

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
POSGRADO EN HISTORIA DEL ARTE

CENTRO ESCOLAR REVOLUCIÓN
La construcción de un espacio escolar

Tesis que para obtener el título de

Maestra en Historia del Arte

Presenta

Luz Angélica Beltrán Trenado

Tutor Dr. Renato González Mello

Asesoras Mtra. Rita Eder, Mtra. Louise Noelle Gras Gas

Septiembre 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Al Doctor Renato González Mello por su dirección, observaciones, asesoría y sobre todo por su constancia y paciencia.

A las Maestras Rita Eder y Louise Noelle por su orientación y consejos. A Lourdes Cruz y Octavio Mercado por su atenta lectura y sugerencias.

A Déborah Dorotinsky por su apoyo y constante aliento. A los miembros de Taller 32: Diana Bringas, Liliana Carachure, Natalia de la Rosa, Ernesto Leyva, Daniel Vargas y especialmente a Ariadna Patiño y a Magdalena Andrade.

A Roberto Pérez Aguilar y al Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

A Cecilia Absalón, Rigel García, Cristóbal Jácome, Elsie McPhail, Gabriela Piñero, Citlali Salazar y Luis Adrián Vargas.

A Tania Aguilar, Verónica Alvarado, Bárbara Ávila, Mariana Cabral, Samantha Coronato, Gaby Martínez, Evelyn Pérez Caballero, Samanta Ramírez, Cecilia Rodríguez, Mario Vázquez y Graciela Villavicencio.

A mi familia, especialmente a Antonio Díaz, Sandra Díaz y Susana Pulido y a mi tía Ceci, por su indispensable presencia.

Esta tesis corresponde a los estudios realizados gracias a una beca otorgada por la Coordinación de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Para mis padres

Índice

Introducción

I. El edificio y las decoraciones	p. 10
- Descripción. Problematización	
<i>Pinceles que educan y muros de luz</i>	p. 11
- El uso del espacio	
<i>Edificar es redimir</i>	p. 17
-El proyecto educativo del Centro Escolar Revolución	
<i>Una escuela autocrítica</i>	p. 30
II. La Educación Socialista	p. 36
- La Escuela del Trabajo y el Plan Dalton	
<i>El trabajo como instrumento pedagógico para enseñar el oficio de hombre</i>	p. 40
III. Revista <i>El Maestro Rural</i>	
<i>Fragmentos visuales de un proyecto educativo</i>	p. 52
Discusión	p. 64

Introducción

El presente ensayo, resultado de una investigación sobre la edificación del Centro Escolar Revolución, busca aclarar las muchas lecturas de los espacios que lo conforman, entendiendo las maneras en que las decoraciones de la escuela habrían respondido a los varios programas originados por los involucrados en su construcción, a saber, la Secretaría de Educación Pública, los profesores, padres de familia y alumnos que constituían el Comité Técnico Escolar y los artistas plásticos, integrados en la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios, distinguiendo los modos en que, en el espacio escolar que concibieron entre 1935 y 1937, se habrían relacionado ideas educativas, posturas políticas y vanguardias estéticas.

El entender las relaciones entre los espacios edificados para fines escolares y las decoraciones, y el uso y reconstrucción de estos espacios a partir de nuevas intenciones, permite entender cómo se tienden múltiples vínculos que resultan a su vez en nuevos espacios funcionando, contradictoriamente, en un sitio pensado para algo distinto en primer lugar.

El texto se divide en tres partes, orientadas por la construcción de la escuela y por los mecanismos que se pensaba poner en operación en ella: la descripción del edificio escolar y las decoraciones respondiendo a necesidades específicas, sobre todo políticas, en un primer momento; las transformaciones de la estructura del edificio y por tanto del uso de los espacios, a partir de las consideraciones de los involucrados en su andamiaje y en el conflicto sobre su dirección y su funcionamiento y los resultados conseguidos por el grupo que tomara el control de la escuela, representados en el discurso fotográfico del número especial de una revista dedicado especialmente al CER. La parte final más que concluir pretende evidenciar las transiciones entre los espacios viejos y nuevos, las relaciones que se tejieron en torno a la construcción de la escuela y, las maneras en que los involucrados delataban en estas transformaciones, algunas meros proyectos, sus filias artísticas, políticas y sociales, olvidando por momentos que se trataba de un espacio escolar, .

La primera parte de este ensayo se centra en la edificación de la escuela y su decoración. La descripción del edificio, los vitrales, el conjunto escultórico y los murales contextualizan las correspondencias entre la arquitectura y las obras. Una observación más detallada pone de manifiesto las intenciones políticas y educativas de los comitentes y de los artistas comprometidos con diversas causas. La minuciosa descripción de las características y los requerimientos para su construcción da cuenta de la manera en que la edificación del CER era un modelo no sólo para una estructura arquitectónica escolar, también de país.

El arquitecto Antonio Muñoz García manifestó en las *Pláticas sobre arquitectura* la intención de ponerse al servicio de la arquitectura, permitiendo a su obra hablar por él. Cada espacio del CER da fe del compromiso de Muñoz con su trabajo y de la ventaja que supone su propia vocación docente; es también la escuela, en diálogo con otras obras suyas, lo que finalmente delata sus intereses. Se conservan pocos datos sobre el pensamiento del arquitecto, quien probablemente obedeció a la voluntad de dejar hablar a sus iglesias y escuelas, sus vitrales y esculturas, sus espacios; qué mejor vocero de su oficio que sus construcciones y la integración de sus propuestas. Sería motivo de otra investigación abundar en la labor del arquitecto, en rastrear sus ensayos o ideas escritas. Valga decir que es su obra, de acuerdo con sus intenciones, la que habla por sí misma. Queda pendiente entonces enfrentar el trabajo del arquitecto Muñoz consigo mismo, y no distraernos en esta ocasión de su notable labor en el Centro Escolar Revolución.

La escuela por sí sola funciona desde un principio como juez, testigo y parte de lo que en ella se pone en juego. Marca un hito en el paisaje urbano desde la elección de su emplazamiento, transforma el lugar, se integra con las necesidades de esa zona en crecimiento, se abre a la ciudad, a ratos incluyendo, a ratos delimitando. La barda, por ejemplo, pensada para beneficiar el edificio y su integración con el entorno, propicia también la vista hacia el interior, la mirada devuelta. Se abre para tomar ventaja de la luz, pero sólo adentro se accede a otra cosa. Las decoraciones del CER funcionan de la misma manera. Desde los rincones

escolares, desde los vitrales y los muros se cuelan discursos políticos, loas a la técnica, alegatos históricos y posturas ideológicas.

En este punto cabe aclarar que mi intención ha sido hablar, en todo momento, sobre la escuela. Los artistas mismos parecieran consentir en mantener esta suerte de identidad grupal y, si bien son fundamentales en la conformación del CER, es éste, son las imágenes que genera y se generan a partir de él, lo que los caracteriza, es la obra la que soporta sus ideas. Si se advierte más la presencia de Antonio Muñoz y de Fermín Revueltas es porque fueron, desde el primer momento, los que llevaron a cabo el proyecto en conjunto, porque es su idea la que se transforma después. Los muralistas entran en una segunda etapa, con una propuesta gremial, trabajando en grupo. Es sobre todo, a partir de su intervención sobre los muros escolares y de la presentación de imágenes sobre aspectos de la escuela en *El Maestro Rural*, ya totalmente involucrados en la vida escolar del plantel desde las filas de la LEAR, que se puede rastrear efectivamente la fuerza que su organización tenía en el edificio, desde lo artístico y escolar. Es necesario entonces dispensar esta licencia teniendo en cuenta que los artistas, comprometidos con la escuela, consentirían en no atraer la atención sobre sus personas y en dejar hablar a cada obra en relación con la escuela, con otras obras y aún más, el relacionar la escuela con otros edificios de la ciudad, delatando así, además, la idea de que para ellos fuese mucho más que una escuela. Esto mismo hace imposible abarcar sus personalidades en este ensayo.

A partir de la inauguración del CER es necesario echar a andar el proyecto educativo y es ése el momento en el que empiezan las transformaciones en la escuela y la confusión de los papeles. Los maestros, que además podían ser artistas y estar agremiados en alguna organización, y que habían llevado parte importante en el proyecto educativo nacional pretenden, por supuesto, poner en práctica su experiencia, por lo que es necesario transformar la escuela, que hasta ese momento funcionaba como monumento, en algo más.

En el segundo capítulo se pretende reflexionar sobre la manera en que los artistas de esta época, dedicados muchos de ellos a la docencia, habían establecido diálogos constantes con otros movimientos políticos y sociales, confundiendo acciones e intenciones tan lejanas entre sí como el proyecto que proponían soportar sobre la ya cargada estructura escolar del CER.

Entender la confusión de intereses y las confrontaciones entre los maestros, entre los grupos a los que pertenecían y que luchaban desde frentes distintos por casi las mismas cosas es labor difícil, considerando una historia tan compleja como la de la educación en México, pero el CER, deja ver la importancia de lo que se juega en la escuela no sólo para un aparato educativo sino para un aparato de gobierno, al resultar escenario de un conflicto magisterial. Tomarse el tiempo para entender el conflicto, concediendo a los actores este espacio para replicarlo, a partir de una carta dirigida al presidente de la república permite, además de dar voz a los que edificaban y reedificaban la escuela, entenderla mejor a partir de sus constructores.

La escuela genera, en ese momento, a partir de la educación, algo más parecido a un proyecto económico de nación que a un proyecto educativo para niños. El grupo de maestros que toma el control del plantel aprovecha para empezar desde aquí a compaginar su lucha por la escuela con sus luchas desde otros frentes, usando indistintamente desde muros y clases escolares hasta espacios editoriales, confundiendo aulas y paredes con talleres y revistas en un mismo espacio. Ediciones como a *Frente a Frente*, sus secciones y eventos, encuentran eco en las decoraciones murales de la escuela, o al revés, exponiendo las imágenes de la organización magisterial y confundiendo la escuela con un espacio sindical más. Los muralistas entran en juego precisamente en esta etapa.

Las modificaciones que afectan los elementos originalmente contemplados en el proyecto del arquitecto Muñoz delatan, mucho mejor que los discursos, lo que esperaban del funcionamiento de la vida escolar y lo que buscaban construir a partir de ella. La organización del trabajo escolar, sus ejercicios de “autodisciplina” y “autogobierno”, remiten a Michel

Foucault, a pensar el empleo del tiempo y la disciplina para entender el proyecto educativo, el por qué elegir para la escuela el Plan Dalton, o para entender, al menos, su interpretación del mismo.

El tercer capítulo se beneficia de un ejercicio “autocrítico” de los maestros del CER, de las imágenes que presenta un número especial de la revista *El Maestro Rural*, dedicado completamente a la escuela. Las fotografías son una representación del edificio, las propuestas para corregir lo que criticaban, soluciones para asuntos de tipo higiénico adaptando consultorios médicos y dentales, a pesar de olvidar instalar un comedor o solucionar el hacinamiento de la población infantil, por ejemplo. Las imágenes presentan una parte de su idea, muestran funciones escolares e higiénicas, pero también los resultados de imponer disciplina mediante tiempos industriales o experimentos que utilizan el trabajo como un medio más de la educación, como un instrumento pedagógico para enseñar “el oficio de hombre”. Las fotografías son punto de partida para reflexionar sobre las transformaciones y los usos del espacio escolar, sobre los resultados de las decisiones académicas y sobre las relaciones de los maestros con los otros grupos a los que pertenecen, frentes políticos que terminan por comprometer su visión de la escuela, la manera no sólo en que la miran sino en la que esperan que los demás miren lo que han construido en la escuela, con la escuela.

Finalmente, para entender la construcción y el funcionamiento de un universo como el Centro Escolar Revolución, la idea de dispositivo de Foucault resulta útil para ensayar la articulación de semejante escuela, motivo y lugar de discusiones educativas, artísticas, políticas, sociales. Este ensayo propone entonces una mirada a las relaciones de miradas sobre el CER, sobre el edificio y sus decoraciones, miradas que se anulan, vinculan y remiten constantemente entre ellas y con todo lo demás.

CENTRO ESCOLAR REVOLUCIÓN

Los Yahoos, bien lo sé, son un pueblo bárbaro, quizá el más bárbaro del orbe, pero sería una injusticia olvidar ciertos rasgos que los redimen. Tienen instituciones, gozan de un rey, manejan un lenguaje basado en conceptos genéricos, creen, como los hebreos y los griegos, en la raíz divina de la poesía y adivinan que el alma sobrevive a la muerte del cuerpo. Afirman la verdad de los castigos y de las recompensas. Representan, en suma, la cultura como la representamos nosotros, pese a nuestros muchos pecados.

JORGE LUIS BORGES

El informe de Brodie.¹

I. EL EDIFICIO Y LAS DECORACIONES

A mediados de los años treinta en México, como parte de un proyecto de transformación educativa iniciado con José Vasconcelos la década anterior, la Secretaría de Educación Pública y el Departamento del Distrito Federal construyen el Centro Escolar Revolución. La escuela se edifica durante la gestión de Narciso Bassols, con Juan O’Gorman en el puesto de Jefe de la Sección Técnica de Proyectos y Presupuestos, y es “la primer escuela mexicana construida para la educación conjunta de niños y niñas” y el “establecimiento que ofrece todo lo necesario para la educación tanto intelectual como física”.² La escuela se edifica entre 1933 y 1934, en el solar de las calles de Arcos de Belén y Niños Héroe, espacio que alguna vez albergara un recogimiento de mujeres, una escuela para niñas y jóvenes y una prisión, demoliendo la construcción y levantando la escuela sobre los “ergástulos de la fatídica cárcel de Bélen”. Hasta el día de hoy este sitio alberga numerosas escuelas y direcciones de administración pública.

El 20 de noviembre de 1934 se inaugura apresuradamente el Centro Escolar Revolución construido sobre un proyecto del arquitecto Antonio Muñoz García. La escuela completaría finalmente su decorado en 1937 con un conjunto escultórico del mismo arquitecto, vitrales de Fermín Revueltas y murales de Raúl Anguiano, Gonzalo de la Paz Pérez, Ignacio Gómez Jaramillo, Antonio Gutiérrez, Everardo Ramírez y Aurora Reyes, artistas plásticos agrupados en la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (LEAR), organización vinculada en grados diversos con la vida escolar, política y cultural del instituto educativo.

-DESCRIPCIÓN. PROBLEMATIZACIÓN. Pinceles que educan y muros de luz.

El Centro Escolar Revolución ocupa una manzana entera. La obra, imponente en lo infinito de sus plomizas líneas, inserta hoy en un entorno saturado y ceniciento se pierde en el borroso paisaje urbano alrededor. (figs. 1 y 2)



Figura 1

Las formas simétricas organizan el edificio. Las relaciones y la disposición de las estructuras del Centro, monumentales y rítmicas, concentran luz y aire suficientes para adecuar el espacio a las funciones escolares determinantes en la época de su construcción.

Un conjunto escultórico en la entrada, la representación de ocho niños alrededor de una mujer con un libro abierto sobre el regazo, ratificando el precepto “Educar es redimir”, está solemnemente situado a la mitad de la entrada del edificio, frente a las rejas negras que

permiten la circulación del aire y la mirada, al hacer visibles desde el exterior los murales del vestíbulo.



Figura 2

En la fachada de la escuela, si se observa con cuidado, lo que parecieran vacíos oscuros, huecos que la violentan, son en realidad motivos emplomados que combinan lo frágil del vidrio con la piedra, suavizando el efecto vertical de los muros. El tema de los vitrales guía su lectura en orden ascendente: los adelantos científicos y tecnológicos; las tres etapas históricas de México -prehispánica, virreinal y contemporánea-; la flora y la fauna y los cuatro elementos. Las figuras mal iluminadas en la base se confunden y derivan en caos conforme ascienden, debido probablemente a que los emplomados se diseñaron para espacios interiores, diseñados a su vez para contener, limitar y una vez encerrado, no tener más opción que seguir la narración que presenta la luz filtrada por el discurso. Al interior de las bibliotecas, situadas a ambos lados del vestíbulo, la lectura ascendente de los vitrales distrae el contenido retórico de las ideas reforzando, sin embargo, la esencia, al colorearlas con la luz externa filtrando así un tratamiento lírico de los temas.

Otra lectura sorprende, sin embargo, por la noche. La iluminación artificial revela nítidamente la naturaleza de los relatos, asegurando así una audiencia cautiva, la escuela nocturna para el espectáculo de luz en medio de la noche.

Los frescos del vestíbulo parecieran presentar lo peligroso de la educación. En primer

lugar los murales invaden el espacio, con discursos elaboradísimos, adueñándose, la serie principal, de las paredes centrales y condicionando su sentido con la información labrada en la piedra inmediatamente arriba de ellos, propiciando una lectura paralela, confusa, tratando de ganar, al mismo tiempo, la atención que desvían los reflejos de la vitrinas, en la mitad inferior del muro.³ (fig. 3)



Figura 3

Los murales rompen lo sobrio del conjunto manchando con plastas coloridas la pureza y el ritmo de las líneas de la construcción que coinciden en el pasillo. Estas paredes presentan, con dibujos toscos y planos superpuestos atrabiliariamente, escenas melodramáticas y confusas de las que los niños son partícipes por cuanto los involucra la acción: en el par lateral, por ejemplo, el asesinato de dos maestros es causa de pena para los testigos infantiles que lo presencian. Las pinceladas marcadas, casi brochazos, acentúan las intenciones dinámicas de

los gestos, generando movimiento al activar el color en elementos sólidos y definidos. Tonos vivos que contrastan con lo gris del entorno llaman poderosamente la atención hacia los dibujos logrando concentrar las miradas en ellos. (figs. 4 y 5)



Figura 4



Figura 5

Los tres paneles centrales intentan alcanzar un efecto contrario al anterior, opacando el tono de sus colores, sin conseguirlo, en este caso debido sobre todo al efecto irreal de los temas que presentan: niños que estudian tranquilamente entre espadas que nacen de tumbas de tiranos; una escuela construida por manos obreras engrandecidas que construyen y arrasan, en la misma medida, todo aquello que no comulgue con sus intereses y libros asaltados con el mismo encono con el que seres humanos se matan entre sí: la educación pareciera, de acuerdo con esta serie, erigirse sobre muerte y destrucción. (figs. 6-8)



Figura 6



Figura 7



Figura 8

El apelar a reacciones específicas, indignación contra el abuso a los maestros, por ejemplo, pone en juego también la empatía con las escenas, empatía que amparada en lo llamativo del color debe resultar más fácil despertar en los niños. El espacio irreal en el que figuras imponentes aparecen propicia que las observen y asimilen con cierta distancia.

La segunda serie, si bien cuenta con menos elementos que la primera facilitando su lectura, carece de la eficaz iluminación de aquella, por su disposición, simétrica a la tercera serie, en la pared principal anterior, a un lado del portal. En este grupo tres paneles presentan la tortura de presos por hombres uniformados. Los pintores aprovechan aquí la perspectiva para enfatizar el sufrimiento de los cuerpos semidesnudos que, a pesar de su evidente superioridad física, soportan los abusos de policías armados. Los colores usados en esta serie matizan apenas con tonos opacos la violencia que acusan. (figs. 9-11)



Figura 9



Figura 10



Figura 11

La última serie expone tres versiones distintas de una lección escolar retomando el orden de ideas tratado en el primer grupo de murales y el uso de la perspectiva de los frescos sobre la represión en la segunda. Maestros y alumnos están dibujados sólidamente, de manera que sus cuerpos enfatizan lo elevado de sus gestos. Los profesores portan atuendos distintos, otorgando a la idea de educación una especie de don de la ubicuidad que le permitiría cumplir su misión en cualquier lugar: aula, fábrica o taller. Los alumnos por su parte, muestran en lo

colorido de sus vestidos un crisol de orígenes diversos que atienden a un mismo fin: la educación y el trabajo. Los artistas no desaprovechan el espacio inferior del panel central para recordar el tipo de vida que están atacando en un par de personajes empujados ante las figuras principales. Los discursos en las cartelas, con símbolos la primera y con un mensaje explícito la segunda, sirven de pretexto a la prédica de los docentes que acentúan de maneras distintas el contenido de las lecciones.⁴ Los niños y niñas, versiones pequeñas de sus mentores, siguen atentos la clase que mezcla teoría y práctica, equilibrando la educación en un todo integrado. Los colores vivos y el gran número de niños presentes en estos frescos reivindica a la población escolar que se pensaba para habitar el edificio, aligerando de alguna manera, lo que podría resultar el difícil ejercicio de descifrar la escuela y su decoración. (figs. 12-14)



Figura 12



Figura 13



Figura 14

-EL USO DEL ESPACIO. Edificar es redimir.

El Centro Escolar Revolución es una edificación de concreto construida a partir de un eje diagonal de simetría axial ocupado por un patio, a cuyos flancos se distribuyen, partiendo del pabellón de acceso principal, seis crujías escalonadas. Rematan el conjunto, al final del patio, un auditorio y una alberca. (fig. 15)

Fuera de la escuela, frente a la reja en medio del acceso al portal, se encuentra un conjunto escultórico. El edificio principal es un amplio vestíbulo que da entrada a la dirección,

a los corredores de acceso a las aulas y el patio y a las bibliotecas, cuerpos laterales también de concreto que contienen los doce vitrales en los muros frontal y posterior. Cuatro enormes y espaciosas vitrinas repartidas a lo largo del corredor flanquean la entrada a la dirección, haciendo eco al ritmo marcado por las verjas que delimitan el umbral. La galería está decorada por tres series de pinturas murales repartidas, la primera al frente sobre las vitrinas y las dos restantes en el frente anterior, a ambos lados de la entrada principal. (figs. 16-18)



Figura 16



Figura 17

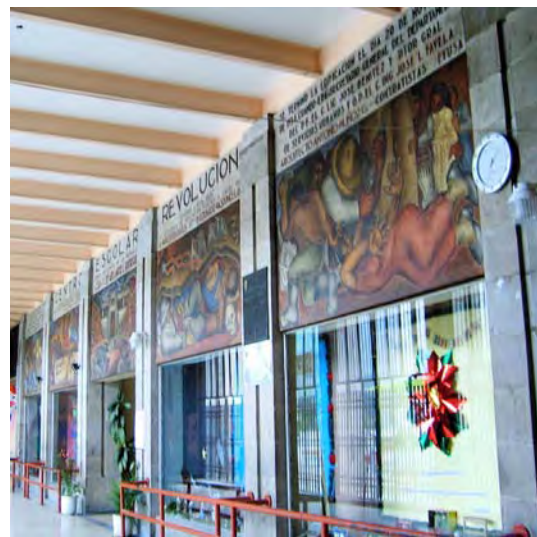


Figura 18

Este “lujoso centro” como lo califica la prensa de aquellos años, se construyó en un terreno propiedad del Departamento del Distrito Federal, con recursos del mismo departamento y de la Secretaría de Educación Pública,⁵ con base en una serie de requerimientos estipulados de acuerdo con los datos arrojados por un censo que el Departamento levantó para un mejor conocimiento del sector de la ciudad al que estaba destinado, y por las necesidades educativas que la Secretaría de Educación consideraba en aquel momento para este lugar específico.⁶ Como respuesta a esa información el arquitecto Muñoz sintetizó soluciones y resolvió este espacio magistralmente.

El arquitecto Antonio Muñoz García nace en la ciudad de México, el 31 de julio de 1886 y cursa sus estudios profesionales en la Escuela Nacional de Bellas Artes, recibiendo en 1912. Muñoz García desarrolla su carrera docente, como profesor de dibujo principalmente, en escuelas secundarias, algunas nocturnas, en la Escuela Nacional Preparatoria y en la Escuela Nacional de Bellas Artes de la Universidad Nacional, alternando esta actividad con la de arquitecto en el Departamento del Distrito Federal, como encargado de obras en el Teatro Nacional de 1919 a 1923, por ejemplo, y en 1932, año en el que también se involucra en la construcción de casas obreras.⁷ Entre las obras de Muñoz García están también la entrada al Bosque de Chapultepec en 1930 y el Mercado Melchor Ocampo en 1931, construcciones en que se nota cierta transición en su obra que se integra al movimiento de arquitectura contemporánea, al abrigo de un proyecto urbano de estado con una clara orientación hacia la modernidad y el progreso, entendido como una prueba de los logros de los gobiernos revolucionarios.⁸ En esta línea, Muñoz García proyecta el Centro Escolar Revolución en 1933, el Mercado Abelardo Rodríguez en 1935 y la Suprema Corte de Justicia en 1936.⁹

También desarrolla, en lo que pareciera en un primer momento otro orden de ideas, los proyectos de la Iglesia de Cristo Rey y la Iglesia del Inmaculado Corazón de María, templos que, en distintos grados, anticipan soluciones y muestran variantes de algunos recursos utilizados en el Centro Escolar Revolución.¹⁰ (figs. 19-24)



Figura 19



Figura 20

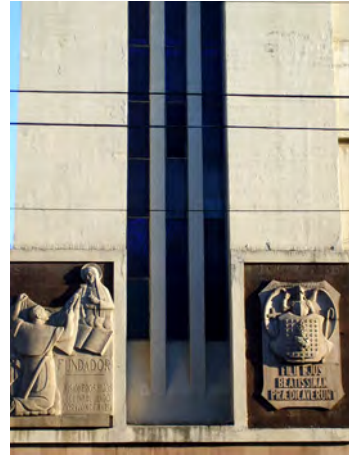


Figura 21



Figura 22

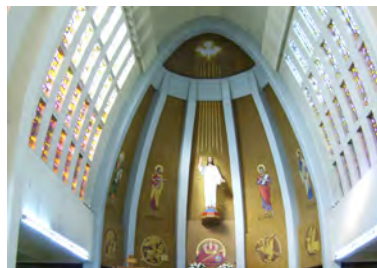


Figura 23



Figura 24

Antonio Muñoz muere en México en 1965 dejando como constancia de labor profesional su trabajo en el diseño de escuelas, mercados e iglesias, el atinado uso que hace de los recursos modernos como el concreto en lo que a materiales se refiere, la colaboración con artistas plásticos en sus proyectos y su participación como tal, en algunas de sus construcciones, sin olvidar su persistente labor docente.¹¹

Labrada en cantera, la “alegoría de la revolución educando maternalmente a la niñez” pareciera ser lo que dispone el arquitecto Muñoz como punto de partida de su edificio.



Figura 25



Figura 26

Una contundente mujer sentada entre infantes, sostiene un libro sobre el regazo y atrae maternalmente a un niño hacia la lectura. Los niños parecen surgir del manto de la señora; las facciones durísimas de las figuras niegan, sin embargo, cualquier actitud protectora de la mujer o intención infantil en los niños, que pudiera integrarlos. La diagonal ascendente que sigue el conjunto parte del trío de pequeños que juegan a los pies de la matrona; una niña y un niño mayores, de pie al lado de la maestra, prestan atención al libro abierto mientras tres niños más juegan al otro lado del grupo medio. La base cuadrada otorga firmeza al creciente juego de curvas que forman los cuerpos inclinados. Detalles como los brazos y piernas en actitudes infantiles, los lazos de los vestidos, los pliegues de la ropa, las posturas de las manos y las marcas del pelo, sorprenden al prestar visos de autenticidad al conjunto.

Un óvalo que persigue a otro óvalo, siempre en sentido ascendente, es la figura que marca el ritmo que sigue la composición de las formas, extraña sensación de movimiento en fuga que se recoge sobre sí mismo. Las cabezas de los niños, cada una más alta que la anterior, guían siempre, por ambos lados, hacia la elevada testa de la mujer. De alguna manera, la alegoría resultó colocada para que, al recortarse contra la vastedad de la escuela no perdiese solemnidad y ejerciese, al contrario, de núcleo que equilibra la masa que precede. El modo en que la mesurada actividad de los brazos y piernas de los niños distrae la atención, contrasta con la manera en que la inquietante uniformidad de sus miradas vacías consolida la apacible figura central, su atención absorta en el asunto del libro que sostiene; el límite dinámico en cuyo centro está la matrona dirige la atención hacia el contenido de lo que lee. Un ritmo irregular pero armónico en las figuras, anticipa efectivamente el orden de los edificios escolares más allá del vestíbulo y deja ver un poco de la organización de la escuela: como centro del conjunto, un libro, como eje mismo de la construcción, la educación. (figs. 27 y 28)

El acceso a la escuela lo organizan cinco altas puertas que clausuran pesadas verjas corredizas, de las cuales abren sólo secciones y que, a pesar de permanecer cerradas, permiten ver hacia el interior y apreciar los murales que se encuentran al frente, no así los que se están al otro lado.



Figura 27



Figura 28

Las entradas a las oficinas de la dirección, a las bibliotecas y a los corredores del patio están organizadas simétricamente y presentan una interesante armonía. Techos altos, puertas y ventanas con cristales uniformes, pasillos de líneas que corren libres y aparentemente interminables, crean una sensación de lugar abierto, inundado de luz escindida por ángulos. Muñoz García diseñó espacios fluidos y regulares: el cauce de los corredores, sin embargo, niega los espacios que alberga; incluso los cubos de las escaleras se encuentran integrados como un aula más, lo que permite que la vista deambule liberada por la línea externa del edificio que se fuga afianzando lo geométrico de la construcción, la pureza de un sitio que podría ser una escuela o cualquier otra cosa. (figs. 29-31)



Figura 29



Figura 30



Figura 31

En el límite del patio está el teatro, pensado originalmente como espacio abierto, hoy un auditorio cerrado, a espaldas de la alberca que remata la construcción al final del eje. La disposición de los centros de atención de ambos espacios, el escenario del teatro y las plataformas de salto de la alberca, cancelan efectivamente la distracción que significaría el tener a la vista el resto de los edificios. Al fondo del patio, desde el auditorio, se tiene una perspectiva de la parte trasera de la dirección, de las bibliotecas y de los vitrales, que permite apreciar el cuidado puesto también en las entradas de luz de esta sección mediante ventanas de retículas cuadradas que favorecen una apropiada iluminación.

Las crujías se suceden solemnes, en una curiosa sensación de monumento acogedor, abierto. Los colores, si bien no dejan lugar más que para los tonos gris piedra y otros matices opacos y tristes, parecen, paradójicamente, ampararse en una suerte de claridad natural de la construcción por cuanto no la distraen: más que el color es la luz lo que ilumina el espacio. (figs. 32 y 33)



Figura 32



Figura 33

El ámbito de las bibliotecas se beneficia también de este recurso luminoso.¹² Dice Arqueles Vela que en cierta época, por el año 1920, Fermín Revueltas¹³ experimentaba “el mismo desasosiego nuestro: la búsqueda de nuevos elementos expresivos y otras finalidades del arte” y que la rebeldía y la ruptura de entonces no fue sino “el desasosiego por encontrarse con materiales de estilo que no servían para nada” por lo que, huyendo del “estatismo de la inspiración”, trató de confundirse con el “sujeto multitudinario” logrando finalmente con los

vitrales del CER que “la expresión artística corresponda a la ideología”,¹⁴ más aún: con los vitrales Revueltas había conseguido conmover la sensibilidad de cualquier espectador por “la suma de valores plásticos que irradian su concepción [...] participando de la figuración artística porque la calidad plástica es correlativa al contenido específico”.¹⁵

Los acontecimientos políticos y sociales en la vida de Revueltas propiciaron una concentración en su trabajo personal, que lo encaminó a una interpretación experimental de elementos del arte popular enriquecidos por el influjo de los artistas con los que se relacionaba, los poetas estridentistas encabezados por Manuel Maples Arce, por ejemplo, adaptando también las influencias que el artista había recibido de sus contactos con las vanguardias estadounidenses, integrando, tal vez por esto, elementos que podrían considerarse populares, y presentando el paisaje urbano y la maquinaria industrial como sede del progreso. La búsqueda formal y estilística que caracterizó su desarrollo profesional, responde de alguna manera en el caso de los vitrales del CER, a la inquietud de un artista por entender la técnica y sus alcances. Su interés por el color fue probablemente lo que lo condujo al trabajo vitral y a la experimentación con los juegos de luz.

El efecto de los vitrales no se debe tanto a su composición y figuras, sino a los colores con que los anima: integrados en una especie de prisma cuadrangular, el efecto determina el que cualquier uso al que se destine el sitio que los contiene pasará primero por la sensación de recibir un mensaje que se eleva, que levita en un espacio desbordado de luz. Soportan esta sensación la narración ascendente del discurso y la delimitación misma de la estancia, cuyos muros remontan libres culminando en un techo muy alto. Un ambiente diáfano y puro, a pesar del modo saturado de presentar sus imágenes, acoge coloridamente en su interior.¹⁶

El efecto nocturno no podría, sin embargo, ser más distinto. La noche no da tregua a los muros grises, al contrario: los opaca, los anula. Es la iluminación eléctrica, el mensaje encendido de los vitrales, lo que organiza la intención nocturna del CER relevando el sentido de sus paredes, sin conceder distracción alguna.¹⁷ La oscuridad circundante enfatiza la

atención sobre la narración, afirmando la certeza de su historia. La escuela “radiador de cultura popular”, recordando el discurso del ingeniero Bojórquez el día de la inauguración, es además una presencia firme, tangible y constante.¹⁸ (figs. 34-37)

Figura 34



Figura 35





Figura 36



Figura 37



El vestíbulo también está iluminado durante la noche, aunque en este caso el efecto aplana los murales: es de día cuando en realidad funciona el espacio que articulan.

La pintura al fresco es la técnica usada por los pintores para los murales del Centro Escolar Revolución. Fue la Sección de Pintura Mural de la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios la encargada de la decoración de la escuela.¹⁹ Si bien la manera programática de funcionar de los pintores pertenecientes a la Liga y del comitente, en este caso el Comité Técnico del Centro Escolar Revolución, niega un fondo crítico individual fuera de un marco manifiesto por parte de los autores, otorga, no obstante, información valiosa al explicar de qué manera se estructuraban las posturas políticas y sociales en los años en que se pintaron los murales, y los mecanismos con los que contaban para negociar sus intereses gremiales, por llamarlos de alguna forma.²⁰

Aunque los fresquistas buscan conseguir el efecto de la luz y la intensidad del color característicos de esta técnica, en este caso sería acentuando el modelado como consiguen ganar los muros: en un espacio colmado de aire y uniformado por lo monocromático del concreto, las pinturas en las paredes y su paleta reducida y programada, se benefician de la iluminación y el aire libre consiguiendo que figuras tan monumentales como el edificio se integren a fuerza de medida en el color, articulándose afortunadamente gracias a un recurso brindado por las magnitudes espaciales del recinto.²¹

Los paneles tampoco presentan entre ellos, aparentemente, mayor contraste en las intenciones del color. Los contrastes juegan en otras dimensiones: la mayor diferencia podría estar entre el predominio de azules usados en los tres tableros sobre la represión, tableros que aluden al pasado del sistema representado por el edificio que se echó abajo para construir la escuela, o en el juego de tonos sombríos de los elementos estimados negativamente, las ruinas por ejemplo, contra los colores vivos de los asuntos que reiteran porque les importan, como las banderas y los matices de la piel de los personajes. La manera en que las pinceladas activan el color y las texturas y la aplicación de los brochazos crean efectos de luz que

acentúan la vibración del tono, contrastan con el efecto en el que la aplicación de pinceladas claras tamiza los tonos umbríos, concentrando su opacidad, oprimiendo y apagando el color. Las proporciones refuerzan la forma, que se activa por el color, la luz y la sombra, lo cual enfatiza el contenido: sin más contrastes, es una parca explosión luminosa que sólo podría contener una superficie gris, pura y sobria, que termina conciliando, que no integrando, el espacio alrededor.

-EL PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO ESCOLAR REVOLUCIÓN. Una escuela autocrítica.

En abril de 1935, una nota de prensa anunciaba que el Centro Escolar Revolución estaba listo y que los profesores preparaban “una exposición sobre lo que en materia de educación y prevocacional se proyecta desplegar en el nuevo Centro”.²²

Este nuevo Centro contaba, efectivamente, con los espacios para exhibir sus planes y acciones en algo más que papel, aun cuando los excesivos “escaparates” del vestíbulo, pensados para mostrar “los productos de los Talleres Escolares y los Periódicos Murales de los diferentes grados”, tal vez resultarían insuficientes para contener las pretensiones del proyecto.²³ (Fig. 38)



Figura 38

Si bien en la constitución de 1917 ya se había considerado la reorganización de la instrucción pública, fue hasta 1921, en el gobierno del General Obregón, que se fundó la Secretaría de Educación Pública, quedando al mando de José Vasconcelos,²⁴ en un momento en el que, entre las reformas sociales, políticas y culturales, orientadas a la reconciliación e integración de los diversos grupos y clases de la sociedad mexicana, la educación desempeñaba un importante papel que se reflejaría en extensos programas de alfabetización, creación de bibliotecas, impulsos al arte público y a los festivales de cultura al aire libre. Fue tiempo después, bajo la dirección de Juan O’Gorman, que el esfuerzo constructivo en materia de escuelas públicas que comenzara durante la administración de Vasconcelos, conseguiría resultados notables.

De acuerdo con el informe de actividades del Departamento del Distrito Federal, en 1933 construyó, en colaboración con la Secretaría de Educación Pública, en el lugar “antes vergonzante” que ocupara la Cárcel de Belén “ejemplo ostentoso de castigo” para los habitantes de la ciudad, un centro escolar “de importancia, tanto para hacer honor a la ciudad, como para llenar amplia y eficazmente la necesidad escolar de esa zona”.²⁵ Así pues, sirviéndose de los métodos más modernos y de minuciosos estudios por parte de los expertos, se construyó la escuela en la que los alumnos modificarían “sus costumbres, su ideología y su modo de vivir en la sociedad, con lo cual la revolución habría cumplido con uno de sus postulados ante el pueblo de la ciudad de México”.²⁶ Esta obra haría evidente también una característica contemporánea: la necesidad de equilibrio, de integración, entre cuerpo e intelecto: el intento por crear espacios para que “la instrucción primaria se convierta en educación”.

Hasta este momento es más o menos clara la relación entre la reorganización de la educación, basada en la construcción de una infraestructura educativa firme y organizada, y una política cultural que apoyaba las intenciones educativas del régimen enfatizando en su discurso los elementos que se suponía integraban la identidad nacional.²⁷ Esta relación sustentaba en cierta medida la edificación de la escuela y el discurso que proponían los involucrados en el proyecto. Pero no era una situación estática o definitiva. Las ideas expresadas en los discursos

cambiaban constantemente y el caso de las expectativas colocadas en el CER coincidía con una importante transformación en la estructura del aparato de Estado del país.

El 20 de noviembre de 1934, durante la inauguración de la escuela, el licenciado Aarón Saéñz Jefe del Departamento del Distrito Federal, decía:

En este sitio donde se levanta el Centro Escolar Revolución derribamos con gran placer, piedra por piedra una prisión inmundada que sirvió de instrumento de venganza política a la vieja dictadura, que, no sabiendo hacer hombres libres, quiso acallar en ella las ansias de libertad encarcelando a muchos precursores de nuestros movimientos revolucionarios, que deshonró muchos años a nuestro país y en su lugar levantamos ahora este grandioso plantel educativo popular [...] demostración de fuerza moral de un gobierno revolucionario.²⁸

Saéñz usa también “la bella parábola de Rodó que dice que “por cada escuela que se abra se cierra una cárcel” como argumento para “desmentir la reacción clerical y capitalista” y sostiene que han tenido:

la precaución de construir una escuela de trazos severos, de líneas rectas, de modesta apariencia. Los tonos efectistas, la preocupación de lo externo, las casas de fachadas palaciegas que en otras épocas se destinaron para escuelas han sido sustituidas por la Revolución por estos edificios en que se cristaliza su espíritu.²⁹

De acuerdo con el discurso de Saéñz, “el día que en nuestro México se multipliquen todas éstas obras y se construyan muchos centros como éste, nuestras clases proletarias tendrán sus nuevos *templos de cultura igualitaria*, donde sus hijos lograrán ascender a planos psicológicos de un refinamiento y de un progreso integrales”.³⁰ (el subrayado es mío)

El profesor Luis Tijerina, Oficial Mayor de la SEP, sostenía que el CER, en tanto centro escolar debería ser:

Una escuela que sea siempre activa, funcional, socializante, en que lo humano no tenga la limitación egoísta de lo individual, sino que desborde el sentido de lo colectivo, de lo universal. Una escuela que enseñe que para ser libre hay que renunciar a las arbitrariedades, [...] que sustente y sugiera la abolición del régimen económico individualista y pugne por una transformación gradual y progresiva tendiente a sustituirla por una economía colectivista que no permita injustas y vergonzosas explotaciones.³¹

El CER es, al momento de la “inauguración”, un logro compartido por el DDF y la SEP con un origen común: la Revolución, aún cuando se torna un poco más indefinida,

tal vez, la razón que los guía. Las ideas, no muy claras, expresadas en los discursos de sus representantes, aparentemente coinciden, se integran y, por lo tanto, se confunden.

De acuerdo con estas ideas, la educación es un asunto de orden espiritual y la construcción del Centro, el nuevo “templo de cultura igualitaria”, era la construcción de una muestra de lo que llegarían a ser las escuelas de México, cuya misión sería lograr un ascenso psicológico más bien colectivo y en esta especie de trance colectivo los alumnos habrían aprendido a abolir el régimen económico imperante, sustituyéndolo por una cooperativa justiciera por igualitaria. Antes, conforme a la cárcel que era mantenía encerrados a los “precursores de los movimientos revolucionarios” y quebrantaba su espíritu, y ahora, amparada en su papel escolar confinaría a los niños para enseñarles desde pequeños a luchar revolucionariamente para cristalizar su espíritu en un “sentido de lo universal”.

Para cumplir lo anterior, idea no muy clara, planteaban por el momento que la escuela debía ser además:

una escuela con conciencia de clase [...] que lucha contra el fanatismo religioso y contra los prejuicios, que combata valientemente sin titubeos a todos los elementos e instituciones que pretendan estorbar en forma alguna, el imperio definitivo de la verdad científica que nos conduzca a una interpretación racional del universo y que traten de evitar el triunfo definitivo de la unificación del proletariado.³²

Tal vez los mayores logros en el CER hasta ese momento eran la organización y el trabajo realizados. Si bien la postura oficial es clara cuando dicen que “la Revolución les devuelve agradecida del esfuerzo de su titánico concurso este *monumento*, esta escuela que dirá a las generaciones venideras que la Revolución iniciada en 1910 no equivocó su camino... convertida en la primera comunidad escolar de México” (el subrayado es mío), la postura de los maestros que habían empezado a construir un aparato educativo a partir del conflicto armado revolucionario se entiende ya que, en la misma revolución el papel de los maestros fue muy importante, pero cayeron en la trampa del gobierno al concentrar sus esfuerzos sólo en el CER, porque tampoco era para pregonar que esta escuela era lo que se esperaba que fueran todas las demás, ni siquiera desde la organización porque debido a la vastedad del territorio nacional, era sumamente difícil homogeneizar el estado de la educación en México.

Las diferencias eran enormes y aunque se pensara en el CER como el ideal que deberían perseguir las escuelas mexicanas, resultaba irreal conseguirlo, no sólo porque distaba de ser un modelo de fácil reproducción, sino porque tampoco tenían claramente definida su función al menos en lo que a enseñanza se refiere.

La organización desplegada para la construcción de la escuela, podría haberse utilizado en la construcción de más escuelas convencionales, pero el CER había sido concebido, antes que como escuela, como monumento con funciones escolares.

El CER necesitaba entonces un proyecto educativo con una organización especial. Gonzalo Vázquez Vela, Secretario de Educación Pública en el informe del año 1937, habla sobre el proyecto, planteando, de un modo general, algunos puntos clave que lo regían: el compromiso individual y colectivo del personal, los padres de familia y los alumnos involucrados en la organización de la escuela; el cumplimiento de las unidades de trabajo de las labores escolares repartidas, conforme a los postulados de la Escuela Socialista en diez talleres (imprenta, zapatería, modelado, carpintería, corte y confección, labores femeninas, juguetería, peluquería, talabartería y cocina), etc.³³ Los alumnos obtendrían en estos talleres “enseñanzas objetivas, únicas, duraderas y de positivo provecho” cumpliendo el anhelo de la Nueva Escuela, a saber, que las enseñanzas se basen en la realidad de las cosas, con el amplio cultivo del “espíritu cooperativista con el funcionamiento de tres cooperativas, dos enfermerías y dos bibliotecas”, cumpliendo una “amplia y fecunda misión social al llevar a la práctica las finalidades preconizadas por la Escuela Socialista”.

Pero esta escuela-templo que deviniera escuela-monumento precisaba ser algo más: la aportación del CER sería la de celebrar “con relativa frecuencia sesiones de autocrítica” entendida como “el examen de los propios actos y de las propias obras; examen de sí mismo”.³⁴ Esta autocrítica lo que brindaba, siguiendo a Vázquez Vela, era la oportunidad de ir depurando los resultados de su trabajo, elevándolo así a un plano superior al examinar “su propia conducta en un caso dado sin seguir las consecuencias de los errores y sin desconocer [...] el fondo noble de sus acciones” con el fin de “revelar fallas humanas que habrán de corregirse para asegurar mejores frutos en futuras situaciones”.

La importancia de la autocrítica en los trabajos realizados en el CER se debe sobre todo a su “carácter especial” y a las modalidades peculiares del trabajo encomendado a dicho centro que “tanto por dentro como por fuera debe ser laboratorio, gabinete, acucia viva de investigación, de comparación, de experimentación y de estudio hacia todos los vientos sociales y pedagógicos, por su misión específica y diferente”. Tenue transición aquí de escuela-laboratorio a escuela-cofradía. La justificación de la autocrítica sería el “mejoramiento didáctico de la técnica y del ambiente social que persigue y que la anima”. Vázquez Vela termina su esclarecedor discurso con la afirmación de que “analizar fríamente los resultados obtenidos en la labor escolar, es preparar el camino al advenimiento de días fecundos para la Escuela Popular, forja de la Patria futura redimida y redentora que anhela todo mexicano cuyo corazón esté bien puesto”.

La escuela-templo ahora, por la intermediación de talleres, cooperativas y procesos “autocríticos”, escuela-laboratorio, ocurre entonces en el lugar del que surgiría la escuela-ejemplo, la escuela-popular, madre de la patria anhelada.

El proyecto educativo del CER era depositario de tantas ideas que el mérito de su espacio era, tal vez, articularlas todas efectivamente, aun partiendo, como quedará claro más adelante, de la imposibilidad de que su propuesta educativa funcionara en un sistema en el que no había las condiciones dadas para ello. Tomando en cuenta, por otro lado, que quienes construyeron la escuela la concebían como templo, monumento o laboratorio tampoco tenía por qué ser de otra manera, ni el proyecto educativo suyo tenía por qué responder a un programa real y único de enseñanza cuando era el espacio perfecto para ensayar un proyecto educativo que ellos mismos no tenían reparos en calificar como incompleto e imposible.³⁵

La cualidad del Centro Escolar Revolución era, de manera parecida a los escaparates para exposiciones escolares en el vestíbulo, ser el espacio que contenía y soportaba las constantes metamorfosis de algo más. Es preciso por tanto, tratar de entender las razones que llevaron a este punto a una simple escuela y cómo serían verdaderamente los proyectos que cristalizaban en ella.

II. LA EDUCACIÓN SOCIALISTA

El 19 de abril de 1937, el profesor Luis G. Monzón, Jefe del Segundo Sector, envía una expectante carta al presidente Lázaro Cárdenas exponiendo su postura en el conflicto magisterial del CER.³⁶

El profesor Monzón explica en esta carta que fue designado a principios de 1935 por Ignacio García Téllez, Secretario de Educación, para organizar el Centro, “de acuerdo con las normas de la Escuela Socialista”,³⁷ lo cual aceptó a condición de que se derribasen algunas paredes de la escuela para “convertir en talleres las aulas” dotándolos con la maquinaria y equipo necesarios para su funcionamiento “fuera de las reglas del artesanado feudal”; que se anexara un terreno aledaño y que se facultara “al suscrito para seleccionar el personal docente que trabajase en la escuela entre los maestros de filiación proletarista”, concediéndole al “comisionado y demás elementos magisteriales las atribuciones suficientes” para hacer marchar el plantel “de acuerdo con los principios de la Escuela Nueva”³⁸. Informa Monzón que ingresaron a la escuela treinta profesores socialistas, que se erigieron los talleres y se equiparon con maquinaria a base de energía eléctrica, pero la dotación del terreno “quedó en promesa” y “no se procedió a organizar revolucionariamente el establecimiento porque el Departamento de Enseñanza Primaria y Normal no aceptó el plan respectivamente presentado por el suscrito”.³⁹ Las razones:

El Jefe del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal, Prof. Celerino Cano se dio cuenta de que el Centro Escolar “Revolución” propendía a organizarse según los aspectos (los implantables en el ambiente patrio) de la Escuela proletaria, y, de acuerdo con el Prof. Molina Betancourt, Oficial Mayor de la Secretaría, dispuso que el suscrito no siguiera tomando ingerencia en la formación del establecimiento; que no se aceptaran ya maestros que él propusiera; que la estructura funcional del Centro quedase en las manos de los profesores Arturo Pichardo, Jefe del Segundo Sector y Jesús Castro, Director de la escuela.

Maestros de “extracción tradicionalista”, continúa la carta, tomaron entonces la dirección de la vida del plantel, resultando en dos grupos antagónicos, el de derecha de los maestros Pichardo y Castro y el de izquierda de Monzón que permanecieron en conflicto hasta finales de 1935.⁴⁰



Figura 39

En 1936, continúa el informe, los “maestros revolucionarios” consiguieron que el profesor Castro, “porque Pichardo había muerto”,⁴¹ y una parte importante de su grupo fuesen desplazados de la escuela, organizándose a partir de ese momento el Centro “de acuerdo con lo prescrito por el Artículo 3º Constitucional” gracias, ahora sí, al trabajo unificado de los maestros de aula y taller.⁴² Monzón fue nombrado Director pero “no funcionaba como tal sino como Secretario General del Consejo Técnico y Administrativo [...] para que éste (el Centro) se organizara y marchara por la acción de todos sus componentes fuera de la férula de toda autoridad”. Concentraron sus esfuerzos, continúa Monzón, en “la estructuración de los talleres y el trabajo productivo con miras al politecnismo y en el plano de acción del kolkosismo, para colaborar de esta manera, en la función emancipadora proletaria, correlacionando esta labor básica con las relativas a los órdenes social y cultural”, hasta que el 8 de mayo de 1936, la “superioridad” lo destituyó de su cargo.⁴³



Figura 40

En 1937, recapitula Monzón, por acuerdo del C. Presidente de la República se siguió trabajando por la unificación gremial de los maestros, consiguiendo que las dos asociaciones existentes en el país se fundieran en una sola Central, que se dividiría una vez más por “causas políticas bastante conocidas”,⁴⁴ lo que también afectó la “unidad de acción de los trabajadores del CER”, conflicto que llevó al “lamentable” cambio de todos los profesores por orden del C. Presidente de la República, medida que, en opinión del “subscrito”, no resuelve el problema porque los maestros revolucionarios ya están “preparados para seguir organizando el establecimiento” y porque si fuesen separados, no sería fácil constituir otro grupo “unificado de profesores proletaristas que pudiera desempeñar la función de que se trata”.⁴⁵

Pide Monzón, para regularizar la organización funcional del centro, no remover a los maestros revolucionarios y sí a los elementos conflictivos y a aquellos “de la misma filiación”; que los “asuntos político-gremiales magisteriales no se traten en el interior del plantel, sino únicamente los relativos a los órdenes técnicos y administrativo”, a menos que se tratase de un “aspecto entrenal”; que las medidas tomadas por la Secretaría se basen solamente en “la competencia educacional y el revolucionarismo definido” y no en “recomendaciones de carácter gremial, político o particular”; que la Secretaría completase la “estructuración material del plantel” y que sea la misma Secretaría la que disponga las correcciones de las irregularidades, de ser posible, escuchando al subscrito.

La respuesta de Cárdenas a esta carta, fue la destitución de todo el cuerpo técnico y administrativo de la escuela, cuyos miembros sirvieron en ese centro hasta el 30 abril de 1937.⁴⁶

El proyecto educativo presentaba problemas para estabilizar la educación.⁴⁷ Entre 1932 y 1940 una facción de izquierda que “aspiraba a formar un partido nacional con el apoyo de obreros y campesinos” dominó la SEP. Los movimientos obreros se multiplicaron y en las escuelas los maestros eran, además de “pedagogos orientados a la acción”, “organizadores políticos de obreros y campesinos”.

Los medios para implantar la educación socialista pasaban, entonces, por los maestros y por las escuelas elementales. Por los maestros, porque no sólo eran maestros, eran también

depositarios de un “rol político” que exigía “en el orden social” su colaboración para “el cumplimiento integral del programa de la revolución”, y por las escuelas elementales, cuya construcción en el campo y las ciudades aumentó dejando en segundo término la educación preparatoria y profesional y privilegiando la educación técnica y la construcción de algunas escuelas “lujosas”, dispendio ilógico de recursos si consideramos las carencias de la mayoría de las escuelas oficiales.⁴⁸

Pero para alcanzar tan elevados fines, para cumplir el programa de la revolución ¿qué enseñaban en la escuela? Enseñaban más que a leer y escribir, señalaban a los enemigos de la educación, y por ende del progreso y del obrero: la iglesia, el capitalista, el terrateniente, el opresor.⁴⁹

De acuerdo con lo anterior, si el Centro Escolar Revolución, la “lujosa” escuela ya estaba ahí y el mejor medio para aplicar lo aprendido estaba en las organizaciones de obreros y campesinos, había que aterrizar acciones, pero para esto era necesario conciliar los intereses de dos grupos de maestros con posturas contrarias.⁵⁰

Un grupo constante en Educación de maestros simpatizantes que llevaban trabajando más tiempo que el periodo álgido entre septiembre de 1933 y diciembre de 1934 vio, “por razones ignoradas”, en una de las corrientes más definidas, las cooperativas “la forma de llegar a una sociedad más justa”, interpretación que, podría tomarse en otro sentido, no por idealista menos utópico, probablemente en un “intento por asimilar algunas técnicas pedagógicas famosas en Rusia, el politecnismo, la organización del trabajo en tres rubros: naturaleza, trabajo y sociedad”.⁵¹ Aunque el antecedente de la escuela socialista había sido una educación de tipo activo o racionalista algunas transformaciones habían ya tomado forma para 1934, y entre el Estado como “director de la vida económica y política de la sociedad” y la romántica idea de “inculcar a los niños los mejores sentimientos socialistas, la justicia, la solidaridad, la fraternidad, el patriotismo, el amor, el optimismo y la igualdad”, la mayoría carecían de un medio concreto para conseguir su objetivo.⁵² La organización no había sido mala idea después de todo, pero en algunos casos no era más que eso, pura organización.

Porque aún cuando Cárdenas enarbolará, en marzo de 1937, razones como “la unidad de acción y trabajo tan necesarios para un mejor desarrollo del proceso educativo” en el CER, los “perjuicios incalculables” para sus educandos a causa del desacuerdo de los profesores y que el Gobierno a su cargo no desease “dar un paso atrás en el proceso de desarrollo revolucionario de la educación”, como las razones para justificar su decisión de sustituir a todo el personal docente y administrativo de la escuela, deja bien claro quién tiene el poder real cuando dispone que el nuevo Director “encausará y será responsable de las labores técnicas y administrativas, siempre con sujeción a las prescripciones reglamentarias en vigor y las que se dictaren en lo sucesivo” y que el CER “será un Institución Educativa de carácter experimental y organización completa”.⁵³

-LA ESCUELA DEL TRABAJO Y EL PLAN DALTON. El trabajo como instrumento pedagógico para enseñar el oficio de hombre.

Los planos del arquitecto Muñoz García presentan, entre febrero y mayo de 1934, los detalles de un reloj y los distintos sitios que consideraba para su disposición en el espacio escolar. (figs. 41-44) La minuciosa descripción del mecanismo expone un punto de partida importante del proyecto educativo del Centro Escolar Revolución y muestra el proceso de transformación de la idea de escuela de los involucrados. En este plano se lee:

Torre y astabandera de fierro estructural, ligado a la estructura de los techos de la sala de juntas y del vestíbulo, como se indica en el dibujo- Relox simpático con dos carátulas de aluminio, con manecillas y horario de acero pavonado u otro material negro, inalterable- con 7 campanas de tubos, que corresponderan a una séptima del pentagrama musical [...] -Dos proyectores instalados entre las dos carátulas iluminarán la astabandera- La torre y la asta-bandera quedarán bronceados- La asta-bandera- llevará el dispositivo necesario para enarbolar el pabellón- se prevra de instalación de conductos para conectar el relou, el mecanismo de las campanas y la alimentación de los proyectores.⁵⁴

La prensa capitalina por su parte, según el editorial de *El Maestro Rural* en 1936, no había podido menos que elogiar el funcionamiento del CER. Los maestros describían la organización escolar como un cuerpo colegiado que permitía, según ellos, una autoridad colectiva con carácter democrático pues no la ejercía solamente el Comité sino que la compartía con el

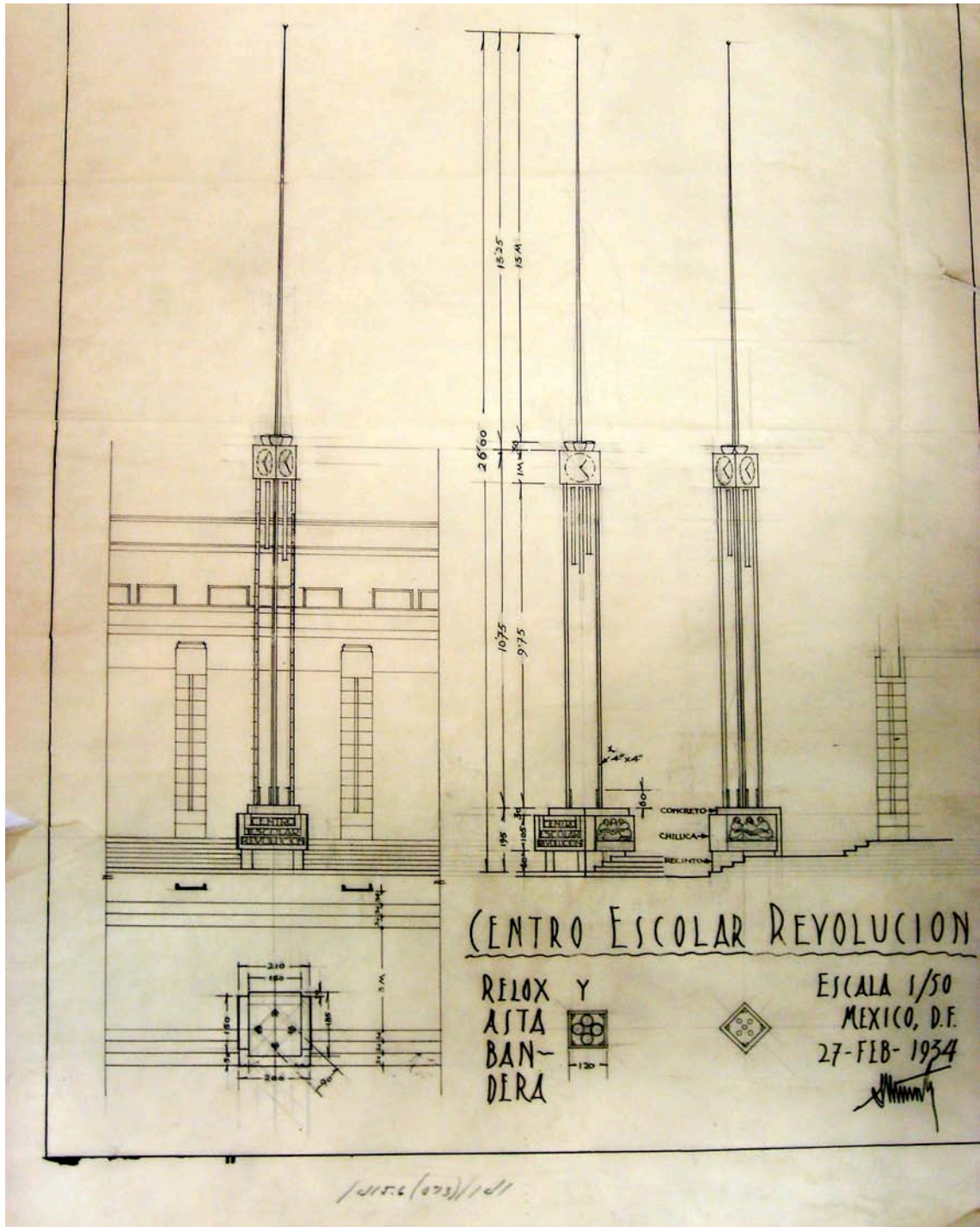


Figura 41

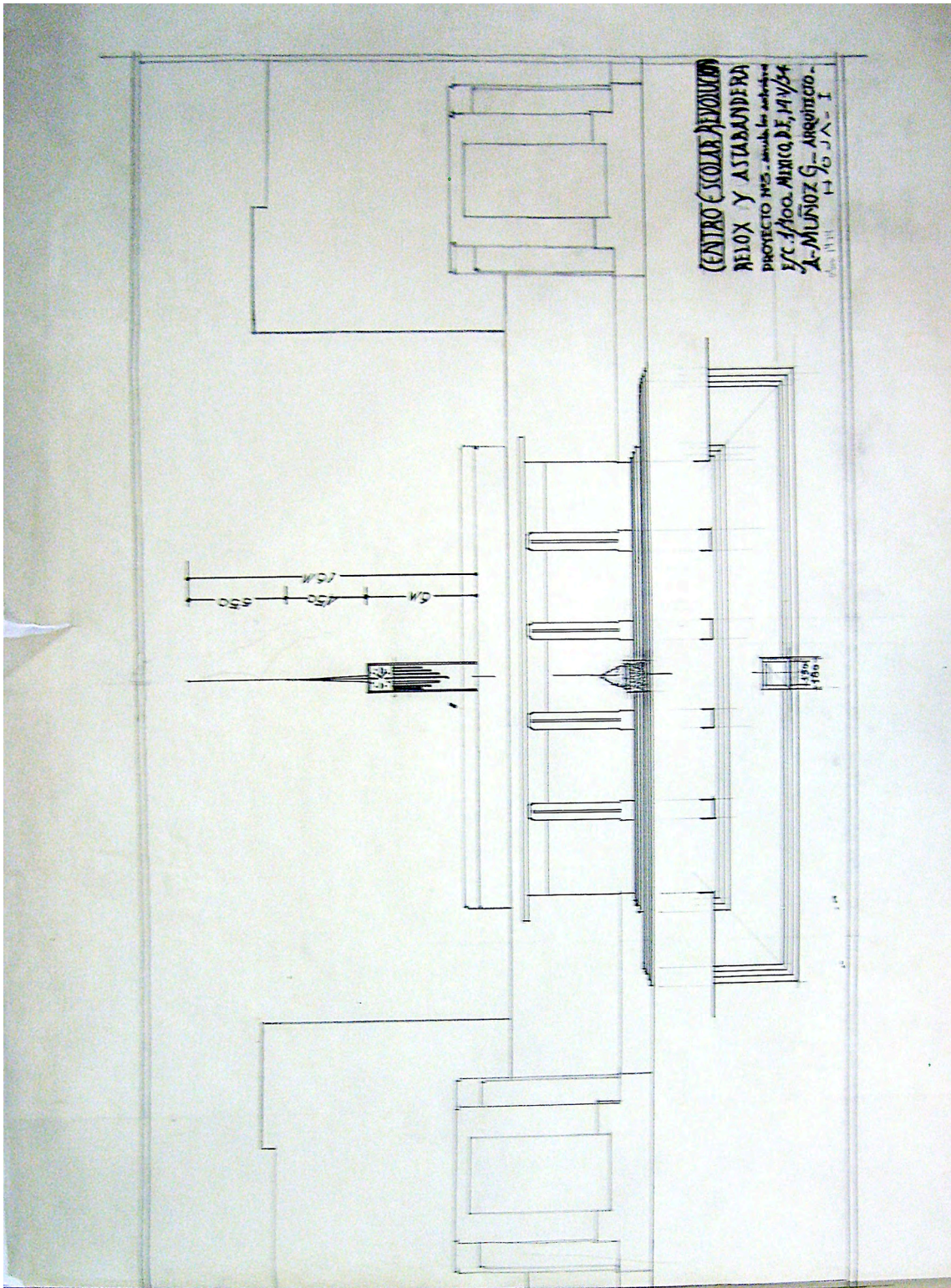


Figura 42

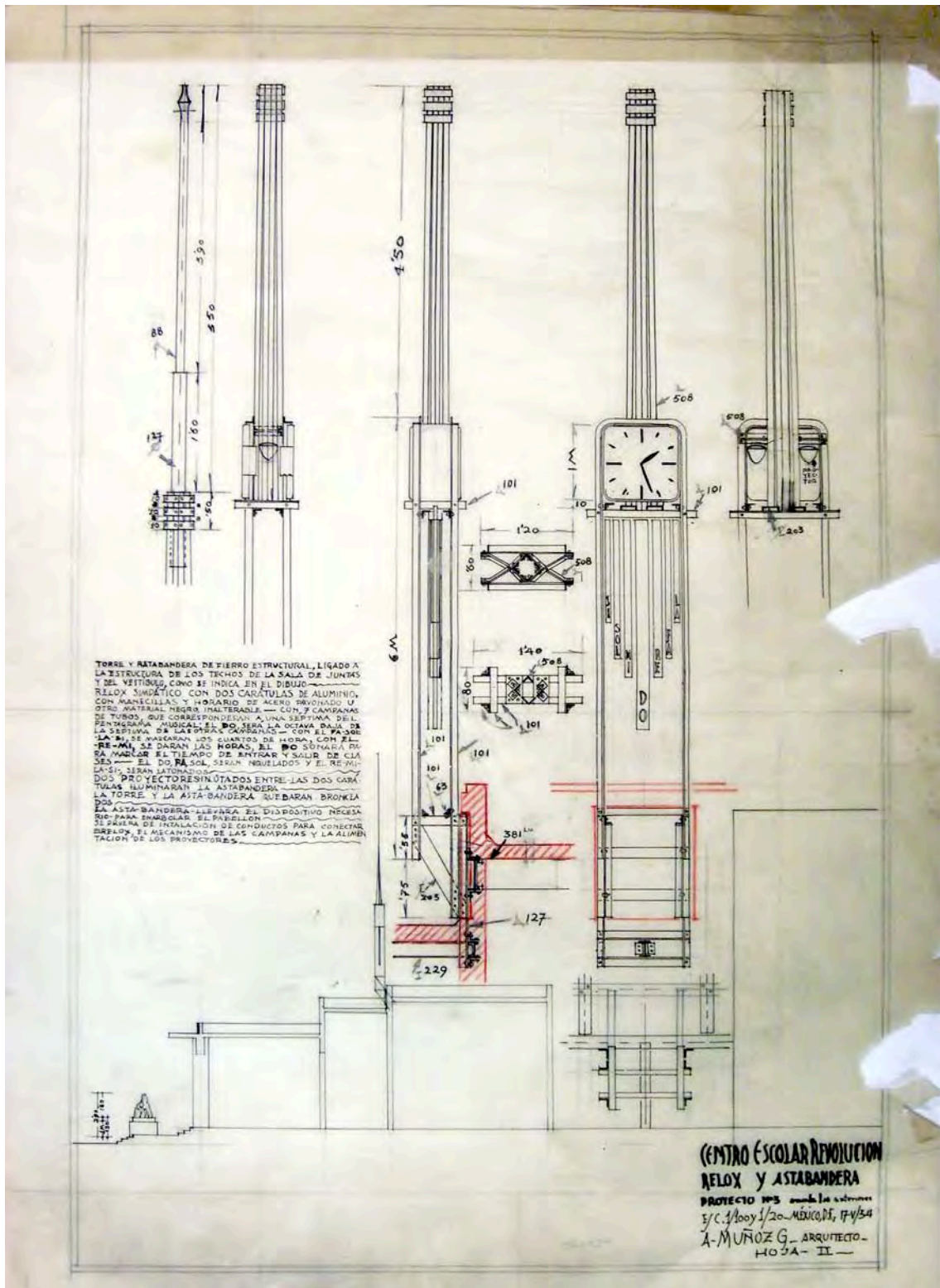


Figura 43

W9

TORRE Y ASTABANDERA DE FIERRO ESTRUCTURAL, LIGADO A LA ESTRUCTURA DE LOS TECHOS DE LA SALA DE JUNTAS Y DEL VESTIBULO, COMO SE INDICA EN EL DIBUJO.

RELOX SIMPÁTICO CON DOS CARÁTULAS DE ALUMINIO, CON MANECILLAS Y HORARIO DE ACERO PAVONADO U OTRO MATERIAL NEGRO, INALTERABLE. — CON 7 CAMPANAS DE TUBOS, QUE CORRESPONDERAN A UNA SEPTIMA DEL PENTAGRAMA MUSICAL. EL DO SERA LA OCTAVA BAJA DE LA SEPTIMA DE LAS OTRAS CAMPANAS. — CON EL FA-SOL.

LA-SI, SE MARCARAN LOS CUARTOS DE HORA, CON EL RE-MI, SE DARAN LAS HORAS, EL DO SONARA PARA MARCAR EL TIEMPO DE ENTRAR Y SALIR DE CLASAS. — EL DO, RA-SOL, SERAN NIQUELADOS Y EL RE-MI-LA-SI, SERAN LATONADOS.

DOS PROYECTORES INÚTADOS ENTRE LAS DOS CARÁTULAS HUMINARAN LA ASTABANDERA.

LA TORRE Y LA ASTABANDERA QUEDARAN BRONCEADAS.

LA ASTABANDERA LLEVARA EL DISPOSITIVO NECESARIO PARA ENBOLAR EL PABELLON.

SE PRUEBA DE INTALACION DE CONDUCTOS PARA CONECTAR EL RELOX, EL MECANISMO DE LAS CAMPANAS Y LA ALIMENTACION DE LOS PROYECTORES.

Figura 44

consejo de alumnos a través del Tribunal Infantil, cuerpo escolar integrado por los alumnos representantes de los grupos, cuya funciones privativas eran generalmente de tipo disciplinario por su “carácter de institución de Honor y justicia”. Este organismo avocado al estudio y resolución de los problemas del alumnado desde el punto de vista infantil y a la defensa de sus intereses frente al profesorado, y en tanto órgano de autodisciplina y autogobierno tenía, en combinación con el Consejo Técnico la “responsabilidad total” de la *autonomía escolar* en nombre de sus integrantes, tendiendo de esta manera a realizar el principio revolucionario de la *educación como autodeterminación* en sentido individual y colectivo.⁵⁵

Finalmente el reloj no se emplazaría, probablemente porque el proyecto del CER se transformaba constantemente y, en tanto escuela moderna y proyecto elaboradísimo con una vida escolar organizada de acuerdo con procedimientos colectivos y autónomos, ya no tendría razón de ser semejante artefacto administrando sus tiempos ni de tener, ahí sobre el vestíbulo, el constante recordatorio musical de la disciplina escolar necesaria para construir la patria, representada, siempre más arriba, por el pabellón en el estandarte.⁵⁶

La disciplina asoma aquí porque precede ante todo, citando a Michel Foucault, a la distribución de los individuos en el espacio mediante varias técnicas: la clausura como en el modelo del convento; las divisiones por zonas, ideales para organizar un espacio analítico como en los hospitales; los emplazamientos funcionales que codifican el espacio que la arquitectura deja, en general, disponible y dispuesto para varios usos y que propician la división del proceso de producción, ordenándolos en el espacio y relacionándolos entre sí, permitiéndole ser dos cosas a la vez: la escuela, en este caso sería escuela y fábrica; además del trabajo individual y simultáneo, el trabajo colectivo y para la colectividad.⁵⁷

Probablemente hasta el momento en que el arquitecto Muñoz estuvo involucrado en el proyecto, los planes y programas de estudio de la escuela no habían alcanzando el elaborado nivel que su condición de “experimento” para la redención les ganaría después, por lo que aún cuando la idea de escuela-fábrica tal vez sí habría funcionado con la propuesta de Muñoz, lo cual no deja de ser inquietante, el reloj no se colocó en la escuela.

Dice Foucault que “el rigor del tiempo industrial ha conservado durante siglos un ritmo religioso”. Por supuesto, más que un empleo religioso, escolar o industrial del tiempo, para el CER planeaban un programa que respondía a muchas ideas y a demasiados intereses, que buscaba también, tal vez de un modo más sutil o no, “asegurar la elaboración del propio acto; controlar desde el interior su desarrollo y sus fases”.⁵⁸

El CER respondía entonces a otro llamado, buscaba fines más elevados: no pretendían con una mirada abarcarlo todo, pretendían atraer todas las miradas y que al verlo abarcaran en sus formas el fondo de todo un proyecto educativo, político y social. Y una vez seducidos mantenerlos dentro, organizar un empleo del tiempo alrededor del cual girase, efectivamente, todo lo demás, transformando a la escuela de manera semejante a la prisión de Foucault en “aparato administrativo” que “será al mismo tiempo una máquina de modificar los espíritus”, cuya labor será aún más perfecta cuanto no es un castigo sino un premio para el que acuda a ella: porque este “control y esta transformación del comportamiento van acompañados -a la vez condición y consecuencia- de la formación de un saber de los individuos”.⁵⁹ Más que un lugar para observar a los individuos, el CER era un lugar para ser observado, una totalidad para ejemplificar algo más. El CER estaba hecho más para ser vigilado que para vigilar, para expresar, citando a Foucault, “cierta utopía política”.⁶⁰

Vicente Casarrubias, profesor miembro de la Sección Pedagógica de la LEAR,⁶¹ sostenía que la misión del CER era la de cristalizar, aunque sea por una vez, la Escuela Socialista como escuela de clase al servicio de la revolución social, y de acuerdo con esta misión, organizar su trabajo escolar dando prioridad a la organización del alumnado y su participación en la lucha de clases, haciendo que el niño, además de descubrir las contradicciones del régimen imperante, conozca los medios para combatirlo y destruirlo, enseñándolo a luchar con el método y la técnica que el “proletariado pone en práctica para su liberación”.⁶² De esta manera, dice Casarrubias, se refuerza la conciencia social y la actividad colectiva de los niños en el movimiento que tiende a la liberación integral del país en la que los niños juegan un papel importante.⁶³

Esta escuela, quedaba claro, no era como las otras, pero al sustituir la disciplina convencional por la autonomía y el autogobierno, ¿qué les quedaba? Tal vez el editorial de *El Maestro Rural* tiene la respuesta cuando habla sobre el compromiso que el CER ha aceptado, a saber “que la línea de conducta que informe la confección de este número dedicado a su esfuerzo, esté basado en la auto-crítica” entendida como “la única práctica revolucionaria que en todo trabajo colectivo, y muy especialmente en los que a educación se refiere, garantiza la rectitud de sus principios y la fidelidad en su cumplimiento”. Difícil saberlo. Tal vez la organización escolar misma aporte más información.

El profesor Ponciano Olgún, profesor responsable del tercer ciclo del CER, proporciona más elementos para entender sus procesos, profundizando en que las “Colectivas” y sus relaciones con la enseñanza teórica resultaría, según él, una “seria aportación a la pedagogía nueva”.⁶⁴ Empieza explicando que Colectiva “es connotativo de trabajo hecho por todos (colectivizado) y todo trabajo en esas condiciones, solamente puede realizarse contando con instrumentos para la producción social (colectiva)”, lo cual de entrada compromete el proyecto por cuanto los instrumentos para la producción no se han colectivizado. Las condiciones del CER permiten, sin embargo, un ensayo que *además* cumple el imperativo social de la enseñanza.⁶⁵

Pareciera la enseñanza algo tan elevado que no habría de encontrarse en una simple escuela, por más lujosa que esta fuese. En cualquier caso, Olgún privilegia aquí la función laboratorio del espacio, lo escolar es mero aditamento.

Integrarían la escuela, continúa el profesor Olgún, las obras de orden material, las de tipo cultural (materias de aprendizaje escolar), las de tipo estético (materias especiales: plástica, dibujo, música coral e instrumental y aún las de orden gimnástico), y la preparación social común y “de orden redimitorio” de los alumnos “colocados y considerados siempre en el plano de integrantes de una clase sujeta a una dominación ancestral, de la cual es urgente manumitirla, preparándola para cumplir debidamente su destino histórico”.

La organización del trabajo productivo, continúa optimista Olguín, tendría un sentido liberador tanto por la realización de la tendencia hacia el politecnismo como porque además de ayudar a captar y habilitar distintas fases del proceso de producción crea un sentido de responsabilidad colectiva en la conciencia individual.⁶⁶ No se trata, sin embargo, de una fábrica de artesanos sino de sujetos capacitados para el trabajo, entendido como medio de aprendizaje integral, en lo manual, lo cultural y lo estético.⁶⁷

Siguiendo esta línea de pensamiento, el profesor Miguel Rubio, Jefe de la Sección Pedagógica de la LEAR,⁶⁸ propone la aceptación de una reinterpretación revolucionaria de los valores permanentes (teóricos y técnico-prácticos) de la pedagogía burguesa, de esta manera, para los teóricos y realizadores de la pedagogía proletaria, el trabajo sería “complemento de la educación intelectual”, partiría de una “concepción revolucionaria del trabajo mismo” resultando la mejor manera de introducir a los niños de la clase obrera para que no sólo comprendan su ideología, sino que la vivan, luchen y trabajen, contrayendo hábitos laboriosos de organización y colectivos y entrando en la posesión de la disciplina que el trabajo implica.⁶⁹ La “finalidad de clase” de esta escuela enseñaría entonces al niño a empezar a vivir según el modo y la ideología proletarios y le ayudaría a asimilar las formas de cultura en esa “época de producción maquinística”.

En esta escuela organizada como una “escuela industrial” cuyo contenido principal es “la comprensión de las formas más modernas del trabajo social” dadas en la organización industrial de la producción, el trabajo es un medio más de la educación”.

El trabajo escolar en el CER, explica Rubio, se realiza en la autodeterminación, en sentido individual y colectivo, y de ser en tanto trabajo, “un medio de opresión en la sociedad capitalista”, deviene “instrumento pedagógico que ayuda a humanizar al niño, socializándolo, enseñándole el “oficio de hombre”.

Coincide aquí el profesor Rubio con el profesor Olguín en que tan elaborado e imposible experimento serviría para humanizar y socializar al niño enseñándole sobre todo “el oficio de hombre”, articulando efectivamente las esperanzas utópicas de los siempre

dominados, a los que dará igual que no se cumpla el fin, ya que, el mero hecho de ser parte del experimento, sería un ensayo del cumplimiento de su destino histórico y esto sería siempre mejor que nada. La comprensión del contenido del saber tiende a llevarse a cabo, explica el profesor Rubio, mediante el método sintético o de “complejos”, filosofía de la enseñanza derivada del materialismo dialéctico, teoría de la organización de las materias del conocimiento y la organización más adecuada para realizarlo. Este método, sostiene el profesor, es una “superación de todos los métodos dialécticos existentes” y, lejos de pretender formar investigadores científicos o puramente hombres de acción y obreros, pretende despertar y formar en los niños el espíritu de investigación y el impulso creador en todo orden de actividad. Los programas para la “adquisición y dominio de hábitos, habilidades, capacidades y conocimientos se organiza en complejos básicos y complementarios, que a su vez se estructuran en un esquema fundamental expresión de un triple concepto unitario y pedagógico, a saber: NATURALEZA, TRABAJO Y SOCIEDAD”.

A pesar de tanta confianza en la “escuela industrial” para enseñar el “oficio de hombre”, no sería apropiado en este momento, por más que lo desearan, eliminar las aulas, así que había que justificarlas de algún modo y Rubio se detiene un poco para explicar que la organización del trabajo del aula, deficiente y casi inútil, se apoya en la técnica de lectura en silencio y se lleva a cabo individualmente o por equipo, siguiendo indicaciones detalladas para una actividad concreta consignadas en unas hojas especiales que reciben el nombre de GUIAS DE TRABAJO, inspiradas en las “Asignaciones” características del Plan Dalton y que constituyen una suerte de contrato de enseñanza entre el maestro y el alumno, individual o colectivo, que sirven para llevar a cabo el programa.

La razón de escoger, de entre tantas corrientes pedagógicas, precisamente la desarrollada por Helen Parkhurst⁷⁰ podría deberse, además de a la similitud de objetivos del proyecto del CER con el plan, en cuanto al desarrollo del individuo sobre todo, a la libertad de interpretación que permitía, condición necesaria en cada uno de los momentos de esta escuela.

La creadora del plan Dalton, Helen Parkhurst definía su idea como “un vehículo para el programa, un nuevo método de vida escolar que permite a los niños adquirir hábitos flexibles a colocar tras las ideas”.

Los tres principios fundamentales del plan son: Libertad, Cooperación e Individualidad.⁷¹ La idea de libertad está acompañada aquí de la consecuente responsabilidad, idea que encuentra eco en el segundo principio, Cooperación, basado en el pensamiento de John Dewey, teniendo en cuenta que “el objeto de una educación democrática no es meramente formar individuos inteligentes y capacitados para participar en la vida de su inmediato grupo sino el de llevar los grupos a tal punto de constante interacción que ningún individuo ni grupo económico pueda presumir que le sería posible la vida con independencia de los demás”. El tercer principio al que hay que atender, dicen los expertos, desde el punto de vista “psicológico”, tiene que ver con que un niño no toma una tarea sin comprenderla por lo que, tomándola de una manera “personal”, el compromiso y por lo tanto el aprendizaje al llevarla a cabo son distintos. El control de las actividades en este plan es muy importante y se consigue por medio de fichas de trabajo, fundamentales para el “método”.⁷²

El plan supondría, de acuerdo con lo anterior, en su plena realización una reorganización de clase y de programas, y por lo tanto una reforma de la organización social de la escuela. Muy conveniente, pasando por alto que lo que en realidad privilegiaba era las ideas, el Plan Dalton todavía resultaba una forma de organizar lo que quisieran.

Es difícil saberlo a ciencia cierta, pero la “Libertad”, la “Individualidad” y las “fichas de trabajo” del Plan Dalton, recuerdan mucho de lo dicho sobre el proyecto de autocrítica en el CER, ni qué decir de la importancia de la idea de “Cooperación” en la formación de la conciencia de clase trabajadora que buscaban desarrollar en el niño, para eliminarla inmediatamente, dando paso a una sociedad sin clases.

Efectivamente, la organización escolar, siempre sometida a una rigurosa auto-crítica y siguiendo el cómodo Plan Dalton, terminó por hacer depositario de la disciplina “dentro

de los salones, dentro de la escuela toda” al autogobierno de los niños mediante el Tribunal Infantil, situación que en un principio provocó reacciones “diversas y desconcertantes”, marcando una importante tendencia a la anarquía, con los correspondientes sobresaltos de algunos profesores que pretendieron volver a la “disciplina rígida”, y del “disimulo y hasta indiferencia” de otros más, imponiéndose finalmente la voluntad de los maestros jóvenes quienes, deseosos de convertir la escuela en un laboratorio, se ganaron la confianza de los niños, guiándolos hacia “la creación de un justo y educativo auto-gobierno escolar”.⁷³

Tal vez, de alguna manera, para estos alumnos a redimir el novedoso plan era tanto o más desconcertante que el descartado reloj del arquitecto Muñoz, porque, aunque ambos mecanismos acabaran con un sistema preciso de mando, lo que en esta escuela en realidad buscaban, quién sabe con cuánto éxito, era, como los filósofos o los juristas de antaño, “un modelo primitivo para la construcción o reconstrucción del cuerpo social”.⁷⁴

III. REVISTA *EL MAESTRO RURAL*. Fragmentos visuales de un proyecto educativo.

El Maestro Rural publica en septiembre de 1936 un número especial dedicado al Centro Escolar Revolución, que involucra la “espontánea colaboración” de los maestros, en un momento en el que ya se encontraba trabajando regularmente el grupo de profesores de “izquierda”. Ésta edición de la revista, de acuerdo con la moderna escuela que la inspira, hace gala de sobrias fotografías para complementar la información. Las imágenes revelan, en un discurso alterno al texto, la representación del centro escolar que consiguieran hacer funcionar hasta ese momento, representación que les significaba punto de partida y resultado del ejercicio “auto-crítico” y una suerte de expiación por la puesta en marcha de la escuela.

En la portada y contraportada un fotomontaje coloca, recortados contra el firmamento, rostros de niños que elevan sus miradas hacia puntos distintos, sobresaliendo entre las líneas angulosas de los edificios de la escuela. Los niños parecieran gigantes confundidos prensados entre planos mal colocados, a pesar de la intención elogiosa que buscaba sugerir el recurso. (figs. 45 y 46)



Figura 45



Figura 46

Una breve cronología en la revista descalifica la construcción del “vistoso” Centro, como atractivo para los turistas que deambulaban libres tomando fotos. Refiere entre sus fallas un descuido total de las reglas higiénicas por el lado arquitectónico, y por el pedagógico un tremendo y complicado aparato burocrático, aparato que los maestros replicarían en otros ámbitos escolares, con resultados parecidos a los que criticaban en primer lugar.⁷⁵ Era la escuela pues, antes de la aparición de su gobierno, “auto crítica” corta, una enorme máquina que lo único que producía era burocracia.⁷⁶



Figura 47

El equipo editorial en este número de la revista, en un ejercicio basado también en la “auto-crítica”, entendida como la “única práctica revolucionaria que en todo trabajo colectivo, y muy especialmente en los que a educación se refieren, garantiza la rectitud de sus principios y la fidelidad en sus cumplimiento”, pone de manifiesto el proceso que se ha llevado a cabo en la escuela en su primer año de funcionamiento, pasando de “cajonerío simétrico de salones iluminados con olvido completo de las reglas higiénicas al respecto” con “máquinas paráliticas en los talleres triturando las esperanzas de sus maestros jóvenes”

a “Escuela Nueva -base de la Escuela Socialista- resultante de la suma: Trabajo Productivo más Actividades culturales, sociales y artísticas (relacionadas con aquél)”.⁷⁷

En distintos artículos, fotografías presentan con mayor fortuna que en la composición de la portada, tomas de elementos aislados del edificio, algunas incluyendo niños, y algunas más consiguiendo incluso resaltar, con los niños, los detalles de la construcción, mostrando una idea del espacio habitado. (figs. 48 y 49)

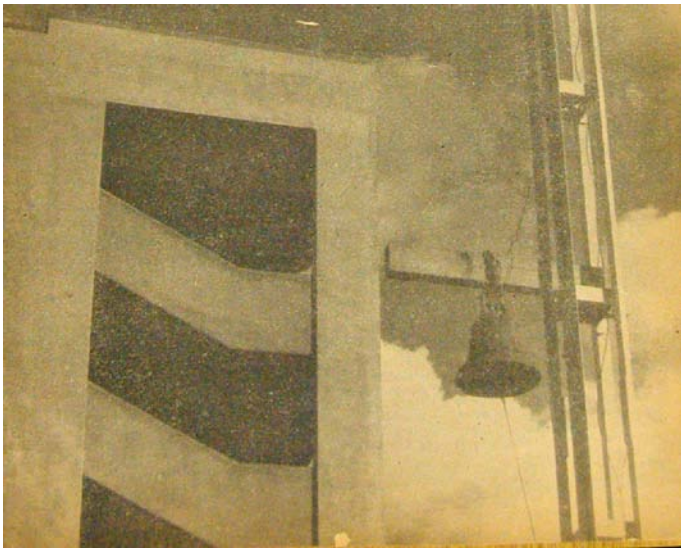


Figura 48

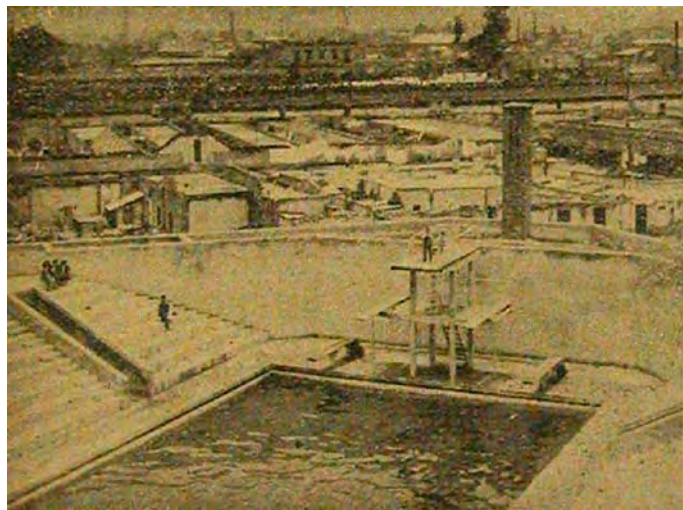


Figura 49

Un par de tomas resultan verdaderamente armoniosas y equilibradas, consiguiendo integrar cualquier punto notable del edificio y cierta función de su espacio, con los sujetos

que la activan, como es el caso de la foto que muestra un grupo de niños extendiendo los brazos hacia los costados, movimiento que se fuga siguiendo el ritmo de un par de líneas de ventanas reticuladas, o la foto de los niños repartidos por las gradas de la piscina, cuerpecitos desordenados sobre la piedra, sencillamente calentándose al sol. (figs. 50 y 51)

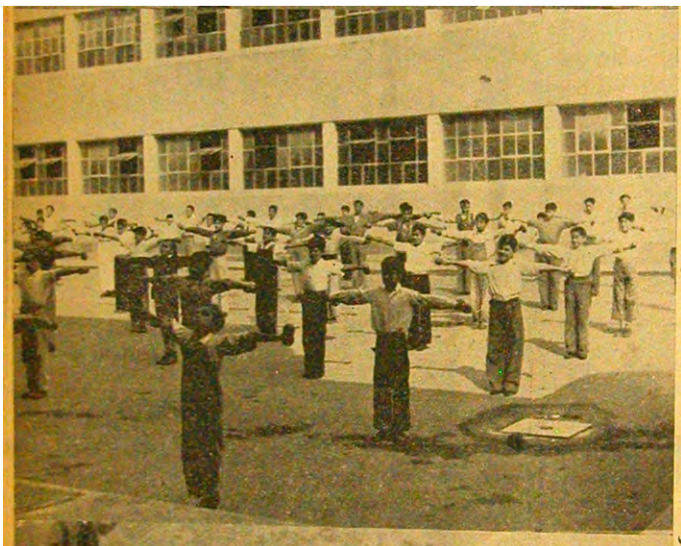


Figura 50



Figura 51

Más fotos de niños agrupados mirando a la cámara y de profesores reunidos en una sala de juntas, son las primeras de las muchas que se reparten a lo largo de la revista presentando a maestros y alumnos. Entre tomas de actividades escolares y juegos al aire libre, sólo una foto presenta una clase convencional en un aula con alumnos tomando notas. (figs. 52-54)



Figura 52



Figura 53



Figura 54

Una foto de mujeres en el taller de costura acicalando solícitas figurines de niños encuentra eco en las imágenes de pulcras enfermeras vigilando la higiene y salud de los niños reales. La foto de un consultorio resulta notable al presentar modernos aparatos odontológicos y a la paciente, una niña retorcida que recuerda a los prisioneros torturados de los murales del vestíbulo, en este caso más bien beneficiaria de la alta misión depositada, además de la enseñanza, en la escuela-laboratorio, ahora escuela-clínica CER, sin hablar de los otros servicios comunitarios que prestaría la escuela, entre bibliotecas, cooperativas, imprentas

y consultorios.⁷⁸ (figs. 55-57) Las actividades sociales de la escuela permitían, de acuerdo con la profesora María Gutiérrez, Secretaria General del Consejo Técnico del CER, conocer mejor a los educandos para integrar su vida familiar y escolar y procurarles una vida nueva.



Figura 55



Figura 56



Figura 57

Una buena parte del material fotográfico versa sobre alumnos trabajando industriosamente. Los niños, generalmente en grupos de tres o más, están siempre absortos en sus labores: dibujar o armar objetos, juguetes algunas veces los niños y artículos similares las niñas, porque en este caso es muy notoria la separación por género entre hombres y mujeres, aún cuando se trate del mismo taller. (figs. 58 y 59)



Figura 58



Figura 59

Ésta separación impone una segunda mirada a las tomas de deportes o juegos, en las que se anticipaba esta condición. (figs. 60-63)



Figura 60



Figura 61



Figura 62



Figura 63

Algunas fotos muestran, sin embargo, a niños y niñas trabajando con máquinas; estas tomas varían ligeramente de las anteriores porque aquí se privilegia el equipo industrial mediante encuadres abiertos, en la foto del taller de costura, por ejemplo, o mediante encuadres muy cerrados a detalles del niño o niña manejándolo. (figs. 64-66) Nunca es mixto el trabajo en los talleres: si la escuela nueva no es tan moderna como para tener lecciones de natación incluyentes, mucho menos lo hará con oficios; el trabajo industrial homologa obreros, pero también esto tiene un límite.

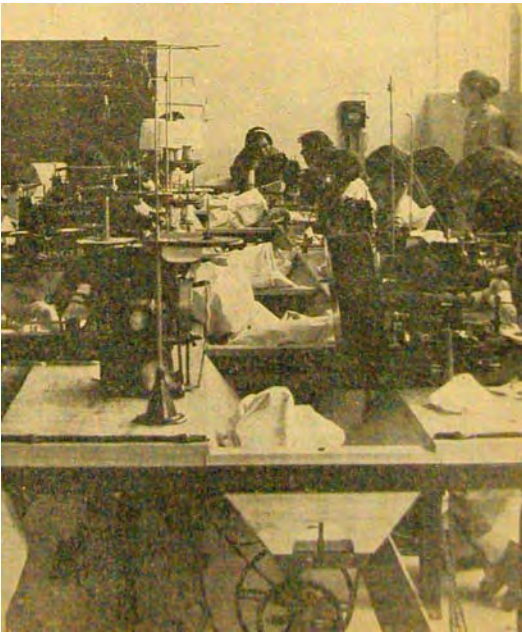


Figura 64



Figura 65



Figura 66

El recurso del detalle sirve también para mostrar la producción editorial del taller de imprenta, con una foto de los documentos, por supuesto boletines y propaganda sobre la escuela y organizaciones sindicales, que ahí imprimen. (fig. 67) Esta característica de



Figura 67

la escuela, se refuerza con la idea de que la “demagogia educativa”, representada por los “carteles, periódicos murales y mítines en gran escala” de ayer, a diferencia de los carteles, periódicos murales y mítines en gran escala de hoy, poseen un “gran valor educativo” por cuanto “dejaron el alto porcentaje de falsedad que tenían como producto que eran de algo ficticio”. Mencionan estos productos de algo ficticio entre los errores “congénitos” presentes tanto en el CER como en el medio educativo que “sólo una dura autocrítica ha ido extirpando”. El elemento de realidad que hacía abismal la diferencia en esto estaba, según ellos, en haber cambiado el método y haber hecho al niño observar y comparar su medio y su posición

individual y de clase, logrando en ellos “un criterio que valore y una actitud que obre... pero una actitud revolucionaria”, actitud que se conseguía convirtiendo los “temas”, antes tratados por los maestros en “periódicos murales técnicamente perfectos” en el “complejo” Naturaleza, Trabajo y Sociedad, consiguiendo que el trabajo resultante sea “verdadera síntesis de conocimientos... comprensión del problema y reacción sincera”.⁷⁹

Una foto más muestra los productos del taller de zapatería. En este caso la presentación de los materiales, más o menos acabados, juega con la presencia de los pies desnudos de un niño consiguiendo un efecto sumamente estético. (fig. 68) Pablo L. Martínez, Jefe de los Talleres del CER, describe las cooperativas del Centro, planteando que las cooperativas deben ayudar al elemento trabajador a resolver sus problemas económicos y, tal vez como ilustra la fotografía, algunas necesidades básicas en la medida de lo posible, y de ninguna manera deben, al tener éxito, transformarse en una empresa capitalista. Dice Martínez que las cooperativas de consumo de artículos escolares deben ser las más propagadas y son las más extendidas en los planteles educativos, porque en ellas se busca abaratar los productos que los niños consumen y obtener las mayores ganancias para repartir altos dividendos, acreditando las ventajas de la cooperativa lo cual, sin embargo, es un gran error, porque si ya se abarató el producto no debiera haber ganancia repartible alguna.



Figura 68

El hecho de que la revista muestre abundante material fotográfico que encarece las virtudes de la construcción y las cooperativas, contra una aislada toma y una breve referencia a los “bellísimos vitrales del infortunado pintor mexicano Fermín Revueltas”, dice mucho sobre lo que privilegiaba en la práctica el equipo de profesores dirigente del CER, o al menos la mayoría que lideraba al grupo que escribiera en ese número de *El Maestro Rural*. (fig. 69)



Figura 69

Como equilibrando esta situación el profesor Arqueles Vela sostiene, en un ensayo, una defensa de la educación artística con el argumento de que el arte es un medio importante de la educación por tanto “no sólo refleja el mundo sino que lo crea”. El también escritor argumenta que, efectivamente el arte no podía ser la base de la educación, lugar que correspondía a la

materia económica, el trabajo y los intereses materiales, sin embargo, tenía una misión social que cumplir, “la de relacionar al individuo con el mundo que le rodea”.⁸⁰

El número especial de *El Maestro Rural* termina con una explicación detallada de las particularidades de la escuela, por ejemplo, el que por motivos pedagógicos se redujo la inscripción, la división de sus seis años en tres ciclos, la razón de contar con maestros de Educación Física, Música y Artes Plásticas y un Servicio de Departamento Médico General y Departamento Dental que empiezan a extenderse a la comunidad, el adaptar el Teatro al aire libre para funciones de cine y en general los detalles que repitieron y ponderaron en las dos inauguraciones.

La aparición de este número de *El Maestro Rural* dedicado enteramente al Centro Escolar Revolución es una suerte de reivindicación de la “gran escuela de la capital” y de todo el sistema educativo a través de ella, justificando la elección entre otras escuelas “que merecen esta distinción tanto o más” por su “larga ejecutoria revolucionaria y abundantes cosechas pedagógicas”, por considerar, sin embargo, que el Centro Escolar Revolución ha aceptado además “que la línea de conducta que informe la confección de este número dedicado a su esfuerzo, esté basado en la “auto-crítica”. Buscaban, sin sombra de “elogios” ver qué “postulados de la Escuela Revolucionaria se han realizado ya, y los que no se han interpretado correctamente o no se han realizado bien”.

Dedican, como epílogo, sus esfuerzos a los estoicos maestros rurales mediante una petición de “comprensión para la trascendental labor que realiza (el CER) y estímulo para el esfuerzo que en ella desarrollan sus jóvenes maestros”. Casi una disculpa por arrebatar recursos para la escuela-experimento.

DISCUSIÓN

El Centro Escolar Revolución fue, desde la gestión del proyecto, el espacio de convergencia de múltiples intereses. Desde las primeras modificaciones materiales que Juan O’Gorman, quien también presentara un anteproyecto para la escuela (fig. 70), negoció con el DDF exponiendo “el criterio del C. Secretario” respecto al presupuesto para las obras pasando por las cartas y cotizaciones no solicitadas que distintas compañías enviaban para participar del negocio, hasta los múltiples debates en torno a semejante dispendio en una sola escuela teniendo una asignación tan grande que cubrir, son prueba fehaciente de la clase de mecanismos que la construcción, y nada más que la pura construcción, pusiera de entrada en juego.⁸¹

Una vez levantado el proyecto todas y cada una de sus partes fueron causa y efecto de un sinnúmero de contiendas, aumentadas por sus constantes transformaciones, mismas que delataban los intereses que se tejían a su alrededor. Tal es el caso, por ejemplo, del espacio que finalmente ocuparía el conjunto escultórico. En el anteproyecto del arquitecto se podía apreciar, pasando la calle frente a la escuela, una glorieta en la que se encontraba un reloj; el asta bandera estaba al pie de la escalinata que originalmente llevaba al pórtico (esta escalera desapareció y la entrada está hoy en día a nivel de calle). Estos elementos se modificaron y en febrero de 1934, el espacio se pensaba para un estilizado reloj de base cuadrada, en cuya cara principal podría leerse el nombre de la escuela mientras pinturas o relieves decorarían las demás; el asta bandera en este caso se elevaría por sobre el reloj alcanzado unos 26 metros. (fig. 41-44) En mayo de 1934 una vez más el proyecto cambiaría, anexándose el conjunto escultórico y destinando para el reloj, pensado ahora como un elaboradísimo mecanismo de control, el techo de la sala de juntas y el vestíbulo; de este proyecto permanecería finalmente sólo la alegoría.⁸²

La negociación de ideas en detalles que a primera vista resultarían sencillas variaciones, continuó en el conjunto escultórico de Muñoz, conjunto que no era más que “un bloque de piedra en bruto” el día de la primera inauguración en noviembre de 1934. La inscripción en

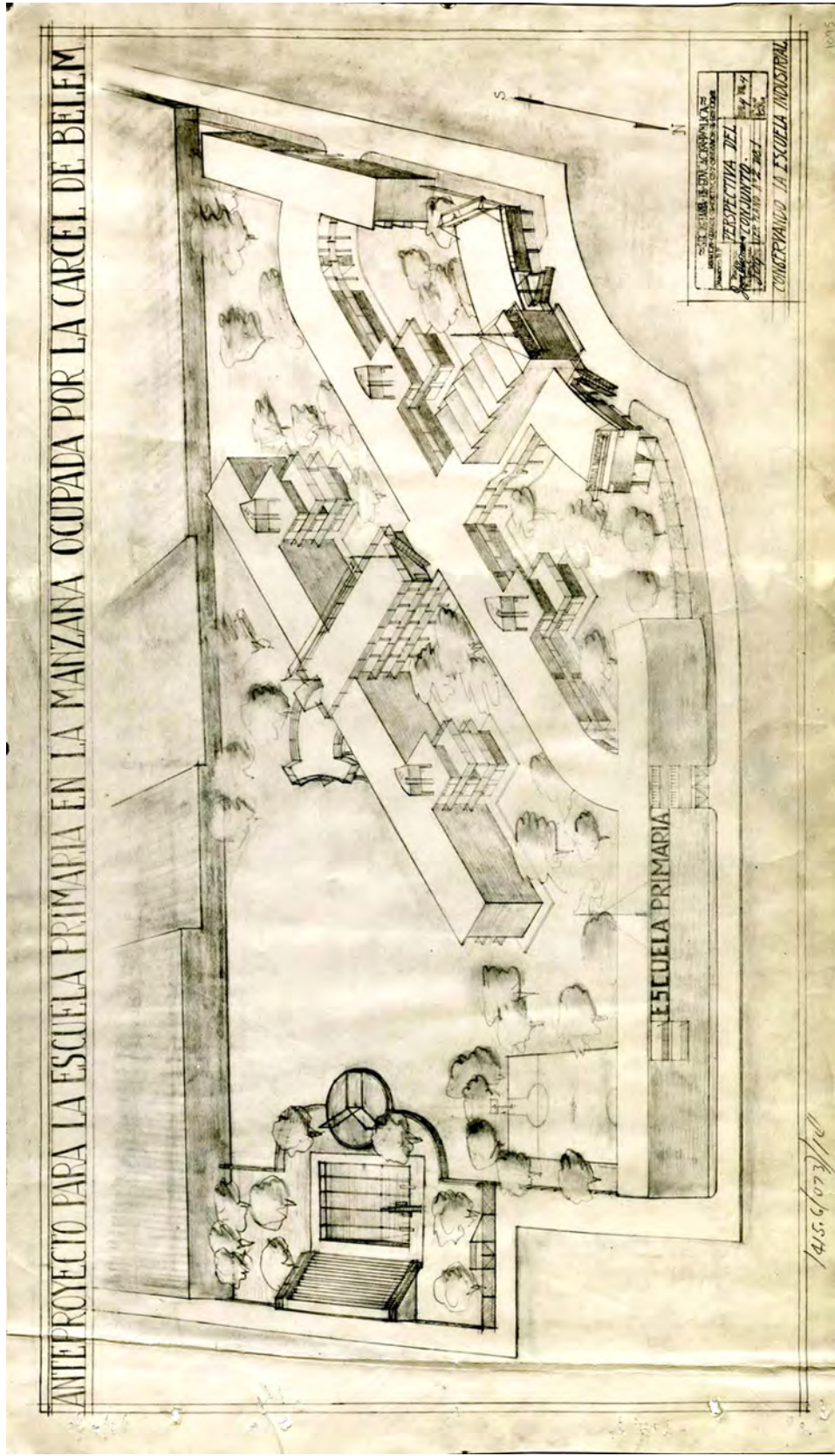


Figura 70

la alegoría, por ejemplo, pasó de simple leyenda informativa, *Centro Escolar Revolución*, a sentencia revolucionaria, *Educación es redimir*.⁸³ (fig. 71)

Los bloques del CER se transformaban siempre en otra cosa y los vacíos entre ellos parecían llenarse todo el tiempo con las intenciones pedagógicas explícitas, y/o políticas más bien veladas, y sociales que seguían o no los involucrados en primer lugar, consiguiendo un sinsentido constante entre bloques, vacíos e implicados. Pudiera ser debido a este constante cambio que la escuela por ser templo no se pierde como escuela, por ejemplo. El pasado mismo, las imágenes que tienen acerca de lo pasado, tenían también una función importante aquí. Una de las ideas que amparó la construcción del CER era borrar el ayer, de tajo derruir lo anterior representado en la cárcel del régimen porfirista, idea de la que, al menos, parecieran partir algunos de los implicados en la construcción de la escuela, buscando todos, además de erigir un edificio, la construcción de otra cosa, de algo más.⁸⁴ Los discursos con los que consolidan estas construcciones son importantes y abarcan más ámbitos de los que pareciera en un primer momento.⁸⁵

Pero también, las decoraciones. La condición necesaria de su narración es el ancla en el pasado para enaltecer el futuro, de ninguna manera, en este caso, se desperdiciaría un recurso semejante. Cada vez que se accediera a las bibliotecas o se observasen los murales se tendría una historia distinta: como sucede con una película que no se ha visto desde el principio, se construirá el relato con los elementos que se tengan, se generará la parte que falta o se inventará otra historia que podría haber pasado o estaría próxima a pasar.⁸⁶ La sensación es aún mejor al ser espacial, al permear constantemente cualquier actividad que se desarrolle en ese espacio. Los elementos presentados tendrán siempre algún impacto, como los vitrales, e incluso se reforzarán en algo más, como en el caso de los murales que en algún momento pudieran recordar los medios propagandísticos que los artistas de la LEAR prodigaban en su revista, en carteles, en exposiciones y en otros espacios, que por cierto, ayudan a definir también los espacios de la escuela. ¿Qué mejor manera de llenar los huecos, de activar los vacíos, que mediante una presencia constante y susceptible de ser transformada?⁸⁷

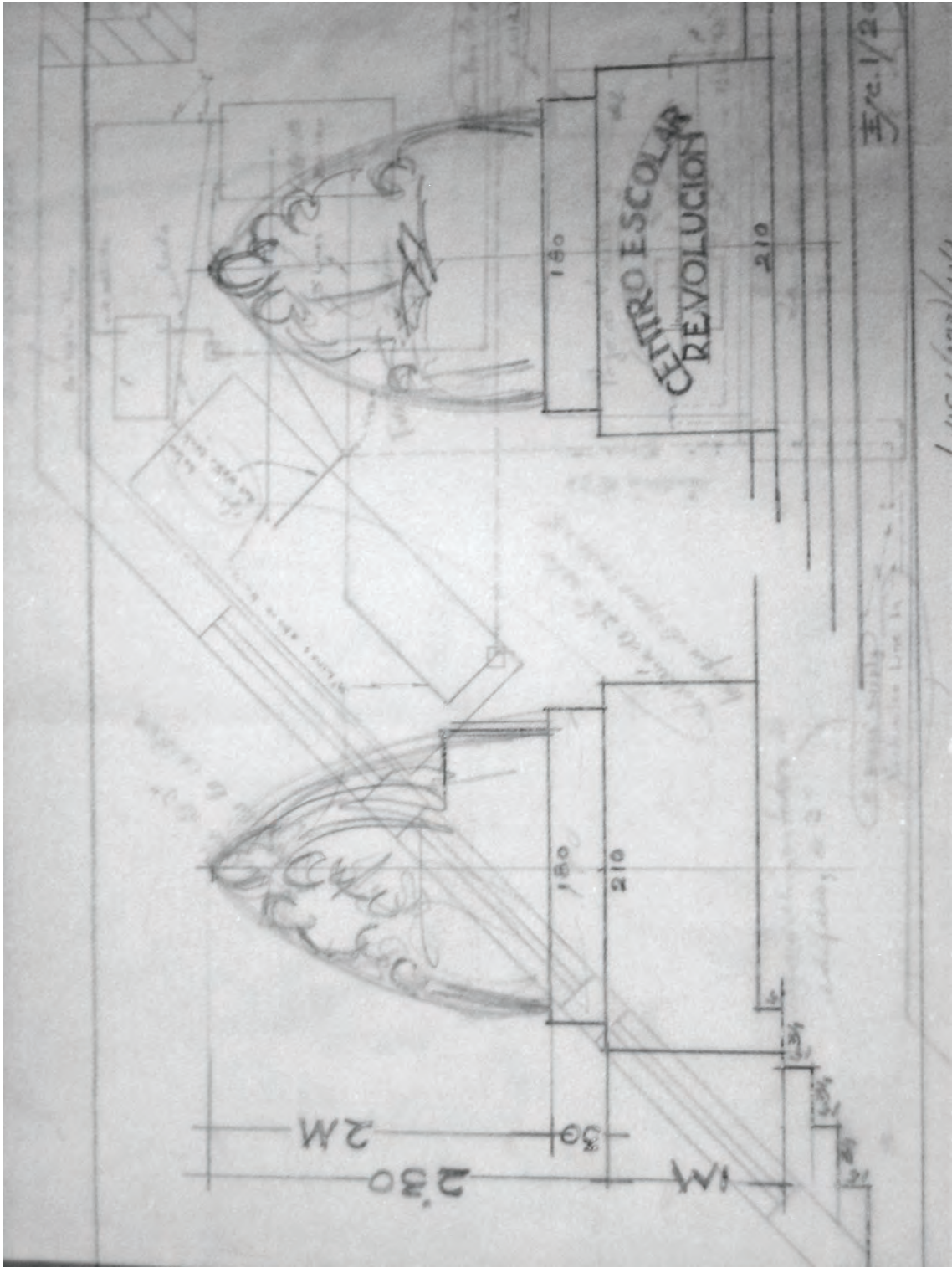


Figura 71

Las transformaciones resultan más elaboradas porque es sin dejar de ser escuela que el CER deviene monumento, laboratorio, gabinete, “acucia viva de investigación, comparación, experimentación y estudio hacia todos los vientos sociales y pedagógicos”, “escuela forja... redimida y redentora”, taller, fábrica, etcétera. La encadenación imposible parte, además, cada vez de otro lado, aprovecha otro vacío originando, sin embargo, infinitamente todos los absurdos que una gran combinación de variables puede ocasionar. Es todavía mejor porque estos absurdos encuentran sentido. Aún cuando parecieran deshilados, como en el caso del reloj que se vuelve asta que deviene control que desaparece, lo que esta constante metamorfosis hace es dejar rastros que se retomarán una y otra vez en una interminable génesis de espacios. El vestíbulo, las vitrinas, los salones, los vitrales, las bibliotecas, los murales, cada cosa y lugar se transforma, se aleja y es otro, sólo o en relación con los demás, algo más, siempre sin límite y siempre en contacto. Tal vez en este caso, paradójicamente, la educación, enarbolada como misión común y a partir de esto las ideas de educación que en realidad los unía, era también lo que más los alejaban.⁸⁸

El espacio escolar ayuda también a entender y explicar. Las nociones de escuela cambian constantemente y del mismo modo el edificio se adapta; es posible encontrar otro espacio nada más con abrir una puerta: en el interminable e higiénico corredor cada entrada puede contener tras de sí un aula, un claustro, un sindicato, un consultorio, un taller. Fronteras móviles que se difuminan con sólo hacer sonar un reloj o abrir una cerradura. Los espacios se activan con los murales, vitrales o máquinas que en realidad buscan ser detonantes o pistas para guiar a otro lado transformándose y transformando a los habitantes. Lo lejano y lo contiguo están del mismo lado por una cuestión de “experiencia y noción”, como en las figuras arquitectónicas de Kafka, los bloques de las estructuras están cerca unos de otros, van unidos de dos en dos y permanecen alejados por brechas que no se llenarán nunca. Los que habitan el sitio se transforman también de acuerdo con el espacio que invaden y aprovechando los vacíos que quedan: el maestro deviene revolucionario, reformador, mesías, investigador

y obrero. Los alumnos por su parte, son estudiantes, sometidos, redimidos, redentores y también obreros.⁸⁹ El CER es pues, una máquina social, un dispositivo de dos caras.

En el CER es fácil entender esto porque en su espacio se organizaban otros dispositivos colectivos de enunciación: no sólo el sindicato de maestros del CER, también el sindicato de maestros de todo el país, la LEAR, los sindicatos obreros, etcétera. Al menos en teoría se trataba de un bloque ambicioso en el que un enunciado, el conflicto de los maestros por ejemplo, es una parte integral de la máquina, que se hace según reglas que constituirían el “verdadero modo de uso de la máquina”.⁹⁰

El saber cuándo un enunciado es nuevo y cuándo se puede decir que se esboza un nuevo dispositivo sería también importante. La confianza en la escuela del trabajo en el CER, articula otras intenciones, otros deseos, implicando el reconocimiento de un nuevo dispositivo, formado con el recuerdo o la negación de otras formas de organización que cambian y se reconstruyen formulando, a partir de deseos, enunciados y máquinas que romperían los dispositivos antiguos.⁹¹

El CER es escuela, templo, laboratorio, fábrica y otra vez escuela, y al asignarle las funciones propias de cada término entran en contacto con los involucrados. Los maestros, por ejemplo, son también misioneros funcionando como tales, trabajadores que se relacionan con sindicatos, con movimientos políticos y sociales, artistas que vinculándose con otros artistas, sobre todo cuando se trata de atacar a los artistas con los que no están de acuerdo; están también los alumnos, niños, obreros, futuro del país, y así por el estilo. El problema no sería un maestro o alumno como “función general asumida por un individuo” sino el maestro o alumno “como funcionamiento de un dispositivo polívoco del cual el individuo solitario es una parte”, la colectividad acercándose a otro dispositivo.

Cada frase, cada gesto, cada decisión es inmanente a la serie y no son enunciados, son enunciaciones que desempeñan el papel de conectadores, que son a su vez líneas de fuga que conectan con otros dispositivos, de ahí la riqueza de las revistas *Frente a Frente* y *El Maestro Rural*, que estarían articuladas con la escuela pero serían dispositivos por sí mismas.

El CER sería un dispositivo de este tipo, que activa y contiene transformaciones, que deviene siempre algo más.⁹²

El CER genera sus propias líneas de sedimentación, ruptura y fractura, aún a pesar de las guías que emiten los en él involucrados; la escuela es algo más, a pesar de ellos y aún de sí misma, los espacios planeados detalladamente terminan por generar lugar u originar otros espacios, solos o relacionados entre sí de una manera autónoma (movimientos sociales, casi siempre, en este caso). El CER funciona, sobre todo, porque los involucrados tienen otros espacios, generan otros dispositivos novedosos.

El dispositivo no necesita de algo más y el CER cumple con esto, sus líneas de fuga son lo que nos lleva a otro lado. En el campo social de los maestros del CER, por ejemplo, había un sindicato y en el de los obreros una escuela y en el escolar una escuela-fábrica, y en los artistas, artistas-maestros, y en los alumnos-obreros, artífices de una nueva patria. En la escuela lo novedoso no son las enunciaciones contradictorias, sino el régimen de enunciación mismo que puede comprender enunciaciones contradictorias. Inmejorable ejemplo el ejercicio del CER con el reloj que no construyeron, porque establecieron un mecanismo igual de elaborado y complejo: la autocrítica, el plan Dalton, las decoraciones que parecieran estar mejor en las páginas de *Frente a Frente* que invadiendo los muros escolares en donde terminaron, sin embargo, por encontrarse perfectamente; todo lo artístico, todos y cada uno de los discursos que cobijaban cada cosa, cada vez, no son lo novedoso, lo novedoso es su integración en el dispositivo, integración que resulta, de alguna manera, “en provecho de un dispositivo del futuro”. ¿Ese dispositivo sería la educación hoy?⁹³

En el CER todos, o casi todos, decían hablar por la educación, por eso las cosas resultaban distintas, porque respondían en realidad, amparadas en la educación, a diversos intereses. El CER sería, de acuerdo con esto, lo que la escuela deja de ser; la propiedad del CER está en su devenir en el momento en que se construyen espacios escolares y en el momento en que estos espacios devienen algo más. Su gracia es albergar en un mismo momento y lugar las posibilidades de escuela de muchos tiempos, espacios e ideas.

La analítica del CER implica un diagnóstico de lo que llega a ser el espacio escolar a partir del CER y después de él (lo que se pensaba de la escuela y lo que la escuela llega a ser a partir del CER). Este trabajo pretendía entender los espacios a partir de aclarar sus transformaciones y a los involucrados en éstas. La riqueza del CER, me parece, está en ese periodo entre 1934 y 1937 en el que todos participaban con una voluntad de esas que sólo obedecen a utopías, en la construcción de una escuela que contenía todas las mejores ideas de escuela que podían pensar. También creo que, finalmente, lo que representaba esta escuela ha sido importante para su consolidación como institución escolar, con sus vicios y virtudes, por supuesto, pero ha sido importante, sobre todo, para la consolidación de una institución educativa en México representada en el Centro Escolar Revolución mismo.

Bibliografía

Abraham Angel y su tiempo, coord. Sylvia Pandolfi, México, Instituto Nacional de Bellas Artes/ SEP Cultura, Gobierno del Estado de México, 1985.

Boletín Informativo Crónicas, El Muralismo, producto de la Revolución Mexicana, en América, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Estéticas, 2000.

Borges, Jorge Luis, *El informe de Brodie*, Buenos Aires, Emecé, 1970, 153 p.

Born, Esther, *The new architecture in México*, New York, William Morrow and Company, 1937.

Cien artesanías mexicanas, México, DIF, 198?.

Cuadernos de Arquitectura: suplemento de cuadernos de Bellas Artes, Arquitectura Escolar Mexicana, México, INBA, 1962.

De Anda Alanís, Enrique Xavier, *La arquitectura de la revolución mexicana; corrientes y estilos de la década de los veintes*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Estéticas, 1990.

Deleuze, Gilles, *Kafka; por una literatura menor*/ Gilles Deleuze, Felix Guattari; versión de Jorge Aguilar Mora, México, Era, 1978, 127 p.

Deleuze, Gilles, *Michel Foucault, filósofo*/ Por E. Balbier...[et al.]; tr. Alberto L. Bixio, Barcelona, Gedisa, 1990.

Fernández, Justino, *El arte moderno y contemporáneo de México*, 2ed., México, UNAM, Instituto de Investigaciones Estéticas, 1993.

Focault, Michel, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, 2003, 314 p.: il.

Frente a Frente, (facsimil, Francisco Reyes Palma, edición e introducción), México, Centro de Estudios del Movimiento Obrero y Socialista, 1994, varias p., il.

Fuentes Rojas, Elizabeth, *La liga de escritores y artistas revolucionarios: una producción artística comprometida*, México, El autor, 1995, 407 p., Tesis Doctorado (Doctorado en Historia del Arte)-UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.

Guía de murales del Centro Histórico de la ciudad de México / Esther Acevedo... [et al.], México, Universidad Iberoamericana, Departamento de Arte, Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1984, 147 p.

Honour, Hugh, *Historia Mundial del Arte*, España: Alcalá, 2004.

Informe Presidencial y Memoria del Departamento del Distrito Federal, que rinde el C. Jefe del mismo Aarón Saénz, por el Periodo Administrativo comprendido entre el 1 de julio de 1933 y el 30 de junio de 1934, México, 1934, 192 p.

Lerner, Victoria, *La educación socialista*, México: El Colegio de México, 1999. Vi, 199 p., il.

Luzuriaga, Lorenzo, *Ideas pedagógicas del siglo XX*, Buenos Aires, Losada, c 1964, 223 p.

Lynch, Albert, *El trabajo individual según el Plan Dalton*, traducción del inglés por Fernando Sainz, Buenos Aires, Losada, c1966, 171 p.

Modernidad y modernización en el arte mexicano (catálogo de exposición en el Museo Nacional de Arte), México, Instituto Nacional de Bellas Artes, 1991.

Noelle, Louise, *Arquitectos contemporáneos de México*, México, Trillas, 1989.

Noelle, Louise, “La integración plástica: confluencia, superposición o nostalgia” en *In disciplinas: estética e historia del arte en el cruce de los discursos*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Estéticas, 1999.

Pláticas sobre arquitectura, SAM, México, 1933. Reedición, INBA, 2001.

Reyes Palma, Francisco, *La LEAR y su revista de frente cultural*, en *Frente a Frente*, 1934-1938, México, D. F., Centro de Estudios del Movimiento Obrero y Socialista A. C., Edición facsimilar, 1994.

Rodríguez, Antonio, *El hombre en llamas; historia de la pintura mural en México*, Londres, Thames and Hudson, 1970, 519 p.

Tibol, Raquel, *Historia General del Arte Mexicano: Época Moderna y Contemporánea*, México: Hermes, c 1969.

Utopía. No utopía: la arquitectura, la enseñanza y la planificación del deseo, Taller 1932, México, Museo Casa Estudio Diego Rivera y Frida Kahlo/ INBA, 2005.

Vaughan, Mary Kay, *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001, 405 p.

Suárez, Orlando S., *Inventario del muralismo mexicano; Siglo VII a.c.*, México, UNAM, 1972, 412 p.

Zurián, Carla, *Fermín Revueltas Constructor de espacios*, México, INBA, c2002.

Lista de ilustraciones

1. Antonio Muñoz García, Centro Escolar Revolución, 1934, plano acuarelado, Archivo Departamento del Distrito Federal.
2. Centro Escolar Revolución, referencia bibliográfica. Foto: Archivo Fotográfico IIE-UNAM.
3. Mural y vitrina, Centro Escolar Revolución.
4. Antonio Gutiérrez, Los Cristeros, 1936, fresco, Centro Escolar Revolución.
5. Aurora Reyes Flores, Atentado a las maestras rurales, 1936, fresco, Centro Escolar Revolución.
6. Raúl Anguiano, Las nuevas generaciones, 1937, fresco, Centro Escolar Revolución.
7. Gonzalo de la Paz Pérez, El fascismo y el clero contra la cultura, 1936, fresco, Centro Escolar Revolución.
8. Raúl Anguiano, El fascismo destructor del hombre y la cultura, 1937, fresco, Centro Escolar Revolución.
9. Ignacio Gómez Jaramillo, Represión, 1937, fresco, Centro Escolar Revolución.
10. Raúl Anguiano, Represión porfirista, 1937, fresco, Centro Escolar Revolución.
11. Ignacio Gómez Jaramillo, Dictadura, 1936, fresco, Centro Escolar Revolución.
12. Gonzalo de la Paz Pérez, Alegoría del socialismo, 1936-1937, fresco, Centro Escolar Revolución.
13. Everardo Ramírez, Las religiones, 1936, fresco, Centro Escolar Revolución.
14. Everardo Ramírez, Los maestros rurales, 1936, fresco, Centro Escolar Revolución.
15. Anteproyecto, Centro Escolar Revolución, 1934, plano acuarelado, Foto: Archivo Fotográfico Departamento del Distrito Federal.
16. Centro Escolar Revolución, Referencia bibliográfica. Foto: Archivo Fotográfico IIE-UNAM.
17. Crujía, Centro Escolar Revolución.
18. Murales y vitrinas, Centro Escolar Revolución.

19. Parroquia del Purísimo Corazón de María, 1922.
20. Parroquia del Purísimo Corazón de María, 1922.
21. Parroquia del Purísimo Corazón de María, 1922.
22. Iglesia de Cristo Rey, 1942-1945.
23. Iglesia de Cristo Rey, 1942-1945. Foto: Mariana Cabral Fernández de Castro.
24. Iglesia de Cristo Rey, 1942-1945.
25. Karl Marx Hof. Foto: Mariana Cabral Fernández de Castro.
26. Karl Marx Hof. <http://www.austriaviationart.org/forum/060623/07.jpg>
27. Conjunto escultórico. Foto: Archivo Fotográfico IIE-UNAM.
28. Conjunto escultórico.
29. Ambulatorio, Centro Escolar Revolución.
30. Pasillo, Centro Escolar Revolución.
31. Pasillo, Centro Escolar Revolución.
32. Detalle, Centro Escolar Revolución.
33. Detalle, Centro Escolar Revolución.
34. La historia de México, conjunto vitral, Centro Escolar Revolución, 1934, Foto: Cecilia Belej.
35. Flora y fauna mexicanas, referencia bibliográfica, conjunto vitral, Centro Escolar Revolución, 1934, (fotografías acuareladas). Colección Ingeniero Silvestre Revueltas.
36. Adelantos Técnicos y Científicos del siglo XX, referencia bibliográfica, conjunto vitral, Centro Escolar Revolución, 1934, (fotografías acuareladas). Colección Ingeniero Silvestre Revueltas.
37. La formación de la tierra, referencia bibliográfica, conjunto vitral perteneciente al Centro Escolar Revolución, 1934, (fotografías acuareladas). Colección Ingeniero Silvestre Revueltas.
38. Mural y vitrina, Centro Escolar Revolución.
39. *Frente a Frente*, México, primera época, No. 3, Mayo de 1935.
40. “Concurso de carteles”, *Frente a Frente*, México, segunda época, No. 7, Enero de 1937.

41. Plano, Centro Escolar Revolución, febrero 1934. Foto: Archivo Fotográfico Departamento del Distrito Federal.
42. Plano, Centro Escolar Revolución, mayo 1934. Foto: Archivo Fotográfico Departamento del Distrito Federal.
43. Plano, Centro Escolar Revolución, mayo 1934. Foto: Archivo Fotográfico Departamento del Distrito Federal.
44. Detalle plano, Centro Escolar Revolución, mayo 1934. Foto: Archivo Fotográfico Departamento del Distrito Federal.
45. Portada, *El Maestro Rural*, septiembre 1936.
46. Contraportada, *El Maestro Rural*, septiembre 1936.
47. *Frente a Frente*, México, primera época, No. 3, Mayo de 1935.
48. *El Maestro Rural*, septiembre 1936.
49. *El Maestro Rural*, septiembre 1936.
50. *El Maestro Rural*, septiembre 1936.
51. *El Maestro Rural*, septiembre 1936.
52. *El Maestro Rural*, septiembre 1936.
53. *El Maestro Rural*, septiembre 1936.
54. *El Maestro Rural*, septiembre 1936.
55. “Actividades en el taller de costura”, *El Maestro Rural*, septiembre 1936.
56. “El socorro infantil hace prácticas de primeros auxilios”, *El Maestro Rural*, septiembre 1936.
57. *El Maestro Rural*, septiembre 1936.
58. “La colectiva de juguetería trabajando”, *El Maestro Rural*, septiembre 1936.
59. *El Maestro Rural*, septiembre 1936.
60. *El Maestro Rural*, septiembre 1936.
61. *El Maestro Rural*, septiembre 1936.
62. *El Maestro Rural*, septiembre 1936.

63. *El Maestro Rural*, septiembre 1936.
64. “El taller de costura en plena actividad”, *El Maestro Rural*, septiembre 1936.
65. *El Maestro Rural*, septiembre 1936.
66. “Taller de imprenta, ejercicios de postura”, *El Maestro Rural*, septiembre 1936.
67. “Producción”, *El Maestro Rural*, septiembre 1936.
68. “Los productos del taller de zapatería en varias fases del proceso de su elaboración”, *El Maestro Rural*, septiembre 1936.
69. *El Maestro Rural*, septiembre 1936.
70. Juan O’Gorman, Anteproyecto, Centro Escolar Revolución, 1934, Archivo Departamento del Distrito Federal.
71. Antonio Muñoz García, Conjunto escultórico, 1934, Archivo Departamento del Distrito Federal.

- 1 Jorge Luis Borges, *El informe de Brodie*, Buenos Aires, Emecé, 1970, pp.150-151.
- 2 Louise Noelle, *Arquitectos contemporáneos de México*, México: Trillas, 1989. p.101.
- 3 Sobre cada panel, en letra simple y negra, un prolijo manejo de información que recuerda técnicas didácticas al marcar las iniciales de las palabras de un texto negro en color rojo, brinda los siguientes datos, de izquierda a derecha (la numeración es mía para separar):
1. EL DIA 5 DE JULIO DE 1933 SE INICIO LA EDIFICACION DE ESTA ESCUELA PRIMARIA PARA CINCO MIL ALUMNOS EN EL SOLAR DONDE ESTUVIERON SUCESIVAMENTE EL ANTIGUO RECOGIMIENTO DE MUJERES, EL COLEGIO DE NIÑAS, Y DESDE EL 22 DE ENERO DE 1863 LA CARCEL DE BELEM.
 2. C E N T R O
EL DEPARTAMENTO DEL DISTRITO FEDERAL DEMOLIO LA PRISION Y CONSTRUYO LA ESCUELA DURANTE LA JEFATURA DEL C. LIC. AARON SAENZ.
 3. E S C O L A R
SIENDO PRESIDENTE DE LA REPUBLICA EL C. GRAL. DE DIV. ABELARDO L. RODRIGUEZ.
 4. R E V O L U C I O N
COOPERÓ A ESTA OBRA LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA A CARGO DEL LIC. NARCISO BASSOLS Y LUEGO DEL LIC. EDUARDO VASCONCELOS.
 5. SE TERMINO LA EDIFICACION EL DIA 20 DE NOVIEMBRE DE 1934. CUANDO ERA SECRETARIO GENERAL DEL DEPARTAMENTO DEL DF EL C. LIC. JOSE BENITEZ Y DTOR GRAL DE SERVICIOS URBANOS Y O.P. EL C. ING. JOSE L. FAVELA. ARQUITECTO ANTONIO MUÑOZ G. CONTRATISTAS FYUSA.
- 4 Los símbolos contenidos en la proclama superior, símbolos de trazos que desembocan en cabezas de serpientes con lenguas terminadas en lanzas, forman parte de una adición consistente en un signo de pesos caído y una cruz inclinada más una cruz gamada, cuya suma total resulta en una cadena de gruesos eslabones.
- La segunda cartela dice: LA ESCUELA SOCIALISTA ES UNA ESCUELA REVOLUCIONARIA, ES ANTIMPERIALISTA, LUCHA POR UNA PATRIA LIBRE Y RICA PARA PROVECHO DEL PUEBLO MEXICANO, Y SE SOLIDARIZA CON LOS TRABAJADORES DEL MUNDO EN SUS ESFUERZOS POR DESTRUIR EL REGIMEN CAPITALISTA Y CONSTRUIR UNA SOCIEDAD SIN CLASES.
- 5 En *El Nacional*, 21 de noviembre de 1934, “Llega el Primer Magistrado Presidente de la República, general de división Abelardo L. Rodríguez”, primera sección, página ocho, columna 3. El licenciado Aarón Saénz, Jefe del Departamento del Distrito Federal, según esta nota, en su discurso inaugural da cuenta del costo de la demolición del edificio anterior (33,472 pesos) y la construcción de la escuela (1,286,000 pesos), edificio destinado para “la educación utilitaria y el hogar en que forjarán (los niños) su alma mexicana hoy esencialmente revolucionaria”. El CER es descrito en la misma nota como reflejo de “la solidez de la educación sobre la estructura sustentada en una gran estructura de hierro, revestida de materiales en los que domina el cemento armado...” que realiza en sus superficies “dos ideales arquitectónicos incombustibilidad e impermeabilidad, ideal este último que permite su fácil y constante aseo... como aspecto general tiene un ambiente amable, atractivo, cómodo e higiénico, aire, luz, sol y amplia perspectiva hasta las montañas... en un barrio pobre y muy poblado de la ciudad. Aulas iluminación sur este, pequeño estadio (2400 mts., 7200 construidos, 1500 para juegos y deportes), 250 baños con agua fría y caliente, alberca y gradería para mil... Teatro con escenario giratorio, 2 bibliotecas y el grupo escultórico que representa a la revolución educando maternalmente a la niñez”.
- 6 El periódico *El Nacional* notificaba la inauguración efectiva del CER por el ingeniero Juan de Dios Bojórquez, Secretario de Gobernación en representación del presidente Cárdenas, Ignacio García Téllez por parte de la SEP y Aarón Saénz por el DDF. Había maestros, alumnos, padres de familia y delegaciones de organismos obreros; 1500 niños juraron ante la bandera como acto inaugural. En los discursos se reiteraba un tributo de simpatía a Abelardo Rodríguez y Aarón Saénz, quienes iniciaran la obra. Lo que buscaban, explica el ingeniero Bojórquez, con la construcción de la escuela era “demoler la cárcel nefasta y edificar sobre los escombros una escuela moderna en vez de un antro de vicio y foco de infección, un radiador de cultura popular... argumento de los revolucionarios para justificar las luchas emprendidas desde 1910”. En el CER termina el Secretario “ellos, los niños recogerán los frutos del esfuerzo de los paladines y de los mártires”. Continúa el profesor Celerino Cano diciendo que la escuela podrá “...después que la cosecha espiritual sea digna del plantel y de la voluntad, intervenir no sólo en la vida del niño, sino en la de la misma población adulta”. Al Centro, continúa, se le había “asignado un puesto de colaboración para barrer los obstáculos que se opongan a la redención del hombre que trabaja y la ha puesto en función del porvenir...”. El festival de inauguración contó con las participaciones de El Orfeón de la Sección de Música del Departamento de Bellas Artes que presentó “El campesino Rojo” y “Canto Revolucionario”; los alumnos de la Escuela Nacional de Maestros cantaron el “Himno al sol” de Agustín Ramírez y la marimba hermanos Marín con Nelly Campobello y los alumnos de la escuela de danza presentaron bailes istmeños. Los profesores de educación física ofrecieron el Jarabe Michoacano. Adela Salazar habló a nombre de los alumnos, fuera de programa. La capacidad del Centro era para 3200 educandos y hasta ese día eran 1500 alumnos inscritos. En *El Nacional*, 16 de abril de 1935, “El Centro Escolar Revolución inició sus trabajos ayer”, primera plana, columna 1.

7 El arquitecto Muñoz solicita constantes licencias, para desempeñar alternativamente estos trabajos. Entre ellas sobresale la que solicitó para cumplir con el nombramiento por parte de la Sociedad de Arquitectos Mexicanos para “representarla en los congresos de arquitectura que tendrán lugar en la ciudad de Nueva York, en los próximos meses de abril y mayo, llevando además el contingente de los arquitectos mexicanos que deberá exponerse”. Alega el arquitecto la pertinencia de la licencia, que sería del 21 de marzo al 20 de junio de 1925, por el provecho que su asistencia traerá para la colectividad y “quizás para el curso que hago en la Escuela Preparatoria por lo que de enseñanza en el dibujo constructivo pueda ver en la Nación vecina”. Expediente personal de Antonio Muñoz García, Archivo de la Dirección General de Personal, Universidad Nacional Autónoma de México. Quiero agradecer al Dr. Javier Sanchiz Ruíz su ayuda para rastrear al arquitecto Muñoz García.

8 Si bien el arquitecto alternaba su labor docente con su trabajo para el DDF, no es claro, sin embargo, en qué momento hace qué. Al menos un expediente lo registra como Jefe de Oficina en Servicios Urbanos y Obras Públicas, Edificios y Monumentos. Declara Muñoz García no tener otro empleo y se le descuenta por nómina la cuota del PNR. Archivo del Departamento del Distrito Federal. Dirección General de Servicios Urbanos y Obras Públicas (Oficina de Control) Año 1935. Nóminas del personal de la Dirección General de Servicios Urbanos y Obras Públicas, según la partida 7.1117.06.

9 Entre los planos de los proyectos del arquitecto Muñoz en el Archivo Histórico del Distrito Federal se encuentran también los de la escuela Aquiles Serdán fechados en mayo de 1933. No tengo noticias acerca de su construcción, sin embargo, los planos de ésta escuela resultan interesantes porque presentan elementos que el arquitecto retoma en el proyecto del CER (asta bandera, reloj), y porque es totalmente diferente y permite distinguir los elementos disímiles (ornamento, herrería), entre dos proyectos escolares desarrollados por las mismas fechas.

10 La Parroquia del Purísimo Corazón de María presenta, igual que en el CER, información sobre su construcción, en este caso en placas colocadas en los portales. De acuerdo con los datos de las placas, la obra pertenecía a los Misioneros claretianos y se construyó en un terreno donado por las colonias Del Valle y Nápoles sobre un proyecto del arquitecto Olvera, a cuya muerte retomó el arquitecto Muñoz. Largos períodos se marcan entre 1922, año en que se colocó la primera piedra, y 1959, año de la consagración de la parroquia, con visitas de delegados apostólicos, arzobispos y cardenales que, por supuesto, roban atención a los asuntos de la construcción. El proyecto entonces, según estas placas, sería del arquitecto Olvera y no de Muñoz García. Muy interesante resulta, sin embargo, que los vitrales al interior de la parroquia están firmados como diseños de Muñoz García, así como el elaborado sagrario. La iglesia de Cristo Rey, posterior a la Parroquia y al CER, es una curiosa y desafortunada reconstrucción de la primer iglesia y el vestíbulo de la escuela, retomando el exterior siempre ascendente de la primera y el interior sobrio de la segunda, sin conseguir los espacios majestuosos de ninguno de los dos. Es interesante que en la época comparaban el CER con el “conjunto obrero Karl Marx Hof de Viena” y no con la Parroquia del Purísimo Corazón de María. (figs. 25 y 26)

11 Noelle, *Op. Cit.*, p. 101.

12 Los vitrales favorecidos por la luz, “cuatro tercetos de abarque cósmico” repartidos por pares en ambas bibliotecas, representan, el primer terceto, en uno de los muros con vista hacia la calle, la electricidad: los medios que la producen, sus benéficos alcances para la ciencia (los rayos x), y para la tecnología (la radio); el segundo terceto las épocas precortesiana, colonial y actual. En los muros con vista hacia el interior, hacia el patio, uno de los tercetos presenta aspectos de las distintas zonas climáticas del país, la fauna terrestre y la fauna marina y el otro las diferentes teorías sobre la formación de la tierra, el aire y el agua. “Los vitrales de Fermín Revueltas en el Centro Escolar Revolución”, Archivo Histórico de la “Colección Ingeniero Silvestre Revueltas”.

13 Fermín Revueltas (1901-1935) nace en Santiago Papasquiaro, Durango, en el seno de una familia en la que una buena parte de sus integrantes se dedicaron a trabajos artísticos. Muy jóvenes, Fermín y su hermano Silvestre son enviados, para alejarlos del conflicto revolucionario, a Estados Unidos donde tienen contacto con artistas y movimientos sociales y plásticos de la época. A mediados de 1920 regresan a la ciudad de México y Fermín se inscribe a la Escuela de Pintura al Aire Libre (EPAL) de Chimalistac, en la que se convertiría en maestro de dibujo.

En 1921 el programa de José Vasconcelos, Ministro de Educación, considera la difusión de las artes y la promoción de las artesanías fundamentales para encaminar la integración nacional. Vasconcelos encarga a Diego Rivera y al grupo de Coyoacán -Fernando Leal, Ramón Alva de la Canal, Jean Charlot y Emilio García Cahero- la decoración de los muros de la Escuela Nacional Preparatoria. A éste grupo se unirían después David Alfaro Siqueiros y José Clemente Orozco. El Sindicato de Obreros, Técnicos Pintores y Escultores (SOTPE) también se crearía en este momento. Los conflictos de este sindicato con Vasconcelos y su renuncia en 1924, provocaría que los muralistas, salvo Rivera, quedarán desempleados.

Revueltas forma parte, con algunos de los pintores del grupo de Coyoacán, escritores y músicos, de algunas de las agrupaciones y tendencias vanguardistas desarrolladas en esos años, como sería el caso del movimiento estridentista. A mediados de 1928 se integró el Grupo ¡30-30! con los directivos de las EPAL, de los Centros Populares de Pintura y de la Escuela de Escultura y Talla Directa, entre cuyas consignas se encontraba apoyar la reelección de Álvaro Obregón y cuestionar los sistemas de la Escuela de Bellas Artes defendiendo las escuelas de arte extramuros. A finales de 1928, Revueltas fue expulsado del grupo acusado de “neoadadémico”. El trabajo de Revueltas como docente en las EPAL se mantuvo constante hasta marzo de 1929, a la par de sus actividades plásticas.

El ambiente político propició un trato duro hacia los activistas por lo que el gobierno, buscando proteger a los artistas, los dispersó por lejanas regiones del país en calidad de misioneros culturales. Revueltas fue nombrado maestro misionero en Tabasco y Campeche, actividad que combinó con la construcción de escenografías y decorados para teatros al aire libre utilizados en representaciones de obras teatrales revolucionarias que buscaban generar conciencia en la clase trabajadora, propiciar la unión entre los grupos indígenas y acabar con el analfabetismo. Su trabajo en las misiones no duró mucho y regresó a la ciudad donde continuó su labor docente y retomó la producción editorial entre 1929 y 1934. En esta época Revueltas firma contratos murales y para 1933 diseña más de ocho conjuntos vitrales estatales y privados con temas alusivos a las tradiciones y costumbres de México, temas comunes en el trabajo de Revueltas como dibujante (apuntes, obra de caballete y carteles publicitarios), muralista, pintor, vitralista e ilustrador. Una muerte temprana trunca su trabajo dejando algunos proyectos inconclusos. Carla, Zurián, *Fermín Revueltas Constructor de espacios*, México, INBA, c2002.

14 Vela expresaba, en otra oportunidad, apreciaciones parecidas sobre escultura. Decía que ninguno de los escultores mexicanos lograba liberarse de influencias al intentar expresar “su mundo sobrenatural, que es el mundo del arte”, ni caracterizarse “en la manera de emplear los materiales que solicitaban su estilo. Ni siquiera en la manera en cómo tratan de adaptarlos a su temperamento” y por lo tanto, al no luchar contra la materia ni contra las condiciones sociales no afirmaban su temperamento.

15 Arquéles Vela, “Fermín Revueltas”, Archivo Histórico de la “Colección Ingeniero Silvestre Revueltas”. Es notable en el caso que nos ocupa, el hecho de que Revueltas, a diferencia de Montenegro y Rivera, que dejaron en manos de otro artista la ejecución de sus trabajos, prefirió dejar la ejecución de los suyos a los obreros de Casa Montaña, fundada en San Luis Potosí en 1913 y establecida hasta hoy en Torreón, Coahuila. Véase Zurián, *op. cit.*

Otro artículo de la época enfatiza el hecho de que los trabajadores (en otra nota incluso se mencionan sus nombres: Eugenio Robreño, Jaime Montaña, Jesús González, José Chávez, Cruz García, Heriberto Armendáriz, Tomás Luque y Simón Sánchez) de “Casa Montaña” realizaron satisfactoriamente “la obra de mano” del artista. “Los vitrales de Fermín Revueltas en el Centro Escolar Revolución”, Archivo Histórico de la “Colección Ingeniero Silvestre Revueltas”.

16 De acuerdo con Vela los vitrales “que en la Edad Media servían para mixtificar hasta el delirio y el éxtasis el interior de las iglesias” ahora estaban “al servicio de la educación y del proletariado, para iluminar los ambientes de talleres y escuelas”. “Los vitrales de Fermín Revueltas en el Centro Escolar Revolución”, Archivo Histórico de la “Colección Ingeniero Silvestre Revueltas”.

17 La razón de la iluminación nocturna de estos vitrales encuentra su cauce en el informe sobre la creación del Departamento de Educación Obrera que presenta su jefe, Roberto Reyes Pérez, en enero de 1937. Dice Reyes Pérez que su creación se debe a la “imperiosa” necesidad impuesta por el Artículo 3º Constitucional, y define su misión con la orientación de “sus actividades hacia la proletarianización de los medios educativos, a fin de poner la cultura en manos de la masa trabajadora” pensando sobre todo en “la lucha de clases, el sentido de responsabilidad histórico de la clase trabajadora” y en cuanto al mero procedimiento “en la educación para adultos diferenciada en su metodología y su proceso de la educación para niños y adolescentes”. Recuerda Reyes Pérez que la Revolución de 1910 “trajo como consecuencia un hambre de cultura entre la masa trabajadora” que no fue posible satisfacer sino al establecimiento de un “gobierno revolucionario” que, sin embargo, “atendió en un principio sólo a la clase campesina en lo que se refiere a educación para adultos”. Periódicamente, continúa el informe, se crearon escuelas nocturnas para trabajadores, primarias que seguían “los planes elaborados de acuerdo con el criterio de enseñanza para niños” principalmente, controladas por el Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. Existían como “núcleos específicos de educación obrera” las escuelas de arte para trabajadores al mando del Departamento de Bellas Artes y las Escuelas Secundarias Nocturnas controladas por el Departamento de Enseñanza Secundaria, ninguna de las anteriores con orientaciones sociales y políticas especiales para la clase trabajadora. Fue a petición de agrupaciones obreras que la SEP estableció Institutos de Enseñanza para trabajadores y finalmente el Departamento de Educación Obrera. Al parecer es más que una feliz coincidencia adecuar los espacios para la enseñanza nocturna de adultos. SEP. *Memoria de septiembre de 1936 a Agosto de 1937 presentada al H. Congreso de la Unión por el licenciado Gonzalo Vázquez Vela Secretario del Ramo*, Tomo I, D.A.P.P. México. 1937, p. 417.

18 Una vez más la evocación de la época: “Noche a noche vemos a las multitudes que atraviesan esta zona de la capital, detenerse deslumbradas ante el hallazgo encantador de estos vitrales, cuyas sugerencias ilustrativas satisfacen el entendimiento, mientras los ojos gozan una espléndida visión de arte”. “Los vitrales de Fermín Revueltas en el Centro Escolar Revolución”, Archivo Histórico de la “Colección Ingeniero Silvestre Revueltas”.

19 La Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (LEAR), derivada a su vez de la agrupación Lucha Intelectual Proletaria (LIP), no sólo contó con miembros fundadores comunes sino que “conservó los aspectos reactivos de quienes experimentaron el clandestinaje y la atmósfera asfixiada de la persecución anticomunista desatada durante el maximato”, además mantenía nexos con el Partido Comunista Mexicano, partido con el que Lázaro Cárdenas al acceder a la presidencia tendría que negociar. Y tal vez una parte importante de esta negociación tuvo lugar en el Centro Escolar Revolución que, a pesar de quedar dentro de los registros oficiales por su dependencia de la Secretaría de Educación Pública, gozaba de cierta autonomía ganada el sexenio anterior que se regía por intereses distintos, por lo que quedó en libertad de solicitar a la Sección de Artes Plásticas de la LEAR, la decoración de sus muros, y de permitir, por ende, la propagación de su mensaje.

Una gran parte de los maestros involucrados en la escuela y la LEAR participaban también activamente en la elaboración de la revista *Frente a Frente*, publicación editada por el órgano de prensa de la LEAR que no sólo difundía sus actividades en curso sino que además, pretendía mediante los artículos aparecidos en sus páginas, “educar al trabajador en la comprensión y disfrute de diversos géneros artísticos conforme a la óptica específica de un realismo socialista inicial, en el que la tendencia del culto a la personalidad aún no era ostensible”. Reyes Palma, Francisco, *La LEAR y su revista de frente cultural*, en *Frente a Frente*, 1934-1938, México, D.F., Centro de Estudios del Movimiento Obrero y Socialista A. C., Edición facsimilar, 1994, p. 5-7.

20 La LEAR tenía mecanismos definidos en cuanto a su funcionamiento: en primer lugar la Sección de Artes Plásticas, mediante la subdivisión de Pintura Mural, ponía a consideración de la comunidad la naturaleza del proyecto; una vez que decidían realizarlo, sometían a concurso las propuestas de los interesados y enviaban, previa petición de un plano de los muros para un cálculo de los materiales, los precios de la obra en varias técnicas: fresco, temple o encaústica. Posteriormente se hacían los bosquejos y se sometían a la aprobación de la sección. Ese fue el proceso que los pintores siguieron para llegar a los muros de la escuela. Fuentes Rojas, Elizabeth, *La liga de escritores y artistas revolucionarios: una producción artística comprometida*, México, El autor, 1995, 407 p., Tesis Doctorado (Doctorado en Historia del Arte)-UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.

21 Los artistas, cuyo proyecto ganó los muros de la escuela, son: el jalisciense Raúl Anguiano (1915-2006), miembro del Sindicato de Profesores de Artes Plásticas desde 1934 y de la LEAR desde 1937; formaría parte del Taller de la Gráfica Popular y mantendría constante su actividad política y artística a lo largo de su vida; Gonzalo De la Paz Pérez (1906-¿?), alumno de la Escuela Nacional de Bellas Artes y de la Escuela de Pintura al Aire Libre, pasaría a lo largo de su vida por la LEAR y el TGP, combinando su labor política con la docencia, como profesor de dibujo y pintura en escuelas primarias, secundarias y manicomios; Antonio Gutiérrez (¿?- 1977), pintor mexicano miembro de la LEAR; Aurora Reyes (1910-1985), poeta chihuahuense, alumna de la Escuela Nacional Preparatoria y de los cursos nocturnos de la Academia de San Carlos, combinó actividades artísticas, como la ilustración de libros, y magisteriales con diversos cargos políticos en las asociaciones y sindicatos a los que pertenecía; Ignacio Gómez Jaramillo (1910-1970), artista colombiano que participó en misiones diplomáticas y durante su estancia en nuestro país fue miembro activo de la LEAR y Everardo Ramírez Flores (1906-¿?), estudiante y ayudante de profesor en la Escuela al Aire Libre que dirigiera Alfredo Ramos Martínez en Coyoacán; grabador, fue miembro de la LEAR y fundador del Taller de la Gráfica Popular. *Guía de murales del Centro Histórico de la ciudad de México / Esther Acevedo... [et al.]*, México, Universidad Iberoamericana, Departamento de Arte, Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1984.

22 *El Nacional*, 9 de abril de 1935, “Está listo el Centro Escolar Revolución” Primera plana, columna 8.

El Director profesor Jesús Castro y los profesores José Arturo Pichardo y Luis G. Monzón, miembros de la comisión designada por el Departamento de Enseñanza primaria y Normal habían presentado el Plan de Trabajo y Acción del nuevo plantel estudiado por el Secretario, a cuya consideración lo sometió el Jefe del Departamento de Primaria y Normal, profesor Celerino Cano.

23 “Algunos datos sobre el Centro Escolar Revolución” en *El Maestro Rural*, México, 1936, Septiembre, Tomo IX, Número 4, p. 34. No estoy segura de que el orden en que el arquitecto pensó los usos de las vitrinas sea el mismo que aparece en la revista, sobre todo por el hecho de que espacios más concretos, como algunas aulas, debieron ser transformadas en talleres, y no tendría caso diseñar un sitio para exhibir cualquier cosa producida en la escuela, sin pensar en diseñar los espacios para producirlas, a menos que pensarán hacerlo dentro de las vitrinas, idea no del todo descabellada si consideramos las dimensiones de estas. En cualquier caso este espacio aparece marcado en los planos con la leyenda Exposiciones Escolares, así que lo más probable es que Muñoz hizo lo que le solicitaron, proponiendo el espacio suficiente para contener una exposición sobre casi cualquier cosa.

24 Mary Kay Vaughan explica la forma en que la labor educativa de Vasconcelos y la organización de la educación toman parte activa en el proceso por el cual “se articularon y disputaron las definiciones de cultura: en el sentido estrecho de identidad y ciudadanía nacionales y en el sentido más lato de conducta y significado sociales” dedicando sus esfuerzos a “transformar una sociedad llamada “feudal” en una moderna y secular”, siguiendo la línea de una “política cultural” que buscaba desalcoholizar, sanear y desfanatizar a los mexicanos mediante la creación de escuelas esperando dar a los mexicanos “nacionalidad y modernidad”. Mary Kay Vaughan, *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001, p.16.

25 *Informe Presidencial y Memoria del Departamento del Distrito Federal*, que rinde el C. Jefe del mismo, Aarón Saénz, por el Periodo Administrativo comprendido entre el 1 de julio de 1933 y el 30 de junio de 1934, México, 1934, 192 p., p. 89.

26 DDF, *Memoria*, 1933, p. 89. Los documentos que sirvieron para desarrollar el proyecto sobre el que se construyó el CER son, según una remisión firmada por el licenciado Aarón Saénz: “un memorandum en que se indica un censo de habitantes, inscripción de alumnos al finalizar el año 1932 y número de escuelas en el Cuartel Sexto de la Ciudad; un memorandum del Arq. Juan O’Gorman por el cual manifiesta al Arq. Antonio Muñoz G. que trae el programa completo de Belén; un programa de las necesidades que deberá llenar la construcción del Centro Escolar Revolución, firmado por el Arq. Juan O’Gorman, J. Pichardo y el Dr. Santamarina, un escrito en el que se indican los puntos de vista de la Secretaría

de Educación sobre las condiciones que deberá reunir el Centro Escolar de Belén; anexo al programa de necesidades de la construcción del Centro Escolar de Belén, firmado por el Arq. Juan O’Gorman, J. Pichardo y Dr. Santamarina”. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (desde ahora AHSEP), México, 1933, Departamento Administrativo, Expediente 2-22-7-89, “Centro Escolar Revolución”, Asunto: Construcción de su Edificio (lugar en que existió la cárcel de Belem), 37 folios.

27 La obra y acción vasconcelista dirigida hacia las más diversas y lejanas zonas del país, impulsó la artesanía, la cerámica, la música, la poesía y la danza ayudado por escritores, músicos y pintores como parte de la expansión nacionalista por un lado, e incorporó, por otro lado, en las principales corrientes del arte la idea de que la lucha mexicana había sido un redescubrimiento de lo mexicano y que el pueblo debería ser la esencia del arte, el regreso a las raíces indígenas, ese arte mexicano en el que podrían plasmarse las nociones de la lucha de clases, la exaltación de los trabajadores y la crítica del poder, todas estas expresiones de nacionalismo cultural en busca de una identidad mexicana. Vaughan, *La política cultural en la Revolución*, 2001.

28 *El Nacional*, “En lo que fue inmundicia prisión, que sirvió de instrumento de venganza a la dictadura se alza hoy un grandioso plantel educativo”, 21 de noviembre de 1934, primera sección, página 8, columna 5.

Sólo unos meses después se justificarían las adaptaciones del CER en la Memoria de la SEP de agosto de 1935, diciendo que “se procuró que llenara las mejores condiciones higiénicas, de comodidad y utilidad para el trabajo escolar; pero dentro de la ideología liberal que aún prevalecía en la época en que se inició su construcción”, por lo que, ya en servicio, al notar las deficiencias en lo que toca a anexos para la realización de la tendencia socialista, se vieron en la necesidad de hacer adaptaciones. “Los trabajos se iniciaron el día 8 de abril para llevar a cabo los preparativos de la inauguración, la que se llevó a cabo el 15 del propio mes”. *Memoria relativa al estado que guarda el Ramo de Educación Pública*, Secretaría de Educación Pública, el 31 de agosto de 1935, Tomo I Exposición. Talleres Gráficos de la Nación 1935, p.32.

29 La construcción del edificio en el que se “cristalizaría” el espíritu de la Revolución tenía que cubrir ciertas necesidades bien específicas, entre otras de acuerdo con Juan O’Gorman: 100 salones de clase de 9 x 6 mts. de claro libre; salón de juntas de 20 x 10 mts. aproximadamente; 2 bibliotecas de 10 x 8 mts. cada una; Dirección de 4 x 6 mts.; Departamento Médico, 4 x 6 mts. con un lavabo; enfermería para dos camas; privado para el doctor, botiquín, WC y lavabo; gabinete sanitario para el director y para el doctor; una casa habitación para el conserje con estancia, recámara, cocina “con bracero o estufa” y baño; dependencias sanitarias: 50 regaderas para niños y 50 regaderas para niñas, 50 W.C. para niños y 50 para niñas; 6 mingitorios colectivos, 10 lavabos para niños y 10 para niñas, 10 W.C. para profesores y 10 para profesoras que “deberán estar dentro de los locales de los escusados de niños y niñas respectivamente, para la vigilancia”; gabinetes sanitarios en las bibliotecas y en la sala de juntas; lavabos en las sala de curaciones; las regaderas deberían tener instalaciones de agua caliente. Entre los anexos, 5 cuartos de mozos con servicios sanitarios, cuarto para útiles de aseo, dos almacenes para útiles escolares y una carpintería con bodega.

En el punto “Diversión y Recreo”, el tanque de natación de 25 x 12.50 mts., con trampolines a tres alturas, gradería para 750 personas (adultos) que equivaldría a 1000 niños, bajo la gradería casilleros y regaderas; un local para guardar la escenografía del teatro “con pequeño vestuario”, el teatro al aire libre con “plataforma circular giratoria de 10 mts. de diámetro dividida en tres escenas para el fácil cambio de decorado sin necesidad de telón”; un local para exposiciones infantiles con vista al público y fácil acceso; dos mesas de basket-ball “de las medidas reglamentarias”; una pequeña receptora de radio con bocina de ampliación; un patio no menor de 110 mts. para “facilitar los deportes y agrupaciones de conjunto”. Las distancias entre crujías no debía ser menor de 24 mts. y deberían estar arboladas con fresnos o cualquier árbol “que dé sombra y no pierda su hoja”, debidamente protegidas con barillas o soleras de hierro, a la mitad de la distancia entre los pabellones “para que no quiten el sol a los salones”. En estos patios se colocarían también volantines, toboganes, columpios y sube-y-bajas para los niños pequeños y en las proximidades del tanque barras para gimnasia, fijas, paralelas y trapecios y un lugar de colchón de aserrín para brincos de garrocha y trampoline.

Otro documento contempla “los puntos de vista de la Secretaría de Educación Pública”, puntos que casaban sorprendentemente con el documento de O’Gorman: capacidad para 5000 alumnos, a razón de 100 salones de clase (cada salón de nueve metros de largo por seis de ancho y tres y medio de alto) y de quince a veinte mil metros cuadrados de patios de juego; los salones debían ocupar sólo cuatro mil metros de construcción “cosa fácil de conseguir desde el punto de vista arquitectónico” y deberían estar orientados “al Sureste, al Sur o al Este, pero en ningún caso al Norte o al Oeste”. La iluminación debía ser “unilateral, continua y por el lado izquierdo de los alumnos. No menos de un cuarto de la superficie total de cada salón de clase será la iluminación pudiendo llegar, como máximo, a un tercio”; los salones debían ser lavables con manguera, en aras de la higiene “requisito indispensable en una escuela”, por lo que se eliminaba la posibilidad de pisos y puertas de madera que, además, “son inflamables y se deterioran fácilmente”. La estructura sería “de concreto armado, fierro estructural o ambos elementos combinados para garantizar una estabilidad indefinida del edificio”.

Árboles en el patio para dar sombra y purificar el aire; el mobiliario de los salones, bibliotecas, etc. debía ser de acero; coincidía con las estimaciones de O’Gorman en la necesidad del tanque de natación, el teatro al aire libre y los campos de juego (basket-ball, base-ball, etc), las dos bibliotecas, una para adultos y otra escolar; todos los servicios indispensables y los salones necesarios para las oficinas administrativas y conserjería.

A pesar de las coincidencias anteriores, este documento enfatiza que estas necesidades deberían satisfacerse, no obstante, en una construcción adecuada “cuyo costo total, incluyendo los muebles de acero, no pasará de \$400.000.00” ya

que en las condiciones del Distrito Federal y de la República en el problema de construcción de edificios para escuelas “es de la mayor importancia el problema del costo”, pues solamente en el Distrito Federal gastarían entre ocho a diez millones de pesos para “dotar a la ciudad de edificios medianamente aceptables siquiera, ya que se está impartiendo la educación en las viejas casas que los particulares dejan al gobierno”. La cuestión de los locales, continúa el escrito, influye en “el acomodo higiénico y desahogado de los alumnos... y en la cantidad y calidad de las enseñanzas de la primaria, pues es sabido que por la falta de locales bastantes las escuelas primarias del Distrito trabajan solamente por la mañana o por la tarde. Una de las más urgentes necesidades es restablecer el tiempo doble de trabajo a mañana y tarde, para ser posible el mejoramiento en cantidad y calidad de trabajo educativo”. La Secretaría juzga el costo de la construcción de un edificio “como uno de los datos más importantes, pues si, por ejemplo, se ahorran \$200,000.00 en la construcción del Centro Escolar de Belén, será posible con esa suma construir escuelas en poblaciones como Atzacapotzalco, Villa Obregón, Mixcoac, que carecen de locales por completo y que están reclamando escuelas con urgencia”. AHSEP, México, 1933, Departamento Administrativo, Expediente 2-22-7-89, “Centro Escolar Revolución”, Asunto: Construcción de su Edificio (lugar en que existió la cárcel de Belem), 37 folios.

30 *El Nacional*, 21 de noviembre de 1934, “En lo que fue inmundada prisión, que sirvió de instrumento de venganza a la dictadura se alza hoy un grandioso plantel educativo”, primera sección, página 2, columna 4.

Gonzalo Vázquez Vela, Secretario de Educación Pública, confirma que a pesar de sonar parecido, la postura del gobierno y de la SEP no hablan de lo mismo, y no puede evitar mencionar los conflictos al interior de la escuela. En su informe de 1937 explica cómo el “Gobierno Revolucionario” deseoso de contar con un “plantel moderno donde cristalizaran sus inquietudes de redención social, ordenó la construcción de un vasto y sobrio edificio destinado a una gran escuela”, plantel que “a pesar de algunas intrascendentes dificultades internas” ha desarrollado una “fecunda actuación social” en el país y el extranjero, ya que funciona como una especie de “símbolo de la fuerza y pujanza de la Revolución, cuyo nombre lleva dignamente”. AHSEP, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública Presentada al H. Congreso de la Unión por el Licenciado Gonzalo Vázquez Vela*, Secretario del Ramo, Septiembre de 1937- Agosto de 1938, Tomo I Exposición D.A.P.P., México. 1938, pp. 65-68.

31 *El Nacional*, 21 de noviembre de 1934, página 3.

32 *Idem*.

33 AHSEP, *Memoria Presentada al H. Congreso de la Unión por el Licenciado Gonzalo Vázquez Vela*, Secretario del Ramo, Septiembre de 1937- Agosto de 1938, Tomo I Exposición D.A.P.P., México, 1938, p 66.

34 *Ibid.* p. 67.

35 Vicente Casarrubias, profesor del CER y articulista en el número especial sobre la escuela de *El Maestro Rural*, hablaba en la revista *Frente a Frente* sobre el objetivo no cumplido de la revolución de 1910, a saber que la verdadera transformación económica que sirviera de base a un nuevo régimen tuvo como consecuencia que las “formas más elevadas de la vida social, como la Educación, no sufrieran cambio alguno”. Dice Casarrubias que la educación en México en tanto “país semi colonial bajo la férula del imperialismo yanqui, sólo puede tener gérmenes revolucionarios” ya que la Educación “como superestructura social reflejará las contradicciones del régimen económico social imperante”. Continúa Casarrubias señalando que “los hombres de la revolución en el poder”, “grupo contrarrevolucionario de filiación callista” que amenazaba con “una dictadura militar de tipo fascista” se vendieron al imperialismo yanqui, deseosos de prolongar su posición de grupo dominante y con propósitos demagógicos establecieron la Educación Socialista, misma que los nuevos hombres en el poder depuraron de la demagogia acentuando sus valores progresivos. Sin embargo, termina Casarrubias, un análisis de la realidad económico-político-social de México permite ver que “la Educación Socialista, en un sentido integral, a la luz del marxismo-leninismo sólo puede realizarse en una sociedad donde los antagonismos de clase, han sido liquidados”. Vicente Casarrubias, “Panorámica de la Nueva Educación en México”, *FF*. Segunda época, Núm. 1, Marzo de 1936, p. 17.

El profesor Ponciano Olguín, por su parte, define una de las propuestas principales del CER explicando que Colectiva “es connotativo de trabajo hecho por todos (colectivizado) y todo trabajo en esas condiciones, solamente puede realizarse contando con instrumentos para la producción social (colectiva)”. En el caso del CER, en tanto los instrumentos para la producción no se habían colectivizado, las condiciones sólo permitían un ensayo que, además, cumplía el imperativo social de la enseñanza. Ponciano Olguín, “Las “colectivas” y sus relaciones con la enseñanza teórica”, p. 19, *MR*.

Pablo L. Martínez, Jefe de los Talleres del CER, habla, por su parte, de los reglamentos oficiales que marcan procedimientos en contra de los “verdaderos fines de redención de las masas”, refiriéndose a las dificultades en la obtención de créditos y aclara que la cooperativa escolar no se ajusta a los principios de la educación socialista vigente y sólo opera para beneficio de la población escolar, aunque ya comienza a planificarse la cooperativa sobre bases socialistas y su transformación en una Colectiva de Consumo. Pablo L. Martínez, “Nuestras cooperativas escolares”, p. 21, *MR*.

El profesor Miguel Rubio, aprovecha una llamada de atención a las numerosas carencias del Centro, para calificar la enseñanza fuera de los talleres de “incompleta”, justificando también el carácter incipiente de la organización de la enseñanza en las aulas con el proceso normal de puesta en marcha, confiando en que con el tiempo, el CER será una Institución Revolucionaria que servirá con su experiencia a los maestros de las demás escuelas del país, cuya enseñanza se caracterizaría, al menos en teoría, por su estrecha relación con la vida práctica y su fin socio-político, y como escuela

de clase armonizaría, según él, con el fin pedagógico. Miguel Rubio, “Bases y características de la enseñanza en el Centro Escolar Revolución”, p. 10, *MR*.

36 AHSEP, Dirección General de Recursos Materiales y Servicios, Dirección de Servicios, Departamento de Archivo Histórico y Reprografía, Subsecretaría, Expediente 7, B-/130(062) (725.1)-1, Asunto. Conflicto Magisterial.- Documentos Relativos, 29 folios, México, 1937. Folios 8-11.

37 En el tomo II de la memoria fechada en agosto de 1935 Ignacio García Téllez, Secretario de Educación Pública plantea la Tesis de esta Secretaría sobre la Enseñanza Socialista. Empieza este documento por mostrar su deseo de “interpretar fielmente” el criterio del presidente y por aclarar conceptos sobre las tendencias de la reforma Educacional que “implica el sincero propósito de la Revolución de unificar el pensamiento de nuestras colectividades, encauzando la acción de las nuevas generaciones hacia la organización de un régimen en que la igualdad sea consecuencia de una equitativa distribución económica”. La Secretaría estima que “la implantación de la Escuela Socialista significa un paso más hacia la redención material y espiritual de las clases asalariadas dentro de un orden de efectiva justicia social”. Para lograr ese “generoso anhelo” García Téllez considera: “liquidar el analfabetismo de las masas y destruir los privilegios de la cultura, poniendo la escuela al alcance de las masas laborantes, principalmente las clases campesinas y obreras, vinculando la educación con los problemas del medio, las necesidades y aspiraciones de las agrupaciones proletarias y acorde con los procesos de la técnica para la socialización de la riqueza, a fin de que la nueva escuela se convierta en capacitadora de trabajadores manuales e intelectuales que con conciencia de clase puedan convertirse en eficientes y honestos directores de sus propios bienes”. Considerando, de acuerdo con ésta tesis, que el pueblo estaba sometido a una economía semicolonial, la Escuela Socialista se proponía “elevar las condiciones de vida de los trabajadores enseñándolos a mejorar los sistemas de cultivo, la técnica industrial y a eliminar intermediarios y las clases e instituciones parasitarias, con el objeto de crear una economía moderna y colectivizada por un pueblo laborioso, culto y satisfecho”. Ignacio García Téllez, “Tesis de la Secretaría de Educación Pública sobre la Enseñanza Socialista”, en, *Memoria relativa al estado que guarda el Ramo de Educación Pública*, el 31 de agosto de 1935, 20 de noviembre de 1934, TOMO II, Documentos SEP, Talleres Gráficos de la Nación, México 1935, pp. 13-15.

Ya García Téllez había dado muestras de su empeño por organizar la educación emitiendo un calendario escolar “para que reemplazara el calendario religioso” y se dedicaran sesenta días “a los héroes y a las representaciones de la nación y la modernidad: desde Cuauhtémoc, Obregón y Zapata hasta la producción de frutas, verduras, metales y electricidad”. En el CER, por ejemplo, se verificaron a partir de la inauguración el 15 de abril de 1935 “las siguientes reuniones sociales: en honor del niño; el Día del Trabajo; en honor de las Madres y el Día del Minero. *Memoria relativa al estado que guarda el Ramo de Educación Pública*, Secretaría de Educación Pública, 31 de agosto de 1935, Tomo I Exposición. Talleres Gráficos de la Nación, México, 1935, p. 33.

38 Las interpretaciones de la nueva escuela eran muchas. Un corresponsal del New York Times, según Jorge Cuesta, “había podido contar en México 33 definiciones escolares de la educación socialista, todas diferentes. Jorge Cuesta mantuvo un seguimiento constante de las discusiones sobre educación. Se había referido a las nociones vasconcelistas como aspiraciones religiosas que respondían a un sentimiento místico, aunque con Bassols y sus secuaces no eran más que “una voluntad de apoderarse de la conciencia política por medio de la escuela” comprometiéndola en “la adopción oficial de una fe político-religiosa -la comunista- para abanderarse de un falso prestigio filosófico”. Reflexionaba Cuesta también sobre la deuda de la escuela con la Revolución, señalando que no podían reproducir la reacción al multiplicar las escuelas, por lo que efectivamente habría de pensarse en la escuela revolucionaria desde una reforma no al artículo tercero sino a la Secretaría de Educación. Respecto a la reforma al artículo tercero había insistido en que “la vida de la nación no admite esperas, ni puede confiarse a los niños, sino a los hombres” explicando que el rectificar una situación injusta no podría darse en las escuelas y mucho menos por los niños; había explicado su postura acerca de la inutilidad de los esfuerzos educativos en los medios rural y urbano y, por supuesto había usado todo lo anterior para fundamentar sus razones contra la escuela socialista, pues “el objeto de la escuela no es distribuir la riqueza, sino transmitir el conocimiento y mantener viva una tradición intelectual”. Acusó también la opinión de todos en asuntos educativos, ya que, según él “la educación se ha acercado a las masas. Pero se ha retirado de los maestros”. Estaba pues, contra “el experimento socialista” y contra el arte al servicio del proletariado.” “La práctica de la Educación socialista”, en Jorge Cuesta, *Obras. Jorge Cuesta*; recop. de Miguel Capistrán y Luis Mario Schneider; ed. de Miguel Capistrán ... (et al.), Mexico, Ediciones del Equilibrista, 1994-1999. p. 213.

39 No hay espacio aquí para hablar de los abiertamente contrarios a la educación socialista en cualquiera de sus formas, a saber, el clero, las escuelas particulares, la Unión Nacional de Padres de Familia, los estudiantes y la Universidad. El caso de la Universidad es especialmente importante porque la discusión por la reforma educativa llevaría a proclamar la autonomía de la Universidad Nacional, por la riqueza del debate y porque al parecer había en esta discusión una cierta igualdad de fuerzas que tenían la misma intención de fondo, a saber, controlar el sistema educativo del país, control que estaría lejos de ser ejercido por los obreros y campesinos a los que pretendían, en lo inmediato, enseñar a leer y escribir.

40 Justo a mediados de 1935 en la revista *Frente a Frente* se pueden encontrar más ideas sobre la izquierda a la que pertenecía este grupo de profesores. Hernán Laborde, por ejemplo, realizaba un balance de los cinco primeros meses de gobierno de Lázaro Cárdenas calificando su desempeño de “fachada de “izquierda” que logra impresionar y engañar a muchos” delatando también las acciones “pro yanquis y anti-proletarias” de Cárdenas y sus coqueteos, no obstante, con Hitler. Hernán Laborde, “Cinco meses de gobierno cardenista” en *Frente a Frente*, primera época, Núm. 3, Mayo de 1935, p. 6.

También incluían generalmente en la revista algún informe sobre las labores relevantes de alguna de las Secciones de la LEAR. La Sección de Pedagogía explicaba, por ejemplo en el artículo Demagogia y contra-demagogia firmado por VUZ, la necesidad de un esquema de pedagogía revolucionaria. Atacaba principalmente a la educación socialista llamándola de entrada “domesticación” de las masas llevada a cabo entre el “estruendo hipócrita de una fraseología marxista encomendada a los diversos sectores de un ruidoso aparato de propaganda que manejan autobombásticamente, algunos organismos burocráticos”, para someterlas y hacerlas dóciles o fáciles presas “más eficientes dentro de los cuadros de la producción semi capitalista” que sigan alimentando al “imperialismo insaciable”. Planteaba el autor la necesidad de un Esquema de Pedagogía Revolucionaria, que opusiese “una acción y un pensamiento limpiamente revolucionarios sobre esta materia y que se enfrente -esta es la más genuina labor de “*FRENTE A FRENTE*”-, para contrarrestarla, a la nefasta influencia de la turbia demagogia oficial, presentando en viril insurgencia una CONTRADEMAGOGIA”. VUZ, “Sección de Pedagogía. Demagogia y contra – demagogia”, *FF*. Primera época, Núm. 3, Mayo de 1935, p. 15-16. La propuesta gráfica de la revista deja ver elementos parecidos a los que presentarían los pintores en los murales del CER. (Fig. 39)

41 El caso del profesor José Arturo Pichardo sirve para ilustrar un poco la otra parte del conflicto. Pichardo estudió en la Escuela Normal de Maestros y en la Escuela Normal Hyannis en E.U.A., además de realizar cursos en Barnard, Cambridge, Massachussets. En 1935 es nombrado inspector del CER por su experiencia en un “centro semejante” en la Cruz Gálvez, en Sonora. Entre sus intereses está la sociología aplicada a la educación y, probablemente debido a la frágil salud que sobrellevó toda su vida, la creación del seguro del maestro. Paradójicamente a su muerte en julio de 1935, después de toda una vida dedicada al servicio escolar, no fue beneficiario de las gestiones de su trabajo porque no tenía al corriente sus cuotas, siendo necesario organizar una colecta, que tuvo unas muy organizadas y publicitadas convocatorias y respuesta, para compensar a su viuda. AHSEP, Personajes sobresalientes, Caja P-3, Expediente 1.

42 Victoria Lerner sostiene que la educación socialista implantada en 1934, planteada como una “cuestión social” cuyo principal objetivo era “llegar a las masas para desfanatizarlas”, vista como producto del régimen cardenista, en realidad no fue más que una “innovación” de la educación laica que se postulara en 1917. Con este tipo de educación como antecedente, en la que “el laicismo es un concepto “cómodo” por ambiguo”, se ensayaron entre 1920 y 1934, distintas corrientes pedagógicas en la escuela mexicana, siendo el modelo a seguir en los años veinte la escuela activa de John Dewey. Para los treinta había cada vez más vertientes (escuela proletaria, colectivista, afirmativa, etc.), siendo el más importante antecedente de la educación socialista la escuela racionalista, sistema que estaba contra el “intelectualismo, el autoritarismo, el verbalismo, el laicismo y la separación de los sexos”. (Vázquez de Knauth en Lerner, p. 15). Para 1933 la discusión por la reforma educativa se daba entre los partidarios del laicismo y aquellos que querían imprimir alguna orientación a la enseñanza y, retomando los temores de la discusión de 1917, preferían identificar la escuela socialista con el racionalismo a lo que el equipo de Cárdenas entendía por socialismo científico y proponía en 1934 como Educación Socialista. En medio del debate por la reforma del Artículo 3º, esta propuesta se enfocaba sobre todo en socializar la tierra y colectivizar los medios de producción mediante una “transformación progresiva”, método más bien alejado de la toma del “poder por la fuerza” por parte del “proletariado” para “hacer desde allí los cambios revolucionarios”. Finalmente se aprobó una reforma que quedó de la siguiente manera:

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

Las distintas orientaciones de escuela presentaban coincidencias más o menos en asuntos como metas políticas, metas sociales y materia religiosa; el valor del trabajo manual, el método experimental y la disociación entre la escuela y la vida. El énfasis en algún punto se debe probablemente a lo que el grupo defensor de determinado tipo de escuela enarbolara como bandera política, religiosa o social. Lerner explica que la confusión de enfoques y la participación significativa de los grupos involucrados en la reforma educativa encuentran razones poderosas en la historia política y económica. Victoria Lerner, *La educación socialista*, México, El Colegio de México, 1999, Vi, 199 p. : il.

43 Durante todo el año los miembros de las diferentes secciones de la LEAR participaron activamente en el conflicto desde todos sus frentes. Vicente Casarrubias, por ejemplo, profesor del CER y articulista de *El Maestro Rural*, denunciaba en marzo desde *Frente a Frente* que las deficiencias de la educación consistían en “descuido por parte de las autoridades en la preparación técnica y orientación político-social de los maestros, en la Técnica atrasada propia de la Escuela Tradicional,... la falta de locales acondicionados,... la falta de material de enseñanza, de talleres y parcelas escolares “-indispensables para la efectividad de la tendencia socialista de la educación- en el 99% de los casos” y la no federalización de la enseñanza en el orden administrativo económico y técnico”. Por lo anterior, cerraba Casarrubias, “la tarea fundamental de la Educación Socialista, era orientarse hacia un nacionalismo revolucionario de carácter anti-imperialista” tarea cuya realización correspondía al magisterio revolucionario que debía ser “la vanguardia de todos los Trabajadores de la Enseñanza unificados”, en cuyas manos tenía que estar “la dirección y orientación de la enseñanza y su control Técnico”. Vicente Casarrubias, “Panorámica de la Nueva Educación en México”, *FF*. Segunda época, Núm. 1, Marzo de 1936, p. 17.

En abril, la revista cierra con una enérgica protesta contra la suspensión de los trabajos de pintura mural en el mercado “Abelardo Rodríguez”, obra que representa parte del “programa de servicio social que se impone al Gobierno”

y aspecto muy importante de la obra educativa de la LEAR. El número correspondiente a mayo de 1936, enfatiza su contenido en el fascismo como uno de los métodos que puede adoptar la clase capitalista cuando se agudiza la amenaza de los trabajadores a la estabilidad del capitalismo de monopolios.

El sábado 18 de julio de 1936, a un par de meses de la destitución de Monzón en el CER con la escuela todavía bajo el mando del grupo magisterial de izquierda, la Sección de Artes Plásticas de la LEAR decide en la ciudad de México aceptar llevar a cabo la decoración mural del centro, probablemente entre otros motivos, para fortalecer su presencia en el mismo. La LEAR informaba en el primer punto de su sesión, presidiendo otras encomiendas artísticas, convocatorias de apoyo a manifestaciones sociales y peticiones personales de ayuda en asuntos laborales principalmente, que "...lo relativo al trabajo mural del Centro Escolar Revolución se aprobó satisfactoriamente y que se hará", según Acuerdos, Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios, Sección de Artes Plásticas, Fondo Leopoldo Méndez, 16 de julio de 1936, 1 p. (mecanografiada).

En el número de *Frente a Frente* de julio de 1936 se nota un cambio en la postura de la LEAR hacia Lázaro Cárdenas (por estas fechas estaba también por salir el número "autocrítico" de *El Maestro Rural*) ya que abren con un ensayo de interpretación marxista de la gestión del mandatario en el que celebran la oportunidad de la "aparición, más bien dicho, la revelación de Lázaro Cárdenas en la escena histórica de México" y atribuyen el que el "Mensaje" de Lázaro Cárdenas fuese oído a que "las masas sólo oyen a quien les habla con sinceridad y esa sinceridad es patrimonio exclusivo de quienes encarnan la conciencia colectiva". Cierran diciendo que "la Revolución de 1935-36, por más que ha sido radical y por radical, fecunda, no se ha manchado en sangre por la contextura moral de quien la dirige ¡LÁZARO CÁRDENAS NO HA MATADO A SUS ENEMIGOS!". En Agosto de 1936, encontramos un balance firmado por Juan de la Cabaña sobre las necesidades de la gran masa de maestros mexicanos que, a pesar de los "indiscutibles lados positivos alcanzados en el Ramo de la Educación Pública, durante la administración cardenista" reitera "demandas de urgente satisfacción" como la federalización de las escuelas, la equiparación de los sueldos de los maestros, el salario mínimo de cuatro pesos, su pago puntual y la democratización de los sistemas escolares con la creación de Consejos Técnicos" sobre todo.

En enero de 1937 la revista *Frente a Frente* publica una reseña ampliamente ilustrada sobre las exposiciones de 1936, entre las que mencionan la "muy valiosa del fotógrafo Carrillo, en el Centro Escolar Revolución" y un balance de la LEAR en el que aseguran que "la única sección de la LEAR que por sus condiciones especiales ha podido desarrollar un trabajo coordinado y eficiente es la de Artes Plásticas..." ya que este núcleo "constituía -y constituye en cierto modo aún- el grupo de choque de la organización". Resultan claros, por la muestra de carteles que presentan, los motivos que toman en cuenta en sus concursos y exposiciones. Por supuesto el grupo de artistas que ganó los muros del CER tenía que continuar el trabajo "de choque" de la LEAR y no es difícil encontrar manos obreras y liberaciones violentas repetidas en estos espacios. (fig. 40)

44 En el aspecto sindical, especialmente después de un año de conflicto, "reflejo interno de las diferencias intergremiales del magisterio todo ya superadas", incluso dieron la pauta, según ellos, para la unificación de las dos centrales (Confederación Mexicana de Maestros y Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación) ejemplificando con la resolución del conflicto interno una "sinergización de las fuerzas antitéticas que representaban para el logro de una unidad plena en el trabajo escolar y en la acción de lucha por los intereses comunes", consiguiendo la firma de un pacto de solidaridad que cristalizaría en la organización magisterial hacia la unificación total. Y más aún, el Centro constituyó el Sindicato Único de Trabajadores Manuales e Intelectuales del CER (maestros de aula, de talleres y auxiliares), completando de esta manera "la triple enseñanza pedagógica, profesional y sindical que el Consejo Técnico del Centro Escolar Revolución aporta a los maestros del país". "El Consejo Técnico del Centro Escolar Revolución", p. 15, *MR*.

45 También los artistas eran unificados, revolucionarios y proletarios. En el número de marzo de 1937, en un artículo sobre la Exposición de Artes Plásticas convocada por la LEAR en ocasión del Congreso Nacional de Escritores y Artistas, con el objeto de "recoger una impresión de los valores más salientes" citan los nombres de los artistas según el orden de colocación. Entre Siqueiros, Castellanos, Kitagawa, Orozco, Covarrubias, Beloff y Gamboa, están algunos de los muralistas del CER: Gutiérrez con dos templos que "no lo representan debidamente", Ramírez con dos grabados "interesantes" y De la Paz con dos grabados "excelentes". También en este número una entrevista de los periodistas Joseph Freeman y Enrique Gutmann presenta a Lázaro Cárdenas como "maestro rural de México". El 12 de marzo de 1937 Cárdenas, el "maestro rural de México", destituiría mediante una orden presidencial al personal docente y administrativo del CER y mandaría nombrar un nuevo Director, para que sea "una Institución Educativa de carácter experimental y organización completa". AHSEP, Dirección General de Recursos Materiales y Servicios, Dirección de Servicios, Departamento de Archivo Histórico y Reprografía, Subsecretaría, Expediente 7, B-/130(062) (725.1)/-1, Asunto. Conflicto Magisterial.- Documentos Relativos, 29 folios, México, 1937. Folio 14.

46 El 12 de mayo, según un documento de la SEP, Francisco Arce Cervantes de la Sección Técnica de Edificios recibe del "contratista" las pinturas al fresco del CER, que se llevaron a cabo en el edificio y que costaron \$758.00. 13. AHSEP, México, 1933, Departamento Administrativo, Expediente 2-22-7-89, "Centro Escolar Revolución", Asunto: Construcción de su Edificio (lugar en que existió la cárcel de Belem), 37 folios.

47 La LEAR propondría en 1935 una idea más elaborada, una Contrademagogia cuyo Esquema de Pedagogía Revolucionaria debería contener los puntos del marxismo-leninismo sobre la educación como producto histórico, presentar

“la estructura y dinámica dialéctica de esta disciplina revolucionaria, la Pedagogía, a la que han escatimado título científico ciertos pensadores decadentes -“sacerdotes sin sotana”- que hoy dan, en público, sus últimas boqueadas “espiritualistas” ... en la que exhiben su cristianismo literario, al expresar su última voluntad de “colgar su destino” de sombras verborreicas “en los suficientemente recios brazos de la cruz”. Aprovechaban este ensayo para acusar a “los teorizantes de la pedagogía mexicana –hoy de la “educación socialista” de marras- que “acaban por emplear la fraseología marxista, pero que limitan su “reforma” de la escuela a la aplicación del trabajo manual bajo su forma semi-artesana o recreativa, siempre aislada de la gruesa producción”. ¡Oh Centro Escolar “Revolución”! Pedagogos criollos que pretendan ingenua o mañosamente que la “educación es la llamada a curar a la sociedad burguesa de algunos de sus defectos, conservando sus fundamentos económicos, por medios de una cierta reforma de la instrucción pública o más exactamente de la escuela primaria”. Afirmaba el autor que tal esquema debería ir precedido por un estudio que haría las veces de fundamento teórico del soviético B. Grouzdev, con miras a evitar la “simplificación de clases” brutal y de violencia de explotados y explotadores que anticipara Marx que hace necesaria una “ciencia auxiliar” más como arma para la lucha revolucionaria contra el Capitalismo Imperialista. V U Z, “Sección de Pedagogía. Demagogia y contra – demagogia”, p. 15-16, FF.

48 Lerner, *op. cit.* p. 114. De hecho, parte del discurso inaugural del CER aludía a este conflicto en voz de Aarón Saénz: “Nunca podremos justificar el gasto oficial de una o más escuelas superiores y, en mi modesto juicio ni el de Universidad alguna por el momento, sí antes no hemos prodigado previamente la instrucción mínima y general que realiza la educación primaria en todo el país; pero no en la escuela primaria del tipo porfirista, porque nuestro deber ineludible es crear ya sin imitaciones extranjeras y con el alma y la inteligencia puestas en nuestro propio medio y en nuestra propia alma colectiva, el tipo que ha de tener la escuela primaria de la Revolución, que yo no puedo entender y sentir sino dentro de fuertes y persistentes finalidades utilitarias”. *El Nacional*, 21 de noviembre de 1934, “En lo que fue inmunda prisión, que sirvió de instrumento de venganza a la dictadura se alza hoy un grandioso plantel educativo”, primera plana, columna 7.

49 “La lucha de las masas debía ser el tema de obras de teatro, novelas, bailes, y en los libros de texto se intentaba reivindicar al campesino que vive más sanamente alejado de la civilización, y al obrero explotado en las fábricas. Ahora los héroes escogidos son los defensores de ambos grupos”. “Se evocan los dramas de la “contienda clasista mundial que han llevado al martirio a verdaderos representantes del proletariado universal: los mártires de Chicago, Sacco, etc.” Según Lerner desde el punto de vista pedagógico querían “desarrollar su intelecto, sus capacidades manuales, deportivas y emocionales”. Lerner, *op. cit.* pp. 96, 97.

50 La educación socialista era sumamente importante como proyecto de integración del Estado y ayudó a Cárdenas “a dar al partido gobernante una base civil popular” que en lugar de destruir al capitalismo “pasó a formar parte del esfuerzo de Cárdenas para eliminar obstáculos precapitalistas a la modernización”. Cárdenas había impulsado la educación en Michoacán y había mantenido su interés sobre el punto durante su campaña presidencial, pero impulsaba también una industrialización que imponía el negociar con intereses contrarios a lo que planteaba su discurso inicial, situación que probablemente lo llevó a aprobar una reforma educativa débil y tendenciosa o por lo menos ambigua. Cárdenas no era probablemente todo lo que sus seguidores y detractores defendían o atacaban, pero es difícil que esto se debiera a una firme e inamovible decisión, probablemente lo que trató de hacer en todo momento fue consolidar instituciones reales con las que pudieran trabajar, tomando decisiones tibias en algunos asuntos dejando que los beligerantes agotaran los ánimos en el debate, que en el mejor de los casos resultaba enriquecedor y mientras se caldeaban los ánimos el señor presidente se ocupaba de otros asuntos. Era eso o calculó fríamente desde el principio el curso de los hechos.

51 *Idem.* Estos intentos y semejanzas, de acuerdo con algunos, por “inconsistentes y confusas debieran tomarse a la ligera”, casi tanto como la manga ancha de la escuela socialista, que olvidaba casi siempre las condiciones reales en que debían inscribirse sus esfuerzos. Según Abraham Rocheli no debe intentar conectarse “con la teoría ni con el movimiento comunista internacional, por su falta de consistencia y por la confusión y la demagogia reinantes”. (Rocheli en Lerner, *op. cit.*, p. 88).

52 Lerner, *op. cit.*

53 Los problemas o enfrentamientos en el CER continuarían, como puede verse en una carta al Secretario de Educación en 1939, de la Delegación de Trabajadores de la Enseñanza del Centro Escolar “Revolución” (de la S.T.E.R.M. y C.T.M.), en la que defienden el cargo de un compañero amparando su trabajo con una de las plazas “creadas por acuerdo expreso del Señor Presidente de la República, en ocasión al conflicto suscitado entre los Maestros que sirvieron en este Centro hasta el día 30 de Abril de 1937”, y continúan solicitando la gestión del C. Presidente de la República para “la creación de las plazas indispensables para solucionar el conflicto de los Maestros cesados”. SEP, Subsecretaría, Expediente 5, Centro Escolar Revolución, Asunto. Conflicto en dicha escuela, México, 1939, 6 folios. F.2.

54 El empleo del tiempo, vieja herencia monástica, y sus procedimientos: establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas y regular los ciclos de repetición, amparó fácilmente con sus esquemas disciplinas nuevas. Michel Foucault escribe sobre la precisión de estos procedimientos en el ejército, en las escuelas elementales (“al último toque de la hora, un alumno hará sonar la campana y a la primera campanada todos los escolares se pondrán de rodillas ... Acabada la oración, el maestro dará un golpe como señal para que los alumnos se levanten, otro para hacerles que se inclinen ante el Cristo y el tercero para que se sienten”) y, sobre todo, en las fábricas, en donde además se buscaba “asegurar la calidad del tiempo

empleado”, un tiempo “medido y pagado” en el cual el cuerpo permanece aplicado a su ejercicio. (“Si ocurriera que los obreros llegaran pasado un cuarto de hora después de haber tocado la campana... aquel de los compañeros a quien se hiciera salir durante el trabajo y perdiera más de cinco minutos... aquel que no esté en su trabajo a la hora exacta...”). Dice Foucault que el ritmo religioso definía el rigor del tiempo industrial ya en el reglamento de las manufacturas del XVII y todavía en el XIX para habitar a la industria a las poblaciones rurales apelando a “congregaciones” y encuadrando a los obreros en unas “fábricas-conventos”, afinando y modificando dichos procedimientos según fuera el caso. La exactitud, la aplicación y la regularidad serían entonces las virtudes del tiempo disciplinario. Michel Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, 2003, p. 154.

La propuesta del arquitecto Muñoz: El do, será la octava baja de la séptima de las otras campanas- Con el fa-sol-la-si, se marcarán los cuartos de hora, con el re-mi, se darán las horas, el do sonará para marcar el tiempo de entrar y salir de clases- El do-fa-sol, serán niquelados y el re-mi-la-si, serán latonados.

55 El artículo de la revista *El Maestro Rural*, del profesor Miguel Rubio, Jefe de la Sección Pedagógica de la LEAR, pondera las ventajas del Comité Técnico del CER como un precedente importante para la práctica funcional de la ecuación socialista. La democracia docente del Centro, como ensayo integral, eliminó toda jerarquía dando lugar a la forma colectiva de un cuerpo colegiado que trabaja mediante un Comité Técnico Pedagógico con directrices específicas. Debido a las dimensiones de la escuela, este Comité sólo se ocupaba de las actividades generales de la escuela en asambleas, a través de su directiva o por medio de Comisiones y Comités. El consejo de alumnos, en combinación con el Consejo Técnico de Maestros, a través del Comité Central de Acción Social, organiza y planea las actividades educativas mediante 12 Comités (de Acción Recreativa, de Acción Deportiva, de Acción Cultural, de Correspondencia de Prensa y Propaganda, de Acción Revolucionaria, de Higiene y Salubridad, de Asistencia Infantil, de Acción Económica, de Mejoramiento del Hogar, de Orden y Disciplina, Tribunal Infantil y de Control de Trabajo) formados por los alumnos de los grupos. Cada grupo está dividido en 12 comisiones, cada una con un responsable que integra con los miembros de cada grupo los comités ya mencionados, cada comité con un responsable maestro y un responsable alumno, y todos los alumnos participan de este modo en las distintas actividades, cumpliendo con sus fines educativos en la vida social. Las actividades de cada uno de los ciclos y de los Talleres quedan a cargo de los subconsejos, integrados por el personal docente de los distintos sectores. Miguel Rubio, “Bases y características de la enseñanza en el Centro Escolar Revolución”, p. 33, *MR*.

56 Foucault parte de la disciplina entendida como “método que permite el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantiza la sujeción constante de sus fuerzas y les impone una relación de docilidad-utilidad”, para explicar cómo llegó a ser en los siglos XVII y XVIII una fórmula general de dominación, distinta de la esclavitud, de la domesticidad, del vasallaje, del ascetismo y de las disciplinas monásticas, llegando a formar un arte del cuerpo que lo hace tanto más obediente cuanto más útil, permitiéndole entrar en un mecanismo de poder, en una anatomía política que es también una mecánica del poder: la disciplina es una anatomía política del detalle. Y en esta “tradición de la emergencia del detalle” se alojan fácilmente la educación cristiana y la pedagogía escolar o militar. Foucault explica que es justo de los detalles y los conjuntos de técnicas procedimientos, saberes, recetas y datos de donde ha nacido el hombre del humanismo moderno. Foucault, *op. cit.*, p. 141.

57 La disciplina, por otro lado, además de distribuir cuerpos, de extraerles y acumularles tiempo, también compone fuerzas para obtener un aparato eficaz. El alumno sería también el obrero en ciernes y sería parte de una colectividad y por lo tanto del aparato estatal que sostiene y lo sostiene, sería un “fragmento de espacio móvil” como los soldados de Foucault y la escuela se convertiría en un “aparato de enseñar en el que cada alumno, cada nivel y cada momento, si se combinan como es debido, están utilizados permanentemente en el proceso general de enseñanza”. *Ibid.* p. 168.

58 *Ibid.* p. 155.

59 *Ibid.* p. 178. Foucault al describir algunas consecuencias capitales de la penalidad “de coerción” en la cárcel, pareciera que describe las funciones escolares del CER: “El encauzamiento de la conducta por el pleno empleo del tiempo, la adquisición de hábitos, las coacciones del cuerpo (que) implican entre el castigado (educado) y el que lo castiga (educa) una relación muy particular”. Lo que sostiene Foucault al decir que lo que queda “comprometido en la emergencia de la prisión es la institucionalización del poder de castigar”, no está muy lejos de lo que pasaba en el CER si cambiamos la palabra “castigar” por “educar” y entendemos el sentido integral que tenían de educar. Ensayemos el mismo ejercicio con la descripción que hace Foucault del castigo en el proyecto de los juristas reformadores: “el castigo (la educación en el caso de la escuela) es un procedimiento para recalificar a los individuos como sujetos de derecho, utiliza no marcas sino signos, conjuntos cifrados de representaciones, a los que la escena de castigo debe asegurar la circulación más rápida y la aceptación más universal posible. En fin, en el proyecto de institución carcelaria que se elabora, el castigo es una técnica de coerción de los individuos; pone en acción procedimientos de sometimiento del cuerpo –no signos-, con los rastros que deja, en forma de hábitos, en el comportamiento; y supone la instalación de un poder específico de gestión de la pena”.

Siguiendo a Foucault, una vez que tenemos por analogía la educación como una “tecnología de poder”, nos quedaría por averiguar, qué sustitución estaba en juego en el caso mexicano de los años treinta. *Ibid.* pp. 134-136.

60 *Ibid.* p. 179. “Entre todas las razones del prestigio concedido, en la segunda mitad del siglo XVIII, a las arquitecturas circulares, hay que contar sin duda ésta: la de que expresaban cierta utopía política”.

61 Casarrubias aporta datos sobre la vinculación entre los alumnos del CER y la clase trabajadora, partiendo de que, según su interpretación, la Escuela Socialista es fundamentalmente una escuela de lucha, cuya incorporación al movimiento emancipador de los obreros y los campesinos es indispensable para la realización del programa revolucionario, siguiendo la trayectoria que le marque el movimiento proletario, corriendo el riesgo de así no hacerlo, de fracasar como organismo pedagógico socialista, garantizando así los intereses de la burguesía y no el impulso emancipador escolar. Vicente Casarrubias, “El alumno del C.E.R. y la clase trabajadora”, p. 25, *MR*.

62 El Consejo de Alumnos, por ejemplo, fruto del “método y técnica” del proletariado, era una organización infantil autónoma que apoyándose en las organizaciones obreras y con ayuda de ellas, realizaba actos y trabajos de “gran importancia”. Entre los más significativos mítines de calle y escolares para la Campaña Antiguerra y Antiimperialista están la participación en el Congreso de Unidad convocado por el Comité Nacional de Defensa Proletaria, la lucha contra los sectores reaccionarios enemigos de la Escuela Socialista y contra los grupos fascistas, contra los monopolios y los precios altos; la convocatoria al Primer Congreso Regional del Niño Proletario y el apoyo a las huelgas de trabajadores en mítines, además de ayuda económica.

63 Vicente Casarrubias en la revista *Frente a Frente* señala como virtudes de carácter social y político de la reforma educativa, la suplantación del “concepto individualista de la vida y de la conducta humana, características de la ideología liberal burguesa, por una concepción científica basada en la filosofía del proletariado”, el “apoyo al movimiento emancipador de la clase trabajadora”, la tendencia a favorecer a las grandes masas de la población aumentando el número de escuelas y el politécnico, la atención a la educación superior y a la investigación científica enfatizando su función social, la tendencia a la democratización en el funcionamiento de los sistemas escolares con la “creación de Consejos Técnicos de Escuela, Zona y Estado” y la inclusión en el programa, permitida por la política educativa del gobierno, de una labor extraescolar de difusión cultural entre las masas, por medio de bibliotecas ambulantes, exposiciones viajeras de carteles revolucionarios, “cuadros” de teatro y danza, etc.”(p. 17). Vicente Casarrubias, “Panorámica de la Nueva Educación en México”, *FF*. Segunda época, Núm. 1, Marzo de 1936, p. 17.

64 Ponciano Olguín, “Las “colectivas” y sus relaciones con la enseñanza teórica”, p. 19, *MR*.

65 Un par de artículos de la misma revista exponen el trabajo de las colectivas. En uno de ellos el profesor Agustín D. Rojas, maestro de aula, explica que, durante el primer año de organización y teniendo como norma el Plan General de Talleres, estos se organizan a base de colectivas. Cada grupo en el taller es una colectiva con un alumno responsable, elegido democráticamente. La colectiva se divide en dos “brigadas de choque” a cargo de un responsable, el alumno más dedicado, cada una. Estas colectivas están en relación con el Comité Técnico Administrativo del Taller, constituido por un representante alumno, un representante de maestro de aula, un representante de cada taller, otro de Artes Plásticas, y un delegado del Comité de Acción Económica. El Comité Técnico Administrativo de cada taller es el lazo de unión entre las colectivas y funciona por medio de comisiones mixtas (maestros y alumnos) que celebran sesiones semanales en las que los alumnos hablan por voz de su representante. Existe una directiva del Comité integrada por un Secretario General (maestro del taller), Secretario de Actas (alumno) y Secretario Tesorero (alumno). El Comité tiene autonomía para sus asuntos interiores, pero el Comité Central es el coordinador de las actividades comunes a los distintos talleres, y está organizado con un Secretario General (responsable Jefe de talleres), Prosecretario General (alumno), Secretario de Actas (maestro), Prosecretario de Actas (alumno), Secretario Tesorero (maestro), Prosecretario Tesorero (alumno), Primer Vocal (maestro), Segundo Vocal (alumno), electos todos en la primera sesión anual. El trabajo está a cargo de los alumnos y se divide, con asesoría de los maestros, de acuerdo con la formulación de un plan de trabajo. Desde el punto de vista social, los niños responden al grupo y a la colectiva, uniéndose a la lucha de clases por las funciones sindicales de cada colectiva, defendiendo sus intereses o exigiendo a sus miembros el cumplimiento de sus obligaciones. Más aún, los alumnos empezaron, según el artículo, la organización de Comités Sindicales de Taller en el establecimiento, con miras a formar, por si lo anterior fuera poco, la Unión Sindical de Niños Trabajadores del CER, terminando de poner bajo sospecha, me parece, cualquier forma de “organización industrial” surgida de estos procedimientos por más experimentales que fueran y su apreciación objetiva. Agustín D. Rojas, “Cómo se organiza y funciona una colectiva”, *El Maestro Rural*, México, 1936, Septiembre, Tomo IX, Número 4, p. 16.

66 Un punto práctico, y hasta útil, que trata el profesor Olguín es el de la ganancia por el producto, resultado sobre la diferencia entre el costo del material y el precio de venta de los productos elaborados, del que el alumno tiene una participación del 60% que íntegramente se le conserva, en institución “adecuada”, para que al salir de la escuela pueda establecerse en condiciones colectivas semejantes a las que lo formaron y la parte que corresponde a la ganancia individual sale de este mismo fondo de acuerdo con los resultados que arroja la “tabla valorizadora de esfuerzo”; el 40% restante se distribuye en un fondo para mantenimiento y en un fondo social administrado por los niños y que va principalmente para la solidaridad económica con los “coaccionados por contingencias” y para mejoras materiales.

67 Retomando a Foucault, la diferencia con los sistemas primarios era que el trabajo del aprendiz, por ejemplo, aseguraba un intercambio en el que el maestro daba su saber y el aprendiz aportaba sus servicios y ayuda en retribución, y en la escuela-taller-cooperativa la retribución del maestro es casi el cumplimiento de un deber y el bien de la colectividad. Son, dice Foucault, probablemente “procedimientos de vida y de salvación colectivos que han constituido el primer núcleo

de métodos destinados a producir aptitudes individualmente caracterizadas pero colectivamente útiles” y en los que crece, desmesuradamente, la responsabilidad, porque de la falla individual que lleva a una ruina individual va a una falla individual motivo del fracaso del proyecto colectivo. *Ibid.* p. 166, 184.

68 Rubio empieza por referirse a los antecedentes europeos y norteamericanos de las escuelas activa, del trabajo, productiva y serena, como clásicos de la pedagogía burguesa superados por la enseñanza del instituto con un proceso “funcional y orgánico” fundamentado en el Materialismo Dialéctico sobre una base científica y con las tesis fundamentales de la pedagogía proletaria referidas a lo nacional (lo económico, social y político de México, como país semicolonial). Miguel Rubio, “Bases y características de la enseñanza en el Centro Escolar Revolución” p. 10, *MR*.

69 Enfatiza Rubio la índole politécnica del trabajo por medio de la concurrencia a un taller distinto cada año escolar. La organización en los talleres es por medio de Colectivas de Producción cuyo fin, más allá de la producción, es la educación, el enseñar a los niños a comprender no varios oficios, sino la esencia de los “procesos de trabajo, la organización de la producción, la sustancia de la actividad laboriosa del pueblo en su conjunto y las condiciones del éxito en el trabajo”, formando, mediante las diversas fases que atraviesa el sistema productivo, hábitos y espíritu colectivo en los estudiantes, aunando a esto “el mantenimiento de un estrecho contacto con las clases trabajadoras en su movimiento revolucionario”. *Ibid.* p. 11.

70 Helen Parkhurst (1890-1959) nace en Dalton, Estados Unidos y trabaja como maestra rural antes de concebir su plan. El método Montessori le sugiere la idea del trabajo individual libre, pero su plan es concebido para la segunda infancia y adolescencia, “los grados inmediatamente superiores a los montessorianos” ya que supone debidamente asimiladas las habilidades elementales de la lectura, la escritura y el cálculo. Para 1920 aplica sus ideas en su ciudad natal y funda la Children’s University School (Escuela Universitaria de los niños) de acuerdo con el plan Dalton, que es retomado y reformado con gran éxito en Inglaterra y Estados Unidos principalmente. Luzuriaga, Lorenzo, *Ideas pedagógicas del siglo XX*, Buenos Aires, Losada, c1964, 223p.

71 Lynch, Albert, *El trabajo individual según el Plan Dalton*, traducción del inglés por Fernando Sainz, Buenos Aires, Losada, c1966, 171 p.

A pesar de que la autora nunca expuso claramente sus ideas pedagógicas, por medio de su obra los investigadores han precisado las más importantes, por ejemplo, el énfasis que Parkhurst hace sobre el respeto a la individualidad del niño es lo que ha llevado a clasificar su plan entre los del trabajo individual, por cuanto “se acomoda a las condiciones de desarrollo del alumno dejándole un amplio margen de libertad para la realización de su trabajo”, Luzuriaga, *Ideas pedagógicas del siglo XX*, p. 143.

72 La autora del Plan lo consideraba más “una forma de disponer la escuela o parte de ella para un trabajo más eficiente” que un “método” porque en este “Plan de Laboratorio” las clases desaparecen y se transforman en “lugares especializados según las materias y los profesores correspondientes”. La autora deseaba que las clases fuesen “laboratorios de sociología, en que los niños son el objeto y los maestros los experimentadores”, Lynch, *El trabajo individual según el Plan Dalton*, p. 9.

73 “Centro Escolar Revolución. Realizaciones. Ideales. Proyecciones”, editorial, septiembre, 1936, p. 7, *MR*.

74 Foucault, *Vigilar y castigar*, p. 174.

75 Algunas notas sobre arquitectura plantean, en el número de *Frente a Frente* de mayo de 1935 que la arquitectura está “indisolublemente vinculada a las necesidades de la sociedad que las produce” y que en la arquitectura tanto religiosa como civil mexicana a través del tiempo “se refleja claramente el estado de explotación de las masas” y mientras los gobiernos construyen “palacios oficiales” que albergan los símbolos del poder, “inmensas barriadas y colonias obreras adolecen de drenaje y agua”, que en “incontables poblados carecen de escuelas del tipo mínimo un aula” y en la ciudad se celebra “la construcción de la Escuela “Revolución”, para dar refugio a la más típica demagogia, en tanto los obreros son perseguidos porque eligen sus propios sindicatos”, reclaman la constitución de “un régimen proletario, que será el único capaz de dar a la arquitectura la función humana que ésta debe tener; el día que ese Proletariado imponga nuevas formas y valiéndose de los triunfos de la Técnica moderna haya hecho de la arquitectura uno de los instrumentos más patentes para defender su hegemonía”. El cariz revolucionario es la constante en el enfoque de los autores, al menos lo que entienden por tal cosa. “Notas para un estudio de arquitectura en México”, *FF*, primera época, Núm. 3, Mayo de 1935, p. 7. Los maestros creían verdaderamente en el proyecto del CER y no albergaban dudas sobre su capacidad de constituir un régimen que restituyera la “función humana de la arquitectura”. Del mismo modo sería posible cambiar la función de un edificio como el CER, concebido como tantos otros para “dar refugio a la más típica demagogia” y para “la explotación de las masas”. (fig. 47)

76 Gracias a los maestros jóvenes, según el editorial, el Consejo Técnico sustituyó al Consejo Técnico, con carácter autónomo, eso sí, el segundo y según lo prescrito por el “Plan de Acción de la Escuela Socialista, adquiriendo finalmente “todos los derechos y todas las obligaciones”, acabando con las “jerarquías... y con el escaparate turístico donde se presentaba la vida ficticia del Centro” (p. 4). Saboteadores, ataques de la “prensa reaccionaria” y, peor aún, agrupaciones magisteriales y maestros hicieron leña del árbol caído, pero el Centro empezó a organizarse con una “clara tendencia a la correlación” (por correlación entienden los “ajustes” entre el trabajo productivo y el trabajo académico, social o artístico,

aún cuando estos poco les importaran y fuesen deficientes). La base de esta puesta en marcha se debió sobre todo al trabajo de los talleres, base de la Escuela Nueva, de la Escuela Socialista. Agradezco a la doctora Déborah Dorotinsky el facilitarme la versión digital de la revista.

77 Problematizando conocimientos y actividades a partir de un “complejo” -Naturaleza, Trabajo y Sociedad-, los maestros organizados con carácter autónomo en el Consejo Técnico del CER, buscaban hacer reaccionar a los niños ante las manifestaciones colectivas, pero no esas manifestaciones “ficticias” producto de la “demagogia educativa”, sino las manifestaciones de los “problemas vitales de la sociedad”, desde su medio y posición -individual y como clase- con una actitud revolucionaria, consiguiendo la comprensión del problema por parte de los niños y una reacción sincera, síntesis de conocimientos objetivo último de la Educación Socialista.

78 La profesora Gutiérrez revela los resultados de la exploración social que sirvieron de pauta en un primer momento a las actividades sociales de la escuela, características conseguidas mediante el registro de datos de los habitantes de la zona como los tipos de vivienda y familia, sus ingresos y egresos, los servicios comerciales, sociales y urbanos, los centros de higiene de reunión, de vicio, etcétera. Pero no se ocupaban sólo de los niños: sabían también, por ejemplo, que la población escolar del Sector Nocturno se reclutaba entre los obreros de los talleres y fábricas cercanos (Popo, Talleres Gráficos, Fábrica Nacional de Armas, imprenta “Graue”, Tranviarios, “Escudé”) y los soldados de la Ciudadela, además de empleados, artesanos y mujeres, que trabajan o sirven en las fabricas y casas de las colonias “Juárez” y “Doctores”. Las relaciones del Centro Escolar Revolución con el proletariado, gracias a la organización sindical de sus trabajadores y sus hijo, se reforzaban también por la Escuela Nocturna, en la que obreros y obreras, soldados y empleados vinculaban la vida escolar a las masas proletarias.

79 Perfectamente acorde con los debates de la época, la visión “auto-crítica” de este número coloca en el rubro de los logros la anexión de grupos de Enseñanza Secundaria, camino más directo a la Escuela Única y al control escolar también, que en este caso se presenta como la ventaja de “prestar unidad y coherencia a la enseñanza” elementos aún más importantes en el caso mexicano por cuanto “la enseñanza está basada en principios socialistas y es por tanto una enseñanza tendenciosa, de clase”. Lo que en este ejercicio “auto-crítico” ven los ideólogos del CER es un Laboratorio Pedagógico en el que el “trabajo de maestros jóvenes” está “aportando la afirmación de algunos principios y métodos pedagógicos revolucionarios y la enunciación de otros nuevos y fecundos”. *MR* p. 9.

80 Arqueles Vela, “La producción artística en la escuela”, p. 30, *MR*. Vela sostenía alegatos parecidos en *Frente a Frente*. De acuerdo con el llamado que la revista lanzara a “artistas y escritores honrados” que estén “lealmente” del lado de los trabajadores y que por medio de la pintura, del dibujo, de la novela, de la poesía, del teatro revolucionario de clase pretendan ayudar a la liberación de los trabajadores contra “la burguesía liberal y el clericalismo inquisidor”, en el número de *Frente a Frente* de abril de 1936 Vela discute, por ejemplo, la causa de la pobreza de estilo que caracteriza a la escultura moderna mexicana, principalmente por un desplazamiento de su función natural “supeditada a la arquitectura”, que tuvo como consecuencia una exaltación del individualismo en los países con una cultura burguesa sólida, a diferencia de México en donde no se pudo llegar, a falta de un verdadero apogeo burgués en el arte, a esa exaltación ni “evolucionar dentro de la etapa de su liberación de la arquitectura”. Culpa a una desidia formal y no a una estaticidad, por la falta de estilo y por lo tanto de vida de la figura que no llega a ser un elemento de expresión. Menciona a Germán Cueto y Ortiz Monasterio como los más característicos contemporáneos, acusando la “subjetivización de la realidad” de Cueto, situación que lo lleva a hacer desaparecer la realidad en “la geometría de un concepto que no tiene cabida en el medio social”, y la “escultura monumental” de Ortiz Monasterio, escultura que intenta retrotraer esta manifestación artística a su verdadera función y la concibe en íntima relación con la arquitectura”, a pesar de estar también “aislada del medio social, porque todavía no la inspira una organización capaz de producir una expresión colectiva, como su monumentalidad” y que no es, por tanto, sino una reminiscencia de ese semi feudalismo que él ha encontrado en la tradición de la escultura del antiguo México. Finaliza Vela diciendo que “ese estilo monumental no podrá ser funcional sino en la organización socialista y cuando se edifique dentro de su ideología y expresión formal”. Al parecer, su crítica sigue los mismos parámetros que al hablar sobre los vitrales de Revueltas en el CER. “La escultura moderna mexicana”, *FF*. Segunda época, Núm. 2, Abril de 1936, p. 7.

81 Compañías de iluminación y telefonía enviaban, sin solicitud de por medio, estas cotizaciones y propuestas y las compañías efectivamente involucradas aprovechaban la difusión que su relación con el CER pudiera traerles, como hacía la marca de muebles de acero escolares DM Nacional que se jactaba en espacios importantes de periódicos, de haber amueblado completamente la nueva escuela.

82 Las negociaciones de los detalles de la construcción como el reloj que no se construyó delatan un intento de articular el espacio escolar con el proyecto educativo y, a pesar de sus cambios o indefiniciones, el espacio escolar responde y funciona. Antonio Muñoz en las Pláticas sobre Arquitectura de 1933 ya se declaraba a favor de no confundir los programas arquitectónicos con los político-sociales, y se reconocía antes que funcionalista, comunista o cualquier otra cosa, arquitecto, con el deber de abordar del mismo modo cualquier problema arquitectónico que se le presentara, sin importar la fuente de los recursos o los juegos políticos involucrados. Muñoz, consciente de la estandarización en las fábrica y prisiones, por ejemplo, equipara el caso de estandarización de los “falsos funcionalistas” con el de los presidios y acusa a los arquitectos que proponen una “solución única” para muchos proyectos declarando que las soluciones no pueden estar catalogadas “porque los problemas varían hasta el infinito”. Propone en cambio “formas elementales” sin embalajes ni adornos “tratadas

secamente hasta obtener la arquitectura de las formas escuetas: la arquitectura escueta simplemente.” Sería lógico de acuerdo con lo anterior encontrar tantas semejanzas entre sus iglesias y su escuela, y la capacidad de cambio que soportan sus espacios.

83 La mención de estas variaciones vienen a cuento retomando la reflexión de Deleuze y Guattari sobre *El castillo* de Kafka, en el sentido de que un espacio puede verse distante y cercano, viejo y nuevo cuando, en arquitectura por ejemplo, se mezclan esos dos estados conservando estructuras que son constantemente corregidas o difuminadas correspondientes al primer estado en beneficio del segundo. Deleuze y Guattari intentan representar el problema histórico que Kafka desarrollara en relación con el lenguaje, la arquitectura, las líneas de fuga, etc. a partir de la explicación de los dos estados de la arquitectura, de su posible penetración recíproca y de su correspondencia con burocracias distintas, “dos estilos asombrosos de burocracia cada uno llevado al extremo, es decir, siguiendo su línea de fuga”, una vieja y despótica y una nueva capitalista o socialista que, a pesar de su modernidad, no se desprende fácilmente de sus formas porque nace naturalmente de formas arcaicas, que reactiva o cambia mediante una función actual: “Parece como si el funcionalismo más moderno hubiera reactivado más o menos voluntariamente las formas más arcaicas o legendarias”. Muy parecido otra vez, a algunas de las formas de activación del CER. Hablan los autores de los dos polos de la mezcla como arcaísmos de función actual y neoformaciones, lo que resulta en el problema histórico sobre el que Kafka fue uno de los primeros en tener conciencia. Deleuze, Gilles, *Kafka; por una literatura menor!* Gilles Deleuze, Félix Guattari, versión de Jorge Aguilar Mora, México, Era, 1978, 127 p.; p 109, 110.

84 Había más espacios comprometidos de forma parecida. El 21 de noviembre la prensa destacaba las inauguraciones de edificios revolucionarios: “En resumen: en el Aniversario de la Revolución no se han pronunciado vanos discursos. Se han inaugurado dos obras fundamentales y de relieve singular: una escuela (el CER) y un hospital (el hospital “Juárez”, dependiente de la Beneficencia Pública de Distrito Federal) ¿Qué cosa mejor para festejarlo que dos edificios en que se liberan la carne del dolor y el espíritu de la oscuridad?”, *El Nacional*, EN EL ANIVERSARIO DE LA REVOLUCIÓN, 21 de noviembre de 1934, Primera sección, página 3, columna 1.

85 “Es que la renovación de los pueblos, señores, resulta siempre un fenómeno excesivamente laborioso..., es necesario que la obra de transformación moral se haga previamente en toda su integridad; y ésta labor resulta a veces mucho más difícil que la simple destrucción de los regímenes del pasado”. “La forja... trabajosa y lenta... tiene que ser necesariamente un proceso evolutivo... y es necesario... hemos tenido que someternos durante el propio combate a la ley de la organización, es decir a la selección de nuestros propios elementos directores, porque las revoluciones sociales en la historia humana suman siempre en su primer periodo esencialmente combativo todos los odios, todas las inconformidades, protestas, rebeldías y hasta las simples ambiciones sin distinguir sus orígenes, finalidades y tendencias... Por eso dichas asociaciones meramente combativas sólo sirven como factor político de destrucción para demoler los intereses y baluartes conservadores; pero no pueden servir como organismo político de capacidad constructiva. Deben operarse por lo tanto enlaces, esa selección inteligente del material humano, en una palabra, lograr la vida institucional que tanto ansiamos y pregonamos...”, Saénz en *El Nacional*, “En lo que fue inmundada prisión, que sirvió de instrumento de venganza a la dictadura se alza hoy un grandioso plantel educativo”, 21 de noviembre de 1934, primera sección, página 8, columna 1.

Por parte de la SEP mientras tanto, el profesor Tijerina argumentaba que para cumplir era “preciso recordar que hace 24 años el fusil campesino, el fusil proletario, iniciaba el trazo de sus rúbricas de fuego y todo el pueblo oprimido de México rompía valeroso las cadenas de una insultante dictadura, brindando las clases humildes su sangre y energía para salvar el decoro del país. Hoy, en noviembre de 1934 la misma Revolución que ellos iniciaron, les devuelve agradecida del esfuerzo de su titánico concurso este monumento, esta escuela que dirá a las generaciones venideras que la Revolución iniciada en 1910 no equivocó su camino”.

Contradictoriamente terminan invocando el pasado que buscan conjurar, para reafirmar su novedosa misión. Tijerina remata su discurso diciendo: “En esta hora inolvidable invoco a los muertos ilustres de nuestra Revolución y a los “juanes” anónimos y humildes que murieron abrazados a su ideal y a su fusil, los llamo desde su lejana morada para que contemplen su esfuerzo cristalizado y que ellos sean como los númenes propicios que con el ejemplo heroico de su sacrificio vivifiquen siempre el alma de esta magna escuela... Y a vosotros maestros que vais a tener la brillante oportunidad de oficiar en esta bella *catedral del socialismo*, os deseo que tengáis el tino y la suerte, la entereza y el valor que se necesitan para convertirla en la primera comunidad escolar de México”. (el subrayado es mío), *ibid*, columna 5.

86 El decorar los muros del vestíbulo también está relacionado con estas transformaciones y adaptaciones en un sentido más ambicioso, por decirlo de algún modo, porque presentan a los niños y adultos de la escuela, de manera constante, el relato del grupo de profesores más fuerte en ese momento. Estos profesores parecieran ser, antes que maestros o artistas, “learistas”, y no porque estuviera claro lo que un maestro debiera ser o lo que un artista de ninguna manera debiera ser, simple y sencillamente porque eran parte de un grupo, de una liga, de algo más. Sin embargo, la escuela funcionaba. A pesar de los discursos y de la información que desmienten las imágenes, como en el caso de *El Maestro Rural* cuando presenta fotos sólo de niñas ó sólo de niños en “la primer escuela mexicana construida para la educación conjunta de niños y niñas”, era verdad que en el CER se estaba dando un paso importante en materia educativa.

87 Deleuze y Guattari plantean una relación más profunda entre la arquitectura y el cine que entre la arquitectura y el

teatro. Explican esto a partir del encuentro de Orson Welles con Kafka, y de los modelos arquitectónicos de los que Welles se sirve “muy conscientemente”, a saber, el modelo de “los esplendores y decadencias como arcaísmos pero de función perfectamente actual” y el de “los grandes angulares y profundidades de campo” siendo la película *El proceso*, según ellos donde Welles consigue combinar mejor estos movimientos: lo distante y lo cercano, las lejanías y las contigüidades. p. 110. El éxito de los artistas generando espacios múltiples que a su vez generan múltiples lecturas es notable en el caso CER. Entender la escuela como lo que Gilles Deleuze y Félix Guattari llaman una “construcción astronómica” resulta sencillo si la pensamos como una “estructura discontinua” de “bloques que no se pueden regir por una ley trascendente y los vacíos entre ellos”, la representación de “una máquina trascendente, abstracta y cosificada” en la que “lo infinito, lo ilimitado y lo discontinuo se encuentran del mismo lado” y sobre la que la “ley trascendente” no puede regir sino “pedazos que dan vuelta alrededor de ella, distanciados tanto de ella, como entre sí mismos”. En la escuela, como en las discontinuas estructuras kafkianas lo inconcluso ya no es lo fragmentario sino lo ilimitado.

88 Cuesta señaló algo parecido en su diatriba sobre la escuela revolucionaria: multiplicar escuelas no era revolucionario, cambiar la esencia para no multiplicar las escuelas de la reacción lo sería. Pero en el CER, en el experimento revolucionario, aparece el vacío y el grupo de maestros unidos se divide, y el conflicto se replica: el grupo de maestros de derecha aparece como la reacción mientras el grupo de maestros de izquierda genera una reacción perversa por refinada, y otra vez la escuela revolucionaria es algo más que se parece a lo que era antes (de la escuela reaccionaria a la escuela del autogobierno de los niños).

89 Deleuze, *Kafka; por una literatura menor*, pp. 111, 112. Mientras la ley trascendente, la “fórmula de la ley que regula estos periodos y estas frases”, infinitamente alejada de cada bloque está enviando todo el tiempo emanaciones cada vez más cercanas, obstaculizada siempre, sin embargo, por demasiados ámbitos y cosas también distantes entre sí, “... contiguo y lejano, forman parte de otra dimensión[...] que vuelve contiguos los segmentos más lejanos”

De acuerdo con Deleuze y Guattari un dispositivo tiene dos caras: es dispositivo colectivo de enunciación y dispositivo maquínico de deseo. Hablan de una máquina social porque consideran que nunca es sólo técnica, estructuras, materiales y cosas, incluye hombres y mujeres como engranajes, no sólo por sus actividades en la máquina, “sino todavía más por sus actividades adyacentes en sus descansos, en sus amores, en sus protestas, etcétera.”

90 Al CER lo hacen funcionar los bloques por lo que son, por lo que no son e incluso por lo que dejan de ser, por su participación en y con otros bloques de otras máquinas y otros dispositivos “contaminándose” unos con otros, pueden desmontarse en él y en las otras “todos los elementos conexos que se reconstituyen a su vez en máquina”, elementos que proveen una “materia indeterminada” que funciona cuando se relacionan, generando conexiones que se pueden desmontar y que producen máquina, porque la máquina es deseo, genera máquina en la máquina al construir estas relaciones aún cuando parecieran opuestas. La máquina técnica sería entonces parte de un dispositivo social “presupuesto por la máquina misma” que, según Deleuze y Guattari, sería el único que podría llamarse maquínico y por lo tanto dispositivo colectivo de enunciación. El que negociaran o trataran de negociar directamente con Cárdenas, el que el modo del enunciado fuera una apelación, desmontaría un dispositivo del cual la máquina es una parte y el enunciado mismo lo es y formará máquina a su vez para funcionar, modificar o destruir el conjunto, según las reglas del desmontaje.

91 Dicen Deleuze y Guattari que el enunciado nunca remite a un sujeto, es siempre colectivo. Sostienen lo anterior con la idea de que cuando una singularidad artista produce un enunciado lo hace en función de una comunidad, nacional, política y social, aún cuando sus condiciones objetivas no estén todavía dadas. Un poco lo que hacen los profesores del CER cada vez que declaran la imposibilidad del proyecto por cuanto las condiciones sociales y económicas y políticas en el país, no son las necesarias para que funcione y, a pesar de ello, siguen con él. Delatan con una máquina otra máquina colectiva mayor. Así no tenemos ya enunciados sino enunciaciones que preceden al enunciado en función de un dispositivo que las convierte en su primer engranaje junto a los otros engranajes que articulan paralelamente. En el CER se articulan las ideas, las obras con sus autores, los autores con su obra, con la obra de los otros autores, todos con las ideas de todos, más eficiencia y sincronía que en los engranajes simpáticos del reloj de Muñoz.

92 Citan los autores algunos dispositivos de Kafka: el dispositivo de las cartas; la máquina de hacer cartas; los grandes dispositivos del tipo máquinas comerciales, máquinas hoteleras, bancarias, judiciales, burocráticas, funcionarias; el dispositivo célibe o la máquina artística de minoría, etcétera. Aclaran desde el principio la imposibilidad de hacer una lista exhaustiva porque algunos pueden agrupar a muchos otros o ser a su vez parte de otros, además de los muchos criterios para juzgar su “tenor y su modo incluso en sus más pequeños detalles”. Deleuze, *Kafka; por una literatura menor*, p. 125.

Lo que permite ser activas y creadoras a la justicia inmanente, la línea continua y las puntas o singularidades es la manera de disponerse y formar máquina: “siempre en las condiciones colectivas, pero de minorías; en las condiciones de literatura y política “menores”... (teniendo en cuenta los peligros de las luchas minoritarias: reterritorializarse, reproducir la foto, volver a ejercer el poder y la ley, volver a practicar “la gran literatura”)

En tanto máquina abstracta en el proceso o el movimiento del deseo los dispositivos concretos ya no le dan una existencia real como tal, es ahora la máquina abstracta la que mide la existencia y realidad de los dispositivos según su capacidad para deshacer sus segmentos, para empujar sus puntas de desterritorialización, para huir por la línea de fuga y para llenar el campo de la inmanencia.

93 Habla Deleuze aquí de las subjetivaciones modernas que pasan por lo dominios más diversos. Dice que pertenecemos a ciertos dispositivos y obramos en ellos. La novedad de estos dispositivos respecto a los anteriores es su actualidad, no lo que somos, sino lo que vamos siendo, lo que llegamos a ser, nuestra diferente evolución. Al distinguir lo que somos, lo que ya no somos y lo que estamos siendo (si de verdad estamos siendo otra cosa, o si sólo estamos perfeccionando lo que dejamos de ser para ser otra vez, de un modo perverso lo que dejamos de ser, por lo que seríamos lo mismo pero peor, luego otra cosa).