los libros de texto de ambos países, tanto para las escuelas urbanas como para las rurales, el tema principal es el civismo, el nacionalismo, la cohesión étnica (en Italia) y la modernización de las infraestructuras estatales. La iconografía tiene motivos muy similares y, en algunos casos, idénticos. En los libros dedicados a las escuelas rurales se advierte el mito de la modernización y una tendencia a urbanizar el campo, mientras que en los libros para las escuelas urbanas, aunque se exalta la modernidad a ser idealizada es la vida rural, con sus tradiciones antiguas, especialmente en los libros italianos. En relación con los estereotipos del *Otro*, presentes en las ilustraciones para la escuela rural, vemos en ambos contextos el del campesino atrasado que necesita atención del estado y del soldado-educador que lo asume. Respecto a qué tipo de imágenes, ilustraciones y fotografías comisionaron o utilizaron el Estado italiano y el mexicano, cuando se proponen como centros de poder que modernizan o civilizan el campo y las colonias, mostré que fueron a menudo los artistas los que precedieron en la imaginación a los mismos gobiernos en una construcción de la historia a través de las imágenes.

En el tercer capítulo mostré que tanto en México como en la Italia de las décadas de 1920 y 1930 la imagen era considerada un instrumento de conocimiento inmediato, con la cual era posible la percepción del mundo actual. En ambos países se desarrolló una cierta pedagogía de la imagen, posibilitada por novedosas técnicas de impresión masiva, era continuación de la “enseñanza objetiva” difundida en todo el mundo, desde finales del siglo XIX. Además de tener funciones didácticas, la imagen fue utilizada con fines políticos para adoctrinar las clases populares y en las escuelas. En ese sentido, en términos de la propaganda política presente en los libros de texto para la escuela italiana y mexicana en los años treinta, es evidente que algunas imágenes fueron pensadas con una determinada carga ideológica por parte de los gobiernos mexicano e italiano, con símbolos similares. En cambio, no es posible deducir las finalidades políticas intrínsecas a cada imagen y las intenciones de cada gobierno al utilizar una determinada simbología. Simbologías idénticas fueron utilizadas a menudo por gobiernos con ideologías y teleologías muy distantes.

El análisis realizado en los tres capítulos de la tesis me permite hacer otras consideraciones de carácter más general.

Coincido con la perspectiva de la sociología neoinstitucionalista según la cual la educación moderna tiende a ser una empresa mundial, universal, universalista en cuanto a sus aspiraciones y, en cierta medida, en cuanto a sus resultados (Meyer, F. Ramirez, 2002). Esto es cierto tanto respecto a las iconografías cuanto aún más a las ideas didácticas respecto a la imagen, si los consideramos como fenómenos de estandarización educativa tanto en México como en Italia. Ello es evidente aún más tomando en cuenta las ideas de la enseñanza objetiva y las pedagogías de la acción que circularon a lo largo de varios decenios y en diferentes países, incluso México e Italia.

A pesar de los diferentes regímenes y diferente organización del Estado-nación, México e Italia ocuparon lenguajes visuales análogos y ocuparon a la imagen como herramienta didáctica y educativa con objetivos modernos comunes y con estrategias igualmente estandarizadas para alcanzarlos. A la imagen se le consideraba en ambos países un óptimo recurso didáctico por ser inmediata y más sencilla que las palabras y por lo tanto accesible para los sectores populares.

México e Italia no podían prescindir del contexto internacional desde la perspectiva estética, pedagógica y del lenguaje propagandístico. Bajo el aspecto político, el método comparativo fue útil para indicar cómo el lenguaje visual totalitario no era prerrogativa de una sola orientación ideológica, y no solo de los regímenes totalitarios siendo que también México, aún sin serlo, ocupaba ciertos métodos propagandísticos cuales el culto de la personalidad del líder y el mito modernista de la regeneración nacional.

La comparación con México fue útil para reposicionar al fascismo mismo y su iconografía como ideología radical, corporativista, nacionalista y en la corriente "hereje" del socialismo, siendo que muchos escritos y libros escolares mexicanos así presentan al fascismo y cierta simbología fascista aparece invariada de los símbolos socialistas, razón por la cual es ocupada también en México sobre todo durante el sexenio de Cárdenas.

En ese sentido, pese a que hubo una comprensión semejante de las imágenes como medio político-educativo y un uso común de los mismos soportes (libros de texto, posters, cine, periódicos murales), hubo también diferencias importantes entre ambos países.

En términos de temática, la principal diferencia se encuentra en las imágenes de guerra y las religiosas. Italia tiene un número enorme de imágenes dedicadas al belicismo, la doctrina militar, la celebración de la guerra y sus héroes. Se trata de un militarismo agresivo que prepara a los italianos a la aventura colonial. Tiene además secciones dedicadas a la enseñanza de la religión y por lo consecuente relativas imágenes dedicadas al adoctrinamiento religioso, sobre todo después de 1929, año del Concordato con la Iglesia Católica Romana. En cambio, en México el militarismo se limita a las páginas dedicadas a la revolución y se traslapa con la idea de militancia política: el militar aparece siempre en tríadas, junto con otras figuras emergentes cuales maestras y maestros, obreros y campesinos en un proceso de construcción del imaginario común y nacional, tiene el objetivo de reforzar el sentido de civismo y patriotismo mexicano. La religión, por su parte, tiene la connotación negativa de superstición oscurantista y opio de las masas, en una óptica de cientismo laico suportado por la doctrina marxista.

Asimismo, considero que, si bien se puede considerar una similitud en los métodos de definición de las entidades nacionales, sobre todo por lo que concierne el uso de determinadas iconografías, hay que reconocer una amplia discrepancia respecto a la teleología de dicha iconografía. Ella, aunque quede en algunos casos más que en otros invariada en la superficie, a nivel de significante, varía su significado según las finalidades y el tipo de adoctrinamiento político de cada país.

El fascismo italiano estaba dedicado a completar la idea propia del Risorgimento del siglo XIX de una Italia unida y se situaba en línea de continuidad con la monarquía saboya. Adoptó un sustrato ideológico ecléctico, primero proletarista y antiburgués, en el que convergen irredentismo y nacionalismo, modernismo y futurismo. Este eclecticismo se reflejó a menudo en la iconografía de los libros escolares. Hubo por cierto un sustrato común antiguo de tradición católica y moderno, socialista y masónico, con variaciones específicas y casos peculiares, en donde las simbologías que de los libros escolares se inspiran ambas en la iconografía del radicalismo tanto socialista como libertario.

En México, después de un periodo de incertidumbre y ambigüedad, en el cual el fascismo se consideraba un experimento dictatorial con paralelos con la Unión Soviética, este movimiento político fue hostigado abiertamente por el gobierno a partir de 1935, año

de la invasión italiana de Etiopía, pero siguió siendo apoyado por figuras de artistas e intelectuales prominentes.

Ahora bien, como expliqué, hubo una circulación global de formas estéticas previas de un pasado liberal, socialista, radical, sindical, anarquista, en México e Italia. La iconografía fascista absorbía la de ideologías contrapuestas y por eso, probablemente, que se hizo compatible con la cultura visual socialista mexicana. La iconografía de México se conectaba más fácilmente con el material visual socialista de carácter internacionalista, mientras que el fascismo italiano si bien tomó un lenguaje derivado del socialismo, lo modificó con una retórica nacionalista, militarista y belicista, de sostén a la monarquía saboya. Los retratos del Duce comparten las hojas de los libros escolares italianos con la imagen del Rey Víctor Emanuel III.

Los motivos iconográficos italianos fascistas que fueron tomados de los socialistas y que se percibían todavía aparentemente equivalentes migraron probablemente con más facilidad y fueron utilizados en México para diferentes teleologías políticas y educativas, modificándolos solo en superficie y de forma parcial. Ciertamente en este intercambio influyó por un lado el eclecticismo del fascismo italiano a nivel ideológico y sobre todo artístico, y también del otro lado de México una tendencia a buscar en el extranjero y acoger modelos artísticos tanto de Estados Unidos como de Europa y la Unión Soviética, favorecido por la circulación global de objetos, personas e ideas que empezaba a ser, evidentemente, más fluida de lo que se ha pensado.

En México la recepción de modelos de la Italia fascista fue acogida con fascinación y ambivalencia en muchos sectores, sobre todo al surgir del fenómeno fascista a nivel internacional, cuando todavía no se hacían evidentes las intenciones belicistas y colonialistas del gobierno Mussolini. Sin embargo, México no prevaleció en la construcción de la cultura visual la iconografía fascista, a pesar de unas simpatías que encontró entre unos artistas mexicanos. Hubo por ciento momentos de contacto pero no podemos afirmar que hubiera una relación directa entre las dos culturas visuales. Al proclamarse el Imperio y estallar el segundo conflicto mundial, la iconografía fascista italiana se concentró aún más en la exaltación y en la celebración de las victorias bélicas; fue allí donde se separó mayormente de la iconografía de México, que se contrapuso a Italia abiertamente,

condenando antes que todo políticamente la invasión fascista de Etiopía, y aún más se acentuó la contraposición a partir de la guerra civil española.

México se enfocaba, en cambio, en darle a las masas herramientas educativas de lucha para mejorar su condición al interno del sistema capitalista. La utilización de ciertas iconografías fue funcional para este fin y la utilización del simbolismo debe entenderse caso por caso, para satisfacer ciertos conceptos en lugar de como un sistema simbólico que refleja el apoyo al fascismo. Haber adoptado el cartel de Nizzoli como símbolo de unidad campesina es una cuestión de coincidencia de signos más que de significados.

Innumerables razones tanto individuales como colectivas e institucionales parecen haber contribuido al encuentro y la relación entre artistas, desde aspectos de simpatía personal como también el interés profesional. Entre estas personalidades hay una cierta admiración y convergencia, hasta que, como dije, nos adentramos en los aspectos políticos. De todas formas, hay que insistir en que la recepción de modelos y formas artísticas y la utilización de símbolos políticos no deben considerarse como una adhesión ideológica a lo que representan en el contexto originario. Las redes artísticas, diplomáticas e intelectuales a pesar de varias diferencias políticas siguieron siendo dialogantes, no necesariamente en persona, sino que teórica o idealmente en una construcción transnacional del nacionalismo que atravesó también el ámbito educativo.

## Referencias

- Acevedo Rodrigo, A. (2015). Incorporar al indio: Raza y retraso en el libro de la Casa del Estudiante Indígena. En Gleizer, D. y López Caballero, P., *Nación y alteridad*. México: UAM Cuajimalpa, 165-196.
- Affron, M. (2016) El arte moderno y México. En *Pinta la Revolución. Arte moderno mexicano 1910-1950*. México: Secretaria de Cultura.
- Arendt, H. (1999). *Tra passato e futuro*. Milán: Garzanti.
- Arnaut, A. (1998). El SNTE: de la federalización centralizada a la federalización descentralizadora (1943 - 1998). *Educación 2001*, núm. 35, pp. 47-53.
- Arnaut, A. (1998). *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*. México: El Colegio de México.
- Ascenzi, A., & Sani, R. (2009). *Il libro per la scuola nel ventennio fascista: la normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della Seconda guerra mondiale (1923-1945)*. Macerata: Alfabetica.
- Badanelli Rubio, A. M. (2008). *Ser español en imágenes: la construcción de la identidad nacional a través de las ilustraciones de los textos escolares (1940-1960)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Barajas Durán, R. (2011). *Dos miradas al fascismo*. México: Asociación Cultural El Estanquillo.
- Bargellini, C. (1986). "El Renacimiento y la formación del gusto moderno en México". *XI Coloquio Internacional de Historia del Arte* (p. 261-275). México: UNAM.
- Bargellini, C. (1988). *El Renacimiento y la formación del gusto moderno en México*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Estéticas.
- Bargellini, C. (1995). "Diego Rivera en Italia." En *Anales Del Instituto De Investigaciones Estéticas*, 17(66), pp. 85-136. <https://doi.org/10.22201/iie.18703062e.1995.66.1731>
- Becerra, G. (1983). *El Estridentismo: memoria y valoración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Belloni, E. (1941). *Il libro per la seconda classe delle scuole dei centri rurali*. Roma: Libreria dello Stato.

- Bernays, E. (1928). *Propaganda*. New York: Routledge. Recuperado el 2 de enero de 2022 en: [http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/fidencio\\_lopez/wp-content/uploads/2013/10/Propaganda-1928.pdf](http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/fidencio_lopez/wp-content/uploads/2013/10/Propaganda-1928.pdf)
- Bertoni Jovine, D. (1958). *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*. Roma: Editori riuniti.
- Beuchot, M. (2015). Elementos esenciales de una hermenéutica analógica. *Diánoia*, 60(74), 127-145. Recuperado el 21 de diciembre de 2021, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-24502015000100006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-24502015000100006&lng=es&tlng=es).
- Beuchot, M. (2016). Peirce, el ícono y un realismo icónico. *De Signis*, 25,159-168. [fecha de Consulta 21 de Diciembre de 2021]. ISSN: 1578-4223. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=606066870015>
- Bignami, S. (2008). Il fotomontaggio nelle riviste illustrate degli anni trenta tra ricerche d'avanguardia e cultura visiva di massa en De Berti y Piazzoni, *Forme e modelli di rotocalco italiano tra fascismo e guerra*. Milano: Cisalpino Istituto Editoriale Universitario.
- Bloch, M. (1999). A favor de una historia comparada de las civilizaciones europeas. En *Historia e Historiadores*. (pp. 113-147). Madrid: Ediciones Akal S.A..
- Bossaglia, R. (1979). *Il Novecento Italiano, Storia, documenti, iconografia*. Milano: Feltrinelli.
- Branca, R. (1941). *Il tuo cinema – Giovani e scuola di fronte al cinema*. Torino: S.E.I.
- Braster, S., Simon, F., & Grosvenor, I. (2014). *A History of Popular Education: Educating the People of the World*. Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Braun, E. (1997). Sironi's Urban Landscapes. En Affron, M. y Antliff, M. (eds.), *Fascist Visions: Art and Ideology in France and Italy* (pp.101-133) Princeton: Princeton University Press.
- Briones, C. (2015). Madejas de alteridad, entramados de Estados-nación: diseños y telares de ayer y hoy en América Latina. En Gleizer, D. y López Caballero, P. (eds.), *Nación y alteridad* (p. 17-66). México: UAM Cuajimalpa.
- Britton, J. A. (1976). *Educación y radicalismo en México: Los años de Cárdenas (1934-1940)*. México: SEP: Setentas.



- Brungardt, C. (2015) On the Fringe of Italian Fascism: An Examination of the Relationship between Vinicio Paladini and the Soviet Avant-Garde. CUNY Academic Works. [https://academicworks.cuny.edu/gc\\_etds/532](https://academicworks.cuny.edu/gc_etds/532)
- Buci-Glucksmann, C. (1978). *Gramsci y el estado: hacia una teoría materialista de la filosofía*. México: Siglo XXI editores s.a.
- Buenfil Burgos, R. N. (1994). *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*. México: DIE/Cinvestav.
- Burke, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Burke, P. (2002). *Testimoni oculari*. Roma: Carocci Editore.
- Caballero Escorcía, B. A. (2015). La historia comparada. Un método para hacer Historia. *Sociedad y Discurso*, 28, 50-69.
- Camus, A. (2014). *El hombre rebelde*. México: Grupo editorial Tomo S.A. de C. V.
- Canabal Cristiani, B. (1988, julio-septiembre). El cardenismo y el nuevo rostro de la sociedad rural. *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), 125-156.
- Cannistraro, P. V. (1993) *Il Duce's Other Woman*. New York: Morrow.
- Caplow, D. (2007). *Leopoldo Méndez: Revolutionary Art and the Mexican Print*. Austin: University of Texas Press.
- Carboni, L. (2009). I Patti Lateranensi. En B.Jatta, 1929-2009. *Ottanta anni dello Stato della Città del Vaticano*. Catalogo de la exposición (Città del Vaticano, Braccio di Carlo Magno, 11 febbraio – 10 maggio 2009) (pp. 73-88). Città del Vaticano: Biblioteca Apostolica Vaticana.
- Carollo, S. (2004). *I futuristi*. Firenze-Milano: Giunti Editore.
- Cassata, F. (2006). *Molti, sani e forti. L'eugenetica in Italia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Castañeda, Q. E. (1995) La economía «escritural» y la invención de las culturas mayas en el «museo» de Chichén Itzá. *Revista Española de Antropología Americana*, 25, 181-203.
- Civera, A. (2008). *La escuela como opción de vida: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. México: El Colegio Mexiquense.

- Coelho Prado, M. L. (2012). América Latina: historia comparada, historias conectadas, historia transnacional. *Anuario De La Escuela De Historia*, (24), 9-22. <https://doi.org/10.35305/aeht.v0i24.95>
- Colizzi, A. (2011). *Bruno Munari and the invention of modern graphic design in Italy, 1928-1945* [tesis de doctorado] Universiteit Leiden
- Congreso de la Unión. (1934, 13 de diciembre). Decreto que reforma el artículo 3o y la Fracción XXV del 73 constitucionales. *Diario Oficial, Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, 87(35), 849-851.
- Costa, M. E. (2018). La trayectoria de Attilio Rossi en los albores del diseño editorial moderno en Argentina (1935-1950). *Caiana. Revista de Historia del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte (CAIA)*, 12, 156-172.
- Covo, J. (1996). El periódico al servicio del cardenismo: El Nacional, 1935. *Historia Mexicana*, 46 (1) pp. 133-161. Disponible en: <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2379/1925> . Fecha de acceso: 26 feb. 2019
- Craven, D. (2006). *Art and Revolution in Latin America, 1910-1990*. New Haven: Yale University Press.
- Cruz Porchini, D. (2016), Everything was for the Revolution. Muralismo en la secretaria de educación pública. En *Pinta la Revolución. Arte moderno mexicano 1910-1950* (pp. 271-280). México: Secretaría de Cultura.
- Cruz Porchini, D. (2016). *Arte, propaganda y diplomacia cultural a finales del cardenismo, 1937-1940*. México: Secretaría de Relaciones Exteriores, Dirección General del Acervo Histórico Diplomático.
- Cuervo Martínez, F. (1937). *México, libro nacional de lectura V año*. México: Editorial Patria.
- Charlot, J. (1963). *The Mexican Mural Renaissance, 1920-1925*. Londres: Yale University Press.
- Checa-Artasu, M. (2015) De Ferrara a la Ciudad de México pasando por Chicago: la trayectoria arquitectónica de Adamo Boari, 1863-1904, *Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona XX, (11)
- De Berti, R. (2009). Il nuovo periodico. Rotocalchi tra fotogiornalismo, cronaca e costume. In De Berti, P. *Forme e modelli del rotocalco italiano tra fascismo e guerra*. Milano: Cisalpino Istituto Editoriale Universitario.

- De Luca, M. (2012). *La propaganda política nella Repubblica Democratica Tedesca* (tesis de maestría). Torino: Università degli Studi di Torino.
- Debray, R. (2007). El socialismo y la imprenta: un ciclo vital. *New Left Review* (edición castellana), 46, 2007, pp. 5-26
- Del Pozo Andrés, M. (2006). *Imágenes e historia de la educación: construcción e reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Dickerman, L. e Indyck-López, A. (2011). *Diego Rivera: Murals for the Museum of Modern Art*. New York: Museum of Modern Art.
- Dirk Raat, W., & Beezley, W. (1994). *Twentieth-century Mexico*. University of Nebraska press.
- Dorotinsky, D. (2014) *Lecturas e imágenes para los niños*. En Albiñana, S. (ed.) *México ilustrado 1920-1950: Libros, Revistas y Carteles* (pp. 263-289). México: CONACULTA.
- Dubois, J., Guillouët, J.M. y Van den Bossche B. (2014) *Les transferts artistiques dans l'Europe gothique* Paris: Picard.
- Elizalde, L. (2017). Revisión de la imagen gráfica en los calendarios Galas de México. *Ensayos. Historia y teoría del arte*, Bogotá, D.C., Universidad Nacional de Colombia, 21(33), 61-85.
- Fell, C. (1989). *José Vasconcelos: los años del águila, 1920-1925: educación, cultura e iberoamericanismo en el México postrevolucionario*. México: UNAM.
- Fyfe, L. (1988). *On the invisibility of the visual, Picturing Power*. London: Routledge and Kegan Paul
- Galeotti, C. (2001). *Saluto al Duce! I catechismi del Balilla e della Piccola italiana*. Roma: Gremese Editore.
- Gambini, T. (1981). Gli arditi della grande guerra. *Studi Storici*, 22(4), 947-951. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20565012>
- Garone Gravier, M. y Giovine Yáñez, M. A. (2019). (Presentación de) *Bibliología e Iconotextualidad. Estudios interdisciplinarios sobre las relaciones entre textos e imágenes*. México: UNAM

- Garone-Gravier, M. (2014). La tipografía estridentista: diseño que huele a modernidad y a dinamismo. En Chávez, D. y , V. Quirarte (coord..) *Nuevas vistas y visitas al estridentismo*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Geertz, C. (1983) "Centers, Kings, and Charisma: Reflections on the Symbolics of Power." En: Geertz, C. *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology* ( pp. 121-146). New York: Basic Books
- Gentile E. (2019) "Dall'homo novus alla grande recita chiamata democrazia", *Avvenire*, giovedì 4 aprile 2019 retrieved from <https://www.avvenire.it/agora/pagine/agora-8aca6722f6344d21b5784c42fa28e61e>
- Gentile, E. (2008) *L'apocalisse della modernità. La Grande Guerra per l'uomo nuovo*, Milano: Mondadori.
- Gentile, E. (2008). *L'apocalisse della modernità. La Grande Guerra per l'uomo nuovo*. Milano: Mondadori.
- Giuffrida, F. (1938). *Il Regime, il fanciullo e la Scuola*. Bologna: La Diana Scolastica.
- Golomstock, I. (1991). *Arte Totalitaria. Nella Russia di Stalin, nella Germania di Hitler, nella Italia di Mussolini e nella Cina di Mao*. Milano: Leonardo.
- Gombrich, E. (2003). *Los usos de las imágenes. Estudio sobre la función social del arte y la comunicación visual*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gonçalves Magalhães, A. (2010) "Margherita Sarfatti e o Brasil: a coleção Francisco Matarazzo Sobrinho enquanto panorama da pintura moderna" *Anais do XXX Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte*, pp. 257-263 En [http://www.cbha.art.br/coloquios/2010/anais/site/pdf/cbha\\_2010\\_Magalhaes\\_Ana\\_art.pdf](http://www.cbha.art.br/coloquios/2010/anais/site/pdf/cbha_2010_Magalhaes_Ana_art.pdf)
- Gonçalves Magalhães, A. (2016). *Classicismo Moderno: Margherita Sarfatti e a pintura italiana no acervo do MAC USP*. São Paulo: Alameda.
- González Matute, L. (2017). ¡30-30!, Órgano de los pintores de México, 1928. *Hojear el siglo XX: Revistas Culturales Latinoamericanas*, 6 (41). Disponible en: <http://reflexionesmarginales.com/3.0/hojear-el-siglo-xx-revistas-culturales-latinoamericanas/>

- González Mello, R. (2001). Diego Rivera entre la transparencia y el secreto. En Acevedo, E. (coord.) *Hacia otra historia del arte en México, La fabricación del arte nacional a debate (1920-1950)* (pp. 39-66). México: Ediciones Conaculta.
- González Mello, R., & Dorotinsky Alperstein, D. (2010). *Encauzar la mirada. Arquitectura, pedagogía e imágenes de México, 1920-1950*. México: UNAM.
- Gough, M. (2009). Back in the USSR: John Heartfield, Gustavs Klutsis, and the Medium of Soviet Propaganda. *New German Critique*, 107,133-183. En [www.jstor.org/stable/25609149](http://www.jstor.org/stable/25609149)
- Gregor, A. J. (1979). *Young Mussolini and the Intellectual Origins of Fascism*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Griffin, R. (1994). *Modernity under the New Order: The Fascist Project for Managing the Future*. Oxford: Thamesman Publications, Oxford Brookes School of Business imprint, en <https://pdfs.semanticscholar.org/a335/414c5a9feaebcabc36011b70c1dd51322061.pdf>
- Griffin, R. (2010). *Modernismo y fascismo: La sensación de comienzo bajo Mussolini e Hitler*. Madrid: Akal, S.A.
- Gutiérrez, R. (2011). Pietro María Bardi, la otra memoria. *Arquitextos*, 139(12), <https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/12.139/4178>
- Herrera León, Fabián. (2008). "México y el Instituto Internacional de Cinematografía Educativa, 1927-1937". En *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, (36), pp. 221-259.
- Jackson Albarrán, E. (2014). *Seen and Heard in Mexico: Children and Revolutionary Cultural Nationalism*. Lincoln and London: University of Nebraska Press.
- Jímenez, L. (2019). *Introducción de Redes de Vanguardia, Amauta y América Latina, 1926-1930*, México: MPBA.
- Kantorowicz, E. (1985) *Los dos cuerpos del rey. Un estudio de teología política medieval*. Madrid: Alianza Editorial

- Klitch, L. (2019). En todas partes y en ninguna: El futurismo italiano, Amauta y el vanguardismo en América Latina. En *Redes de Vanguardia, Amauta y América Latina, 1926-1930* (pp. 157-175). México: MPBA.
- Klotz, K. (2004). *Die DDR im Bild: zum Gebrauch der Fotografie im anderen deutschen Staat*. Göttingen: Wallstein.
- Lafont, M. (2016) *The Strange Comrade Balabanoff: The Life of a Communist Rebel*, Jefferson: McFarland & Company
- Lavrentiev, A. (2015) La revolución en la visión. En Miguel Fernández Félix (coord. general) *Vanguardia Rusa. El Vértigo del futuro*, México D.F: INBA (pp. 176-215)
- Lerner, V. (1979), *La educación socialista*. México: El Colegio de México,
- Lévinas, E. (2000) *Ética e infinito*, Madrid: La balsa de la medusa.
- Lisbona Guillén, M. (2008) El asesinato de Augusto César Sandino en la prensa chiapaneca. *LiminaR*, 6 (1). San Cristóbal de las Casas.
- Lollo, R. (2003). La letteratura per l'infanzia oggi: questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca. En Ascenzi A. (ed.) *La letteratura per l'infanzia tra questioni epistemologiche e istanze educative*. Milano: Vita e Pensiero.
- López Hernández, H. (2013). De la gloria prehispánica al socialismo. Las políticas indigenistas del Cardenismo. *Cuicuilco*, 57, (pp. 47-74)
- Lowe, S. M. (1996). *Tina Modotti's Vision: Photographic Modernism in Mexico, 1923-1930*, New York: Graduate Center, City University of New York
- Loyo, E., Gonzalbo, P., Aizpuru, P., Staples, A., L., C., & Vázquez, J. (2010). La educación del pueblo. En Tanck de Estrada, D. (Ed.), *Historia mínima. La educación en México* (pp. 154-187). México: El Colegio de México.
- Malvano, L. (2002) *Fascismo e politica dell'immagine*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Mariuzzo, A. (2016). Dewey y la política scolastica italiana: le proposte di riforma di Scuola e città (1950-1960). *Espacio, Tiempo y Educación*, 3 (2), 225-251. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.010>
- Marnham, P. (2000) *Dreaming with His Eyes Open: The Life of Diego Rivera*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

- Martínez Hernández, W.R.J. (2014). Una misión fascista en América Latina: la travesía de la R. Nave Italia, 1922-1924. Tesis de Maestría en Historia Internacional. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C. División de Historia.
- Masulli, M. (2014). Il rapporto tra il sindacalismo rivoluzionario e le origini del fascismo: appunti di lavoro. *Diacronie*, 17, 1 <https://journals.openedition.org/diacronie/1072#article-1072>
- Mayer, C. (2019). The Transnational and Transcultural: Approaches to Studying the Circulation and Transfer of Educational Knowledge. En Fuchs, E. y Roldán Vera, E. (eds.) *The Transnational in the History of Education*. Cham: Palgrave MacMillan.
- Meda, J. (2007) *Stelle e strips. La stampa a fumetti italiana tra americanismo e antiamericanismo (1935-1955)*. Macerata: EUM edizioni Università di Macerata.
- Meda, J. (2016). *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: Franco Angeli.
- Meyer, J. (1979). *El sinarquismo: ¿un fascismo mexicano? 1937-1947*. México: Joaquín Mortiz, S. A.
- Meyer, J. W., & Ramirez, F. O. (2002). La institucionalización mundial de la educación. En Schriewer J., Formación del discurso en la educación comparada. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Meza Huacuja, I. (2017). Ezequiel A. Chávez y la secularización del adolescente mexicano: Ensayo de psicología de la adolescencia (1928). *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 38(150), 247-279. <https://doi.org/10.24901/rehs.v38i150.303>
- Meza Huacuja, I. (2019). Entre libros y fusiles: la formación ideológica de la juventud garridista y los 'Camisas Rojas' en Tabasco, 1922-1935. *Secuencia*, 105. <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i105.1565>
- Michieli, A. (1937). *Breve storia della Letteratura per l'infanzia e la fanciullezza*. Padova: Cedam.
- Mínguez Cornelles, V. M. (2004). Efímero mestizo. En *Iberoamérica mestiza. Encuentro de pueblos y culturas* (pp. 49-66). Santillana del Mar: Fundación Santillana,
- Mitchell, W. J. T. (1994). "The Pictorial Turn". En *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: University of Chicago Press.

- Molina, C. G. (2010). En busca de un libro de texto: el caso de Simiente. En González Mello, R. y Dorotinsky Alperstein, D. (coords.) *Encauzar la mirada. Arquitectura, pedagogía e imágenes de México, 1920-1950* (pp. 109-143). México: UNAM.
- Montecchi, L. (2013). I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'età giolittiana alla caduta del fascismo [tesis de doctorado]. Università degli Studi di Macerata, Macerata.
- Montes de Oca Nava, E. (2007). La educación en México. Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940. *Perfiles Educativos*, 29(117), 111-130.
- Montes de Oca Nava, E. (2007). La educación en México: Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940. *Perfiles educativos* [online]., 29 (117),111-130.
- Montes de Oca Nava, E. (2010). Los niños mexicanos de las escuelas elementales socialistas 1934-1940. *BiCentenario*, 59-64.
- Montes de Oca Nava, E. (2012). Lecturas para mujeres en el México de los años veinte. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 4. En [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/1465](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1465)
- Montes de Oca Nava, E. (2012). Libros escolares mexicanos a principios del siglo XX: Rosas de la infancia, Serie S.E.P. y Simiente. *La Colmena*, 49-60.
- Moure Cecchini, L. (2016). The Nave Italia and the Politics of Latinità: Art, Commerce, and Cultural Colonization in the Early Days of Fascism. *Italian Studies*, (pp. 1–30) DOI: 10.1080/00751634.2016.1222755
- Museo del Palacio de Bellas Artes (MPBA), "Muralistas", México (s.f.) <<http://museopalaciodebellasartes.gob.mx/assets/descargables/muralistas.pdf>> (8 de diciembre 2016)
- Mussolini, B. (1961) *Opera omnia*, vol.34. Firenze: La Fenice.
- Natoli, C. (2012). Guerra civile o controrivoluzione preventiva? Riflessioni sul biennio rosso e sull'avvento al potere del fascismo. *Studi Storici*, 53(1), 205-236. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/41637904>
- Núñez Mata, E.(1940). *Alma Campesina*. México, D.F.: Ediciones "Aguilas," S.A.



- Ostenc, M. (1980) *L'Éducation en Italie pendant le Fascisme*, Paris: La Sorbonne
- Palacios, G. (1999). La pluma y el arado: los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del "problema campesino" en México, 1932-1934. México: Centro de Estudios Históricos, Colegio de México.
- Pallottino, P. (1988). *Storia dell'illustrazione italiana, libri e periodici a figura dal XV al XX secolo*. Bologna: Zanichelli.
- Pano, J. L. (2002). El Taller de Gráfica Popular: un paradigma del grabado mexicano del siglo XX. *Artígrama*, 17, 19-48.
- Panofsky, E. (1992). *Estudios sobre iconología*. Madrid: Alianza Universidad.
- Pérez Montfort, R. (1986). Los camisas doradas. *Secuencia*, 4, 66-77.
- Pérez Vejo, T. (2009). La extranjería en la construcción nacional mexicana. En Yankelevich, P. (coord.) *Nación y extranjería: la exclusión racial en las políticas migratorias de Argentina, Brasil, Cuba y México* (pp. 147-185). México: UNAM, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.
- Petrucchi, A. (1940). *L'aratro e la spada: letture per la terza classe dei centri rurali*. Roma: Libreria dello Stato.
- Piazza, M. (2014). *Manifesti, Posters*, 2014. Milano: Silvana Editoriale, Cinisello Balsamo,.
- Pilatowsky, M. (2014). El acercamiento de José Vasconcelos al Nazismo y su dirección de la revista El Timón. *Estudios* 110 (12). En <https://biblioteca.itam.mx/estudios/110/000258487.pdf>
- Pinotti, F. (2007). *Fratelli d'Italia*. Milano: BUR-Rizzoli.
- Polenghi, S. (2020). Educating the "New Man" in Italian Schools during the Fascist Era. Children's Education through Traditional and Totalitarian Models in Images and Texts of Schoolbooks. *Historia Scholastica*, 1 (pp.7-28).
- Pollone, M. (2018). L'anonimo fondale dell'avventura. Lo spazio astratto del fumetto western italiano delle origini 1935-1965. En Distefano, F. V., M. Guglielmi, M. Y Quaquarelli, L. (eds.) "Spazi tra le nuvole. Lo spazio nel fumetto". *Between*, VIII (15). <http://www.betweenjournal.it/>
- Pollone, Matteo (2018). L'anonimo fondale dell'avventura. Lo spazio astratto del fumetto western italiano delle origini 1935-1965. En Distefano, G.V., M. Guglielmi, M., y

- Quaquarelli, L. (eds.) "Spazi tra le nuvole. Lo spazio nel fumetto". *Between*, 8(15) <http://www.betweenjournal.it/>
- Prignitz-Poda, H. (2018), *Estampa y Lucha. El Taller de Gráfica Popular 1937-2017*. México: Secretaria de Cultura – INBA.
- Quaglia, E. D. (2015) *Alfonso Pallares, Sembrador de Ideas*. En [https://www.academia.edu/42982666/Alfonso\\_Pallares\\_sembrador\\_de\\_ideas](https://www.academia.edu/42982666/Alfonso_Pallares_sembrador_de_ideas)
- Ramírez Rodríguez, R. (2013). Diego Rivera y las imágenes de lo popular en el nacionalismo cultural. *Tramas*, 40, 319-350. En [https://www.academia.edu/20122820/Diego\\_Rivera\\_y\\_las\\_im%C3%A1genes\\_de\\_lo\\_popular\\_en\\_el\\_nacionalismo\\_cultural](https://www.academia.edu/20122820/Diego_Rivera_y_las_im%C3%A1genes_de_lo_popular_en_el_nacionalismo_cultural)
- Ramos Torres, R. J. (2016). El México callista y la Italia fascista, sus relaciones. *Tzintzun. Revista de estudios históricos*, 64. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-719X2016000200195](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-719X2016000200195)
- Rivera Mir , S. (2017). Editorial Popular y la unidad a bajo costo: libros y folletos comunistas en el México cardenista. En Illades C.(coord.) (2017) *Camaradas, Nueva historia del comunismo en México* (pp. 171-204). México:Fondo de Cultura Económica
- Rivera Solano, V. (2014) *El simbolismo fascista en Chipilo: Su impacto en una comunidad italiana en México, 1922-1942*. (Tesis de Licenciatura). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Riveros Testolini, T. (2011). *SEP, Noventa años, 1921-2011, Cimiento de la Nación*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Rochfort, D. (1997). *Muralisti messicani. Orozco, Rivera, Siqueiros*. Roma.
- Rodríguez, A. (1986), *Canto a la tierra. Los murales de Diego Rivera en la capilla de Chapingo*. México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Rodríguez, M. N. y Méndez de Lozada (2015). Imágenes colaterales. La influencia de la vanguardia soviética en la obra de Tina Modotti. *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 37(106) (pp.149-177).
- Rodriguez, Victor J. (2013). Radical Dewey: Deweyan Pedagogy in Mexico, 1915–1923. *Education and Culture*, 29 (2), 71-97.

- Roldán Vera, E. (2008). Rundfunk, Erziehung und sozialer Wandel: Die Weimarer Republik und Mexiko nach der Revolution. *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, 14, 37-63.
- Roldán Vera, E. (2013) "Para "desnacionalizar" la historia de la educación: reflexiones acerca de la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX". En *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1 (2), 171-198.
- Roldán Vera, E. (2013). Para "desnacionalizar" la historia de la educación: reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1 (2), 171 - 198
- Roldán Vera, E. y Martínez Valle, C., (2009). The Triumphal March of the Revolution: The Travels of Lázaro Cárdenas as President of Mexico, 1934–1940. *Comparativ: Zeitschrift für Globalgeschichte und vergleichende Gesellschaftsforschung*, 19 (2 / 3), 141–164.
- Romanini, L. (1935). *Scuola Littoria*. Torino: Paravia,
- Rossi, P. (2018). Attilio Rossi, la pasión por el libro. En *Cómo se imprime un libro Grafistas e impresores en Buenos Aires 1936-1950*  
[https://www.museoph.org/files/exposiciones/1539237775\\_1-dossier-de-la-exposicio-n.-textos.pdf](https://www.museoph.org/files/exposiciones/1539237775_1-dossier-de-la-exposicio-n.-textos.pdf)
- Roversi, G. (1987). *La Tromba della Fama. Storia della Pubblicità a Bologna*. Casalecchio di Reno: Grafis.
- Ruiz Lagier, V. (2012). El Maestro Rural y la Revista de Educación. El sueño de transformar al país desde la editorial. *Signos históricos*, 15 (29), 36-63. Disponible en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-44202013000100002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-44202013000100002) Fecha de consulta: 20 de julio de 2018
- Sáenz, A. (1930, agosto 31). *Memoria que indica el estado que guarda el ramo de Educación Pública. El 31 de agosto de 1930. Presentada por el Lic. Aarón Saénz, secretario del ramo, para conocimiento del H. Congreso de la Unión en obediencia del Artículo 93 Constitucional*. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- Salazar Baena, V (2017). El cuerpo del rey: poder y legitimación en la monarquía hispánica. *Fronteras de la Historia*, 22 (2), 140-168.

- Sánchez Prado, I. M. (2009). *Naciones intelectuales: las fundaciones de la modernidad literaria mexicana, 1917-1959*. West Lafayette: Purdue University Press.
- Sani, R., Meda, J., Ascenzi, A., & Brunelli, M. (2016). Publishing for the school and textbooks in the fascist twenty-year period. From Gentile Reform to the end of WWII. En Bianchini, P. Y Sani, R. (eds.) *Textbooks and Citizenship in Modern and Contemporary Europe* (pp. 99-118). Bern: Peter Lang.
- Sanmartín, Josep Francesc (2016). Doctor Atl, 1875 – 1964. En *Biografías, Libros y Reseñas*. En <https://www.centrolombardo.edu.mx/doctor-atl-1875-1964/>
- Santoro, V. (2016). Il recupero dei modelli classici nei monumenti ai caduti: l'iconografia della Vittoria alata. La Victoria in clipeo scribens. En *Progetto Grande Guerra – Programma 500 Giovani per la Cultura*. Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo. En <https://docplayer.it/39758767-Il-recupero-dei-modelli-classici-nei-monumenti-ai-caduti-l-iconografia-della-vittoria-alata-la-victoria-in-clipeo-scribens.html>
- Savarino Roggero, F. (2012). Nacionalismo en la distancia: los italianos emigrados y el fascismo en México (1922- 1945). *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 11, pp. 41-70.
- Savarino, F. (2006a). En busca de un Eje latino. La política latinoamericana de Italia entre las dos guerras mundiales. *Anuario del Centro de Estudios Históricos Prof. Carlos A. Segreti*, pp.239-261.
- Savarino, F. (2006b). Un pueblo entre dos patrias. Mito, historia e identidad en Chipilo, Puebla (1912-1943). *Cuicuilco. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*, 13 (36).
- Savarino, F. (2009). El otro Garibaldi. Un emisario de Mussolini en México. En: Savarino, F. y Pinet, A. (coords.) *Movimientos sociales, Estado y religión en América Latina, siglos XIX y XX* (pp. 15-35). México: ENAH/INAH-SEP/Promep-AHCALC.
- Savarino, F. (2009). Juego de ilusiones: Brasil, México y los “fascismos” latinoamericanos frente al fascismo italiano. *Historia Crítica* 37. Bogotá, 120-147
- Savarino, F. (2009). Masonería y Fascismo en Italia. *Diálogos*, DHI/PPH/UEM,13 (1), 167-184.

- Savarino, F. (2011). Le relazioni fra l'Italia e il Messico tra le due guerre mondiali. *RiMe Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea*, 7, pp. 229-235.
- Savarino, F. (2011). Le relazioni fra l'Italia e il Messico tra le due guerre mondiali. *RiMe Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea*, 7, 229-235.
- Savarino, F. (2017). Iglesia y construcción del estado nacional: México e Italia (1861-1931). En Savarino, F. y Solís, Y. (coord.). *Catolicismo y Formación del Estado Nacional en la Península Ibérica, América Latina e Italia*, Siglos XIX-XX (pp. 15-34) México: INAH/ENAH, 2
- Savarino, F. (2017). Los avatares del fascismo en México. En: Campos López, X. P. y Velázquez Caballero, D. M. (coords.) *La derecha mexicana en el siglo XX: agonía, transformación y supervivencia* (pp. 149-170). Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Scarpellini, E. (2009). L'industria culturale e il mercato dell'editoria. In Berti, P. De, *Forme e modelli del rotocalco italiano tra fascismo e guerra* (pp. 66-81). Milano: Cisalpino Istituto Editoriale Universitario.
- Schriewer, J., y Kaelble, H. (2010). *La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Serna Rodríguez, A. (2014). Artículos Prensa y sociedad en las décadas revolucionarias (1910-1940). *Secuencia*, 88 (pp.111- 149)
- Silva Santa-Cruz N., Siculo-Arabic, Andalusi and Fatimid (2021). *Ivory Works: Iconographic Transfers and Visual Propaganda*. En Cobaleta, M. (ed.) *Artistic and Cultural Dialogues in the Late Medieval Mediterranean. Mediterranean Perspectives* (pp. 207-229) Cham: Palgrave Macmillan.
- Skinner, Q. (2009). *El artista y la filosofía política*. Madrid: Trotta.
- Smith, A. D. (1990). Nacionalismo e indigenismo: la búsqueda de un pasado auténtico. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 1(2). Tel Aviv, Israel, Sverdlin Institute for Latin American History and Culture. Tel Aviv University. (pp. 5-17)
- Smith, Anthony D. (2000) *Nacionalismo y modernidad: un estudio crítico de las teorías recientes sobre naciones y nacionalismo* Madrid: Ediciones Istmo.

- Sobe, N. W. Entanglement and Transnationalism in the History of American Education. En Popkewitz, T.S. (ed.) *Rethinking the History of Education* (pp. 93-117). New York: Palgrave Macmillan.
- Stern, A. M. (2005). *Eugenic Nation: Faults and Frontiers of Better Breeding in Modern America*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Stone, M. (1997). The State as Patron: Making Official Culture in Fascist Italy. In Affron, M. y Antliff, M. (eds.) *Fascist Visions: Art and Ideology in France and Italy* (pp. 205-238). Princeton: Princeton University Press.
- Tanck de Estrada, D. (2010). *Historia mínima ilustrada, La educación en México*. México: Colegio de México.
- Tevekhina, V. (2015). De la 'Chaqueta amarilla' al Lef rojo. En Fernández Félix. M. (coord. general) *Vanguardia Rusa. El Vértigo del futuro* (pp. 386-416). México: INBA.
- Tibol, R. (1980). Gabriel Fernández Ledesma, promotor cultural. *Proceso*, 3 mayo 1980. Disponible en <https://www.proceso.com.mx/128534/gabriel-fernandez-ledesma-promotor-cultural> . Fecha de consulta: 20 de julio de 2018.
- Tibol, R. (1983). El nacionalismo en la plástica durante el Cardenismo. *Proceso*, 8 de octubre de 1983. Disponible en <http://www.proceso.com.mx/137143/el-nacionalismo-en-la-plastica-durante-el-cardenismo>. Fecha de consulta: 20 de julio de 2018.
- Tibol, R. (1990). Apareció la serpiente, Diego Rivera y los rosacruces. *Proceso*, 9 de abril de 1990. Disponible en <https://www.proceso.com.mx/154789/aparecio-la-serpiente-diego-rivera-y-los-rosacruces> . Fecha de consulta: 20 de julio de 2018.
- Tilly, C. (1999). *Grandes estructuras, procesos amplios, comparaciones enormes*. Madrid: Alianza editorial.
- Tognon G (2016) "La reforma Gentile." En *Croce e Gentile* retrieved from [https://www.treccani.it/enciclopedia/la-riforma-gentile\\_\(Croce-e-Gentile\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/la-riforma-gentile_(Croce-e-Gentile)/)
- Urías Horcasitas, B. (2007) "El Hombre nuevo de la posrevolución." En *Letras Libres*, 31 mayo 2007 retrieved from <https://letraslibres.com/revista-mexico/el-hombre-nuevo-de-la-posrevolucion/>

- Uribe, P. (2017). Josep Renau: militancia política y fotomontaje en México. *Reflexiones Marginales*, 6(41). En <http://reflexionesmarginales.com/3.0/josep-renau-militancia-politica-y-fotomontaje-en-mexico/>
- Vargas Santiago, L. (2018). El evangelio según Diego Rivera. La invención de Zapata como símbolo oficial. En *Los murales de la Secretaría de Educación Pública. Libro abierto al arte e identidad de México* (pp. 198-230). México: Secretaría de Educación Pública
- Vaughan, M. K. & Lewis, S. (2006). *The Eagle and the Virgin: Nation and Cultural Revolution in Mexico, 1920–1940*. Duke: University Press.
- Verstegen, I. (2005). *Arnheim, Gestalt and Art: A Psychological Theory*. Viena: Springer-Verlag.
- Vittoria, A. (1981) "Scuola e apparati educativi del fascismo", *Studi Storici* Anno 22, No. 2 (Apr. - Jun.), pp. 453-463 Roma: Fondazione Istituto Gramsci
- Warburg, A. (2010). *Atlas Mnemosyne*. Madrid: Akal.
- Zagarrio, V. (1976). Il fascismo e la politica delle arti. *Studi storici*, 17, S 235-256.

### **Fuentes primarias**

- NOTA: Para su mejor identificación, se optó por listar los libros escolares por el título y no por el nombre de su autor, que no siempre aparece.
- Alma Campesina Libro II* (1940) y *Libro III* (Núñez Mata, 1940)
- Carta de Diego Rivera a Alfonso Reyes*, 13 de mayo de 1921, Capilla Alfonsina, Correspondencia Diego Rivera (s.d.).
- El Agrarista. Libro 2º. De Lectura. Para el uso de las Escuelas Nocturnas Rurales* (1935). Luis Hidalgo Monroy (1935). Herrero Hnos
- El Fermín* [ca. 1929]. Manuel Velásquez Andrade. Ilus. Diego Rivera.
- El Maestro Rural, Organo de la Secretaria de Educación Pública, para los maestros rurales, registrado como artículo de segunda clase en la central de correos el 1 de marzo de 1932.*
- El niño campesino. Libro Segundo* (1931). Ramírez, I. México: Sociedad de Edición y Librería Franco-Americana.

*Il libro della IV classe elementare: letture* (1939). Bargellini Della Torre. Roma: La Libreria dello Stato.

*Il libro della terza classe elementare* (1935). Padellaro, N. Roma: La Libreria dello Stato.

*Il libro della IV classe elementare: religione, grammatica, storia, geografia, aritmetica* (1938). Zammarchi, Angelo y Cesare Angelini. Roma: La Libreria dello Stato.

*Il libro della prima classe* (1940). Cottarelli, Vera y Gaiba Nerina Oddi. Ilus. Roberto Sgrilli. Roma: La libreria dello Stato.

*Il libro della seconda classe* (1938). Alfredo Petrucci. Ilus. Piero Bernardini. Roma: Libreria dello Stato.

*Il libro della terza classe elementare: religione, grammatica, storia, geografia, aritmetica* (1940). Zammarchi, Angelo y Cesare Angelini. Roma: La Libreria dello Stato.

*Il libro della V classe elementare* (1940) Fabiano Rinaldi. Roma: La Libreria dello Stato.

*Il libro della V classe elementare: religione, grammatica, storia, geografia, aritmetica* (1939). Zammarchi, Angelo y Cesare Angelini. Roma: La Libreria dello Stato.

*Il libro della V classe elementare* (1939). Fabiano Rinaldi. Roma: La Libreria dello Stato.

*Il libro per la seconda classe delle scuole dei centri rurali* (1941). Eros Belloni. Ilus. Piero Bernardini. Roma: Libreria dello Stato.

Klutsis, G. (1931) "El Fotomontaje cómo nuevo género de arte de agitación" En *Fotomontaje de Entreguerras (1918–1939)* pp. 116-118, Fundación Juan March 2012

*L'aratro e la spada: letture per la terza classe dei centri rurali* (1940). Alfredo Petrucci. Ilus. Pio Pullini. Roma: Libreria dello Stato.

*Lecturas Populares para escuelas primarias, superiores y especiales* (1935). Velázquez Bringas. México: La impresora.

*¡Libértate! Libro III* (1935). Vera y Muñoz Cota. México: Herrero Hnos.

*Levántate, libro sexto* (1935). Luis Hidalgo Monroy. México: Herrero Hnos.

*Libro della prima classe* (1934). Dina Belardinelli Bucciarelli y Pio Pullini. Roma: Libreria dello Stato.

*Libro della prima classe* (1936). Maria Zanetti. Ilus. Enrico Pinochi. Roma: Libreria dello Stato.

*México Libro nacional de lectura para IV y V año* (1937). Cuervo Martínez. México: Patria editorial



*Libro para uso de las escuelas nocturnas para trabajadores, 1er grado (1938).* Serie SEP.

México: Comisión Editora Popular.

*Manual del Campesino, (1940)* , México: SEP.

*México Nuevo libro sexto de lectura (1941).* Ilus. Víctor M. Reyes. México: Patria editorial

*Serie SEP Sexto año (1940)* México: Secretaría de Educación Pública. Comisión Editora Popular/SEP

*Simiente (1935).* Gabriel Lucio México: Secretaría de Educación Pública. Comisión

Editora Popular/SEP

### **Periódicos consultados**

*El Universal, El Gran Diario de México*

*El Universal Gráfico, Diario ilustrado de la tarde*

*Excelsior*

*El Nacional, PNR, Diario Popular*

*Futuro*

*El Porvenir*

### **Ligas electrónicas**

<https://journals.openedition.org/artelogie/1228>

[https://issuu.com/con-fine/docs/mario\\_sironi](https://issuu.com/con-fine/docs/mario_sironi)

[https://youtu.be/hul\\_AaP3Vkg](https://youtu.be/hul_AaP3Vkg)

<http://repositorio-digital.cide.edu/bitstream/handle/11651/281/134055.pdf?sequence=1>

<http://www.nacionmulticultural.unam.mx/movimientosindigenas/docs/289.pdf>

<https://www.raiplay.it/video/2018/04/Passato-e-Presente---GLI-SCOUT-E-LA->

<RESISTENZA-56060765-beda-4f6a-92ba-9c6c6fedff23.html>

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26202008000200007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26202008000200007)

<https://journals.openedition.org/ccec/4851>

<https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/1777/>

[http://www.filosofia.it/archivio/images/download/recensioni/rec\\_apocalisse%20della%20modernita\\_gentilee.pdf](http://www.filosofia.it/archivio/images/download/recensioni/rec_apocalisse%20della%20modernita_gentilee.pdf)