



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE HISTORIA



LA LABOR DE COORDINACIÓN DEL ÁREA
DE CIENCIAS SOCIALES SEGÚN EL SISTEMA
DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
EN EL COLEGIO MADRID, A.C.

INFORME ACADÉMICO DE ACTIVIDAD
PROFESIONAL DOCENTE

PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN HISTORIA

PRESENTADO POR

ERNESTO RICO DIENER



ASESORA

DRA. VERA VALDÉS LAKOVSKY



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COORDINACIÓN DE HISTORIA

MÉXICO D.F. 2004



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.

A mi madre

A Lourdes y Esteban

AGRADECIMIENTOS

El trabajo sólo tiene sentido cuando se hace por y con la gente. Este trabajo, y todo mi trabajo, ha sido posible gracias a muchísima gente por lo que, a riesgo de omisiones involuntarias, hago un reconocimiento a las personas fundamentales para mi labor, conciente de que cualquier enumeración, por más grande que sea, será incompleta y, por ello, injusta.

En primer lugar agradezco la paciente asesoría y dirección de este informe por parte de la Dra. Vera Valdés Lakovsky, cuyos comentarios, sugerencias y seguimiento fueron indispensables; la Dra. María Alba Pastor, cuyo trabajo ha sido cimiento y referente obligado del mío en más de un sentido y cuyas sugerencias completaron mi texto; el Lic. Juan Manuel Romero quién arrojó mucha luz en las partes más opacas de este trabajo; el Mtro. Rafael Guevara Fefer, apoyo fundamental en este tránsito; y la Mtra. Paulina Latapí, lectora entusiasta y rigurosa.

Agradezco a la comunidad del Colegio Madrid la oportunidad de llevar a cabo mi labor acompañado de la mejor gente posible. Mireya Lamonedá, maestra de maestros, cuya solidez intelectual y emocional dejaron una huella indeleble en mí y en el Madrid.

Las direcciones, encargadas de conjuntar y conjugar los talentos de tanta gente en un proyecto coherente y consistente con su historia y sus anhelos: José Antonio Chamizo, Alejandro Pérez Pascual, Nina Tort, y especialmente a Ramona Compte y Rosita Melgar por toda la pasión que le han impreso al Bachillerato del Colegio Madrid.

Debo mucho a mis compañeros coordinadores, de hoy y de siempre, quienes planeamos y construimos la cotidianidad académica del Bachillerato del Colegio: Alicia Martínez, Laura Fronjosá, Lourdes Chávez, Josefina Félix, Ana Patricia Kuri, Lucía Tort, Doris Cetina, Alejandro Estivil y Axayáctal Campos.

Agradezco también al resto del equipo de dirección, apoyo imprescindible en el trabajo diario, que sacan las cosas aún cuando parece imposible: Chelito Bustillo, Marisa Rodríguez,

Silvia Marchena, Maricela Sánchez, Laura Cerero, Rosalinda Ceciliano, Leticia Canales, Salvador Acevedo, Laura Delgado, Adriana Dávila, Leonor Sánchez, Nuri Mendoza y Conchita Vidal.

Mi mayor gratitud a mis colegas maestros, que en todos estos años han contribuido con su talento y muchísimo de su tiempo en el trabajo colegiado, incluidas las practicas de campo: María Cristina Martínez, Sebastián Plá, Gabriel Torres Puga, Miguel Villaseñor, Samantha Álvarez, Ana María Cortés, Luis Alberto de la Garza, Laura Favela, Carlos Ruiz, Víctor Colín, Clara Puchet, Pablo Delgado, César Guerrero, Rafael Morales, Celia Blanco, Alfredo Jaime, Rodrigo Tapia, Aurora Cárdenas.

Además, los entrañables compañeros que nos han acompañado a las prácticas de campo, con quienes pasamos largas horas de trabajo, tanto de día como de noche: Rogelio Díaz, Roberto Martínez, Ana Lilián Rodríguez, Nora Cruz, Alejandro Schmidt, Jaime Schmidt, Ivonne Klein, Juan Manuel Ruisánchez, Laura Gilabert, Luis Santacruz, Plinio Sosa, Héctor Covarrubias, Alejandra García, Alexander Chejata, Rosamari Catalá, Magdalena Aguilar, Valeria Jaidar, Claudia Saavedra, Gustavo Guilbert, Paco Hernández, Marisa Ibarra, Paty Valero, Víctor Díaz Mercado, César Medel.

Agradezco también a toda la gente que ha apoyado los diversos proyectos que he emprendido: Olivia Ucha “Pola”, Cina Esteban, Alfredo Arroyo, Carmen Hernández; Laura Llorens, Georgina Argil, Laura Toledo, Rocío Arnal, Severino Herrera, Margarita Montiel, Carmen Paz y toda su gente, entre muchísimos otros; todos ellos sin mencionar a los compañeros de alfabetización, de los Comités, de las comisiones verticales, de las otras secciones del Colegio, en fin, todos a quienes debo tanto y que bien saben qué lugar ocupan en este trabajo.

De manera especial, debo un enorme reconocimiento a todos los alumnos que a lo largo de 14 años han pasado por mis salones de clase, siempre dispuestos al diálogo abierto que significa el proceso de aprendizaje-enseñanza, generosos con sus palabras de aliento y que son los que le dan sentido a todo esto.

Gracias a la afectuosa y solidaria presencia de mi familia: en primer lugar mi madre, Ingeborg, mis hermanos Miguel y Martha, así como Pablo, Gaby y Héctor, quienes siempre están ahí.

Y finalmente agradezco a Lourdes, el amor de mi vida, por su amor, por su cariño, por su apoyo, por su sentido crítico y por su paciencia.

ÍNDICE

SIGLAS UTILIZADAS	9
INTRODUCCIÓN	11
1. ENSEÑANZA E HISTORIA.	17
1.1 Educación: el proceso de enseñanza aprendizaje.	18
1.2 La historia y su función social.	25
1.3 La enseñanza de la historia en el Bachillerato.	31
2. EL COLEGIO MADRID.	39
2.1 Historia del Colegio Madrid.	39
2.1.1. Los orígenes.	40
2.1.2. El paso de los años	57
2.2 El perfil pedagógico del Colegio Madrid	
Evolución histórica	70
2.2.1 De la Institución Libre de Enseñanza y	
Francisco Giner de los Ríos	
hasta el transtierro	71
2.2.2 La educación socialista y el Estado benefactor	78
2.2.3 Raíces pedagógicas del Colegio Madrid	
De 1941 a 1971. Los años de Jesús Revaque.	86
2.2.4 1968 a la actualidad.	
De la crisis al neoliberalismo	
Las Reformas Educativas	94
2.2.5 Desarrollo pedagógico del Colegio Madrid.	
De 1971-a la actualidad.	100
Cuadro 1. Genealogía Pedagógica del Colegio Madrid	119
Cuadro 2. Ideas filosófico pedagógicas del Colegio Madrid	121
2.3 Organización del Colegio Madrid	124
Cuadro 3. Organigrama del Colegio Madrid	129
2.4 El Bachillerato del Colegio Madrid	130
2.4.1 La Escuela Nacional Preparatoria	130
2.4.2 La Preparatoria del Colegio Madrid	133
2.4.3 El Colegio de Ciencias y Humanidades	136
2.4.4 El Bachillerato-CCH Colegio Madrid	142
Cuadro 4. Mapa curricular del plan de estudios del CCH	
actualizado	151
Cuadro 5. Modelo de selección de asignaturas para el	
5º y 6º semestre del CCH	152
Cuadro 6. Mapa curricular del <i>Bachillerato CCH</i>	
<i>Colegio Madrid</i> para los primeros cuatro semestres.	153
Cuadro 7. Opciones para 5º y 6º semestres del <i>Bachillerato CCH</i>	
<i>Colegio Madrid</i>	153

3. MI TRAYECTORIA EN EL COLEGIO MADRID.	
LA COORDINACIÓN DE CIENCIAS SOCIALES	155
3.1 Las clases.	155
3.2 La Coordinación de Ciencias Sociales del Bachillerato CCH del Colegio Madrid	157
3.2.1 Programas	160
Cuadro 8. Comparación de los temarios del programa oficial de CCH-UNAM y del programa del Bachillerato CCH Colegio Madrid de la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II	169
3.2.2 Materiales didácticos	174
Cuadro 9. Reducción del formato de comentario de video y textos elaborado por la Coordinación de Ciencias Sociales del Bachillerato CCH Colegio Madrid.	177
Cuadro 10. Reducción del formato de línea de tiempo elaborado por la Coordinación de Ciencias Sociales del Bachillerato CCH Colegio Madrid.	177
3.2.3 Diseño de actividades	178
3.2.4 Instrumentos de evaluación	179
3.2.5 Eventos culturales y de extensión académica	182
4. LAS PRÁCTICAS DE CAMPO	189
4.1 Las prácticas de campo como complemento del currículo.	190
4.2 Las prácticas de campo en el Colegio Madrid.	193
4.3 El programa de prácticas de campo de Ciencias Sociales del Colegio Madrid.	198
5. AUTOEVALUACIÓN DE MI LABOR EN LA COORDINACIÓN DE CIENCIAS SOCIALES DEL BACHILLERATO CCH COLEGIO MADRID.	209
CONCLUSIONES	217
FUENTES	221
Bibliografía.	221
Páginas de Internet.	226
Documentos del Colegio Madrid.	227
Programas del Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato.	228
APÉNDICE	
Cronología del Colegio Madrid.	229

SIGLAS UTILIZADAS EN EL TEXTO

Acuerdo General de Aranceles y Comercio	GATT por sus siglas en inglés
Centro Activo Freire	CAF
Centro Nacional de Evaluación	CENEVAL
Colegio de Ciencias y Humanidades	CCH
Comisión Administradora del Fondo de Auxilio a los Republicanos Españoles	CAFARE
Comité Técnico de Ayuda a los Refugiados Españoles	CTARE
Confederación de Trabajadores de México	CTM
Confederación Nacional Campesina	CNC
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología	CONACyT
División de Educación Continua de la Facultad de Filosofía y Letras	DECFFyL
Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios de la UNAM	DGIRE-UNAM
Escuela Nacional de Estudios Profesionales	ENEP
Escuela Nacional Preparatoria	ENP
Facultad de Filosofía y Letras	FFyL
Financiera Hispano Mexicana S. A. Institución Financiera y Fiduciaria	HISME
Instituto Anglo Mexicano de Cultura	Anglo
Institución Libre de Enseñanza	ILE
Instituto Escuela	IE
Instituto Politécnico Nacional	IPN
Instituto Mexicano de Investigaciones Educativas	IMIE
Instituto Nacional de Antropología e Historia	INAH
Instituto Nacional de Educación para Adultos	INEA
Junta de Auxilio de los Republicanos Españoles	JARE
Organización de las Naciones Unidas	ONU
Organización Mundial de Comercio	OMC
Organizaciones no Gubernamentales	ONG
Partido Acción Nacional	PAN
Partido de la Revolución Mexicana	PRM
Partido Nacional Revolucionario	PNR
Partido Revolucionario Institucional	PRI
Secretaría de Educación Pública	SEP
Servicio de Emigración para Refugiados Españoles	SERE
Sistema Nacional de Investigadores	SNI
Sociedad de Exalumnos del Colegio Madrid	SEMAC
Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental	TLERID
Tratado de Libre Comercio de América del Norte	TLCAN
Universidad Autónoma Metropolitana	UAM
Universidad Nacional Autónoma de México	UNAM

INTRODUCCIÓN

*Por ello los diamantes se tallan con muchas caras,
para que su agradable fulgor se perciba desde muchos lugares.
Galileo Galilei. Diálogo sobre los dos máximos sistemas
del mundo ptolemaico y copernicano.*

En agosto de 1990, a unas semanas de acabar los créditos por asignatura de la licenciatura en historia en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)¹ de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), me invitaron a impartir a materia de *Problemas Económico, Políticos y Sociales de México*, del área de Ciencias Sociales, en la Preparatoria del Colegio Madrid, de la que había egresado cinco años antes. Se supone que esta asignatura debía ser impartida por un politólogo o un sociólogo, pero la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE) de la UNAM aceptó mi perfil, revisando mi historia académica, en la que había tomado varias materias de México y el mundo contemporáneo. En aquél entonces mi idea era completar mi formación de licenciatura con un par de años de experiencia docente y continuar mis estudios de posgrado. Recuerdo que mis maestras en el bachillerato, que ahora son compañeras de trabajo, me advirtieron que la docencia es una labor muy noble y que con el tiempo sería muy difícil renunciar a ella; «ser maestro, envicia», me dijeron. Efectivamente a trece años de distancia me doy cuenta de que la docencia es un camino definitivo en mi vida, que seguramente tendrá ramificaciones, pero el tronco ya no cambiará de dirección. Cuando hablo de la nobleza de la docencia no me refiero al lugar común del «apostolado» y la «vocación de servicio» de los maestros; me refiero a que ser maestro es una labor llena de satisfacciones a corto, mediano y largo plazos, y estar en contacto con los jóvenes en proceso de formación es la primera de ellas.

Dicen que: “para ser torero, primero hay que parecerlo”; yo he tenido la suerte de que, desde el principio, tengo el tamaño físico, la voz, el discurso y la presencia, para que al interior del salón de clases las cosas corran sencillas, convengo a mis alumnos y establezco el orden con bastante facilidad —más de diez años coordinando profesores de ciencias sociales me demuestran que esta no es una virtud menor. Sin embargo, esta presencia física no resolvía mi inexperiencia en cuestiones didácticas y aun mis carencias en las materias como tal; quizás lo que me salvaba es que llevaba más de veinte años siendo estudiante, lo que ya de por sí es un

¹ A lo largo del presente trabajo se utilizarán siglas convencionales para referirnos a instituciones u organismos, la primera vez que se utilizan se da el nombre completo con las siglas entre paréntesis y en los sucesivos solamente las siglas; también se puede consultar la tabla de siglas utilizadas antes de esta introducción.

grado para la enseñanza. Para subsanar mis lagunas en conocimientos de historia y ciencias sociales, las cuales nunca se saciarán, he seguido la única vía posible: estudiar, leer e investigar. Resolver el problema de cómo enseñar era más difícil: el sentido común me indicaba que, habiendo sido tanto tiempo estudiante, una buena estrategia sería imitar a los maestros que yo admiraba; no era una estrategia equivocada pero tampoco fue suficiente.

Con el tiempo, el Colegio Madrid me ha dado la oportunidad de mejorar mi formación académica y docente a partir de cursos, seminarios, encuentros pedagógicos y a través de compartir las experiencias con la comunidad del Colegio, pero aún más importante, me ha dado el espacio para desarrollar un trabajo y proyecto propio dando mis clases y coordinando al equipo de profesores de ciencias sociales del bachillerato; estas experiencias de trabajo en conjunto con mis alumnos, con los maestros del área y con los directivos ha sido la mejor formación docente que pude haber tenido; el Colegio Madrid ha sido un espacio de desarrollo muy importante para desenvolver mis potencialidades y creatividad; de todo esto se hablará con mayor profundidad en el capítulo 3. *Mi trayectoria en el Colegio Madrid* y en el 5 o *Autoevaluación*.

Trece años de labor en el Colegio Madrid es un buen momento de mirar hacia atrás y reflexionar acerca del trabajo realizado, revisar aciertos, corregir errores, subsanar carencias y construir proyectos hacia el futuro. Más aún cuando el Colegio Madrid, como institución, está en un proceso similar, como lo veremos en el apartado 2.2.5 *El perfil pedagógico del Colegio Madrid 2. De 1971-a la actualidad*, proceso que partió de diagnóstico institucional a partir del cual la junta de gobierno, máximo órgano de decisión del Colegio, redactó un *Plan de desarrollo del Colegio Madrid, A.C. 2003-2025*, el cual debe ser ahora convertido en acciones concretas en las diferentes secciones y áreas de Colegio, y en las cuales participo activamente.² El Colegio Madrid debe enfrentar el reto de educar jóvenes hacia el futuro, pero en concordancia con un pasado y experiencia institucional rica y exitosa.

Además de la importancia de la reflexión sobre la labor realizada, este trabajo también es una forma de registro de mi experiencia como coordinador para que ésta no sea sólo un recuerdo personal, sino una propuesta de estrategias de enseñanza en ciencias sociales e historia para el bachillerato y, específicamente, el diseño de prácticas de campo para desarrollar aprendizajes significativos a este nivel.

² Véase Instituto Mexicano de Investigaciones Educativas, S. C. *Diagnóstico del Colegio Madrid, A.C. Informe Final*. 178 p., y Colegio Madrid. Junta de gobierno 2001-2004. *Plan de Desarrollo del Colegio Madrid, A.C. 2003-2025*. 20 p.

Por otro lado, quizás empecé demasiado pronto mi labor profesional, por lo que mis distintas obligaciones personales me impidieron culminar mis estudios de licenciatura con un trabajo de titulación. Con el paso de los años fue cada vez más difícil realizar este trabajo por lo que se convirtió en una pesada loza y un obstáculo para mi desarrollo académico y profesional; además, la distancia con mis antiguos profesores de la licenciatura y la propia FFyL se hizo cada vez mayor. Así, hace algunos años me di cuenta de que mi mejor opción de titulación era la elaboración de un *Informe Académico de Actividad Profesional Docente*, porque era lo más cercano a mi propia labor —gran parte del camino ya estaba recorrido— y además tendría la utilidad, arriba expuesta, de reflexionar sobre mi trabajo y sistematizarlo, elaborando una propuesta para mi institución y para la educación media superior en general.

Con esta idea en la cabeza ingresé al *Programa de Apoyo a la Titulación 2002 en Historia*, de la División de Educación Continua de la FFyL (DECFFyL), buscando volverme a conectar con la comunidad de la Facultad, encontrar un asesor de tesis y asumir una presión externa que me obligase a realizar dicho trabajo. El Programa estaba dividido en dos módulos, el primero de los cuales lo impartió de manera excelente la Dra. Vera Valdés Lakovsky, con quien elaboré el proyecto de este informe y retomé el ritmo de trabajo. Para el segundo módulo la propia DECFFyL junto con la Coordinación de Historia nos pusieron en contacto con los posibles asesores para realizar el proyecto (tesinas o informes profesionales de labor docente) y yo tuve la suerte de continuar mi trabajo con la propia Dra. Valdés Lakovsky, quien ha sido un apoyo insustituible y firme, con pleno respeto de trabajo en la realización de este informe.

A partir de ahí me aboqué a recopilar la información para elaborar el marco histórico, didáctico e institucional en el cual he realizado mi trabajo, para después describirlo y convertirlo en una propuesta de didáctica de la historia para la educación media superior. Utilicé para este trabajo una amplia bibliografía, incluyendo algunas páginas de internet, además de bastantes documentos del Colegio Madrid y específicamente del Bachillerato CCH. Es importante reconocer que el Colegio Madrid es una institución interesada en la formación profesional de su personal docente, por lo que en su biblioteca tiene una amplia sección de didáctica y pedagogía; además el Colegio también se ha ocupado de preservar su historia, por lo que tiene archivos —documentales y de imagen— ricos en información y, por lo mismo, existen muchos documentos donde se resume y se hace explícita la historia de la institución, así como sus lineamientos pedagógicos. De manera especial hay que mencionar el libro de la historiadora y también ex alumna del Colegio, María Alba Pastor: *Los recuerdos de nuestra niñez*.

50 años del Colegio Madrid, publicado en 1991,³ y que es una extraordinaria síntesis histórica del Colegio en sus primeros cincuenta años. La búsqueda de fuentes de información no fue problemática; más difícil fue la redacción, pues requirió de un proceso de «desoxidación», pero con la ayuda de la Dra. Vera Valdés creo que logré un trabajo fluido y claro, aunque quizás más largo de lo que esperaba. De esta manera el trabajo se estructurará a partir de cuatro capítulos:

En el primer capítulo de este informe, *Enseñanza e Historia*, estableceremos algunas definiciones conceptuales básicas acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, conceptos que son el punto de partida y anclaje de mi labor. Ente otros, revisaremos los conceptos de historia y de cultura, de educación, de enseñanza y de aprendizaje, además de que reflexionaremos sobre la Ciencias Sociales, la utilidad de la Historia y la importancia de la enseñanza de la Historia en el bachillerato, así como las nociones básicas de su enseñanza.

El segundo capítulo, *El Colegio Madrid*, que es el más largo y complejo, ya que en él analizamos el marco institucional en el cual he desarrollado mi trabajo. En el primer apartado, *Historia del Colegio Madrid*, revisamos la historia de esta institución, historia que empieza y corre paralela al exilio español desde la guerra civil y el cardenismo hasta el fin del régimen de Franco, las crisis económicas de fin de siglo y los años recientes. Creo importante hacer este marco histórico ya que es esencial para la identidad y perfil del Colegio y su comunidad. Para la elaboración de esta parte ha sido fundamental el ya mencionado texto de la historiadora María Alba Pastor *Los recuerdos de nuestra niñez*.

El segundo apartado de este capítulo, *El perfil pedagógico del Colegio Madrid. Evolución histórica*, busca reconstruir la historia y evolución de las ideas pedagógicas que conforman el proyecto educativo del Colegio Madrid, desde las que le dieron origen, a partir de los educadores españoles que llegaron con el exilio, y especialmente el fundador del Colegio Jesús Revaque, hasta el actual constructivismo, fundamentado en las ideas de Lev S. Vigotsky, Jean Piaget, y David Ausubel. Pero para hacer a esta revisión, es necesario analizar primero el desarrollo de los proyectos educativos oficiales de México, desde el Cardenismo hasta las reformas del sexenio anterior, ya que el Colegio debe adaptar su proyecto pedagógico a los requerimientos curriculares oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la UNAM para el caso del Bachillerato. Esta parte culmina con dos cuadros que buscan sintetizar los conceptos fundamentales del capítulo: el *Cuadro 1. Genealogía Pedagógica del Colegio Madrid* y el *Cuadro 2. Ideas filosófico pedagógicas del Colegio Madrid*.

³ María Alba Pastor. *Los recuerdos de nuestra niñez*. *50 años del Colegio Madrid*. 234 p.

El capítulo continúa, apartados 3 y 4, *Organización del Colegio Madrid y El Bachillerato del Colegio Madrid*, con la organización institucional de Colegio, incluido un organigrama del mismo, en particular la sección de Bachillerato desde que fue Preparatoria hasta su tránsito al subsistema del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), y finalmente se analiza el currículo oficial del CCH y su adaptación al Colegio Madrid.

El complemento de todo este capítulo es el apéndice *Cronología del Colegio Madrid*, que aparece al final del trabajo, en el cual se hace una tabla cronológica desde 1931, inicio de la Segunda república española, hasta la actualidad, año 2004, a partir de tres columnas: 1) México; 2) Educación Pública, UNAM y CCH, y 3) España, Exilio español y Colegio Madrid.

El tercer capítulo, *Mi trayectoria en el Colegio Madrid. La Coordinación de Ciencias Sociales*, es el informe de mi labor en el Colegio propiamente dicho. En este menciono brevemente mi trabajo en las clases, pero, sobre todo, enfatizo mi labor como coordinador de ciencias sociales del bachillerato, el cual desgloso en cinco apartados: 1. *Programas*; 2. *Materiales didácticos*; 3. *Diseño de actividades*; 4. *Instrumentos de evaluación*; y 5. *Eventos culturales y de extensión académica*.

Aunque es parte del trabajo de la coordinación, abro un capítulo para revisar *Las prácticas de campo* debido a que es la propuesta fundamental de mi proyecto como coordinador. En éste volvemos a hacer un poco de historia, revisando desde cuándo se hacen visitas y viajes en el Colegio; luego analizamos la pertinencia y función de las prácticas de campo en el proceso de enseñanza aprendizaje en el bachillerato y en particular en el área de Ciencias Sociales; en tercer lugar hacemos la propuesta de un modelo de práctica de campo, desde su planeación, trabajo previo, durante y posterior a la práctica, hasta su evaluación; y finalmente hacemos la propuesta del programa completo de prácticas de campo para los tres años de bachillerato, analizando en particular una por cada año. Es importante decir que en esta propuesta no sólo planteo mis experiencias personales, sino que me he apoyado en el trabajo de muchísimos maestros y directivos del bachillerato, fundamentales para los logros aquí planteados.

Finalmente cierro este informe con la *Autoevaluación* y las *Conclusiones* en donde retomo la reflexión sobre mi labor, y su valor para la institución y comunidad del Colegio Madrid. De esta manera presentamos este informe en el cual reflexiono acerca de mis trece años como profesor, impartiendo las diversas materias de historia en la preparatoria (cerrada en el año 2000) y el CCH (a partir de 1998) en el Bachillerato del Colegio Madrid, y mis once años como coordinador de ciencias sociales, esperando que las propuestas que presento sean útiles dentro y fuera del Colegio Madrid.

1. ENSEÑANZA E HISTORIA.

*Adán salió del Edén cuando por vez primera,
tímidamente, manipuló el lenguaje.
Humberto Eco. Obra Abierta.*

El ser humano nace vulnerable y totalmente indefenso ante el mundo que lo rodea. Los mitos de creación del ser humano en diversas culturas lo entienden de esa manera y sostienen que la estirpe de los seres humanos ha prosperado sólo gracias a lo que tienen de divino. Por ejemplo, en la mitología griega, el ser humano fue creado sin destrezas ni talentos para sobrevivir, por lo que el titán Prometeo, hijo de Japeto, robó el fuego del Olimpo y se lo otorgó a los seres humanos, lo que causó la ira de Zeus, tal como nos lo cuenta Hesíodo en su *Teogonía*,

*Sin embargo, lo engañó de Japeto el hijo arrojado
del fuego insfatigable hurtando el fulgor visible a lo lejos,
en hueca férula; y mordió profundamente en el alma
a Zeus altisonante, e hizo que en su corazón se irritara
cuando vio, entre los hombres, el fulgor del fuego a lo lejos.⁴*

El fuego es un atributo de los dioses otorgado a los seres humanos; es el poder de lo divino en manos de las sociedades humanas. El fuego simboliza la capacidad de creación, el acto de transformar el entorno y de transformarse a sí mismo, de producir su vida mediante la creación, de trascender el tiempo y el espacio para construir la cultura.

De manera semejante, la historia humana se construye en el devenir a partir de su actividad creadora. Esto es, el ser humano domina su actividad instintiva animal y se inserta en un proceso de transformación de su realidad: su medio, su tiempo y a sí mismo. El ser humano, pues, no consume simplemente el ambiente, sino que se procura los medios de subsistencia tanto material como espiritual; es decir, produce su vida en todos sus ámbitos: económico, político, social, artístico, intelectual, emocional, etcétera. El atributo básico para la producción de su vida es el trabajo, entendido como la capacidad creativa para la transformación de la realidad. Este trabajo se realiza siempre al interior de la sociedad, y adquiere en ésta su verdadera significación como acumulación de experiencia o síntesis histórica. Cuando un individuo crea algo significativo, su obra se convierte en una experiencia social a partir de la apropiación colectiva de esta obra y compartida por todos los miembros de su sociedad generando un conocimiento socialmente acumulado. Este conocimiento socialmente compartido también se transmite de generación en generación desarrollando, por tanto, una acumulación histórica. Esta acumulación social e histórica no es una simple

⁴Hesíodo. *Teogonía*. p. 19.

sumatoria progresiva sino el proceso de síntesis y construcción de la memoria colectiva mediante mecanismos de selección e integración más o menos complejos, como nos lo expone el historiador francés Henry Rousso en su ponencia “la necesidad de olvido” presentada en el *foro internacional memoria e historia*.

Ya sea individual o colectiva, la memoria significa la presencia del pasado, una presencia viva, activa, cuyo soporte lo constituyen las personas, esto es, el lenguaje, y no simplemente una huella material. El procedimiento conforme el cual opera la memoria es complejo, pues articula recuerdos y olvidos, lo consciente y lo inconsciente, la parte que aceptamos y asumimos del pasado, como también aquella que negamos y mantenemos oculta. En otras palabras, la memoria no es todo el pasado; la porción de él que sigue viviendo en nosotros se nutre siempre de las representaciones y presentaciones del presente. Constituye, sin embargo, toda esa parte del pasado que sigue viviendo en nosotros, sea gracias a la experiencia directa, vivida, o bien como fruto de una transmisión familiar, social o política.⁵

En otras palabras, la vigencia de la historia en el presente, es la síntesis del pasado que hacemos las diversas generaciones y la cual constituye nuestra experiencia para enfrentar el mundo en que vivimos.

La transmisión de los conocimientos y las experiencias nos remite directamente a los procesos educativos dentro de una sociedad. Asimismo los procesos de transformación y de acumulación de estos conocimientos y experiencias en la sociedad a lo largo del tiempo nos llevan a la idea de cambio continuo e historicidad de la actividad humana.

A continuación desglosaremos nuestras ideas a este respecto: en el siguiente apartado revisaremos los procesos de transmisión de experiencias que implica tener conceptos claros de educación, enseñanza y aprendizaje; luego profundizaremos en nuestro concepto de historia; y finalmente nuestras ideas acerca de la enseñanza de la historia, y específicamente en el nivel medio superior.

1.1 Educación: el proceso de enseñanza aprendizaje.

*En efecto, las luces dependen de la educación
y la educación depende de las luces
Emmanuel Kant. Filosofía de la historia.*

Comenzamos este capítulo señalando la vulnerabilidad del ser humano al momento de nacer: Efectivamente los seres humanos nacemos particularmente débiles e incapaces de lidiar con el medio, por lo que necesitamos de la protección de la comunidad humana aun por varios años. Al interior de esta comunidad humana adquirimos las destrezas y capacidades necesarias, no

⁵ Henry Rousso. “El estatuto del olvido”. en Academia Universal de las Culturas. *¿Por qué recordar?. Foro internacional Memoria e Historia. UNESCO*. p. 87.

sólo para convivir con nuestro entorno, sino eventualmente para apropiárnoslo y transformarlo en nuestro beneficio. El filósofo español Fernando Savater lo resume así:

El niño pasa por dos gestaciones: la primera en el útero materno según determinismos biológicos y la segunda en la matriz social en que se cría, sometida a variadísimas determinaciones simbólicas — el lenguaje la primera de todas— y a usos rituales y técnicos propios de su cultura.⁶

Si en el momento del nacimiento las capacidades ser humano son pocas, las potencialidades son enormes, porque estas potencialidades se desarrollan en la «matriz social» a partir de la adquisición de la cultura y no dependen exclusivamente de las características anatómicas y fisiológicas de la especie. V. Gordon Childe en su clásico texto *Los orígenes de la civilización*, cuyo título en inglés es mucho más sugestivo: *Man Makes Himself*, demuestra que la adaptación de los seres humanos al medio ambiente es mucho más eficiente debido a que lo hace con las herramientas de la cultura, las cuales se caracterizan por su dinamismo y adaptabilidad a diversas circunstancias, en tanto que el resto de los animales se adapta a partir de sus características genético-evolutivas, mucho más rígidas y especializadas a determinadas características del entorno.⁷

Cultura es, pues, aquello con lo que nos enfrentamos a nuestro entorno. Para no complicarnos mucho, entendamos por cultura la clásica definición de Jean Rostand «lo que el hombre añade al hombre», porque incluye el doble sentido de la cultura como producto específicamente humano, y como memoria transmitida de las comunidades humanas a los seres humanos individuales. En este proceso de transmisión de la memoria los individuos, «incompletos» al momento de nacer, completamos nuestra individualidad y nos desarrollamos como auténticos seres humanos.

La cultura se construye a partir de la investigación del mundo que nos rodea y el conocimiento directo de la realidad, de manera que convertimos esta realidad en modelos mentales, esto es, significados humanos acerca de la realidad. El mecanismo fundamental de estos significados es el lenguaje que, además de simbolizar la realidad para poderla pensar, codifica los significados generando modelos mentales compartidos con nuestros semejantes. La cultura sólo se completa cuando es parte de la memoria colectiva a través de mecanismos de

⁶ Fernando Savater. *El valor de educar*. México. p. 24-25.

⁷ Véase el capítulo “Evolución orgánica y progreso cultural”. en V. Gordon Childe. *Los Orígenes de la Civilización*. p. 26-50. El ejemplo que plantea Childe es la comparación de los *Homo sapiens* y los *Elephas primigenius* o mamut durante la edad de hielo, en la que los primeros aprendieron a vestirse con pieles y a controlar el fuego y los segundos generaron una gruesa, grasosa y peluda piel que, después del deshielo, los condenó a la extinción, en tanto que los primeros encontraron aún mejores condiciones para sus actividades culturales.

transmisión del conocimiento, es decir, se hace social e histórica; el paso de la memoria individual a la memoria colectiva, como lo plantea la profesora francesa Jacqueline de Romilly:

La relación entre la memoria y la historia puede entenderse en dos planos distintos: el de la memoria individual, que es la primera fuente, muy imperfecta, del conocimiento histórico, y el de la memoria colectiva, infinitamente valiosa, que representa la suma de los hechos conocidos con mayor o menor exactitud.⁸

Por supuesto, la memoria individual se construye en contacto con la cultura, con la gente, pero, dialécticamente, la cultura se preserva en la memoria de los individuos. Esta transmisión de los conocimientos desde el individuo hacia la sociedad y desde la sociedad hacia el individuo se hace a través de procesos educativos.

Resulta sugerente la relación, a partir de sus etimologías, de las palabras *cultura* y *educación*, donde la primera deriva del verbo latino *cūltus*,⁹ acción de cultivar o cuidar algo, esto es cuando el ser humano interviene en el crecimiento, preservación y cuidado de alguna cosa, y la segunda proveniente del latín *ēdūcarē*, emparentado con *dūcēre* «conducir» y *educere* «sacar afuera», que en última instancia se refiere a criar o cultivar personas. La «cultura», o aquello que es cultivado, se desarrolla y conserva a partir de «educar», es decir, la crianza de los sujetos de la cultura, que son los seres humanos.

La cultura se conserva en la memoria social e histórica a partir de su transmisión desde los individuos hacia las colectividades y de una generación a otra, en la medida de que la acción conciente transformadora de la realidad de los individuos, trasciende hacia el entorno social y trasciende en el tiempo convirtiéndose en experiencia colectiva e histórica. Por supuesto, la cultura también se conserva en la vida material de las sociedades, en los productos concretos de la acción humana, pero la apropiación de ese patrimonio cultural concreto se lleva a cabo a partir de la apropiación de los significados culturales que nos vienen de la sociedad. El mecanismo fundamental de transmisión de la cultura es el lenguaje mismo, por un lado como construcción simbólica de la realidad y, sobre todo, como código convencional que permite la comunicación. Así, los individuos, para asimilar su cultura, tienen que aprender el código con el cual los seres humanos simbolizamos la realidad, porque, dice Savater, “del comercio intersubjetivo con los semejantes aprendemos *significados*. Y también todo el debate y la negociación interpersonal que establece la vigencia siempre movедiza de los significados.”¹⁰

⁸ Jacqueline de Romilly. “La historia entre la memoria individual y la memoria colectiva”. en Academia Universal de las Culturas. *¿Por qué recordar?. Foro internacional Memoria e Historia. UNESCO; 25, marzo, 1998. La Sorbone, 26, marzo, 1998.* p. 43.

⁹ Todas las etimologías que presentamos en este trabajo las hemos tomado de Joan Corominas. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana.* 628 p.

¹⁰ Fernando Savater. *Op. cit.* p. 31. Las cursivas son del autor.

La adquisición del lenguaje por parte de los seres humanos es su membresía de ingreso a la humanidad y, por tanto, al mundo de la cultura. Las generaciones precedentes educan a las generaciones descendientes para que los conocimientos acumulados en la memoria a lo largo del tiempo se conserven para el futuro. La primera función de la educación es, por tanto, conservar la cultura. De esta manera la humanidad se reproduce a sí misma continuamente; nuevamente en palabras de Savater:

La educación transmite porque quiere conservar; y quiere conservar porque valora positivamente ciertos conocimientos, ciertos comportamientos, ciertas habilidades y ciertos ideales. Nunca es neutral: elige, verifica, presupone, convence, elogia y descarta.¹¹

Por tanto, la enseñanza, y las instituciones creadas para realizar ésta, se establecen según los ideales y valores vigentes de la sociedad que los produce. De esta manera las sociedades humanas se expresan tal y como son.¹²

Pero al tiempo que se transmite para conservar, también se transmiten las herramientas del cambio y la revolución, pues, como dice el mismo Savater:

Al transmitir algo aparentemente preciso inoculamos también en los neófitos el temblor impreciso que lo enfatiza y lo amplía: no sólo cómo entendemos que es lo que es, sino también lo que creemos que significa y, aún más allá, lo que quisiéramos que significase.¹³

La enseñanza no es sólo la transmisión de un patrimonio cultural como si estuviera acabado, sino también se transmite la dinámica de ese patrimonio, es decir, los instrumentos para construirlo y modificarlo; las habilidades de investigación y construcción del conocimiento; la capacidad para resolver problemas; la crítica continua que impide que los conocimientos se conviertan en dogmas.

El conocimiento de la realidad desde la realidad misma —que llamamos investigación— se desarrolla a partir de que los seres humanos problematizan su realidad —¿perciben la realidad como problemática?— y a partir de la continua búsqueda de soluciones, generan un proceso interminable de cambios y transformaciones en su convivencia con esa misma realidad. Los conocimientos adquiridos directamente de la realidad se transmiten social e históricamente a partir de los procesos de enseñanza aprendizaje. De la realidad misma no aprendemos, sino que conocemos. El conocimiento de la realidad se genera a partir de la investigación de la realidad mientras que el aprendizaje de ésta se hace, siempre, con la

¹¹ *Ibid.* p. 151.

¹² Véase Emile Durkheim. *Pedagogía y sociología. passim.*

¹³ Fernando Savater. *Op. cit.* p. 148.

mediación de la cultura, de la gente. La realidad no enseña, simplemente se deja conocer; ¿o creemos conocerla?, pero eso es cuestión de la epistemología.

La enseñanza y el aprendizaje son procesos que se desarrollan necesariamente entre seres humanos; dice Fernando Savater:

Porque lo propio del hombre no es tanto el mero aprender como el aprender de otros hombres, ser enseñado por ellos. Nuestro maestro no es el mundo, las cosas, los sucesos naturales, ni siquiera ese conjunto de técnicas y rituales que llamamos «cultura» sino la vinculación intersubjetiva con otras conciencias.¹⁴

El simple contacto y comunicación entre dos personas genera «vinculación intersubjetiva con otras conciencias», es decir, enseñanza aprendizaje; porque la comunicación tiene intencionalidades por parte de los sujetos y la intención rectora de la comunicación humana es el convencimiento y la enseñanza.

Arriba dijimos que la cultura se conserva, además de los productos mismos de la actividad humana, a partir de la transmisión de una generación a otra de la memoria colectiva; esto es, que las generaciones descendientes aprenden lo que les enseñan las generaciones antecedentes, lo que constituye procesos educativos. De hecho, a lo largo de la historia las sociedades han encargado a determinados sujetos e instituciones la enseñanza formal de sus niños y jóvenes —la familia, los maestros, la escuela—. Estos sujetos e instituciones se encargan de socializar a los seres humanos, demasiado «silvestres» —impulsivos—, adaptándolos a las condiciones culturales de su respectiva comunidad y les transmiten los conocimientos, saberes y habilidades, con los cuales puedan insertarse, actuar e incidir en su entorno histórico social.

El proceso educativo resulta de dos sujetos en distintas actitudes: el que enseña, del latín *insignarē*, señalar, indicar, poner a disposición, y el que aprende, del culto *aprehendere*, proveniente del latín *apprehendere*, coger, tomar algo, apresar, apercibir; lo que nos lleva al concepto en el cual el experto —maestro, padre— pone a la disposición un conocimiento —señala, enseña—, y el alumno o estudiante lo coge y se lo apropia; es así, que el aprendizaje es una labor tan activa como la enseñanza, porque el acto de apropiación del conocimiento es un acto de voluntad y conciencia.¹⁵

¹⁴ *Ibid.* p. 30

¹⁵ Se dirá que las técnicas conductistas de enseñanza funcionan y que estas lo logran aún en contra de la voluntad y a contrapelo de la conciencia de los sujetos, pero yo considero que las técnicas conductistas sirven para entrenar y adiestrar no para educar.

Los seres humanos estamos, toda la vida, en capacidad de aprender. Su plasticidad, en el sentido de su capacidad de cambio y aprendizaje, de adaptación a nuevas circunstancias y de flexibilidad, si bien puede oxidarse y rigidizarse —casi diríamos atrofiarse— nunca se agota.¹⁶ Ante la complejidad cultural del presente, los individuos debemos «aprender toda la vida».

Si bien los procesos de enseñanza aprendizaje se generan prácticamente en cualquier sitio de la sociedad; ésta ha encargado a las instituciones educativas o escuelas, la tarea de enseñar y transmitir la cultura a las generaciones jóvenes. Esto las convierte en el mecanismo básico de reproducción y conservación de la cultura. Por supuesto, las escuelas no pueden —tampoco quieren— transmitir «toda» la cultura y agotar «todos» los conocimientos. Las escuelas, y de hecho en general los sistemas educativos, deben elegir qué conocimientos son pertinentes enseñar y cual será el enfoque, los propósitos y objetivos de esa enseñanza; en última instancia deben elegir qué tipo de ser humano se quiere formar, aunque sólo contribuyan en parte de este propósito. De alguna manera las escuelas filtran los conocimientos que se han de enseñar, y eso está definido en el currículo escolar.

El currículo escolar de una institución educativa se compone de todos los elementos para la planeación del proceso de enseñanza aprendizaje. En primer lugar el currículo parte de una concepción pedagógica y educativa; esto es, el currículo implica una concepción de ser humano, su capacidad y mecanismos de aprendizaje, así como la definición de las mejores estrategias de enseñanza. Lo anterior se refleja en el Colegio Madrid donde, a lo largo de sus más de 60 años de historia, siempre ha habido una preocupación por mantenerse a la vanguardia de las ideas pedagógicas y educativas, e incluso convertirse en un centro de investigación educativa. Esta idea se refrendó recientemente cuando la Junta de Gobierno presentó el *Plan de Desarrollo del Colegio Madrid, A.C. 2003-2025*, emanado de una amplia consulta institucional, en la cual se expuso como uno de los objetivos fundamentales:

Consolidar un proyecto académico integral y mantener al Colegio a la vanguardia en orientaciones, métodos y sistemas e instrumentos de enseñanza, y consolidar las exigencias en materia de necesidades actuales para la competencia.¹⁷

A lo largo del siguiente capítulo, específicamente los apartados 2.2.3 y 2.2.5 sobre *El perfil pedagógico del Colegio Madrid 1 y 2*, se aclararán las ideas educativas y pedagógicas prevalecientes en el Colegio Madrid, y en el apartado 2.4.4 *El Bachillerato-CCH Colegio Madrid* se hablarán

¹⁶ Me viene a la mente una imagen durante una campaña de alfabetización del Colegio Madrid, en la que uno de nuestros alumnos le enseñaba a leer a una anciana mayor de setenta, aunque en las zonas rurales es imposible calcular la edad de los ancianos, y la emoción de esta mujer cuando al fin pudo leer —¡entender las grañas!— su nombre.

¹⁷ Colegio Madrid. *Op. cit.* p. 14.

sobre las particularidades de la sección de bachillerato. Mientras tanto debemos adelantar que en la concepción educativa y pedagógica del Colegio se enfatiza el aprendizaje sobre la enseñanza, de manera que el alumno se reconoce como sujeto de su propio aprendizaje y su formación integral es el objetivo último y razón de ser del Colegio. El mismo documento dice:

El Colegio Madrid tiene como misión formar individuos en la excelencia para que se conduzcan como ciudadanos para la democracia, con conciencia social, libres, creativos y competentes; seres sociales cuyas acciones se enmarquen dentro de los valores de libertad, respeto, responsabilidad, solidaridad, honradez, justicia y tolerancia, mediante un programa académico integrado —cuyos principios fluyan de continuo—, producto de la reflexión y la evaluación constantes del quehacer educativo y tomando en cuenta los entornos nacional y mundial.¹⁸

En segundo lugar, el currículo escolar define los objetivos que se buscan y elige los contenidos de la enseñanza. Para esto se establece el plan de estudios, en el cual se especifican las asignaturas por grado académico, además de que se definen los contenidos o programas de cada asignatura. En este rubro el Colegio Madrid tiene que cumplir con los requerimientos de las autoridades educativas oficiales; específicamente la SEP y la UNAM que definen estos planes de estudio y temarios. Sin embargo, los planes y temarios oficiales son lo suficientemente flexibles para que el Colegio pueda incluir algunas asignaturas extracurriculares para garantizar la educación integral que se busca. Más importante, el Colegio Madrid ha fortalecido los contenidos programáticos incluyendo contenidos procedimentales y actitudinales, tratando de estimular las habilidades y destrezas, así como los valores, con la idea de que la educación no sólo es «el saber», sino también «saber hacer» y «saber ser».

Finalmente el currículo debe definir las estrategias de enseñanza aprendizaje, fundamentadas en las teorías pedagógicas, y la evaluación de estos procesos. Estos temas se desarrollarán más adelante, también en los apartados 2.2.3, 2.2.5 y en el apartado 3 .2. *La Coordinación de Ciencias Sociales del Bachillerato del Colegio Madrid*, pero vale la pena adelantar que dentro de estas estrategias de enseñanza se parte de la idea de «aprender a aprender», en la que los propios alumnos construyen su aprendizaje, investigando de su entorno, pero con la dirección de sus profesores. De hecho, el motivo de este trabajo, las prácticas de campo como recurso didáctico, es precisamente una estrategia, de este tipo, muy poderosa para la enseñanza.

En otras palabras, en el Colegio Madrid creemos que la formación de nuestros alumnos no es atiborrarlos de datos e información a partir de una actitud pasiva, sino que la parte principal de su formación es el desarrollo de habilidades para la obtención y construcción de conocimientos propios y significativos, a partir de sus propios intereses y reconociendo sus

¹⁸ *Idem.*

necesidades específicas. Porque, en la medida de que el sujeto del aprendizaje lo hace desde una posición activa y constructiva, entonces desarrolla conocimientos significativos, esto es, conocimientos importantes y aplicables para su vida, de manera que forman parte de sus estructuras mentales —herramientas intelectuales— y no simples datos fijados mediante la memoria. En última instancia buscamos que los alumnos sean capaces de «aprender a aprender», es decir construir sus propios conocimientos, sabiendo cómo se generan estos aprendizajes, para que éstos sean más significativos, además de que los alumnos sean capaces de desarrollar aprendizajes fuera del ámbito escolar a partir de los nuevos paradigmas educativos de «aprender todos de todos» y «aprender toda la vida».

Con respecto de la evaluación, partimos de la idea de que ésta debe ser continua, durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje, y no sólo su culminación, y en función del cumplimiento de los objetivos planteados al principio del proceso.

Habiendo analizado brevemente qué entendemos por educación, pasemos ahora a revisar nuestras ideas acerca de la historia como disciplina científica y su función social, para después plantear nuestras concepciones sobre la enseñanza de la historia.

1.2 La historia y su función social.

*El modo como la historia se sitúa ante el pasado
podría designarse sobre todo como una
«rendición de cuentas hecha ante uno mismo».
Johan Huizinga. *El concepto de la historia.**

La reflexión de los seres humanos sobre su propio pasado es tan antigua como la capacidad de acumulación cultural y se extiende a todos los lugares en donde se ha desarrollado la cultura humana. No es difícil imaginar cómo, desde las primeras comunidades humanas, las personas mayores pensaron su pasado y lo transmitieron a las generaciones jóvenes. El historiador michoacano Luis González (1925-2003), en su libro *el oficio de historiar*, plantea lo anterior de la siguiente manera:

Los cien mil historiadores que en el mundo han sido debieran reconocer como padres de la historia a los hombres viejos. Todo anciano es historiador o casi, pues recuerda y narra una y otra vez, sin fatiga, acciones humanas del pasado. Como lo dice Pero Grullo, las personas del linaje de Adán o del hombre de Cromagnón, a medida que envejecen se les arruga la piel, el pelo se les cae o por lo menos se les pone blanco y los recuerdos de sus proezas juveniles y adultas se les vuelven discurso autobiográfico, y en algunas ocasiones, memoria colectiva. En todas las épocas y sociedades ha habido quienes rememoran, además de su propia aventura, las peripecias pasadas a su alrededor. A veces reciben el cargo de acordarse y de relatar la historia recordada de sus prójimos o del jefe de su

tribu. Entonces se transforman en *griots* de África Occidental, en *biru* de Ruanda, en *haerepo* de Polinesia, en *petámuti* del imperio purépecha.¹⁹

Aunque sea sólo por la curiosidad constitutiva del ser humano por conocer el mundo y a sí mismo, la indagación del pasado ha sido parte de la humanidad desde el principio y, me parece, uno de los elementos básicos que humanizan a los seres humanos. Dice Fernando Savater “por vía de la educación no nacemos al mundo sino al tiempo: nos vemos cargados de símbolos y famas pretéritas, de amenazas y esperanzas venideras siempre populosas, entre las que se escurrirá apenas el agobiado presente personal.”²⁰ Precisamente la historia es investigar y pensar la actividad humana en el transcurso, en el tiempo; estudia el presente en su dimensión sincrónica, desde el devenir y hacia el porvenir.

La ciencia de la historia corre paralela al pensamiento crítico racional y a la civilización Occidental. Desde la Grecia Clásica, cuando se separó lo profano de lo sagrado, y las acciones humanas se independizaron de las divinas, Herodoto, pero sobre todo Tucídides, inauguraron la historia crítica, hecha por los seres humanos sin la intervención divina, en una genuina búsqueda por la verdad histórica, como lo dice el propio Tucídides hablando acerca su trabajo:

Muy laboriosa fue la investigación, porque los testigos presenciales de cada uno de los sucesos no siempre narraban lo mismo acerca de idénticas acciones, sino conforme a las simpatías por unos o por otros, o conforme a su memoria. Para ser oída en público la ausencia de leyendas tal vez le hará parecer poco atractiva, mas me bastará que juzguen útil mi obra cuantos deseen saber fielmente lo que ha ocurrido.²¹

Desde entonces el método crítico ha sido la garantía más importante de certidumbre del conocimiento acerca del pasado; y este método crítico a sufrido las mismas vicisitudes, los mismos claroscuros, que la civilización Occidental durante los 2500 años más recientes, desde la historiografía cívica romana y el teocentrismo medieval, hasta el positivismo, el historicismo, el materialismo y la nueva historia²² en épocas más recientes. Con todo, en la actualidad la crítica, en contraposición de las visiones dogmáticas y tautológicas de la historia humana, parece estar definitivamente establecida, aunque esta posición amerita su defensa constante ante las explicaciones pseudocientíficas y/o esotéricas que aparecen frecuentemente en los medios de comunicación.

¹⁹ Luis González y González. *El oficio de historiar*. p. 19.

²⁰ Fernando Savater. *Op. cit.* p. 39.

²¹ Tucídides. *Historia de la guerra del Peloponeso*. p. 49.

²² Bajo el concepto de *nueva historia* englobamos a las escuelas historiográficas que se han desarrollado a partir de el segundo tercio del siglo XX y los precursores Marc Bloch y Lucien Febvre, por ejemplo la escuela metódica, los annales, las diversas escuelas estructuralistas, las escuelas hermenéuticas asociadas a la semiótica.

El utilitarismo también ha sido paradigmático en nuestro occidente donde todo debe de servir para algo y la historia, por supuesto, no ha sido la excepción. Desde muy antiguo se tiene la idea de que la historia sirve para aprender sobre la vida y vivir mejor. Luis González, en su libro *Todo es historia*, enlista muchas de las frases emblemáticas de los historiadores que plantean este concepto:

“La historia es maestra de la vida” (Cicerón). “El saber histórico prepara para el gobierno de los estados” (Polibio). “Las historias nos muestran cómo los hombres viciosos acaban mal y a los buenos les va bien” (Eneas Silvio). “Los historiadores refieren con detalle ciertos acontecimientos para que la posteridad pueda aprovecharlos como ejemplos en idénticas circunstancias” (Maquiavelo). “Desde los primeros tiempos se le ha visto una utilidad al saber del pasado: la de predecir e incluso manipular el futuro” (Lewis). “Escribir historia es un modo de deshacerse del pasado” (Goethe). “Si los hombres conocen la historia, la historia no se repetirá” (Brunschvigg). “Quienes no recuerdan su pasado están condenados a repetirlo” (Ortega). “La recordación de algunos acaeceres históricos puede ser fermento revolucionario” (Chesneaux). “El estudio de la historia permitirá al ciudadano sensato deducir el probable desarrollo social en el futuro próximo” (Childe).²³

Más allá de estas visiones, quizás demasiado optimistas, pienso que la historia es la investigación del pasado para la comprensión del presente y, de esta manera, obtener elementos para pensar y actuar hacia el futuro; pero esta idea hay que acotarla. El historiador inglés Eric Hobsbawm en *Sobre la historia*, nos dice: “Los historiadores no son profetas en el sentido de que puedan o deban tratar de escribir los titulares de los boletines de noticias de la BBC del año próximo o del siglo que viene. Tampoco estamos ni deberíamos estar en el departamento escatológico del negocio de las profecías.”²⁴ Y no sólo critica a los historiadores «optimistas», que construyen visiones tautológicas y utopistas de la historia; critica sobre todo a los que anuncian el «fin de la historia» bajo la idea de que «en algún lugar» ya se ha cumplido el destino de la humanidad; pero concluye insistiendo: “Sin embargo, la misión del historiador, que es averiguar de dónde venimos y adónde vamos, no debería verse afectada *como misión* por la posibilidad de que nos gusten [o no] los posibles resultados.”²⁵

La historia, en conjunto con otras ciencias sociales, es capaz de hacer ciertas predicciones condicionales a través de prospectivas. Pero más importante es la capacidad de comprensión del presente, de conciencia histórica, que nos aclare las herramientas que contamos como individuos y como humanidad para enfrentar el futuro, más que dictar el camino hacia adelante. En este sentido, el historiador R. G. Collingwood, ante la pregunta ¿Para qué sirve la historia? respondió:

²³ Luis González y González. *Todo es Historia*. p. 15.

²⁴ Eric Hobsbawm. *Sobre la historia*. p. 67.

²⁵ *Ibid.* p. 68.

Mi contestación es que la historia es para el autoconocimiento humano. Generalmente se considera importante que el hombre se conozca a sí mismo, entendiéndose por esto conocerse a sí mismo, no puramente conocimiento de las peculiaridades personales, es decir, de aquello que lo diferencia de otros hombres, sino conocimiento de su naturaleza en cuanto hombre. Conocerse a sí mismo significa conocer, primero, qué es ser hombre; segundo, qué es ser el tipo de hombre que se es, y tercero, qué es ser el hombre que *uno es* y no otro. Conocerse a sí mismo significa conocer lo que se puede hacer, y puesto que nadie sabe lo que puede hacer hasta que lo intenta, la única pista para saber lo que puede hacer el hombre es averiguar lo que ha hecho. El valor de la historia, por consiguiente, consiste en que nos enseña lo que el hombre ha hecho y en ese sentido lo que es el hombre.²⁶

Es claro que los seres humanos actuamos con las herramientas de la experiencia, y la experiencia nos la da, en primer lugar, el simple hecho de vivir, pero, también fundamental, el contacto y aprendizaje desde nuestro entorno cultural. De hecho, entendemos por identidad la particular apropiación que hacemos los individuos de la cultura a la que pertenecemos. La identidad parte de la historia personal que comienza por determinadas características biológicas y se completa en el proceso de socialización y aprendizaje.

Esta cultura en el entorno existe independientemente de los historiadores pero, como arriba planteamos, es histórica. Para mí, la labor de los historiadores es hacer explícitos los factores, elementos y mecanismos de la cultura en su dimensión temporal, es decir en el transcurso desde el pasado, de manera que las generaciones presentes asuman críticamente esta cultura. Dicho de otra manera, los historiadores analizan el proceso de conformación, desde el pasado, de la experiencia cultural y se lo presentan a la sociedad para que los individuos de ésta formen una conciencia histórica, esto es, una apropiación crítica de la cultura, lo que redundará en una conformación crítica de la identidad. La introyección de los elementos culturales del entorno, la conciencia acerca de los problemas que nos rodean, conforma la conciencia social, en tanto que la conciencia histórica implica la idea de que los problemas sociales nos son heredados, provienen del pasado.

Conciencia histórica es, siguiendo lo anterior, asumir la cultura haciendo explícito su proceso desde el pasado, de manera crítica. Así, la historiadora Andrea Sánchez Quintanar en su libro *Reencuentro con la historia*, desglosa el concepto de conciencia histórica en los siguientes elementos:

- a) La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.
- b) La certeza de que las sociedades no son estáticas, sino mutables y, por tanto, cambian, se transforman, constante y permanentemente, por mecanismos intrínsecos a ellas, e independientemente de la voluntad de los individuos que las conforman.
- c) La noción de que, en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente.

²⁶ R. G. Collingwood. *Idea de la Historia*. p. 20.

- d) La convicción de que yo —cada quien—, como parte de la sociedad, formo parte del proceso de transformación y por tanto, el pasado me constituye, forma parte de mí, hace que yo —mi ser social—, sea como es.
- e) La percepción de que el presente es el pasado del futuro, que yo me encuentro inmersa en todo ello y, por lo tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro.
- f) Finalmente, la certeza de que formo parte del movimiento histórico y puedo, si quiero, tomar posición respecto de éste; es decir, puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la sociedad.²⁷

Conciencia histórica es, entonces, la idea de que como individuos provenimos de un pasado que a su vez se proyecta hacia el futuro; que somos resultado de los procesos pasados y constructores de los procesos hacia el futuro, aunque nuestras acciones hacia el futuro están condicionadas por el pasado. Como dice el historiador belga Pierre Salmon:

La historia da al hecho humano su dimensión en el tiempo; proporciona los antecedentes y los datos de un gran número de problemas actuales y se ocupa de volver a colocarlos en su contexto; da el sentido de continuidad, desarrolla el espíritu crítico de discernimiento y la reflexión permite conocer mejor al hombre y enseña la relatividad de todas las cosas. Como le gustaba decir a Lucien Febvre, «La historia es la vida».²⁸

Pareciera, entonces, que dentro de lo efímero de la vida humana, los individuos estamos siempre incompletos, en un estado de permanente construcción. Ciertamente es que el cambio y la transformación son los signos de la historia, pero también cierto es que cada momento de la historia hay una humanidad y hay individuos que están completos, hechos y terminados. En otras palabras, la actividad humana —y por ende la historia— la podemos analizar en dos dimensiones: una sincrónica, como procesos de cambio en el devenir, siempre en transformación, y otra diacrónica, como estructuras humanas (sociales, culturales, económicas, etcétera) más o menos estables en las cuales se realiza la actividad humana, como unidades de humanidad terminadas y completas.

Los historiadores franceses Guy Bourdieu y Hervé Martin, en su texto *Las Escuelas Históricas*, en el capítulo donde analizan los distintos estructuralismos, definen «estructura» para las ciencias sociales de la siguiente manera:

Para poder hablar de estructura deben cumplirse cuatro condiciones: a) debe tener «carácter de sistema», de manera que la modificación de uno de los elementos repercute sobre todos los demás; b) el modelo estructural debe pertenecer «a un grupo de transformaciones»; c) debe ser posible «prever de qué forma reaccionará el modelo en caso de que se modifique uno de los elementos»; d) el funcionamiento del modelo deberá «dar cuenta de todos los hechos observados». Situándose más allá de los fenómenos directamente observables, en una especie de inconsciente social, la estructura es inmanente a las relaciones sociales, como la gramática lo es a la lengua hablada. Es un esquema conceptual, una forma que impone tal o cual configuración a los diversos datos.²⁹

²⁷ Andrea Sánchez Quintanar. *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. p.45.

²⁸ Pierre Salmon. *Historia y Crítica. Introducción a la metodología histórica*. p. 153-154.

²⁹ Guy Bourdieu y Hervé Martin con la colaboración de Pascal Balmand. *Las Escuelas Históricas*. p. 219.

Los científicos sociales analizan la actividad humana como estructuras y como devenir; investigan el pasado para entender el presente e incidir en el futuro, pero, sobre todo, para dotar a las generaciones presentes de una explicación de su pasado para conformar su propia identidad —entendida como la versión particular que hacen los individuos de la cultura de su entorno—, conformación que, en la medida de que los procesos históricos se hacen explícitos gracias a las disciplinas de la historia, es una conformación crítica.

En términos muy sencillos, y como una definición operativa para su enseñanza, entendemos que las ciencias sociales son todas aquellas que tienen como objeto de estudio general al ser humano organizado en sociedad y que actúa de manera conciente transformando su entorno y a sí mismo. La historia enfatiza el análisis sincrónico mostrando la actividad humana y los procesos de cambio a lo largo del tiempo, que han llevado a la humanidad a ser lo que hoy somos. Este análisis sincrónico o temporal de la sociedad humana se complementa con las otras ciencias sociales cuyo análisis es fundamentalmente diacrónico o estructural, sin olvidar del todo la temporalidad, como la economía, la ciencia política, la sociología, el derecho, que estudian las estructuras prevalecientes en cada época de la humanidad. Los análisis sincrónicos y diacrónicos no son excluyentes, el historiador no puede olvidar el estudio estructural y diacrónico, como tampoco el economista puede obviar el proceso temporal de su objeto de estudio, la actividad económica de la sociedad. Las distintas ciencias sociales se definen a partir del ámbito o sector de la actividad y organización humana que estudian, esto es, su objeto de estudio.

Por todo lo anterior, el trabajo del historiador consiste en escudriñar el pasado, investigarlo, analizarlo, entenderlo y explicarlo, y sólo culmina al tiempo que muestra su trabajo a la sociedad: lo enseña. La investigación histórica, amén de su importancia intrínseca, debe siempre acabar como un producto social y no como anécdotas o conocimientos individuales; el trabajo del historiador sólo termina en el momento en que éste es difundido socialmente, es mostrado a su comunidad. La difusión de la historia hacia la sociedad tiene dos caminos: por un lado la divulgación a través de los medios de comunicación masivos —los libros en primer lugar— y por el otro la educación de las generaciones más jóvenes, pero eso ya es tema del siguiente apartado.

1.3 La enseñanza de la historia en el Bachillerato.

*Toda comprensión corresponde entonces tarde o temprano a una acción.
Luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipotéticas, el hombre actúa.
La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión.
Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica la acción también lo será.
Si la comprensión es mágica, mágica también será la comprensión.
Paulo Freire. La educación como práctica de la libertad.*

La enseñanza de la historia en el bachillerato tiene, para mí, dos objetivos básicos: a) la formación de una conciencia histórica crítica, bajo los principios arriba expuestos, que implica el estudio sistemático de los procesos históricos básicos de México y el mundo, y que explican el pasado en función del presente, así como las categorías de análisis que le permitan a los alumnos una mejor comprensión de la historia; y b) que los alumnos ensayen, en el contexto del bachillerato, la metodología de la historia para realizar pequeñas investigaciones historiográficas y que tengan los fundamentos metodológicos y conceptuales para la comprensión y análisis de textos historiográficos rigurosos que, de hecho, permitan desarrollar la capacidad de «aprender a aprender», es decir, enseñar las bases del oficio del historiador a nivel bachillerato, no para generar incipientes historiadores, sino que los futuros profesionistas de las diversas áreas construyan herramientas epistemológicas de investigación histórico social, que les ayudarán en sus propias disciplinas y en su vida cotidiana.

En el primer punto se trata de desarrollar en los alumnos las nociones fundamentales del análisis histórico: temporalidad, espacialidad, sujetos de la historia, objetos históricos, procesos, causalidad, y explicación histórica; asimismo los alumnos deberán aplicar estas nociones al estudio de la historia universal y de México. Podríamos escribir trabajos tan largos como este para definir cada una de estas nociones, pero hagamos una breve descripción de cual es su sentido dentro de la enseñanza de la historia en el bachillerato.

A) En **temporalidad** se trata de enseñar a los alumnos el ordenamiento de la historia humana, la colocación de los eventos y los procesos de desarrollo humanos en el transcurso del tiempo, bajo la idea de que el tiempo histórico no es la simple sucesión de unidades homogéneas de tiempo o lapsos, sino que el tiempo histórico es un complejo de acciones humanas definidas por el cambio o la transformación. Hace algunos años, en una ponencia que presenté junto con la maestra Mireya Lamonedá (1952-2003), definimos, siguiendo al historiador Sergio Bagú, tres modos del tiempo histórico:

1. El tiempo organizado en secuencia —el transcurso—, con procesos sociales iniciados algunos hace muchos decenios, quizás siglos; otros hace muy poco.

2. El tiempo organizado como radio de operaciones —el espacio— donde los procesos sociales pueden ocurrir en una superficie limitada o bien en lugares entre sí muy distantes.
3. El tiempo organizado como rapidez de cambios, como riqueza de combinaciones —la intensidad—, donde los procesos sociales pueden ser con un ritmo muy lento de desarrollo o bien con un ritmo vertiginoso.³⁰

Así, la enseñanza de la temporalidad a nivel bachillerato debe explicar los fenómenos históricos según su duración y ubicación en sistemas de mensuración del tiempo, esto es, en relación con calendarios específicos, así como con otros fenómenos históricos a partir de categorías como simultaneidad, influencia, causa, efecto, antecedente, subsecuente, entre otros; la temporalidad también tiene relación directa con el espacio, en la medida de que los fenómenos históricos se dan atados a estas dos dimensiones, y su análisis incluye la relación entre ambas; y también, los fenómenos históricos se suceden a lo largo del tiempo con ritmos e intensidades distintas, por lo que su enseñanza requiere la clarificación de categorías como revolución, estabilidad, época, etapa, parteaguas, hito, coyuntura, en fin, todas ellas en relación con la temporalidad.

Otra forma de organización del tiempo, que tiene un carácter explicativo y didáctico muy claro, es la propuesta por Fernand Braudel, según la cual los fenómenos humanos se organizan en corta, mediana y larga duración, que explican distintos tipos de procesos históricos: “Así hemos llegado a la descomposición de la historia en planos escalonados. O, dicho de otra manera, a la distinción de un tiempo geográfico, un tiempo social, un tiempo individual.”³¹

Braudel explica estas duraciones de la siguiente manera:

Los diferentes tiempos de la historia: la historia trabaja en escalas, en unidades de medida muchas veces diferentes, ya sea día a día, año a año o por decenas de años a la vez, y hasta por siglos.

En cada caso, el paisaje varía según la medida adoptada. Las contradicciones entre las realidades observadas, entre estos tiempos de diferente longitud, son objeto de la *dialéctica* propia de la historia.

Para simplificar esta explicación, digamos que el historiador trabaja por lo menos en tres planos diferentes.

Un primer plano A, el de la historia tradicional, el del relato que enlaza acontecimiento con acontecimiento, como hacía el cronista antaño y lo hace en la actualidad el periodista. Montones de imágenes son así captadas en vivo y componen instantáneamente una historia multicolor, tan rica en peripecias como una novela nunca terminada. Sin embargo, esta historia, que se borra tan pronto como ha sido leída, nos deja muchas veces con hambre e incapaces de juzgar y de comprender.

Un segundo plano B refleja los episodios considerados en bloque: el Romanticismo, la Revolución Francesa, la Revolución industrial, la Segunda Guerra Mundial. La unidad de medida es esta vez la decena, la veintena e incluso la cincuentena de años. Y en razón de estos conjuntos —ya se les llame períodos, fases, episodios o coyunturas— son relacionados e interpretados los hechos y ofrecidas una serie de explicaciones. Se trata ya de acontecimientos largos, libres de detalles superfluos.

³⁰ Mireya Lamonedá y Ernesto Rico. “El uso de la línea de tiempo como estrategia didáctica en el bachillerato”. ponencia presentada en el VI Encuentro Nacional y II Internacional de Historia de la Educación. p.2.

³¹ Fernand Braudel citado en Guy Bourdú y Hervé Martín con la colaboración de Pascal Balmand. *Op. cit.* p. 159-160.

Por último, un tercer plano C desborda estos acontecimientos largos y recoge sólo los movimientos seculares o pluriseculares. Estudia una historia en la que todos los movimientos son lentos y ocupan grandes espacios de tiempo, una historia que sólo se puede cruzar con botas de siete leguas. Desde este punto de vista, la Revolución Francesa es sólo un momento, aunque esencial, de la larga historia de destino revolucionario liberal y violento de Occidente. Voltaire se convierte en una simple etapa de la evolución del libre pensamiento.³²

El tiempo histórico es entonces el acontecer de eventos o procesos humanos, ordenados según una sucesión, pero que se significan por el cambio y la transformación de lo humano.

B) La **espacialidad** es la otra dimensión que atrapa a la actividad humana, como lo dice el mismo Braudel, historiador que también enfatiza este aspecto en el análisis histórico:

Siempre es posible localizar las civilizaciones en un mapa, sea cual sea su tamaño, tanto a las civilizaciones ricas como a las pobres. Un aspecto esencial de su realidad depende de las sujeciones o ventajas determinadas por su medio geográfico.

Está claro que este medio ha sido transformado por el hombre desde hace siglos, casi podría decirse que desde hace milenios. En todos los paisajes quedan huellas de este trabajo continuo, que se va perfeccionando con cada nueva generación. Se va, en suma, capitalizando. Gracias a esta labor, el hombre se ha ido transformando por «ese poderoso trabajo del hombre sobre sí mismo» del que habla Michelet, o si se quiere, por «esa producción del hombre por el hombre», como dice Carlos Marx.³³

De esta manera, el espacio geográfico tiene una doble relación con la historia: como condición de la actividad humana, estimulando ciertas actividades o inhibiendo otras; y como construcción humana en proceso de transformación histórica como el hombre mismo.

C) Como **sujetos de la historia** entendemos a el hombre y la mujer que participan de los cambios a lo largo del tiempo, pero también las instituciones, las organizaciones y las colectividades, que también actúan en la realidad y la transforman. Recordamos lo dicho al principio de este capítulo, que los seres humanos sólo se completan cuando viven en sociedad; ésta los humaniza volviéndolos capaces de incidir sobre la realidad social misma; los seres humanos no tienen sentido fuera de las instituciones y las colectividades. Los factores —hacedores— de la historia no son los individuos dispersos en la sociedad sino aquellos que están organizados. Dice Pierre Vilar:

Pero el conjunto de la humanidad se divide igualmente en grupos yuxtapuestos en el espacio, grupos estructurados socialmente y con frecuencia organizados políticamente, cuyo origen, existencia, transformaciones y conflictos constituyen a menudo, más incluso que la misma historia social, el fondo de la historiografía clásica.³⁴

En el bachillerato, parte importante de la formación de la conciencia histórica está en aclarar la noción de que son los seres humanos organizados —participantes, militantes— los que inciden y transforman la sociedad; por tanto, los individuos deben analizar críticamente las

³² Fernand Braudel. *Las civilizaciones actuales. Estudio de historia económica y social*. p. 41.

³³ *Ibid.* p. 23

³⁴ Pierre Vilar. *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. p. 145.

instituciones en las que, voluntariamente o no, participan y actúan.

D) Por **objetos históricos** entendemos a los productos materiales y espirituales de la actividad humana a lo largo del tiempo y que de alguna manera han dejado su huella para las generaciones subsecuentes; las historias positivistas, que tradicionalmente han inspirado los currículos escolares, reducen estos objetos historiables a la historia política, y en menor medida la historia económica, de la cultura y del arte. Hoy los historiadores han ampliado los estudios históricos a la complejidad de la actividad humana y creo que debemos mostrar a los alumnos de bachillerato esta complejidad a partir de enseñar una historia global o integral, incluyendo la política, la economía, la sociedad, la cultura, el arte, las mentalidades, la vida cotidiana, entre muchas otras. La historiadora Andrea Sánchez Quintanar apoya estas ideas:

La percepción y comprensión de cada fenómeno histórico y del proceso histórico en su conjunto debe ser, como ya se ha dicho, vital y vivo. Los historiadores-enseñantes no somos necrófilos, y menos aún necrófagos: no nos interesa la historia de los muertos sino la historia que fue viva y vivida, para ser vívidamente descrita y comprendida.

Para lograr que sea percibida así, es imprescindible abarcar *la vida* de las sociedades en todos sus aspectos; pensar en los temas que se muestran, que se enseñan, como parte de un proceso dinámico que integra las formas de producción y distribución de productos materiales, la política, el arte, la ideología, el derecho y la milicia, pero también las comidas, las bebidas, las diversiones, el amor, los colores, los olores; la vida cotidiana en suma.³⁵

Por tanto, el planteamiento de una historia amplia, más allá de los eventos políticos-militares, estimula mucho mejor a los alumnos, y le encuentran mucho más sentido para sus vidas personales.

E) La historia no es una simple sucesión de eventos, sino que la historia es un encadenamiento de eventos y fenómenos cambiantes —en transformación— que llamamos procesos. En la explicación histórica no basta con el relato lineal sino que es fundamental establecer la relación entre los fenómenos y los factores: **la causalidad**. Además, así como hablamos de múltiples sujetos históricos y de una multidimensionalidad de la actividad humana, también decimos que la historia debe verse como una red compleja de interrelaciones entre los diversos factores. La importancia de la multicausalidad es explicada por el historiador Marc Bloch en su clásico libro, *Introducción a la historia*:

Tengamos cuidado, la superstición de la causa única, en historia, es a menudo la forma insidiosa de la búsqueda del culpable: es decir, del juicio de valor. «¿De quién es la culpa o el mérito?», dice el juez. El sabio se contenta con preguntar: «¿Por qué?», y acepta que la contestación no es tan sencilla. Prejuicio del sentido común, postulado de lógico o tic de magistrado instructor, el monismo de la causa no sería más que un estorbo para la explicación histórica, que busca haces de ondas causales y no se espanta de que sean múltiples, ya que la vida los muestra así.³⁶

³⁵ Andrea Sánchez Quintanar. *Op. cit.* p. 99-100.

³⁶ Marc Bloch. *Introducción a la historia*. México. p. 148.

En la ciencia histórica encontrar la sucesión de eventos y fenómenos en el tiempo y corroborar su veracidad es un trabajo arduo, pero al fin y al cabo técnico; en cambio, el verdadero trabajo del historiador es encontrar el entramado, las relaciones entre todos esos factores y fenómenos, las redes multicausales, que además generan una diversidad de efectos, los cuales no son evidentes, subyacen a la sucesión de eventos, y deben ser extraídos por el historiador para convertir la simple narración en explicación histórica.

F) La historia no es nada más el relato narrativo de una serie de datos fácticos comprobables que debemos memorizar, aunque es importante que los alumnos adquieran este cuerpo de datos fácticos con suficiente rigor, sino que el estudio de la historia también implica una **explicación** según la relación pasado presente, en la que el pasado explica las características y condiciones del presente. Por tanto, la historia también es interpretación, por lo que puede haber, y de hecho hay, múltiples interpretaciones del pasado. Cada presente — cada tiempo, cada época— analiza su pasado con distintas herramientas y lo explica según diferentes perspectivas del presente y cada historiador según sus propios intereses. Es así que el conocimiento histórico debe entenderse como un conocimiento no terminado, siempre provisional, pero también hay que aclarar que no toda explicación e interpretación histórica es válida, sino que la validez en la ciencia de la historia debe tener determinadas características. En suma, la historia debe ser estudiada para encontrar su significado en el presente, como una historia viva en cada uno de nosotros, como nos lo plantea Fernand Braudel:

Es necesario introducir a la historia, con sus dimensiones y sus explicaciones, evidentemente fundamentales, en este debate tan complicado al que ella complicará más, pero al que «dará un sentido». Y, en efecto, ninguna civilización actual es verdaderamente comprensible sin un conocimiento de los itinerarios ya recorridos, de los valores antiguos, de las experiencias vividas. Una civilización es siempre un pasado, un cierto pasado vivo.

Por consiguiente, la historia de una civilización no es sino el intento de entresacar de sus coordenadas antiguas las que siguen siendo válidas para la actualidad. No se trata de exponer todo lo que se sabe de la civilización griega o de la Edad Media china, sino todo lo que, de esta vida de antaño, continúa siendo eficaz y activo, hoy día, en la Europa occidental o en la China de Mao Tsé-Tung, respectivamente. Todo lo que relaciona al pasado con el presente, con frecuencia a siglos y siglos de distancia.³⁷

Pasando al segundo propósito fundamental de las asignaturas de historia en el bachillerato, decíamos que éste era que los alumnos ejerciten las habilidades y procedimientos básicos de método historiográfico y que adquieran los conocimientos y los conceptos necesarios para el análisis y comprensión de textos historiográficos profesionales, de manera que tengan las herramientas que les permitan «aprender a aprender» más historia. No se trata de empezar a

³⁷ Fernand Braudel. *Op. cit.* p. 34.

formar historiadores desde el bachillerato —aunque siempre es agradable motivar a algunos alumnos a optar por esa carrera— sino de darles algunas de las herramientas de análisis histórico y social —además de los elementos de conciencia histórica arriba expuestos— a aquellos que se dedicarán a profesiones muy distintas: derecho, ingeniería, biología, matemáticas, química, entre muchas otras posibilidades. Recordemos que los bachilleratos de la UNAM, y específicamente el CCH son de carácter formativo y propedéutico para el ingreso a la licenciatura, por lo que se trata, sobre todo, de transmitir a los alumnos una formación integral que incluya los saberes, habilidades y destrezas, así como los valores y actitudes, que le permitan desenvolverse adecuadamente en su formación profesional.

Aplicando lo anterior a las asignaturas de ciencias sociales e historia se trata de que los alumnos ensayen los fundamentos de un método de investigación historiográfica adaptado a su edad y a su nivel de estudios, que propongo de esta manera, desglosando los pasos más importantes de la investigación a nivel bachillerato:

- 1) **elección de un tema de investigación: objetivos y justificación;** para que los alumnos sean capaces de definir un tema de investigación, problematizando la realidad que los rodea y poder hacerse preguntas, así como establecer una ruta para generar posibles respuestas. Es equivalente a la formulación de hipótesis dentro de la investigación profesional, pero a menor nivel, dado que la formulación de hipótesis requiere una formación científica mucho más profunda.
- 2) **Acotación del tema: ubicación temporal y espacial;** que permita establecer límites temporales a la investigación así como las posibles etapas y periodos, y definir la especialidad en que se desarrollan los fenómenos históricos estudiados.
- 3) **Selección de fuentes: uso de bibliotecas, hemerotecas, internet, y clasificación del tipo fuentes;** esto es, el desarrollo de habilidades heurísticas para la obtención de información.
- 4) **Extracción de información: comprensión de lectura, subrayado, elaboración de resúmenes y fichas de trabajo;** habilidades de comprensión y comentario de textos, fundamentales en la formación integral de los alumnos.
- 5) **Análisis y procesamiento de información: elaboración de síntesis, cuadros sinópticos, mapas conceptuales;** de manera que desarrollen habilidades hermenéuticas de interpretación, valoración y manejo de información y de argumentos.
- 6) **Estructuración del trabajo o planeación del texto: elaboración del índice, introducción, desarrollo capitular, conclusiones;** y que los alumnos sean capaces de estructurar su discurso con coherencia y formalidad.
- 7) **Redacción: ortografía y sintaxis, uso adecuado de la terminología, conceptos y categorías;** que permitan una exposición clara y precisa de sus ideas.

- 8) **Formas alternativas de presentación de información: mapas históricos, líneas de tiempo, gráficas;** que contribuyan a la claridad y síntesis de manejo de información y datos.
- 9) **Elaboración del aparato crítico: notas, citas a pie de página, bibliografía;** que le impriman rigor y honestidad a la investigación.
- 10) **Conclusión: ideas originales, argumentación y buenas razones;** como criterios de certidumbre, objetividad, rigor y cientificidad.

Lo anterior, insisto, no trata de desarrollar pequeños historiadores a nivel bachillerato, sino generar las destrezas y habilidades que le serán útiles en cualquier ámbito profesional y cuyo punto de partida es la lectura crítica.

La instrumentación de estos principios en mi labor docente y como coordinador se desarrollará en los capítulos 3, 4 y 5 sobre *Mi trayectoria en el Colegio Madrid, Las Prácticas de Campo* y la *Autoevaluación*.

Simplificando quizás demasiado, a veces les digo a mis alumnos que yo me sentiría satisfecho si logro que al salir del bachillerato sean asiduos lectores, al menos de las noticias cotidianas de los diarios nacionales, pero sobre todo que entiendan y reflexionen, a partir de lo aprendido en clase, sobre el mundo que los rodea y que sean capaces de darle profundidad histórica a las notas periodísticas e identificar el origen y desarrollo de los problemas contemporáneos. Quizás pido demasiado.

2. EL COLEGIO MADRID.

*Si vas a emprender el viaje hacia Ítaca,
pide que tu camino sea largo
rico en experiencias, en conocimiento.
Konstantino Kavafis. Ítaca*

2.1 Historia del Colegio Madrid.

*Son tantos los factores que confluyen en una historia que,
por macro o micro que ésta sea, nunca se terminan de relatar.
María Alba Pastor. Los recuerdos de nuestra niñez.*

En el primer apartado abordamos los orígenes del Colegio Madrid, esto es, la historia antes de la historia, en la cual se acomodaron los factores que confluyeron en la fundación del Colegio, y que le han dado un perfil muy específico. Esta historia antes de la historia comenzó junto con la Segunda República española (1931-1939), sus vicisitudes y su dramático final en la guerra civil (1936-1939). Continuó con el exilio español (1939-1975) y sus características tan específicas, del cual surgieron los sujetos que le han dado vida a nuestra institución. El otro origen es el régimen de Lázaro Cárdenas (1934-1940), anfitrión del exilio y fundador del México contemporáneo, marco histórico en el cual se ha desenvuelto el devenir del Colegio Madrid.

En el segundo apartado haremos un breve relato de la historia del Colegio Madrid como institución: revisaremos la fundación del Colegio y cómo ha cambiado su estatus jurídico con respecto al gobierno español en el exilio y con respecto al gobierno mexicano, para convertirse en última instancia, en una asociación civil; veremos cómo ha sido y se ha modificado la infraestructura, desde su domicilio en Mixcoac hasta el cambio a Tlalpan, y el importante incremento en su tamaño en los años subsecuentes; finalmente, caracterizaremos las distintas administraciones que ha tenido el Colegio: Jesús Revaque, los primeros treinta años (1941-1971), y 6 directores más en los siguientes treinta: Luis Castillo (1971-1975); Dionisio Peláez (1976-1977); María Leal (1977-1980); Cristina Barros (1980-1988); José Antonio Chamizo (1989-1998) y Alejandro Pérez Pascual (1998-a la fecha).

Las características filosófico pedagógicas del Colegio y sus transformaciones, así como el entorno educativo del país será tema del apartado 2.2.

2.1.1. Los orígenes.

1936 Madrid

La Guerra de España

*La sublevación contra la república española se ha incubado en cuarteles, sacristías y palacios.
Generales, frailes, lacayos del rey y señores feudales de horca y cuchillo son sus tenebrosos protagonistas.
El poeta chileno Pablo Neruda los maldice invocando a las balas que les hallarán un día el sitio del corazón.
En Granada ha caído Federico García Larca, su más hermano.
Las fascistas han fusilado al poeta de Andalucía, relámpago perpetuamente libre,
por ser o parecer homosexual y rojo.
Anda Neruda sobre el suelo español empapado de sangre. Viendo lo que ve, se transforma.
El distraído de la política pide a la poesía que se haga útil como metal o barina
y que se disponga a mancharse de carbón la frente y a luchar cuerpo a cuerpo.*

1937 Ciudad de México

Cárdenas

*México no se lava las manos ante la guerra de España.
Lázaro Cárdenas, raro presidente amigo del silencio y enemigo del aspaviento, proclama su solidaridad,
pero sobre todo la practica: envía armas al frente republicano, a través de la mar,
y recibe a los niños huérfanos que los barcos traen a montones.
Cárdenas gobierna escuchando. Es andariego y escuchador:
de pueblo en pueblo va, conociendo quejas y necesidades con infinita paciencia,
y jamás promete más de lo que hace. Como es hombre de palabra, habla muy poco.
Hasta Cárdenas, el arte de gobernar en México consistía en mover la lengua;
pero él dice sí o no y todo el mundo le cree.
En el verano del año pasado anunció la reforma agraria y desde entonces no ha cesado
de entregar tierras a las comunidades indígenas.
Lo odian cordialmente los que han convertido la revolución en negocio.
Ellos dicen que Cárdenas calla porque ya se le ha olvidado la lengua castellana,
de tanto andar entre indios, y que cualquier día de éstos se va a aparecer vestido
de taparrabos y plumajes.*
Eduardo Galeano. *Memoria del fuego*

Stephen Hawking desde el ámbito de la Física, Mircea Eliade analizando las funciones culturales del mito y Carlos Fuentes en sus ensayos literarios e históricos sobre México e Hispanoamérica, explican la obsesión humana científica, religiosa e histórica por conocer los orígenes.³⁸ Los orígenes, dicen, son un tiempo singular, tiempo fuerte, que por su significado explican por sí mismos el resto de los tiempos. En la física, por ejemplo, durante los eventos del llamado «Big Bang» se definió el futuro del universo —aún podemos escuchar la estática del ruido producido durante la «gran explosión»—; las comunidades humanas le damos al origen una carga simbólica y conceptual muy fuerte, porque a los inicios los consideramos

³⁸ Véase Mircea Eliade. *Mito y realidad*. p. 29-44; Stephen Hawking. *Historia del tiempo. Edición ampliada y puesta al día*. p. 144-181; Carlos Fuentes. *Nuevo Tiempo Mexicano*. México. p. 27-39.

definitorios de nuestra historia posterior, de nuestra identidad; los orígenes representan en el imaginario colectivo un hito que articula y le da sentido al quehacer cotidiano.

La comunidad del Colegio Madrid tiene en su memoria, en su imaginario simbólico, al 14 de abril de 1931 como su «tiempo fuerte», ese «tiempo singular» que conformó y definió su identidad posterior. Quizás el Colegio Madrid sea uno de los últimos lugares del mundo en que se celebre el 14 de abril, aniversario de la fundación de la Segunda República española. En España muchos otros eventos recientes de su historia han borrado la importancia de esa Segunda República y se ha impuesto el olvido, incluso de manera conveniente para borrar heridas y conciliar intereses; pero para el Colegio Madrid, ese día significa su origen y su sentido de ser. El historiador Pierre Vilar sintetiza lo sucedido en España, el 14 de abril, hace 73 años, de la siguiente manera:

Pero el 12 de abril las elecciones urbanas superaron todo lo que podía esperarse: la izquierda más avanzada triunfa en todas partes. El día 14 la República es proclamada en Eibar, Barcelona y San Sebastián. En Madrid, Romanones parlamenta con Alcalá Zamora. Sanjurjo, jefe de la guardia civil, no garantiza más la vida del régimen. El rey tiene que resignarse a marchar. La jornada toma aspecto de apoteosis. Viejos republicanos e intelectuales, ante esta revolución sin una gota de sangre, creen que España ha llegado al más alto grado de madurez política. Los obreros, tradicionalmente ilusionados por la palabra libertad, dan rienda suelta a una gran esperanza. Llegará un día en que el propio José Antonio Primo de Rivera reconozca que el 14 de abril tuvo un valor único en la historia de España. La idea de que «hay algo que cambia» parece aceptada por todo español. Pero ¿el qué? La República iba a responder muy pronto.³⁹

Efectivamente el 14 de abril significa una «revolución sin una gota de sangre», es decir, el triunfo pacífico de la República sobre la Monarquía. Otra crónica de esa revolución incruenta, con un poco de mayor detalle, nos la proporciona el historiador español Ramón Tamames, que nos dice:

El rey pudo intentar mantenerse en su puesto y pasar a la segunda fase del proceso electoral previsto ¿Pero cómo hacerlo? La presión popular se hizo incontenible tan pronto como empezaron a conocerse los resultados del escrutinio. En la mañana del 14 de abril, para ser más precisos, a las seis de la madrugada, los concejales electos de Eibar reunidos en su casa consistorial proclamaron la República. La noticia llegó rápidamente a toda España a través del sistema de telégrafos, cuyos funcionarios eran en su mayoría socialistas. Romanones, al enterarse de este episodio aparentemente pintoresco, se puso en contacto con el rey, y ante el temor de desórdenes públicos de importancia, rápidamente se iniciaron conversaciones con los republicanos, en la figura de Alcalá Zamora como presidente del comité revolucionario. A las dos y cinco de la tarde terminaba la histórica entrevista en la que Romanones, ministro de Estado, en nombre del rey aceptaba —en casa del Dr. Gregorio Marañón— la salida del monarca, tras la viva exposición que Alcalá Zamora hizo de las circunstancias que se estaban produciendo en todo el país. Pocas horas antes, a las 11 de la mañana, el general Sanjurjo como director de la guardia civil había visitado a Miguel Maura —ministro de la gobernación «*in pectore*»— para ponerse a sus órdenes y a las de la República.

En Cataluña, los sucesos se precipitaron. A las dos menos veinte de la tarde de ese mismo día, Luis Companys (líder de *Ezquierda Catalana*) al frente de los demás concejales electos de Barcelona y desde el balcón del ayuntamiento de la ciudad anunciaba el nacimiento de la República e izaba la

³⁹ Pierre Vilar. *Historia de España*. p. 119-120.

bandera tricolor. Y minutos después, Maciá (presidente de Estat Catalá) se pronunciaba en la diputación provincial por la República Catalana, e invitaba a los demás pueblos de España a unírsele en una federación.

Los acontecimientos se aceleraron. En la tarde del 14 de abril se celebró el último consejo de ministros de la Monarquía en el Palacio de Oriente. Sólo De la Cierva, ministro de fomento, se resistió a que Alfonso XIII abandonase el poder. Todo resultó inútil, y el rey emprendió el viaje a Cartagena. Y a las 9 de la noche, Alcalá Zamora, desde el despacho del ministro de la gobernación en la Puerta del Sol proclamaba la República a través de las ondas de la radio a todo el país.

De este modo, el nuevo régimen quedó instaurado *sin derramamiento de sangre*.⁴⁰

Por un día la razón se impuso. Era una revolución política *sin derramamiento de sangre*, donde la democracia y la sociedad civil liberal parecían derrotar definitivamente al antiguo régimen y vencían nada menos que a las tres fuerzas más tradicionales y conservadoras: la Monarquía, la Iglesia y los señores de la tierra —el ejército, el otro en discordia, no se expresaría por el momento—. La fundación de la Segunda República, el 14 de abril de 1931, parecía la victoria de la razón sobre la barbarie.

El Colegio Madrid es heredero de este momento porque sus fundadores fueron también protagonistas de este día. Diez años después, habiendo pasado dos procesos electorales más, un fallido golpe de estado, una guerra civil, y habiendo comenzado el exilio español en México, se fundó el Colegio Madrid por aquellos que victoreaban la República ese 14 de abril. La herencia que recibe el Colegio Madrid de este día se significa por su liberalismo militante, por su laicismo casi jacobino, por su igualitarismo y tolerancia y, por supuesto, por su pacifismo. La impronta obtenida desde este momento ha marcado el futuro de esta institución que siempre ha buscado transformar e incidir sobre la realidad histórico social, pero desde el lado de la razón, la crítica y el respeto; nunca desde la violencia, la imposición o el autoritarismo.

Ahora bien, de vuelta al relato sobre nuestros orígenes, debemos regresar a la historia de la Segunda República española (1931-1939). Ésta nació con un amplio consenso y apoyo popular, pero las fracturas internas y los grupos opositores se sumaron en su contra; la radicalización fue el signo de los tiempos. Este periodo de la historia de España, se subdivide a su vez en tres etapas: 1) 1931-1933, la república liberal; 2) 1934-1936, la reacción conservadora; y 3) 1936-1939, la guerra civil. En la primera etapa *se trató, pero no se pudo*, mientras que las derechas cerraban filas para enfrentar el proceso electoral de 1933. Pierre Vilar nos cuenta acerca del periodo:

1931-1933. El bienio transformador.

La Dictadura había gobernado sin transformar. La República quiso transformar y gobernó difícilmente. Por lo menos los dos primeros años de su existencia, abordó todos los grandes

⁴⁰ Ramón Tamames. *La República. La era de Franco*. en Miguel Artola (director). *Historia de España Alfaguara VII*. p. 10-11.

problemas. Las Cortes Constituyentes, elegidas en junio de 1931, presentaban una mayoría republicana y socialista muy coherente: la orientación reformadora parecía asegurada.

La conjunción de las oposiciones contra Azaña encontró un pretexto en Casa Viejas. En abril de 1933, una elección parcial fue desfavorable a éste; lo mismo ocurrió en septiembre con las elecciones al Tribunal de Garantías. Alcalá Zamora le obligó entonces a retirarse. El ministro Lerroux no obtuvo éxito. En octubre de 1933, Martínez Barrio fue encargado de un gabinete de liquidación; las Cortes constituyentes fueron disueltas. Azaña, creyendo que tenía aún el país con él, había hecho votar una ley electoral favorable a las mayorías compactas, que combinada con la abstención anarquista acentuó la expresión del cambio producido en la opinión. Doscientos puestos para las derechas, ciento cincuenta diputados del centro agrupados en torno a Lerroux, anunciaban una violenta reacción contra el primer «bienio».⁴¹

Así comenzó “1934-1936. «El bienio» de reacción o «bienio negro»”,⁴² cuando los incipientes logros fueron desvirtuados, torcidos o francamente desechados. Sin embargo, en 1936 hubo un nuevo intento de rescatar a la República por la vía de la razón; pero la polarización política de España la acercaría cada vez más a la barbarie: “Entre 1935 y 1936, la crispación llegó al paroxismo; las posturas radicales ganaban adeptos a ambos lados. A imitación de Francia, los grupos de izquierda formaron un Frente Popular para salvar la República y, en las elecciones de febrero de 1936, el Frente Popular triunfó.”⁴³

El nuevo gobierno retomó el rumbo de 1931; quizás con mayor experiencia y de forma más radical, pero en lo fundamental siguió la vía liberal y democrata con importantes rasgos socialistas. En una reacción inversamente proporcional, cambiando la democracia por la violencia, las derechas volvieron a cerrar filas en torno a los militares y actuaron: el 17 de julio de 1936 hubo un golpe de Estado contra la República, pero al fracasar en su intento por asumir rápidamente el poder político, éste se convirtió en una Guerra Civil,

En efecto, el golpe de Estado triunfó, en el sentido de que privó a la República de casi todos sus cuadros militares; jamás gobierno alguno resistió en el siglo XIX en semejante caso. Pero el golpe de Estado fracasó en el sentido de que el ejército no reconstituyó los poderes sino sobre una parte restringida del territorio; en las otras partes fue desarmado por la población y el gobierno no se consideró vencido, a pesar de la destrucción del instrumento militar.⁴⁴

La guerra civil se extendió. Desde África las tropas de Francisco Franco (1892-1975) fueron ganando terreno. La Iglesia y los señores de la tierra, de la mano de los fascistas y los militares, regresaron convirtiendo a España en un campo de batalla. El fascismo internacional (la Alemania de Hitler y la Italia de Mussolini) prestó sus servicios en España, mientras que el mundo liberal (sobre todo Francia e Inglaterra, fundamentales en el equilibrio europeo) se inmovilizaba;

⁴¹ Pierre Vilar. *Op. cit.* p. 120.

⁴² *Ibid.* p. 130

⁴³ José Andrés Gallego. *España en el siglo XX.* p. 111.

⁴⁴ Pierre Vilar. *Op. cit.* p. 140.

De lo que no cabe duda es de que el apoyo alemán fue vital, y sin la ayuda de Hitler difícilmente se habría logrado triunfar. Y no sólo por la ayuda directa que de por sí era decisiva, como se demostró bien a las claras en 1938 durante la batalla del Ebro cuando al disminuir los suministros el ejército republicano estuvo a punto de romper el frente. Pero más importante aún, si cabe, fue la presencia de Alemania en el comité de no intervención. Los deseos de apaciguamiento de los políticos franceses y británicos convirtieron a la idea de neutralizar la guerra española no en una anómala interferencia internacional, sino en una completa farsa. Para no herir a la Alemania nazi, ingleses y franceses no se recataron en encubrir o tolerar más o menos la ayuda alemana.⁴⁵

Los republicanos mantuvieron sus bastiones —Madrid y Barcelona— durante casi tres años a base de voluntarios y milicianos, además del apoyo, simbólicamente importante aunque militarmente insuficiente, de las brigadas internacionales⁴⁶. La guerra desató a los demonios de la violencia; en uno y otro lado los excesos se hicieron cotidianos, pero la violencia de lado republicano fue más visceral, espontánea si se quiere, caótica y colectiva: la comunidad que quemaba su parroquia y mataba a los curas fue una escena más o menos común. Del lado nacionalista, la violencia cobró tintes sistemáticos, de exterminio, venganza y aniquilamiento, donde se violaron todos los derechos humanos, constituyendo un régimen de corte fascista. Para principios 1939 la guerra tomaba su curso definitivo y, poco después,

El día 28 de marzo, las fuerzas nacionales entraban en Madrid sin ninguna resistencia, tras una maniobra envolvente desde Guadalajara por el norte y desde Toledo por el sur; así vino a materializarse finalmente la tan añorada y siempre frustrada operación en torno a la villa. Sólo entonces pudo llevarse a cabo la operación de tenaza, merced al hundimiento general que Casado supo provocar.

El día 29 de marzo de 1939, los dirigentes comunistas Uribe y Hernández, junto con Togliati, volaban hacia Orán. Y en la misma jornada el coronel Casado —que tanto predicó sobre la clemencia de los vencedores— subía a bordo del navío británico «Galatea» que acto seguido puso rumbo a Marsella en busca de latitudes más seguras. De este modo, el camino quedó franco para las fuerzas nacionalistas que en un sencillo paseo militar, pasaron a controlar la todavía amplia zona republicana en poco menos de tres días. El 1 de abril de 1939, en el tan conocido parte militar, Franco daba la cuenta de la terminación de la guerra civil: «En el día de hoy, cautivo y desarmado el Ejército Rojo, han alcanzado las tropas nacionales sus últimos objetivos militares. La guerra ha terminado»

Desde que subió a bordo del «Dragón Rapide», en el alba del 18 de julio de 1936 hasta el 1 de abril de 1939, Franco había ido ascendiendo en un proceso de control creciente de poder en España. Pío XII, recién designado Papa, sancionaba esa victoria con estas palabras: «Alzando nuestro corazón a Dios, damos sinceras gracias a su Excelencia por la victoria de la Católica España.»⁴⁷

Desde ese momento se inició el régimen del general Francisco Franco (1939-1975), a partir de una amplia alianza conservadora y reaccionaria, con el apoyo irrestricto de la Iglesia católica, la nobleza, los terratenientes, los antiguos monarquistas y los falangistas fascistas. Este régimen se

⁴⁵ Ramón Tamames. *Op. cit.* p. 271.

⁴⁶ Las brigadas internacionales se componían de voluntarios extranjeros que se organizaban en sus respectivos países, sin apoyo gubernamental, en especial militantes de partidos de izquierda; fueron significativas las brigadas inglesas, norteamericanas y francesas, y llama la atención una brigada alemana.

⁴⁷ Ramón Tamames. *Op. cit.* p. 325-326.

extendió por 36 años, con la tolerancia internacional, hasta 1975, ya que, como veremos más adelante, Estados Unidos vio en la España de Franco un buen aliado para la Guerra Fría, incluso estableciendo bases militares en su territorio (1953).

En México, mientras todo esto sucedía, gobernaba el general Lázaro Cárdenas (1934-1940), quien, en contra de la errática política de las potencias de «neutralizar la guerra» apoyó decididamente a los republicanos españoles: “Al surgir los disturbios en España, México se colocó definitivamente a la luz del Derecho internacional. Desde el principio de la guerra civil, las simpatías del Gobierno mexicano decidida y virilmente estuvieron con el régimen legítimamente constituido.”⁴⁸ De hecho, aunque fuera sólo de manera simbólica, México fue el único país, además de la Unión Soviética, en prestar ayuda militar y económica a la República española.⁴⁹ Sin embargo, más importantes fueron las gestiones en los foros multinacionales y los apoyos políticos:

Mientras la República resistió, el gobierno mexicano de Lázaro Cárdenas y las organizaciones de masas que lo apoyaban, le dieron todo el respaldo político, moral y militar que estuvo a su alcance. Y ese apoyo se manifestó tanto en la relación bilateral como en los foros multilaterales, especialmente la Sociedad de Naciones, y en la triangulación de relaciones entre España y algunas potencias. La actitud mexicana contrastó, notablemente, con la asumida por las grandes potencias democráticas de Occidente, que optaron por desentenderse de la agresión que significó el apoyo de Alemania e Italia a los rebeldes encabezados por Francisco Franco.⁵⁰

De esta manera México hizo valer el principio de autodeterminación de los pueblos por encima del principio de no intervención; ambos, base fundamental de su política exterior desde la Revolución Mexicana.

Por otro lado, el apoyo mexicano también cristalizó con la recepción de miles de refugiados españoles que huyeron, primero de los horrores de la guerra, pero sobre todo de las persecuciones del nuevo régimen de Francisco Franco.

En España, los tiempos de la barbarie trajeron consigo la persecución, la venganza el asesinato, la muerte. Ningún republicano tenía la menor oportunidad de sobrevivir en el nuevo régimen por lo que fueron obligados a la emigración. José Antonio Matesanz nos relata el dramatismo de este proceso:

En todos estos movimientos de población tuvo una gran influencia el terror utilizado por las tropas franquistas como arma de control sobre una población que se sabe desafecta y enemiga [...]

Empieza entonces a suceder algo que se repetirá continuamente en la violenta historia de nuestro mundo, en nuestros días: la huida en masa de poblaciones enteras enloquecidas de terror. Con la caída de Irún, en septiembre de 1936, habrá quienes aprovechen para exilarse definitivamente en Francia. Las poblaciones que huyen ante el avance de las tropas franquistas

⁴⁸ William C. Townsend. *Lázaro Cárdenas. Demócrata Mexicano*. p. 182.

⁴⁹ Ramón Tamames. *Op. cit.* p. 284, calcula la ayuda de México a España en 2 millones de dólares.

⁵⁰ Lorenzo Meyer. *El cactus y el olivo. Las relaciones de México y España en el siglo XX. Una apuesta equivocada*. p. 250.

desde Andalucía en su movimiento hacia Madrid, van a abarrotar la capital española, y participaran de una u otra manera en la batalla por defenderla, de noviembre de 1936 a marzo de 1937. Es típica de esta huida (de estampida más bien) la caída de Málaga, que tuvo caracteres particularmente trágicos. Una población civil desamparada de toda autoridad y de cualquier control, se encontró atrapada en una angosta carretera entre el acantilado de la montaña y el mar, y fue ametrallada sin obstáculo alguno por aviones y barcos en febrero de 1937. En la caída del norte de España (las provincias vascas, Santander y Asturias) la población preferirá arriesgarse a los peligros del mar, embarcada en lanchas minúsculas, que enfrentarse a los vencedores.

El fin de la guerra recrudesció estas escenas,

Todos estos episodios de la huida de los republicanos parecen ser ensayos del gran éxodo que se dará con la caída de Cataluña, de diciembre de 1938 a febrero de 1939, que tendrá como resultado que medio millón de refugiados se apiñen en el sur de Francia. El éxodo de Cataluña fue dantesco: una población aterrada y sin más reacción que la del instinto, cargando pertenencias que no se decidía a abandonar para aligerarse, siguió en su huida —pues no fue otra cosa—, al ejército republicano, agotado, sin armas y desmoralizado después de la batalla del Ebro. Todo esto complicó y agravó con ametrallamientos a mansalva de la multitud que abarrotaba las carreteras; con la lluvia y la nieve invernales; con el hecho de que el gobierno huía también, cargando su impedimenta burocrática y hasta los archivos, al mismo tiempo que el ejército y la población civil, y al mismo tiempo que se realizaba una operación de traslado de los cuadros del Museo del Prado. Huían todos los que podían; todos los que se sentían comprometidos en alguna forma con el régimen republicano.⁵¹

El futuro de los refugiados españoles fue incierto: Rusia acogió apenas unos 7 mil; Bélgica entre 2 y 3 mil; Inglaterra sólo recibió a unos 200 de los principales líderes; quizás unos 100 mil regresaron a España en el curso de los dos años siguientes; y América Latina, sobre todo México y Argentina, recibió alrededor de 50 mil refugiados. El resto se incorporó a la Legión Extranjera francesa, para combatir en la guerra mundial⁵² o fueron absorbidos por los poblados franceses cercanos a los Pirineos.⁵³

Con respecto a los refugiados españoles, el gobierno mexicano negoció con Francia y con el gobierno Republicano en el exilio de Juan Negrín, la recepción de algunos miles de exiliados. Así México se comprometió en un convenio con Francia,

El pueblo y el Gobierno mexicanos, impulsados por sentimientos de profunda simpatía por los refugiados españoles, que se originan en motivos de orden histórico, y deseosos de poder servir con eficiencia, con los que han mantenido tradicionales relaciones de real amistad, manifiestan su propósito de recibir con positiva complacencia en suelo mexicano, sin distinción de sexos y edades, de cualquier filiación política y religiosa, a todos los españoles que se encuentran actualmente refugiados en Francia, con la simple formalidad de que expresen libremente su solicitud de acogerse al beneficio que les ofrece un país amigo en nombre de la más alta comprensión humana;⁵⁴

⁵¹ José Antonio Matesanz. "La dinámica del exilio". en Francisco Martínez de la Vega, Víctor Alonso Maldonado, et al. *El exilio español en México. 1939-1982*. p. 167-168. Hugh Thomas. *La Guerra Civil Española*. p. 943, nota al pie no. 11, calcula esta la cifra de refugiados españoles en 500 mil, pero expone los datos de otros autores: La Cierva 527,000; Azaña 220,000; Álvarez del Vayo 400,000; y Sir John Simpson 453.000.

⁵² Destaca la división blindada del general Leclerc que participo en la liberación de París de los alemanes en 1945; José Antonio Matesanz. *Op. cit.* p. 169.

⁵³ H. Thomas. *Op. cit.* p. 987-988.

⁵⁴ "Convenio Franco-Mexicano". en Francisco Martínez de la Vega, Víctor Alonso Maldonado, et al. *El exilio español en México. 1939-1982*. p. 47.

De esta manera los exiliados “En el *Sinaia* y luego en otros barcos, por distintos medios y en tiempos diversos, llegaron en número no bien precisado: entre 14 mil y 40 mil, aunque la mayoría de las estimaciones se detiene en 25 mil.”⁵⁵

Estos refugiados no eran los primeros españoles en llegar a México, por el contrario, desde la independencia en 1821 y hasta bien entrado el siglo XX, la comunidad española había tenido un peso social y económico muy importante en nuestro país;

La colonia española en México siempre fue relativamente pequeña si se le compara, por ejemplo, con su contraparte en Argentina. Sin embargo, como México nunca recibió un impacto masivo de las olas de migración europea, resulta que el agrupamiento español sí fue, por un buen tiempo, el más numeroso entre los extranjeros. A lo largo del periodo, el grueso de la colonia española provinieron mayoritariamente de las clases trabajadoras y, por lo mismo, sus campos de acción efectiva no fueron las artes, las letras o la ciencia, sino el trabajo directo en el aparato productivo y distributivo: el comercio al mayoreo y el menudeo, las fábricas de hilados, las haciendas, los molinos de trigo y las panaderías, los hoteles, las cantinas, las casas de empeño, etcétera. La relación directa de los españoles con las clases populares mexicanas, ya fuese como patrones o comerciantes, reforzó los estereotipos negativos de unos frente a otros.⁵⁶

El estereotipo del gachupín se ha construido a partir de las características de un exilio económico y autoimpuesto por parte de los emigrantes españoles hacia México, con la idea de «hacer la América». Así, en primer lugar, estos españoles llegaban prácticamente sin educación;

Es un hecho que los gachupines, inmigración abundante en esta como en otras épocas, venía con una educación formal (es decir, escuela) prácticamente nula, de lo cual muchos de ellos hacían gala no por presumir de brutos como se ha supuesto, sino para destacar el hecho de que sus éxitos sociales y económicos los habían alcanzado a la fuerza de prendas personales: ingenio, trabajo, constancia, en exclusiva.⁵⁷

El inmigrante español venía ligero de equipaje, «con una mano por detrás y otra por delante», y con un sentimiento de desarraigo debido a la falta de oportunidades en su tierra natal. Además, su móvil nunca fue político,

Los gachupines emigran (casi todos) por razones familiares y socioeconómicas, tales como el tío Nemesio necesita otro par de manos (y de ojos) en la tienda, y allá va entonces otro más de los numerosos sobrinos que sobrecargan los exiguos recursos de la tierra y de la familia española.⁵⁸

En general eran apolíticos, pero mucho más cercanos al régimen tradicional; de hecho, “la guerra civil española acercó como nunca, a los gobiernos de México y España, pero el otro lado de la moneda fue la relación distante de la comunidad española en México, en su mayoría enemiga de la República.”⁵⁹

⁵⁵ Teresa Miaja de Lascy y Alfonso Maya Nava. “Creación de organismos, mutualidades, centros de reunión, instituciones académicas”. en Francisco Martínez de la Vega, Víctor Alonso Maldonado, et al. *El exilio español en México. 1939-1982*. p. 101.

⁵⁶ Lorenzo Meyer. *Op. cit.* p. 246.

⁵⁷ José Antonio Matesanz. *Op. cit.* p. 165.

⁵⁸ *Idem.*

⁵⁹ Lorenzo Meyer. *Op. cit.* p. 250.

Sin embargo, el mayor punto de rechazo hacia los españoles gachupines había sido su actitud arrogante de superioridad.

En la visión de los diplomáticos como en la de los miembros comunes de la comunidad española en México —comerciantes, empelados, tenderos, terratenientes, curas, propietarios de fábricas textiles, periodistas, panaderos o cantineros— dominó, de manera mas o menos abierta, la idea de

la superioridad moral e intelectual sobre los nativos, herencia, sin duda, del pasado colonial, pero también reacción a los ataques y humillaciones a los que se vieron sometidos.⁶⁰

En México desde el siglo XIX, pero de manera acentuada durante la Revolución Mexicana, las sublevaciones y rebeliones sociales siempre habían tenido un elemento antiespañol, y esta comunidad fue en mayor o menor medida castigada y violentada por las turbas populares en todos los levantamientos populares desde la independencia hasta la época cardenista.

La inmigración española tradicional, en suma, llegaba con pocos recursos y construían proyectos personales exitosos que cumplían el precepto de «hacer la América», pero lo hacían con un dejo de suficiencia y superioridad, lo cual los enemistaba con la comunidad mexicana que los acogía.

Por el contrario, la migración forzada española a partir de la guerra civil española y el triunfo de los nacionalistas fue muy distinta a la comunidad española tradicional en México; de hecho los recién llegados desde el principio se deslindaron y se diferenciaron lo más posible de los gachupines y su subcultura. De esta manera, entre las características de la inmigración de 1939 destaca:

Lo primero que salta a la vista es su amplitud y complejidad de su composición. A México, a partir de 1937 —el exilio se inicio para muchos casi desde el comienzo de la guerra y en 1937 llegaron los niños de Morelia—, lo que llega no es en realidad una inmigración de tantas como a acogido nuestro país, sino una España completa, en pequeño; un muestrario de la sociedad española; un microcosmos que refleja punto por punto lo que había sido España durante la Restauración monárquica, durante la época republicana y la guerra civil. Una España, en suma, que se separaba de su matriz inmóvil, de la España tradicional que se quedó allá.⁶¹

Fue un exilio político y masivo, consecuencia directa de la derrota militar —que no moral— de la República, donde “están representados todos los colores del espectro político, desde el rojinegro de los anarquistas hasta el tricolor —rojo, gualda y morado— de los sencillamente republicanos”,⁶² pasando por los comunistas y los socialistas, así como los nacionalistas

⁶⁰ *Ibid.* p. 249.

⁶¹ José Antonio Matesanz. *Op. cit.* p. 163.

⁶² *Idem.* María Alba Pastor. *Op. cit.* p. 37; comenta sobre los niños de Morelia: “En junio de 1937, a bordo del barco *Mexique*, llegan a Veracruz poco más de 440 niños, huérfanos de padres cuya familia se encuentra extraviada. El gobierno mexicano ha decidido asilarlos para criarlos en un ambiente mexicano y proporcionarles la «educación socialista». Con tal fin se crea la Escuela Industrial España-México en Morelia, Michoacán.”

gallegos, vascos y catalanes, y miembros de todos los sindicatos anarquistas, socialistas y comunistas.

Los exiliados procedían de todas las regiones de España, y “se hallaban representados los diversos sectores o clases sociales que, en la guerra civil se alinearon con la República: burguesía liberal, clases medias, obreros, campesinos e intelectuales.”⁶³ Además, en general la preparación académica e intelectual era bastante alta, aunque esto se ha sobreestimado;

Los refugiados, aún cuando hayan tendido a exagerar al momento de autoubicarse [el consulado mexicano le preguntaba a los exiliados españoles su preparación intelectual y su oficio, y respetaba su palabra] traían una preparación profesional bastante alta e importante, sobre todo en relación con los niveles mexicanos.⁶⁴

Así, además de la elevada formación profesional del exilio en comparación con la comunidad española tradicional y con la sociedad mexicana en general, la diversidad también lo significó, de manera que:

pueden encontrarse los más variados oficios y profesiones en el exilio mexicano, es conocido sobre todo, por las aportaciones de sus escritores, artistas y universitarios y, aunque, en sus primeros años, son los políticos quienes ocupan el proscenio, detrás de unos y otros está la callada y laboriosa mayoría constituida por profesionales y trabajadores.⁶⁵

El exilio español fue, además, un exilio dramático y muy prolongado para quienes lo vivieron —de 1939 hasta 1975 en que se terminan objetivamente las causas que lo generaron—.

La adaptación de los refugiados a México fue también un proceso complejo. El gobierno mexicano, como ya se ha dicho, apoyó decididamente a República española y abrió sus puertas al exilio, procurándoles las mejores condiciones para su adaptación y desarrollo. Así:

No obstante la intención original de las autoridades de Migración de conducirlos, distribuirlos y organizarlos, pasados los primeros días o tal vez semanas, todos se establecieron donde quisieron y se dedicaron a la actividad que mejor les pareció. Se les otorgaron cartas de naturalización a los que la solicitaron y se revalidaron títulos académicos y cédulas profesionales incluso a quienes conservaron la nacionalidad de origen, sin necesidad de gestiones académicas y con exención de los impuestos que pagaban ordinariamente los extranjeros y nadie, nunca más, los obligó a acudir a citatorios a requerimientos policíacos, a reportarse, a pasar lista ni a exhibir más documentos que aquellos que se exigen normalmente a los ciudadanos mexicanos para realizar sus trámites ante las instancias gubernamentales.⁶⁶

⁶³ Adolfo Sánchez Vázquez. “Del destierro al transtierro”. Conferencia impartida en el Ateneo Español de México, en marzo de 2000. *Ateneo Español de México*. <http://www.ateneo.unam.mx/discursosanchezvasquez.htm>. Consultada el 15 de diciembre de 2002. José Antonio Matesanz. *Op. cit.* p. 173; comenta: “Ya se sabe, en España no hay españoles; hay catalanes, vascos, castellanos, gallegos, asturianos, leoneses, andaluces, etc. Para que se den cuenta de que son españoles hace falta que salgan de España.”

⁶⁴ José Antonio Matesanz. *Op. cit.* p. 165.

⁶⁵ Adolfo Sánchez Vázquez. *Op. cit.*

⁶⁶ Margarita Carbó. “Alrededor del 10 de junio llegará a Veracruz el vapor Sinaia”. en *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. Migración y Cambio Social. Número extraordinario dedicado al III Coloquio Internacional de Geocrítica (Actas del Coloquio)*. No. 94 (1). 1º de agosto de 2001. Consultado en <http://www.ub.es/geocrit/sn-94-36.htm>, el 15 de diciembre de 2002.

No obstante, como es natural, al principio los refugiados españoles consideraban que el destierro sería corto y mantenían «las maletas hechas» con la esperanza de un pronto retorno a su país. El destierro se vivía como desarraigo: Era

Sentirse sin raíz ni centro en la tierra que lo acoge. Por ello, lo que el desterrado valora no es-lo hallado, sino lo perdido; no el presente, sino el pasado que vivió y que ahora reaparece en sus sueños hecho futuro. Vive, por tanto, transitoriamente, en vilo, es decir, entre la nostalgia del pasado que se cerró e inmovilizó un día, y la esperanza obsesiva del retorno, tras el paréntesis doloroso del exilio que, en los primeros años, se considera breve.⁶⁷

Sin embargo, otra realidad se impuso y el régimen nacionalista en España, lejos de debilitarse, se fortaleció y sobrevivió al colapso de los gobiernos totalitarios de Hitler y Mussolini. “Muchos pudieron creer, pasados los casi seis años larguísimos de guerra mundial, que la hora del triunfo republicano había llegado a su fin, y que las democracias que venían de triunfar sobre las potencias nazi-fascistas habrían de extender su victoria a España.”⁶⁸ Pero lo que sucedió fue muy diferente, “En verdad, las «democracias» Occidentales no podían estar interesadas en deshacerse de Franco, sobre todo desde que percibieron, y especialmente los Estados Unidos, que podía ser, de hecho, un aliado en la «guerra fría».”⁶⁹ Fue por eso que en 1950 la Organización de Naciones Unidas (ONU) permitió a los países afiliados normalizar sus relaciones con la España de Franco, y en 1955 ingresó oficialmente a ese organismo. “No hubo más remedio que deshacer las maletas”⁷⁰ y comenzar el lento proceso de adaptación al suelo mexicano.

El filósofo refugiado José Gaos (1900-1969), en su análisis sobre el exilio en México, encontró en éste ciertas características específicas que lo llevaron a acuñar el término «transtierro» para explicarlo. En palabras de Adolfo Sánchez Vázquez, también un filósofo «transterrado» explica:

A juicio de mi ilustre maestro, José Gaos, el exilio se vive en México de un modo específico que él llama «transtierro». Se trata de un modo de sentirlo que él explica por las condiciones que se dan en los países hispanoamericanos y, particularmente en México.

Estas condiciones consistirían en compartir esos países y España no sólo una misma lengua, sino también una historia contemporánea común, aunque en diferentes planos: real, en la América hispana; ideal, en España. En virtud de ello, los exiliados españoles encuentran en Hispanoamérica, en su historia real, el cumplimiento del sueño ilustrado: liberal, democrático, independentista, que no se ha podido cumplir en España.⁷¹

⁶⁷ Adolfo Sánchez Vázquez. *Op. cit.*

⁶⁸ José Antonio Matesanz. *Op. cit.* p. 173.

⁶⁹ Adolfo Sánchez Vázquez. *Op. cit.*

⁷⁰ José Antonio Matesanz. *Op. cit.* p. 173.

⁷¹ Adolfo Sánchez Vázquez. *Op. cit.*

Más allá de la visión utopista acerca de América Latina y de México —aún durante el cardenismo—, en términos generales se reconoce una mejor situación que la española. Gaos decía, citado por Sánchez Vázquez: “España es la última colonia de sí misma, que permanece colonia de sí misma, la única nación hispano-americana que del común pasado imperial, queda por hacerse independiente no sólo espiritual, sino también políticamente.”⁷²

El transtierro es entonces la continuación o prolongación «natural» de la vida del refugiado fuera de su tierra natal, pero con mejores condiciones políticas —idealizadas—. Y esto es posible por lo que España tiene de América, pero sobre todo, por lo que América tiene de España.

Así, pues, «transtierro» significa para Gaos integración del exiliado en su nueva tierra, o «patria de destino». Pero no como resultado de un largo y contradictorio proceso, sino «desde el primer momento». De acuerdo con esta concepción, el transterrado no se siente extraño en su nueva tierra, sino arraigado en ella. Esto determina, asimismo, su sentido del tiempo: el presente domina en él sobre el pasado, así como sobre el futuro. Al vivir en plan definitivo, se desvanece el ansia de volver, la obsesión del retorno con el que inauguraría una nueva vida.⁷³

A diferencia de los tradicionales gachupines, los españoles que llegaron a México en el 39, tenían, como ya se dijo, una vida hecha en España, una formación académica o profesional o, al menos, oportunidades válidas y proyectos de vida encaminados y en proceso. Los gachupines se adaptaban fácilmente a su nueva vida porque empezaban de cero; apenas iniciaban su proyecto de vida. El «transtierro» significa dejar una vida atrás, pero no comenzar otra, sino continuarla con un océano de por medio; no es empezar un nuevo proyecto de vida, sino prolongarlo con nuevos aires y, tal vez, mejores. Esto que para José Gaos fue inmediato, recién desembarcado, la prolongación de su destino en el «transtierro», la mayoría de los exiliados lo asumieron hacia la década de los cincuenta, y habrá, incluso, quien nunca lo haya logrado. Lo cierto es que las autoridades mexicanas hicieron todo lo posible para hacer posible el «transtierro», tratando a los refugiados como conacionales.

En suma, se identifican dos etapas del exilio español: el destierro como sensación de orfandad y desarraigo, y el «transtierro» o continuidad del proyecto de vida, que en general podemos separar en la primera mitad de la década de los cincuenta; pero esta es una periodización artificial en la medida de que el salto cualitativo entre una y otra etapa se

⁷² *Idem.* Sánchez Vázquez también comenta que Gaos “pasa por alto, o por lo menos suaviza, la dura y larga cadena autoritaria, caudillista, que esos países han tenido que arrastrar desde su independencia, o sea: desde comienzos del siglo XIX hasta casi las postrimerías del presente”.

⁷³ *Idem.*

fundamenta en elementos subjetivos, a partir del cambio —o no cambio— de las condiciones políticas internacionales y de España particularmente.

Otra historia es la de los pequeños exiliados o los hijos de los exiliados, que comenzaron su proyecto de vida en México “Con la segunda generación se produce una asimilación parcial y no es sino hasta la tercera cuando ésta es completa.”⁷⁴ Esta asimilación parcial de la segunda generación, es en realidad prácticamente total, pues se generaron proyectos de vida plenamente mexicanos y en México, pero siempre con el fantasma de la nostalgia heredada y la ilusión de una posibilidad. Para la tercera generación «lo español» se diluye y se convierte en «anécdotas del abuelo»; en la tercera generación, el exilio se manifiesta como parte de la prehistoria familiar.

Por otro lado, los refugiados españoles, además del apoyo del gobierno de Lázaro Cárdenas, siempre contó con el auxilio del gobierno republicano en el exilio. Éste, encabezado por el comunista Juan Negrín, formó en Francia el Servicio de Emigración para Refugiados Españoles (SERE):

Su tarea consistía, pues, en sostener a los refugiados en Francia y trasladarlos a México, y también instalarlos, es decir, proveerlos de fuentes de trabajo, asistencia médica y escuelas para sus hijos. Para el efecto, el SERE, en el que estuvieron representados todos los partidos políticos y los principales sindicatos republicanos, contó con una filial en nuestro país, el Comité Técnico de Ayuda a los Refugiados Españoles (CTARE), que estableció varias empresas financieras, industriales, agrícolas, pesqueras y académicas.⁷⁵

Pero el gobierno español no era monolítico, y las rivalidades y divisiones que se originaron en España, se dejaron sentir también en México, en particular con la formación de otra oficina encargada atender y apoyar a los refugiados, por lo que:

La diputación Permanente de las Cortes Españolas estructuró y puso bajo la responsabilidad de Indalecio Prieto la Junta de Auxilio de los Republicanos Españoles (JARE), cuyo surgimiento posterior al de la SERE, prolongó en el trasterramiento una rivalidad que ya se había dejado sentir durante la etapa final de la lucha en España, entre el presidente Negrín e Indalecio Prieto, quien encabezó el golpe de Estado que derrocó a aquél menos de un mes antes de la victoria franquista. El hecho es que la JARE cobró relevancia por el reconocimiento formal del que fue objeto en 1940 por el gobierno cardenista.⁷⁶

De hecho, el gobierno del general Lázaro Cárdenas le otorgó a Indalecio Prieto y su JARE el tesoro español que llegó a Tampico en el barco *Vita*, en marzo de 1939; de modo que esta organización contó con muchos más recursos que su antecesora y rival, la cual poco tiempo después desapareció. La JARE formó a su vez la Financiera Hispano Mexicana S. A.

⁷⁴ María Alba Pastor. *Op. cit.* p. 54.

⁷⁵ Teresa Miaja de Liscy y Alfonso Maya Nava. *Op. cit.* p. 103.

⁷⁶ *Ibid.* p. 104.

Institución Financiera y Fiduciaria (HISME), para administrar la mayoría recursos obtenidos; pero a instancias del gobierno mexicano, un año después, finales de 1941, desapareció ésta para convertirla en la Comisión Administradora del Fondo de Auxilio a los Republicanos Españoles (CAFARE), compuesta por un delegado de la Secretaría de Relaciones Exteriores de México, otro de la Secretaría de Gobernación, también mexicano, y un tercero español, de la propia JARE.⁷⁷

En primera instancia las autoridades trataron de acomodar a las familias refugiadas, resolver sus necesidades básicas y encontrar o generar los empleos necesarios. En seguida, se abocaron que resolver el problema de la gran cantidad de niños y jóvenes, cuya educación se había truncado por la guerra y que poco habían avanzado durante su estancia en los campos del sur de Francia. La fundación de escuelas y colegios españoles en el exilio, buscaba el doble objetivo de resolver el problema educativo de estos jóvenes y niños, y generar empleos para la gran cantidad de docentes exiliados.

La obra educativa de la Segunda República española, de la cual se hablará en otro momento (apartado 2.2.1. *De la Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos hasta el transtierro*), fue particularmente importante desde la fundación de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) por Francisco Giner de los Ríos (1839-1915). Asimismo esta obra educativa fue en especial amenazante para el nuevo régimen franquista, debido a que era una educación fundamentada en la crítica y el libre pensamiento; contrarios al totalitarismo católico e intolerante que impuso el nuevo régimen.⁷⁸ No es gratuito que entre los refugiados españoles destacaran los educadores y maestros de todos los niveles que siguieron su labor en el transtierro. Fueron muchas las instituciones educativas que iniciaron labores a instancias de las autoridades españolas en el exilio, pero pocas lograron establecerse y consolidarse.

En la fundación de centros intelectuales, el Comité [CTARE, perteneciente a la SERE] tuvo una función de avanzada. A más del Luis Vives, están la Academia Hispano Mexicana, el Colegio Juan Ruiz de Alarcón y los que emergieron al amparo de la Fundación Cervantes en Tampico, Jalapa, el puerto de Veracruz, Córdoba, Torreón y Tezcoco, paralelamente el respaldo económico a entidades ya constituidas, cual es el caso de la Junta de Cultura Española, originada en Francia, pero traída a México en 1940. Con excepción de esta última, el SERE, por conducto de su filial, tuvo una función meramente fundacional, respecto a lo cual se recurre al testimonio de José Puche: "Duraron algunos años, pero como la forma en que se instalaron tenía carácter de provisionalidad, y además la enseñanza que se daba era poco remunerativa, algunos pasaron a manos de los fundadores y otros se extinguieron."⁷⁹

⁷⁷ Véase María Alba Pastor. *Op. cit.* p. 50-52.

⁷⁸ El largometraje *La lengua de las mariposas*, donde un maestro de educación elemental es tomado preso y repudiado por el régimen franquista, es un buen ejemplo de lo anterior.

⁷⁹ Teresa Miaja de Lásca y Alfonso Maya Nava. *Op. cit.* p. 103-104.

Con más detalle, la historiadora María Alba Pastor, nos describe la prolífica labor de fundación de escuelas por parte del gobierno republicano en el exilio.

La primera escuela a nivel bachillerato fundada por los exiliados es el Instituto Hispano-Mexicano Ruiz de Alarcón [...]. A los dos años este centro cierra sus puertas por la defectuosa organización financiera de su director, Pedro Martul Rey. Cabe señalar que el primer director del Colegio Madrid, el profesor Jesús Revaque, se encarga de los servicios de comedor de este instituto. Al poco tiempo Revaque es nombrado inspector de los servicios de enseñanza patrocinados por la JARE, con un haber mensual de 200 pesos.

El SERE crea seis escuelas en Guadalajara, Torreón, Tampico, Córdoba, Veracruz y Tapachula, como parte de la Fundación Cervantes. Éstas están primero organizadas en cooperativa, más tarde quedan como propiedad de sus directores y, en virtud de su éxito, son compradas después por otros particulares.

En el Distrito Federal el SERE funda, en Agosto de 1939, el Instituto Luis Vives, bajo la dirección de Joaquín Álvarez Pastor, sustituido al fallecer por Rubén Landa [...]. Hoy en día esta escuela, debido a la intervención de un grupo de exalumnos, ha superado momentos financieros críticos, retoma su orientación liberal y procura recuperar su alto nivel académico de sus primeras décadas.

Por estos tiempos se forma también la Academia Hispano-Mexicana, con donativos particulares y el apoyo mismo del comité técnico del SERE [...]. Al igual que las Escuelas Cervantes primero queda como propiedad particular de sus directores y más tarde se vende.

Según lo relatado por María Leal [segunda directora del Colegio Madrid], en estos años [1939-1940] se establece, en la calle de Liverpool de la Colonia Juárez, una escuela de párvulos llamada Instituto Escuela. Trabaja sólo un curso y cierra por falta de fondos. Desde entonces circula el rumor de que se va a fundar un colegio para preescolar y primaria... es el Colegio Madrid.⁸⁰

Además de los colegios fundados con el apoyo de las autoridades republicanas en el exilio, hubo esfuerzo personales de transterrados que cristalizaron en la fundación de escuelas de vanguardia. Vale la pena mencionar la obra de José Costa Jou, promotor de la educación activa en México y Cuba; también la Escuela Experimental Freinet, fundada por Patricio Redondo en San Andrés Tuxtla; y la Escuela Manuel Bartolomé Cossío, creada a instancias de José de Tapia.⁸¹

Pero regresemos un poco en la historia. Otro componente que forma parte del origen del Colegio Madrid y que significa un elemento importante de su «tiempo fuerte» o «tiempo singular», definitorio de su historia posterior, es el cardenismo; y no sólo por ser anfitrión del exilio español, o por su amistad con la República española, o su vocación francamente antifascista; sino, sobre todo, por cristalizar muchas de las demandas políticas y sociales de la Revolución Mexicana; porque reorientó el camino faccioso posrevolucionario y logró un consenso social, único en la historia de México, fundamental para la estabilidad política posterior y el sucesivo crecimiento y desarrollo económico. Lorenzo Meyer lo explica de la siguiente manera:

⁸⁰ María Alba Pastor. *Op. cit.* p. 56.

⁸¹ Véase. Juan José Reyes. "Escuelas, maestros y pedagogos". en Francisco Martínez de la Vega, Víctor Alonso Maldonado, *et al. El exilio español en México. 1939-1982.* p. 193-195.

El apoyo a los obreros, la reforma agraria, la creación de las organizaciones populares, el énfasis en una educación de corte socialista basada en el materialismo histórico, y el apoyo del gobierno a los republicanos de la guerra civil española, entre otros factores, contribuyeron a dar por primera vez sentido social y político sustantivo al movimiento revolucionario.⁸²

Efectivamente, Lázaro Cárdenas supo convertir en políticas concretas las demandas fundamentales de la Revolución Mexicana, y dentro de éstas, el reparto agrario era prioritaria, como nos lo indica el historiador inglés Alan Knight:

Sus logros eran impresionantes. En 1940 Cárdenas ya había repartido alrededor de 18 millones de hectáreas de tierra entre unos 800.000 beneficiarios; los ejidos contenían ahora 47 por 100 de la tierra cultivada, en comparación con el 15 por 100 en 1930; la población ejidal se había doblado con creces (de 668.00 a 1,6 millones de personas), y la población sin tierra había descendido de 2,5 millones a 1,9 millones. Al aumentar los ingresos del gobierno gracias a la recuperación económica, los recursos se encauzaron hacia la agricultura. Comparada con otras, esta administración «hizo milagros» en la provisión de créditos agrícolas.⁸³

Asimismo, en el ámbito laboral promovió y apoyó el fortalecimiento de las organizaciones obreras y campesinas, en especial la Confederación de Trabajadores de México (CTM), fundada, a instancias del propio presidente, por Vicente Lombardo Toledano en 1936, y la Confederación Nacional Campesina (CNC), bajo los auspicios del expresidente Emilio Portes Gil en 1938. Se estableció así una alianza entre el gobierno, el partido de gobierno —entonces el Partido de la Revolución Mexicana (PRM)— y los movimientos obrero y campesino, mediante el cual los trabajadores obtuvieron importantes beneficios y prerrogativas a corto y mediano plazo, además de una representación política y partidista muy poderosa; a cambio del apoyo incondicional y de una buena cantidad de votos electorales, que le permitieron al régimen reproducirse por más de 50 años. La alianza del régimen con los trabajadores, tanto obreros como campesinos, le dio la fuerza política para llevar a cabo las expropiaciones, particularmente la del petróleo. El mismo Alan Knight nos retrata el momento:

En términos de drama político y prestigio presidencial, la expropiación del petróleo fue el apogeo del período de Cárdenas. Las compañías quedaron «estupefactas». Desde los obispos hasta los estudiantes de la Universidad Nacional acudieron en defensa de la causa nacional, aprobando la postura patriótica del presidente y admirando, probablemente por primera vez, su machismo personal. Hubo grandes manifestaciones: alrededor e un cuarto de millón de personas desfilaron por las calles de la capital portando ataúdes de mentirijillas en los que aparecían los nombres de los gigantes caídos: Standard, Huasteca, El Águila. Impulsada por la euforia patriótica, la gente se lanzó sobre los bonos del Estado que el gobierno emitió para cubrir la futura indemnización, y mujeres de todas las clases sociales hacían cola para donar dinero en efectivo, joyas, máquinas de coser, incluso anillos de boda. Nunca, ni antes ni después, desplegó la nación una solidaridad comparable. Durante un breve período el frentepopulismo de la CTM preció abarcar a toda la población. En este ambiente propicio el PNR [Partido Nacional Revolucionario, fundado en 1929] se reunió para

⁸² Lorenzo Meyer. «La institucionalización del nuevo régimen». en *Historia general de México. Versión 2000*. p. 856.

⁸³ Alan Knight. «La última fase de la revolución: Cárdenas». En Timothy Anna, Jean Bazant, Friedrich Katz, John Womack Jr., Jean Meyer, Alan Knight y Peter H. Smith. *Historia de México*. p. 265.

celebrar su tercera asamblea nacional y se convirtió en el nuevo Partido de la Revolución Mexicana (PRM), estructurado corporativamente.⁸⁴

La estructura corporativa a la que se refiere es la militancia en bloque de la CTM y de la CNC, entre otras organizaciones, dentro del partido —que en este momento apenas se está consolidando como partido oficial.

Otros puntos fundamentales del gobierno del general Cárdenas fueron: el programa educativo, del cual se hablará en el apartado 2.2.2 *La educación socialista y el Estado benefactor*, y por supuesto, su activa política antifascista que desembocó en la recepción del exilio español, tema que ya hemos abordado.

Todo lo anterior nos muestra un régimen que supo construir un fuerte consenso con las clases trabajadoras y las masas populares, no exento de cierto grado de paternalismo, y que utilizó ese consenso para concretar un proyecto social basado en las demandas de la Revolución, y que pudo llevar a cabo dicho proyecto. La afinidad de Lázaro Cárdenas con la Segunda República española fue natural: compartieron objetivos, bases y apoyos sociales, perspectivas, herramientas políticas e incluso compartieron enemigos. El Colegio Madrid reconoce un doble origen: uno, en la España del 14 de abril, que fue derrotada y se transfirió en México; y el otro en el cardenismo, definitivo en la conformación del México contemporáneo, entorno espacio temporal en el que se ha desarrollado la historia de nuestra institución.

La importancia simbólica de Lázaro Cárdenas para el Colegio Madrid se demuestra con el hecho de que su «Unidad Cultural», uno de los edificios más significativos del plantel debido a los proyectos de extensión académica —fundamentales en el proyecto educativo y cultural del Colegio— lleva el nombre de «Unidad Cultural Lázaro Cárdenas»; incluso fue inaugurada en presencia de Doña Amalia Solórzano, viuda del general, en 1984 como un recordatorio de nuestro origen. El busto de Lázaro Cárdenas en el vestíbulo de edificio, nos recuerda el compromiso social, político y solidario, y en la búsqueda de la justicia social, que desde el principio ha sido una de las directrices de nuestra institución.

⁸⁴ *Ibid.* p. 286.

2.1.2. El paso de los años

*Lo mismo permanece lo mismo,
y descansa en sí mismo y así permanece firme donde está;
pues una poderosa necesidad lo mantiene
en las ligaduras del límite que lo rodea.*
Parménides. *Fragmentos*

A continuación abordaremos la historia institucional de Colegio Madrid. Al respecto la historiadora María Alba Pastor, en su tesis de maestría, publicada con el título *Los recuerdos de nuestra niñez*, propone la siguiente periodización:

Esta microhistoria está dividida en cuatro periodos a los cuales corresponden los capítulos del II al V. En «Los orígenes» se señalan las actividades para la instalación del Colegio Madrid y los primeros pasos para su adaptación al sistema educativo mexicano. Durante esos primeros seis años niños, profesores empleados son, en su gran mayoría, españoles, y el gobierno republicano en el exilio subsidia a la institución. Los vínculos con lo español son más fuertes que con lo mexicano, aunque se siguen con todo escrúpulo las normas y programas establecidos por la Secretaría de Educación Pública y hay un gran interés por conocer México.⁸⁵

La primera etapa «los orígenes» (1941-1947) se cumplía con el lento paso del refugio al transtierro, aunque los exiliados todavía no se resignaban a «deshacer las maletas», el proyecto educativo del Colegio Madrid tomaba forma. Seguía la segunda etapa «años de consolidación» (1947-1968):

A pesar de los problemas que el Madrid tiene para su financiamiento entre los años 1947 y 1968 logra que su proyecto educativo arraigue. En esencia, sigue los lineamientos de la Institución Libre de Enseñanza, pero los amolda a la realidad mexicana. Son los «Años de consolidación», puesto que la escuela se amplía al bachillerato, crece su matrícula, la planta docente está sólidamente preparada, logra superar sus problemas económicos y se distingue, por la calidad de su enseñanza, de entre las demás escuelas de la zona. Lo español y lo mexicano coexisten armónica y positivamente. La población escolar está compuesta por hijos de mexicanos e hijos de españoles nacidos en México. Los profesores también están mezclados. La remigración se ve lejana y el crecimiento económico del país y su modernización favorecen el proyecto.⁸⁶

El segundo periodo del Colegio es, quizás, aquel que se recuerda con mayor nostalgia. La institución era pedagógicamente vanguardista, con un alto prestigio académico, y con una buena convivencia entre «lo español» y «lo mexicano», pero «las maletas ya han sido deshechas». La tercera etapa (1968-1976) marcaría nuevos retos:

En el tercer periodo viven «Años de crisis y transición». La escuela se ha asimilado completamente al país y resiente sus mismos problemas. La mayor parte de los estudiantes de origen hispano pertenecen a la tercera generación del exilio, y son pocos los profesores españoles que quedan. Algunos han sido sustituidos por exalumnos, pertenecientes a la segunda generación, pero en esta etapa se advierte una tendencia a la mayor incorporación de estudiantes y profesores mexicanos. La crisis de autoridad que vive México a partir del movimiento estudiantil de 1968 coincide con una similar al interior de la escuela. Ésta se acompaña de un casi irreversible deterioro de su

⁸⁵ María Alba Pastor. *Op. cit.* p. 12.

⁸⁶ *Idem.*

infraestructura y de una crítica situación financiera. Los vínculos con el gobierno español se rompen, ante la amenaza del restablecimiento de relaciones hispano-mexicanas, y la institución replantea su futuro.⁸⁷

A finales de la tercera etapa se acaba objetivamente el exilio con la muerte de Francisco Franco, pero desde antes ya no era sostenible el estatus jurídico del Colegio, por lo que este se mexicaniza y privatiza definitivamente. Además la comunidad del Colegio ha cambiado, también mexicanizándose. Finalmente el Colegio es reflejo también de las crisis que vive el país. María Alba Pastor identifica una cuarta etapa (1976-al presente), en el entendido de que la fecha de publicación de su libro es 1991:

Todo lo anterior lleva al Madrid a emprender una reorganización docente y administrativa que rinde frutos en los últimos años de la década de los 70, a lo largo de los 80 y hasta el momento actual. En este periodo de «Transformación y readaptación», la escuela se asimila completamente a la realidad mexicana. De ella proceden la mayor parte de sus alumnos, profesores y empleados. Cambia de ubicación y consigue construirse edificios amplios y funcionales, a los cuales se les van añadiendo, año con año, áreas de servicios, recreativas y culturales. La estructura de gobierno consolida su organización como una asociación civil y se compromete a fondo en el establecimiento de un proyecto educativo; emprende transformaciones radicales en lo administrativo y en lo docente, se moderniza y, al mismo tiempo, procura revivir los principios liberales y democráticos contenidos tanto en la legislación mexicana como en el pensamiento republicano español.⁸⁸

El Colegio Madrid, ya plenamente mexicano, se aboca a un proyecto académico docente perdurable, que cumpla con los retos del país en su proceso de democratización y modernización.

Esta periodización es demasiado detallada, incluso volviéndola fragmentaria. Agrupando la periodización de María Alba Pastor, y completándola hasta el año 2004, nosotros vamos a abordar la periodización del Colegio, para efectos de este informe, con base en dos grandes etapas claramente diferenciadas y un periodo de crisis y transición: 1941-1979: «El Castillo»; y 1979-a la actualidad: «Tlalpan»; la «crisis y transición» corresponde más o menos a 1971-1980.

1979 es un hito en la historia del Colegio Madrid, el cual resume lo sucedido en el periodo de transición, no sólo por el cambio de domicilio de Mixcoac a Villa Coapa, sino porque en los últimos años del «Castillo» y en los primeros de «Tlalpan» hubo cambios fundamentales, que lo hicieron un Colegio cualitativamente distinto en una y otra etapa: en primer lugar, el fin objetivo del exilio español, en la medida de que en 1975 finalizó el régimen franquista en España y comenzó una rápida transición a la democracia, que significó a su vez la desaparición del gobierno republicano español en el exilio y el subsiguiente restablecimiento de

⁸⁷ *Ibid.* p. 12-13

⁸⁸ *Ibid.* p. 13

relaciones diplomáticas entre México y España. El Colegio, en la víspera de estos eventos históricos, obtuvo su independencia política y económica de las instituciones españolas y mexicanas relacionadas directamente con la República y el exilio y se convirtió en una asociación civil, lo que le permitió dictar internamente su política académica y administrativa; todo esto se retomará más adelante.

En esta época, además, la población del Colegio cambió de manera importante: por un lado recibió a la tercera generación del exilio —los hijos de los hijos de los refugiados españoles— donde «lo español» se difuminó quedando apenas como recuerdos de familia, sin mencionar que la mayoría de los alumnos ya no provenía de este exilio; en el mismo sentido los primeros años en Tlalpan significaron un incremento significativo de la matrícula, lo que cambió, tanto el tamaño de los grupos como el número de éstos. La nueva población, por supuesto, estuvo cada vez más alejada del nostálgica República española. Al mismo tiempo, la planta docente se incrementó significativamente, en parte con exalumnos, «supuestamente» más identificados con el Colegio, sobre todo profesionistas que se incorporan a la secundaria y al bachillerato; pero el Colegio no produce normalistas o educadores, por lo que en el jardín de niños y la primaria se incorporan personas no tan afines. Estos supuestos han generado el prejuicio de que el Colegio a perdido identidad y calidad pedagógica, con los cual estoy en desacuerdo; al contrario, yo creo que una de las mayores fortalezas del Colegio Madrid ha sido la capacidad de mantener su identidad a lo largo de los años, involucrando a todo su personal aunque no sean exalumnos o españoles en su proyecto pedagógico porque éste es claro, de vanguardia y permite mucha creatividad por parte de los maestros (más adelante habrá oportunidad de explicar las características de este proyecto pedagógico); más aún creo que la gente con una formación distinta, lejos de perjudicar, enriquece.

Otro cambio importante no fue exclusivo del Colegio, sino que afectó a la educación del país en general y, de hecho, a todos los ámbitos socio políticos de México. Me refiero al lento, pero irreversible proceso de democratización del país, por un lado, y a la reforma educativa de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), que marcó a las muchas generaciones educadas hasta principios de los noventa.

Establecida la periodización que vamos a utilizar, y explicada la razón de marcar el año de 1979 como parteaguas, regresemos a la historia del Colegio, comenzando por su fundación.

El 21 de junio de 1941 en la zona de Mixcoac, el Colegio Madrid abrió sus puertas, con 440 alumnos, todos ellos españoles, divididos en siete grupos, desde preescolar hasta el sexto

de primaria. La fundación del Colegio fue auspiciada por la JARE que, como se recordará, había sido fundada por Indalecio Prieto como una alternativa a la SERE, y que había conseguido que el gobierno del general Cárdenas le entregara el tesoro español enviado en 1939 por el presidente español en el exilio, Negrín, lo cual permitió un fuerte financiamiento.

La JARE designó como “director general de la escuela a Policarpo Jesús Revaque Garea, quien había sido maestro de primaria en Santander y había estado al frente de una colonia de niños españoles en Dinamarca.”⁸⁹ Asimismo se designó un Comité Técnico para el Colegio, con el fin de administrar sus bienes. El predio que se adquirió para el efecto tenía las siguientes características:

En Mixcoac, rodeado por las vías de trenes de ferrocarriles que viajan en diferentes direcciones, se encuentra un predio de una superficie de 7,476 metros cuadrados, en el cual se ubica un gran chalet estilo suizo de tres pisos que había estado destinado a ser la casa de campo de los Sherer, una familia porfiriana [...]

Según hace constar en la escritura correspondiente, el 24 de abril de 1941 José Andreu Abelló, colaborador de Indalecio Prieto en la JARE, adquiere esta construcción del señor Hugo Sherer hijo, en la cantidad de 120 mil pesos. También los terrenos anexos que forman un sólo predio ubicado en el número 1 de la calle de La Empresa, rodeado hacia el norte por esta misma calle, hacia el oeste por el Ferrocarril del Valle, hoy Rafael Sanzio, hacia el sur por Ferrocarril, hoy Donatello, y hacia el por la Vía de los Ferrocarriles, hoy Avenida Revolución.⁹⁰

La comunidad del Colegio Madrid llama a esta lujosa construcción, todavía hasta hoy, con algo de nostalgia y a pesar de que ya ha sido demolida: «El Castillo».

En 1942, una reforma de la SEP obligó al incremento de la infraestructura del Colegio,

Al año de haber sido fundada, la separación de los grupos por sexos origina un sensible crecimiento de la escuela que impone la adquisición de un nuevo predio. Casualmente, el terreno y las construcciones de al lado están a la venta, en lo que es la Calzada México-Mixcoac, con una superficie de 20,815 metros cuadrados. Más tarde la dirección de esta sección del colegio se conocerá como Giotto 1, esquina con Avenida Revolución. [...]

Entre los nuevos edificios se halla otro castillo. Un chalet que le había servido como casa de campo a la familia de José Ives Limantour, el ministro de Hacienda de don Porfirio, por 18 años. Es menos lujoso y más pequeño que el que habían ocupado los Sherer.⁹¹

Como ya se comentó, a finales de ese año la JARE perdió el control de los recursos económicos del gobierno de la República española en México y se formó una comisión mixta entre funcionarios mexicanos y españoles conocida como CAFARE, que mantuvo el subsidio al Colegio Madrid, en virtud de que en ese momento era la institución que daba servicio a un mayor número de niños exiliados. Sin embargo los recursos disminuyeron y estos tuvieron que ser sustituidos con cuotas voluntarias por parte de los alumnos. Para 1943-1944, ingresaron al Colegio los primeros estudiantes mexicanos, para estimular la adaptación de los refugiados y,

⁸⁹ *Ibid.* p. 61-62.

⁹⁰ *Ibid.* p. 60-61.

⁹¹ *Ibid.* p. 77.

por supuesto, para atraer recursos. También disminuyeron el número de becas y se condicionaron a las calificaciones y la conducta.⁹²

Al terminar la Segunda Guerra Mundial la situación jurídica del Colegio cambió porque también hubo importantes transformaciones en el gobierno republicano español en exilio y sus relaciones con el gobierno de México. María Alba Pastor nos lo narra de la siguiente manera:

El 26 de julio de 1945, al concluir la contienda bélica mundial, por decreto presidencial desaparecen algunos de los organismos creados durante el estado de emergencia que vivía México. Entre estos se encuentra la CAFARE. Todas las propiedades, muebles e inmuebles, títulos, acciones y valores que custodia son entregados a Nacional Financiera S. A. [...]

El salón de Cabildos del Distrito Federal se declara, temporalmente, territorio español. El 17 de agosto de 1945 lo que queda de las Cortes republicanas electas en 1936 sesiona pública y solemnemente. Para el 26 de agosto de ese mismo año el gobierno republicano español queda reconstituido en México con un nuevo presidente, Diego Martínez Barrio, quien encarga a José Giral la organización del gobierno. Las autoridades mexicanas establecen con éste relaciones diplomáticas. [...]

En consecuencia, Nacional Financiera S. A. Le entregaría al gobierno republicano español los bienes o el producto de los bienes fideicomitidos en julio, el Colegio Madrid entre ellos.⁹³

Específicamente las condiciones jurídicas del Colegio Madrid quedaron, hasta la década de los setenta, de la siguiente manera:

El 17 de marzo de 1947 se establece un fideicomiso con Nacional Financiera con el objeto de dedicar los muebles e inmuebles del Colegio Madrid sólo para fines docentes. En el contrato se especifica que la escuela ha de sostenerse con los ingresos que obtenga directa o indirectamente, sin que esta institución tenga la obligación de proporcionarle elementos de subsistencia. En caso de que sus ingresos no sean suficientes para mantenerse, el fideicomiso se considera irrealizable y el acuerdo concluido. En este último caso, Nacional Financiera enajenaría los bienes, y el producto de los mismos se lo entregaría al gobierno republicano español. Si éste desapareciera o el mexicano reconociera otro distinto, éste podría reclamar los bienes en calidad de sucesor o sustituto. Bajo esta situación vive el Colegio Madrid desde los años 50, hasta principios de los 70.⁹⁴

El fideicomiso designó un Comité Técnico y de Administración de Fondos del Colegio Madrid. Los tres primeros años del fideicomiso fueron precarios, al grado que debió despedirse una buena cantidad del personal, y los maestros que quedaron tuvieron que ceder treinta pesos mensuales de su salario y renunciar a algunas de sus prestaciones, como el aguinaldo. Para la década de los cincuenta las condiciones económicas del Colegio mejoraron:

La actitud asumida por los maestros, ante la inminencia del cierre de su fuente de trabajo y de la posible desaparición del centro escolar, denota que sus intereses van más allá de las percepciones salariales. El proyecto del colegio lo asumen como personal y colectivo. No trabajaban sólo para sobrevivir, también por *una causa*. Detrás de esta actitud hay un sentimiento de solidaridad y compromiso ideológico con sus compañeros del exilio.⁹⁵

⁹² Véase *ibid.* p. 79-84.

⁹³ *Ibid.* p. 87.

⁹⁴ *Ibid.* p. 89.

⁹⁵ *Ibid.* p. 92.

A pesar de las penurias y dificultades económicas, el proyecto del Colegio siguió creciendo, lo que de alguna manera le permitió sobrevivir. En relación con lo anterior:

En 1950 se establecen los estudios de secundaria en el Madrid, con el fin de que los egresados de la primaria puedan continuar su formación en el mismo plantel [...]

Al terminar la primera generación, en 1953, se crea la preparatoria, que en aquel entonces comprende dos años. A su cargo se nombra a Luis Castillo, quien tiene estudios superiores en España y es profesor de la Escuela Nacional Preparatoria N° 3 y de la Normal Superior en México.⁹⁶

El crecimiento de la matrícula del Colegio, y el aumento de los niveles de enseñanza, obligó a la contratación de nuevos profesores, muchos de ellos mexicanos, particularmente los de civismo e historia de México que, por disposición de la SEP, deben ser mexicanos por nacimiento. Asimismo:

Paulatinamente se contrata también a algunos exalumnos de las primeras generaciones, a quienes siempre se les da prioridad para el ingreso por considerarlos mejores candidatos a profesor que los provenientes de otros centros escolares. Ésta es también una forma de conservar la cohesión de la comunidad.⁹⁷

Esta política se ha mantenido hasta la actualidad bajo el argumento de que los exalumnos se adaptan más rápidamente al sistema y a la filosofía del Colegio. Yo mismo soy beneficiario de esta política.

En 1952 el gobierno de la Ciudad de México le anunció a la administración del Colegio Madrid la necesidad de enajenar un lote de 2,050 m² en el lado poniente para ampliar la vialidad de la zona. El anuncio se hizo efectivo hasta 1958 y fue derribado «El Castillo» original. A partir de ese momento, el apelativo de «El Castillo» fue para el otro chalet —menos lujoso— otrora propiedad de los Limantour. El plantel quedó dividido en tres partes, y las nuevas avenidas de Extremadura y Patriotismo lo circundaban. Esta coyuntura sirvió para aumentar la insuficiente infraestructura, con la construcción de nuevos y más funcionales edificios, pero también más austeros y faltos de valor arquitectónico.

La década de los sesenta transcurrieron de manera estable en cuestión de infraestructura y de matrícula, así como de la planta de profesores. La década de 1970 comenzó con la renuncia, por causas de salud, del director Revaque, y Luis Castillo asumió la dirección general. Económicamente el país vivía momentos de inestabilidad, lo mismo el Colegio, que arrastraba una deuda considerable de 968,827.5 pesos.⁹⁸ En 1974, cuando la situación mejoró, se planearon nuevas inversiones en infraestructura; pero al mismo tiempo el gobierno de la

⁹⁶ *Ibid.* p. 100.

⁹⁷ *Idem.*

⁹⁸ *Ibid.* p. 142.

Ciudad de México decidió la adecuación vial de la zona lo que afectaría definitivamente al plantel.

En esa época el Colegio entraba en una situación de indefinición jurídica. La posibilidad de desaparición del régimen de Francisco Franco —cada vez más cercana, aunque no se sabía si para democratizarse y para consolidar el conservadurismo⁹⁹— significaba que México podría reconocer al gobierno español en la península y, por consiguiente, tendría que entregar el fideicomiso que sostenía al Madrid. De cualquier manera el fideicomiso vencería a más tardar en 1979.

Por estas razones el Comité Técnico de la Escuela decidió cederle los bienes del fideicomiso al gobierno mexicano que, con la autorización del gobierno español en el exilio y, a instancias de Jesús Silva Herzog y Jorge Tamayo, miembros desde hacía mucho tiempo del Comité Técnico del Colegio, entregaron los bienes del fideicomiso a una recién creada Asociación Civil Colegio Madrid. Mará Alba Pastor lo relata así:

El 10 de diciembre de 1973, ante el notario público Jorge Carlos Díaz y Díaz, con un capital de 100 mil pesos, de los cuales todos sus miembros aportan 6 mil, excepto Silva Herzog que otorga 22 mil, se constituye la Asociación Civil Colegio Madrid, con duración de 99 años y posibilidades de ser prorrogada indefinidamente.

Lo integran los siguientes catorce socios, de los cuales los nueve primeros formaban el comité técnico: Diego Castillo Iglesias, María Luisa Castillo Barnés, Francisco Giral, Manuel Martínez Báez, Carmen Meda de Redondo, Eugenio Muñoz Mena, Antonio María Serbet, Jesús Silva Herzog, Jorge L. Tamayo, Pedro Bosch Gimpera, Palma de Guillén de Nicolau, José Puche Albar, Jorge Tamayo López Portillo y Ramón Xirau.

[...] Dos años después, el 31 de mayo de 1976, Nacional Financiera da por extinguido el fideicomiso y los bienes se transmiten a la Asociación Civil.¹⁰⁰

La Asociación Civil es un órgano cuyo fin es continuar la labor educativa del Colegio y que no tiene fines de lucro. El *acta notarial* lo especifica de la siguiente manera:

Artículo primero: La asociación civil, “Colegio Madrid”, se constituye [...] Como persona moral apta y jurídicamente capacitada para continuar y desarrollar la obra cultural y educativa del exilio republicano español al servicio de la comunidad mexicana, mediante establecimientos docentes y de investigación científica, social y económica, con la amplitud y extensión que permitan sus recursos.

La razón social de esta asociación será: “Colegio Madrid”, Asociación Civil.

Artículo segundo: para el cumplimiento de sus fines principales el Colegio Madrid, Asociación Civil, se organizará como centro universitario libre, no lucrativo, podrá incorporar sus escuelas, para todos los grados de enseñanza e institutos de formación profesional a la Secretaría de Educación Pública o a la Universidad Nacional Autónoma para la coordinación de sus planteles con los correspondientes programas [...]¹⁰¹

⁹⁹ Finalmente Francisco Franco había elegido a Juan Carlos de Borbón para sucederle y restaurar la monarquía española y aún no se sabía cual sería la actuación del monarca.

¹⁰⁰ *Ibid.* p. 158.

¹⁰¹ Jorge Carlos Díaz y Díaz (Notaría número 27). *Tercer testimonio de la escritura que contiene: Constitución de la asociación denominada “Colegio Madrid”, Asociación Civil.* p. 3. Nótese que se establece un vínculo directo con el exilio proveniente de la República española, pero no con España.

La Asociación está regida desde entonces por una Asamblea General, cuyos miembros ingresan por invitación y acuerdo de los demás miembros. La Asamblea elige una Junta de Gobierno compuesta de cinco a nueve miembros, electos por 3 años con la posibilidad de reelección, cuya función es definir las políticas académicas del Colegio. Todas estas designaciones son, por supuesto, honorarias, y no reciben sueldo ni utilidades.

En 1975 Luis Castillo, al cumplir 72 años de edad, renunció a la dirección general de Colegio. Le sucedió en el cargo, sólo por un año, Dionisio Peláez; su dirección fue efímera por que no pudo adaptarse a las características del Colegio. A su vez, asumió el cargo María Leal, aunque ella misma siempre manejó nombramiento como de carácter provisional.

Hacia 1978 la necesidad de un nuevo plantel se hizo inminente debido a que «el Castillo» iba a ser definitivamente derruido para dar lugar a una estación de metro. Nuevamente María Alba Pastor nos hace la descripción de la nueva construcción:

Por fin, el 14 de septiembre de 1978, la Junta de Gobierno, decide, por unanimidad, adquirir el predio de la calle Puente número 224, ExHacienda de San Juan de Dios en el poblado de Huipulco, Delegación de Tlalpan, con un valor de 33 millones de pesos.

Se proyecta que el nuevo plantel tenga una buena orientación y ventilación, esté rodeado de áreas verdes y amplios espacios que influyan en nuevas actitudes, y cuente con campos e instalaciones deportivas que contribuyan a que la salud física del estudiante se complemente con su formación individual.

En julio de 1979 se le entregan los inmuebles de Mixocac a la Delegación Benito Juárez, El traslado a Tlalpan se hace en agosto y en septiembre se inician las clases e el nuevo local.

La adaptación a los nuevos edificios fue rápida debido a que estos están originalmente planeados para alojar a una institución educativa, lo que los hace mucho más funcionales que las instalaciones anteriores.

Al comenzar el curso escolar de 1979 los edificios aún no están concluidos y las primeras semanas hay que pasar incomodidades. Sin embargo, muy pronto éstos se terminan y la comunidad respira en una atmósfera notablemente distinta a la de Mixcoac. El cambio más importante es el gran espacio ocupado ahora por la escuela: las construcciones son sencillas y están distribuidas de manera funcional. Dan la sensación de que se encuentran fuera de la gran urbe: los alrededores están semidespoblados, poco arbolados y silenciosos. La contaminación del aire está presente, como en toda la ciudad, pero con niveles inferiores a los de la Avenida Revolución. De vez en cuando pueden observarse las nieves de los volcanes Popocatepetl e Iztaccíhuatl y el verdor del Ajusco y las montañas del sur.

Las flamantes aulas se han diseñado para un cupo de 40 alumnos como máximo. Los patios prevén los juegos infantiles, las actividades recreativas y tienen canchas deportivas de usos múltiples: básquetbol, voleívol, futbolito...

Cada sección está separada de las otras y sus áreas de servicio adaptadas a las necesidades académicas y a las edades escolares.

Los muros infranqueables de la secundaria y la prepa de antes, causantes de que no «cuajaran» algunos romances o simplemente de que quedaran como deseos inalcanzables, se han demolido. Los adolescentes conviven ahora en lugares comunes: la explanada, los corredores, la biblioteca central o la cafetería. Las posibilidades de que las parejas encuentren un rincón aumentan, aunque la distribución de las paredes hace que las miradas curiosas de los compañeros o de los vigilantes profesores perciban rápidamente si se transgreden las «buenas costumbres». Desde la primaria

hasta a preparatoria, en cada departamento hay laboratorios, salones de audiovisual, de música, talleres de artes plásticas, fotografía, danza, electricidad, carpintería, teatro, taquimecanografía... Los maestros pueden dialogar y tomar café en lugares exclusivos para sus reuniones diarias, a la hora de los descansos.

Día a día, las frías construcciones de los primeros meses cobran vida. Se siembran árboles y plantas, a través d una maratónica campaña, en la cual tal vez el más entusiasta participante es a maestra Pilar Santiago.

Jugar en un campo de futbol, con características cercanas a las profesionales, parece un espejismo, después de haber sido codiciado por tantos años para continuar la apasionada tradición hispano-americana en este deporte.

Al Jardín de niños se le van añadiendo *juegos malabares*, un tanque de arena, un chapoteadero, donde los futuros nadadores realizan sus primeros entrenamientos en el verano, y una casa de muñecas de las «dimensiones reales» de los cuentos infantiles.¹⁰²

El cambio de domicilio trajo consigo también el cambio de dirección general: María Leal dejó su cargo en 1980 y la junta de gobierno nombró a Cristina Barros, hija del rector de la Universidad Nacional durante el movimiento del 1968, quien era exalumna y coordinadora académica en el Colegio.

En esa época la Junta de Gobierno decidió crear una unidad administrativa para sanear y profesionalizar las cuentas en el Colegio. Después de alguna inestabilidad, la unidad administrativa se consolidó bajo la gestión de Nina Tort, quien continúa hasta hoy. La política administrativa del Colegio incluye la idea de cobrar las colegiaturas más bajas posibles —por debajo de las colegiaturas de otros colegios de su tipo en la zona—, mantener un amplio sistema de becas con el apoyo de los padres de familia y la Sociedad de Exalumnos del Colegio Madrid (SEMAC). En función de lo anterior, año con año los padres de familia y la SEMAC organizan “la verbena” para recabar fondos para becas; otro ejemplo es que recién en noviembre del 2002 la SEMAC organizó una corrida de toros y una comida con beneficio del fondo de becas. Al mismo tiempo se han ampliado en lo posible las prestaciones del personal, como el establecimiento de un sistema de jubilación complementario al de ley; el seguro de gastos médicos mayores y el incremento salarial de 1.5 % por cada año de antigüedad.

En estos tiempos el colegio cobra las menores colegiaturas respecto a los colegios similares en la zona, pero la Junta de Gobierno decide que se conserven así, con el fin de cooptar a una población escolar que no sea élite desde el punto de vista económico. Por otro lado, se trata de que los sueldos de los maestros sean los más altos posibles y que haya prestaciones que tomen en cuenta su antigüedad.¹⁰³

En 1981 el Colegio cumplió 40 años, y para conmemorarlo se realizaron cuatro mesas redondas con la participación de exalumnos y representantes de varias instituciones

¹⁰² María Alba Pastor. *Op. cit.* p. 172-173.

¹⁰³ *Ibid.* p. 202.

relacionadas con el exilio. Además, se realizaron las Primeras Jornadas Cervantinas con eventos culturales y deportivos, las cuales se repitieron durante los siguientes cinco años.

Por otro lado, en 1982:

La inquietud expresada durante varios años en torno a la necesidad de clarificar la raíces ideológicas del Madrid, se recoge ahora, por primera vez, en una *Declaración de Principios* que se difunde entre toda la comunidad. En ésta se reconoce expresamente la influencia que se quiere seguir teniendo de la Institución Libre de Enseñanza y se indican sus coincidencias con la legislación mexicana. Vuelve a insistirse en el pensamiento de Giner de los Ríos y su educación.¹⁰⁴

En estos años, también, se fortaleció la participación de los maestros y de los alumnos en la toma de decisiones y se procuró mejorar la formación docente de la planta de profesores. Se crearon consejos internos y se fortalecieron las coordinaciones por área en todas las secciones del Colegio. En 1983 se creó el Consejo Académico, el cual posteriormente se abrió también para los alumnos, y cuya función es, desde entonces, participar en el diseño de los programas académicos.

En el mismo sentido, se inició con la realización anual de encuentros pedagógicos, abierto para profesores, alumnos y padres de familia, así como a académicos y docentes de otras instituciones, con el fin de estimular la reflexión y la actualización académica y docente, de los cuales hablaremos más adelante.

En otro orden de ideas, la infraestructura siguió creciendo, siempre en la búsqueda de mejores condiciones para la labor académica y docente:

Para 1983 se tiene reunida la cantidad de dinero suficiente, como resultado de las ganancias obtenidas en las verbenas, para iniciar la construcción de una unidad cultural. Ésta se concluye durante el curso escolar 1984-1985, con un costo de más de 50 millones de pesos. Se le da el nombre de Unidad Cultural Lázaro Cárdenas y se traslada ahí el busto de este presidente, esculpido cuando murió por Julián Martínez, uno de los niños de Morelia. A su inauguración acude, como invitada de honor, Doña Amalia Solórzano viuda de Cárdenas, quien devela una placa de agradecimiento. Están presentes los empleados y profesores del colegio, exprofesores, alumnos y exalumnos. La unidad tiene un auditorio de 400 personas, hay salas de exposiciones, cabina de sonido con equipo de proyección y todos los servicios. [...]

En su primer año se realizan 100 eventos en total y para el curso 1986-1987 éstos ascienden a 351. La unidad es un foro abierto que utilizan los alumnos de los diferentes grados para presentar poesía, teatro, danza, exposiciones de artes plásticas, conferencias, tocadas de *Rock*, conciertos, presentaciones de libros y proyecciones de cine y documentales. [...]

En enero de 1987 Arnold Belkin deja ahí plasmado, a lo largo de las escaleras y en las paredes que la circundan, el mural *Identidad y futuro*. La obra recuerda la llegada a México de los españoles, el recibimiento que dio Lázaro Cárdenas a los niños de Morelia, el México actual y su relación con el Colegio Madrid.¹⁰⁵

Sin embargo, los días 19 y 20 de septiembre de 1985 dos terremotos destruyeron una gran cantidad de edificios en el Distrito Federal. El Colegio Madrid, que ya desde el sismo de 1980

¹⁰⁴ *Ibid.* p. 178.

¹⁰⁵ *Ibid.* p. 192-193.

se había resentido, sufrió severos daños en los edificios de la secundaria y la preparatoria, y en menor medida en la primaria. Las clases no se pudieron reanudar sino hasta octubre, y de manera muy incómoda debido a las labores de reconstrucción, consolidación y apuntalamiento de los edificios dañados.

Para la reconstrucción de los edificios dañados se requieren 390 millones de pesos. Es necesario reforzar las columnas con barras, levantar algunos muros nuevos e incorporar estructuras metálicas. El colegio no dispone, en esos momentos, de los fondos económicos correspondientes. La Cámara Americana de Comercio y algunas empresas privadas mexicanas ofrecen financiar el 100 por ciento del monto de la obra, sin embargo, la Junta de Gobierno considera que por la historia y principios de la escuela no se pueden obtener donativos que condicionen el futuro de la institución. En cambio se aceptan, a través del Fondo Nacional para la Reconstrucción, aportaciones internacionales, entre éstas una suma significativa de la población civil española y de instituciones oficiales y sindicales oficiales. [...]

Finalmente el costo total de la reconstrucción asciende a 476 985 000 pesos, debido a los continuos aumentos de mano de obra y materiales de construcción. El Colegio absorbe 76 425 000 pesos con cargo a ejercicios presupuestales anteriores. Para el curso escolar de 1987 la escuela recupera la totalidad de sus instalaciones y vuelve a trabajar con finanzas sanas.¹⁰⁶

Los daños de 1985 le dejaron al Colegio la experiencia para establecer una comisión de seguridad permanente encargada de mantener a toda la comunidad del Madrid atenta ante cualquier eventualidad; desde entonces en el Colegio se realizan una buena cantidad de simulacros de evacuación en caso de siniestros, incluidos los establecidos por las autoridades oficiales.

Tres años después de los sismos hubo otro cambio de administración:

El 17 de noviembre de 1988 la maestra Cristina Barros renuncia a su cargo como directora general. Aunque los estatutos autorizan a la junta de gobierno a hacer la designación de manera directa, sus miembros deciden efectuar consultas, a fin de propiciar la participación de la comunidad. Son candidatos cuatro exalumnos y exprofesores de la escuela: Pilar García Fabregat, Horacio García Fernández, Alejandro Pérez Pascual y José Antonio Chamizo. Este último es elegido y toma posesión del cargo el 6 de febrero de 1989.¹⁰⁷

La infraestructura del Colegio ha seguido en aumento: en 1990 se inauguró el gimnasio para llevar a cabo eventos deportivos bajo techo, pero también culturales y sociales. De hecho en 1991 el Colegio Madrid conmemoró su sexagésimo aniversario con una magna exposición realizada en este recinto, en la que participaron como expositores todos sus alumnos.

También de manera significativa, la década de los noventa y hasta ahora se ha caracterizado por el incremento en los medios audiovisuales y de computo como complementos en los procesos de enseñanza aprendizaje; a este respecto la dirección del

¹⁰⁶ *Ibid.* 207-208. El fondo para la reconstrucción del Colegio Madrid se compuso de la siguiente manera: 50 000 000 donativo del gobierno de Cuba; 30 000 000 donativo de Banamex; 150 537 000 donativo de la Comunidad Autónoma de Madrid; 10 247 000 donativo del Ayuntamiento de Madrid; 41 500 000 donativo del pueblo de Luxemburgo; 17 504 000 cuota extraordinaria de los alumnos; 14 765 000 de otros donativos; 39 187 000 rendimiento sobre los donativos; 46 820 000 indemnización de Aseguradora Mexicana; y 76 425 000 a cargo de recursos del propio Colegio.

¹⁰⁷ *Ibid.* p. 212.

Colegio, atenta a las nuevas tecnologías y técnicas didácticas, colocó equipos de video en todos los salones de clase desde la primaria hasta el bachillerato; en el mismo sentido se ha establecido un departamento y un amplio programa de computo que incluye servicios de infraestructura, red interna y conexiones a internet, laboratorios cuyo equipo es renovado continuamente, apoyo a la labor docente, como calificación de exámenes, pero, sobre todo, apoyos en el diseño y elaboración de materiales didácticos.

La biblioteca central ha sido otra prioridad del Colegio. Desde el cambio a Tlalpan se cuenta con mejores instalaciones, y la denominada Biblioteca *Jesús Silva Herzog* se ha enriquecido con una buena cantidad de donaciones privadas y con la compra de una gran cantidad de títulos y ejemplares además de una buena variedad de publicaciones periódicas; asimismo se ha procedido a la automatización de sus servicios.

La biblioteca general dispone de un acervo de más de 22,000 volúmenes y ofrece servicios de estantería abierta, biblioteca al aire libre, préstamos a domicilio e intercambios bibliotecarios, además de suscripciones a los principales diarios y revistas del país. Preescolar y Primaria tienen su propia biblioteca.¹⁰⁸

La jefatura de la biblioteca, además, se encarga de realizar todos los años una feria de libro para los alumnos y maestros. En 1998, dentro de las reformas necesarias en el inicio del sistema CCH para el bachillerato, en un importante esfuerzo, se reformó la biblioteca para dar un servicio de estantería abierta.

En estos años, se establecieron los Comités de Ciencias y Humanidades encargados de integrar las cuatro secciones del Colegio y dirigir programas específicos; entre lo más significativo está la elaboración de exámenes de conocimientos mínimos desatinados a examinar los conocimientos de los alumnos terminales de cada sección —jardín de niños, primaria, secundaria y bachillerato— para evaluar el desempeño de las distintas áreas del Colegio.

En 1994 la SEP inició una reforma educativa que significó el abandono del antiguo sistema de áreas para dar paso a uno nuevo de asignaturas. Dos años después, la UNAM llevó a cabo su propia reforma en sus dos sistemas de bachillerato: la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el CCH. Más adelante se analizará las razones del cambio, pero el Colegio Madrid optó por cambiar al sistema CCH, lo que lo llevó a renovar, entre otras cosas, además de la biblioteca, sus laboratorios de ciencias.

¹⁰⁸ *Colegio Madrid*. Folleto explicativo. p. 12.

José Antonio Chamizo, aunque fue uno de los principales promotores para el cambio académico del bachillerato, dejó el Colegio justo el año que comenzaba el CCH. En 1998 Alejandro Pérez Pascual asumió la dirección general del Colegio en un momento de cambios importantes.

Al principio de esta administración la prioridad ha sido instrumentar y consolidar el programa del *Bachillerato CCH Colegio Madrid*, lo que analizaremos más adelante. Además se reconoció que las diferentes secciones del Colegio trabajan de manera demasiado independiente, a veces con contradicciones severas entre ellas, lo que incluso ha llevado a decir que el Colegio son en realidad cuatro escuelas: el preescolar, la primaria, la secundaria y el bachillerato. Por lo anterior, además de los cuerpos colegiados que ya existían, como el Consejo Académico, los Comités de Ciencias y Humanidades —convertido ahora en uno sólo— y la Junta de Directores, se implementaron comisiones verticales por materia, con un representante de cada sección, y cuya función es consensuar estrategias para unificar criterios, metodologías y contenidos y evitar, en lo posible, las contradicciones entre las secciones.

Además, en el año 2000 la Junta de Gobierno realizó una evaluación del Colegio Madrid como institución y establecer sus prospectivas, para eventualmente, definir los proyectos escolares para cada sección y el proyecto pedagógico general.

El estudio llevado a cabo por el Instituto Mexicano de Investigaciones Educativas S.C., se inscribe en la intención general de los miembros de la Junta de Gobierno del Colegio Madrid A.C. de realizar una evaluación institucional en el marco de una estrategia de Planeación integral para los próximos diez años.

Se trata de una evaluación externa —realizada por una instancia ajena al Colegio— cuyo propósito general fue analizar desde una perspectiva descriptiva-interpretativa diferentes aspectos de la vida institucional con el objeto de brindar información pertinente y fundamentada para la toma de decisiones.¹⁰⁹

Más adelante se hará mayor referencia a esta evaluación, pero por el momento actualmente el Colegio se encuentra en la fase de discusión y elaboración de los proyectos escolares por sección y su proyecto educativo institucional.

¹⁰⁹ Instituto Mexicano de Investigaciones Educativas, S.C. *Op. cit.* p. 3.

2.2 El perfil pedagógico del Colegio Madrid Evolución histórica

*Elogio de la discusión.
El más fructífero y natural ejercicio de nuestro espíritu es para mi gusto la conferencia.
Encuentro su uso más agradable que ninguna otra acción de nuestra vida.
Michel de Montaigne. Ensayos.*

En el siguiente apartado haremos una revisión de las ideas filosóficas y pedagógicas que han influido de manera directa en la definición del perfil institucional del Colegio Madrid. En primer término, revisaremos brevemente las ideas pedagógicas prevalcientes en España durante la Segunda República, en las que se formaron la mayoría de los maestros fundadores y de las primeras generaciones del Colegio, particularmente su director fundador Jesús Revaque. A este respecto son fundamentales Carlos Krause (1781-1832), Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) y Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935). En segundo término veremos a grandes rasgos, la política educativa del cardenismo, con su carácter pragmático, racionalista y transformador, y el periodo de estabilidad política y desarrollo económico que con él inició, llamado el «milagro mexicano», entorno político, social e intelectual en el que fue recibido el exilio español y base para la obra educativa de los exiliados y del Colegio Madrid en particular, durante su primera etapa de desarrollo. En tercer término revisaremos las ideas pedagógicas que han prevalecido desde la fundación del Colegio hasta la actualidad: desde Célestin Freinet (1896-1966), Ovide Decroly (1871-1932), Jean Piaget (1896-1980), hasta Lev S. Vigotsky (1896-1934), el constructivismo, Paulo Freire (1921-) y Jürgen Habermas (1929-1996). Para finalizar este apartado presentamos dos cuadros que sintetizan las influencias y características pedagógicas del Colegio Madrid, el primero llamado *Genealogía Pedagógica del Colegio Madrid*, y el segundo que titulamos *Ideas filosófico pedagógicas del Colegio Madrid*

2.2.1 De la Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos Hasta el transtierro

La originalidad española, en la esfera del pensamiento, es coherente con la manera como los españoles, desde que empezaron a serlo, se han entendido a sí mismos; en otros términos, con la historia de España en su integridad, despojada de adherencias, tentaciones, desmayos y errores.
La España que pudo ser, la que se hubiera mantenido a la altura de sus exigencias, sin degradaciones ni caídas, coincide con la España que podrá ser sino no renuncia a lo más propio y creador, a lo que constituye lo más valioso y original que ha aportado al mundo.
Julián Marías. *España Inteligible. Razón Histórica de las Españas.*

El Colegio Madrid siempre ha reconocido que su origen filosófico y pedagógico se encuentra en el proyecto educativo de la República española, que a su vez hunde sus raíces en la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y el Instituto Escuela (IE) de Francisco Giner de los Ríos, que desarrollaron su actividad a finales del siglo XIX y principios del XX. Remontándonos aún más, Giner de los Ríos reconoce su deuda intelectual con el idealismo alemán de Carlos Krause. Siguiendo lo anterior, la Declaración de Principios de la Asociación Civil Colegio Madrid dice:

Muchos de quienes integraban el exilio se habían formado o habían sido maestros en la Institución Libre de Enseñanza o en el Instituto Escuela. Las ideas pedagógicas de ambos centros coincidían con las posiciones de otros muchos liberales españoles, y derivaban en parte de la filosofía de Carlos Krause, cuyo representante español fue Julián Sanz del Río. Uno de sus discípulos, Francisco Giner de los Ríos, creó la Institución Libre de Enseñanza. El más destacado de los colaboradores de don Francisco, Manuel Bartolomé Cossío, fue continuador de su obra.¹¹⁰

Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832) es quizás el menos influyente de los filósofos idealistas alemanes posteriores a Immanuel Kant (1724-1804), pero tuvo un buen número de seguidores, sobre todo en España y en los países bajos.

Kant, además de ser el interlocutor fundamental de la filosofía decimonónica y en gran parte de la filosofía del siglo XX, legó una ontología y una epistemología, claves para entender el pensamiento del siglo XIX, según las cuales la realidad y el conocimiento son duales, ya que existe el mundo de los fenómenos, único que puede ser conocido por los hombres, y el mundo en sí, las cosas en sí, a las cuales no tenemos acceso; asimismo, en relación a la epistemología, tenemos primero las sensaciones en bruto del mundo de los fenómenos, sin ser propiamente conocimiento, sino hasta que aplicamos las formas *a priori* de la intuición y las categorías del conocimiento. A partir de Kant se abrieron dos grandes caminos para la filosofía: aquellos que

¹¹⁰ Colegio Madrid. *Declaración de Principios de la Asociación Civil Colegio Madrid*, p. 3.

enfaticaron la posibilidad de conocer el mundo fenomenológico y consideraban a la filosofía como una recopilación y síntesis de la ciencia, inauguraron el positivismo y el materialismo; pero, por el otro lado, cronológicamente anteriores, los que fijaron su atención en la capacidad del sujeto para crear al mundo y a la naturaleza y en cuyo centro se coloca a la conciencia, desarrollaron la filosofía idealista; en otras palabras, el mundo en sí no se puede conocer sino sólo el mundo fenomenológico a partir de las categorías *a priori* que los individuos aplican al mundo para conocerlos, es por eso que se considera al sujeto de conocimiento como creador del mundo. “Este Yo, según Kant, se eleva dentro del reino de la libertad, el cual se realiza en la moralidad y en la religión. La libertad se realiza en la historia, la cual ya era vista por Kant como un gran proceso de desarrollo que iba acercándose a una meta infinita, la realización de la libertad. Esta ilación de pensamientos: yo creador-libertad-historia, es la del idealismo alemán.”¹¹¹

El núcleo del pensamiento de Krause, como parte de esta segunda vía del idealismo, consiste en pensar el mundo y conocerlo. Según él, el conocimiento:

Recorre dos fases, análisis y síntesis. En la primera, el espíritu conoce lo múltiple inmediato, diferente, parcial. De ahí se eleva gradualmente a lo simple, a lo idéntico, a lo total, hasta terminar en el conocimiento intuitivo del ser absoluto. El ascenso se verifica a través de intuiciones graduales, de sucesión dialéctica tricotómica, en las que ciertas anticipaciones racionales se presentan como categorías del ser. De ahí bajamos, deductiva, sintéticamente, a la multiplicidad. Si en la primer marcha, analítica, ascensional, todo se veía desligado, en el descenso sintético desde el Ser, todo lo vemos articulado en la unidad, en Dios; el hombre se reencuentra en su puesto, y dentro de esa síntesis se desarrolla el panorama armónico de la ciencia.¹¹²

La primera parte del conocimiento, el ascenso, es un conocimiento apenas intuitivo, que incluye la fe y el misticismo, por el que se construyen las categorías con las cuales, finalmente, en el proceso de síntesis, realizaremos el conocimiento completo. En la subida entramos en contacto con Dios y con el mundo, que no son idénticos pero si participan de las mismas esencias, y ahí encontramos el ser absoluto, punto de regreso, la síntesis, al conocimiento cabal del mundo y sus particularidades.

«Todo esta en todo» es la frase emblemática del krausismo, que resume su teoría del conocimiento pero también una forma de ver y convivir con el mundo y, de igual manera, una fe o religiosidad:

La posibilidad de ir del sujeto hasta Dios y de Dios hasta el sujeto llevó a Krause a pensar que hay una estrecha relación entre Dios y el mundo por un lado y el mundo y Dios por el otro. Esta relación no es, sin embargo, para Krause, una relación en la cuál un término absorba al otro. Por eso Krause rechaza que su doctrina pueda ser calificada de «panteísmo». En todo caso, lo que

¹¹¹ Hans Joachim Ströng. *Historia universal de la filosofía*. p. 489-490. además véase p. 430-557.

¹¹² Giovanni Reale, y Dario Antiseri. *Historia del pensamiento filosófico y científico. Tomo III Del romanticismo hasta hoy*. p. 936.

defiende es lo que llama un «panenteísmo», es decir, una doctrina que, lejos de identificar el mundo y Dios (o viceversa) afirma la realidad del mundo como mundo-en-Dios. La comunidad entre Dios y el mundo es la comunidad de las esencias, las cuales no se reducen por ello a una esencia única; de lo que se trata no es de reducir sino de integrar.¹¹³

«Todo esta en todo» expresa la integración del mundo en sí mismo y con Dios, así como la posibilidad de conocerlo desde cualquiera de sus partes en el ascenso analítico, que a su vez permite el descenso sintético, en la cual cada parte del mundo es una expresión del ser absoluto. «Todo esta en todo». El krausismo es una visión optimista y totalizadora del mundo, así como de la relación del hombre con éste. Busca unir la fe y la razón, de manera que entre ambos se construya el conocimiento del mundo; el krausismo intenta integrar la mística, la religión, la ética, la disciplina y el rigor científico, con la intención de construir una visión totalizadora y multidimensional de la realidad.

Pasando sus ideas a la ética y al orden social, Krause criticó al orden establecido por la Iglesia y el Estado por considerarlos limitados y finitos, en cambio consideraba que la nación y la familia eran las instituciones que permitirían a la humanidad participar en la razón suprema y en el bien a través de cada uno de sus individuos, porque el Estado y la Iglesia se basaban en una estructura coercitiva en tanto la familia y la nación se basan en la participación y, además, son instituciones universales.

Este sistema de pensamiento influyó de manera importante en el pensamiento filosófico y pedagógico ibérico de la segunda mitad del siglo XIX debido a que los españoles se encontraban —al igual que otros pueblos en esta época de nacionalismo— en la búsqueda filosófica de su identidad, en el debate acerca del «modo de ser español». La mística y religiosidad de los españoles ha sido siempre proverbial, la ciencia y la razón eran, en aquel cambio de siglo, el signo de los tiempos; la unión de estos dos elementos en un sistema filosófico fue, para los españoles, particularmente afortunada y explicativa de su identidad. De ahí la fuerza del krausismo en España y particularmente en Francisco Giner de los Ríos y su obra.

La obra de Giner comienza en 1867 cuando fundó la Institución Libre de Enseñanza (ILE), como respuesta a la prohibición de la libertad de cátedra durante el reinado de Alfonso XII (1857-1885) y las persecuciones en contra de una gran cantidad de maestros liberales, que recibieron resguardo en la ILE.

¹¹³ José Ferrater Mora. *Diccionario de Filosofía*. Nueva edición actualizada por la Cátedra Ferrater Mora bajo la dirección de Joseph-María Terricabras. T. III (K-P). p. 2032.

Giner de los Ríos entendió el proceso educativo como el único camino para transformar y modernizar la sociedad de su época. La educación debe tener un sentido integrador y de respeto de la individualidad del alumno. La escuela debe ser «neutra», abierta y tolerante, sin compromisos religiosos, políticos, ni filosóficos; pero sí con un fuerte compromiso por el deber ético y el rigor científico. Se debe conducir al alumno en el respeto de su libertad y bajo el principio de la «coeducación», en la cual, maestro y alumno son, ambos, responsables y artífices del proceso educativo.

Pero la educación [para Giner] no debe ser a su vez una coacción sobre la individualidad humana, sino, de acuerdo con la estructura de ésta, el método que permita a cada cual desenvolver por sí mismo y desde sí mismo las fuerzas internas propias. Por eso la educación en su aspecto técnico no tiene que ser una mera tendencia a la acumulación de saberes, sino más bien el camino que conduce al educando a través de la unidad del proceso educativo, a la comprensión del sentido de su propia existencia, único medio de poder transformar a ésta en una unidad armónica de todas sus facultades, pues la personalidad exige la lucha constante contra todo intelectualismo y contra toda tendencia a cualquier forma de despersonalización.¹¹⁴

El sujeto que aprende, su formación e integridad, son entonces el punto de arranque, pero también el objetivo final del proceso de enseñanza. En palabras del propio Giner dentro del programa de la ILE, citadas en la *Declaración de Principios del la Asociación Civil Colegio Madrid*, expresa el perfil de ésta, perfil que el Colegio Madrid comparte:

La Institución se propone, ante todo, educar a sus alumnos. Para lograrlo, comienza por asentar, como base primordial, ineludible, el principio de la reverencia que al niño se debe. Por eso precisamente no es la Institución, no puede ser de ningún modo, una escuela de propaganda. Ajena, como se ha dicho, a todo particularismo religioso, filosófico y político, abstiéndose en absoluto de perturbar la niñez y la adolescencia, anticipando en ellas la hora de las divisiones humanas...

Quiere, por el contrario, sembrar en la juventud, con la más absoluta libertad, la más austera reserva en la elaboración de sus normas de vida y el respeto más religioso para cuantas sinceras convicciones consagra la historia.¹¹⁵

Se insiste, entonces, en el principio de «neutralidad» de la escuela y se expresa el principio de «reverencia al niño», es decir, pleno respeto por la individualidad del sujeto y su proceso de aprendizaje. El texto de Giner continúa con el perfil:

Pretende despertar el interés de sus alumnos hacia una amplia cultura general, múltiplemente orientada; procura que se asimile aquel todo de conocimientos (humanidades) que cada época especialmente exige, para cimentar luego en ella, según les sea posible, una educación profesional de acuerdo con sus aptitudes y vocación, escogida más a conciencia de lo que es uso; tiende a prepararlos para ser en su día científicos, literatos, abogados, médicos, ingenieros, industriales...; pero sobre eso, y antes de todo eso, hombres; personas capaces de concebir un ideal, de gobernar con sustantividad su propia vida y de producirla mediante el armonioso consorcio de todas sus facultades.¹¹⁶

¹¹⁴ *Ibid.* T II (E-J). p. 1467.

¹¹⁵ Colegio Madrid. *Declaración de Principios...* p. 3.

¹¹⁶ *Idem.*

El objetivo es entonces formar plenamente a los estudiantes; desarrollar sus capacidades y habilidades, permitir la expresión de sus potencialidades y generar agentes activos en la sociedad, esto es, personas capaces de incidir en la realidad histórica y social. El documento continúa hablando acerca de la integralidad y la ética en la enseñanza:

Para conseguirlo, quisiera la Institución que, en el cultivo del cuerpo y del alma, nada les fuese ajeno.

Si le importa forjar el pensamiento como órgano de la investigación racional y de la ciencia, no le interesan menos la salud y la higiene, el decoro personal y el vigor físico, la corrección y la nobleza de hábitos y maneras; la amplitud, elevación y delicadeza del sentir; la depuración de los gustos estéticos; la humana tolerancia, la ingenua alegría, y el valor sereno, la conciencia del deber, la honrada lealtad, la formación, en suma, de caracteres armónicos, dispuestos a vivir como piensan; prontos a apoderarse del ideal en donde quiera; manantiales de poesía en donde toma origen el más noble y castizo dechado de la raza, del arte y de la literatura españoles.¹¹⁷

La obra visionaria de Francisco Giner de los Ríos es un referente fundamental para los pedagogos del siglo XX, así como para los planificadores y políticos de la educación, porque combinó de manera integral la teoría y la práctica, la filosofía educativa y la labor docente, las ideas pedagógicas y la planeación política. Su obra imprimirá un sello insoslayable en la política educativa española de la Segunda República y, después de una larga pausa durante el franquismo, se retomará en las décadas de los setentas y ochentas, para encaminar a España en la apertura democrática y la modernización educativa.

Regresando un poco, la continuidad de la labor gineriana corrió a cargo de uno de sus más importantes discípulos, Manuel Bartolomé Cossío (1858-1935) pedagogo e historiador del arte, quien fue alumno de la propia ILE.

Discípulo predilecto de Giner de los Ríos, fue uno de los más fervientes defensores de la escuela activa. Concedía gran importancia a la espontaneidad y libertad del alumno, así como a que se le respete, siendo defensor de la coeducación y de la educación integral. Preconizaba la reforma de los centros de enseñanza para facilitar la intervención de la familia en la obra educativa.¹¹⁸

Cossío retoma los principios de «reverencia al niño» y «coeducación» o educación entre pares, entre estudiantes, pero lo refuerza con el concepto de «escuela activa», que supone una actitud activa del alumno en la resolución de problemas prácticos que la escuela pone frente de sí, y así incrementar el conocimiento partiendo de las condiciones específicas de cada alumno. El concepto de «reverencia al niño» enfatiza la capacidad de aprendizaje de los niños y el concepto de «coeducación» implica la capacidad de enseñar de los alumnos mismos.

Cossío, además de alumno e impulsor de la ILE, fue director del Museo Pedagógico Nacional, consejero de Instrucción Pública y presidente del Patronato de la Misiones

¹¹⁷ *Ibid.* p. 3-4.

¹¹⁸ *Diccionario de ciencias de la educación*. V. 1 (A-I), p. 331.

Pedagógicas. Su obra, continuando la de su maestro, fue una influencia básica para la política educativa de la Segunda República española.

Avanzando en nuestra historia, el proyecto educativo de la República española se inscribió en un proyecto social amplio que buscaba remontar una larga historia de desigualdad y de carencias. La educación era, entonces, una estrategia más en el proceso de dignificación de los campesinos y trabajadores españoles, largamente segregados y oprimidos, carentes de oportunidades reales de desarrollo. El historiador Ramón Tamames explica lo anterior:

Como síntesis, puede afirmarse que durante el gobierno provisional y el primer bienio, la República planteó un ambicioso programa de reforma y mejora de la enseñanza, que supo llevar a la práctica en muy buena parte. El decidido propósito de educar al pueblo, se hacía patente por primera vez en nuestra historia. El viejo lema de Costa «escuela y despensa» podía pasar a convertirse en algo más que una frase. Esta era, sin duda, la mayor reforma que cabía esperar del nuevo régimen, precisamente llegado al poder con una amplia base popular. Con un programa de este porte venía a atacarse lo que recientemente ha puesto de relieve un autor —Eduardo Zorita— como principal raíz del atraso general de España: la falta de una igualdad de oportunidades en el campo de la instrucción y la cultura. Una desigualdad denigratoria de la Nación, que le mermó durante siglos las amplias posibilidades de selección de que disponía, en favor de una menguada minoría, relegándose de este modo desde su mismo nacimiento a la gran masa de inteligencias naturales del país.

En definitiva, la República venía a romper esa inercia histórica y a poner en marcha un programa moderno de «educación para todos». Que en ese programa hubiese errores, era algo lógico por la envergadura de la empresa, y por la premiosidad en alcanzar resultados con que superar una situación de auténtica tragedia nacional heredada del pasado.¹¹⁹

Otro elemento indispensable en el proyecto educativo de la República fue el establecimiento de la educación laica y para todos, como lo explicita el apartado séptimo del *Pacto del Frente Popular* de 1936:

VII. La República tiene que considerar la enseñanza como atributo indeclinable del Estado, en el superior empeño de conseguir en la suma de sus ciudadanos el mayor grado de conocimiento y, por consiguiente, el más amplio nivel moral, por encima de razones confesionales y de clase.¹²⁰

La República española fue suelo fértil, aunque fuera sólo de manera efímera, para el desarrollo cultural y educativo después de siglos de censura y represión por parte de la Monarquía y la Iglesia. Llama la atención que la antigua ILE de Giner y de Cossío, floreciera en una época de monopolio ideológico y educativo por parte del dogma. Pero los nuevos aires republicanos y liberales la retomarían como punto de partida para un nuevo florecer:

Durante la República, esos medios de la cultura española habían llegado a un alto nivel. Sería necio atribuir tal resurgimiento de la cultura y la ciencia hispanas exclusivamente a la acción de la República, cuando había precedentes tan importantes de la época anterior como la Institución Libre de Enseñanza (la obra de Sanz del Río y de Giner de los Ríos) y la Junta de Ampliación de Estudios (protagonizada por Alberto Jiménez, Ramón y Cajal y Castillejo). Pero ciertamente,

¹¹⁹ Ramón Tamames. *Op. cit.* p. 147-148.

¹²⁰ Recuérdese que después de llamado «bienio negro», en que gobernó la derecha española, una alianza de liberales y de la izquierda socialista y comunista, llamada el Frente Popular, después de signar este pacto retomó el poder de manera efímera en 1936. Citado en *Ibid.*, p. 149.

durante la República, esos dos elementos nutrientes comenzaron a fertilizar con máximo vigor lo que durante tanto tiempo había sido —en términos generales— por obra y gracia de una política que durante décadas había combatido con saña —recordemos la “quemada de brujas” del Ministro de Alfonso XII Señor Orovio y las ignominias que Cánovas no se recató en cometer con Giner de los Ríos— a todo lo que podía significar el peligro de una educación y una cultura a nivel europeo.¹²¹

Pero el proyecto republicano se truncó con la guerra civil y empezó un largo paréntesis en el que regresó el fantasma del autoritarismo, del dogma y la censura, de la intolerancia y la falta de respeto que se caracterizó por la educación confesional bajo la técnica de «las letras con sangre entran». El proyecto educativo, que fuera uno de los más modernos e influyentes del mundo a principios del siglo XX, tendría que esperar más de tres décadas para ser rescatado, no por los oficios del régimen, sino por la imperiosa necesidad de modernización: “En definitiva, en 1936 se bosquejaba todo un amplio programa cuyas líneas generales no volverían a intuirse hasta la publicación —treinta y tres años después— de la ley general de educación de 1969.”¹²²

El exilio español, más allá del drama humano y personal que conllevó, exportó las ideas pedagógicas y filosóficas a Francia, América Latina y especialmente a México. Los maestros, pedagogos, profesores y filósofos que le dieron cohesión al proyecto cultural y educativo de la República, y que se habían formado bajo el patrocinio de la obra de Giner y Cossío, llegaron al otro lado del mar, y ya como transterrados, realizaron un nuevo proyecto, ante un entorno muy distinto, que le debe mucho a aquel, pero que tiene sus propias cualidades. Es en este nuevo proyecto educativo e intelectual en el que se inscribe la historia del Colegio Madrid, y de todos los colegios fundados por los españoles en México.

Un ejemplo particularmente importante y emotivo por su tenacidad, alcance y éxito, es el de Patricio Redondo (1889-1967), egresado de la Escuela Normal Superior de Madrid, partidario e impulsor, como maestro en pequeños poblados, de las técnicas pedagógicas de Célestin Freinet, particularmente la de «educación por el trabajo». Llegó a México en 1940 y de inmediato radicó en San Andrés Tuxtla donde “sin tener conexión profesional ni de índole social, funda una escuelita para niños humildes, que no habían logrado ser admitidos en los planteles oficiales, debajo de un árbol.”¹²³ En 1950 fundó la Escuela Experimental Freinet, basada en la «educación por el trabajo»:

La técnica Freinet aparece así como un elemento fundamental de la pedagogía: el fin de la educación es formar hombres, formar hombres dueños de sí mismos, dueños de su destino. El

¹²¹ *Ibid.* p. 150.

¹²² *Idem.*

¹²³ “Índice biobibliográfico del exilio”, en Francisco Martínez de la Vega, Víctor Alonso Maldonado, et al. *El exilio español en México. 1939-1982.* p. 839-840.

trabajo tiene aquí que ser la clave: no el trabajo a fuerzas, no el trabajo como carga, como algo ajeno, alienante, para utilizar un término más exacto. El trabajo, pero sobre todo un tipo especial de trabajo, uno que reúne dos exigencias fundamentales: el desarrollo de la habilidad manual y el desarrollo de la inteligencia.¹²⁴

A este respecto la imprenta escolar se vuelve un centro de trabajo y de aprendizaje particularmente adecuado, uniendo trabajo manual e intelectual, o mejor dicho, conocimientos intelectuales y manuales. De esta manera la Escuela Experimental Freinet de San Andrés Tuxtla produjo una buena cantidad de publicaciones, inclusive, con la participación activa de toda la comunidad escolar, imprimieron la tesis doctoral por la Universidad Veracruzana del propio Patricio Redondo, además de los cuadernos de trabajo *Xóchil, Nacú, Tonatiúh y Mexicanitos*, entre otros.

El Colegio Madrid es también producto de la labor educativa del transtierro español pero con características diferentes a la labor de Redondo. Esta labor educativa tuvo, además del talento de los exiliados españoles, un terreno fértil y un ambiente propicio en el cual desarrollarse: el cardenismo y la estabilidad político social, además del innegable desarrollo económico y del bienestar que se inició en ese periodo.

2.2.2 La educación socialista y el Estado benefactor

Del cambio revolucionario se pasó entonces a privilegiar la estabilidad, y la transformación de la estructura social tuvo un ritmo lento, impulsada ya no por la fuerza de la política sino por el cambio económico, de manera que la estructuras sociales tendieron a coagularse.

Lorenzo Meyer. "La visión general". en *Una historia contemporánea de México*.

El general Lázaro Cárdenas asumió la presidencia de México en 1934. Su administración debía seguir los lineamientos definidos por su partido, el PNR, en el plan sexenal redactado antes de definir su candidatura. Su gobierno, siguiendo dicho plan, se iba a caracterizar por reformas estructurales fundamentales en el aparato productivo, en la organización política y en las condiciones de desarrollo social de las masas trabajadoras. En este plano, la política educativa fue, de hecho, prioritaria porque significaba uno de los mecanismos más importantes de ascenso social y de bienestar.

El anterior presidente, Abelardo L. Rodríguez (1932-1934), había reformado el artículo tercero constitucional, sobre la educación, y había añadido el concepto de «socialista», además de laica y obligatoria, a la educación que debía de impartir el Estado. Cárdenas, por supuesto,

¹²⁴ Juan José Reyes. *Op. cit.* p. 193.

comulgaba con esta idea y desarrolló una política educativa muy activa. El «socialismo» en la educación planteado en la constitución y el régimen fue un tanto heterodoxo, dado que no atentó en ningún momento contra la propiedad privada, ni pretendió estrategias revolucionarias para socializar el capital. «Socialismo» en el contexto de la educación cardenista significó una educación dirigida a las clases trabajadoras, obreros y campesinos —además de a sus correligionarios del ejército— para permitirles movilidad social y la creación de oportunidades y emancipación.

Puede decirse que en materia de educación, el régimen cardenista se preocupó principalmente por el fomento de la educación rural, aumentando año tras año el número de maestros y de escuelas en los pequeños poblados en los que predominaban las familias de campesinos. También debemos mencionar el establecimiento de escuelas para hijos del ejército en diferentes lugares de la República y las especiales para hijos de trabajadores.¹²⁵

En el mismo sentido también se fundaron la Escuela Normal Rural, las Misiones Culturales y el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA); todo lo cual, se suponía, debía abatir los índices de analfabetismo. Al mismo tiempo, la educación indígena mereció especial atención para el régimen:

En esta empresa, el presidente, que se dijo que era nieto de un indio tarasco y que había concedido mucha importancia a la cuestión indígena durante la campaña de 1934, hizo uso de su energía y su autoridad personales. Pero se produjo un cambio de actitud y ahora el indigenismo figuraba menos como política autónoma, encaminada hacia la integración nacional, y más como parte de la amplia ofensiva cardenista contra la pobreza y la desigualdad.¹²⁶

Pedagógicamente el proyecto de educación socialista de Lázaro Cárdenas se fundamenta en la escuela pedagógica racionalista, cuyo principal autor y fundador fue el profesor y mártir anarquista barcelonés don Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909), que resume sus ideas así:

Ni dogmas ni sistemas, moldes que reducen la vitalidad a la estrechez de las exigencias de una sociedad transitoria que aspira a definitiva; soluciones comprobadas por los hechos, teorías aceptadas por la razón, verdades confirmadas por la evidencia, eso es lo que constituye nuestra enseñanza, encaminada a que cada cerebro sea motor de una voluntad y las verdades brillen por sí en abstracto, arraiguen a todo entendimiento y que, aplicadas en la práctica, beneficien a la humanidad sin exclusiones indignas ni exclusivismos repugnantes. La misión de la escuela consiste en hacer que los niños y niñas que se le confían lleguen a ser personas instruidas, verídicas y justas y libres de todo prejuicio. Para ello, sustituirá el estudio dogmático por el razonado de las ciencias naturales.¹²⁷

De manera que la educación se fundamentaba en la enseñanza de las ciencias naturales y en un racionalismo a ultranza, que liberaría a los hombres del dogmatismo. Estas ideas racionalistas se combinan con las de la escuela de la acción, que considera a la educación y las instituciones

¹²⁵ Jesús Silva Herzog, *Lázaro Cárdenas. Su pensamiento económico, social y político*. p. 123.

¹²⁶ Alan Knight. *Op. cit.* p. 273.

¹²⁷ Citado en Alberto Bremauntz. "Los antecedentes inmediatos de la reforma educativa". en Gilberto Guevara Niebla (comp.). *La educación socialista en México (1934-1945)*. p 19.

educativas como una vía fundamental de transformación social, claramente influida por el anarquismo militante de Ferrer.

Estas ideas penetraron en México durante la revolución mexicana, en la década de 1910, a través de la Casa del Obrero Mundial, que fundó la primera escuela racionalista en México, suprimida casi de inmediato por el gobierno. Posteriormente, en la década de 1920, la escuela racionalista se convirtió en el proyecto educativo en el estado de Yucatán, gobernado por Felipe Carrillo Puerto entre 1918 y 1923, que le sumó las ideas pragmáticas de John Dewey (1859-1952), quien pensaba que la educación debía proporcionar a los ciudadanos una preparación adecuada para la vida en una sociedad democrática. Consideraba, además, que la educación no debía ser meramente una preparación para la vida futura, sino que debía transformar la sociedad y tener pleno sentido en su mismo desarrollo y realización.

En los años treinta, estas ideas cristalizaron en el proyecto de educación socialista de Lázaro Cárdenas, tomando el ejemplo de Yucatán y aplicándolo a nivel nacional.

En el Colegio Madrid creemos que la educación efectivamente es un mecanismo de transformación y mejoramiento social, donde la educación en valores tiene una importancia primordial ya que la formación de los individuos no son sólo conocimientos y habilidades, sino también valores, pero esto lo desarrollaremos más adelante.

Por otro lado, el proyecto educativo cardenista impulsó la formación de cuadros científicos, intelectuales y técnicos necesarios para el desarrollo económico y la industrialización del país de manera independiente y nacionalista; el historiador Luis González lo expone de la siguiente manera:

[...] se emprendió la campaña de la educación para el trabajo, del aprendizaje de la tecnología, del profesionalismo y de la especialización en todos los órdenes de la vida y del espíritu. La élite económica y la élite política acaban de coincidir en la meta de la industrialización. Al mismo tiempo las élites económica, política, intelectual y religiosa coincidirán en los propósitos de meter a México en la revolución científico-técnica, mediante la capacitación fabril de sus masas y el profesionalismo y la especialización de sus cuadros dirigentes.¹²⁸

En virtud de lo anterior, el impulso a la educación superior y media superior se presentaba como estratégico para el régimen: se fundaron la Universidad Obrera, de historia más bien efímera y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), al cual se le asociaron las escuelas vocacionales de educación media superior, y el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) que además de desarrollar investigación y docencia, ha administrado desde entonces el Museo Nacional de Antropología. Sin embargo, para Luis González el punto culminante de la

¹²⁸ Luis González. *Historia de la Revolución Mexicana 1934-1940. Los días del presidente Cárdenas*. p. 284-285.

época en cuanto a fundación de instituciones académicas fue el Colegio de México, al que ingresaron una buena cantidad de los exiliados españoles llegados en la época, y dice:

No obstante me formé y estuve en El Colegio de México más de 30 años, tengo que decir aunque suene a inmodestia, que el broche de oro con que cerró el cardenismo fue la fundación de El Colegio de México el 8 de octubre de 1940, bajo la batuta de los hacedores de la Casa de España en México: Alfonso Reyes y Daniel Cosío Villegas. El Colegio nació con tres encargos: 1) fomentar la investigación humanística; 2) promover los estudios profesionales no impartidos por otras instituciones, y 3) instituir el intercambio cultural entre México y otros países, especialmente los de cultura hispánica. A El Colegio de México vendrán a investigar y enseñar muchos de los transterrados españoles de la disuelta Casa de España.¹²⁹

La educación durante esta época fue objeto de una revolución desde arriba, un proceso de transformaciones de un marcado carácter patriarcal, rasgo muy característico del cardenismo y de los gobiernos subsecuentes.¹³⁰ La educación fue, de hecho, un reflejo del régimen y coherente con el resto de su actuar.

De tal manera, durante el sexenio cardenista, el reparto agrario, las expropiaciones, el impulso al sindicalismo y en general el corporativismo, la transformación del partido oficial y la institucionalización del poder político, la democracia dirigida, el programa indigenista y la educación socialista —todos proyectos de Estado—, se recompuso la estructura económica, social y política del país, dándole al régimen posrevolucionario su rostro definitivo, y que permitió el desenvolvimiento de un «Estado benefactor» en México, el llamado «milagro mexicano», hasta la crisis de legitimidad de 1968 y su derrumbe durante los setenta.¹³¹

Al final de su gobierno, Lázaro Cárdenas se vio en la necesidad de reconciliarse con las élites económicas, sociales y con el capital extranjero, sobre todo después de la traumática expropiación petrolera de 1938. Ante esto, el concepto de «educación socialista» se fue diluyendo hasta desaparecer al terminar el siguiente sexenio en 1946.

El último mensaje de Año Nuevo de Cárdenas (enero de 1940) fue decididamente conciliador, como lo fueron también los discursos del candidato oficial a la presidencia, Ávila Camacho. Y una vez éste subió al poder, estos cambios se aceleraron. El «socialismo» siguió siendo la consigna oficial durante un tiempo; pero posteriormente —dada la flexibilidad casi infinita del término— se convirtió en sinónimo de conciliación social y equilibrio entre las clases.¹³²

En el periodo siguiente, que va de 1940 a 1970, la educación ya no tuvo el impulso del cardenismo —evidentemente ya no era prioritaria— y más bien sufrió de manera reactiva las

¹²⁹ *Ibid.* p. 292.

¹³⁰ Véase Alan Knight. *Op. cit.*

¹³¹ Véase Lorenzo Meyer. “La institucionalización del nuevo régimen” y “De la estabilidad al cambio”. En *Historia general de México. Versión 2000*. p. 856.

¹³² Alan Knight. *Op. cit.* p. 277.

consecuencias de los cambios económicos y sociales. Al respecto, en primer lugar la población creció de manera acelerada:

A partir de entonces la población comenzó una subida ininterrumpida, de 20 millones en 1940 a 36 millones en 1960 y 70 millones en 1980. A finales de los años sesenta México tenía una de las tasas de crecimiento demográfico más altas del mundo, alrededor del 3.6 por 100 anual¹³³

Además, la población se concentró cada vez más en la ciudad y en actividades económicas secundarias y terciarias, abandonando el campo y el trabajo agropecuario, a pesar de que la tasa de natalidad era mayor en las zonas rurales, lo que indica un fenómeno migratorio muy importante. Al mismo tiempo el crecimiento económico fue superior al demográfico, promediando el 6% anual durante todo el periodo, y con años hasta del 9%; este dato ha servido para que muchos economistas e historiadores denominen a esta época como el «milagro mexicano» (1940-1954), y que luego dará paso al «desarrollo estabilizador» (1954-1970). Y, como se verá, el crecimiento económico y demográfico impactará, en primer lugar, en el tamaño del sistema educativo mexicano, pero también en su calidad.

Este crecimiento económico significó un incremento importante de las clases medias: según cifras de Lorenzo Meyer, a principios del siglo XX las clases medias no rebasaban el 8% de la población; la revolución mexicana duplicó la cifra a 16% para 1940 y en los sesenta estaba entre el 20 y el 30%, para llegar en 1990 al 38%.¹³⁴ Aunque las clases medias aumentaron significativamente, los datos indican que la riqueza y los recursos se concentraron en pocas manos, y que la pobreza y la pobreza extrema se mantuvieron en estándares demasiado altos. A esto se suma el desarrollo desigual de las regiones donde, simplemente como ejemplo, el nivel de vida era, en promedio, mejor en la ciudad que en el campo en una relación de 6 a 1; cifra que, entre otras, explica la migración del campo a la ciudad.

El desarrollo económico y el crecimiento demográfico a partir de la Segunda Guerra Mundial no fueron fenómenos exclusivos de México; de hecho se inscriben dentro de lo que Eric Hobsbawm llama las «sociedades satisfechas» y de la «economía de la opulencia», producto de un modelo de desarrollo con base en el intervencionismo estatal, que los economistas llaman «Estado benefactor».¹³⁵ En México el «Estado benefactor» cobró mayores dimensiones dado que, al poder económico propio de este modelo, el Estado mexicano se vio

¹³³ Peter H. Smith. "El imperio del PRI". En Timothy Anna, Jean Bazant, Friedrich Katz, John Womack Jr., Jean Meyer, Alan Knight y Peter H. Smith. *Historia de México*. p. 329. A partir de entonces el gobierno mexicano implementó varios programas para abatir la tasa de crecimiento demográfico y hoy, con poco más de 100 millones de habitantes, México crece al 1.6 por 100 al año.

¹³⁴ Lorenzo Meyer. "De la estabilidad..." p. 936-937.

¹³⁵ Eric John Ernest Hobsbawm. *Historia del siglo XX. 1914-1991*. p. 260-289.

fortalecido con el autoritarismo político producto de la democracia dirigida y el paternalismo que lo caracterizan desde el gobierno de Lázaro Cárdenas.

Las transformaciones sociales arriba descritas incidieron de manera directa en las características de la educación durante este periodo. El primer rasgo fue la masificación de la educación, como nos lo dice Olac Fuentes Molinar:

En la década de los cuarenta se acelera el ritmo de crecimiento de todos los niveles escolares, pero sin alterar todavía los rasgos de un sistema ciudadano y para sectores medios. El siguiente decenio marca el punto de ruptura.[...]

A partir de entonces [los 60's], el sistema educativo entra en una dinámica de expansión continua. Los niveles de escolaridad se extienden de forma progresiva, cada uno genera demandas adicionales que presionan sobre los ciclos educativos más avanzados.[...]

Cierto, la expansión debe atribuirse al crecimiento demográfico, pero en todos los niveles la matrícula ha crecido con una velocidad mayor que el grupo de edad correspondiente, elevándose los índices de atención a la demanda potencial de cada ciclo educativo.¹³⁶

Así, además de satisfacer la demanda educativa que el crecimiento demográfico impuso, se abatieron los índices de analfabetismo y se amplió la escolaridad general, no sólo en términos netos, sino también en términos relativos. La educación y las instituciones educativas sirvieron como mecanismos de ascenso social; específicamente se ampliaron las posibilidades de acceder a carreras técnicas y a las profesiones, causa, y a su vez consecuencia, de la expansión de las clases medias. Por lo mismo, siguió en aumento el número de instituciones:

La preocupación del gobierno por el analfabetismo, la falta de centros escolares y la preparación del magisterio prosiguen. De especial significación son los trabajos desarrollados por Jaime Torres Bodet en el establecimiento de centros regionales para formar maestros, preparar trabajadores y producir materiales didácticos para la educación básica. Se crean varios institutos: los Tecnológicos Regionales, el de Bellas Artes, el Nacional Indigenista, el de la Juventud Mexicana, y el de la Investigación Científica. Se hacen campañas para el abaratamiento de los libros de texto, para promover el ahorro escolar y la creación de cooperativas escolares.¹³⁷

Por otro lado, la legitimidad del Estado mexicano y el modelo de «partido oficial» —basado en el autoritarismo y control social— radicaba en gran medida en el manejo ideológico de su origen en la revolución mexicana, como heredero de la lucha social y promotor del bienestar, el desarrollo y el nacionalismo. La educación era, por supuesto, uno de los mecanismos fundamentales de legitimación ideológica de este Estado:

Durante tres décadas [1940-1970] una construcción ideológica se afianza e impregna profundamente en el sistema educativo, en especial los modelos de formación de los maestros y la imagen de desempeño profesional del educador y todavía se refleja con plenitud en los textos gratuitos producidos en los regímenes de López Mateos y Díaz Ordaz.¹³⁸

¹³⁶ Olac Fuentes Molinar. "Educación pública y sociedad". en Pablo González Casanova y Enrique Florescano (coordinadores). *México Hoy*. p. 232.

¹³⁷ María Alba Pastor. *Op. cit.* p. 93. Jaime Torres Bodet (1902-1974) fue dos veces secretario de Educación Pública, en los sexenios de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) y de Adolfo López Mateos (1958-1964).

¹³⁸ Olac Fuentes Molinar. *Op. cit.* p. 235.

Efectivamente, durante el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964) se estableció el libro de texto único y gratuito (distribuido por primera vez en 1960), no sólo para la educación primaria que imparta el Estado, sino que obliga a todas las instituciones privadas, y desde luego las escuelas confesionales, a utilizar los libros producidos e impresos por el Estado. El libro de texto único y gratuito se inscribió en el plan de once años, que comenzó en 1960, y que buscaba la “multiplicación de aulas y maestros con la finalidad de que al iniciar los años 70 todos los mexicanos tengan acceso a la educación primaria”.¹³⁹ Esto unificó y homogenizó la educación a favor de la legitimación ideológica del Estado, pero, con frecuencia, a contrapelo de la evolución intelectual y cultural del país. Siguiendo con Fuentes Molinar:

A finales de los sesenta se hace evidente que ciertos componentes ideológicos están agotando su eficacia. El nacionalismo patriótico, en particular, es cada vez más un discurso rancio y fatigado que aburre e irrita. El grupo de técnicos estatales que produce materiales para la educación, formado por viejos maestros, no ha cambiado la visión mítica de un país y una sociedad idílicos, ni un lenguaje de los cuarenta ni una selección de contenidos propia del preceptor decimonónico. La educación está de espaldas al proceso de modernización de la cultura que se está dando en una sociedad en la cual los medios masivos —sobre todo la TV— universalizan las imágenes y el estilo de vida del capitalismo avanzado. Tal incongruencia de la educación formal en relación con la cultura ambiente es total: afecta al saber escolar y el modo en que se enseña, a planes, programas y lenguaje pedagógico apartados de lo contemporáneo, al desempeño de los educadores, verbalista y catedrático del primer al último grado de la enseñanza.¹⁴⁰

Este panorama de drásticas transformaciones sociales y económicas, contrastante con la estabilidad política, producto del control social y los consensos obligados, que comenzó con un proyecto de «educación socialista» a modo y cayó en crisis por su lejanía con la realidad social, son los entretelones del surgimiento y desarrollo del Colegio Madrid en su primera etapa.

La iniciativa para la fundación del Colegio Madrid fue del gobierno español en el exilio que, además, proporcionó los recursos necesarios para funcionar en los primeros años y definió las características institucionales. Asimismo, los talentos individuales que le imprimieron al Colegio su carácter filosófico y pedagógico inicial fueron los transterrados españoles formados dentro del visionario proyecto educativo de Giner, Cossío y la República. Pero todo esto no hubiera sido posible sin el entorno social y político propicio que estableció, en un principio el cardenismo con su «educación socialista», pragmática y transformadora, y posteriormente los años del «milagro» con el «Estado benefactor»; años en los que el Colegio Madrid arraigó en México para, finalmente, hacerse nativo.

¹³⁹ María Alba Pastor. *Op. cit.* p. 96

¹⁴⁰ Olac Fuentes Molinar. *Op. cit.* p. 235.

En España el franquismo cerró sus puertas a la modernización educativa y al ensayo de nuevas técnicas pedagógicas iniciadas desde el siglo XIX, en un retorno fatal a la educación confesional, conductista, dogmática, elitista, enciclopédica, memorística, positiva y con una buena dosis de violencia. Esa modernización educativa, junto con sus artífices —filósofos, maestros y pedagogos— emigraron, entre otros lugares a México, donde encontraron un escenario propicio. En México, los regímenes posrevolucionarios y la nueva sociedad en construcción estaban ávidos de modernizar su proyecto educativo, pero no tenían la tradición ni los cuadros para realizarla. Esta coincidencia propició que el impulso modernizador en México encontrara su vehículo, primero, en la década de los cuarenta, en las instituciones educativas fundadas por el exilio español; luego, en los cincuenta y sesenta, con la «mexicanización» de estas instituciones; y finalmente con la formación de instituciones totalmente mexicanas a finales de los sesenta y los setenta.

2.2.3 Raíces pedagógicas del Colegio Madrid. De 1941 a 1971. Los años de Jesús Revaque.

¿Porqué habla tan alto el español?

Este tono levantado del español es un defecto, viejo ya, de raza. Viejo e incurable. Es una enfermedad crónica.

Tenemos los españoles la garganta destemplada y en carne viva. Hablamos a grito herido y estamos desentonados para siempre, para siempre, porque tres veces, tres veces, tres veces tuvimos que desgañitarnos en la historia hasta desgarramos la laringe.

La primera fue cuando descubrimos este Continente y fue necesario que gritásemos sin ninguna medida: ¡Tierra! ¡Tierra! ¡Tierra! Había que gritar esta palabra para que sonase más que el mar y llegase hasta los oídos de los hombres que se habían quedado en la otra orilla. Acabábamos de descubrir un mundo nuevo, un mundo de otras dimensiones al que cinco siglos más tarde en el gran naufragio de Europa, tenía que agarrarse la esperanza del hombre. ¡Había motivos para hablar alto! ¡Había motivos para gritar! La segunda fue cuando salió por el mundo, grotesca mente vestido, con una lanza rota y con una visera de papel, aquel estrafalario fantasma de la Mancha, lanzando al viento desafortadamente esta palabra olvidada por los hombres: ¡Justicia! ¡Justicia!... ¡También había motivos para gritar!

El otro grito es más reciente. Yo estuve en el coro. Aún tengo la voz parda de la ronquera. Fue el que dimos sobre la colina de Madrid, el año 1936, para prevenir a la majada, para soliviantar a los cabreros, para despertar al mundo: ¡Eh! ¡Que viene el lobo! ¡Que viene el lobo! ¡Que viene el lobo! El que dijo Tierra y el que dijo Justicia es el mismo español que gritaba hace ocho años nada más, desde la colina de Madrid a los pastores: ¡Eh! ¡Que viene el lobo!

Nadie le oyó. Nadie. Los viejos rabadanes del mundo que escriben la historia a su capricho, cerraron todos los postigos, se hicieron los sordos, se taparon los oídos con cemento y todavía ahora no hacen más que preguntar como los pedantes ¿pero porqué habla tan alto el español? Sin embargo, el español no habla alto. Ya lo he dicho. Lo volveré a repetir: El español habla desde el nivel exacto del hombre, y el que piense que habla demasiado alto es porque lo escucha desde el fondo de un pozo.
León Felipe

El Colegio Madrid, fundado en 1941, como ya se ha dicho, es producto del truncado proyecto educativo de la República española y del fértil entorno social y académico que le brindó México, como lo dice María Alba Pastor:

La concepción oficial de la educación en México y la reforma educativa republicana española son coincidentes. Ambas se proponen desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar un conciencia de solidaridad fincada en el humanitarismo. Quieren garantizar la libertad de creencias, luchar contra la ignorancia, los fanatismos, las servidumbres y los prejuicios, tomando como eje de la educación el trabajo y el progreso científico. Estas similitudes facilitan la incorporación de los educadores españoles que vienen como efecto del exilio y permiten la realización de una nueva simbiosis cultural entre lo mexicano y lo español.¹⁴¹

Uno de estos educadores españoles fue Jesús Policarpo Revaque Garrea (1896-1988), director fundador del Colegio Madrid. Fue un importante funcionario del ministerio de educación durante la República y, posteriormente, del gobierno español en el exilio. Estudió en la Normal Superior de Valladolid y completó su formación docente, aprendiendo nuevas filosofías

¹⁴¹ María Alba Pastor. *Op. cit.* p. 49.

pedagógicas y técnicas didácticas, en Bélgica, Holanda y Suiza. Ya durante la guerra civil, fue enviado a Dinamarca para atender a las colonias de niños evacuados, labor que continuó en Francia junto con su esposa María Monte. Llegó a México en 1939 y colaboró con la JARE a favor de los niños de Morelia.¹⁴² El gobierno español en el exilio le encomendó la fundación del Colegio Madrid en 1941, del cual fue su director general hasta 1971. Jesús Revaque, con su amplia formación profesional y con la colaboración de un buen número de profesores, definió el perfil pedagógico del Colegio Madrid durante sus primeras décadas, estableciendo una fuerte impronta que aún hoy persiste.

“Desde sus inicios, la creación del Colegio Madrid tiene un carácter educativo y social. A los colegiales se les otorga todo en forma gratuita”,¹⁴³ alimentación, salud, vestido, útiles, etcétera, debido a que la institución fue creada para acoger a los niños exiliados, cuyas familias estaban en proceso de adaptación y con frecuencia apenas contaban con los recursos suficientes para sobrevivir. Por lo mismo, el horario era muy amplio —de once a doce horas diarias— y las actividades diversas, además de que la austeridad y la solidaridad fueron valores medulares en la enseñanza. Con el tiempo, la escuela se fue «mexicanizando», con el ingreso de alumnos y maestros mexicanos, y el propio exilio se fue diluyendo junto con el respaldo del gobierno español, por lo que el Colegio se volvió una escuela privada, laica y liberal, pero sensible ante el desperdicio y el consumo irracional (por ejemplo, el Colegio tiene un programa muy importante de reciclaje en general, y de papel en particular, que se inculca a los niños).

Por otro lado, los primeros rasgos definitorios y prevalecientes del Colegio Madrid estuvieron estrechamente ligados con la concepción de Francisco Giner de los Ríos, de la ILE y de Manuel Bartolomé Cossío, sobre la escuela, el alumno y la educación:

1. En primer lugar, el principio de «neutralidad» institucional, donde la escuela debe educar sin distorsiones políticas, religiosas o filosóficas, ajena a todo dogmatismo. Este principio era particularmente importante debido a los distintos colores políticos que tenía el exilio español, así como, la consideración de que uno de los factores de la derrota republicana en la guerra civil fue precisamente la intolerancia, el divisionismo, el dogmatismo y la exclusión lo que caracterizó a los distintos partidos que componían el Frente Popular, vencedor en las elecciones del '36.

¹⁴² Véase, “Índice biobibliográfico...”, p. 841.

¹⁴³ María Alba Pastor. *Op. cit.* p. 63. Recuérdese que una de las políticas educativas de la República fue el de «escuela y despensa», *vid supra*.

2. El principio de «reverencia al niño» que implica el pleno respeto por el proceso de aprendizaje del sujeto, en la búsqueda de una formación integral del alumno, que produzca seres humanos capaces de incidir en su realidad histórico-social, pero sobre todo, de ser felices.
3. Y, por último, el principio de «coeducación», y más ampliamente expresado como «escuela activa», en el cual la escuela, el maestro y el alumno, son corresponsables del proceso de enseñanza, partiendo de la propia individualidad del niño, para generar conocimientos y destrezas a partir de la observación, la investigación, el trabajo y la resolución de problemas interpuestos en la propia cotidianidad escolar.

En suma, en la fundación del Colegio Madrid se recogían los principios ginerianos fundamentales:

Revaque tiene la convicción de que las dos fuerzas principales en la educación son la personalidad del maestro y el ambiente social de la escuela. Por ello, procura que los profesores conduzcan al alumno, lo acompañen a descubrir «la verdad de las cosas», a través de sus propios razonamientos, sin que ellos manifiesten sus predilecciones o externen sus posturas políticas. Él piensa que cualquier predominio ideológico está en la frontera del dogmatismo.¹⁴⁴

Pero también desde el principio el Colegio dependió de la SEP, lo que acotó su capacidad de decisión. La «educación socialista», como programa oficial, y el proyecto educativo de la República española coincidían en cuanto a objetivos: “Ambas se proponen desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar una conciencia de solidaridad fincada en el humanitarismo... [etcétera, *vid supra*]”¹⁴⁵, quizás sólo era necesario aumentar ciertos contenidos, académicos y cívicos, para mantener la identidad de los exiliados.

Desde sus orígenes la escuela está incorporada a la SEP y cumple con los programas y planes de estudio establecidos por ésta. El calendario escolar, los libros de texto y la distribución de las labores son los mismos de las escuelas oficiales, aunque se agregan otros conocimientos de historia, geografía y literatura españolas, con la pretensión de dar “a los niños una representación cabal de España y de su espíritu.”¹⁴⁶

En el mismo sentido, “El día se inicia con el toque de la campana, que llama a la formación. Si es lunes, se le hacen los honores a las banderas mexicana y republicana.”¹⁴⁷ Con el tiempo, la República española y el exilio irán perdiendo presencia, aunque no importancia: hoy, todo esto se recuerda con una ceremonia cívica cada año el 14 de abril, además de que los temas relativos en Historia Universal e Historia de México se ven con mayor énfasis.¹⁴⁸

¹⁴⁴ *Ibid.* p. 74.

¹⁴⁵ *Ibid.* p. 49.

¹⁴⁶ *Ibid.* p. 64. El entrecomillado es del *Reglamento del Colegio Madrid*. México. 1944. p. 28.

¹⁴⁷ *Ibid.* p. 65.

¹⁴⁸ Me refiero a los temas de la República española, la guerra civil y el cardenismo.

Pero estas coincidencias entre la visión pedagógica oficial y la de los exiliados en cuanto a objetivos, no lo eran en cuanto a método y contenidos. De hecho, una de las carencias más graves del proyecto educativo oficial mexicano era precisamente la carencia de metodologías didácticas modernas y la persistencia de contenidos definidos con lineamientos positivistas de finales del siglo anterior. De alguna manera el proyecto educativo oficial era contradictorio; pero estas contradicciones se agudizaban en el Colegio Madrid; como se ve en este texto de María Alba Pastor:

Debido a las exigencias de la SEP, en el Madrid no es posible eliminar el libro de texto, por el cual Giner de los Ríos cree que se somete a los niños a la repetición memorista de las lecciones. Tampoco se pueden suprimir los exámenes, que para el pedagogo español son una forma de exigencia por parte de la sociedad para hacer las cosas persiguiendo un título, un requisito exterior, una demostración a los demás, que falsea la pretensión de formar hombres y mujeres que sean capaces de darse un valor a sí mismos. Más que los exámenes, Giner se pronuncia por la prueba diaria y continua del estado de madurez y preparación de los educandos.¹⁴⁹

Otro ejemplo, era el hecho de que Revaque, y en general todo el proyecto educativo del exilio, estaban a favor de los grupos mixtos, bajo el simple argumento del sentido común: «si hombres y mujeres conviven en la sociedad, ¿por qué no en la escuela?»; pero esto no impidió que 1942, por mandato de la SEP, se separaran los niños de las niñas, lo que produjo un incremento sustancial de la infraestructura, al duplicar en número de grupos. Este es un ejemplo de las relaciones de Colegio con las autoridades oficiales. Desde entonces y hasta hoy el Colegio Madrid ha definido su currículo escolar ubicándose entre las metodologías didácticas más modernas y los requerimientos oficiales de la SEP y la UNAM (en el caso del bachillerato), mismos que han sido siempre lo suficientemente flexibles para cristalizar un proyecto progresista viable. Es así, que el Colegio Madrid, en general, ha tenido reconocimiento por parte de las autoridades oficiales, como nos lo ilustra este comentario:

Los cuadernos para primaria eran obligada referencia para otras escuelas y para especialistas, y la Inspección de la SEP los mostraba como ejemplos en la zona escolar correspondiente, en cuya virtud, puede decirse que representó un experimento de lo que más adelante estaría incluido en los postulados de la reforma educativa.¹⁵⁰

Siguiendo lo anterior, además de la tradición pedagógica española y las condiciones establecidas por las autoridades educativas mexicanas, Jesús Revaque “también incorpora ideas pedagógicas de María Montessori, Célestin Freinet, Adolphe Ferrière y Ovide Decroly, entre otros”¹⁵¹, dada su formación pedagógica en Bélgica, Holanda, Suiza, Dinamarca y Francia.

¹⁴⁹ *Ibid.* p. 75.

¹⁵⁰ Teresa Míaja de Liscy y Alfonso Maya Nava. *Op. cit.* p. 117.

¹⁵¹ María Alba Pastor. *Op. Cit.* p. 73.

Estas ideas van a aportar, sobre todo, en novedosas metodologías de enseñanza. A continuación revisaremos brevemente los principios pedagógicos de estos educadores. También se puede revisar el cuadro 2 *Ideas filosófico pedagógicas del Colegio Madrid* al final del apartado 2.2.5.

Célestin Freinet (1896-1966), fue un visionario pedagogo francés, promotor de lo que él llamaba la «educación por el trabajo» y el «método experimental permanente», en los cuales niños y maestros, de manera colaborativa, debía desarrollar los conocimientos y destrezas a través del concepto de «vivir y crear», con una idea integral de la formación de los niños. En palabras del propio Freinet

El trabajo, tal y como hay que organizarlo en la escuela, no debe ser un ayudante más o menos eficaz de la adquisición, de la formación intelectual y la cultura, sino un elemento propio de la actividad educativa, integrado a esta actividad, cuya influencia no podrá limitarse a ninguna arbitraria forma material.¹⁵²

“Es una pedagogía realista y práctica, basada en la actividad cotidiana y en la búsqueda de un «método natural de aprendizaje»”¹⁵³ Así, Freinet enfatiza el conocimiento del lenguaje, la escritura y el cálculo, de una manera expresiva y no memorística. El texto libre, el dibujo libre, el cálculo viviente, el libro de la vida, el fichero, la biblioteca de trabajo, así como los paseos, visitas, prácticas de campo y actividades extra-aula, son algunas de las propuestas de Freinet que se tratarán de aplicar en el Colegio Madrid.

Adolphe Ferrière (1879-1969) fue un educador suizo que impulsó el concepto de Escuela Activa, con la idea de estimular a los alumnos para que movilizándolo sus capacidades propias, a través del trabajo espontáneo y personal, desarrollaran los conocimientos y las habilidades en un ambiente de «respeto, libertad y actividad».

Ferrière propone el concepto de escuela nueva cuyo funcionamiento se basa en el respeto a los intereses y necesidades del niño, la utilización e métodos activos, el desarrollo de la autonomía, el espíritu crítico, y la cooperación.

El fin de la educación no es otro que ayudar al niño al desarrollo y desenvolvimiento de sus potencialidades; es una educación en libertad para la libertad.¹⁵⁴

María Montessori (1870-1952), pedagoga italiana, presentó su método de enseñanza para niños de 3 a 6 años en 1907, el cual resultó muy eficaz en comparación de otros métodos. Éste funciona a partir del desarrollo de la iniciativa y de la autoconfianza para permitir a los pequeños hacer por ellos mismos las cosas que les interesan.

¹⁵² Célestin Freinet. *La educación por el trabajo*. p 228

¹⁵³ *Diccionario de ciencias de la educación*. V. 2 (I-Z). p. 665.

¹⁵⁴ *Ibid.* V. 1 (A-H). p. 643.

Los fundamentos psicopedagógicos sobre los que se basa el método Montessori son: a) Respeto a la *espontaneidad* del niño, permitiéndole en todo momento llevar a término cualquier manifestación que tenga un fin útil. b) Respeto al *patrón de desarrollo individual*, distinto para cada caso particular. c) *Libertad* para que el niño pueda siempre desarrollar la actividad que desee con el único límite del interés colectivo. d) *Autoactividad* del alumno según sus propios intereses. e) *Disposición adecuada del ambiente* para favorecer el autodesarrollo.¹⁵⁵

Siguiendo estos principios, dos de los elementos básicos del método son el desarrollo de materiales didácticos atractivos y funcionales, además del diseño de actividades progresivas para desarrollar los conocimientos y habilidades.

Uno de los autores más influyentes en Jesús Revaque fue el médico y psicólogo belga Ovide Decroly (1871-1932), quien en 1907 fundó en Bruselas un centro pedagógico experimental «La Escuela de L'Ermitage» con el lema «*école pour la vie et par la vie*», “en la que la *escuela laboratorio* sustituye a la *escuela auditorio*”¹⁵⁶

Decroly advertía que la escuela debe educar para la vida, preparando a los hombres y mujeres para integrarse en la sociedad, comprometiéndoles en la construcción de una sociedad mejor. Por ello, la libertad y la responsabilidad definen una organización dentro de la cual cada uno se esfuerza por ser un miembro consciente y útil de la colectividad.¹⁵⁷

Bajo una concepción integral del ser humano y de la enseñanza, Decroly también propuso dos principios metodológicos que deben seguirse en la educación básica: el primero, el método global o globalizador se define de la siguiente manera:

Forma de enseñanza o de aprendizaje fundado en el carácter global de la percepción y de toda la actividad mental. Se parte de operaciones complejas para proceder después al análisis de los elementos que estas operaciones implican.

Y el segundo, método de los centros de interés se explica mediante la:

Organización de un programa escolar unitario, no fragmentado en asignaturas, basado en las propias necesidades e intereses de los alumnos. Proporciona una visión integral de lo estudiado. Gira en torno a dos grandes ideas-fuerza. La primera, el conocimiento de sí mismo, que hace referencia a sus necesidades y aspiraciones (conocer cómo está constituido, cómo funcionan sus órganos, para qué sirven; cómo come, respira, duerme y cómo está protegido y auxiliado por ellos; por qué tiene hambre, frío, sueño; por qué tiene miedo; por qué se enfada; cuáles son sus defectos y sus cualidades;...). La segunda, el conocimiento del medio natural y social en el que el niño vive (familia, entorno, mundo,...) y que constituye el marco en el cual han de satisfacer sus necesidades.¹⁵⁸

Con esta reseña nos podemos dar cuenta que todas esas pedagogías parten de lo que Giner llamaba «reverencia por el niño» y que son compatibles con los principios de «coeducación» y «neutralidad», y que de hecho profundizan aún más en estos conceptos pero, sobre todo, dotan

¹⁵⁵ *Ibid.* V. 2 (I-Z), p. 987.

¹⁵⁶ La escuela para la vida y por medio de la vida. *Ibid.* v. 1 (A-I), p. 368.

¹⁵⁷ Dubreucq-Choprix, F. y M. Fortuny. *La escuela Decroly de Bruselas*. Cuadernos de Pedagogía. n° 163. octubre de 1988. Consultado en <http://www.Didac.es/jibernal/decroly.html>, el 15 de abril de 2003.

¹⁵⁸ *Idem.*

de procedimientos y metodologías prácticas a estas ideas teóricas. Antes que nada estos educadores experimentaron y probaron sus novedosos métodos, obteniendo resultados más que satisfactorios, en contraposición con la escuela tradicional, conductista y positiva. A partir de estos educadores se habla de la Escuela Nueva y la Escuela Activa, con una pedagogía práctica, integral, global y activa.

El Colegio Madrid, y en general la obra educativa de los exiliados, fue visionario con la introducción, apenas en la década de los cuarenta, de algunas de estas metodologías. La educación oficial compartía algunos de los principios teóricos generales, pero entraba en contradicción con la práctica cotidiana, conductista y positivista. El contraste con el resto de las escuelas privadas era también fuerte, muchas de ellas confesionales y dogmáticas, totalmente contrarias al principio de «neutralidad», y las otras basadas en los conceptos tradicionales de la enseñanza, donde prevalecía el enciclopedismo, la autoridad y el memorismo. Quizás sea desde allí que aparece el prejuicio, muy consistente hasta hoy, de los sectores sociales más conservadores, en contra de la labor educativa de las escuelas del exilio, y del Colegio Madrid en particular.

Aplicar los principio de «reverencia por el niño» y «coeducación», así como las novedosas metodologías didácticas, no significaba permitir la negligencia en le trabajo, la falta de disciplina o de rigor científico. Al contrario, Jesús Revaque era partidario de una educación formal y respetuosa, de inculcar buenos modales y de mantener en la escuela un ambiente de trabajo y disciplina; para muestra un botón: a la hora de los alimentos “... todos los chicos comerán de todo —decía Revaque—. *El no me gusta* carece de sentido en el Colegio Madrid.”¹⁵⁹

En los cincuenta y sesenta, con el crecimiento del Colegio y el ingreso de alumnos mexicanos y de la segunda generación del exilio, la disciplina se vuelve prioritaria, bajo la idea de que “La disciplina es el resultado natural de las escuelas que están organizadas para el trabajo. Cuando la gente está ocupada no hay disturbios.”¹⁶⁰

Los dos ejes de enseñanza en los que se insistía de manera particular eran la lengua y las matemáticas y, por supuesto, el trabajo con disciplina y rigor tenía buenos resultados, como lo atestigua Magdalena Olmedo:

Por muchos años designada por la SEP inspectora del Colegio Madrid, esta escuela es distinta del resto por varias razones: los alumnos trabajan con mucha limpieza y orden, “¡da gusto ver esos

¹⁵⁹ Citado en María Alba Pastor. *Op. cit.* p. 72.

¹⁶⁰ *Ibid.* p. 103

cuadernos!”, y en los concursos de la zona siempre obtienen los primeros lugares en lengua nacional y en matemáticas, las dos columnas vertebrales de la enseñanza. En todas las actividades se cuida la correcta expresión oral y escrita y se procura que las mecanizaciones, las fórmulas y la gramática formen parte integral de la vida del alumno y no sean conocimiento para memorizarse o utilizarse mecánicamente.¹⁶¹

Otro punto en el que Revaque insistió siempre, fue el de mantener a los padres de familia involucrados y al tanto de lo que sucedía al interior del Colegio: lo que él llamaba «Trabajo a plena luz». De hecho, el trabajo en la escuela ha estado bajo la continua revisión de las autoridades de la SEP, de la UNAM en el caso del bachillerato, del gobierno español en el exilio y de los padres de familia.

Todo lo anterior nos indica que el proyecto pedagógico del Colegio Madrid era muy demandante para el maestro, pues requería de él una formación y una cultura muy amplia, además del talento y disposición para conducir a los estudiantes; por ello Revaque impulsó un programa que “Bajo el lema de «La educación para la democracia» procura homogenizar las diferencias en las formas de conducción de escolares”¹⁶²

Además se abocó a la publicación y distribución de sus *Resúmenes pedagógicos de J. Revaque*, como una estrategia de actualización y formación de los docentes. En el número V, correspondiente a noviembre de 1961, expuso:

Es el maestro, precisamente, quien ha de darle alma al ambiente. Atento ha de estar, en efecto, todo maestro, a que tanto en lo físico como en lo espiritual, lo moral y lo social, la escuela responda a los nobles y altos fines que entraña la amplia formación de la persona humana.

Para lograr estos fines educativos —importa repetirlo— la acción del maestro no puede contarse por horas o períodos de clase. Tiene que ejercerse constantemente, lo mismo en el aula que en el campo de juegos, en la biblioteca, en el taller, en el laboratorio, en el teatro; lo mismo en las horas de estudio y de trabajo que en las horas libres.¹⁶³

No se puede decir que el Colegio Madrid haya sido, o que sea, una «escuela activa», «nueva» o «alternativa» —aunque en la actualidad participa en las reuniones anuales de este tipo de instituciones educativas que se realizan en México—; pero sí es una institución que desde su origen ha estado preocupada por las mejores metodologías y dispuestas a ensayar y experimentar con nuevos procedimientos de enseñanza-aprendizaje, pero siempre dentro de un plano de trabajo y disciplina. Por otro lado, la matrícula del Colegio, que desde los sesenta sobrepasa los 1500 alumnos, con grupos que han fluctuado entre los 30 y los 50 alumnos, ha impedido una educación personalizada, y donde el orden y el respeto resultan fundamentales. El ensayo de nuevas metodologías y

¹⁶¹ *Ibid.* p. 94.

¹⁶² *Ibid.* p. 101-102.

¹⁶³ Citado en *Ibid.* p. 102.

recursos didácticos ha estado acotado al tamaño y a la eficiencia que requiere el Colegio. Sin embargo también han habido esfuerzos al respecto: después de una época con grupos de 40 a 45 alumnos, entre 1980 y 1998, la administración de Alejandro Pérez Pascual ha bajado este número a 30-32.

2.2.4 1968 a la actualidad.

De la crisis al neoliberalismo

Las Reformas Educativas

México al final del milenio, es ya un país abierto al comercio, donde la intervención del gobierno en la economía es cada vez más restringida; sistemáticamente el mercado sustituye a las regulaciones económicas, la propiedad privada al Estado-propietario y la competencia internacional a la protección.

Para bien o para mal, aunque lo más seguro es que para esto último, México también es hoy un país con bajos niveles de ahorro e inversión, donde ni siquiera la inflación y mucho menos la economía crecen; donde el desempleo es cada vez más pernicioso; donde el déficit comercial y la deuda externa son crecientes; donde los salarios reales son cada vez más bajos y, para colmo de males, donde la distribución de lo que se produce es cada vez más desigual. De hecho la distribución es tan desigual o más que las más desiguales del mundo.

Manuel Gollás. "Breve relato de cincuenta años de política económica".
en *Una historia contemporánea de México*

1968 marca, sin duda, un hito en la historia contemporánea de México. Esta fecha simbólica significa el agotamiento paulatino del régimen autoritario poscardenista (1940-1968) y el principio de la lenta transición, no exenta de dolor, hacia la apertura democrática, en la que todavía estamos inmersos; según Carlos Monsiváis:

Casi en sentido estricto, el acto genocida de Tlatelolco es el epílogo de la fiesta desarrollista, el deterioro de una imagen optimista y milagrosa del país y el principio de una revisión crítica de los presupuestos de sus formas de gobierno y su cultura, de los alcances del proceso institucional y las limitaciones y requerimientos de las distintas respuestas críticas a ese proceso."¹⁶⁴

En el apartado anterior revisamos el alto desarrollo económico y el crecimiento demográfico entre 1940 y 1970. Sin embargo, también vimos cómo las transformaciones económico-sociales no transformaron las estructuras políticas de legitimidad y control. El régimen de partido oficial concentró la toma de decisiones en las élites políticas y generó un movimiento obrero y campesino corporativizados y controlados de manera autoritaria por el binomio gobierno partido. Pero esto entró en crisis al finalizar el periodo:

En 1968 estalló violentamente esta contradicción entre cambio económico, social y cultural por un lado e inmovilidad política por el otro, teniendo como catalizador a un movimiento estudiantil de

¹⁶⁴ Carlos Monsiváis. "Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX". en *Historia General de México. Versión 2000*. p. 1045.

protesta en la ciudad de México, movimiento al que el presidencialismo autoritario no supo dar solución política y que finalmente intentó resolver por la vía de la represión abierta. El aparente éxito inicial de esa solución pospuso y prolongó su verdadera solución; en realidad, el desajuste producido entonces —una pérdida irrecuperable de legitimidad— no pudo ser superado y resurgió más tarde de varias formas, unas violentas y otras pacíficas que fueron motor de cambio. En cualquier caso, fue a partir de 1968 que se inició una lenta, difícil y contradictoria evolución del sistema político impulsada por la nueva pluralidad mexicana.¹⁶⁵

La década de los setenta, y específicamente el gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), estableció dos frentes distintos: por un lado combatió a los grupos radicalizados después de la represión estudiantil, específicamente las guerrillas del estado de Guerrero y la guerrilla urbana del Distrito Federal¹⁶⁶; y por el otro procuró, al menos en apariencia, reconciliar al sector gubernamental con los grupos reprimidos por el sexenio anterior, particularmente los sectores estudiantiles y magisteriales, cuyas demandas democráticas seguían en pie. De hecho logró satisfacer parcialmente sus demandas a corto plazo.

La lenta apertura política comenzó a partir de reformas electorales: Cada uno de los siguientes presidentes impulsó su propia reforma electoral, entre las que destacan las impulsadas por José López Portillo (1976-1982) y por Carlos Salinas de Gortari (1988-1994). Las reformas electorales primero reconocieron la existencia de los partidos de oposición y luego, paulatinamente, fueron igualando las condiciones de competencia de los distintos partidos, hasta llegar a la «ciudadanización» de las elecciones, a partir de la creación del Instituto Federal Electoral (IFE) y el Tribunal Federal Electoral (TRIFE). Hoy, la alternancia en el poder, con la victoria electoral de Vicente Fox y del Partido Acción Nacional, parece consolidar el tránsito a la democratización del país.

Sin embargo, la apertura política en el ámbito electoral no sólo fue por el impulso vertical desde arriba, sino que en realidad fue respuesta a una cada vez mayor participación social y una mayor presión de los sectores combativos de la sociedad. El auge de las organizaciones no gubernamentales ONG, donde mucha gente encontró formas de participación política sin pertenecer necesariamente a los partidos políticos, y la apertura de los medios de comunicación, prensa, radio y televisión básicamente, fueron procesos paralelos, fundamentales en el cambio democrático de los últimos treinta años.

Al cambio político iniciado a fines de los sesenta le seguiría otro de naturaleza económica, igualmente profundo, contradictorio y costoso. En efecto, una crisis del modelo de economía cerrada y protegida, que empezó en los años setenta, explotó dramáticamente en 1982 y a partir de allí se inició lo que se llamó primero la «reconvención industrial» y más adelante el neoliberalismo y

¹⁶⁵ Lorenzo Meyer, "De la estabilidad al cambio". p. 883-884.

¹⁶⁶ Recientemente se abrieron los archivos oficiales de esta época dentro del Archivo General de la Nación, lo que arrojará luz sobre las características concretas de la guerra sucia y el espionaje gubernamental.

la globalización, es decir, la apertura y la privatización de la economía mexicana para hacerla capaz de competir en los dinámicos mercados mundiales.¹⁶⁷

Durante los 12 años que duraron los gobiernos de Luis Echeverría Álvarez y José López Portillo (1970-1982) aumentó sustancialmente el gasto público, pero fue un gasto de carácter deficitario, por lo que también aumentó mucho la deuda externa y el peso tuvo fuertes presiones inflacionarias y devaluatorias —en 1976 fue la primera, mayor al 100, pero a partir de 1982 estos índices se descontrolaron dramáticamente—. El gasto público desmesurado vino aparejado a un aumento importante de la inversión en infraestructura y en el gasto social; fue en esta etapa en que se construyó prácticamente toda la infraestructura petrolera, y también fue cuando se masificó la educación media superior y superior y el presupuesto de educación llegó a sus más altos niveles; por supuesto que fue positivo el incremento de los presupuestos destinados a la educación en relación con PIB, pero el déficit generado fue muy nocivo en el futuro.

El sexenio de Echeverría buscó revertir la acumulación de recursos en las clases superiores bajo el concepto de «desarrollo compartido», por lo que la reforma educativa se consideró estratégica como un mecanismo de redistribución y desarrollo de oportunidades, pero este proyecto no funcionó debido al altísimo déficit. El sexenio siguiente el déficit se incrementó debido a los espejismo de los precios petroleros, por lo que el gobierno se enfrascó en la «petrolización» de la economía; pero con la caída de los precios del crudo la economía se derrumbó.

En 1982 estalló la crisis económica, que prácticamente duraría el resto de la década. Así, la falta de recursos y los compromisos con la banca internacional —Fondo Monetario Internacional y Banco Mundial— obligaron al régimen a un giro de 180 grados en sus políticas económicas: Se redujo al mínimo el gasto social —salud y educación fundamentalmente— y se buscó atraer inversión extranjera, para lo cual se tendió a una política de apertura comercial y de privatizaciones. El mercado protegido y el estado propietario se consideraban un estorbo para el desarrollo del capital privado.

El neoliberalismo y la globalización, como estrategias de desarrollo, comenzaron con el ingreso de México al Acuerdo General de Aranceles y Comercio (GATT por sus siglas en inglés) —hoy Organización Mundial de Comercio (OMC)—; tuvo su punto culminante con la

¹⁶⁷ *Ibid.* p. 884.

firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN); y ha seguido con firmas de acuerdos comerciales entre los que destacan el de Chile y el de la Comunidad Europea.

El cambio de modelo económico no ha tenido los resultados prometidos: el crecimiento económico ha fluctuado mucho entre años apenas aceptables y otros francamente críticos; pero más grave es que el sistema ha concentrado la riqueza aún más que en los periodos anteriores, y la pobreza, lejos de disminuir continúa en ascenso. El historiador Lorenzo Meyer nos lo explica así:

La economía semicerrada y dominada por la acción del gobierno ya había dado paso a otra muy abierta y donde el capital privado —nacional y extranjero— marcaba la velocidad y sentido de la marcha. De todas formas, los beneficios de ese cambio se habían concentrado mucho en la cúspide de la pirámide social y aún no se dejaba sentir en la base, donde la vida cotidiana se había vuelto una dura lucha por la sobrevivencia.¹⁶⁸

Estas han sido las circunstancias político económicas del último tercio del siglo XX. En este marco el sistema educativo mexicano se ha desenvuelto entre la crisis y la globalización de manera un tanto errática y ha experimentado dos reformas significativas.

La primera de ellas se dio en el sexenio de Luis Echeverría y respondió, como en general todos los aspectos de su régimen, a cerrar las heridas causadas por el “68”. En primer lugar se abocó a aumentar el presupuesto para la educación de un 2% del PIB al 5% del PIB, estándares que continuaron hasta 1982. Carlos Ornelas, en su libro sobre *El sistema educativo mexicano*, dice que:

El gasto del presidente Echeverría creció bastante en términos absolutos y perseguía dos propósitos principales. El primero, implícito, reconquistar el consenso social de la clase media —intimidada por la política dura del gobierno anterior— y revitalizar la hegemonía del régimen y, el segundo, explícito mejorar la situación de las áreas rurales.¹⁶⁹

Los currículos de la educación primaria y secundaria fueron reelaborados completamente y las asignaturas tradicionales fueron sustituidas por «áreas de aprendizaje»¹⁷⁰ que buscaban los siguientes objetivos.

1. Promover el pensamiento crítico y creador del alumno.
2. Desarrollar en el alumno la capacidad de abstracción y razonamiento.
3. Desarrollar una afectividad normada por un sistema de valores.
4. Acrecentar la sociabilidad del alumno y la capacidad de utilizar todas sus posibilidades.¹⁷¹

¹⁶⁸ *Ibid.* p. 941.

¹⁶⁹ Carlos Ornelas. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. p. 255.

¹⁷⁰ Las áreas de aprendizaje eran: español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación tecnológica, educación artística y educación física.

¹⁷¹ Consejo Nacional Técnico de la Educación. *Plan de Estudios y Programas de Educación Primaria*. citado en Carlos Ornelas. *Op. cit.* p. 151.

Esta reforma introducía muchos de los adelantos pedagógicos que en los sesenta comenzaron a estar de moda en México a través de las escuelas activas, y que el Colegio Madrid ya prefiguraba dos décadas antes. Según Pablo Latapí:

Quizá el núcleo de la reforma educativa de esta administración [la del presidente Echeverría], deba situarse en el campo de la renovación pedagógica. Ésta se centró en la enseñanza primaria, cuyos programas y textos fueron totalmente reformados. La concepción de la educación como proceso personal de descubrimiento y exploración y como asimilación de métodos y lenguajes más que de información, quedó plasmada en los nuevos textos escolares, que representan una labor ingente y encomiable.¹⁷²

Sin embargo la reforma fracasó porque no se preparó adecuadamente a los maestros, quienes se manifestaron en contra de ésta, por considerarla una imposición del gobierno.

La resistencia de los maestros a aquellos planes se justificó porque los cursos de actualización fueron cortos, mal diseñados y muy limitados... los textos y los materiales les eran ajenos en el doble sentido de no haber participado en su elaboración y de estar fuera del rango de sus intereses intelectuales tradicionales. Estos textos no armonizaban con la tradición del normalismo mexicano y, a pesar de que sus fundamentos psicopedagógicos se apoyaron en la psicología evolutiva (que se pudiera pensar es más cercana a la ideología del magisterio), los maestros los rechazaron. Paradójicamente, eso facilitó la influencia de la psicología conductista, que subvierte más la tradición pedagógica del normalismo.¹⁷³

Durante más de dos décadas la educación básica que impartió el gobierno fue un híbrido de educación conductista, memorística, dogmática, pero sin el rigor y el volumen de contenidos enciclopédicos de la educación tradicional. A esto hay que sumarle las graves consecuencias de la crisis económica que redujeron de manera significativa los presupuestos reales a la educación, además del deterioro salarial de los maestros que, sin duda, afectó negativamente su desempeño. Por otro lado, la reforma educativa le dio a las escuelas privadas un margen de maniobra muy alto para desarrollar proyectos educativos experimentales y vanguardistas.

En este mismo periodo la educación media superior y superior se vio muy beneficiada gracias al aumento de sus presupuestos, al aumento de las matriculas y, por supuesto, a la fundación de nuevas instituciones. En educación superior destacan las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) de la UNAM y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), además de varias universidades estatales y de 16 Institutos Tecnológicos Regionales. En educación media superior se fundaron los Colegios de Bachilleres, con sus programas de estudio pedagógicamente equivalentes a los de la educación primaria y secundaria reformados. La UNAM creó un nuevo sistema de bachillerato: el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), fundado formalmente en enero de 1971, bajo los auspicios del rector de la UNAM en

¹⁷² Pablo Latapí. "Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos: 1952-1975". en *Comercio Exterior*. México. vol. 25. núm 12. Diciembre de 1975. p 1331. Citado en Carlos Ornelas. *Op. cit.* p. 155.

¹⁷³ Carlos Ornelas. *Op. cit.* p. 156.

turno, Pablo González Casanova (1970-1973), y sobre el cual abriremos un apartado más adelante dada su importancia para este trabajo (2.4.3).

La segunda reforma, conocida como *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, se dio durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), y entró en vigor en 1993. Lo primero fue una reforma constitucional, la cual incrementó a 11 años la educación básica—Un año de preprimaria, 6 años de a primaria y 3 de la secundaria—. Pero más importante fue un nuevo cambio en el currículo, el cual desechó el sistema de áreas para retornar a las viejas asignaturas. Esto significó cambios muy importantes, sobretodo en las materias de Español y de Matemáticas.

En primer lugar, la enseñanza del español abandona el formalismo de la gramática estructural, que más que iniciación a la lengua y después a la literatura, era a la lingüística. En el nuevo plan se destaca que los niños deben aprender a leer y escribir de manera correcta, así como a mejorar considerablemente sus normas del uso de la lengua.¹⁷⁴

El caso de las matemáticas fue distinto: no se trataba de regresar a la tradición, sino de optar por una tercera opción pedagógica. Se abandonó la vía de la lógica matemática, pero no para regresar a las mecanizaciones y el memorismo, sino para desarrollar unas matemáticas operativas, como herramienta para reconocer, plantear y resolver problemas: “Ahora se desea negar ese tipo de enseñanza apoyada en la lógica y se plantea un enfoque que se fundamenta en la solución de problemas y en desarrollar el razonamiento matemático a partir de soluciones prácticas.”¹⁷⁵ Este enfoque fortalece el desarrollo de habilidades y estructuras mentales, lo que redundará en una mejor y más integral formación de los niños y jóvenes.

Por otro lado, la historia regresó como una asignatura básica, pero con un enfoque nuevo, en el cual se enfatizó el estudio de los procesos históricos, con la idea de plantearle a los alumnos una historia narrativa y explicativa, no tanto descriptiva y memorística. La reforma en las asignaturas de historia fue equivalente al de las matemáticas, donde los alumnos son instados a desarrollar habilidades y nociones de comprensión histórica y social aplicables de manera amplia a su entorno cultural y a su pasado. Esta forma de enseñar historia es más difícil tanto para los maestros como para los alumnos porque requiere el estudio, aunque sea de manera introductoria, de epistemología, teoría y metodología de la historia, y rebasa el ámbito puramente mecánico y memorístico de la enunciación de los contenidos: analizar y comprender es siempre más difícil que memorizar.

¹⁷⁴ *Ibid.* p. 201.

¹⁷⁵ *Ibid.* p. 203.

La educación media superior también sufrió cambios importantes a mediados de la década de los noventa. Los dos sistemas de bachillerato dependientes de la UNAM, la ENP y el CCH, reformaron sus planes de estudio. En el primer caso los cambios fueron más de forma que de fondo, pero en el segundo sí hubo una transformación importante. Ambas reformas serán analizadas más adelante en virtud de su importancia para este informe.

La educación superior y la investigación también han sido sujetos de cambios de fondo, bajo los criterios de eficiencia y excelencia. Para ello se creó, desde los 80s el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y a principios de los 90s el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) que administra recursos para la investigación y gran parte de los presupuestos para becas académicas que otorga el gobierno de México.

En suma, la apertura democrática en México tanto en su sistema electoral como su sociedad civil; el colapso del estado benefactor altamente deficitario y la crisis; las privatizaciones, la apertura del mercado y la globalización; el aumento de la brecha entre la riqueza y la pobreza y, por tanto, de la marginación; y las dos sucesivas reformas en las que México ha apostado la preparación educativa de su población; son el entorno histórico social en el cual se ha desenvuelto el Colegio Madrid, con la disyuntiva, también, de la crisis y la modernización.

2.2.5 Desarrollo pedagógico del Colegio Madrid.

De 1971-a la actualidad.

*¡Quiero ser libre; de la manera que acabo de indicar! Y eso significa:
quiero hacerme a mí mismo, hacerme lo que yo haya de ser.
Johann Gottlieb Fichte. El destino del hombre.*

En 1971, después de treinta años, Jesús Revaque renunció a la dirección general del Colegio por motivos de salud. Le sucedió Luis Castillo (1971-1975), que se había desempeñado como director de la preparatoria. Los tiempos eran muy distintos: La década de los sesenta, con su emblemático “68” en México y el mundo, trajo transformaciones sociales, políticas y culturales de fondo. Las estructuras de autoridad, aún las escolares, fueron impugnadas y cuestionadas. La expresividad de la sociedad, particularmente de la juventud, fue revalorada, y la protesta, así como los valores contraculturales fueron bandera de una nueva generación que quería marcar su distancia y establecer una identidad propia y radical: la brecha generacional nunca estuvo tan pronunciada.

El Colegio Madrid estaba inserto en una realidad nacional en la que el régimen busca curar las heridas producidas por la matanza de Tlateloco. Como arriba se expuso, el gobierno de Luis Echeverría impulsó una reforma educativa cuyo énfasis estuvo en la implantación de nuevas estrategias pedagógicas provenientes del modelo de la «escuela activa». Quizás más que nunca había que aplicar el concepto de «reverencia por el niño».

En el que hacer diario se introducen las técnicas de las escuelas activas: corrillos, mesas redondas y exposiciones grupales. Dos o tres veces al semestre los profesores se someten a las críticas públicas y abiertas, constructivas o no, de su grupo de estudiantes, con el fin de enmendar actitudes, ser más democráticos o proseguir su labor «bien motivados». En estas reuniones los maestros también manifiestan sus observaciones hacia los grupos y los someten a una revisión de «sus conciencias», pero su autoridad ya no proviene de un poder inmanente, sino que la tienen que ganar a pulso con sus actitudes y su preparación académica cotidiana.¹⁷⁶

La reforma educativa de la SEP fue aplicada en la primaria, pero no en la secundaria, que se mantuvo incorporada a UNAM. Como arriba se dijo, la UNAM inició un nuevo programa de bachillerato con el CCH, intentando un programa de «coeducación». El Colegio Madrid estableció un grupo piloto por las tardes —posteriormente aumentó a dos— pero el programa de CCH fue disuelto en 1976 por problemas económico-administrativos. Más adelante, en el apartado 2.4.4 *El Bachillerato-CCH Colegio Madrid*, se tocará el tema con mayor profundidad.

Los cambios en el país provocaron cambios en el Colegio, sin embargo, Luis Castillo no parecía ser el indicado para los retos de esta nueva etapa. De hecho desde 1973 presentó su renuncia por contar con más de 70 años de edad y 23 de servicio en el Colegio. En 1975 se hizo efectiva la renuncia y fue sustituido al año siguiente por Dionisio Peláez, quien sólo duró un año en el cargo, el cual pasó sin pena ni gloria. En 1977 asumió la dirección general María Leal, que previamente fue directora de la primaria; “Ella solicita que el nombramiento tenga un carácter provisional. Desea brindar todo su apoyo a la institución, en los momentos difíciles por los que atraviesa.”¹⁷⁷ Y así es, en 1980 abandonó el cargo.

La década de los setenta fue una etapa de crisis y de transformaciones. Pero mucho más en el plano administrativo e institucional, que en lo pedagógico y didáctico. Fueron tres directores en nueve años—después de 30 años con sólo un director—; se constituyó la Asociación Civil del Colegio Madrid y la estructura de gobierno que perdura hasta hoy —la Asamblea y la Junta de gobierno—; se abandonó «el Castillo» y se cambió al domicilio actual en Tlalpan, que además significó un incremento sustancial de la infraestructura; se sanearon las finanzas, dándole al Colegio plena autonomía y eficiencia.

¹⁷⁶ María Alba Pastor. *Op. cit.* p. 147.

¹⁷⁷ *Ibid.* p. 164.

En 1980, ya en el nuevo plantel, Cristina Barros fue designada Directora General. La indefinición y las profundas transformaciones de la década pasada, hicieron indispensable la redacción de un documento que explicitó, clarificó y concretó el carácter ideológico y pedagógico institucional del Colegio. Para ello, a instancias de la maestra Barros, se redactó la *Declaración de principios de la asociación civil Colegio Madrid*. Como ya se dijo antes, en este documento se reconocía la deuda con las ideas pedagógicas de Francisco Giner de los Ríos y de Manuel Bartolomé Cossío; se establecía el pleno acuerdo con lo establecido en el artículo 3º constitucional; se recordaba el origen del Colegio en el exilio español y durante el régimen del general Lázaro Cárdenas; Se parafraseaba el acta constitutiva de la Asociación Civil; para, finalmente, exponer los “lineamientos pedagógicos del conjunto escolar” en los cuales se establecía:

La Asociación Civil tiene hasta hoy a su cargo, como única institución, al conjunto escolar Colegio Madrid y cree firmemente que las principales características que han distinguido a los alumnos de esta escuela, no deben variar en lo fundamental.

1. El Colegio Madrid está formado por cuatro escuelas: Jardín de Niños, Primaria, Secundaria y Preparatoria. Las tres primeras están incorporadas a la Secretaría de Educación Pública y la última a la Universidad Nacional Autónoma de México. Seguirá los lineamientos académico-administrativos que legalmente su incorporación le exija, pero en lo ideológico, quiere permanecer independiente, lo que no significa que pretenda apartar a los alumnos de su realidad histórica y social.

La independencia ideológica significa aprovechar los espacios que permiten las autoridades oficiales y el concepto de libertad de cátedra, para imprimir a la educación que imparte un carácter propositivo y transformador, y ratificar el compromiso del Colegio con el liberalismo militante heredado de la Segunda República española y el cardenismo.

Avanzando en el comentario al mismo documento,

2. En el aspecto educativo procurará el desarrollo de un hábito de pensamiento crítico y evitará el predominio del memorismo. Interpretando las corrientes pedagógicas actuales, fomentará la participación del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje.
3. El estudio deberá presentarse como la mejor posibilidad que se ofrece al hombre para lograr un conocimiento más profundo de sí mismo y del mundo que lo rodea, por lo que es importante ayudar al alumno a relacionar las diversas áreas del saber entre sí y con su vida cotidiana.
4. Ofrecerá al estudiante una metodología y unos conocimientos que le permitan desarrollar una actitud crítica. Para ello es indispensable que adquiera la dinámica de la investigación científica.

Siguiendo este documento, una característica significativa del Colegio ha sido la apertura distintas posiciones filosóficas y pedagógicas, asumiéndolas de manera crítica y creativa, y no

simplemente aplicarlas de manera dogmática, como se establece en el siguiente punto de estos “lineamientos pedagógicos”:

5. Permanecerá abierto a todos aquellos métodos pedagógicos que permitan integrar y sintetizar conocimientos científicos cada vez más amplios y complejos, e incorporar también los elementos que den mayor actualidad y validez a las humanidades. Todo ello hará posible incidir en el desarrollo de un país tan heterogéneo como el nuestro.
6. Procurará desarrollar las capacidades físicas de sus alumnos y colaborará en la preservación de aquellos hábitos de higiene que son indispensables para la salud mental y física de los individuos.

Todo lo anterior ha de iniciarse desde el Jardín de Niños, con objeto de favorecer el desarrollo de sus capacidades intelectuales y cognoscitivas, a fin de facilitar el manejo de la información que se le proporcionará en ciclos ulteriores.

Es indispensable que los padres no permanezcan ajenos a esta tarea; será necesario que colaboren con el Colegio para evitar la separación anacrónica entre el hogar y la escuela. Los profesores, por su parte, serán la base sobre la que descansa la realización de estos principios.¹⁷⁸

De alguna manera este documento realizó lo que María Alba Pastor llama “traer al presente los principios del pasado”¹⁷⁹ refrendando su compromiso con la educación oficial y manteniendo la compatibilidad con los principios tradicionales de la «coeducación», la «neutralidad de la escuela», el «trabajo a plena luz», la «reverencia por el niño» y la «educación integral». Asimismo se refrendó el compromiso social del Colegio, estableciendo como objetivo en la formación de los alumnos, la capacidad de “incidir en el desarrollo de un país tan heterogéneo como el nuestro”.

La novedad de este documento es la introducción del concepto de desarrollar una «actitud crítica» en los alumnos, que a su vez promueva la «investigación científica» como la mejor forma de enseñanza y de conocimiento. También se hace explícita, aunque de alguna manera es una constante desde el principio, la idea de que el Colegio Madrid “Permanecerá abierto a todos aquellos métodos pedagógicos” que permitan la consecución de sus objetivos; es decir, que el Colegio no se compromete con una sola visión pedagógica o una sola metodología, sino que construirá una visión propia, quizás ecléctica, a partir de la continua evaluación de las investigaciones educativas más recientes.

Con la idea de concretar los lineamientos pedagógicos arriba expuestos a la práctica cotidiana del Colegio, así como mantener una evaluación constante de esta práctica, en 1983 se creó el Consejo Académico, donde —hasta hoy— están representados las autoridades, los maestros y los alumnos:

Las metas de este consejo son: fomentar la coordinación entre las cuatro secciones o departamentos de la escuela; establecer una secuencia en sus programas de trabajo; analizar, evaluar

¹⁷⁸ Colegio Madrid. *Declaración de Principios...* p. 5-6.

¹⁷⁹ María Alba Pastor. *Op. cit.* p. 173.

y corregir los planes y programas de estudio y promover su integración horizontal y vertical; organizar cursos de actualización pedagógica; organizar reuniones de estudio entre los profesores; fomentar las actividades artísticas, culturales, sociales, y favorecer la comunicación entre los diferentes sectores de la comunidad.¹⁸⁰

El Consejo Académico habilitó espacios de participación y de discusión para los distintos sectores de la comunidad del Colegio y con el fin de democratizar la toma de decisiones en el ámbito académico y pedagógico; también reconoció la necesidad de la formación continua y de actualización de sus docentes, así como establecer un mecanismo de evaluación permanente de la actividad académica.

Como resultado directo de la labor del Consejo Académico, en 1989 se realizó el *Primer Encuentro Pedagógico del Colegio Madrid*, que este año —2004—, con el nombre de *Encuentro Pedagógico del Colegio Madrid «Carmen Meda»*, realizara su XVI versión, con el tema de fracaso escolar. Éste convoca a toda la comunidad del Colegio: autoridades, maestros, trabajadores, alumnos, padres de familia y exalumnos, pero también se invita a especialistas y público interesado en general, para expresar y discutir temas referentes a la compleja realidad educativa y pedagogía en México y el mundo, y su concreción en el Colegio Madrid, para rescatar las experiencias y proyectar el trabajo bajo el concepto de formación y evaluación continua.

Los *Encuentros Pedagógicos* siempre han incluido conferencias magistrales de especialistas reconocidos; mesas de trabajo donde se presentan ponencias y se genera una discusión abierta a partir de temas específicos; talleres cortos que apoyan la práctica docente cotidiana; y finalmente se publica una memoria, que incluye los documentos de los eventos mencionados, además de una antología de textos significativos, referentes a la temática general.

Aunque estos espacios fueron abiertos durante la dirección de Cristina Barros, en realidad se consolidaron a partir de 1990 con el nuevo director, José Antonio Chamizo.

La nueva administración, a instancias del Consejo Académico, fortaleció significativamente la formación docente y su evaluación. Desde entonces por las tardes se imparten cursos de actualización para los maestros con una gran variedad de temas (uso de línea de tiempo, uso de programas de cómputo —como Word, Excel, PowerPoint, Flash, Photoshop, entre otros— distintas técnicas de evaluación, filosofía para niños, inglés, y muchos más). Asimismo se estableció el programa de «Grupos de Autoformación» en el cual equipos de profesores presentan proyectos de investigación y desarrollo para, a través de estrategias colaborativas, estimular la autoformación del personal del Colegio, con apoyos

¹⁸⁰ *Ibid.* p. 188-189.

económicos de la institución para bibliografía y materiales, pago de especialistas y asistencia a congresos. Como complemento de lo anterior se inició con un amplio programa de evaluación, que incluye la evaluación de la institución, de las autoridades y de los maestros, a partir de cuestionarios y formatos, con el fin de obtener y sistematizar la información de todos los miembros de la comunidad y, en especial de los alumnos. Finalmente, todo esto redundó en un programa de sobresueldos, el cual busca estimular la actualización, la autoformación y eficiencia docente. De alguna manera, esta dirección impulsó los programas de «excelencia académica» que las instituciones públicas de educación superior y media superior —en especial la UNAM— venían promoviendo desde mediados de los ochenta y que en los noventa se habían consolidado.¹⁸¹

La actualización docente para José Antonio Chamizo también ha tenido que ver con el establecimiento de relaciones con otras instituciones educativas y centros de investigación pedagógica; por ello,

En esta gestión se le dio al Colegio una proyección importante hacia el exterior, tanto en el país como en el extranjero. El director es considerado por varios miembros del Colegio como una persona innovadora que además participaba en congresos internacionales y se vinculaba en la dirección de algunos comités de organizaciones científicas internacionales. Con esta visión de científico y educador, trató de aplicar en el Colegio algunas de las cosas que veía en el extranjero, es el caso del programa «Vamos a explorar» en primaria y de la inclusión del constructivismo.¹⁸²

Todo lo anterior ha redundado en la activación de la discusión pedagógica en la comunidad del Colegio Madrid —en contacto con otras instituciones—, ensayado continuamente nuevos proyectos y generando nuevas experiencias. Se ha hecho más dinámica la investigación pedagógica y la aplicación de los métodos de enseñanza. Dentro de esto destaca la introducción en el Colegio del constructivismo como concepción y estrategia de enseñanza, que desde entonces es una referencia ineludible en la práctica cotidiana del Colegio.

El constructivismo considera que el individuo no es un mero recipiente donde se depositan las informaciones, sino una entidad que construye la experiencia y el conocimiento, los ordena y da forma. El constructivismo no es obra de un solo autor, sino que se articula a partir de las aportaciones de distintas escuelas y autores,

¹⁸¹ Véase Instituto Mexicano de Investigaciones Educativa, S.C. *Op. cit.* p. 26-27.

¹⁸² *Ibid.* p. 27. «Vamos a explorar» es un ejemplo de un programa novedoso impulsado por el director José Antonio Chamizo; como se explica en Elizabeth Inzunza, Guadalupe López, *et. al.* «El nuevo programa de «Vamos a Explorar»». en Colegio Madrid. *Antología y Memorias del Octavo Encuentro Pedagógico «Carmen Meda»*. p. 157: ««Vamos a explorar» es el programa diseñado en el Colegio Madrid para la enseñanza experimental de las ciencias naturales en el propio salón de clases y su objetivo principal radica en estimular la curiosidad y creatividad propias de los niños de 5 a 12 años. Todas las unidades que conforman el programa, tienen en común un manual para el maestro que le permite conocer el manejo del grupo a nivel de organización, el seguimiento de las diferentes actividades y la forma de evaluar.»

La idea de *concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje* está siendo utilizada para designar una posición, un enfoque amplio, en el cual convergen diversas teorías psicológicas y educativas, que comparten el supuesto de que el conocimiento y el aprendizaje no constituyen una copia de la realidad sino una construcción activa del sujeto en interacción con un entorno sociocultural.¹⁸³

El constructivismo parte de la teoría de la psicología genética de Jean Piaget (1896-1980). Esta teoría trata sobre el desarrollo cognitivo de los niños, haciéndose la pregunta, ¿de qué manera los individuos van adquiriendo el conocimiento, y en especial, el conocimiento científico? Y responde:

La psicología genética considera el desarrollo cognitivo como un incremento o progreso en la capacidad del sujeto para comprender, explicar y predecir el mundo que lo rodea. Se entiende que en el ser humano existe una predisposición a dar sentido a su entorno, y es este impulso, de origen cognitivo pero también afectivo, lo que lo lleva a construir, a partir de las informaciones tomadas del ambiente, esquemas mentales explicativos de la realidad. Por otro lado, el desarrollo cognitivo es entendido como una sucesión de cambios discontinuos o estadios, los cuales van aumentando en capacidad explicativa.¹⁸⁴

Estos esquemas mentales explicativos de la realidad, se constituyen de significados construidos a partir de la interacción del sujeto con su medio, y nos permiten orientar la conducta, gracias a su carácter predictivo, conformando, finalmente estructuras mentales. Las estructuras mentales son más o menos estables, pero van cambiando en etapas o estadios de desarrollo cognitivo, según su coherencia interna y su capacidad explicativa y predictiva de la realidad. “El sujeto de la psicología genética es pues un constructor de significados. Dado que esta construcción es producto de la interacción del sujeto con su entorno, los significados que se elaboran están determinados, a la vez, por las estructuras internas previas y por las características del ambiente”.¹⁸⁵ Los cambios en las estructuras mentales son, pues, adaptaciones de las estructuras anteriores a partir de la asimilación de nuevos elementos del medio y la acomodación de las estructuras previas; lo que constituye una reestructuración de los significados. El dinamismo de este proceso de cambio no es continuo, sino que se da por etapas, según la teoría piagetiana de la equilibración, que dice:

la creación de nuevos productos cognitivos por reestructuración ocurre cuando se produce un desequilibrio o desajuste entre los esquemas del sujeto y el objeto al cual se aplican, o entre dos esquemas que aparecen como contradictorios entre sí. Ante este desequilibrio, el sujeto experimenta una perturbación cognitiva que pone en marcha mecanismos reguladores y compensatorios tendientes a restablecer el equilibrio. Se han distinguido tres tipos de respuestas a estas perturbaciones (tipo alfa, beta y gamma) según que provoque sólo una reorganización parcial, impliquen una modificación sustancial de los esquemas anteriores o la construcción de uno o varios. De esta manera, el sujeto va alcanzando nuevos estadios de equilibrio de sus estructuras cognitivas, cada vez más estables.¹⁸⁶

¹⁸³ Jaume Trilla Bernet (coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. p.179.

¹⁸⁴ *Ibid.* p. 182.

¹⁸⁵ *Idem.*

¹⁸⁶ *Ibid.* p. 185.

Asimismo, la descripción de las etapas del desarrollo cognitivo es la parte más conocida del trabajo de Jean Piaget, y ha sido fundamental para las modernas propuestas educativas, pero estas no son relevantes, por el momento, para este trabajo.

Pedagógicamente hablando, esta teoría implica la necesidad de un diseño de la enseñanza según estas etapas de desarrollo cognitivo, pero también se trata de generar estrategias didácticas, en las cuales, a partir del entorno, se genere «conflictos cognitivos», de manera que obligue al sujeto a desarrollar estructuras mentales superiores. Es precisamente en este punto, en la elaboración de entornos cognitivos, donde aparece el constructivismo.

Otro autor fundamental para el desarrollo del constructivismo, contemporáneo a la psicología genética, es Lev S. Vigotsky que, a diferencia de Piaget que trabaja sobre las cuestiones individuales del proceso cognitivo, se preocupa más por las cuestiones socioculturales del hombre:

Vigotsky considera que, al inicio de la vida, las funciones psicológicas existen en su forma elemental y, por tanto, lo que debe explicar la psicología es el paso de lo elemental a lo superior o, en otras palabras, de lo natural a lo cultural y, a la vez, las formas de mediación que hacen posible dicho paso.¹⁸⁷

Igual que Piaget, Vigotsky plantea que la conciencia, la psicología del hombre, es una estructura dinámica, en continuo proceso de cambio, pero no sólo en el ámbito cognitivo, sino especialmente en el histórico cultural.

Para Vigotsky, la evolución socio-cultural ha hecho posible que la especie humana elaborara progresivamente sistemas artificiales, cada vez más complejos y arbitrarios, con el fin de regular la conducta entre sus miembros en el ámbito de las relaciones sociales. Estas herramientas son designadas por Vigotsky con el nombre de signos, y su sistema más importante es el lenguaje. Pero una de las características de estos sistemas, la arbitrariedad, determina una nueva propiedad: ser un reflejo de la realidad. De esta manera, aparece un nuevo uso ligado a los signos. No únicamente permiten el control de la conducta, sino que se convierten en mediadores de la propia conducta, de la conducta individual.¹⁸⁸

Esto es, las estructuras superiores de la conciencia no se presentan tal cual, sino que están mediadas por significados, específicamente el lenguaje. Estos significados no se originan en el individuo, sino que son parte del entorno histórico social, y el individuo los interioriza en el proceso de desarrollo de las formas superiores de conciencia. En primer lugar el lenguaje es comunicación, pero, profundizando, el lenguaje es mediador del pensamiento y la conducta.

Por eso, para Vigotsky, la conciencia es un producto social que emerge de las relaciones que establecen las personas entre sí. En estas relaciones los menos capaces aprenden —porque los más capaces les enseñan— a emplear el conjunto de procedimientos de naturaleza simbólica que son

¹⁸⁷ *Ibid.* p. 218.

¹⁸⁸ *Idem.*

relevantes en el contexto cultural determinado para poder participar activamente y de pleno derecho en la vida social.¹⁸⁹

Por otro lado, como se comentó arriba, Vigotsky comparte con Piaget la idea de etapas cognitivas, pero en vez de preocuparse por la caracterización de las distintas etapas, introduce la idea de «zona de desarrollo potencial» entendida como: “Lo que el niño es capaz de hacer con ayuda de los adultos, lo llamamos zona de desarrollo potencial”¹⁹⁰ y continúa:

Lo que el niño puede hacer hoy con ayuda de los adultos, lo podrá hacer mañana por sí solo. El área de desarrollo potencial nos permite, pues, determinar los futuros pasos del niño y la dinámica de su desarrollo, y examinar no sólo lo que ya ha producido el desarrollo, sino lo que producirá en el proceso de maduración.¹⁹¹

En otras palabras, lo importante es el *potencial de desarrollo inmediato*, para establecer estrategias didácticas adecuadas, y no lo que el sujeto ya conoce o puede hacer.

Considerado desde este punto de vista, el aprendizaje no es en sí mismo desarrollo, pero una correcta organización del aprendizaje del niño lleva al desarrollo mental, activa todo un grupo de procesos de desarrollo, y esta activación no podría producirse sin el aprendizaje. Por ello, el aprendizaje es un momento intrínsecamente necesario y universal para que se desarrollen en el niño esas características humanas no naturales, sino formadas históricamente.¹⁹²

Además Vigotsky introduce el concepto de «contenidos procedimentales», en la búsqueda de habilidades de pensamiento, y no sólo los contenidos académicos. En suma, para Vigotsky, el objetivo de la educación es “... educar para desarrollar capacidades en las personas que las hagan competentes en un contexto social y cultural determinado”.¹⁹³

Basado en las ideas de Piaget y Vigotsky otro teórico de la educación, David Ausubel, desarrolló la «Teoría del aprendizaje significativo» en contraposición del «aprendizaje mecánico», planteando que el aprendizaje debe partir de los conocimientos previos del alumno:

Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por «estructura cognitiva», al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.¹⁹⁴

En tanto que el aprendizaje mecánico, producto de la falta de estrategias por parte del maestro, simplemente se le presenta al alumno como totalmente nuevo, y éste realiza la asimilación de manera arbitraria, fuera del control del profesor, que redundará en el fracaso del proceso de aprendizaje, pues este es fragmentario y descontextualizado.

¹⁸⁹ *Ibid.* p. 221.

¹⁹⁰ Lev. S. Vigotsky. “Bases psicológicas del aprendizaje y el desarrollo”. en A. R. Luria, A. N. Leontiev, Lev S. Vigotsky. *Psicología y pedagogía*. p. 34.

¹⁹¹ *Idem.*

¹⁹² *Ibid.* p. 37

¹⁹³ Jaume Trilla Bernet (coord.). *Op. cit.* p. 222.

¹⁹⁴ *Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel*. Consultado el 15 de agosto de 2003 en <http://www.didacticahistoria.com/psic/psic02.htm>.

Tomando como punto de partida los conocimientos previos, el profesor puede llevar a cabo estrategias metacognoscitivas, planeando no sólo los contenidos a enseñar sino aquellos conocimientos previos con los que se van a relacionar los nuevos. Así:

La característica más importante del aprendizaje significativo es que, produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsunores preexistentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva.¹⁹⁵

Y se entiende por «subsunores» los conceptos relevantes con los que se conectan los nuevos aprendizajes. Además Ausubel plantea «el principio de la asimilación» en el cual los aprendizajes no son una simple sumatoria encadenada, en la cual los nuevos conocimientos se vinculan a los previos, sino que los conocimientos previos también se modifican en el proceso de aprendizaje, por lo que hay una evolución de los saberes del estudiante, como se expresa en el siguiente párrafo:

Por asimilación entendemos el proceso mediante el cual la nueva información es vinculada con aspectos relevantes y pre existentes en la estructura cognoscitiva, proceso en que se modifica la información recientemente adquirida y la estructura pre existente [...]al respecto Ausubel recalca: Este proceso de interacción modifica tanto el significado de la nueva información como el significado del concepto o proposición al cual está afianzada.¹⁹⁶

En suma, el constructivismo se fundamenta en las ideas de Piaget, Vigotsky y Ausubel, aunque éstas han sido enriquecidas con muchos otros elementos de diversos autores. Entendemos por constructivismo la idea de que el conocimiento no se adquiere, sino que se construye a partir de elementos o esquemas que el sujeto cognoscente tiene previamente, pero que incrementa, o más bien transforma, con los elementos del medio sociocultural que lo rodea y los significados que ponen en crisis a los esquemas previos y crea nuevas estructuras. El maestro, en este orden de ideas, empieza por identificar los conocimientos previos —mediante preguntas generadoras, por ejemplo— y luego enfrenta a los sujetos con los nuevos conocimientos de manera problematizada, así, el sujeto aprende el procedimiento de resolución del problema apropiándose y utilizando los nuevos significados.¹⁹⁷

Cuando el sujeto rebasa la simple enunciación del conocimiento —como escribirlo en un examen— y es capaz de utilizar estos nuevos conocimientos para resolver problemas o de utilizarlos en ambientes distintos, entonces esos conocimientos se convierten en parte de sus esquemas de conocimiento y de resolución de problemas, se hacen, pues, conocimientos

¹⁹⁵ *Idem.*

¹⁹⁶ *Idem.*

¹⁹⁷ Véase Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. *Op. cit.* p. 13-33.

significativos y ya no se olvidan; sólo se olvidan los conocimientos declarativos, técnicos y memorísticos.¹⁹⁸

Esta postura constructivista es compatible con el concepto de J. D. Novak, de «aprender a aprender», en el sentido de “cómo asumir la propia elaboración de significados”¹⁹⁹ donde propone una forma constructivista de aprendizaje, pero generando a su vez una reflexión de metacognición, en la que el sujeto no sólo es el sujeto que construye los conocimientos, sino que los completa mediante la reflexión sobre la forma misma de la construcción de este conocimiento.

Regresando a la historia pedagógica del Colegio Madrid, durante la administración de José Antonio Chamizo, se introdujeron y desarrollaron todas estas ideas relacionadas con el constructivismo; pero el punto culminante fue la introducción del sistema CCH en el bachillerato, como conclusión natural de este proceso.

Como arriba se expuso, la década de los noventa comenzó con una reforma educativa de la SEP, en la que se aumentó a 11 años la educación básica y se abandonó el sistema de áreas para regresar a un currículo basado en asignaturas. Metodológicamente, aunque no de manera expresa, la nueva reforma retomaba muchas ideas provenientes del constructivismo. La reforma en la educación básica hizo que el Colegio Madrid, de manera obligada, reestructurara la primaria y la secundaria, y también fue una buena oportunidad para renovar las filosofías y metodologías pedagógicas bajo un enfoque constructivista.

La UNAM también reformó sus currículos correspondientes a la educación media superior, es decir, tanto de la ENP como del CCH. En el caso de la ENP la reforma fue más bien cosmética, saturando los horarios, y con muy pocos cambios de fondo. Por otro lado, el CCH, que de por sí tenía de origen una visión más contemporánea, tanto en el ámbito didáctico como en el científico, se abocó a una auténtica autocrítica, y se renovó de manera sustancial aumentando las horas de trabajo en el aula, y modernizando sus programas tanto en el nivel de contenidos como el de las metodologías.

En 1997 el Colegio Madrid optó por cambiarse de sistema de la ENP al CCH. Esta decisión se tomó a partir de dos argumentos fundamentales:

¹⁹⁸ *Idem.*

¹⁹⁹ J.D. Novak, “Ayudar a los alumnos a cómo aprender. La opinión de un profesor-investigador”. en *Séptimo Encuentro Pedagógico Carmen Meda. Antología y memorias.* p. 26.

1) En primer lugar el sistema CCH es mucho más compatible con la historia y perfil pedagógico del Colegio Madrid que el sistema de la ENP, en la medida de esta segunda mantenía sus vicios tradicionales: memorismo, positivismo, enciclopedismo, etcétera; mientras que la renovación del CCH realmente retomó las visiones pedagógicas y didácticas más modernas, particularmente aquellas en relación al constructivismo y al concepto de «aprender a aprender». Así, entre los puntos esenciales de la concepción del nuevo plan de estudio y proyecto educativo del CCH, destaca:

La caracterización de su bachillerato como bachillerato universitario, propedéutico, general y único, que no exija opciones vocacionales prematuras e irreversibles.

La opción de un bachillerato de cultura básica.

El consecuente reconocimiento del alumno como sujeto de la cultura y su propia educación.

La orientación del plan de estudios y de todas las actividades que rige, a facilitar que los educandos aprendan como se aprende, por lo que será primordial ofrecerles la posibilidad de repetir y asimilar su propia experiencia de conocimiento.²⁰⁰

Además el currículo del CCH está mucho menos saturado que el del la ENP, por lo que le permite al Colegio Madrid introducir contenidos curriculares propios que fortalezcan su propia visión pedagógica.

2) En segundo lugar, por las mismas razones, el sistema CCH también es mucho más compatible con la reforma educativa de la SEP, por lo que el paso de secundaria y bachillerato se hace más natural.

Sin embargo, en el año 1998, justo el primer año del CCH, José Antonio Chamizo abandonó la dirección general del Colegio y fue sustituido en el cargo por Alejandro Pérez Pascual.

Durante esta administración se ha consolidado el sistema de CCH, y el Colegio ha entrado en una etapa de reflexión sobre su labor. La Junta de Gobierno encargó una evaluación institucional al Instituto Mexicano de Investigaciones Educativas (IMIE) que realizó un diagnóstico en el cual se reconoció que el Colegio tiene una sólida identidad proveniente de su historia y de los valores que subyacen en su labor, que comparte en general toda la comunidad; sin embargo también se identificó poca claridad en las posturas pedagógicas, contradicciones entre las cuatro secciones del Colegio y la falta de un proyecto pedagógico institucional, es decir prospectiva a mediano y largo plazos.²⁰¹

La falta de coordinación entre las secciones ha generado la idea de que el Colegio Madrid son en realidad cuatro escuelas independientes entre sí: jardín de niños, primaria, secundaria y

²⁰⁰ Colegio Madrid. *Bachillerato CCH Colegio Madrid*. p. 3.

²⁰¹ Véase Instituto Mexicano de Investigaciones Educativas, S.C. *Op. cit.*

bachillerato. Para subsanar este problema, desde 1999 se inició con el programa de comisiones verticales por asignaturas. Estas comisiones se conforman de un miembro de cada sección por cada asignatura. La idea es establecer coherencia vertical al interior de las secciones entre los distintos grados y trasladar esta coherencia hacia la integración de las secciones. Los exámenes de conocimientos mínimos, que resuelven los alumnos terminales de cada sección — preprimaria, 6° primaria, 3° secundaria y 6° semestre de CCH— buscan establecer una serie de conocimientos fundamentales en los egresados de cada sección, para poder definir un perfil de ingreso y de egreso por sección y completar la integración institucional del Colegio.

El segundo punto, la poca claridad de los principios pedagógicos generales entre sus miembros, tiene que ver con que el Colegio Madrid ha sido, y es, una institución abierta a las distintas posturas y a la experimentación en cuestiones pedagógicas y didácticas, lo que hace que en realidad estas posturas se presten al eclecticismo —de alguna manera el constructivismo es ecléctico—; sin embargo, más grave, es el problema de la formación docente. El Jardín de niños y la primaria, al tener maestros egresados de escuelas de educadoras o normales, tienen una preparación en didáctica mucho más sólida y en continuo desarrollo. Los maestros de secundaria pueden ser normalistas o profesionistas, pero en este caso tienen que llevar cursos de formación docente como requisito oficial de la propia SEP; aunque estos cursos no suelen ser muy buenos. El bachillerato está conformado con maestros profesionistas, y su formación docente es, en general, poca. Para el inicio del sistema CCH se tomaron distintos cursos, específicamente de constructivismo, pero no todos los maestros asistieron. Aunque efectivamente la formación docente es un problema, el Colegio Madrid tiene diversos espacios para atacar el problema, de los cuales ya hemos hablado: los cursos de capacitación, vespertinos; el Encuentro Pedagógico «Carmen Meda», que también publica anualmente una memoria, los grupos de autoformación, y los apoyos económicos a la formación fuera de nuestra institución, además del sistema de estímulos. La solución de este problema tiene que ver también con la solución del tercer punto.

Finalmente, en el diagnóstico que hizo el IMIE se identificó la falta de un proyecto institucional a mediano y largo plazo, y por ende también la falta de proyecto escolar en las distintas secciones. El Colegio Madrid comenzó desde entonces la reflexión abierta, con la participación de los profesores, al interior de las secciones acerca de este proyecto escolar. La elaboración del proyecto a comenzado con la discusión de la identidad del Colegio Madrid, la cual está directamente relacionada con su historia y con los valores éticos que busca desarrollar

como comunidad; ha seguido con la discusión de los perfiles del alumno y del maestro, y continuará con la discusión del currículo, particularmente en la definición de los enfoques y propósitos. Mientras tanto la dirección general del Colegio y la Junta de Gobierno han preparando el proyecto pedagógico institucional.

Otro problema del Colegio Madrid, identificado mucho antes de que el IMIE hiciera su diagnóstico, es que el Colegio ha perdido competitividad ante otras instituciones debido a la carencia de un programa de inglés eficaz. El Colegio Madrid no es un colegio bicultural y los idiomas no han sido parte de sus prioridades, quizás con algo de prejuicio, pero cada vez queda más claro que los idiomas, y en específico el inglés, son herramientas muy importantes para la formación académica. Por lo anterior el Colegio Madrid estableció un convenio con el Instituto Anglo Mexicano de Cultura, conocido como «Anglo», para desarrollar un programa equivalente al de esa institución y, sobre todo, homologar la evaluación, de manera que los semestres del Colegio equivalgan a un nivel del Anglo. El programa aplica desde cuarto de primaria hasta el 6° semestre de CCH.

El conocimiento y aprendizaje del inglés, como segundo idioma, están basados en el modelo europeo y cuenta con la asesoría del Instituto Anglo Mexicano de Cultura. A partir del segundo año de preescolar comienza esta enseñanza de maneja lúdica. Más tarde, se formaliza la metodología y al terminar el bachillerato CCH los alumnos alcanzan el nivel de avanzados.²⁰²

Por otro lado, la administración de Alejandro Pérez Pascual comenzó en el año 2001 con el proyecto de «Filosofía para niños», que busca llevar los procedimientos de la filosofía a los salones de clase, y esto se puede realizar desde el jardín de niños hasta el bachillerato. No se trata de dar clases de filosofía o historia de la filosofía a los niños y jóvenes, sino de enseñarles las habilidades filosóficas para pensar y actuar. «Filosofía para niños» es un programa desarrollado por Matthew Lipman, en el cual se busca generar en el salón de clases «comunidades de indagación», en las cuales los miembros de dicha comunidad aprendan a pensar filosóficamente a partir del diálogo. «Filosofía para niños» tiene como objetivo el desarrollo de habilidades de pensamiento o epistemológicas, habilidades valorales o éticas y habilidades sensibles o estéticas.²⁰³ «Filosofía para niños» también es un programa de formación docente, en la medida de que la primera etapa para introducirlo en el Colegio fue la formación de «comunidades de indagación» de profesores que de esa manera se formaron en el

²⁰² *Colegio Madrid*. Folleto explicativo. p. 9.

²⁰³ Véase Matthew Lipman. Ann Margaret Sharp. Frederick S. Oscanyan. *La filosofía en el aula*. 380 p.

programa para que en la segunda etapa, que comenzó este curso 2003-04, convirtieran a los salones de clase en «comunidades de indagación»

El año de 2003 la Junta de Gobierno presentó su *Plan de desarrollo del Colegio Madrid, A.C. 2003-2025*, el cual es consistente con todo lo hasta ahora expuesto y del que me gustaría rescatar el siguiente fragmento que enlista los lineamientos pedagógicos vigentes del Colegio Madrid.

El proyecto educativo de la Asociación Colegio Madrid se rige por los siguientes lineamientos pedagógicos adaptados de acuerdo a las edades de los educandos:

- A. Se considera a la educación como un proceso continuo de formación integral del hombre, basado en el conocimiento científico y social, y en la tradición humanista, adecuado a las condiciones actuales.
- B. Se ve a los estudiantes no como unidades de aprendizaje, sino como personas con valores y experiencia.
- C. El aprendizaje y la enseñanza se apoyan mutuamente.
- D. Se fomenta que los alumnos y alumnas aprendan, aprendan a aprender y disfruten aprender.
- E. Se enfatiza la interiorización de actitudes y la aceptación de nuevos valores, considerando que las fuentes de aprendizaje son múltiples y variadas y no dependen sólo del profesor.
- F. Se pone particular interés en los trabajos colectivos para formar actitudes de colaboración, responsabilidad y respeto hacia otros. Así mismo, el empeño está en la formulación de hipótesis, el diseño de experiencias y la evaluación de resultados, como formas de construir conocimiento, sin importar que ello supone una inversión mayor de tiempo que la simple transmisión de información.
- G. Se cultiva el aprendizaje significativo pues éste modifica los esquemas mentales de los estudiantes, las estrategias para resolver problemas y también la representación de la realidad.
- H. Se busca que en el proceso de enseñanza-aprendizaje las ideas partan de los alumnos y tomen en cuenta su capacidad de construcción del conocimiento.
- I. Se identifican y organizan cuidadosamente los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores ético-estéticos que los estudiantes tendrán que adquirir. Estos procesos se basan en la reflexión constante de las experiencias pedagógicas logradas y de las nuevas propuestas.
- J. Se fomenta la participación libre y sin presiones de alumnos mediante prácticas colectivas. La disciplina se fomenta como un factor indispensable para la convivencia.
- K. Se seleccionan y organizan las experiencias de aprendizaje guiados por una retroalimentación sistemática, con el objeto de mejorar cada programa.
- L. Se aprovecha cotidianamente el conocimiento y experiencia de los maestros y estudiantes, convirtiéndolo en conocimiento explícito a disposición de todos, de acuerdo con los lineamientos de la SEP y de la UNAM.
- M. La formación de los alumnos y alumnas es amplia y flexible en cuanto a la selección de materiales, temáticas a desarrollar y la selección de cursos complementarios para las áreas artísticas y deportivas, así como la gran oferta cultural del Colegio.
- N. Se fomenta de manera constante la formación y actualización del personal docente.²⁰⁴

Con base en estos principios y el documento de la Junta de gobierno en general, el Consejo Académico y el Comité de Ciencias y Humanidades del Colegio elaboraron en conjunto el *Proyecto Educativo del Colegio Madrid*, el cual es congruente con lo dicho hasta el momento, pero incluye nuevos elementos:

En la construcción de un currículo abierto y flexible partimos de la tradición de la *Escuela Nueva* que nos dio origen, enfatizando el enseñar para la vida. A partir de ahí transitamos por un

²⁰⁴ *Plan de Desarrollo del Colegio Madrid, A.C. 2003-2025*. p 13.

paradigma socio-cognitivo que nos vincula con el constructivismo de Piaget, el aprendizaje significativo de Ausubel, la zona de desarrollo próximo de Vigotsky, la pedagogía crítica de Freire y Giroux, el modelo socio-histórico de Leontiev y las teorías sociocríticas del currículo derivadas de Habermas, donde se subraya la necesidad de considerar los contextos personal, social, político y económico como factores presentes en el aula.²⁰⁵

En este párrafo se retoma la idea de que los conceptos de la *Escuela Nueva* son el origen pedagógico del Colegio, y que el constructivismo es la parte medular del de ideario pedagógico actual, formulado a partir de las ideas de Piaget, Vigotsky y Ausubel, de los cuales hablamos arriba en este mismo apartado, aunque también se menciona a Leontiev, alumno de Vigotsky, quien enfatizó el papel de los signos históricos y culturales como vehículos de las habilidades superiores y, por tanto, considera fundamental la inserción intencional de los alumnos en esas realidades significativas sociohistóricas.

Se menciona también la pedagogía crítica de Pulo Freire (1921-1997) y Henry Giroux (1943-), que merece especial atención. Las ideas de Freire y Giroux llegaron al Colegio Madrid a partir del programa de alfabetización, desde la década de 1980. Este programa ha sido, desde entonces, muy importante para el Colegio, como un ejercicio de autogestión de los alumnos participantes y de servicio comunitario. Originalmente los alumnos del Colegio Madrid empezaron a colaborar con el proyecto de alfabetización de otra institución de enseñanza media superior, el Centro Activo Freire (CAF), hoy desaparecido. Después de dos años, el Colegio formuló su propio proyecto y comenzaron sus campañas de alfabetización. Anualmente el proyecto de alfabetización se divide en tres etapas: **1) precampaña**, durante la cual los alumnos se forman en los métodos y técnicas necesarios para la alfabetización y la enseñanza de adultos y se realizan eventos para la obtención de los recursos económicos necesarios para la campaña; **2) campaña**, la cual se lleva en los dos meses de vacaciones del verano y en la que el equipo de alfabetizadores se va a una comunidad rural donde, además de convivir de manera autogestiva durante ese lapso, llevan a cabo la alfabetización y la educación para adultos para lo cual se prepararon; y **3) poscampaña**, como evaluación y cierre de todo el proceso.²⁰⁶

Durante la precampaña nuestros alumnos se preparan como alfabetizadores, en la cual aprenden a utilizar los métodos y técnicas de alfabetización y educación para adultos desarrollados por el INEA, en la medida de que este proyecto cuenta con pleno apoyo de este

²⁰⁵ *Proyecto Educativo del Colegio Madrid. Enero 2004*. p. 4-5.

²⁰⁶ Véase Carlos Díaz, Sergio Molano, et al. *El proyecto de alfabetización en el Colegio Madrid*. p. 1-5.

Instituto, además de que muchos de los que toman los cursos, aunque no todos, desean ser certificados oficialmente.²⁰⁷

El otro punto de autoformación de los alfabetizadores es, precisamente, la pedagogía crítica de Freire y Giroux, ideas pedagógicas bajo las cuales se enfoca todo el proyecto pedagógico alfabetizador. Desde ahí, las ideas de estos autores han penetrado al Colegio Madrid y, por tanto, forman parte de su ideario pedagógico. Esta pedagogía crítica es una visión revolucionaria de la educación, en la cual se considera que la opresión que viven los seres humanos dentro del capitalismo, y especialmente en América Latina, tiene una relación directa con los bajos niveles de educación y alfabetismo, así como una educación conductista y manipuladora que los embrutece y condiciona; la educación debe ser, entonces, un mecanismo de revolucionario de liberación y diálogo. Los siguientes 20 puntos resumen *la pedagogía del oprimido y la educación como práctica de la libertad* de Paulo Freire.

1. Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho.
2. Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado.
3. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos.
4. Enseñar exige la corporización de las palabras por el ejemplo.
5. Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando.
6. Enseñar exige seguridad, capacidad profesional y generosidad.
7. Enseñar exige saber escuchar.
8. Nadie es, si se prohíbe que otros sean.
9. La Pedagogía del oprimido, deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.
10. No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión.
11. Decir la palabra verdadera es transformar al mundo.
12. Decir que los hombres son personas y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa.
13. El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación.
14. El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.
15. Solo educadores autoritarios niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educados por los educandos.
16. Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre.
17. La cultura no es atributo exclusivo de la burguesía. Los llamados «ignorantes» son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una «cultura del silencio».
18. Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra.

²⁰⁷ De hecho, el objetivo fundamental del proyecto de alfabetización del Colegio Madrid es comenzar y empujar a determinados sujetos a alfabetizarse y educarse, para luego continuar con sus propios recursos y con los apoyos oficiales del INEA, pues en dos meses, tiempo que duran las campañas, difícilmente se logra certificar a los alumnos; por lo mismo el proyecto de alfabetización realiza dos campañas sucesivas en la misma comunidad (dos años), además de que impulsa el proyecto de continuadores entre la gente con educación formal de la propia comunidad, a los cuales se conecta con el INEA.

19. Defendemos el proceso revolucionario como una acción cultural dialogada conjuntamente con el acceso al poder en el esfuerzo serio y profundo de concientización.
20. La ciencia y la tecnología, en la sociedad revolucionaria, deben estar al servicio de la liberación permanente de la humanización del hombre.²⁰⁸

En suma, Freire propone una pedagogía dialógica, que considere como iguales al educador y al educando, donde ambos comparten y que busque la autonomía y liberación de los sujetos.

La otra novedad que incluye el párrafo que citamos del *Proyecto Educativo del Colegio Madrid*, es la influencia de Jürgen Habermas (1929-) y su teoría de la acción comunicativa, en la conformación de los currículos críticos. Habermas es uno de los principales críticos de la idea de considerar a la ciencia como la única capaz de generar conocimientos válidos y en contra de la aplicación de los métodos de las ciencias naturales en las ciencias sociales; así nos dice sobre Habermas el historiador de las ideas Peter Watson:

No pueden existir «deyes férreas» en relación con las personas, opina Habermas, que critica así a u tiempo a Marx y a las ciencias naturales. De otro modo, no existiría el ser humano. Por el contrario, éste posee la capacidad de reflexionar sobre sí mismo, así como intenciones y razones para hacer lo que hace. No hay ciencia natural capaz de explicar este hecho.²⁰⁹

Por lo anterior, Habermas propone tres formas de estudio de la realidad a partir de distintos aspectos de la sociedad humana y distintas intenciones del conocimiento. Reproduzco aquí el cuadro que resume esta teoría tripartita del conocimiento de Habermas, elaborada por el filósofo Anthony Giddens, citada por el mismo Peter Watson.²¹⁰

Aspectos de la sociedad humana	Conocimiento Interés constitutivo	Tipo de estudio.
Trabajo	Predicción y dominio	Ciencias empíricas y analíticas
Interacción	Comprensión de significados	Disciplinas históricas y hermenéuticas
Dominación (poder)	Emancipación	Teoría Crítica

Entonces, según Habermas, el hombre debe llegar al conocimiento emancipador por lo que, en sus propias palabras, dice: “Cuando más sepan los seres humanos de los resortes de su propia conducta y de las instituciones sociales con las que se relaciona dicho comportamiento, más posibilidades tendrán de escapar de las limitaciones a las que se ven sujetos.”²¹¹

²⁰⁸ *Acción Educativa*. Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Consultado el 20 de enero de 2004. <http://www.uasnet.mx/cise/rev/Cero/>

²⁰⁹ Peter Watson. *Historia intelectual del siglo XX*. p. 678.

²¹⁰ *Ibid.* p. 679.

²¹¹ Citado en *Ibid.* p. 678.

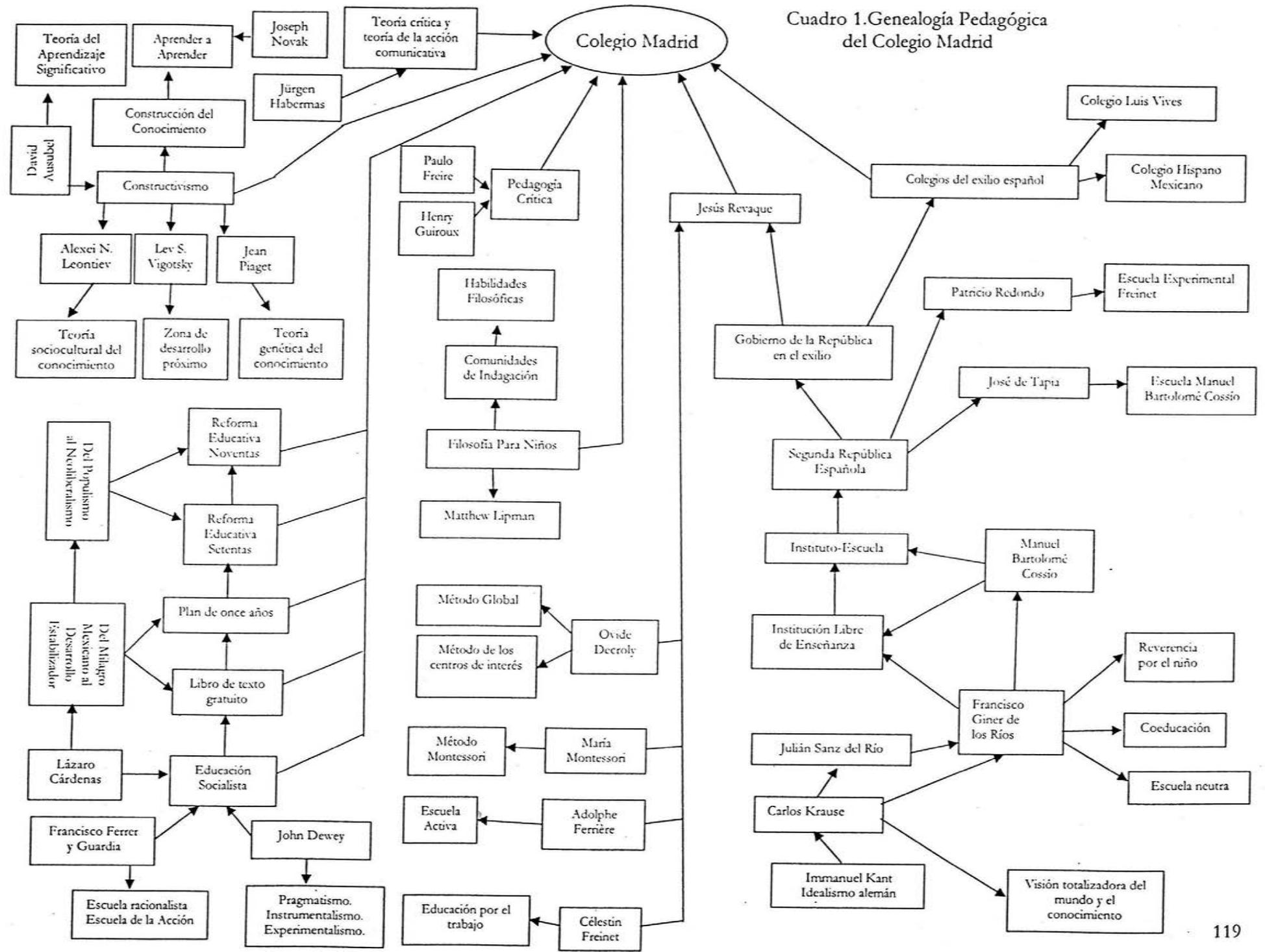
Siguiendo lo anterior, para Habermas la comunicación, y el logro de consensos sin imposiciones, es esencial para el desarrollo político y cultural de la sociedad, y por tanto tienen un lugar importante en la educación.

Es en el discurso, una forma especial de comunicación, donde, por medio de la argumentación se determina lo que es válido o verdadero. Es decir, la verdad no es una copia de la “realidad” a la cual se refieren los argumentos de los participantes en el discurso, sino que es un resultado consensual sobre el cual no actúa ninguna influencia que lo distorsione. Ese consenso se logra cuando se dan cuatro condiciones de validez aceptadas por todos los participantes: a) que el enunciado que hace un hablante sea comprensible; b) que el hablante sea fiable; c) que la acción pretendida sea correcta por referencia a un contexto normativo vigente; y d) que la intención manifiesta del hablante sea, en efecto, la que él expresa.

En suma, el currículo crítico de Habermas, busca una reconsideración sobre qué es la ciencia y su valor, a partir de una concepción amplia del conocimiento, no únicamente como conocimiento positivo, sino como conocimiento humanístico, y que éste se construya dentro de la acción comunicativa.

A lo largo de este extenso apartado, 2.2 *El perfil pedagógico del Colegio Madrid. Evolución histórica*, hemos revisado, de forma somera, las ideas pedagógicas que han definido la práctica educativa del Colegio Madrid. A manera de síntesis, a continuación presentamos un esquema y un cuadro sinóptico que resumen nuestras ideas acerca del *perfil pedagógico del Colegio Madrid*.

Cuadro 1. Genealogía Pedagógica del Colegio Madrid



Cuadro 2. Ideas filosófico pedagógicas del Colegio Madrid

Autor	Escuela	Obras Instituciones fundadas	Ideas principales
Carlos Krause. 1781-1832	Idealismo Alemán.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ensayo sobre el arquetipo de la humanidad</i> • <i>Tesis filosóficas</i> • <i>Compendio del sistema de la Filosofía</i> • <i>Lecciones acerca del sistema de la Filosofía</i> • <i>Teoría del conocer y del conocimiento; Filosofía absoluta de la religión</i> 	<p>Visión totalizadora del Mundo. Panenteísmo: el mundo en Dios, armonizado e integrado. Integración del conocimiento.</p>
Francisco Giner de los Ríos. 1839-1915	Krausismo español	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Principios de derecho natural</i> • Institución Libre de Enseñanza. 	<p>Reverencia por el niño. Neutralidad de la escuela. Coeducación.</p>
Manuel Bartolomé Cossío 1857-1935	Escuela Activa.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>De su jornada.</i> • <i>El Greco</i> • Institución Libre de Enseñanza. • Instituto Escuela. • Misiones Pedagógicas. 	<p>Reverencia por el niño. Neutralidad de la escuela. Coeducación. Educación integral.</p>
Francisco Ferrer y Guardia 1859-1909	Anarquismo Escuela racionalista Escuela de la acción.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La Escuela Moderna: póstuma explicación y alcance de la enseñanza racional</i> • Escuela Moderna 	<p>Educación racional libre de dogmatismos Educación como vía de transformación social</p>
John Dewey 1859-1952	Pragmatismo, instrumentalismo o experimentalismo.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La escuela y la sociedad,</i> • <i>Democracia y Educación,</i> • <i>La reconstrucción en la filosofía,</i> • <i>Naturaleza humana y conducta,</i> • <i>La búsqueda de la certeza,</i> • <i>El arte como experiencia,</i> • <i>Lógica: la teoría de la pregunta</i> • <i>Problemas del hombre</i> 	<p>Educación para la formación democrática. Educación como vía de transformación social e histórica.</p>
Célestin Freinet 1896-1966	Técnicas pedagógicas Freinet	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La educación por el trabajo.</i> • <i>Los planes de trabajo.</i> 	<p>Educación por el trabajo. Colaboración para el trabajo y el aprendizaje.</p>
Adolphe Ferrière 1879-1960	Escuela Activa. Escuela Nueva	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La escuela activa.</i> • <i>La educación autónoma.</i> • <i>La libertad del niño en la escuela activa.</i> 	<p>Escuela Nueva y el respeto a los intereses del niño. Desarrollo de la autonomía, el espíritu crítico y la cooperación.</p>
María Montessori 1870-1952	Método Montessori.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>El método de la pedagogía científica.</i> • <i>Ideas generales sobre mi método.</i> • Casa dei Bambini. 	<p>Respeto a la espontaneidad. Patrón de desarrollo individual. Libertad de decisión. Autoactividad según sus propios intereses. Disposición adecuada del ambiente.</p>

Autor	Escuela	Obras <i>Instituciones fundadas</i>	Ideas principales
Ovide Decroly 1871-1932	Escuela Activa Técnicas pedagógicas Freinet	<ul style="list-style-type: none"> • <i>L'école renoué.</i> • <i>La fonction de la globalisation et son application à l'enseignement.</i> • <i>École de l'Ermitage.</i> 	Método Global. Método de los centros de interés.
José de Tapia 1896-1989	Escuela Activa	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ensayo sobre organización de la educación nacional</i> • Escuela Manuel Bartolomé Cossío. 	
Patricio Redondo 1885-1967	Técnicas pedagógicas Freinet	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela experimental Freinet. 	Educación por el trabajo.
Jesús Revaque 1896-1988.	Escuela Nueva Eclecticismo	<ul style="list-style-type: none"> • Colegio Madrid. 	Reverencia por el niño. Neutralidad de la escuela. Coeducación. Educación integral por el trabajo.
Jean Piaget 1896-1980	Teoría genética. Constructivismo.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>El pensamiento y lenguaje del niño</i> • <i>Juicio y razonamiento en el niño</i> • <i>El nacimiento de la inteligencia en el niño</i> • <i>Seis estudios de psicología</i> • <i>Biología y conocimiento</i> • <i>Psicología y pedagogía</i> 	El desarrollo psicológico del niño se da por etapas de desarrollo según las estructuras mentales que posea y que se van transformando a partir poner esas estructuras en conflicto.
Lev S. Vigotsky 1896-1934	Teoría sociocultural. Constructivismo. Zona de desarrollo Próximo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.</i> • <i>El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.</i> 	Las habilidades superiores del conocimiento se adquieren simbólicamente del entorno sociohistórico. La pedagogía se debe dirigir ha las habilidades y conocimientos que el alumno esta próximo a alcanzar.
Alexei N. Leontiev 1904-1979	Teoría sociocultural. Constructivismo.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Desarrollo del Psiquismo</i> • <i>El hombre y la cultura</i> 	Las habilidades superiores del conocimiento se adquieren simbólicamente del entorno sociohistórico.
David Ausubel	Teoría del Aprendizaje Significativo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Psicología Educativa: Un punto de vista cognitivo</i> 	La enseñanza de partir de los conocimientos previos del estudiante. Teoría de la asimilación.
Joseph Novak	Teoría del Aprendizaje Significativo Metaconocimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Teoría y práctica de la educación</i> • <i>Aprendiendo a aprender</i> 	Aprender a aprender.
Matthew Lipman	Filosofía para niños.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La filosofía en el aula.</i> 	Creación de comunidades de indagación o de cuestionamiento para generar habilidades de pensamiento.
Paulo Freire 1921-1997	Pedagogía crítica.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pedagogía del oprimido</i> • <i>Cartas a Guinea Bissau</i> • <i>Hacemos camino al andar: conversaciones sobre educación y cambio social</i> 	La educación y la alfabetización como práctica dialógica de liberación.

Autor	Escuela	<i>Obras Instituciones fundadas</i>	Ideas principales
Henry Giroux 1943	Pedagogía crítica	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición</i> • <i>Viviendo peligrosamente: multiculturalismo y las políticas de la diferencia</i> 	Someter a la crítica todos los elementos constitutivos del proceso de enseñanza aprendizaje.
Jürgen Habermas 1929	Teoría Crítica y Teoría de la acción comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Teoría y praxis</i> • <i>Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social</i> • <i>Teoría de la acción comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista</i> 	Teoría tripartita del conocimiento en la que el conocimiento crítico se vuelve emancipador. Discurso y diálogo como formas de construcción del conocimiento.

2.3 Organización del Colegio Madrid

Como la multitud de leyes sirve a menudo de excusa para los vicios, de suerte que un Estado está mejor regulado cuando tiene pocas y son rigurosamente observadas, así, en lugar de ese gran número de preceptos de que la lógica está compuesta, yo creo que habría bastante con los cuatro siguientes, supuesto que se tomara la firme y constante resolución de no dejar de observarlos ni una sola vez. El primero de ellos es no admitir jamás una cosa por verdadera a menos que yo no sepa con evidencia que lo es; es decir, evitar con sumo cuidado la precipitación y la prevención, y no admitir nunca en mis juicios más que lo que se presentara tan clara y distintamente a mi espíritu que no tuviera la menor razón para ponerlo en duda. El segundo es dividir cada una de las dificultades que se me presentaran en tantas parcelas como fuera posible y en cuantas se necesitasen para su mejor resolución. El tercero consiste en organizar ordenadamente la marcha de mis pensamientos, empezando por los objetos más simples y más fáciles de conocer, para remontarme poco a poco, como por grados, hasta el conocimiento de los más complejos; y suponiendo incluso un orden entre aquellos que no se preceden naturalmente unos a otros. y el último sería hacer en toda ocasión un inventario tan exhaustivo y unas revisiones tan generales, que estuviera seguro de no haber omitido nada. Estas largas cadenas de razonamientos, todas simples y fáciles, de las que los géometras se sirven usualmente para llegar a sus demostraciones más difíciles, me habían dado ocasión de imaginar que todas las cosas que pueden caer bajo el conocimiento humano se encadenan de la misma manera, y que, a condición solamente de que nos abstengamos de dar por verdadera alguna que no lo sea, y que se respete siempre el orden preciso para deducir unas de otras, pocas puede haber tan alejadas que finalmente no sean alcanzadas, ni tan ocultas que no se las llegue a descubrir.

René Descartes. *Discurso del Método.*

En el presente apartado revisaremos la organización y funcionamiento del Colegio Madrid a partir de ver su organigrama y el lugar que ocupa la Coordinación de Ciencias Sociales del Bachillerato, misma que ha estado a mi cargo desde 1993.

Recordemos que en 1973 se formó la asociación civil Colegio Madrid “para continuar y desarrollar la obra cultural y educativa del exilo republicano español al servicio de la comunidad mexicana, mediante establecimientos docentes y de investigación científica, social y económica, con la amplitud y extensión que permitan sus recursos.”²¹² Esta Asociación Civil funciona a partir de una Asamblea General, cuyos miembros son electos por la Asamblea misma a propuesta de alguno de sus miembros, que a su vez elige una Junta de Gobierno,

La Asamblea General es el órgano supremo de la Asociación Civil Colegio Madrid. Ésta se integra, de acuerdo a sus estatutos, por un máximo de cuarenta miembros. La Asociación está administrada y dirigida por una Junta de Gobierno y un Director General. La junta de Gobierno está formada por un mínimo de cinco hasta un máximo de nueve asociados de entre los cuales se elige un Presidente, un Vicepresidente y un Secretario. La Junta de Gobierno tiene entre sus atribuciones nombrar al Director General.²¹³

²¹² Jorge Carlos Díaz y Díaz (Notaría número 27). *Op. cit.* p. 3.

²¹³ Junta de Gobierno del Colegio Madrid 2001-2003, *Op. cit.* p. 11.

Además, la Junta de Gobierno se encarga de elegir las direcciones de sección —cuatro académicas (jardín de niños, primaria, secundaria y bachillerato) y una administrativa—, así como de establecer los lineamientos generales del Colegio, aunque estos deben ser aprobados por la Asamblea. Como un ejemplo concreto de lo anterior, en el año 2001, como ya se señaló antes, la Junta de Gobierno encargó al Instituto Mexicano de Investigaciones Educativas, S.C., la realización de una evaluación institucional de Colegio Madrid y, basados en este diagnóstico, la propia Junta redactó en el 2003 el *Plan de Desarrollo del Colegio Madrid, A.C. 2003-2025*, el cual fue aprobado por la Asamblea, y presentado a la comunidad del Colegio Madrid a partir de junio del año pasado.

La Asamblea, a través de la Junta de Gobierno, contrata a un Auditor externo para garantizar el adecuado manejo de los recursos, y a un Asesor Jurídico para encargarse de los asuntos legales.

La Dirección General es, por decirlo así, el brazo ejecutivo de la Junta de Gobierno, corresponsable administrativo y académico del Colegio junto con las direcciones de sección. De alguna manera la Dirección general se encarga de mantener integradas a las secciones.

El patrimonio del Colegio está a cargo de una Dirección Administrativa, que se divide a su vez en un equipo de contabilidad y en un departamento de intendencia. Ambos tienen un organigrama bien definido, pero no son relevantes para este trabajo.

Las Direcciones de Sección²¹⁴, al ser electas por la Junta de Gobierno, son muy independientes de la Dirección General, además, representan por sí mismas a sus secciones ante las autoridades oficiales de la SEP o la UNAM, según el caso. De cualquier manera el *Organigrama-funciograma del personal administrativo del Colegio Madrid, A.C.*, especifica que el objetivo general de estas direcciones es “Colaborar con Dirección General para hacer cumplir los principios pedagógicos de la institución”.²¹⁵ Y entre las funciones que desglosa destacan:

- Ser responsable del correcto funcionamiento académico-administrativo de la sección a su cargo.
- Contribuir al desarrollo y elevar el nivel académico de la institución.
- Vigilar el cumplimiento de los objetivos programáticos de los planes de estudio oficiales y aquellos derivados del Consejo Académico.
- Orientar al personal docente en la interpretación de los lineamientos filosófico-académicos de la institución.
- Formar parte de los Consejos Académico y Técnicos Consultivos del Colegio.

²¹⁴ En general las cuatro secciones académicas del Colegio Madrid —preescolar, primaria, secundaria y bachillerato— funcionan de manera similar; sin embargo para la descripción de la organización de las secciones atenderé fundamentalmente al bachillerato.

²¹⁵ Colegio Madrid. *Organigrama-funciograma del personal administrativo del Colegio Madrid, A.C.* p. 6.

- Contribuir a lograr una óptima convivencia entre los miembros de la sección, así como propiciar la relación y la continuidad del proceso educativo con las demás secciones.
- Seleccionar y contratar al personal docente y administrativo de la sección a su cargo, consultando en su caso a la Coordinación General de Apoyo y Extensión Académica, Secretaria General y/o Dirección General.²¹⁶

La Dirección de Sección tiene a su vez el apoyo de una Subdirección, cuyo objetivo general, según el mismo documento es “Colaborar con la Dirección de Sección en la planeación, organización y supervisión de las actividades académicas y administrativas necesarias para optimizar el proceso educativo de la institución”²¹⁷. Sus funciones, en general, se refieren a la supervisión y optimización de los recursos tanto materiales como humanos de la sección, y de manera especial para nuestro trabajo, la subdirección se encarga de “coordinar las actividades académicas extra clase del alumnado como son conferencias, exposiciones, visitas, excursiones, trabajos y prácticas de campo, para con ello reforzar el proceso de enseñanza aprendizaje.”²¹⁸

Al interior de las secciones también hay un departamento de Orientación Educativa cuyo objetivo general es “Colaborar al desarrollo integral del alumnado, favoreciendo la creación de actitudes favorables que le permitan lograr un desarrollo exitoso en el ámbito escolar.”²¹⁹ Y sus funciones básicas son asesorar los alumnos, y en ocasiones a los padres, en el ámbito actitudinal y emocional, y también coadyuvan en la resolución de problemas interpersonales.²²⁰

Por el lado académico las secciones cuentan con las Coordinaciones de Área (entre las que se encuentra la Coordinación de Ciencias Sociales del Bachillerato CCH) que buscan “Elevar el nivel académico de las diferentes secciones a través de asesorías y apoyo a las direcciones de éstas.”²²¹ Y sus funciones se explicitan de la siguiente manera:

- Definir metas y objetivos de las distintas asignaturas con el fin de garantizar la existencia de una verticalidad y una secuencia dentro de los currícula.
- Coordinar, orientar y evaluar a los profesores de asignatura con el objeto de garantizar el correcto seguimiento de los programas y objetivos previamente establecidos.
- Fungir como enlace de los contenidos académicos entre las diferentes secciones, participando en los Comités de Ciencias y Humanidades, para asegurar la continuidad y coherencia de los programas a lo largo de toda la educación (no restringiéndose a tan sólo una u otra sección) [sic]. Informar a la dirección de sección de los acuerdos tomados en los comités.
- Revisar y, en caso necesario, sugerir modificaciones a los programas académicos a fin de garantizar su calidad y nivel adecuado.
- Elaborar y coordinar las evaluaciones de asignatura, con el propósito de asegurar que exista una homogeneidad en los diferentes grupos.

²¹⁶ *Idem.*

²¹⁷ *Ibid.* p. 6-7.

²¹⁸ *Ibid.* p. 7.

²¹⁹ *Idem.*

²²⁰ En el caso de secundaria, existe la figura de Asesor de Grupo que es el primer encargado de resolver problemas y de atender a los padres de familia, y los orientadores actúan como segunda instancia.

²²¹ *Ibid.* p. 9.

- Organizar y elaborar prácticas y trabajo de campo, para brindar apoyo a las clases teóricas.
- Asistir a las direcciones de sección en la elección de profesores para asegurar la competencia de éstos.²²²

Por otro lado, con el fin de “apoyar a la Dirección y Subdirección de sección para mantener la disciplina y el orden entre el alumnado”²²³ se encuentran los Prefectos. La parte administrativa es apoyada por el Representante del Colegio ante la SEP y/o UNAM, encargado de la incorporación y enlace con las autoridades oficiales, y por las Secretarías de Sección, que hacen trabajo administrativo secretarial. De esta manera están organizadas las secciones, pero, además;

“la secciones se apoyan en instancias académicas y administrativas para desarrollar su trabajo institucional: Comité de Ciencias y Humanidades, Consejo Académico, Consejo Estudiantil, Dirección Administrativa, Coordinación de Proyectos, Coordinación de Cómputo, Coordinación de Actividades Culturales y Coordinación de Deportes.”²²⁴

Esto es, el Colegio cuenta con una serie de Coordinaciones Generales y Jefaturas que brindan apoyos y servicios específicos a la comunidad:

- Coordinación de Proyectos, que desarrolla operativamente proyectos académicos específicos de la Dirección General y los grupos colegiados como el Consejo Académico y el Comité de Ciencias y Humanidades. Por ejemplo organiza los Encuentro Pedagógicos “Carmen Meda”, los seminarios y coloquios de profesores, las Ferias de Ciencias y Humanidades, entre otros.
- Coordinación de cómputo, encargada de los sistemas de computo necesario para al administración; también coordina los cursos de cómputo, tanto para los alumnos como para los maestros y, finalmente, apoya en la elaboración de materiales didácticos.
- Coordinación de Actividades Culturales, que coordina a todos los maestros de artes y talleres en el Colegio, pero, sobre todo, implementa el amplio programa de actividades culturales y de extensión.
- Jefatura de la Biblioteca, que se encarga de los servicio bibliotecarios de la Biblioteca General «Jesús Silva Herzog», de estantería abierta.

²²² *Idem.*

²²³ *Idem.*

²²⁴ Colegio Madrid. *Plan de desarrollo...* p. 11.

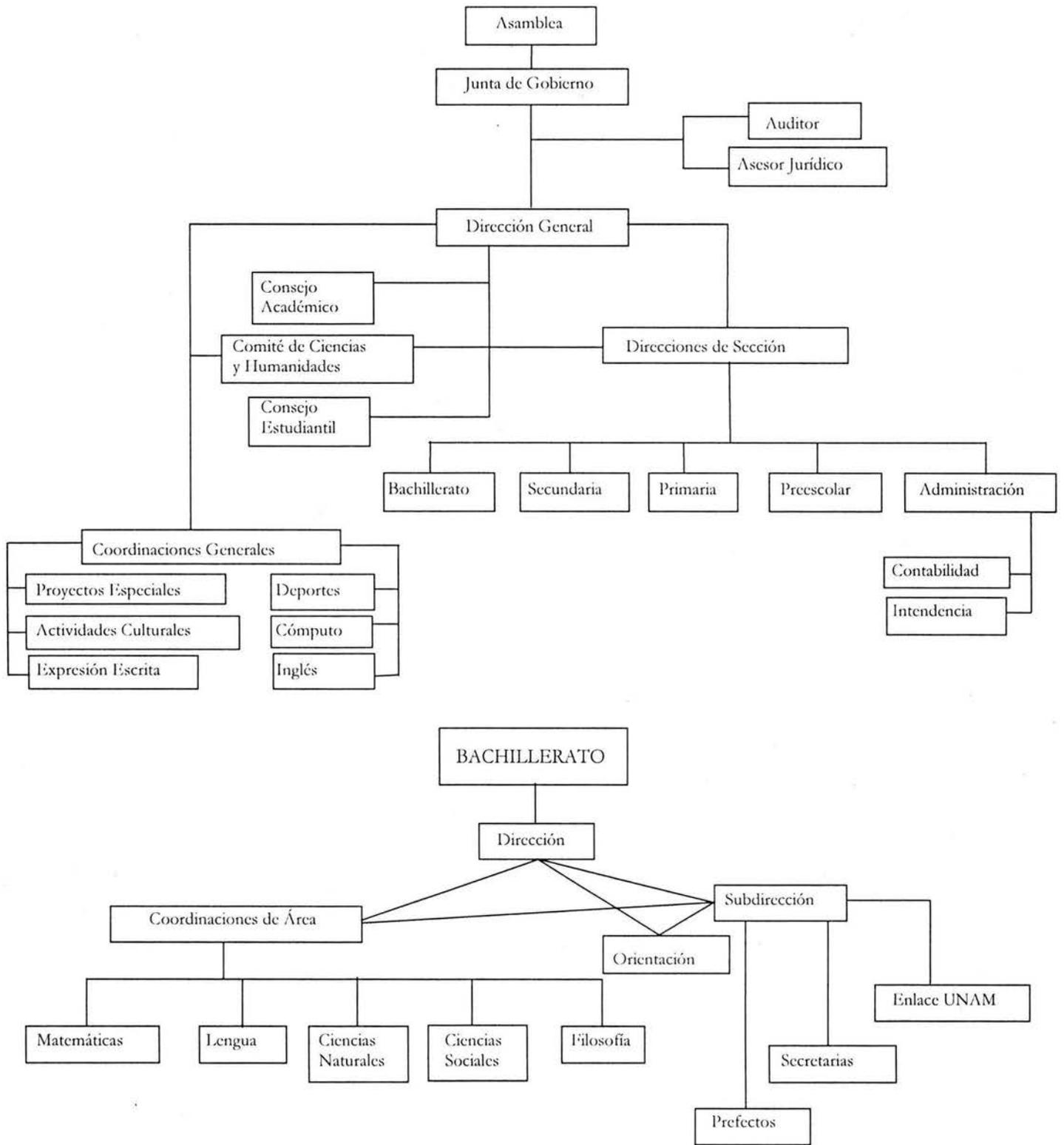
- Coordinación de Deportes, que coordina a todos los maestros del área y desarrolla el plan de actividades deportivas vespertino, incluyendo a las selecciones que representan al Colegio en las diversas disciplinas deportivas.
- Coordinación de Inglés, recientemente creada para coordinar la materia y servir como enlace con el Anglo.
- Coordinación de Expresión Escrita, cuyo objetivo es impulsar el uso de la lengua.
- Servicio Médico, que funciona como enfermería para actuar en cualquier eventualidad médica.

Además, el Colegio cuenta con diferentes cuerpos colegiados para coordinar el trabajo académico y consensuar la toma de decisiones. Entre estos destacan:

- Consejo Académico; encargado de establecer las formas de implementación y de vigilar el cumplimiento de los principios del Colegio Madrid. Por ejemplo, entre sus funciones básicas está la evaluación continua del personal y de la institución en general y de los programas de formación docente, entre los que destaca la planeación del Encuentro Pedagógico «Carmen Meda». Se integra con la Dirección General, las Direcciones de Sección, y representantes de los maestros y de los alumnos.
- Comité de Ciencias y Humanidades, encargado de la integración vertical de las secciones y de las materias. De esta instancia dependen las Comisiones Verticales por materia y realiza la planeación de la Feria de Ciencias y Humanidades. Compuesto por la Dirección General, la Direcciones de Sección, los Coordinadores Generales, y las Coordinaciones de Área.
- Consejo Estudiantil, que es el espacio de expresión y participación para los alumnos. Integrado por la Dirección General, las Direcciones de Sección, y Representantes de Grupo de Bachillerato, Secundaria y Primaria.

En el siguiente cuadro *Organigrama del Colegio Madrid*, presentamos gráficamente lo anterior mediante dos esquemas, uno de la institución en general y otro de la sección de bachillerato.

Cuadro 3. Organigrama del Colegio Madrid



2.4 El Bachillerato del Colegio Madrid

Lo único que debemos tener en cuenta en la educación es que en nuestros hijos nunca disminuya el amor a la vida. Eso puede revestir diversas formas, y a menudo un muchacho desarrollado, solitario y esquivo no carece de amor por la vida, ni está oprimido por el pánico de vivir, sino sencillamente en estado de espera, atento a prepararse a sí mismo para su propia vocación. Y ¿qué otra cosa es la vocación de un ser humano, sino la más alta expresión de su amor por la vida?
Natalia Ginzburg. *Las pequeñas virtudes.*

A continuación analizaremos las características pedagógicas e históricas del bachillerato en el Colegio Madrid. Éste comenzó a funcionar el año de 1953 bajo el sistema de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), por lo que revisaremos brevemente la historia y perfil pedagógico de este plan de estudios. En el segundo apartado revisaremos el funcionamiento y devenir de la Preparatoria del Colegio Madrid desde su fundación hasta el 2001, en que fue cerrada. En tercer lugar, en el punto 2.4.3, analizaremos el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), sus logros, crisis y reformas, hasta el plan de estudios vigente desde 1996. Finalmente, veremos la experiencia del bachillerato del Colegio Madrid bajo el sistema de CCH, en una primera época de 1971 a 1976, y luego de 1998 hasta la actualidad. En particular estudiaremos los argumentos para el cambio de plan de estudios, y los ajustes que ha habido desde entonces.

2.4.1 La Escuela Nacional Preparatoria

El carácter fundamental de la filosofía positiva consiste en partir del supuesto de que todos los fenómenos están sujetos a leyes naturales invariables, cuyo descubrimiento preciso y reducción al menor número posible son la meta de todos nuestros esfuerzos.
Augusto Comte. *Curso de filosofía positiva.*

La educación media superior en México se sistematizó a partir del triunfo del liberalismo con la República Restaurada, bajo un modelo positivista a instancias de Gabino Barreda (1818-1881). Este modelo se enfrentó a la Universidad, que en aquel entonces era una institución muy conservadora, incluso reaccionaria; además, prácticamente la única vía de educación media superior antes de la Preparatoria inaugurada por Barreda, era la que ofrecían las órdenes religiosas, particularmente los jesuitas. De su origen positivista se mantiene el lema que todavía identifica a la ENP «Amor, orden y progreso». Esta Escuela monopolizó por muchos años la educación media superior en México:

Desde esa época, el bachillerato se consideraba como un ciclo en sí mismo que ejercía influencia definitiva en la formación del carácter de los jóvenes. De 1867 a 1938, se desarrolló únicamente en el medio universitario, y en este periodo representó el primer grado académico que se otorgaba.²²⁵

El carácter positivista de la ENP se enfatizó en la época del porfiriato, debido al entorno político y cultural, también positivista. En la época posrevolucionaria, en 1923 se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP) y en 1925 se decretó el establecimiento de la educación secundaria, reduciendo la importancia del bachillerato. En 1929 la Universidad Nacional obtuvo su autonomía, lo que le permitía otorgar sin intervención de la SEP los títulos académicos, entre ellos el de Bachiller.

En 1931 el Consejo Universitario de la UNAM aprobó el modelo de bachillerato especializado, con un plan de dos años, antecedente único para continuar estudios superiores. La finalidad fue el aportar una cultura general para la formación de ciudadanos cultos y enterados del ámbito universal de las ciencias y las humanidades (en el alcance de una adolescente).²²⁶

En los años subsecuentes, la ENP, perdió el monopolio sobre la educación media superior propedéutica para la Universidad Nacional, con el surgimiento de varias instituciones, sobre todo de educación técnica. En los sesenta la ENP, influenciada por las nuevas ideas pedagógicas en boga, elaboró un nuevo currículo:

En 1964 se aprobó un nuevo plan de estudios para la Escuela Nacional Preparatoria que la dotó de un esquema pedagógico y programas de estudio uniformes y entró en vigor al siguiente año escolar. Este plan de estudios se basó principalmente en la formación científica, y pasó de dos a tres años de duración; además, creó el concepto de lo que ahora se conoce como tronco básico y de las salidas propedéuticas como antecedente para los estudios superiores.²²⁷

Durante el movimiento estudiantil de 1968 las Prepas Nacionales jugaron un papel protagónico, junto con el resto de la Universidad y el Politécnico, pero los cambios de los setentas pocos influjos tuvieron, a no ser por el cambio en su población, tanto de alumnos como docentes; en esta época los cambios estuvieron en las nuevas instituciones fundadas en la Ciudad de México, especialmente los CCH y la UAM. Los ochenta pasaron por la Prepa como en el resto del país, dejando su estela de crisis, lo que generó más problemas que soluciones.

En los noventas, como parte de la Reforma de la UNAM, de la cual hablaremos más adelante en el apartado 2.4.3, la ENP revisó su plan de estudios, pero fueron reformas más bien cosméticas, con poco fondo, que saturaron los horarios aumentando materias,²²⁸

²²⁵ Roberto Castañón y Rosa María Seco. Coordinadores. *La educación media superior en México. Una invitación a la reflexión*. p. 54.

²²⁶ *Ibid.* p. 56.

²²⁷ *Ibid.* p. 58.

²²⁸ Los tres años del programa de la ENP requieren la acreditación 33 o 34 asignaturas anuales, que implican 33 a 35 horas semanales.

manteniendo el enfoque enciclopédico y la concepción de que el alumno es un receptáculo de información. En relación con lo anterior «La misión» de la ENP, según su plan de estudios, persigue:

Educar hombres y mujeres que mediante una formación integral, adquieran una pluralidad de ideas, la comprensión de los conocimientos necesarios para acceder con éxito a estudios superiores, así como una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometidos con la sociedad. Además, tener la capacidad de adquirir constantemente nuevos conocimientos, destrezas y habilidades para enfrentarse a los retos de la vida de manera positiva y responsable.

Realizar investigación educativa para desarrollar y aplicar nuevos métodos y técnicas avanzadas de enseñanza, que eleven la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.²²⁹

Así, aunque habla de destrezas y habilidades, el enfoque de este sistema está puesto en el profesor y en su capacidad de impartir cátedra; no en el alumno como productor de su propio conocimiento. Lo anterior queda claro al revisar los programas de las asignaturas, aún los reformados en 1996 (un ejemplo claro de lo anterior es el programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea):

- a) En primer lugar, los programas son enciclopédicos, abundantes en información.
- b) Asimismo, predominan los contenidos informativos y son pocos, o nulos, los objetivos procedimentales o valorales que se persiguen.
- c) Los contenidos, bibliografías y metodologías de trabajo han envejecido y caducado, ya no corresponden a los enfoques actuales.²³⁰
- d) La evaluación otorga demasiada importancia a los exámenes, donde predomina la enunciación de información y no el desarrollo de habilidades.

Entre las críticas más comunes que se hacen a los programas.

De esta manera, la reforma de 1996 no cambió a fondo su currículum, solamente hubo un reacomodo de las asignaturas, por ejemplo la asignatura de física pasó de cuarto año a quinto en tanto que química de quinto a cuarto y literatura universal bajo del sexto al quinto año; pero lo más grave es que los programas prácticamente no fueron modificados, sino que mantuvieron los contenidos y enfoques definidos en 1964.

En suma, la ENP, aunque tiene una larga y exitosa tradición académica —el año antepasado festejó su 135 aniversario—, fincada sobre todo en el concepto de libertad de cátedra y en sus maestros, en las últimas décadas se ha quedado atrás en sus planteamientos

²²⁹ *Escuela Nacional Preparatoria. Nuestra misión.* Consultado en la página electrónica <http://dgenp.unam.mx/mision.htm> el 5 de junio de 2003.

²³⁰ Como muestra un botón: en el programa vigente de Historia Universal Moderna y Contemporánea, el primer texto que aparece en la bibliografía es el famoso “Apendini y Zavala”, libro de texto cuya primera edición es de 1949!

didácticos, manteniendo mucho de su origen positivista, y ha desaprovechado las oportunidades de renovarse, particularmente la última en 1996; además, ha saturado sus horarios, incrementando las horas de las materias, lo que reduce el trabajo extractase, en contradicción con la visión constructivista que han querido imprimir; haciéndose su sistema cada vez más rígido, lo que ha impulsado a muchas escuelas privadas a preferir otros sistemas.

A continuación revisaremos cómo se desarrolló este sistema de Bachillerato en el Colegio Madrid.

2.4.2 La Preparatoria del Colegio Madrid

La educación ayuda a la persona a aprender a ser lo que es capaz de ser.
Hesíodo. *Los trabajos y los días.*

El Colegio Madrid fue planeado por el gobierno republicano español en el exilio para que los niños provenientes de las terribles condiciones que los expulsaron de su tierra, pudieran continuar sus estudios en un ambiente propicio y conservando sus particularidades culturales, y con la idea de retornar a su país en cualquier momento. Pero, como ya lo hemos visto, el exilio se prolongó mucho más de lo esperado, hasta convertirse en transtierro, y el proyecto en México se presentó como definitivo. El Colegio debía darle servicios educativos, no sólo a lo púrvulos, sino a jóvenes adolescentes de secundaria y preparatoria:

En 1950 se establecen los estudios de secundaria en el Madrid, con el fin de que los egresados de la primaria puedan continuar su formación en el mismo plantel.[...]

Al terminar la primera generación, en 1953, se crea la preparatoria, que en aquel entonces comprende dos años. A su cargo se nombra a Luis Castillo, quien tiene estudios superiores en España y es profesor de la Escuela Nacional Preparatoria no. 3 y de la Normal Superior en México. Además del puesto de director, Castillo se hace cargo de la enseñanza de la geografía y la historia universal en el Madrid.²³¹

Al aumentar la población del Colegio y al hacerse más diversa, con niños y jóvenes desde los 5 hasta los 17 años, los problemas metodológicos se hicieron más complejos,

El ambiente festivo llega a convertirse en una tónica entre los estudiantes chicos y grandes, a tal grado que desde el exterior al Colegio Madrid se le ha cuestionado por permisivo y demasiado liberal. Sin embargo, los resultados son positivos. El juego de estas etapas del crecimiento no se opone a la formación de individuos conscientes. Lo lúdico y lo científico corren paralelos.²³²

Desde siempre el Colegio ha tenido un particular cuidado en el nivel académico de la institución, y todavía más en la preparatoria, puerta de salida de nuestros alumnos. El Bachillerato, desde entonces, está incorporado a la UNAM y cumple con el plan de estudios y

²³¹ María Alba Pastor. *Op. cit.* p. 99-100.

²³² *Ibid.* p. 110.

los programas de la ENP. Con frecuencia se escucha que los exalumnos del Colegio destacan en sus estudios universitarios por su formación académica y crítica, y en general el porcentaje de ingreso a la UNAM es alto, uno de nuestros principales indicadores para la evaluación institucional.

En relación con la población estudiantil del bachillerato, en los años cincuenta y sesenta la juventud preparatoriana y universitaria buscó reafirmar su identidad a partir de la rebeldía y la contracultura. La guerra fría en su máximo, quería ver al mundo en blanco y negro, sin matices ni tolerancia, y México, aunque independiente en su política, estaba dentro de la esfera de influencia estadounidense. María Alba Pastor nos muestra cómo se vivía entre los jóvenes del Colegio, que aún recordaban sus orígenes, esta hegemonía estadounidense:

Hacia finales de los años 50 el *american way of life* se introduce en México. El desarrollo alcanzado por los vecinos del norte es admirado y se compara con el atraso latinoamericano. Si bien en el Colegio a Estados Unidos se lo reconoce como una primera potencia económica, se alaba su disciplina en el trabajo y algunas de sus manifestaciones culturales, también se cuestiona su política intervencionista y sus inclinaciones belicistas. En esos momentos los estudiantes se pronuncian contra el uso bárbaro de la energía nuclear y por el cumplimiento de los proyectos de desarme. Ellos deslindan, al igual que sus padres, los actos del pueblo norteamericano de los de su gobierno.²³³

Los sesenta terminaron en México y el mundo con importantes movimientos en contra del autoritarismo y la intolerancia, y los setenta se caracterizaron por la protesta abierta y la expresión de libertad por parte de la juventud. Los jóvenes preparatorianos del Colegio Madrid se hacían escuchar en la revista *Nosotros*, donde, según la misma maestra Pastor, los chicos:

Cuestionan los vicios y abusos del capitalismo, como la manipulación publicitaria de los medios de comunicación para propiciar el consumismo; la explotación de los hombres, en especial del latinoamericano; la enajenación; las tendencias proyanquis en la música, la moda y las costumbres; la ineficiencia y la corrupción mexicanas.

Protestan por la existencia de métodos autoritarios en la conducción de la educación y por la ausencia de profesores que «los motiven». Son muchachos más abiertos al plantear sus problemas amorosos y existenciales y en mostrar sus sentimientos frente a «la complejidad del mundo».²³⁴

Al mismo tiempo, como ya dijimos en el apartado 2.1.2, el inicio de los setenta también significó una crisis interna del Colegio, cuando Jesús Revaque abandonó la dirección general del Colegio en 1971, que fue asumida por Luis Castillo al año siguiente, dejando, a su vez, la dirección de preparatoria, la cuál le fue encargada a Alicia Martínez Dorado. Recordemos que durante esta crisis el Colegio se convirtió jurídicamente en una Sociedad Civil; hubo tres directores generales en menos de 10 años; se cambió de instalaciones, de Mixcoac a Tlalpan; y se dieron fuertes crisis financieras y administrativas en la institución.

²³³ *Ibid.* p. 126.

²³⁴ *Ibid.* p. 137.

También en 1971, inició sus funciones el Colegio de Ciencia y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional, y el Colegio Madrid participó de esta experiencia con un grupo vespertino, pero que desapareció en 1976. De esta experiencia hablaremos en los siguientes dos apartados.

Eliminada la opción del CCH, el Colegio se abocó a renovar las metodologías de la preparatoria, y a fortalecer pedagógicamente a la planta docente, compuesta de “algunos españoles exiliados, bastantes exalumnos y profesionistas de alto nivel.”²³⁵ Para lo anterior se crearon las coordinaciones de área, que buscaban fortalecer el trabajo de las academias de profesores y desarrollar, en lo posible, materiales y recursos didácticos, así como renovar las metodologías, para la mejor consecución del proceso de enseñanza aprendizaje.

Después de Alicia Martínez Dorado, Pilar Fabregat siguió en la dirección de la preparatoria, pero en 1981 fue sustituida por Laura Fronjosá “quien fuera subdirectora del CCH y, desde 1979, encargada del Departamento de orientación.”²³⁶

Los problemas docentes derivados del plan de estudios prevalecían:

En esta sección, los maestros manifestaban su desacuerdo con los programas de la UNAM, por ser extensos y poco apegados a los problemas actuales. Los coordinadores académicos procuran encontrar nuevos métodos y enfoques para garantizar la relación vertical y horizontal entre los contenidos de las materias. En 1986 se emprende una reforma académica tendiente a mejorar la calidad de los procesos y resultados docentes y crear incentivos para los profesores. Esta reforma se acompaña de una administrativa, con el fin de darle a la sección una infraestructura que ayude a mejorar la vida académica. La maestra Fronjosá se retira de la dirección a mediados de 1987 y se reintegra sus labores docentes dentro de la escuela. La Junta de Gobierno abre un periodo de consulta y, después de entrevistar a varios candidatos, elige a Ramona Compte Cases.²³⁷

Quien continúa hasta hoy como directora del Bachillerato CCH Colegio Madrid.

Por todo lo anterior, la preparatoria del Colegio Madrid era especial. En su continua búsqueda pedagógica, se ensayaron también algunos principios metodológicos provenientes del CCH, en particular en relación con la idea de «aprender a aprender», y de desarrollar habilidades de investigación en los alumnos. A la postre, esto facilitaría la transición hacia el sistema de CCH.

En 1996 el Colegio Madrid se enteró de las reformas de la ENP y del CCH. En cualquier caso, a partir de 1998 el Colegio tendría que aplicar un nuevo plan de estudios. Lo anterior estimuló al bachillerato del Colegio a revisar sus principios y objetivos, y a buscar el mejor plan

²³⁵ *Ibid.* p. 147.

²³⁶ *Ibid.* p. 182.

²³⁷ *Ibid.* p. 183-184.

de estudios para conseguirlos. Fue así como a partir de 1998 se optó por introducir el sistema CCH al bachillerato del Colegio, que hoy cumple cinco años.

En el siguiente apartado revisaremos la historia y las características de este plan de estudios.

2.4.3 El Colegio de Ciencias y Humanidades

El cerebro no es un vaso por llenar, sino una lámpara por encender.
Plutarco. *Vidas Paralelas*.

El 26 de enero de 1971, durante la rectoría del doctor Pablo González Casanova (1970-1973), el Consejo Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) aprobó por unanimidad la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). El 12 de abril de ese mismo año, tres planteles del CCH —Naucalpan, Azcapotzalco y Vallejo— abrieron sus puertas con 15000 alumnos, 300 profesores y 300 empleados.²³⁸

La creación del CCH está relacionada con la apertura democrática del régimen de Luis Echeverría (1970-1976), después de las heridas causadas durante el 68. La administración del rector de la UNAM siguió los pasos de la apertura política de Echeverría, en el plano de la educación superior y media superior:

La gestión del doctor González Casanova sustentó sus acciones en un concepto de reforma universitaria que incorporaba las demandas de diversos grupos sociales, en el sentido de democratizar la enseñanza superior y de promover la innovación educativa.

En los hechos, esto se traduciría en mayores espacios en las aulas y en la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, así como del Sistema de Universidad Abierta, los cuales serán el eje de la reforma de González Casanova.²³⁹

En el caso del CCH, lo anterior queda muy claro en el lema que enarbola desde entonces: «educar más y mejor a un mayor número de mexicanos». Se trataba, entonces, de dar mayor cabida a generaciones cada vez más amplias de jóvenes estudiantes que demandaban educación media superior y superior; pero también se trataba de dar una educación más acorde con las nuevas teorías pedagógicas y más democrática, ya que se consideraba al sistema de la ENP anquilosado y vertical. Asimismo fue una manera de absorber a los universitarios y profesionistas educados en la década anterior, muchos de ellos participantes activos del movimiento estudiantil de 1968, y que ahora demandaban empleo.

²³⁸ Véase Jorge Bertolucci Incico y Roberto A. Rodríguez Gómez Guerra. *El Colegio de Ciencia y Humanidades (1971-1980). Una experiencia de innovación universitaria*. p. 197-201.

²³⁹ Hugo Casanova Cardiel. "La UNAM entre 1970 y 2000. Crecimiento y complejidad". en Marsiske, Renate. Coordinadora. *La universidad Nacional. Un recorrido de la época colonial al presente*. México. p. 269.

A partir de 1970, ante el crecimiento demográfico y la consecuente demanda ascendente de ingreso a la educación media superior y superior, problema que no ocurría sólo en México sino que se presentaba en todo el mundo (en ese año el país contaba con 48 millones de habitantes, 54% tenía menos de 15 años y el índice de crecimiento demográfico era de 3.5%), el gobierno adoptó una política de expansión de la matrícula como paliativo, también a la decreciente oferta de empleo; el sector educativo no sólo respondía a la demanda del sector económico sino a otra de orden político y social.²⁴⁰

Nacía, entonces, el CCH en un contexto que le exigiría mucho, pero no por ello dejaba de tener objetivos concretos y progresistas. Según los investigadores Jorge Bertolucci y Roberto A. Rodríguez, analizando los documentos de la fundación del CCH, esta institución perseguía cuatro metas claramente definidas:

- 1) Estrechar lazos entre educación y vida propiciando una integración del sujeto más acorde con las necesidades del país y de los propios individuos.
- 2) Promover cambios en la estructura universitaria, para que ésta no sólo acompañe a los cambios que la han de afectar, sino que se adelante a ellos.
- 3) Forjar una nueva manera de alcanzar y desarrollar el conocimiento científico.
- 4) Establecer una nueva forma de conexión de la institución con la sociedad.²⁴¹

Se trataba, entonces, de formar alumnos, considerándolo de forma integral, capaces de incidir y transformar su realidad histórico social. Bertolucci y Rodríguez, de manera específica, desglosan el punto número definiendo tres planos: 1) el plano cognoscitivo, referido al conocimiento de sí mismo y de la realidad; 2) el plano participativo, que implica la integración del sujeto con su sociedad; y 3) el plano proyectivo, que significa la adopción de un sistema de valores. Asimismo el punto número tres está claramente encaminado a generar estrategias docentes visionarias e innovadoras, en particular bajo el concepto de aprender a aprender, y el de la multidisciplinaria. En palabras de los mismos Bertolucci y Rodríguez:

En suma, se trata de que los alumnos adquieran los métodos y técnicas para aprender a informarse, de que los apliquen a situaciones concretas en la toma de decisiones y soluciones de problemas, de que sientan la inquietud de acrecentar sus conocimientos, de que desarrollen el pensamiento reflexivo y de que adopten una actitud de apertura hacia nuevas experiencias y al proceso de cambio.

Paralelamente, entre los objetivos del CCH está la experimentación de métodos de enseñanza, así como la posibilidad de iniciar a los alumnos en el método de investigación científica.²⁴²

El CCH surgió entonces como una opción de bachillerato bivalente, es decir, terminal y propedéutico (preparatorio para el sistema universitario, pero también integral en su concepción); flexible en la medida de los alumnos podían optar entre grupos de asignaturas, estimulando la integración de las ciencias y las humanidades; y con pocas horas de clase (de 17

²⁴⁰ Castañón Roberto y Rosa María Seco. *Op. cit.* p. 58-59.

²⁴¹ Jorge Bertolucci Incico y Roberto A. Rodríguez Gómez Guerra. *Op. cit.* p. XVI-XXI.

²⁴² *Ibid.* p. XX.

a 21 horas semanales según el semestre) responsabilizando al estudiante de su propia educación instándolos a desarrollar sus propias investigaciones.

A pesar de todo lo anterior, casi desde el principio el CCH funcionó con serias limitantes. En 1973 el rector Pablo González Casanova fue obligado a renunciar por desavenencias con el régimen de Echeverría, dejando inconclusa su reforma. Desde ese momento el CCH dejó de ser prioritario para la UNAM, y la educación media superior para el país. La UNAM creó en 1974 las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) y el gobierno creó a su vez la Universidad Autónoma de México (UAM) además de los Colegios de Bachilleres y de una infinidad de escuelas tecnológicas a nivel nacional.

Los problemas del CCH fueron también problemas de la UNAM, donde el burocratismo y la ineficiencia en términos productivos afectaron el desarrollo institucional y académico:

En tal sentido, diversos autores sostienen que en la Universidad Nacional, al igual que en otras instituciones latinoamericanas, las reformas burocráticas ganaron la batalla a la academia a lo largo de los setenta. La expansión orgánica, así como la concentración de facultades y atribuciones en la esfera burocrática, constituyeron los rasgos predominantes en la administración universitaria entre 1973 y 1980.²⁴³

Específicamente en el CCH hubo problemas relacionados con el plan de estudios vigente entre 1971 hasta 1996, como lo explicitan las autoridades del CCH en su *Síntesis del plan de estudios actualizado para los alumnos* de 1996:

1. Las limitaciones derivadas del perfil real de los alumnos que hoy estudian en el Colegio.
2. Las limitaciones que se originan en algunas características de la cultura actual.
3. Las limitaciones relativas a las condiciones que impiden una práctica docente coherente con el modelo del Colegio.
4. Las limitaciones derivadas de la propia estructura del plan de estudios.²⁴⁴

Con respecto al primer punto el mismo documento explica:

Las condiciones sociales y culturales de los alumnos del bachillerato, su desempeño durante su estancia en el Colegio y su comportamiento en los estudios de licenciatura manifiestan sus dificultades para alcanzar la autonomía en el aprendizaje, si no reciben apoyos mayores de la institución.²⁴⁵

En otras palabras, la idea prevaleciente en este sistema, de responsabilizar a los alumnos de su propio aprendizaje a través de la investigación, dando pocas horas de clase, se enfrentó con la realidad de que los alumnos no tenían ni la formación académica previa, ni la infraestructura para llevar a cabo sus propias investigaciones y su autoformación (de manera ejemplar, los alumnos que ingresan a los CCH de la UNAM, ni siquiera cuentan con una adecuada expresión

²⁴³ Hugo Casanova Cardiel. *Op. cit.* p. 277.

²⁴⁴ José de Jesús Bazán Levy y Rosalinda Rojano Rodríguez. *CCH. Síntesis del plan de estudios actualizado para los alumnos*. p. 4-5.

²⁴⁵ *Idem.*

verbal y escrita y, según estadísticas, tampoco tienen los suficientes libros en su casa).²⁴⁶ Las bibliotecas de los planteles, si bien son enormes, tampoco tienen la capacidad de darle servicio a todo su alumnado.

El segundo punto está referido a que los contenidos académicos de las asignaturas habían envejecido a lo largo del tiempo, y el tercer punto lo explica el mismo documento identificando los principales problemas de docencia en:

- a) la dispersión de programas de las asignaturas,
- b) la sustitución de las formas de trabajo participativas, característica del Bachillerato del Colegio, por prácticas expositivas, debido al exceso de contenidos abordados y a la brevedad de las sesiones,
- c) las contradicciones entre los enfoques de la docencia y las formas de calificar.²⁴⁷

Es decir, el plan de estudios del CCH era demasiado ambicioso para lo escaso del tiempo asignado a las materias; además, las formas de calificación, con base en exámenes, contradecía la idea de evaluar de manera integral el proceso de investigación y autoaprendizaje. Finalmente, en cuanto al cuarto punto, “las limitaciones derivadas de la propia estructura del plan de estudios”, el documento expone:

En concreto se reconocen como limitaciones:

- a) Separar en dos materias el aprendizaje de las habilidades de lectura y de redacción, en contra de la relación íntima existente entre ambos procesos.
- b) Permitir elecciones de materias de quinto y sexto semestres que ocasionan que el alumno llegue a sus estudios de licenciatura con graves deficiencias.
- c) Admitir falta de continuidad entre las materias de los cuatro primeros semestres de un área y las de los semestres quinto y sexto.
- d) Destinar sesiones de una hora a la mayoría de las asignaturas, lo que dificulta el trabajo participativo de los alumnos en el grupo escolar.

La separación de las asignaturas de lectura y redacción se había establecido, junto con la reforma educativa de los años 70, siguiendo el enfoque de la gramática estructural basada en la lingüística, que para la década de los noventa había demostrado su fracaso total. La elección de materias optativas sin ninguna restricción generaba huecos importantes y falta de ilación, en detrimento de la formación integral y académica. Finalmente el tiempo didáctico reducido a sesiones de una hora impedía diseñar clases que incluyeran actividades y desarrollo de objetivos procedimentales.

En conclusión, desde su origen en 1971 hasta principios de la década de los noventa, el sistema CCH, aunque visionario en su proyecto y filosofía pedagógica, se enfrentó con

²⁴⁶ En 1998 el director general de los CCH, José de Jesús Bazán Levy, en una asesoría verbal que nos dio en el Colegio Madrid, comentaba que el promedio de libros en los hogares de los alumnos del CCH era de 60, y de éstos, la mayoría eran libros de texto correspondientes a grados académicos inferiores.

²⁴⁷ José de Jesús Bazán Levy y Rosalinda Rojano Rodríguez. *Op. cit.* p. 4-5.

problemas técnicos graves para su aplicación. El perfil de sus alumnos y las exigencias de su metodología resultaron contradictorios, al mismo tiempo que se generó un grave desfase entre lo proyectado y la aplicación cotidiana del plan; incluso en los setenta se decía de manera irónica que el CCH era un estupendo plan de estudios, pero para los niveles socioculturales de los países escandinavos, no para México.

Los problemas no terminaban ahí, en la segunda mitad de los ochenta la UNAM sufrió una grave crisis, en parte como consecuencia de la crisis del país, pero también por el enfrentamiento entre dos proyectos distintos de Universidad: el entonces rector de la Universidad Nacional, Jorge Carpizo, inició una serie de reformas como respuesta a su documento *Fortaleza y debilidad de la UNAM*, producto de una auscultación llevada a cabo en 1986 y que pretendía hacer un diagnóstico de la institución. Entre las reformas, las más conocidas por la oposición estudiantil, fueron el reglamento de pagos —el aumento de las cuotas por los servicios académicos de la UNAM— y la reglamentación del pase directo de los sistemas de educación media superior dependientes de la propia UNAM —CCH y ENP— a la educación superior. El conflicto se polarizó desembocando en una huelga estudiantil, la cual se resolvió mediante el acuerdo para la realización de un Congreso Universitario. Este se realizó hasta 1990, bajo la rectoría de José Sarukhán Kermez (1989-1997), y sus resultados fueron relativamente modestos, aunque se impuso una visión institucional de la UNAM:

Impulsado por diversos sectores y fuertemente cuestionado por otros, el Congreso Universitario de 1990 logró un indiscutible acercamiento con la realidad universitaria que, más allá de gustos y apreciaciones, se expresó en toda su magnitud [...] las autoridades universitarias lograban, después de cuatro años, encauzar un conflicto que había corrido el riesgo de desbordarse en muchos momentos. El proyecto universitario del rector, sustentado en la «academización», se llevaba adelante casi en su totalidad.²⁴⁸

Así, el concepto de «excelencia académica» se impuso, y “se aprobaron múltiples mecanismos de evaluación de la vida académica”.²⁴⁹ Por lo mismo, la mayoría de las facultades y escuelas comenzaron la revisión de sus planes de estudio.

En la misma época, la SEP y el Gobierno Federal estaban llevando a cabo su *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, del cual ya hablamos anteriormente, y que seguía criterios parecidos a la reforma universitaria.

Siguiendo lo anterior, el CCH llevó a cabo la discusión de su plan de estudios y emprendió una reforma a fondo, que se empezó a aplicar 1996. La reforma emprendida buscó

²⁴⁸ Hugo Casanova Cardiel. *Op. cit.* p. 313.

²⁴⁹ *Idem.*

acercar al CCH al modelo ENP. En principio, la reforma ratificaba la vigencia del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades en los siguientes términos:

El bachillerato del CCH, en efecto, según lo describe el «Modelo Educativo del Colegio» en el plan de Estudios, es un bachillerato universitario de cultura básica, propedéutico y de fuentes, orientado a la formación intelectual, ética y social de los alumnos, considerados sujetos de la cultura y de su propia educación, de manera que, provistos de las actitudes y habilidades propias de un trabajo académico eficaz y de calidad, puedan actualizar de manera autónoma y sin término estas mismas habilidades y actitudes y apropiarse de conocimientos siempre renovados y racionalmente fundados y asumir de manera deliberada valores y opciones personales.²⁵⁰

Y por lo tanto, al igual que en el plan de estudios original, se buscaba desarrollar en los alumnos los siguientes principios:

- 1) «Aprender a aprender», entendido como hacerlos concientes y participes de su propio proceso de conocimiento;
- 2) «Aprender haciendo», que significa el desarrollo de habilidades de pensamiento;
- 3) «Aprender a ser», que implica la formación autónoma de valores;
- 4) «Alumno crítico», entendido como la capacidad de juzgar acerca de la validez del conocimiento e;
- 5) «Interdisciplinariedad», que busca establecer las relaciones entre los distintos campos del conocimiento.

Todo lo anterior en estricto apego al rigor científico y con “El reconocimiento del alumno como actor de la cultura y de su propia educación, y no como receptor pasivo de las mismas.”²⁵¹

Pero el problema no estaba en el proyecto pedagógico sino en cuestiones técnicas de su aplicación. Así, en primer lugar, se incrementó el número de horas clase de 17, 20 o 21, según el semestre en el antiguo plan, a 28 y 29 horas semanales, asignando, en general, sesiones de dos horas, para poder cumplir con todo el plan de trabajo. Esto implicó suprimir dos turnos en todos los planteles, afectando, básicamente, la matrícula. También se buscó “actualizar, seleccionar y reorganizar los contenidos de los programas de todas las asignaturas y renovar sus enfoques disciplinarios y didácticos”²⁵², y en general, se reordenó todo el currículo, así como las reglas de selección de asignaturas, para impedir las lagunas y garantizar la ilación, continuidad y jerarquización de los conocimientos y habilidades ha desarrollar. (Véanse los

²⁵⁰ *Plan general de desarrollo del CCH 1999-2002*. consultado en la página electrónica <http://www.cch.unam.mx/plan99.htm> el 18 de enero de 2003.

²⁵¹ José de Jesús Bazán Levy y Rosalinda Rojano Rodríguez. *Op. cit.* p. 3.

²⁵² *Ibid.* p. 6.

cuadros 4. *Mapa curricular del CCH actualizado* y 5. *Modelo de selección de asignaturas para el 5º y 6º semestre del CCH* al finalizar la siguiente sección, 2.4.4)

En suma, a partir e 1996 se aplica un plan de estudios del CCH, igual en sus fundamentos pedagógicos y filosóficos, pero más acorde a la realidad sociocultural de los alumnos, y técnicamente más viable. Pasemos ahora a revisar las experiencias del Colegio Madrid en la aplicación de este plan de estudios.

2.4.4 El *Bachillerato-CCH Colegio Madrid*

*Una excitación permanente a la actividad, a la curiosidad, a la búsqueda:
No en enseñar las cosas sino enseñar a hacerlas.
Francisco Giner de los Ríos.*

El Colegio Madrid fue visionario, junto con la UNAM, en la implementación del plan de estudios del CCH, abriendo un grupo con este sistema en el mismo año de 1971. El establecimiento de este plan en el Madrid se hizo bajo la solicitud del rector de la UNAM, el doctor Pablo González Casanova, pero de manera limitada, abriendo un sólo grupo por la tarde:

La UNAM recomienda a las escuelas privadas incorporadas a ella el establecimiento de este nuevos sistema.

El Madrid, siempre respetuoso de la «superioridad» —como le llamaba Revaque—, abre un grupo con horario vespertino de 14:30 a 18:00 horas, con el fin de no interferir en las actividades de la preparatoria y mantener separados los dos sistemas. Más adelante, la demanda de matrícula significará la apertura de un grupo más.²⁵³

La maestra Laura Fronjosá fue designada subdirectora del CCH. La aplicación de este plan de estudios fue en principio positiva, y revitalizó la discusión pedagógica en Colegio. Muchas de las experiencias del CCH se aplicaron posteriormente en la propia preparatoria, en especial la idea de que el maestro es un orientador, que “rompe con ciertas tradiciones educativas como las de la incuestionable autoridad y sabiduría del profesor y las consiguientes limitaciones a la libertad de acción y expresión del alumno.”²⁵⁴ También influirá en la preparatoria la idea de que los conocimientos deben ser «descubiertos» por los alumnos en una actitud de investigación continua.

Sin embargo, solamente cinco años después, en 1976, problemas técnicos y administrativos empujaron al Colegio a cerrar este sistema:

²⁵³ María Alba Pastor. *Op. cit.* p. 144.

²⁵⁴ *Ibid.* p. 145.

En el CCH los profesores suman 20 y el número de alumnos en relación con ellos es escaso: sólo 80. Ha disminuido notablemente la inscripción frente a la de años anteriores, que oscilaba en los doscientos. Por ello se piensa cerrar esta opción, incorporar a estos estudiantes a otros CCH de la UNAM y atraer a los mejores profesores al bachillerato del propio Madrid.²⁵⁵

Resultaba imposible, para un colegio privado, mantener la planta de maestros con tan pocos alumnos y con tan pocas horas curriculares. Además, influyó el desprestigio del que el CCH fue objeto, y la crisis institucional de la que hablamos en el apartado anterior.

Pasemos ahora a revisar el Actual *Bachillerato CCH Colegio Madrid*, que entró en funciones en 1998.

Como se dijo en el apartado anterior, después del Congreso Universitario de 1990 las escuelas y facultades de la UNAM se dispusieron a reformar sus planes de estudio, entre ellas la ENP y el CCH. El Colegio Madrid, con la idea de que, en cualquier caso, a partir de 1998 tendría que implementar un nuevo programa, se abocó a revisar los planes reformados de la ENP y el CCH —incluso revisó el plan de estudios del Colegio de Bachilleres— para ver cuál era el más conveniente para el futuro de nuestro bachillerato.

Fue un momento crucial, el Colegio Madrid como escuela incorporada a la UNAM, debía decidir que opción tomar para el curso 98-99 entre alguno de los dos sistemas de enseñanza media superior con nuevos programas. Es entonces que la Junta de Gobierno y la Dirección General decidieron, en agosto de 1997, por el programa de CCH basándose en:

- La información aportada por la preparatoria de nuestro colegio.
- El dictamen de la propia Junta de Gobierno y Dirección General hicieron de las filosofías, objetivos y programas de la ENP y CCH.
- Las valiosas colaboraciones y observaciones hechas por autoridades de ambos sistemas.
- Opiniones de especialistas en educación.²⁵⁶

En 1996-1997, al interior de la —todavía— preparatoria del Colegio Madrid, nos dispusimos a una amplia revisión de los distintos planes de estudio posibles para nuestra sección, y la eventual conveniencia del cambio de plan de estudios. Por supuesto, esto generó polémica, y hubo profesores a favor y en contra de uno y otro programas. Entre los argumentos a favor del CCH destacaron:

- La profundidad en las reformas de los planes de estudio, considerando que la reforma de la ENP fue superficial y cosmética, ya que, como revisamos en el apartado 2.4.1, ésta sólo significó un aumento de horas y un reacomodo de las asignaturas, pero no hubo cambios significativos en los programas específicos; en tanto, la reforma del CCH fue mucho más a fondo, en el currículo completo, lo que redundó en un plan de estudios auténticamente

²⁵⁵ *Ibid.* p. 166.

²⁵⁶ Colegio Madrid. *Bachillerato CCH...* p. 2.

actualizado, tanto en los principios pedagógicos como en los recursos didácticos y los contenidos académicos.

- La articulación con la reforma de la SEP, ya que tanto la primaria como la secundaria habían experimentado importantes cambios a partir del *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, con la idea de que el plan de estudios del CCH es mucho más afín al enfoque y propósitos de plan de estudios de la secundaria.²⁵⁷
- La compatibilidad con los principios filosóficos y pedagógicos del Colegio Madrid, en particular el “reconocimiento del alumno como sujeto de su cultura y de su propia educación”²⁵⁸ que remite al concepto de «aprender a aprender», es decir “la orientación del plan de estudios y de todas las actividades que rige, a facilitar que los educandos aprendan cómo se aprende, por lo que será primordial ofrecerles la posibilidad de repetir y asimilar su propia experiencia de conocimiento.”²⁵⁹
- El énfasis que hace programa del CCH con respecto a la multi e interdisciplina y en el desarrollo de actividades basadas en el trabajo en equipo o colaborativo.
- La flexibilidad de horario, dado que el programa de la ENP saturó el tiempo didáctico, imposibilitando a los colegios privados a incluir sus propios contenidos curriculares, en tanto que el CCH, a pesar del aumento de horas clase, permite una mayor movilidad.²⁶⁰ (Véanse los cuadros 6. *Mapa curricular del Bachillerato CCH Colegio Madrid para los primeros cuatro semestres* y 7. *Opciones para 5º y 6º semestres del Bachillerato CCH Colegio Madrid*, al final de este apartado, donde se identifican las materias que el Colegio imparte aprovechando el tiempo que deja libre el currículo oficial del CCH.)

Hubo muchos otros argumentos, algunos particulares de las asignaturas y otros generales, también relevantes para tomar la decisión. Por ejemplo, la planeación del trabajo en sesiones de dos horas, que permite un trabajo modular en las clases; o bien el aumento de horas en las asignaturas de Historia, Matemáticas y la asignatura de lengua (Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLERID)), que permite un trabajo a mayor profundidad a lo largo el año, frente muchas otras consideraciones.

²⁵⁷ Véase Secretaría de Educación Pública. *Plan y programas de estudio. Educación básica. Secundaria*. 192 p.

²⁵⁸ Colegio Madrid. *Bachillerato CCH...* p. 3.

²⁵⁹ *Idem*.

²⁶⁰ El programa completo de la ENP requiere de la acreditación de 33 a 34 asignaturas anuales y de 33 a 35 horas de clase a la semana; en cambio en el CCH requiere 37 materias semestrales (equivalentes a menos de 19 anuales) que requieren un tiempo didáctico de 28 a 29 horas semanales.

Sin embargo, el CCH también significó renunciar a algunas de las bondades del plan de la ENP. Por ejemplo, el currículo del CCH no incluye la formación deportiva ni los talleres artísticos, lo que va en detrimento de la formación integral de los alumnos; asimismo la asignatura de Lengua, el arriba mencionado TLERID, abordada con un enfoque comunicativo, reduce significativamente la lectura de libros literarios, a diferencia del programa de la ENP que incluye tres asignaturas de literatura y una de etimologías; finalmente, otra pérdida significativa, fue la reducción de un buen número de materias en el último año, planteadas como propedéuticas para los estudios de licenciatura. Esto es, el sistema de áreas, que era muy atractivo para los alumnos, dado que ellos podían elegir según sus intereses; el CCH también plantea ciertas opciones, pero no con la idea de propedéutico, sino formativo. (véase el cuadro 7 al final de esta sección para ver la organización de las opciones de 5º y 6º semestres.)

Ahora bien, la preparatoria del Colegio Madrid, aunque cumplía con los requisitos de la incorporación a la UNAM, modificaba el plan oficial, aumentando horas de trabajo y utilizando recursos didácticos alternativos para adaptarlo a sus propios principios filosóficos y pedagógicos: por ejemplo, se aumentaban horas a la asignatura de matemáticas, o bien, el último año, en el área VI, llamada de «Bellas artes», se incluía una materia no curricular llamada «Matemáticas en el Arte», con el fin de propiciar una formación integral e interdisciplinaria; en el mismo sentido, el Colegio Madrid estimulaba la participación activa de los alumnos en la clase, así como el trabajo en equipo y la multidisciplinaria; el programa de prácticas de campo, del que hablaremos en el capítulo correspondiente (4) es un ejemplo de lo mismo. Incluso, durante el cambio de hacia el CCH, los maestros comentaban que muchas de las propuestas de este sistema ya se llevaban a cabo en la preparatoria.

De igual manera, el plan de CCH fue adaptado a los requerimientos y a la personalidad institucional del Madrid:

Coincidimos con esta concepción sobre la educación [la del CCH oficial] pero el CCH del Colegio Madrid no se limitará únicamente al modelo propuesto sino que buscará adaptarse a las propias necesidades y al perfil de egreso que el Colegio desea en sus alumnos. Por lo tanto nuestro sistema de educación no es el del CCH oficial, sino el *Bachillerato CCH Colegio Madrid*.

El plan de estudios del CCH nos da el punto de partida para desarrollar un modelo educativo, que sin dejar de lado los requisitos de incorporación a la UNAM, nos permita la formación de alumnos que respondan a las necesidades humanísticas, científicas, tecnológicas y artísticas de nuestro país.²⁶¹

Así, en la adaptación del plan de estudios al Colegio Madrid, procuramos aprovechar algunas de las experiencias exitosas de la preparatoria; es por ello que en el cambio, mantuvimos

²⁶¹ Colegio Madrid. *Bachillerato CCH...* p. 4.

algunas asignaturas que considerábamos importantes y que complementaban al plan oficial.

El número de horas semanales del CCH propiciará la flexibilidad para incluir diversas materias extracurriculares, que se consideran importantes en la formación del alumno (filosofía, introducción a las ciencias de la salud, dibujo, geografía, talleres de actividades artísticas, educación física)²⁶²

Así, en los primeros cuatro semestres se establecieron asignaturas de deportes y talleres artísticos, a elegir, para garantizar una educación integral.²⁶³ Para el primero y segundo semestres se mantuvo la asignatura de Geografía con un enfoque de «ciencias de la tierra», como un punto de encuentro entre las ciencias y las humanidades, y generar conciencia y respeto por el entorno natural; también se incluyó una hora semanal de Apoyo Académico, que tiene que ver con orientación y desarrollo de habilidades actitudinales y valorales. Así mismo, en el primer semestre se imparte Dibujo y en el segundo Filosofía, dirigido hacia la lógica, con la idea de enseñar rigor argumentativo. El tercero y cuarto semestres se continúa con Filosofía, pero enfocada a la ética, tratando de estimular el desarrollo de personas autónomas en sus valores y actos. En estos mismos semestres se imparte Anatomía y Computo, la primera para fortalecer el autoconocimiento y reducir las conductas de riesgo, y la segunda para continuar con la misma asignatura, esta sí curricular, del primer año y profundizar en las destrezas necesarias par la utilización de estas herramientas. En el último año se imparte inglés como materia extracurricular, para completar el ciclo de inglés del Anglo, del cual hablamos en el apartado 2.2.5. Así mismo, a algunas materias se les asignó una hora más de clase, para fortalecer sus contenidos. Todos estos cambios se pueden ver en los cuadros 6 y 7 al final de esta sección.

El Bachillerato CCH Colegio Madrid decidió también “mantener los probados éxitos del proyecto de inglés, las actividades extraclase y el programa cultural”²⁶⁴, entre los que sobresale el programa de prácticas de campo, así como “la sistematización en la aplicación de los exámenes de diagnóstico, departamentales, de conocimientos mínimos, PROUNAM e IDEAS que ayudarán a correlacionar la entrada de nuestros alumnos a las diferentes universidades”²⁶⁵;

²⁶² *Ibid.* p. 6.

²⁶³ El primero y segundo semestre los alumnos llevan de manera obligatoria dos horas a la semana de educación física, y eligen un taller artístico con el mismo tiempo curricular. El tercero y cuarto semestre, el alumno puede elegir entre un taller o un deporte, también con duración de horas semanales.

²⁶⁴ Colegio Madrid. *Bachillerato CCH...* p. 6.

²⁶⁵ *Idem.* El examen de diagnóstico lo resuelven todos los alumnos que ingresan al primer semestre. Los exámenes departamentales, aunque han cambiado en su concepción y forma, son elaborados por todos los maestros de una misma asignatura y obligan a realizar acuerdos —y cumplirlos— entre los profesores sobre los contenidos y habilidades a desarrollar a lo largo del semestre. El examen de conocimientos mínimos, busca garantizar ciertos contenidos importantes para el Colegio, independientemente de los programas y los maestros; lo resuelven los alumnos de sexto semestre y sirve para correlacionarlo con el ingreso a las universidades. PROUNAM es una prueba que mide habilidades y destrezas, que realiza

Estas pruebas nos permiten una evaluación interna y externa del desempeño de nuestros alumnos, pero también del funcionamiento de las clases, del currículo y de los programas.

Al interior de las asignaturas también se procuró mantener contenidos y enfoques que ya veníamos realizando en la preparatoria, por ejemplo en las asignaturas de lengua, los llamados TELERID:

Se incluirá a lo largo de los primeros cuatro semestres, la apreciación literaria. Esto servirá para que el educando tenga un panorama general de la historia de la literatura, por medio de la lectura de diferentes obras. Ayudará también a desarrollar su propia sensibilidad y a entender su propia necesidad de expresión y de arte.²⁶⁶

Y en las asignaturas de historia “se mantendrá el proyecto general del Colegio en el área, con el uso didáctico de la línea de tiempo”²⁶⁷, la elaboración de mapas históricos, las fichas de trabajo y el desarrollo de investigaciones:

Se buscará involucrar a los alumnos en los métodos y técnicas propias de la investigación histórica: elección y definición de un tema; formulación de hipótesis; recopilación y selección de materiales e información; análisis y crítica; síntesis y conclusión en ideas originales.²⁶⁸

Simplemente como ejemplos, vemos como el Colegio Madrid procuró establecer cierta continuidad entre su preparatoria y su CCH. Esto fue posible porque en la preparatoria ya se ensayaban muchos de los recursos didácticos propios del sistema CCH, y en el CCH se buscó mantener los contenidos considerados importantes, que venían desde la preparatoria.

Ahora bien, el proceso de planeación culminó con la definición del currículum y la elaboración de los programas de las diferentes asignaturas, cumpliendo con los requisitos oficiales, pero incluyendo también las necesidades e intereses del propio Colegio, y con la definición de los reglamentos.

Restaba la formación docente y la preparación de los profesores para la dinámica del CCH. La mayor diferencia era pasar de sesiones de 50 minutos a sesiones de 100, por lo que se debía reducir la cátedra, es decir, la clase puramente expositiva, y generar mayor dinamismo a través de actividades y trabajo en equipo al interior del salón de clase. Durante la planeación tuvimos importantes y enriquecedoras asesorías de las autoridades del CCH, en especial del director general de los CCH José de Jesús Bazán Levy, y del director del plantel Naucalpan, Enrique Familiar, quien, además, nos permitió observar clases en su plantel.

la UNAM en sus bachilleratos y algunas escuelas incorporadas; lo resuelven los alumnos de cuarto semestre. IDEAS, es una prueba de habilidades y orientación vocacional y también es para los alumnos de cuarto semestre.

²⁶⁶ *Ibid.* p. 16.

²⁶⁷ *Ibid.* p. 9.

²⁶⁸ *Idem.*

Por otro lado, esto se complementó con algunos cursos; por ejemplo, las autoridades y coordinadores del bachillerato tomamos un curso de 20 horas, llamado “Estrategias constructivistas para el aprendizaje significativo”, con los especialistas Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas. Posteriormente, los mismos coordinadores compartimos la experiencia con los maestros de nuestras respectivas áreas.

En relación con esto, cada área solicitó y recibió apoyos diversos, por ejemplo, en Matemáticas y TLERID, maestros del área pertenecientes al CCH sur, se incorporaron a dar clases en el Colegio, pero la experiencia no fue muy positiva, porque los perfiles de alumno eran muy distintos, y los CCH oficiales también estaban en un proceso de experimentación. En el caso de la Coordinación de Ciencias Sociales, pudimos establecer contacto con los coordinadores del área en el CCH Naucalpan, y compartimos algunos materiales. Sin embargo, lo que más resultados positivos ha generado, ha sido el trabajo colegiado de los maestros de las diferentes áreas, desarrollando y compartiendo nuevos materiales, estrategias y recursos didácticos; para ello han sido muy importantes los espacios de formación con los que ya contaba el Colegio, como los *Coloquios y Seminarios de profesores*, así como el *Encuentro pedagógico Carmen Meda*, pero también la iniciativa de las propias coordinaciones para su propia autoformación.

Ya en el plano de la implementación, el trabajo de las diferentes áreas se dirigió hacia la elaboración de antologías de textos, materiales didácticos, manuales, ejercicios y exámenes, necesarios para el buen término de los cursos. Sobre esto hablaremos en el capítulo 3.

A lo largo de todo este proceso, por supuesto, hubo algunos tropezones. Al principio, uno de los mayores problemas fue establecer una adecuada carga de trabajo; particularmente las asignaturas de Química y de Historia Universal del primero y segundo semestres, establecieron cargas de trabajo muy altas para los alumnos, lo que redundó en un alto fracaso escolar —el índice de reprobación se duplicó ese primer año de CCH—. Para los cursos siguientes se dosificó de mejor manera el trabajo, y se establecieron agendas murales en los salones de clase, para que los maestros identificaran la carga de trabajo de sus alumnos, y éstos, a su vez, visualizaran y planearan de mejor manera sus labores.

Asimismo, el ritmo de trabajo semestral es mucho más vertiginoso que el anual, por lo que los muchachos muy pronto se veían rebasados por el tiempo; ya que estaban acostumbrados al trabajo anual, donde podían esperar un par de meses para empezar a trabajar, pero en el CCH esto era ya demasiado tarde. Ahora, desde las primeras reuniones con los

alumnos que recién ingresan al bachillerato, se insiste en que se adapten lo más rápido posible al nuevo ritmo de trabajo.

La evaluación siempre es un problema, porque implica calificar de manera cuantitativa procesos que se dan en el ámbito cualitativo. En el caso del CCH la evaluación se plantea como un proceso continuo y diverso, donde se evalúe todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizando la mayor cantidad de recursos, y de manera especial el trabajo en equipo, y donde los exámenes signifiquen sólo un pequeño porcentaje. Una evaluación propuesta de esta manera, implica muchísimo trabajo por parte del profesor y puede suceder que un alumno utilice el trabajo de sus compañeros para acreditar sin tener los suficientes conocimientos y destrezas. No se puede, ni debe, evadir los exámenes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero es necesario diseñarlos de manera que no califiquen solamente conocimientos enunciados, sino que evalúen efectivamente conocimientos significativos y habilidades, y deben ser solamente una parte de la evaluación. En este sentido, el reglamento de la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE) de la UNAM, que regula a las escuelas incorporadas como el Madrid, es contradictorio, porque la calificación final de semestre de los alumnos se compone, de manera obligatoria, de un 50% el trabajo semestral, incluidos exámenes parciales, y otro 50% de un solo examen final, lo que consideramos desproporcionado; peor aún, cuando vemos que los CCH oficiales no están regulados de la misma manera.

Los últimos dos semestres del plan de estudios del CCH conllevan algunos problemas para las escuelas incorporadas. Se supone que los alumnos de este nivel pueden optar por distintas materias ordenadas en 5 áreas (Véase cuadros 1 y 2 al final de la sección) Las tres primeras áreas no tienen muchos problemas porque son pocas asignaturas; pero la cuarta y quinta áreas proponen demasiadas materias, incosteables para una escuela privada, por lo que sólo se abrieron un número limitado de éstas (véase cuadro 4 al final de la sección). Pero, además, establecer horarios suficientes para que los alumnos realmente puedan optar por todas las materias, también se vuelve incosteable, en la medida de que son pocos alumnos —no es lo mismo un CCH oficial, con generaciones de 5 mil alumnos o más, al Colegio Madrid con un máximo de 200 alumnos por generación—. Lo anterior imposibilita mantener el sistema de materias optativas por área de los CCH oficiales. En cambio el Colegio Madrid definió cuatro

paquetes de materias distintos —llamados opciones A, B, C y D²⁶⁹— entre los cuales los alumnos pueden escoger el más afín a sus intereses. Sin embargo, el sistema de opciones del CCH del Colegio, reprodujo de alguna manera el sistema de áreas de la ENP, en la cual el último año los alumnos cursaban un tronco común de materias, y una serie de materias propedéuticas para su carrera, llamadas áreas²⁷⁰ —así, la opción A resultó equivalente al área I, la B a la II, la C a la III y IV, y la D a la V y VI—. Este planteamiento ha generado un debate al interior del Colegio Madrid: por un lado hay quien defiende la idea de que algunas materias del último año deben ser propedéuticas y dirigir a los alumnos hacia determinadas licenciaturas; otros, entre los que me incluyo, pensamos que todas las materias del último año deben ser formativas, sin estar dirigidas a determinadas carreras y, por tanto, las opciones del CCH no deben ser equivalentes a las áreas de la preparatoria, sino que, cualquier alumno de cualquier opción, debe ser capaz de ingresar a cualquier carrera.

El problema anterior está relacionado con la situación de que la mayoría de los exámenes de admisión a la educación superior, incluidos los exámenes de selección de la UNAM y de la UAM, están elaborados con base en el plan de estudios de la ENP, lo que pone en una situación de desventaja a los del CCH, ya que los contenidos de uno y otro programas, no son equivalentes. Inclusive, los exámenes de selección a la UNAM están definidos según cuatro áreas, más o menos equivalentes a las áreas del último año del plan de estudios de la ENP. Por lo anterior, y para ayudar a nuestros alumnos del último año, se imparte un “curso especial de apoyo para los alumnos, durante el intersemestre de 5° a 6°, para presentar exámenes de selección a diferentes universidades, dirigido a afianzar el conocimiento indispensable.”²⁷¹ En cualquier caso, los porcentajes de ingreso de nuestros alumnos a la UNAM se han mantenido equivalentes entre el paso del plan ENP al plan CCH, entre el 70 y el 80 por ciento, uno de los más altos del sistema incorporado de la UNAM.

Este curso pasado cumplimos el quinto año con el plan de estudios *Bachillerato CCH Colegio Madrid*, y egresó la tercera generación con este plan, por lo que consideramos un buen momento para una evaluación global del programa. Por tanto, en este momento cada una de las coordinaciones está realizando una memoria de las distintas asignaturas, donde se debe

²⁶⁹ En el curso escolar 2002-03, debido al número de alumnos y a los intereses particulares de éstos, se abrió una quinta opción “E”.

²⁷⁰ Las áreas del plan de estudios de la ENP, se dirigen de la siguiente manera: Área I, Físico Matemáticas; Área II, Químico Biológicas; Área III, Económico Administrativas; Área IV, Ciencias Sociales; Área V, Humanidades Clásicas y Área VI, Bellas Artes.

²⁷¹ Colegio Madrid. *Bachillerato CCH...* p. 6.

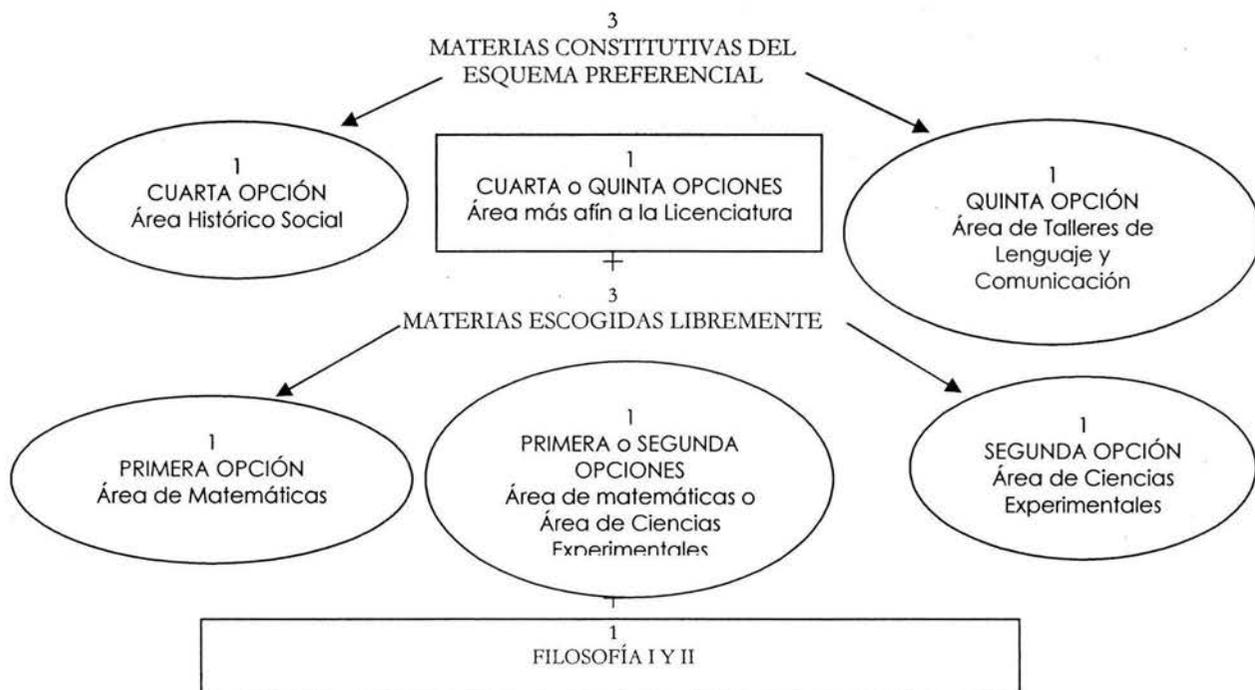
exponer los cambios que se han realizado, a lo largo de estos cinco años, en los siguientes niveles: objetivos, temario, actividades, materiales y recursos, prácticas y evaluación, con el fin de mantener un registro escrito de las experiencias obtenidas a lo largo de estos años

Cuadro 4. Mapa curricular del plan de estudios del CCH actualizado

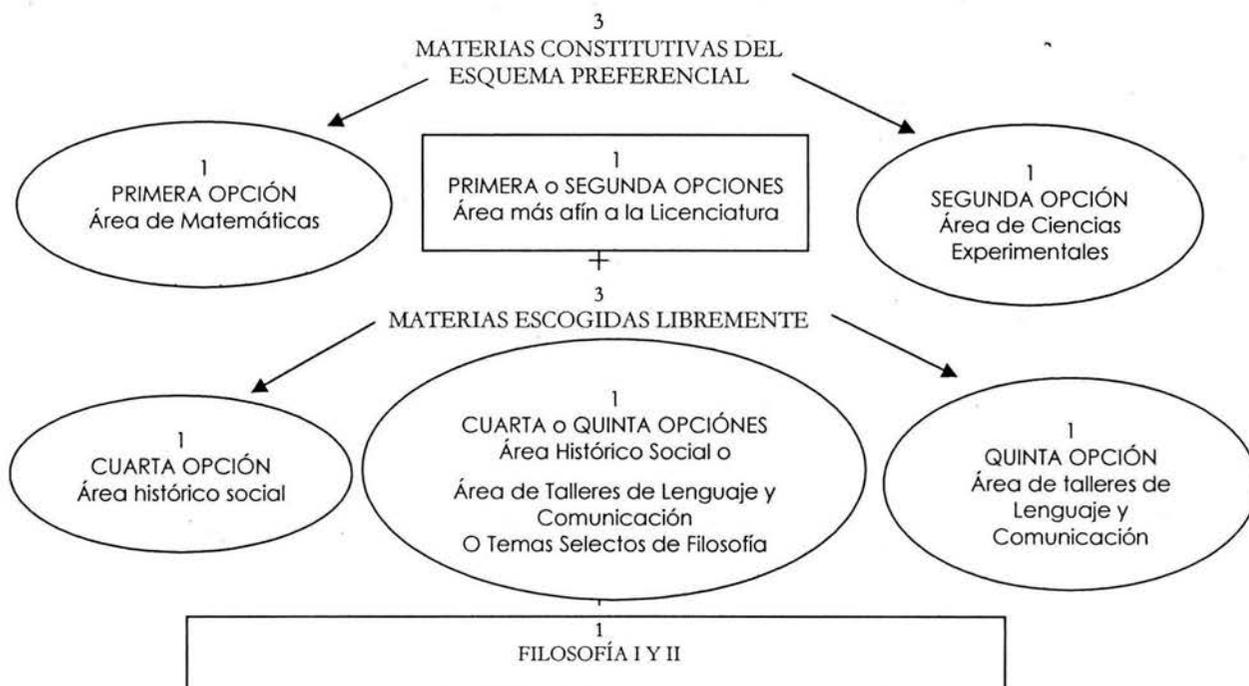
1	Matemáticas I Álgebra y Geometría	Taller de Cómputo	Química I	Historia Universal Moderna y Contemporánea I	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I	Lengua Extranjera I
2	Matemáticas II Álgebra y Geometría	Taller de Cómputo	Química II	Historia Universal Moderna y Contemporánea II	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II	Lengua Extranjera II
3	Matemáticas III Álgebra y Geometría Analítica	Física I	Biología I	Historia de México I	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III	Lengua Extranjera III
4	Matemáticas IV Álgebra y Geometría Analítica	Física II	Biología II	Historia de México II	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV	Lengua Extranjera IV
	Primera opción Optativas	Segunda opción Optativas	Tercera opción Obligatoria	Cuarta Opción Optativas	Quinta Opción Optativas	
5	Cálculo Integral y Diferencial I Estadística y Probabilidad I Cibernética y Computación I	Biología III Física III Química III	Filosofía I Optativa Temas Selectos de Filosofía I	Administración I Antropología I Ciencias de la Salud I Ciencias Políticas y Sociales I Derecho I Economía I Geografía I Psicología I Teoría de la Historia I	Griego I Latín I Lectura y Análisis de Textos Literarios I Taller de Comunicación I Taller de Diseño Ambiental I Taller de Expresión Gráfica I	
					Griego II Latín II Lectura y Análisis de Textos Literarios II Taller de Comunicación II Taller de Diseño Ambiental II Taller de Expresión Gráfica II	
6	Cálculo integral y diferencial II Estadística y Probabilidad II Cibernética y Computación II	Biología IV Física IV Química IV	Filosofía II Optativa Temas Selectos de Filosofía II	Administración II Antropología II Ciencias de la Salud II Ciencias Políticas y Sociales II Derecho II Economía II Geografía II Psicología II Teoría de la Historia II		

Cuadro 5. Modelo de selección de asignaturas para el 5° y 6° semestre del CCH

MODELO PARA LICENCIATURAS AFINES A LAS ÁREAS HISTÓRICO-SOCIAL
O DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN



MODELO PARA LICENCIATURAS AFINES A MATEMÁTICAS Y CIENCIAS EXPERIMENTALES



Cuadro 6. Mapa curricular del *Bachillerato CCH* Colegio Madrid para los primeros cuatro semestres.

Primero y segundo semestres	
Asignatura	Hrs/sem
Matemáticas	5
Química	5
Historia universal	4
Taller de lectura	6
Lengua extranjera	4
Cómputo	2
Geografía física / humana*	2
Taller*	2
Educación física*	1
Dibujo / Filosofía*	2
Total:	33

Tercero y cuarto semestre	
Asignatura	Hrs/sem
Matemáticas	5
Física	5
Biología	5
Historia de México	4
Taller de lectura	6
Lengua extranjera	4
Filosofía*	2
Educación física / Act estéticas*	2
Cómputo*	1
Total:	34

*Materias extracurriculares, propias del Colegio.

Cuadro 7. Opciones para 5º y 6º semestres del *Bachillerato CCH* Colegio Madrid

Opción A

Cálculo Integral y Diferencial I y II
Cibernética y Computación I y II
Física III y IV
Filosofía I y II
Ciencias Políticas y Sociales I y II
Taller de Comunicación I y II
Taller de Diseño Ambiental I y II
Inglés

Opción C

Cálculo Integral y Diferencial I y II
Estadística y Probabilidad I y II
Biología III y IV
Filosofía I y II
Ciencias Políticas y Sociales I y II
Derecho I y II
Taller de Comunicación I y II
Inglés

Opción E*

Cálculo Integral y Diferencial I y II
Física III y IV
Química III y IV
Filosofía I y II
Economía I y II
Psicología I y II
Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II
Inglés

Opción B

Cálculo Integral y Diferencial I y II
Biología III y IV
Química III y IV
Filosofía I y II
Ciencias Políticas y Sociales I y II
Psicología I y II
Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II
Inglés

Opción D

Cálculo Integral y Diferencial I y II
Biología III y IV
Física III y IV
Filosofía I y II
Teorías de la Historia I y II
Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II
Taller de Expresión Gráfica I y II
Inglés

* La opción E sólo se abrió el curso 2002-03, por las características de esa generación.

3 MI TRAYECTORIA EN EL COLEGIO MADRID. LA COORDINACIÓN DE CIENCIAS SOCIALES

Las funciones esenciales de la inteligencia consisten en comprender e inventar.

Dicho de otra manera: en construir estructuras, estructurando lo real.

Jean Piaget. *Psicología y pedagogía.*

3.1 Las clases.

*Construimos significados cuando somos capaces de establecer relaciones
entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos.*

Ausubel, Novak y Hanesian. *Psicología educativa.*

Yo fui alumno de la preparatoria del Colegio Madrid entre 1982 y 1985. En este último año ingresé a la Licenciatura de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, donde terminé los créditos por asignaturas en septiembre de 1990, mismo año en que comencé a dar clases en la propia preparatoria del Colegio. Empecé impartiendo la asignatura de Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México en las áreas III y IV del sexto año de preparatoria, hasta el cierre del plan de estudios de la ENP, en el año 2000. A partir del curso 1992-93, y también hasta el término del plan de estudios, impartí el curso de Historia de las Culturas en el área VI, y a mediados de ese año escolar fui nombrado Coordinador del área de Ciencias Sociales. Para entrar en conocimiento de las materias del área, al año siguiente, 1994, empecé a dar la materia de Historia de México, en el quinto de preparatoria, y en 1995 la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea para cuarto; ambas los impartí hasta que se dejaron de dar en 1999 y 1998, respectivamente.

Ya en el plan de CCH, desde el comienzo he impartido las asignaturas de Historia Universal, 1º y 2º semestres, Historia de México, 3º y 4º, y Teoría de la Historia, 5º y 6º.

Los criterios y principios bajo los cuales he impartido mis clases, reflejan mis ideas acerca de la historia, su utilidad y enseñanza, expuestos con anterioridad en el capítulo 1 de este trabajo, sobre enseñanza de la historia; y se fundamentan en los principios pedagógicos y filosóficos institucionales, expuestos en el apartado 2.2 *El perfil pedagógico del Colegio Madrid*. Aquí presentaremos solamente los puntos básicos de estos criterios y principios y de manera general, sin particularizar en cada una de las asignaturas que he impartido.

El objetivo fundamental de las asignaturas de Historia en la educación media superior, es revisar una panorama histórico general enfatizando el análisis

de los procesos pasados y su proyección hasta la problemática mundial [y nacional] presente, con la búsqueda de una Historia que incluya la complejidad de la actividad humana en el espacio y en el tiempo (política, economía, cultura, mentalidades, vida cotidiana, ciencia, arte, etcétera).²⁷²

²⁷² Colegio Madrid. *Bachillerato CCH...* p. 9.

Es decir, que la utilidad de la enseñanza de la historia está en la comprensión del presente como producto de los procesos pasados, de manera que los alumnos sean conscientes de que son parte, y partícipes, del mundo en el que viven, y que obtengan las herramientas de análisis necesarias para incidir sobre su propia realidad; también se trata de entender la historia como producto de la actividad humana en su totalidad, no sólo la actividad política o económica, en un continuo proceso de cambio y transformación de sí mismo y del entorno. Por lo anterior, en mis clases de historia pretendo emplear la narración y la explicación, privilegiando el estudio de los procesos, tratando de rebasar el ámbito descriptivo, para que los alumnos tengan un buen orden espacio temporal y entiendan el pasado en función de su vida presente.

El otro punto fundamental de la asignatura es desarrollar en los alumnos las destrezas y actitudes necesarios para la realización de investigaciones en ciencias sociales de manera creativa y rigurosa, y para introyectar los valores y actitudes que los conviertan en seres autónomos y agentes de cambio en el mundo contemporáneo. En otras palabras, en el plano del desarrollo de habilidades, se trata de que los alumnos sean capaces de recopilar información histórica, tengan una adecuada comprensión de textos históricos y fuentes en general, sean capaces de realizar análisis, crítica y síntesis, para así poder producir textos historiográficos originales por su cuenta; todo esto, por supuesto, en relación con su nivel intelectual y académico.

En el plano de los valores, se trata de lo que los especialistas llaman «educar para la paz», «educar para la libertad» y «educar para la democracia». Es decir, inculcar en nuestros alumnos valores como la tolerancia, la solidaridad, el respeto, la responsabilidad y la justicia, que en ámbito de la enseñanza de la historia cobran mucho sentido y concreción. Se trata de impulsar a los alumnos a que de manera consciente e individual, asuman una posición ética y política responsable ante su vida y entorno, teniendo mucho cuidado en evitar el adoctrinamiento y el dogmatismo.

Habiendo establecido los objetivos generales que busco al impartir mis clases, a continuación pasaré a revisar mi actuación como coordinador de ciencias sociales del bachillerato del Colegio Madrid.

3.2 La Coordinación de Ciencias Sociales del Bachillerato del Colegio Madrid

Si quieres aprender, enseña.
Cicerón

Las coordinaciones de área en el Colegio Madrid fueron creadas a principios de los años 80, según el *Organigrama-Funciograma* del Colegio, con el objetivo de “Elevar el nivel académico de las diferentes secciones a través de asesorías y apoyo a las direcciones de éstas.”²⁷³ Según mi experiencia como coordinador de Ciencias Sociales del Bachillerato, además de estas asesorías, la parte más importante es coordinar el trabajo colegiado de las academias de profesores por área.

En principio, los coordinadores son cargos de confianza nombrados por los directores de sección, y responden directamente a ellos, sin embargo, en varias ocasiones la designación del coordinador ha sido mediante el consenso de los profesores del área respectiva y la propia dirección. Esta situación ha colocado a los coordinadores en una doble función: primero como responsables del área ante la dirección y, segundo, como representantes de los maestros del área ante las autoridades y portavoz de sus intereses.

La asesoría del coordinador ante la dirección comienza con “Asistir a las direcciones de sección en la elección de profesores para asegurar la competencia de estos”²⁷⁴ y, además “Coordinar, orientar y evaluar a los profesores de asignatura con el objeto de garantizar el correcto seguimiento de los programas y objetivos previamente establecidos.”²⁷⁵ De esta manera la selección de los maestros de nuevo ingreso empieza por el análisis de currículo del aspirante, y luego las entrevistas con el coordinador, con los orientadores y con la dirección o la subdirección, quienes finalmente toman la decisión. El seguimiento y la evaluación están directamente relacionados con una evaluación anual de los profesores por parte los coordinadores. Esta evaluación consta de cuatro partes: 1) informe del profesor (30%); 2) entrevista con los alumnos del profesor (30%); 3) cumplimiento de las obligaciones académico-administrativas (20%); y 4) Evaluación libre del coordinador (10%).²⁷⁶ La continuidad de los profesores en el Colegio es responsabilidad de las direcciones de sección; pero éstas toman las

²⁷³ Colegio Madrid. *Organigrama-funciograma...* p. 9

²⁷⁴ *Idem.*

²⁷⁵ *Idem.*

²⁷⁶ Véase Colegio Madrid. *Coordinaciones del bachillerato. Concentrado para la evaluación de maestros.* 2002. p. 1-2.

decisiones después de revisar las distintas evaluaciones de los profesores²⁷⁷ y de asesorarse con los orientadores y la Coordinación respectiva.

En el mismo sentido, los coordinadores también median entre los alumnos y los profesores del área, y en algunos casos tratan incluso con los padres de familia; esto es, los problemas académicos que se presentan entre alumnos y profesores deben ser resueltos por la Coordinación, tales como, inconformidades con el trabajo o las evaluaciones, las dificultades relativas a las prácticas de campo, entre otras.

Por otro lado el propio *Organigrama-Funciograma* del Colegio, establece, como otra responsabilidad básica de las coordinaciones, la articulación vertical de las asignaturas, y específicamente entre las secciones:

Fungir como enlace de los contenidos académicos entre las diferentes secciones, participando en los Comités de Ciencias y Humanidades, para asegurar la continuidad y coherencia de los programas a lo largo de toda la educación (no restringiéndose a tan sólo una u otra sección).²⁷⁸

El Comité de Ciencias y Humanidades tiene, entre sus proyectos más importantes, la coordinación de las comisiones verticales por materia, que buscan homogenizar de manera jerárquica el trabajo vertical de las distintas asignaturas, en el plano de objetivos, contenidos y evaluación. Específicamente yo pertenezco a la comisión vertical de historia desde hace tres años; aunque en realidad soy responsable de la verticalidad entre las secciones desde que soy coordinador, porque antes las funciones de dichas comisiones las tenía directamente el Comité.

En estos años ha habido varios proyectos de verticalidad. Por ejemplo, se hizo una lista de libros “los Clásicos del Madrid” en la cual se definieron los libros que debía haber leído todo alumno terminal del Colegio; esta lista se hizo para evitar duplicidades y para identificar carencias. En el mismo sentido se hizo la lista completa de las prácticas de campo y visitas, definiendo los objetivos, que se realizan en todos los años desde la primaria hasta el bachillerato.

Un proyecto más definido con relación a la asignatura de historia, es el uso didáctico de la línea de tiempo desde la primaria hasta el bachillerato, combinando líneas de tiempo murales al interior del salón de clase, y líneas de tiempo parciales, dibujadas en formatos en los cuadernos de trabajo. De esta manera se establecieron cómo debían ser las líneas de tiempo murales, acordando entre todos los maestros el diseño general común para todos los grados

²⁷⁷ Los profesores están sometidos a tres evaluaciones distintas: 1) evaluación semestral de los alumnos; 2) evaluación anual de las coordinaciones; y 3) evaluación anual de la dirección de sección. Además de la continuidad o no del profesor, estas evaluaciones inciden en el programa de estímulos económicos, llamado sobresueldos.

²⁷⁸ *Idem.*

—escalas de tiempo, periodización, colores, etcétera—; se estableció, también, el diseño particular por grado, manteniendo los criterios generales; además, se definieron las líneas de tiempo parciales que debe realizar cada alumno en cada curso de historia.²⁷⁹

En cuanto a verticalidad hemos tratado de realizar un trabajo similar al de línea de tiempo, estableciendo acuerdos que homologuen el trabajo en cuanto a la espacialidad —concretamente mapas—, y en cuanto a la definición de conceptos importantes para la comprensión de las ciencias sociales; sin embargo, este trabajo no ha prosperado suficientemente.

Por otro lado, el Comité de Ciencias y Humanidades se encarga de la planeación y realización de la *Feria de Ciencias y Humanidades*, que se realiza anualmente desde 1982, “Con el afán de fomentar el desarrollo de las investigaciones relacionadas con las áreas de Ciencias Naturales, Matemáticas, Ciencias Sociales, Filosofía, Literatura, y Artes y de contribuir a la formación integral de los alumnos”²⁸⁰. La idea es que todos los alumnos del Colegio —desde el preescolar hasta el bachillerato— realicen un trabajo en equipo, lo sometan a una selección y los ganadores sean presentados en la Feria, donde deben exponerlo a sus compañeros de todas las secciones:

Los trabajos deberán tener un fundamento científico, resultado de una investigación en fuentes bibliográficas o personales. Demostrar una alta creatividad y calidad en la presentación y contenido, así como estar escrito con un lenguaje claro y coherente. Todos los trabajos deberán ser inéditos y autoabastecidos en recursos. Se podrá participar con la presentación de proyectos experimentales, modelos, ensayos, escenificaciones, creaciones literarias, audiovisuales y videos.²⁸¹

Aunque no está específicamente definido en el documento sobre las funciones de los coordinadores de área, el trabajo vertical de éstos se complementa con un intenso trabajo horizontal con sus compañeros coordinadores de las otras áreas. Los coordinadores, además de formar equipo con sus colegas de área, también deben formar equipo entre sí. La *Feria de Ciencias y Humanidades* es un ejemplo, pero mucho más importante es el trabajo que realizan para homologar los programas y al compartir experiencias didácticas, así como para desarrollar proyectos multidisciplinarios, tales como prácticas de campo, exposiciones, conferencias, seminarios, y demás eventos académicos (más adelante expondremos algunos ejemplos). Al respecto, también muy importante, es la evaluación de profesores, de la cual se habló arriba, en la cual nos abocamos, tanto para definir el propio instrumento de evaluación como para

²⁷⁹ Este trabajo requirió de que yo mismo impartiera un curso vespertino de formación docente sobre el uso didáctico de la línea de tiempo a los profesores de la primaria y la secundaria.

²⁸⁰ Colegio Madrid. *Convocatoria a la Feria de Ciencia y Humanidades. Ciencias y Humanidades por la Paz*. México. p. 1.

²⁸¹ *Idem*.

implementarlo.²⁸² Es importante mencionar que el cambio a CCH ha obligado a intensificar el trabajo colegiado de las coordinaciones y de éstas con la dirección de sección y la dirección general, pues la planeación, la definición del currículo y de los programas, el programa de prácticas de campo y de extensión académica, entre otros, ha sido un trabajo conjunto entre todos estos actores.

Sin embargo, la parte más importante del trabajo de las coordinaciones, y la más creativa y satisfactoria como tal, está en la dirección del trabajo colegiado de los profesores del área, específicamente en la planeación académica, el seguimiento y la evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje. El mismo documento que hemos venido analizando, el *Organigrama-Funcionograma* del Colegio Madrid, lo expone así:

Definir metas y objetivos de las distintas asignaturas con el fin de garantizar la existencia de una verticalidad y una secuencia dentro de los currícula. [...]
Revisar y, en caso necesario, sugerir modificaciones a los programas académicos a fin de garantizar su calidad y nivel adecuado.
Elaborar y coordinar las evaluaciones de asignatura, con el propósito de asegurar que exista una homogeneidad en los diferentes grupos.
Organizar y elaborar prácticas y trabajo de campo, para brindar apoyo a las clases teóricas.²⁸³

Esto es, el coordinador es responsable del trabajo al interior de las asignaturas del área, en la búsqueda de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, en conjunto con sus maestros coordinados. Este trabajo lo podemos desglosar en: 1) programas; 2) elaboración de materiales didácticos; 3) diseño de actividades; 4) instrumentos de evaluación; 5) eventos culturales y de extensión académica; y 6) programa de prácticas de campo. Por la importancia de estos rubros para el presente trabajo, abriremos un apartado por cada uno de ellos, y un capítulo completo para el último punto: las prácticas de campo.

3.2.1 Programas

*En cuestiones de cultura y de saber,
sólo se pierde lo que se guarda;
sólo se gana lo que se da.*
Antonio Machado

La necesidad de hacer programas de las asignaturas que impartimos responde a la obligación de planear la actividad docente y hacer explícita la filosofía educativa y la teoría pedagógica de la que partimos para dar clase; esto es, dejar en claro —para nosotros mismos, para la institución

²⁸² Este instrumento de evaluación efectivamente fue diseñado en conjunto por los coordinadores de área, pero se validó sometiéndolo a la discusión y consenso de los propios profesores.

²⁸³ Colegio Madrid. *Organigrama-funcionograma...* p. 9.

y para los alumnos— las intenciones que buscamos al momento de enfrentarnos a un salón de clase.

La planeación de la actividad docente implica fundamentalmente contestar tres preguntas acerca de nuestra labor docente:

1. ¿Qué voy a enseñar?
2. ¿Cómo voy a enseñar?, y
3. ¿Cómo evaluaré los resultados del proceso educativo?

La primera pregunta implica también ¿Para qué enseño?; y la segunda contiene la pregunta ¿Con qué voy a enseñar?²⁸⁴

El primer punto ¿Qué y para qué voy a enseñar? Implica definir con claridad los objetivos que perseguimos en el proceso de enseñanza aprendizaje; es decir, establecer lo más precisamente posible los contenidos temáticos, así como las habilidades y actitudes que buscamos desarrollar en nuestros alumnos. En nuestros programas esto lo definimos tanto en los objetivos —generales y específicos— como en el temario en sí. Es importante indicar, entonces, que los objetivos y el temario son dos partes de lo mismo ¿Qué y para qué enseño?.

De entrada, al elaborar un programa, y en específico al plantear el temario y los objetivos, encontramos nuestra labor acotada por determinadas condiciones fuera de nuestro control, entre otros: el temario, los objetivos, el perfil y el enfoque impuestos por el plan de estudios del CCH de la UNAM, así como los requerimientos establecidos por el propio Colegio Madrid. Estas condiciones previas son lo suficientemente flexibles para permitirnos imprimir nuestros propios objetivos y contenidos a los programas; de hecho el programa oficial se entiende como una guía que permite los ajustes que se consideren necesarios, sin violentar su esencia.

La definición de los objetivos y del temario debe ser una labor conjunta entre los maestros del área, y debe ser congruentes con el perfil pedagógico institucional, de manera que todos los programas se articulen hacia un fin común. Es aquí donde el trabajo de los coordinadores con sus maestros coordinados del área se vuelve muy importante, así como el trabajo conjunto entre los propios coordinadores.

A partir de la decisión de cambiar del sistema de la ENP al del CCH en 1997, y una vez definido el currículo general, del cual hablamos en el apartado 2.4.4 El *Bachillerato-CCH Colegio*

²⁸⁴ Véase Ernesto Rico. "Los programas como instrumentos de trabajo docente". Ponencia presentada en el *XII Encuentro Pedagógico «Carmen Meda»*. 4 p.

Madrid, los coordinadores de área nos abocamos a definir los programas específicos en conjunto con los maestros de las asignaturas correspondientes. En el caso de la Coordinación de Ciencias Sociales, lo primero fue la definición de objetivos generales del área; específicamente aquellos relacionados con el desarrollo e habilidades y actitudes, de los cuales hablamos en el apartado 3.1. El área tiene como eje natural las asignaturas de historia, en la medida de que la historia conecta a las demás ciencias sociales y oficialmente es la asignatura con más peso del área, por lo que definimos nuestros objetivos a partir de éstas: buscamos enseñar una historia total e integral, integral en el sentido de abarcar los múltiples sujetos históricos y total porque buscamos estudiar la actividad humana en su amplitud, en función de comprender el presente, para poder incidir de mejor manera sobre la realidad; asimismo buscamos desarrollar las capacidades necesarias para investigar y comprender textos historiográficos para, a su vez, producir textos propios. Una exposición más amplia de estos temas se encuentra en el capítulo 1. *Enseñanza e historia*, particularmente en las secciones 1.2 y 1.3, sobre *La historia y su función social* y *La enseñanza de la historia en el Bachillerato*.

Por lo anterior, en los programas de Historia Universal, Historia de México y Teoría de la Historia, presentamos como los propósitos fundamentales de las actividades, lo siguiente:

Las Actividades a lo largo de todo el semestre buscarán desarrollar las siguientes habilidades:

- Construcción de nociones sociales, temporales y espaciales.
- Definición y distinción de conceptos.
- Selección y manejo de fuentes e información y en específico comentario, análisis e interpretación de textos y documentos.
- Uso de bibliografía, hemerografía, mapas, videos, objetos, gráficos.
- Trabajo en equipo: discusión, debates, mesas redondas, escenificaciones, elaboración de guiones, etcétera.
- Interpretación, crítica y confrontación de hipótesis.
- Síntesis y expresión escrita.
- Establecer relaciones: causalidad, multicausalidad, influencia, simultaneidad, continuidad, cambio, etcétera.²⁸⁵

La idea es mantener una congruencia y verticalidad entre las asignaturas del área, para ir desarrollando gradualmente estas destrezas y habilidades a lo largo de todo el ciclo escolar.

Después de la definición de los objetivos generales en cuanto a habilidades del área, los maestros de la Coordinación desarrollamos materiales didácticos (antologías y formatos de trabajo) para poder dirigir este trabajo gradual y garantizar la continuidad entre las asignaturas y

²⁸⁵ Véanse, *Programas Operativos para la Planeación Didáctica de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II, Historia de México I y II, y Teoría de la Historia I y II*.

entre los profesores. De estos materiales hablaremos en los siguientes apartados, ya que definen el trabajo concreto al interior del aula.

Definidos los criterios generales del área, el siguiente paso fue desarrollar los programas específicos; en este caso el trabajo se restringió al coordinador y los maestros particulares de cada asignatura. Los nuevos programas se elaboraron con base en los programas oficiales y aprovechando las experiencias de la anterior preparatoria. En primer lugar se definieron los objetivos generales de cada curso, conjugando los objetivos, enfoque y perfil del CCH de la UNAM, los propios del Colegio Madrid, y los definidos por nuestra Coordinación.

Enseguida, se establecieron, desglosaron y ordenaron los temarios, con sus respectivos objetivos particulares, en unidades, temas y subtemas. La definición de los temarios se basó en los temarios oficiales del CCH, aunque éstos fueron modificados significativamente para adaptarlos al Colegio. Específicamente se aumentaron temas para completar una historia integral, incluyendo una mayor cantidad de sujetos históricos, ya que el temario oficial privilegia en demasía la historia política y económica, y en menor medida la historia social. En este sentido se incluyeron temas sobre historia de las mujeres, historia de la ciencia, de la cultura, del arte y de las religiones, historia de la vida cotidiana, por ejemplo. También se aumentaron temas para ampliar el ámbito geográfico: en historia universal buscamos, sin lograrlo del todo, ser menos eurocentristas, y en historia de México buscamos insertar a ésta en la historia de América y del mundo. Otro criterio para aumentar temas fue completar la línea cronológica, ya que el temario oficial tiene saltos cronológicos fuertes. Un claro ejemplo de lo anterior es que en el temario oficial los contenidos comienzan con una unidad sobre la herencia grecolatina, donde se debe revisar el origen de la civilización occidental en la Grecia y Roma clásicas, y de ahí brinca a la siguiente unidad que abarca las revoluciones que originan la Modernidad, como el Humanismo, el Renacimiento, la Reforma, etcétera. Nosotros incluimos una unidad intermedia con la herencia judeocristiana, el feudalismo, el mundo árabe, Bizancio, los turcos y las cruzadas, el lejano oriente y la mujer en la edad media y en el mundo árabe. (véase cuadro 8 al final de esta sección)

Finalmente los temarios del Colegio Madrid están más desglosados que los oficiales, para establecer con más claridad los contenidos específicos; además, el orden del temario varía un tanto, porque en el Colegio procuramos ver temas completos, aunque signifiquen regresos cronológicos. De manera especial, cuando vemos el tema de las ideas socialistas del siglo XIX, revisamos las revoluciones socialistas del siglo XX, desde la soviética y la china hasta la cubana

y la chilena, para acabar el tema con el colapso de las economías centralmente planificadas y la caída del muro de Berlín; posteriormente regresamos a revisar el capitalismo salvaje y el imperialismo del último tercio del XIX. (véase cuadro 8 al final de esta sección) Esto lo hacemos así para ver el tema de socialismo de manera integral y no fraccionado como lo impondría el orden cronológico, además, así conectamos de manera más clara el pasado con el presente, objetivo fundamental de la asignatura.

La definición del tiempo didáctico para cada uno de los temas es otra parte que es necesario planear en los programas. En general los temarios son muy bastos y los nuestros aún más por lo arriba expuesto; esto vuelve imperativo establecer con claridad los tiempos requeridos. Estos tiempos nunca son definitivos, porque siempre hay imponderables, además de las distintas características de los grupos, por no decir los distintos intereses de los profesores, que obligan a tomar más tiempo en unos temas y permiten ir más rápido en otros. Podría parecer que es imposible terminar los temarios y que los temas más contemporáneos, aquellos que parecen al final de los temarios, son los sacrificados; pero procuramos que esto no sea así, pues los temas más recientes suelen ser los más atractivos para los alumnos. A lo largo de los programas hay varios temas que los distintos profesores pueden reducir o eliminar, según su criterio, en el caso de que el tiempo no sea suficiente; estos temas son, en general, aquellos que hemos incluido fuera del temario oficial. Hace dos años —2001— en la Coordinación hicimos un ejercicio en el cual le pedimos a los profesores que jerarquicen calificando del 1 al 3, siendo el 1 lo más importante y el 3 el de menor importancia, los temas de sus programas según su importancia dentro de su curso. Este ejercicio nos permitió eliminar algunos temas, reducir o aumentar tiempos didácticos pero, sobre todo, concientizar a los maestros de no sacrificar los últimos temas del programa.

Al finalizar esta sección presentamos un cuadro comparativo del temario oficial del CCH-UNAM y el temario del Bachillerato CCH Colegio Madrid, de las asignaturas de Historia Universal I y II, con el fin de ilustrar la manera como adaptamos los temarios oficiales a las características curriculares del Colegio Madrid.

Por otro lado, una vez definidos y ordenados los objetivos y el temario, así como los tiempos didácticos, es necesario contestar a la segunda pregunta que arriba planteamos: ¿cómo voy enseñar? Esto está directamente relacionado con la formación docente individual de los distintos profesores —sus talentos y carencias—, pero como Coordinación debemos dotar a los profesores de los recursos necesarios para la mejor consecución del proceso de enseñanza.

Asimismo debemos generar espacios para que los profesores puedan compartir sus experiencias didácticas para retroalimentar y enriquecer su trabajo. De cualquier manera, como equipo de trabajo, hemos definido y diseñado una serie de materiales didácticos y actividades para apoyar y presentar los distintos temas. Para todo esto ha sido muy importante la elaboración de antologías de textos, así como formatos de trabajo —líneas de tiempo, fichas de trabajo, formatos de comentario de videos y textos, mapas históricos— pero de estos materiales hablaremos en los siguientes apartados. Mientras tanto, en los programas hemos definido una serie de ejercicios que deben cumplirse para todos los temas:

- ejercicios de espacialidad (elaboración de mapas, descripciones);
- ejercicios de temporalidad (líneas de tiempo, cronologías);
- ejercicios de definición conceptual (glosarios);
- ejercicios de recuperación de información (fichas de trabajo, resúmenes, cuestionarios);
- ejercicios de procesamiento de información (comentario de textos, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, reportes, ensayos)

Esta parte de los programas la completamos con una sección que llamamos «temas de debate», para que los profesores dirijan discusiones grupales a manera de conclusión de las unidades; por ejemplo los temas de debate para la tercera unidad del programa de Historia Universal I, «el feudalismo» son: “1) Evolución del esclavo al siervo; 2) La Iglesia como poder y como integrador sociocultural; 3) Cómo incorpora y reelabora Europa los conocimientos árabes, bizantinos y chinos; y 4) La relación entre la guerra y el comercio”²⁸⁶.

Las actividades programáticas se complementan con trabajos que se realizan a lo largo de todo el semestre: 1) el seminario de investigación; 2) la carpeta; y 3) La línea de tiempo mural. Los programas lo explicitan claramente, por ejemplo en el de Historia de México II, se expone así:

Seminario. Instalación de un seminario a lo largo de todo el semestre, con duración de un promedio de media hora semanal, con el objetivo de elaborar, por equipos de 4 o 5 personas, una investigación monográfica completa y rigurosa sobre cualquier tema relacionado con el *Cultura e identidad en México*, con la finalidad de que este sea presentado al grupo en una exposición formal.

Carpeta. Elaboración de una carpeta individual para entregar a final del semestre que incluya los mapas y líneas de tiempo realizadas durante el curso.

Línea de tiempo mural. Elaboración por parte de todo el grupo de una línea de tiempo mural en el salón de clase que incluya todos los temas vistos.²⁸⁷

²⁸⁶ Colegio Madrid. *Programa Operativo para la Planeación Didáctica. Historia Universal Moderna y Contemporánea I*. p. 8.

²⁸⁷ Colegio Madrid. *Programa Operativo para la Planeación Didáctica. Historia de México II*. p. 4.

Asimismo, las prácticas de campo, de las que hablaremos en el capítulo 5, también suponen una buena cantidad de actividades programadas que apoyan todo el proceso educativo.

Por último, en cuanto a las actividades, otro criterio básico planteado en los programas, es estimular no sólo el trabajo individual sino también el trabajo colaborativo, con la formación de equipos de trabajo, en los cuales se conjugue la labor y las destrezas de todos los miembros del equipo, para conseguir un producto final de mejor calidad. También es importante desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje entre iguales; esto es, que los alumnos aprendan a aprender entre ellos. Asimismo, se trata de diseñar las actividades evitando las distorsiones que suceden con este tipo de trabajo, como que unos alumnos acrediten sin haber trabajado, o que los miembros del equipo se repartan el trabajo, sin darle unidad final al producto y que no conozcan los resultados del trabajo del compañero. Para evitar lo anterior, diseñamos las actividades manteniendo un seguimiento cercano del profesor, y no simplemente como tareas a entregar; por ejemplo, el trabajo de seminario se va haciendo en equipo, poco a poco, y con la supervisión directa del maestro; así las tareas del seminario se desglosan en el programa de la siguiente manera, y cada una de las cuales recibe una calificación:

- Presentación e instalación del seminario.
- Definición por equipos del tema monográfico de investigación.
- Elaboración del plan de trabajo y objetivos.
- Selección de materiales bibliográficos.
- Reparto de los materiales de lectura.
- Lectura y fichado individual de bibliografía.
- Presentación de los primeros borradores.
- Redacción final del trabajo
- Elaboración de conclusiones.
- Exposición oral y gráfica frente a grupo.²⁸⁸

Las bibliografías son otra parte importante de los programas, en la medida de que le proporciona al profesor los materiales necesarios para preparar su clase, y le permite a los alumnos complementar y profundizar en los temas y realizar sus propias investigaciones. Éstas fueron elaboradas por el conjunto de los profesores, buscando textos historiográficos adecuados al nivel bachillerato y recientes en sus enfoques y explicaciones, evitando los libros de texto o demasiado simplistas y esquemáticos. En los temas en que es posible, buscamos proporcionar a los alumnos fuentes originales para acercarlos a la investigación científico social.

²⁸⁸ *Ibid. passim.*

En cuanto a la evaluación de los procesos educativos, ésta se plantea en función de la consecución de los objetivos planteados al principio del proceso de enseñanza aprendizaje, y como un proceso continuo y paralelo a todo el trabajo, en el cual se evalúe, no sólo la recuperación de contenidos a través de exámenes, sino también el desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes, a partir de evaluar el trabajo a lo largo la misma cotidianidad. Además de evaluar el trabajo individual, también es importante evaluar el trabajo en equipo, de manera que los alumnos reconozcan la importancia de este tipo de actividades. Finalmente también se ensayan algunas formas de autoevaluación, particularmente con relación al trabajo colaborativo, en la que los alumnos reconocen su propio proceso. Esta forma de evaluar, si bien tiene una larga tradición en el Colegio Madrid, está claramente más adaptada al sistema CCH que al de la ENP, dado que este último evalúa fundamentalmente la eficiencia de los alumnos en la recuperación de contenidos a través de exámenes. Sin embargo las autoridades oficiales son contradictorias al respecto, ya que exigen demasiado peso a los exámenes finales, como se comentó en el apartado 2.4.4.

En los programas simplemente se establecen los porcentajes generales que componen las calificaciones semestrales de los alumnos, basadas, además, en los criterios de la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE) de la UNAM, que establece que la calificación semestral final se compone de un 50% del promedio del trabajo semestral y un examen con valor del otro 50%; así, en los programas de ciencias sociales del Colegio Madrid aparecen los siguientes criterios generales para las calificaciones:

Calificación bimestral = 30 % examen bimestral + 70 % trabajo cotidiano (porcentajes definidos por el profesor).
50 %, primer bimestre + 50 % segundo bimestre = promedio semestral.
50 % promedio semestral + 50 % examen final = calificación final (redondeada a enteros)
Examen final = 70 % examen departamental objetivo + 30 % examen libre del profesor.²⁸⁹

Los programas de las distintas asignaturas, una vez formulados, deben estar en continua revisión y adaptación. El primer año de prueba de los programas siempre es un poco difícil, específicamente en el primer año del CCH los programas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II resultaron excesivos: excesivos tanto en el temario como excesivos en las actividades. Esto fue resuelto en mayor o menor medida para los siguientes años. Por lo anterior, al culminar cada año los maestros del área nos reunimos en una junta para una evaluación del curso, lo que incluye, por supuesto, una evaluación de los programas; los

²⁸⁹ Véanse los *Programas Operativos para la Planeación Didáctica* correspondientes a la coordinación de ciencias sociales del bachillerato del Colegio Madrid.

cambios y los ajustes a los programas se hacen con el consenso de los maestros a través de discusiones y análisis de los posibles cambios.

Dentro de toda esta planeación didáctica los profesores tienen libertad de cátedra al interior de sus salones, aunque con ciertas disposiciones. Entendemos por libertad de cátedra el sujetarse al qué, según los programas oficiales, esto es, cumplir con los contenidos establecidos por la UNAM y ajustados por nosotros en los programas, pero con libertad en el cómo, es decir, en los mecanismos de enseñanza, los materiales, las estrategias, las actividades y la evaluación. Sin embargo esta libertad en el cómo está acotada fundamentalmente por dos elementos: en primer lugar porque hay un enfoque oficial e institucional que debe ser cumplido, incluida una forma de evaluación;²⁹⁰ pero sobre todo porque, a diferencia de otras escuelas donde cada profesor hace su propio programa estableciendo los materiales, actividades y formas de evaluación de manera individual, en el Colegio Madrid los programas los elaboramos en equipo y con el consenso de todos los profesores que imparten la materia y el coordinador del área, por lo que los programas contienen criterios, actividades, estrategias y formas de evaluación que deben ser cumplidos. Esto lo hacemos así porque el trabajo en equipo en la planeación didáctica enriquece los resultados y permite aprovechar la experiencia de los profesores, asimismo creamos una especie de experiencia colectiva que cristaliza precisamente en los programas; pero además, como ya hemos comentado, sabemos que los maestros del bachillerato, en la medida de que somos profesionistas y no nos formamos como educadores, iniciamos nuestra labor docente con muchas carencias de tipo pedagógico por lo que les ayudamos con toda esta planeación. De cualquier manera, salvo los materiales didácticos que sí están muy definidos, los programas tienen suficiente flexibilidad para que los profesores puedan hacer uso de su libertad de cátedra y desarrollar sus propias estrategias didácticas. Calculando, yo diría que el 50 por ciento de las estrategias, actividades y la evaluación están previamente planeados y el otro 50 le corresponde libremente al profesor.

Una vez revisado el trabajo de la Coordinación con respecto a la planeación de las asignaturas y la elaboración de los *Programas Operativos para la Planeación Didáctica*, es importante revisar el trabajo de elaboración de materiales didácticos. Pero antes de eso presentamos el cuadro 8, donde hacemos un comparativo del temario de Historia Universal del Colegio y programa el oficial.

²⁹⁰ Recuérdese que la DEGIRE impone al sistema incorporado una forma de evaluación, en tanto que los profesores de la ENP tienen plena libertad al respecto.

Cuadro 8. Comparación de los temarios del programa oficial de CCH-UNAM y del programa del Bachillerato CCH Colegio Madrid de la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II

Temario oficial del CCH UNAM ²⁹¹	Temario del Bachillerato CCH Colegio Madrid ²⁹²
<p>PRIMER SEMESTRE</p> <p>Unidad I. Introducción a la historia.</p> <p>1. <i>Hacia una definición de la historia.</i></p> <p>1.1. La cientificidad de la historia.</p> <p>1.2. La objetividad de la historia.</p> <p>1.3. El sujeto de la historia.</p> <p>2. <i>El conocimiento histórico</i></p> <p>2.1. La historia como proceso.</p> <p>2.2. La explicación en la historia.</p> <p>3. <i>La utilidad de la historia</i></p> <p>3.1. El mito.</p> <p>3.2. La crónica.</p> <p>3.3. Los usos de la historia.</p> <p>4. <i>La periodización histórica.</i></p> <p>4.1. Periodización por personajes y gobiernos.</p> <p>4.2. Periodización factual (edades, etapas, épocas, periodos, modos de producción)</p> <p>4.3. Periodización a partir del concepto de larga duración.</p> <p>Unidad II. El surgimiento de la Europa moderna: la herencia grecolatina.</p> <p>1 <i>La herencia griega.</i></p> <p>1.1. Arte y religión.</p> <p>1.2. Filosofía y ciencia.</p> <p>1.3. El helenismo.</p> <p>2 <i>La herencia romana.</i></p> <p>2.1. Arte y religión</p> <p>2.2. Derecho y filosofía.</p> <p>2.3. La romanización.</p> <p>3. <i>De la mentalidad antigua a la moderna.</i></p> <p>3.1. Los valores universales de la antigüedad clásica.</p> <p>3.2. El cambio de la mentalidad antigua a la moderna.</p> <p>3.3. El surgimiento de la mentalidad moderna.</p>	<p>PRIMER SEMESTRE</p> <p>Unidad I. Historia, ciencia del estudio del hombre.</p> <p>1. <i>Concepto de historia.</i></p> <p>1.1. Objeto de estudio.</p> <p>1.2. Objetividad y subjetividad. Verdad en la historia</p> <p>1.3. Historia como integración del pasado, presente y futuro.</p> <p>2. <i>El quehacer del historiador: metodología de la historia.</i></p> <p>2.1. Hecho histórico.</p> <p>2.2. Fuentes de la historia.</p> <p>2.3. Análisis histórico.</p> <p>2.4. Interpretación y crítica.</p> <p>2.5. Síntesis y conclusión.</p> <p>3. <i>Dimensiones de la historia.</i></p> <p>3.1. Tiempo histórico.</p> <p>3.2. Espacio histórico</p> <p>3.3. Categorías conceptuales: Sociedad, Economía, Política, Cultura, Religión, Cosmovisión, Ciencia, Tecnología.</p> <p>4. <i>Historiografía.</i></p> <p>4.1. Utilidad de la historia</p> <p>4.2. Breve reseña de la historia de la historiografía.</p> <p>Unidad II. Orígenes de la Civilización Occidental</p> <p>1. <i>Desarrollo social, económico y político grecorromano.</i></p> <p>1.1. antigüedad clásica: la propiedad privada sobre la tierra y sobre la fuerza de trabajo.</p> <p>1.2. De la Ciudad-Estado al imperio: Monarquía, democracia, tiranía, república, imperio.</p> <p>1.3. La organización social: Ética y derecho.</p> <p>2. <i>Paradigmas grecorromanos.</i></p> <p>2.1. Arte clásico.</p> <p>2.2. Filosofía y ciencia.</p> <p>2.3. Religión: de la mitología al cristianismo.</p> <p>Unidad III. El Feudalismo</p> <p>1. <i>El desarrollo económico político y social del medioevo.</i></p> <p>1.1. El pacto feudal.</p> <p>1.2. El Vasallaje.</p> <p>1.3. El papado y el Imperio.</p> <p>1.4. Las ciudades.</p> <p>1.5. Surgimiento de la burguesía.</p> <p>2. <i>La Iglesia.</i></p> <p>2.1. La Doctrina cristiana: El Concilio de Nicca, San Agustín y Santo Tomás.</p> <p>2.2. El Cisma de oriente: Iglesia católica e Iglesia ortodoxa.</p> <p>2.3. Clero regular y clero secular: las órdenes religiosas.</p> <p>3. <i>El Islam, Bizancio y China.</i></p> <p>3.1. De Mahoma al imperio árabe.</p> <p>3.2. Ciencia y filosofía árabe.</p> <p>3.3. El imperio bizantino: supervivencia del mundo clásico</p>

²⁹¹ Tomado de Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. *Área Histórico-Social. Programas de estudio para las asignaturas: Historia I y II. Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II (Primer y segundo semestres).* p. 15-24 y 30-37.

²⁹² Tomado de *Programa Operativo para la Planeación Didáctica, Historia Universal Moderna y Contemporánea I.* p. 6-10 Y *Programa Operativo para la Planeación Didáctica, Historia Universal Moderna y Contemporánea II.* p. 6-11.

<p>Unidad III. La crisis del feudalismo y el origen del capitalismo: Europa y la expansión del mundo (siglos XII-XVI)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>El feudalismo y el origen del capitalismo (siglos XII-XV).</i> <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Organización económica, social, política y cultural del sistema feudal. 1.2. El desarrollo del comercio y la expansión de las ciudades. 1.3. la descomposición del sistema feudal. 2. <i>El desarrollo del capitalismo y el origen de los Estados Nacionales (siglos XV-XVI).</i> <ol style="list-style-type: none"> 2.1. El surgimiento de la mentalidad moderna: el humanismo, el renacimiento y la ciencia moderna. 2.2. Los primeros estados absolutistas: estructura política, social e ideológica. 2.3. La iglesia católica y el protestantismo. 3. <i>La expansión europea y las nuevas formas de acumulación capitalista.</i> <ol style="list-style-type: none"> 3.1. La política mercantilista: el comercio marítimo y la expansión colonial. 3.2. El papel económico del Nuevo Mundo. 3.3. Origen de la formación del mercado mundial. <p>Unidad IV. El desarrollo del capitalismo: Europa y el mundo (1600-1830)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>La revolución industrial y los cambios económicos y sociales en los siglos XVII y XVIII</i> <ol style="list-style-type: none"> 1.1. La sociedad preindustrial del siglo XVII y la revolución agrícola. 1.2. La revolución industrial en las provincias unidas y en Inglaterra. 1.3. La revolución inglesa. 2. <i>Cambios políticos, ideológicos y expansión colonial en los siglos XVII y XVIII.</i> <ol style="list-style-type: none"> 2.1. El surgimiento de la mentalidad ilustrada: Francia e Inglaterra. 2.2. El antiguo régimen y el despotismo ilustrado: Francia, Rusia y Prusia. 2.3. La expansión colonial de los siglos XVII y XVIII: América, Asia y África. 3. <i>Las grandes transformaciones políticas y sociales en el siglo XVIII y primer tercio del siglo XIX.</i> <ol style="list-style-type: none"> 3.1. La revolución de independencia de las trece colonias inglesas y el surgimiento de los Estados Unidos. 3.2. La revolución francesa y el expansionismo napoleónico. 3.3. Las revoluciones de independencia y el surgimiento de los países hispanoamericanos. 	<p>en el medioevo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3.4. Aportaciones chinas a la civilización europea. <ol style="list-style-type: none"> 4. <i>Las cruzadas.</i> <ol style="list-style-type: none"> 4.1. El imperio otomano 4.2. Desarrollo del comercio. 4.3. Expansión de las ciudades. <p>Unidad IV. La transición al Capitalismo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Transformaciones económicas.</i> <ol style="list-style-type: none"> 1.1. El comercio y el sistema bancario. 1.2. Del gremio al libre mercado. 2. <i>Desarrollo de los Estados Nacionales.</i> <ol style="list-style-type: none"> 2.1. El Absolutismo. 2.2. La burguesía y la sociedad civil. 3. <i>El surgimiento de la mentalidad moderna.</i> <ol style="list-style-type: none"> 3.1. El Humanismo. 3.2. El Renacimiento. 3.3. La Revolución científica. 3.4. La Reforma y la Contrarreforma. 4. <i>La Expansión europea y el colonialismo.</i> <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Los descubrimientos y conquistas. 4.2. Europa en América. 4.3. América en Europa. 4.4. África y Asia. 4.5. La expansión económica. <p>Unidad V. Desarrollo del Capitalismo hasta las Revoluciones Burguesas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Transformaciones del siglo XVII.</i> <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Transformaciones económicas. 1.2. Del absolutismo al despotismo ilustrado: Francia, España y Austria-Hungría, Rusia y los Estados alemanes. 2. <i>La Ilustración.</i> <ol style="list-style-type: none"> 2.1. El pensamiento Ilustrado: la enciclopedia. 2.2. El liberalismo económico. 2.3. El liberalismo político. 3. <i>Las Revoluciones Burguesas.</i> <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Características de las revoluciones burguesas 3.2. El caso de la revolución francesa hasta Napoleón. 3.3. Ubicación general de las revoluciones burguesas: Inglaterra, Estados Unidos y los países Iberoamericanos 3.4. Revoluciones de 1830 y 1848. 4. <i>La revolución industrial.</i> <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Desarrollo tecnológico. 4.2. Desarrollo del capital.
---	---

Unidad V. La consolidación del capitalismo en Europa y sus consecuencias (1830-1870)

1. La industrialización y la situación de la clase obrera.

- 1.1. El ludismo y el cartismo.
- 1.2. Características del capitalismo fabril y del capitalismo industrial.
- 1.3. La expansión demográfica, la urbanización y el surgimiento del proletariado.

2. El pensamiento político y social en el siglo XIX

- 2.1. Las primeras organizaciones socialistas: la Liga de los Justos y la Primera Internacional.
- 2.2. El liberalismo: características generales, liberalismo económico y liberalismo político.
- 2.3. El socialismo: socialismo utópico, marxismo y revisionismo, el anarquismo, asociacionismo, mutualismo y colectivismo.
- 2.4. El nacionalismo: concepto de nación y nacionalidad, racismo y chovinismo.

3. Los cambios políticos en Europa: entre la relación monárquica y el ascenso de la burguesía.

- 3.1. El Congreso de Viena y la Santa Alianza, las revoluciones de 1830 y 1848.
- 3.2. El afianzamiento de las burguesías nacionales; Inglaterra, Francia y la unificación de Alemania e Italia.
- 3.3. Las nacionalidades oprimidas en Europa: polacos, checos, irlandeses, griegos y judíos.

Unidad VI. La expansión del capitalismo en el mundo, 1750-1870: Europa del este, Asia y América.

1. Rusia y Europa del este.

- 1.1. Servidumbre y capitalismo en Europa Oriental.
- 1.2. Reformas y desarrollo capitalista en Rusia.
- 1.3. El imperio Austro-húngaro: el desarrollo del capitalismo en Hungría y Bohemia.

2. Asia (150-1870)

- 2.1. India: de la industrialización al neocolonialismo.
- 2.2. Japón: la restauración Meiji y el desarrollo del capitalismo.
- 2.3. China: la lucha por la apertura comercial en Asia.

3. América: Estados Unidos y América Latina (1830-1870)

- 3.1. Estados Unidos: Capitalismo y expansión territorial.
- 3.2. Estados Unidos: política, sociedad y cultura.
- 3.3. Estados nacionales y expansión capitalista en América Latina.
- 3.4. América Latina: sociedad y cultura.

SEGUNDO SEMESTRE

Unidad I. Nacionalismos, imperialismo y socialismo.

1. El Nacionalismo y las unificaciones.

- 1.1. Los Nacionalismos: Inglaterra, Francia, Rusia y Austria-Hungría.
- 1.2. Las nacionalidades oprimidas: Polacos, checos, irlandeses griegos y judíos.
- 1.3. Unificación alemana.
- 1.4. Unificación Italiana.

2. Capitalismo periférico.

- 2.1. Neocolonialismo.
- 2.2. India, Japón y China.

3. América.

- 3.1. Los Estados Unidos.
- 3.2. América Latina.

4. Desarrollo del pensamiento socialista.

- 4.1. Contradicciones del liberalismo político y económico.
- 4.2. El socialismo utópico y el anarquismo.
- 4.3. Carlos Marx y el socialismo científico.
- 4.4. Viejos y nuevos marxismos: Lenin y la creación de condiciones para la revolución; Trotski y la revolución internacional; Mao y la revolución desde el campo; El eurocomunismo.

5. La Revolución Rusa.

- 5.1. La Rusia zarista: del siglo XIX hasta la crisis de 1905.
- 5.2. La Revolución Rusa y el régimen de Lenin.
- 5.4. Stalin y la economía centralmente planificada.
- 5.5. La URSS durante la Segunda Guerra Mundial y la expansión del socialismo a Europa oriental.
- 5.6. El Bloque Socialista y la guerra fría.
- 5.7. Autoritarismo y contradicciones de la economía centralmente planificada.
- 5.8. Glasnost, Perestroika y las Revoluciones de Europa del Este.
- 5.9. La desintegración de la URSS.

6. La Revolución China.

- 6.1. La revolución agraria.
- 3.2. El régimen de Mao: un proyecto socialista diferente.
- 3.3. La inserción de China en el mercado internacional.

SEGUNDO SEMESTRE

Unidad I. La expansión del imperialismo y la consolidación del capitalismo en el mundo (1870-1914)

1. *Las grandes transformaciones políticas en el mundo (1870-1914)*
 - 1.1. Del nacionalismo al proteccionismo: Inglaterra y Francia.
 - 1.2. La emergencia de las nuevas potencias: Italia, Japón, Alemania, Austria-Hungría, Rusia y EU.
 - 1.3. Los movimientos político sociales: de la comuna de París a la Segunda internacional
2. *Las bases económicas del imperialismo y la política expansionista.*
 - 2.1. La nueva revolución científico tecnológica y el crecimiento de la producción industrial.
 - 2.2. La necesidad de nuevos mercados y la exportación de capitales.
 - 2.3. La colonización imperialista: Asia, África, Oceanía y América Latina
3. *La agudización de las tensiones y la política internacional.*
 - 3.1. Surgimiento y crisis de las alianzas imperialistas.
 - 3.2. El problema de las nacionalidades en la Europa Central, Irlanda y el resurgimiento del Imperio Turco.
 - 3.3. Sistemas políticos de las grandes potencias: entre el autoritarismo y la democracia.
4. *Hacia la sociedad de masas (1870-1914)*
 - 4.1. Los efectos sociales de la revolución científico tecnológica.
 - 4.2. Los cambios en los medios de transporte, las comunicaciones y las formas de consumo.
 - 4.3. Las grandes migraciones mundiales.
 - 4.4. Las vicisitudes de la idea del progreso y su impacto en el arte y la cultura.

Unidad II. El capitalismo y el mundo en crisis. (1914-1945)

1. *Crisis política y ascenso de las nuevas ideologías.*
 - 1.1. Origen, desarrollo y consecuencias de la Primera Guerra mundial.
 - 1.2. La revolución Rusa y la creación de la URSS.
 - 1.3. El ascenso de los nuevos regímenes políticos: régimen soviético, fascismo italiano, nacional-socialismo alemán.
2. *De la prosperidad a la crisis económica y política.*
 - 2.1. Del Taylorismo a la crisis del 29.
 - 2.2. El New Deal y sus consecuencias.
 - 2.3. Origen y desarrollo de la Segunda Guerra Mundial.
3. *El mundo entre el auge y la crisis.*
 - 3.1. América Latina: del Estado oligárquico al populista (1870-1945).
 - 3.2. Asia, nacionalismo, revolución e imperialismo: China, India y Japón.
 - 3.3. África: del colonialismo al inicio de la descolonización.
4. *Las contradicciones de la sociedad de masas*
 - 4.1. Entre la sociedad comunista y la sociedad de consumo: el hombre nuevos versus el hedonismo.
 - 4.2. El desarrollo de la ciencia y la tecnología: de la industria de guerra a la industria del plástico.
 - 4.3. La revolución en las artes: el advenimiento de las vanguardias.

4. *El socialismo en América.*

- 4.1. Cuba: Revolución, bloqueo y resistencia.
- 4.2. Chile y el socialismo por vía electoral.
- 4.3. Nicaragua.

5. *Transformaciones sociales y culturales.*

- 5.1. La sociedad comunista.
- 5.2. Arte, comunicación e ideología.
- 5.3. Tecnología de guerra y tecnología de consumo.

Unidad II. El capitalismo: la era de los cataclismos 1870-1945

1. *El Desarrollo económico.*

- 1.1. El desarrollo industrial: nuevas fuentes de energía: la electricidad y el motor de combustión interna.
- 1.2. Medios de transporte: la integración de los mercados nacionales y el mercado mundial.
- 1.3. La Colonización imperialista y la rivalidad por los mercados.

2. *El desarrollo político.*

- 2.1. Las potencias tradicionales: Inglaterra y Francia.
- 2.2. La emergencia de las nuevas potencias: Italia, Japón, Austria-Hungría, Imperio otomano, Rusia y EU.
- 2.3. La política de las alianzas.
- 2.4. El problema de las nacionalidades: Irlanda y Europa Central.

3. *La Primera Guerra Mundial*

- 3.1. De la Primera Guerra Mundial a la Sociedad de Naciones.

4. *La Crisis del 29 y la Gran Depresión.*

- 4.1. Crisis del 29 y la Gran Depresión.
- 4.2. Dos respuestas a la crisis: Keynes y las economías militaristas.

5. *Del Fascismo a la Segunda Guerra Mundial.*

- 5.1. El Fascismo Italiano; El militarismo Japonés; El nazismo alemán; y la Guerra Civil Española.
- 5.2. La Segunda Guerra Mundial.

6. *América Latina y el mundo colonial.*

- 6.1. Caudillismo, oligarquía y populismo.
- 6.2. El colonialismo de entreguerras.

7. *Las transformaciones sociales y culturales.*

- 7.1. Las grandes migraciones: Estados Unidos.
- 7.2. La sociedad de consumo y el movimiento obrero.
- 7.3. La guerra y el desarrollo científico-tecnológico.
- 7.4. El arte: de la exposición de París a las vanguardias.
- 7.5. Transformaciones de la vida cotidiana a partir del desarrollo científico-tecnológico y la guerra.

Unidad III. Entre el capitalismo y el socialismo: el mundo bipolar (1945-1975)

1. *Hacia la formación del mundo bipolar.*
 - 1.1. Consecuencias de la Segunda Guerra Mundial.
 - 1.2. La Guerra Fría, la formación de los bloques de poder y sus principales conflictos.
 - 1.3. El triunfo de la Revolución China y sus consecuencias.
2. *De la descolonización a la consolidación del bloque soviético.*
 - 2.1. La descolonización de Asia, África y Oceanía.
 - 2.2. La URSS: entre la creación de las democracias populares y la rivalidad con Yugoslavia.
 - 2.3. La expansión del socialismo en el mundo: América Latina, África, el Mundo Árabe.
3. *De la coexistencia pacífica al rompimiento de la bipolaridad.*
 - 3.1. Los conflictos mundiales de la coexistencia pacífica: el problema árabe israelí, Vietnam, la crisis de los misiles en Cuba, Laos y Camboya.
 - 3.2. Europa, China y Japón: factores de un mundo multipolar.
 - 3.3. Los no-alineados y el Tercer Mundo.
4. *De la sociedad de masas a la sociedad posindustrial.*
 - 4.1. Las contradicciones de la sociedad contemporánea: entre el Norte desarrollado y el Sur dependiente.
 - 4.2. Los nuevos procesos de producción, los métodos de organización y los cambios científico tecnológicos.
 - 4.3. La crisis de la sociedad de consumo y la contracultura.

Unidad IV. Crisis del capitalismo tardío y caída del bloque soviético: el mundo de 1976 a nuestros días.

1. *Los últimos conflictos entre los Estados Unidos y la URSS: hacia la crisis del mundo bipolar.*
 - 1.1. La lucha armamentista y la Guerra de las Galaxias.
 - 1.2. Centroamérica y el Caribe: la revolución nicaragüense, la guerra de baja intensidad y las invasiones a Granada y Panamá.
 - 1.3. La guerra de Afganistán.
2. *La quiebra del Estado Benefactor y el ascenso del Neoliberalismo.*
 - 2.1. Los Estados Unidos: de Ford a Bush.
 - 2.2. La Inglaterra de Margaret Thatcher.
 - 2.3. América Latina: de la crisis del populismo al ascenso del neoliberalismo (Chile, México y Argentina)
3. *La globalización de la economía, la caída del bloque soviético y los nuevos problemas mundiales.*
 - 3.1. La unidad europea, las nuevas regiones económicas y los tratados comerciales.
 - 3.2. La crisis del bloque soviético: Gorbachov, la perestroika, las revoluciones del Este y la desintegración de la URSS.
 - 3.3. Las guerras y problemas mundiales: La Guerra del Golfo Pérsico, la reunificación alemana, el problema yugoslavo.
4. *Problemas históricos en los umbrales del siglo XXI*
 - 4.1. La explosión demográfica y la divergencia Norte Sur.
 - 4.2. Las transformaciones del capitalismo financiero y las empresas multinacionales.
 - 4.3. Los cambios en la agricultura, la biotecnología, la nueva revolución tecnológica y la degradación del medio ambiente.
 - 4.4. La encrucijada del Estado-Nación.

Unidad III. El mundo bipolar 1945-1990

1. *Orden político de la postguerra.*
 - 1.1. Conformación de los Bloques: OTAN y Pacto de Varsovia.
 - 1.2. La guerra fría.
 - 1.3. Armamentismo y carrera espacial.
 - 1.4. Tensiones y distensiones.
 - 1.5. Los organismos internacionales.
 - 1.6. La multipolaridad.
2. *Descolonización y antiimperialismo.*
 - 2.1. Independencia de la India.
 - 2.2. Otras guerras de liberación en Asia y África.
 - 2.3. Corea y Vietnam.
 - 2.4. Conflicto árabe-israelí.
 - 2.5. El movimiento de los países no alineados.
 - 2.6. Guerrillas y contrainsurgencia.
3. *El orden económico de la postguerra.*
 - 3.1. Reconstrucción económica.
 - 3.2. El Estado benefactor.
 - 3.3. Desarrollo y dependencia.
4. *Transformaciones sociales y culturales.*
 - 4.1. De las sociedades satisfechas al '68.
 - 4.2. De los rebeldes a la contracultura.
 - 4.3. Entre la abundancia y la pobreza extrema.
 - 4.4. Desarrollo científico-tecnológico y su impacto en la vida cotidiana.

Unidad IV. Hacia el nuevo siglo

1. *El nuevo orden económico mundial.*
 - 1.1. La quiebra del estado benefactor y el ascenso del neoliberalismo.
 - 1.2. El capitalismo financiero y las empresas multinacionales.
 - 1.3. La globalización y los bloques económicos.
 - 1.4. América Latina entre el populismo y el neoliberalismo.
3. *Conflictos en el mundo multipolar.*
 - 2.1. Yugoslavia.
 - 2.2. Reunificación alemana.
 - 2.3. Guerras del Golfo Pérsico.
 - 2.4. Desarme, rearme y tráfico de armas.
3. *Transformaciones sociales y culturales.*
 - 3.1. El consumismo y el individualismo.
 - 3.2. Los medios masivos de comunicación.
 - 3.3. El postmodernismo.
 - 3.4. Los movimientos alternativos.
4. *Problemas históricos hacia el siglo XXI.*
 - 4.1. Explosión demográfica, ecología y desarrollo sustentable.
 - 4.2. La ciencia y tecnología.
 - 4.3. La encrucijada del Estado-Nación: Entre la globalización y la tolerancia.

3.2.2 Materiales didácticos

*La verdadera educación consiste en obtener lo mejor de uno mismo.
¿Qué otro libro se puede estudiar mejor que el de la Humanidad?
Mahatma Gandhi*

Otra función importante de las coordinaciones de área del bachillerato del Colegio Madrid es consensuar con los profesores la utilización de los recursos didácticos necesarios y, en su caso, generar nuevos materiales.

El Colegio en sí, ha acumulado una infraestructura importante y una gran cantidad de materiales didácticos. Simplemente como ejemplo, podemos hablar de la biblioteca, con más de 22,000 volúmenes clasificados²⁹³ y que desde el cambio al CCH se ha transformado en una biblioteca con servicio de estantería abierta; también está el departamento de recursos audiovisuales, con más de 3000 títulos en video, además de dvd's, imágenes en diapositivas, entre otros; es importante mencionar el departamento de cómputo que, además de contar con laboratorios y prestar equipos especiales, como computadoras portátiles con cañones, escáneres, cámaras digitales, etcétera, y de impartir clases tanto a los alumnos como a los maestros, también asesoran y desarrollan materiales didácticos en conjunto con los profesores; ²⁹⁴ otro ejemplo es el hecho de que todos los salones de clase cuentan con televisores y equipos de video para manejar materiales audiovisuales en la clase, sin mencionar “el auditorio principal de Colegio [que] tiene un aforo de 350 butacas complementado con dos salas de exposiciones. En cada sección existe un auditorio propio con 100 lugares.”²⁹⁵ Todo lo anterior con el fin de apoyar a las asignaturas y a los profesores.

Ahora bien, los profesores y las academias de profesores debemos planear y diseñar cotidianamente las clases en lo concreto, para lo cual utilizamos algunos de estos recursos, adaptamos otros y elaboramos muchos. A partir del cambio del bachillerato al sistema del CCH, nos vimos en la necesidad de replantear muchas de las estrategias de enseñanza aprendizaje y, con ello, los materiales, ya que el CCH plantea nuevas condiciones, como las sesiones de 100 minutos, en vez de los 50 del sistema ENP, además del principio pedagógico de corresponsabilizar a los alumnos de su propio aprendizaje.

²⁹³ *Colegio Madrid*. Folleto explicativo. p. 12.

²⁹⁴ Uno de los proyectos de la coordinación de Ciencias Sociales del bachillerato es convertir algunos de los materiales de las antologías en materiales multimedia interactivos para editarlos en CD Rom o bien para subirlos a la página electrónica del Colegio con el apoyo de los especialistas del laboratorio de cómputo.

²⁹⁵ *Idem*.

Con el fin de generar nuevos materiales didácticos adaptados al sistema del CCH, los maestros de las asignaturas de Historia del bachillerato, bajo la dirección de la Coordinación del área de Ciencias Sociales, organizamos en 1997-2000 un grupo de autoformación (de los cuales hablamos en el apartado 2.2.5, cuando reseñamos la administración del Dr. José Antonio Chamizo)²⁹⁶ con el objetivo de elaborar cuatro antologías de textos para las asignaturas de Historia Universal I y II y de Historia de México I y II, así como las herramientas y actividades para trabajar con ellas, y cuyo trabajo se prolongó por dos años.

Las antologías se componen de dos tipos de textos, además de algunas instrucciones redactadas por nosotros: el primer tipo de texto, son capítulos o fragmentos, más o menos completos, de libros historiográficos recientes y de historiadores profesionales reconocidos, evitando libros de texto y esquematizaciones demasiado simplistas; el segundo tipo, son fuentes originales o fragmentos de éstas, para involucrar a los alumnos en el proceso de investigación. La excepción es un texto redactado por mí, para ilustrar y sintetizar los contenidos de la segunda unidad del programa de Historia Universal I, llamado «Herencia Grecolatina».

Otro criterio para la selección de los textos, es cuidar el nivel académico de éstos con relación al de nuestros estudiantes, pero con la idea de incrementar este nivel mejorando sus capacidades de comentario de textos. Además, la idea de las antologías es ilustrar todos los temas del curso, a partir de distintos ángulos o puntos de vista y revisando diversos sujetos históricos o actores, de manera que incluimos textos sobre diversos ámbitos, como vida cotidiana, historia de las mujeres, mentalidades, entre otros.

Para trabajar las antologías de textos las actividades están diseñadas en función de los objetivos de la asignatura, particularmente los procedimentales. Para lo anterior, en la Coordinación hemos elaborado una serie de formatos, además de las instrucciones para trabajar con ellos, para homologar el trabajo y ayudar a los alumnos a extraer la información y procesarla; estos formatos son: 1) de fichas de trabajo; 2) de comentario de textos y videos (véase cuadro 9); 3) de línea de tiempo (véase cuadro 10) y 4) mapas; además, las antologías contienen formatos para la elaboración de cuadros sinópticos y también solicitamos la elaboración de mapas conceptuales. Estos formatos y recursos se utilizan prácticamente para

²⁹⁶ Recordemos lo que dijimos en aquel espacio: “Asimismo se estableció el programa de «Grupos de Autoformación» en el cual equipos de profesores presentan proyectos de investigación y desarrollo para, a través de estrategias colaborativas, estimular la autoformación del personal del Colegio, con apoyos económicos de la institución para bibliografía y materiales, pago de especialistas y asistencia a congresos.”

todos y cada uno de los temas de la asignatura. Como ejemplo de lo anterior reproducimos los formatos de comentario de textos y videos y el de elaboración de líneas de tiempo al final de esta sección.

Además de estas actividades sistemáticas, otras son actividades diversas diseñadas para cada tema, que buscan motivar a través de la diversidad: por ejemplo, la lectura de tablas y gráficas; la comparación de dos pinturas que muestran distintas clases sociales; la comparación de elementos de la vida cotidiana de la Roma antigua y el mundo contemporáneo, la búsqueda de elementos anacrónicos en un cuento, entre muchas otras.

La elaboración de estas antologías y sus actividades ha sido un trabajo conjunto muy rico y creativo, que nos ha permitido compartir muchas experiencias y consolidar el trabajo frente al grupo, generando auténticamente, estrategias corresponsables de enseñanza aprendizaje.

Cuadro 9. Reducción del formato de comentario de video y textos elaborado por la Coordinación de Ciencias Sociales del Bachillerato CCH Colegio Madrid.

Anverso				Reverso			
	Nombre:	Gpo	N/I.	Equipo			
	Formato de Comentario para video y textos						
	Ficha						
Límites temporales:				Ideas centrales			
Periodización:				Conceptos y vocabulario			
Espacialidad:				Elementos de vida cotidiana			
Sujetos históricos:				Relación con el presente			
Procesos:				Relación con el programa			
Eventos:				Opinión			

Cuadro 10. Reducción del formato de línea de tiempo elaborado por la Coordinación de Ciencias Sociales del Bachillerato CCH Colegio Madrid.

	Nombre	Gpo	N/I.	Equipo
	Línea de Tiempo	Titulo		
	Ficha			
Escala				
Periodización				
Política Café*				
Economía Verde*				
Sociedad Rojo*				
Ciencia, Arte y Cultura Azul*				
Vida Cotidiana Morado*				

* Los colores de las categorías para ordenar los contenidos de la línea de tiempo responden a los colores que usamos en la línea de tiempo mural que hacemos con los alumnos en un muro de su salón de clase. Algunos formatos no aparecen estas categorías, para que los alumnos elijan sus propias categorías para ordenar sus contenidos.

3.2.3 Diseño de actividades

*No basta saber, se debe también aplicar.
No es suficiente querer, se debe también hacer.*
J. W. Goethe

La labor de la Coordinación de Ciencias Sociales del Bachillerato CCH con relación al diseño de actividades ya está mas o menos explicada en los dos apartados anteriores: en el 3.2.1. sobre los programas, en el cual se expusieron los criterios generales de las actividades, y en el apartado 3.2.2. sobre materiales didácticos, en el que se habló sobre los formatos para comentario de textos y para la realización de líneas de tiempo.

Debemos insistir que las actividades deben buscar cumplir con objetivos académicos, pero también con propósitos procedimentales y valorales. Recordemos que, en primer lugar, las actividades deben incluir la recuperación de contenidos, la definición conceptual y el procesamiento de información, con base en la elaboración de fichas de trabajo, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes y síntesis. También buscamos desarrollar una adecuada temporalidad y espacialidad, por lo que se deben elaborar líneas de tiempo (específicas y murales) y mapas históricos; en ambos casos se trata de graficar procesos y fenómenos históricos en el tiempo y en el espacio. Este tipo de actividades también estimula capacidades manuales, dado que el diseño de estos elementos gráficos estimula las destrezas plásticas de los alumnos.

Los objetivos procedimentales se cumplen con la elaboración de indagaciones e investigaciones, tanto individuales como en equipo, en las cuales los alumnos ensayan y ejercitan su capacidad de buscar y elegir información, sus destrezas en cuanto a crítica y comentario de textos, y sus habilidades en la redacción de textos y expresión de sus ideas.

Recordemos, también, que es muy importante impulsar el trabajo colaborativo de los muchachos, pero de manera que realmente conjuguen sus talentos y destrezas y que se apoyen mutuamente en un proceso de coenseñanza y coaprendizaje entre iguales.

En el mismo sentido es muy importante, en las actividades, hacer notar la interdependencia de las distintas disciplinas del conocimiento, y en lo posible, generar actividades multidisciplinarias, para revisar determinados temas a partir de distintas metodologías y puntos de vista.

Las actividades también deben impulsar el sentido crítico ante la realidad, de manera que, bajo los principios de la tolerancia y la empatía, analicen la realidad en la que viven y asuman una posición activa y propositiva, y que incidan en su realidad social e histórica.

Las actividades, además de las definidas en los programas, en las antologías y en el programa de prácticas de campo, dependen de los intereses y capacidades particulares de cada profesor. Por esto, la Coordinación realiza periódicamente juntas de profesores con el fin de organizar el trabajo colegiado y compartir las experiencias, así como evaluar los procesos particulares de cada profesor y grupo. Continuamente los profesores ensayan nuevas formas, más creativas, para trabajar y evaluar el trabajo con los alumnos, lo que redundará en una mayor experiencia colectiva que va consolidando el trabajo individual. Pasemos ahora a comentar el desarrollo de instrumentos de evaluación.

3.2.4 Instrumentos de evaluación

*El infierno y el paraíso me parecen desproporcionados.
Los actos de los hombres no merecen tanto.*
Jorge Luis Borges

Como vimos con anterioridad en los apartados 2.3 y 3.2 sobre la organización del Colegio y sobre las funciones de las coordinaciones de área, el *organigrama-funciograma* del Colegio Madrid explicita, entre las funciones de éstas, “elaborar y coordinar las evaluaciones de asignatura, con el propósito de asegurar que exista una homogeneidad en los diferentes grupos.” Y en otro punto insiste en “coordinar, orientar y evaluar a los profesores de asignatura con el objeto de garantizar el correcto seguimiento de los programas y objetivos previamente establecidos.”²⁹⁷ La idea es que, a partir del principio de la libertad de cátedra, la Institución y la Coordinación deben garantizar un nivel de aprendizajes y calificaciones equivalente entre todos los grupos y profesores.

Vimos en el apartado 3.2.1, sobre la elaboración de los programas, como en éstos se establecen los criterios generales de evaluación, pensándola como un proceso continuo a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje, y donde se valore el desarrollo de habilidades y destrezas, no sólo la recuperación de contenidos, a través de valorar todo el trabajo, incluyendo tareas, trabajos de investigación, actividades, trabajo en equipo, y una gran variedad de actividades y ejercicios. La idea es garantizar que los alumnos adquieran conocimientos, habilidades y actitudes, y que estos se vuelvan significativos en el trabajo cotidiano y que no simplemente se memoricen para realizar exámenes.

²⁹⁷ Colegio Madrid. *Organigrama-funciograma...* p. 9.

En ese mismo apartado 3.2.1, vimos los porcentajes establecidos a partir de los requerimientos oficiales de la DGIRE y los acuerdos del propio Colegio y la Coordinación de Ciencias Sociales.²⁹⁸

La mayor parte de la evaluación de los alumnos depende del profesor titular del grupo, siguiendo los criterios antes mencionados, sin embargo, el Bachillerato del Colegio, también por una política institucional, realiza exámenes departamentales por asignatura para garantizar que todos los maestros cumplan con el programa y que haya determinados contenidos básicos en cada asignatura. Estos exámenes departamentales deben estar elaborados con preguntas cerradas de opción múltiple para asegurar determinada objetividad y criterios comparativos entre los distintos grupos. Hasta el año 2002 los exámenes departamentales se realizaban antes de finalizar el semestre y contaban entre un 30 o 40 % de la calificación del segundo bimestre; sin embargo, a partir del año escolar pasado, el examen departamental es el 70 % del examen final, aumentando su importancia, pero reduciendo el número de exámenes que tienen que resolver los alumnos.

La elaboración de los exámenes departamentales es responsabilidad del coordinador del área, sin embargo, éstos se realizan con el consenso y el trabajo de todos los profesores de la asignatura. Hacia finales del curso escolar, los maestros de cada una de las materias se reúnen para diseñar y elaborar los exámenes, por lo que nunca se aplica el mismo examen, aunque gran parte de los reactivos utilizados son parte del banco de preguntas de la asignatura. Esto se hace así para que todos los profesores trabajen de común acuerdo de manera que los contenidos y la evaluación sean equivalentes y estén homologadas a partir de dicho consenso. Los reactivos de los exámenes deben abarcar todos los temas y las nociones que buscamos desarrollar en nuestros alumnos; por tanto, en los exámenes siempre tenemos reactivos de recuperación de contenidos, de definición conceptual, de temporalidad —línea de tiempo— y de espacialidad —mapas.

Desde hace más de cinco años los resultados de los exámenes departamentales del área de Ciencias Sociales son validados a partir de pruebas estadísticas que nos proporciona el departamento de cómputo, y con éstos reactivos validados se constituyen los bancos de preguntas; es importante mencionar que, además de los reactivos validados del banco, cada

²⁹⁸ Recordemos que los *Programas Operativos de Planeación Didáctica*, explican los porcentajes de la siguiente manera: “Calificación bimestral = 30 % examen bimestral + 70 % trabajo cotidiano (porcentajes definidos por el profesor). / 50 %, primer bimestre + 50 % segundo bimestre = promedio semestral. / 50 % promedio semestral + 50 % examen final = calificación final (redondeada a enteros). / Examen final = 70 % examen departamental objetivo + 30 % examen libre del profesor.”

examen tiene, al menos, un diez por ciento de preguntas originales para incrementar continuamente estos bancos.

Otro elemento de homologación y evaluación del trabajo en las asignaturas y las áreas ha sido lo que llamamos el examen de conocimientos mínimos, el cual no tiene ningún valor curricular para los alumnos que lo resuelven, sin estudiar, durante su quinto semestre, y que está diseñado a partir de los conocimientos básicos y mínimos definidos por cada una de las coordinaciones de área. En principio este examen sirve para identificar si aquello que consideramos mínimo y básico de cada asignatura realmente lo han aprendido nuestros alumnos terminales; y si no es así, establecer las estrategias necesarias para «lograr» esos mínimos. Se trata, pues, de establecer el «piso» o «mínimo» de conocimientos según el perfil de alumno terminal que queremos.

Además, este examen ha servido para correlacionarlo con los exámenes de ingreso a la educación superior, particularmente con el examen de selección de la UNAM.²⁹⁹ Por lo anterior, el examen de conocimientos mínimos ha servido como simulacro de los exámenes de admisión a la educación profesional y como indicador para aquellos alumnos que identifiquen problemas en una o varias áreas para iniciar estrategias correctivas.

Adicionalmente, el examen de conocimientos mínimos ha servido como comparativo entre el bachillerato ENP del Colegio Madrid y el bachillerato CCH, debido a que este tipo de exámenes se realizan desde 1994. Las primeras dos generaciones del CCH resolvieron el mismo examen de mínimos que las últimas tres del sistema ENP, con resultados equivalentes; ahora el instrumento está más adaptado al sistema CCH. En suma, el examen de conocimientos mínimos es, sobre todo, un instrumento de evaluación institucional y un indicador del trabajo académico del trabajo en el bachillerato del Colegio Madrid.

La evaluación de los procesos educativos se complementa con la evaluación que hacemos los coordinadores de los profesores, de la cual hablamos en el apartado 3.2, y que busca retroalimentar el trabajo académico de los maestros.³⁰⁰

Una vez descritos los ámbitos en que la Coordinación de Ciencias Sociales interviene en la evaluación, tanto educativos como institucionales, vale la pena revisar el trabajo de ésta en cuanto a extensión académica y planeación de eventos culturales.

²⁹⁹ Arriba del 80 % de los alumnos que acreditan el examen de conocimientos mínimos ingresan a la educación superior en su primer intento y viceversa.

³⁰⁰ Recuérdese que los coordinadores elaboramos un instrumento de evaluación de los profesores que “consta de cuatro partes: 1) informe del profesor (30%); 2) entrevista con los alumnos del profesor (30%); 3) cumplimiento de las obligaciones académico-administrativas (20%); y 4) Evaluación libre del coordinador (10%)”

3.2.5 Eventos culturales y de extensión académica

Sin arte la vida sería un error.
Friedrich Nietzsche

La mayor parte del proceso de enseñanza aprendizaje se realiza al interior del salón de clase, bajo el principio de la libertad de cátedra, pero cumpliendo con los requerimientos de los programas que, como hemos visto, conjugan las disposiciones oficiales e institucionales y los acuerdos colegiados de los profesores con los coordinadores. Sin embargo, consideramos que es muy importante salir del ámbito del salón para complementar el trabajo a través de interactuar con sus compañeros de los otros grupos y grados del Colegio, aprovechar las enseñanzas de otros actores especialistas y generar estrategias multidisciplinarias de aprendizaje. Esto sucede tanto en el programa de prácticas de campo, del que se hablará en el siguiente capítulo, como en los eventos culturales y de extensión académica. La idea es que los alumnos entren en contacto con otras fuentes de conocimientos, de manera que la diversidad les permita generar conocimientos más significativos, y que los alumnos estén mejor motivados para el aprendizaje.

El Colegio Madrid se ha caracterizado desde sus orígenes por su activa labor cultural: la Unidad Cultural «Lázaro Cárdenas» presenta anualmente cientos de eventos entre exposiciones, obras de teatro escolares y profesionales, conferencias, presentaciones, ferias, festivales, películas, conciertos, seminarios, coloquios, dirigidos a alumnos de todos los niveles, a profesores y en general a la comunidad, incluyendo trabajadores, exalumnos y padres de familia, además de muchos otros eventos realizados en los patios y en las secciones. Todos estos eventos responden a la idea de desarrollar una educación amplia, integral y diversa.

Particularmente en la Coordinación de Ciencias Sociales del Bachillerato nos interesa complementar la labor educativa a través de este tipo de eventos. Todos los años se organizan conferencias y pláticas para los alumnos, invitando especialistas que aborden temas de alto interés y con perspectivas muy actuales; algunas de estas pláticas se hacen en función de temas específicos de los programas o de las prácticas de campo, y otras a partir de las circunstancias de actualidad, como el conflicto del Medio Oriente, el movimiento del EZLN en Chiapas o las perspectivas en la industria eléctrica mexicana, en virtud de los cuales hemos presentado videos y realizado pláticas con investigadores y especialistas.

Como ejemplos de la labor en extensión académica de la Coordinación de Ciencias Sociales del Bachillerato, solamente me gustaría describir tres eventos particularmente

significativos: El «Rally Enigmático a pie por el Centro Histórico de la Ciudad de México del Colegio Madrid»; la conmemoración de los treinta años del movimiento estudiantil de 1968; y el «Túnel del Milenio» del Colegio Madrid.

Desde 1994, con el objetivo de que nuestros alumnos de segundo año, en la materia de Historia de México, visiten y conozcan el Centro Histórico de la Ciudad de México, la Coordinación de Ciencias Sociales realiza el «Rally enigmático a pie por el Centro Histórico de la Ciudad de México del Colegio Madrid A. C.». Específicamente se proponen los siguientes objetivos:

Objetivo terminal.

- Los alumnos participantes reconocerán en forma general y atractiva la importancia del centro histórico de la ciudad de México, en sus aspectos culturales, urbanos, históricos, arquitectónicos y artísticos más sobresalientes a través de un *rally* efectuado a pie.

Objetivos secundarios.

- Los alumnos participantes reconocerán los rasgos culturales que han convertido a la ciudad de México en la ciudad más grande, importante y conflictiva del país.
- Los alumnos participantes señalarán los límites de la antigua Ciudad de los Palacios, que se han convertido en los actuales límites del centro o casco histórico de la gran metrópoli.
- Los alumnos participantes identificarán los principales edificios históricos ubicados en una parte del centro histórico.
- Los alumnos participantes podrán localizar los sitios más relevantes de esta zona, en relación con los hechos históricos que los generaron o de los que fueron testigos.
- Los alumnos participantes conocerán las diferentes etapas históricas que dieron lugar a la fisonomía actual de la gran ciudad capital.
- Los alumnos participantes disfrutarán de los tesoros artísticos más atractivos y reconocidos de esta parte de la ciudad.³⁰¹

El primer año acudimos a la asesoría de Paseos Culturales del Instituto Nacional de Antropología e Historia INAH, que nos ayudó en el diseño del evento. Durante tres años más el Arquitecto Jaime Abundis, especialista en arquitectura e historia de la Ciudad de México, colaboró con nosotros en su realización. Finalmente, los últimos seis años la Coordinación, con la colaboración de los maestros de Historia de México, diseñamos y realizamos el evento.

El diseño del Rally se hace a través de definir ocho metas intermedias —más la meta final—, en cada una de las cuales los alumnos de Historia de México, en equipos de 10 a 12 personas, reciben un sobre con los cuestionarios, enigmas e instrucciones, los cuales deben resolver recorriendo el Centro Histórico, para entregar sus respuestas en la meta siguiente, recibir un sobre similar y, así, continuar con el Rally; estos enigmas obligan a un recorrido que le presenta a los muchachos más de 40 edificios, entre museos, edificios de gobierno, hoteles, comercios, entre otros, además de varias plazas, e infinidad de calles. Los enigmas y

³⁰¹ Yolanda Trejo Arrona y Jaime Abundis Canales. *Rally enigmático por el Centro Histórico de la Ciudad de México del Colegio Madrid*, A. C. p. 1.

cuestionarios, además, le dan profundidad histórica a la visita y, junto con algunas de instrucciones, le dan al Rally un carácter lúdico. Los objetivos del Rally son fundamentalmente académicos y, por ello, se premia a los ganadores con vales para libros y se procura que todos los alumnos del grado realicen el recorrido. Los ganadores serán los que resuelvan el Rally lo más rápido posible, pero los enigmas y cuestionarios no resueltos o parcialmente resueltos penalizan el tiempo final, al grado que en casi todos los casos los ganadores del evento han sido también los que mejor resolvieron los enigmas. El pasado abril del 2004 se realizó el XI Rally.

Otro evento muy importante diseñado por esta Coordinación fue en 1998, coincidiendo con el primer año del CCH, año en que se cumplieron 30 años del movimiento estudiantil y de la trágica matanza de Tlatelolco. En el Colegio Madrid, debido a su tradición liberal antifascista y democrática, consideramos muy importante recordar estos eventos e inscribirlos en su circunstancia histórica e internacional, además de revisar las importantes consecuencias para el México actual. En esta ocasión optamos por realizar una breve ceremonia en el marco de una magna exposición en los patios y pasillos del bachillerato.

El objetivo de esta exposición fue involucrar a todos los alumnos del bachillerato en su realización, mostrando los eventos del 68 inscritos con mayor amplitud en una revisión de toda la década de los sesenta en México y el mundo, y revisando también la importancia de estos eventos para la construcción del México contemporáneo.

El diseño se hizo repartiendo los elementos de la exposición entre todos los grupos del bachillerato:

- Los cinco grupos del primer año, que llevaban la asignatura de historia universal, elaboraron 5 líneas de tiempo monumentales en mantas de cinco metros de largo por dos de ancho, representando cada una de ellas la década en el mundo, divididas en las cinco categorías designadas según las líneas de tiempo diseñadas por la Coordinación: política, economía, sociedad, ciencia arte y cultura y vida cotidiana. Estas cinco líneas se colocaron paralelas al lado derecho del edificio, colgadas desde el segundo piso, de manera que entre las cinco ilustraban la historia universal en su conjunto a lo largo de la década de los sesenta.
- Dos grupos del segundo año, que cursaban la asignatura de historia de México, elaboraron dos líneas de tiempo, también en mantas, un poco más grandes, de 3 x 6 metros, una de las cuales era de México en los años sesenta y la otra de México específicamente en el año de

1968. Éstas se colcaron, también colgadas desde el segundo piso, en las esclareas, de frente al público, quedando perpendiculares a las otras líneas de tiempo, formando una «L».

- Los otros dos grupos realizaron 20 carteles explicativos, combinando textos e imágenes. El primer grupo explicaba en sus carteles procesos importantes de la década de los sesenta, y el segundo grupo explicaba las consecuencias de estos eventos en el México de los años 70 y hasta los 90. Los carteles se expusieron en mamparas en los pasillos de la planta baja del bachillerato.
- Los grupos de último año, entonces todavía bajo el sistema de ENP, coordinados bajo las asignaturas de Literatura Universal, realizaron por equipos obras estéticas, representando conceptos personales acerca del movimiento estudiantil, con distintas técnicas. Así, se repartieron entre los seis grupos: video, música, fotografía, escultura, pintura y poesía. Todo lo cual fue expuesto, en los pasillos del bachillerato.
- Finalmente, entre todos los alumnos del bachillerato, se recopilaron testimonios entre sus padres o familiares, sobre los eventos del 68, y con estos se realizó un periódico mural.

La ceremonia se realizó, el día dos de octubre, arropados por la exposición, con palabras del propio coordinador, hablando sobre la importancia de esa fecha para el México actual, y con una charla del director general de la escuela, Alejandro Pérez Pascual, quien participara directamente en el movimiento estudiantil de 1968 representando a la Facultad de Ingeniería de la UNAM.

Aprovechando la experiencia de movilizar a todos los grupos del bachillerato en la conmemoración de los 30 años del 68, en 1999 la Coordinación de Ciencias Sociales del Bachillerato diseñó una magna exposición sobre el milenio, con la participación de todos los grupos de todas las secciones de la escuela, aprovechando los festejos del fin del milenio que, como sabemos, terminó hasta finales del año siguiente. A esta exposición se le llamó «El túnel del milenio». El objetivo de este evento se expresó en su momento de la siguiente manera:

En el proyecto «túnel del milenio» nos hemos propuesto realizar, involucrando a toda la comunidad del Colegio Madrid, una magna exposición colectiva que muestre al hombre en su condición existencial —amor, miedo, esperanza, inteligencia, creatividad, pasado y futuro— en un proceso continuo de cambio mediante la construcción histórica y cultural de su mundo a lo largo del milenio próximo a terminar. El objetivo que perseguimos es, por un lado, hacernos conscientes de que esa condición humana no ha cambiado y por lo tanto aprender a juzgar nuestra historia desde un punto de vista crítico, tolerante y empático; y por el otro, reconocernos a nosotros mismos como herederos de un mundo histórico y culturalmente construido del cual somos partícipes y actores activos, con la mirada puesta hacia el futuro, pero a partir de la comprensión del presente en su dimensión pasada.³⁰²

³⁰² Colegio Madrid. *El Túnel del Milenio*. Programa de Mano. p.2.

El diseño de este «túnel del milenio» corrió a cargo de la Coordinación de Ciencias Sociales del Bachillerato, pero con la colaboración activa de las autoridades y los maestros de ciencias sociales de todas las secciones. El programa de mano de la exposición explica así el diseño de la misma:

El diseño del «túnel del milenio» significó el reto de expresar estos conceptos [amor, miedo, esperanza, inteligencia, creatividad, pasado y futuro] y a la vez recuperar los elementos más significativos del milenio «año mil año dos mil». Por lo tanto, el proceso de cambio histórico del milenio se presenta en primer lugar como una línea de tiempo dibujada en el piso y, de manera más significativa, como ambientaciones representativas de las diferentes épocas. El eje básico, tanto de la línea de tiempo como de las ambientaciones, es la escala de tiempo rigurosamente proporcional en el que cada siglo del milenio está representado con una distancia de 3.5 metros y a partir de la cual se colocan los demás elementos. La línea de tiempo se compone expresando gráficamente los procesos políticos, económicos y socioculturales más importantes con barras de colores que corren proporcionalmente a lo largo de la escala de tiempo. Los procesos políticos se dibujan en tonos cafés, los económicos en tonos verdes y los socioculturales en tonos azules y rojos. La línea de tiempo se completa con las cédulas que explican brevemente los diferentes procesos históricos. En la medida de lo posible se evitó el manejo de eventos específicos o de personajes claramente identificados para mostrar con claridad que la historia son básicamente procesos —que incluyen innumerables eventos— y que es fundamentalmente una obra cultural colectiva. El «túnel del milenio» propiamente dicho, se construye con base en siete ambientaciones colocadas a lo largo de la línea de tiempo y que la ilustran. La primera ambientación, en el vestíbulo de entrada y salida de la exposición, muestra al hombre intemporal —fuera del tiempo— en su dimensión existencial. El «túnel del milenio», de hecho, es un circuito en el que el punto de partida y de llegada es este hombre intemporal. Para las otras seis ambientaciones, que muestran el proceso cultural del milenio —el hombre dentro del tiempo y de la historia— se siguieron cinco hilos conductores representativos de la cultura humana: la música; el vestido; la tecnología y las herramientas de la vida cotidiana; el arte; y la mentalidad (la religión, la filosofía y la cosmovisión). Las ambientaciones, entonces, se componen de una gran cantidad de objetos que simbolizan e ilustran estos hilos conductores. Vale la pena mencionar que la realización de la gran mayoría de los objetos corrió a cargo de los alumnos y maestros de la comunidad del Colegio desde preescolar hasta el bachillerato, y que todos los grupos de la escuela han aportado al menos un objeto. En este sentido podemos decir que la magna exposición que ahora presentamos es la interpretación de la comunidad del Colegio Madrid del milenio que ahora termina.³⁰³

De esta manera, «el túnel del milenio», realizado en el patio y vestíbulo de la Unidad Cultural «Lázaro Cárdenas», se basó en una línea de tiempo, graficada en el suelo, de los últimos mil años, de 35 metros de largo, a través de los cuales se hicieron 6 ambientaciones (además de la inicial y final que estaba fuera del túnel) con más de 300 metros cuadrados, donde se expusieron objetos tridimensionales, que ilustraban cada una de las etapas de este milenio. Las seis ambientaciones se ordenaron de la siguiente manera:

- A. La primera ambientación correspondería a los años 1000 a 1300 titulada “Edad Media y Postclásico Mesoamericano”.
- B. 1300-1492: “Del Mercantilismo y el Humanismo al Descubrimiento”:
- C. 1492-1700 “Renacimiento, revolución científica y colonialismo”.
- D. 1700-1848: “Ilustración, Revoluciones Burguesas y Revolución Industrial”.
- E. 1848-1914 “Nacionalismo, neocolonialismo y capitalismo salvaje”.

³⁰³ *Ibid.* p. 2-3.

La Coordinación, asimismo, definió una lista de más de 100 objetos basados en los 5 hilos conductores que ilustraban cada época. Éstos se repartieron entre los diferentes grupos de la escuela; la primaria, por ejemplo, se encargó de vestir más de treinta y cinco maniqués con los vestidos de diferentes épocas y lugares. De esta manera cada grupo del Colegio había participado con al menos un objeto para la exposición. La redacción del guión explicativo, colocado en carteles también corrió a cargo de esta Coordinación, además de la elaboración del programa de mano.

Además de estos tres eventos descritos, de particular importancia, la Coordinación de Ciencias Sociales del Bachillerato del Colegio Madrid realiza una labor de extensión académica amplia y rica, que busca complementar la formación académica y cultural de nuestros alumnos, y que enriquece a toda la institución.

Pasemos ahora a analizar una de las actividades más creativas de la Coordinación: el diseño y realización de prácticas de campo.

³⁰⁴ Colegio Madrid. Coordinación de Ciencias Sociales del Bachillerato. *Propuesta de proyecto para el Túnel del milenio de Colegio Madrid*. p. 2-3.

4. LAS PRÁCTICAS DE CAMPO

*La clase paseo fue para mi el medio de salvación. En vez de dormir frente a un texto de lectura, después de la clase de mediodía salíamos al campo que bordeaba la aldea. Nos deteníamos, al atravesar las calles, para admirar al herrero, al carpintero o al tejedor cuyos gestos metódicos y seguros nos daban deseos de imitarlos. Observábamos el campo en las diversas estaciones, cuando en invierno se extendía las grandes mantas bajo los olivos para recibir las aceitunas de diversos tipos, o cuando las flores del naranjo, abiertas en primavera, parecían ofrecerse a nuestro alrededor la flor, o el insecto, la piedra o el río. Lo sentíamos con todo nuestro ser, no sólo objetivamente sino con toda nuestra sensibilidad. Y recogíamos nuestras riquezas: fósiles, flores de nogal, arcilla o un pájaro muerto...
Celèstin Freinet. *Técnicas Freinet de la escuela moderna.**

Otra de las funciones importantes de los coordinadores de área expuestas en el *organigrama-funciograma* que hemos desglosados es: “Organizar y elaborar prácticas y trabajo de campo, para brindar apoyo a las clases teóricas”.³⁰⁵

El Colegio Madrid realiza prácticas de campo desde su fundación, considerándolas como parte integral de la educación, complementando la labor de las clases, como lo narra la historiadora del Colegio, María Alba Pastor:

A las pocas semanas de abrir sus puertas se llevan a cabo excursiones y visitas a museos, centros industriales, artísticos e históricos del país.

La primera salida fuera del Distrito Federal se realiza en 1942 a las pirámides de Teotihuacan. Desde entonces, todos los sábados los grupos salen de paseo, con el fin de completar lecciones de clases. Los lugares visitados son: Chapultepec, Xochimilco, Salazar, Cuernavaca, las lagunas de Zempoala, Tula, Necaxa, Xochicalco, El Tepetzeco, Contreras, El Desierto de los Leones...³⁰⁶

Estas visitas cortas, en función de temas específicos y materias concretas, se han llevado desde entonces y hasta hoy para todos los grados escolares desde los pequeños de primero o segundo de primaria hasta los más grandes del último año del bachillerato.

Casi dos décadas después, ya fundadas y en pleno trabajo la secundaria y el bachillerato, durante las vacaciones de finales de curso —en aquel entonces durante los meses de diciembre y enero— el Colegio realizaba viajes más o menos largos al interior de la república, como lo explica, nuevamente, la maestra Pastor:

En 1960 un grupo de 37 alumnos de secundaria y preparatoria [...] emprendieron un viaje hacia Oaxaca. El éxito de esta primera salida hace que casi todo el territorio nacional se contemple como posibilidad de visita. Así, en los años subsecuentes se recorren los estados de Guanajuato, Michoacán, Tabasco y Yucatán; incluso en unas vacaciones se cruza la frontera de Estados Unidos y se llega hasta las cataratas del Niágara.³⁰⁷

Aunque estas vistas eran opcionales, y no respondían directamente a los cursos o materias, sí eran complementarias a la enseñanza del Colegio y tenían un contenido académico importante

³⁰⁵ Colegio Madrid. *Organigrama-funciograma...* Op. cit. p. 9.

³⁰⁶ María Alba Pastor. Op. cit. p. 116.

³⁰⁷ *Ibid.* p. 116-117.

que implicaba bastante trabajo por parte de los alumnos y, por supuesto, aprendizajes inolvidables. La maestra Pastor continúa con su explicación:

El excursionista se enfrenta a un largo itinerario, elaborado por los docentes responsables, donde se detalla el recorrido. Visto en el papel éste parece extenuante: visitas a museos, centros arqueológicos, monumentos civiles y religiosos, asilos de ancianos, orfanatorios..., pero los jóvenes aguantan. Antes de salir han conocido una descripción de la historia del estado, su geografía, folclore y costumbres, y al llegar a Monte Albán, a la Alhóndiga, a Pátzcuaro, Palenque o Chichén Itzá, reciben más explicaciones.

Estas «misiones culturales» están envueltas en un ambiente propenso al regocijo.³⁰⁸

A principios de los años setenta estos viajes se dejaron de realizar debido a que fueron años de inestabilidad, tanto para el país como para el Colegio, como lo vimos en el apartado 2.1.2 *el paso de los años*, sobre la historia del Colegio. Las crisis económicas, la reforma educativa, el cambio en el estatus jurídico del Colegio, el fin de la dirección de Jesús Revaque, el aumento de la matrícula y el cambio generacional, fueron los signos más visibles de esta inestabilidad. El resultado fue que durante las décadas de los setenta y los ochentas no se realizaron prácticas de campo.

4.1 Las prácticas de campo como complemento del currículo

Las manos son los instrumentos del cerebro
María Montessori

Realmente las prácticas de campo estructuradas a partir de las asignaturas como complemento del trabajo de la clase y diseñadas de manera sistemática, aparecen a finales de los años ochenta y principios de los noventa como parte del proyecto de dirección de la todavía hoy directora del bachillerato, la bióloga Ramona Compte Cases, y posteriormente del director general José Antonio Chamizo. Ambos directores, en su afán por actualizar las ideas pedagógicas y las estrategias didácticas, impulsaron un amplio programa de prácticas de campo en ciencias naturales y ciencias sociales, tratando de estimular una educación integral y significativa.

Específicamente las prácticas en ciencias sociales se comenzaron a realizar a principios de la década de los noventa, bajo los auspicios de la entonces subdirectora y maestra de historia de las culturas, Ana María Fanjul, quien, junto con el maestro Luis Alberto de la Garza, realizaron la primera práctica Jalapa-Tajín, de dos noches, para la materia de historia de las culturas del último año de preparatoria —áreas IV y VI—. Posteriormente, con la entonces coordinadora de ciencias sociales, la historiadora María Alba Pastor, se definieron las salidas de

³⁰⁸ *Ibid.* p. 117.

un día para geografía, a los prismas basálticos y san Miguel Regla, en el estado de Hidalgo, y para Historia de México al sitio arqueológico de Cacaxtla y al centro histórico de la ciudad de Tlaxcala.

Aunque las experiencias de estas primeras prácticas son muy importantes, en realidad éstas se hacían de manera empírica, con poca planeación académica y no dejaban registro. Dentro de mi gestión en Coordinación de Ciencias Sociales, a partir de 1994, ha sido prioritario sistematizar el plan de prácticas de campo para todo el bachillerato, al establecer su registro para aprovechar las experiencias pasadas y al formalizar el trabajo académico en éstas y, por tanto, integrarlas académicamente a las asignaturas y al currículo general.

El objetivo fundamental de las prácticas de campo es sacar el proceso de enseñanza aprendizaje de la «asepsia» del salón de clase y enseñar los fenómenos de la naturaleza y la realidad histórico social en contacto directo con esa misma naturaleza y realidad histórico social. Se trata de salir del salón o del laboratorio e identificar en el entorno ambiental los fenómenos físicos, químicos o biológicos, en el caso de las ciencias naturales, más allá de los dibujos y esquemas del pizarrón o de los libros de texto, y analizarlos en presencia de la realidad misma.³⁰⁹ Las prácticas de campo en ciencias sociales buscan identificar los factores de los procesos histórico sociales en el propio entorno histórico social, reconocerse como productos y partícipes de su sociedad, así como estudiar el pasado histórico a partir de la revisión directa de sus vestigios y permanencias. Las prácticas de campo son una forma de acercar a los sujetos del conocimiento, los alumnos en su proceso de aprendizaje, con los objetos de estudio en la realidad misma.

La realización de prácticas de campo es perfectamente compatible con la filosofía pedagógica del Colegio Madrid, incluso podríamos decir que es una estrategia didáctica «obligada» para la consecución de los objetivos terminales de éste. En primer lugar, las prácticas de campo son una vía para vincular el trabajo de la escuela con el mundo que la rodea, porque el fin último de la educación es preparar a los alumnos para vivir y actuar en ese mundo y en esa realidad, como lo indica la propia *Declaración de principios* del Colegio Madrid,³¹⁰ y no permanecer en la tibia y cómoda tranquilidad escolar.

³⁰⁹ Un claro ejemplo de lo anterior es una práctica de la asignatura de física a la feria de Chapultepec, donde los alumnos miden fuerzas y gravedades en los juegos mecánicos, para luego analizarlos y esquematizarlos en el salón de clase; o bien las prácticas sobre biodiversidad, ecología y cadenas trópicas que se desarrollan en los santuarios de las mariposas monarca en Michoacán.

³¹⁰ Véase Colegio Madrid. *Declaración de Principios...*

Los principios pedagógicos de «coeducación» y de «escuela activa» de Francisco Giner de los Ríos, Manuel Bartolomé Cossío y Adolphe Ferrière —que revisamos en el apartado 2.2 *El perfil pedagógico el Colegio Madrid. Evolución histórica*— y que en realidad apoyan y reformulan la mayoría de las pedagogías contemporáneas, como el constructivismo con su idea del aprendizaje significativo, ya que hablan acerca de responsabilizar a los alumnos de su propio aprendizaje partiendo de sus propias capacidades; se aplican claramente en el concepto de prácticas de campo porque éstas implican que los alumnos indaguen y descubran, a partir de las herramientas del conocimiento que han obtenido en la escuela, en contacto directo con la realidad y de esa manera generen conocimientos propios significativos.

También las ideas de Ovide Decroly y de Célestin Freinet—que vimos en el mismo apartado 2.2— se aplican en el programa de prácticas de campo. En especial el «método de los centros de interés» de Decroly, que habla de una educación integral y unitaria, no fragmentaria, con base en el «conocimiento de sí mismo» y el «conocimiento del medio natural y social».³¹¹ Las prácticas de campo buscan, precisamente, ese conocimiento del individuo y su interacción con la realidad natural e histórico social, estimulando, además, los puntos de vista multidisciplinarios e integrales; más adelante ejemplificaremos todo esto. Freinet, por otro lado, fue un pedagogo que también le dio mucha importancia a la integración del proceso de enseñanza aprendizaje con el entorno histórico social, y proponía un desarrollo educativo a través de actividades lo más parecidas a las actividades sociales mismas, con la idea de la «educación por el trabajo» y del «vivir y crear». El trabajo de Freinet nos sólo planteó ideas generales, sino que generó estrategias didácticas concretas, como el texto libre, el dibujo libre y el cálculo viviente, entre muchas otras, y entre las cuales le dio una importancia sustantiva a las actividades fuera del salón de clase, las visitas y las prácticas de campo, precisamente con la idea de integrar a labor escolar con el entorno.

En suma, el principio que mueve a la realización de prácticas de campo como estrategia didáctica es establecer un vínculo, que de hecho existe pero que debe explicitarse haciéndolo lo más evidente posible, entre la realidad natural e histórica social con los conocimientos y habilidades que se están desarrollando al interior del salón de clase. También se trata de generar aprendizajes realmente significativos en la medida de que los alumnos los construyan a partir de sus investigaciones directas sobre la realidad misma.

³¹¹ Véase Dubreucq-Choprix. F. y M. Fortuny. *Op. cit.*

A lo anterior se suma que éstas prácticas permiten trabajar de manera interdisciplinaria, en la medida de que los objetos de estudio de la realidad pueden y deben ser estudiados desde los distintos puntos de vista, con la aplicación de diferentes metodologías y buscando una comprensión integral de la realidad.

Asimismo, las prácticas de campo son una buena estrategia para impulsar el trabajo colaborativo y generar procesos de coaprendizaje entre iguales. Se trata de que los alumnos utilicen de manera conjunta sus conocimientos y capacidades para la realización de investigaciones colectivas directamente sobre los objetos de conocimiento, en las cuales tengan la oportunidad de aprender de sus propios compañeros. Se debe impulsar el trabajo cooperativo con sus propios compañeros, con los otros grupos e incluso con las otras generaciones o grados. Esta estrategia, además, fortalece otro aspecto muy importante de la realización de prácticas de campo: la convivencia y la integración psicosocial de los alumnos con sus compañeros, maestros y autoridades escolares, de manera que las relaciones interpersonales entre todos estos actores, mejoran casi automáticamente al entablar una comunicación más amplia, fuera del ámbito escolar estrictamente.

Todo lo anterior sólo es posible a partir de un adecuado diseño de las prácticas de campo, donde efectivamente se establezcan las actividades y tareas didácticas para conseguir estos objetivos, así como evaluarlas para modificar y perfeccionar este diseño.

A continuación vamos a describir los elementos generales en el diseño de las prácticas de campo para ciencias sociales, exponiendo algunas experiencias, con la idea de establecer una especie de modelo de práctica de campo con sus variantes. Finalmente expondremos de manera general los objetivos e itinerarios de las prácticas de campo de ciencias sociales más consolidadas, y revisaremos de manera específica tres ejemplos de estas prácticas, una por cada grado escolar: «Pátzcuaro» para segundo semestre; «Oaxaca» para tercer semestre y «Cuetzalan» para sexto semestre.

4.2 Las prácticas de campo en el Colegio Madrid.

*La ciencia consiste en sustituir el saber que parecía seguro por una teoría,
o sea, por algo problemático.*

José Ortega y Gasset

La decisión de realizar una práctica de campo en el bachillerato se toma a partir de valorar la oportunidad, la pertinencia y la viabilidad. La oportunidad depende de los intereses de los

maestros y/o coordinadores por visitar y trabajar en determinado sitio y que el sitio cumpla con los otros dos requerimientos. La pertinencia tiene que ver con los objetivos que buscamos y las actividades que podamos realizar según estos objetivos en los lugares de las posibles prácticas de campo, así como el vínculo que podamos establecer con nuestros temarios y programas; esto es, las prácticas de campo sólo tienen sentido en la medida de que nos permitan ilustrar o cumplir con determinados objetivos y temas de nuestros cursos. La viabilidad se refiere a las posibilidades logísticas así como los tiempos didácticos requeridos y su compatibilidad con los tiempos de las asignaturas y del propio Colegio; movilizar una buena cantidad de alumnos requiere tiempo y recursos, que no siempre están disponibles; un criterio nada soslayable para la realización de las prácticas, es su cercanía con la Ciudad de México en función del número de días que pueda durar la práctica, que siempre estarán limitados.³¹²

La organización de una práctica de campo conlleva dos partes fundamentales, la académica, en manos del coordinador respectivo y los profesores, y la logística administrativa, que resuelve de manera muy eficaz la subdirección del bachillerato a cargo de la profesora Rosa Melgar, sin cuya labor y pragmatismo las prácticas serían imposibles. Al respecto, la subdirección resuelve el transporte, en su caso el hospedaje, la entrada a los distintos lugares, a veces las comidas o la compra de refrigerios, la invitación de especialistas o conferencistas, los trámites y demás relaciones con las autoridades, el financiamiento de las prácticas y el cobro de los costos a los alumnos,³¹³ la invitación a distintos profesores, además de los responsables, para garantizar la seguridad y apoyar el trabajo académico, también tiene que ver con los reglamentos, las normas específicas de las distintas prácticas y su cumplimiento.

En el caso de estos reglamentos y normas, su formulación y establecimiento se hace entre la subdirección, la dirección, los coordinadores y algunos maestros, aprovechando las experiencias de la realización de estas prácticas. Por supuesto, durante las prácticas de campo

³¹² La actual dirección del bachillerato ha definido el número de noches máximo que puede durar una práctica de campo, según el grado escolar: para primero y segundos semestres serán máximo de una noche, tercero y cuarto semestre podrán ser de dos noches y en quinto y sexto hasta tres noches.

³¹³ Evidentemente el pago de las prácticas de campo corre a cargo de los alumnos, sin embargo, una buena idea de la profesora Melgar para reducir el impacto de este cobro a los padres, que en ocasiones impide a algunos alumnos asistir a éstas, fue hacer un cobro extra en las inscripciones para financiar parte de las prácticas y, especialmente, poner una tienda en el bachillerato bajo el modelo de las cooperativas de las escuelas incorporadas a la SEP, y utilizar la mitad de las ganancias para financiar otra parte de éstas. La otra mitad de las ganancias se utiliza para inversiones en infraestructura del bachillerato. También debemos mencionar que en los casos en que los padres de familia nos hacen saber sus dificultades para el pago de las prácticas de campo, el Colegio hace el esfuerzo para diferir estos pagos e incluso, en casos excepcionales, sufragar los costos.

se sigue aplicando el reglamento general de Colegio y el particular del bachillerato,³¹⁴ sin embargo, debido a los riesgos y a los problemas de disciplina que se han presentado, nos hemos visto en la necesidad de elaborar un *Reglamento para visitas y excursiones*,³¹⁵ y desglosar de manera más detallada los límites disciplinarios y en especial las obligaciones de los alumnos, para la adecuada realización de las prácticas y proteger a los alumnos y a la institución durante éstas.

El diseño académico de las prácticas de campo comienza por definir un itinerario tentativo, y con éste plantear los objetivos de la práctica que, además de cumplir los objetivos generales arriba expuestos, deben formular objetivos específicos acordes con los temarios y programas de las asignaturas. La clave para vincular el itinerario, los objetivos y los programas de planeación didáctica son las actividades, ya que éstas se diseñan en función de las características de los lugares y buscan cumplir con objetivos específicos desarrollando, a su vez, determinados temas.

De hecho, en mi opinión, la parte fundamental del diseño de prácticas de campo, por no decir del diseño de las clases y de los cursos, es el diseño de las actividades porque este es el punto donde se vinculan los objetivos y temarios con los aprendizajes y la evaluación; es, pues, el punto de contacto entre la planeación didáctica, el trabajo del profesor, y los aprendizajes con sus evaluaciones, el trabajo de los alumnos.

Las actividades de las prácticas de campo tienen distintas modalidades: según si es trabajo previo, durante o posterior al trabajo de campo; o también de acuerdo si éstas son individuales, en equipos de su propio grupo, en conjuntos con equipos de otros grupos, o con monitores compañeros de grados superiores.

El trabajo previo a las prácticas se refiere fundamentalmente a obtener o investigar la información fundamental acerca de los lugares que se visitarán para compartirla durante la práctica con sus compañeros. La obtención de esta información se hace a partir de investigaciones, por equipo, dirigidas por los maestros de los temas requeridos y/o a través de la lectura de antologías de textos que los profesores elaboramos. En la Coordinación de Ciencias Sociales del Bachillerato hemos elaborado antologías de textos para todas las prácticas de campo que realizamos. Éstas siempre incluyen el itinerario, el plan de trabajo donde se

³¹⁴ Véase Colegio Madrid. *Colegio Madrid. Reglamento General. Ciclo Escolar 2002-2003*. 22 p. Y Colegio Madrid. Bachillerato CCH. *Normas para el profesorado del bachillerato CCH del Colegio Madrid, A.C. Curso 2003-2004*. 8 p.

³¹⁵ Véase Colegio Madrid. Bachillerato CCH. *Reglamento para visitas y excursiones. Ciclo 2002-2003*. México. Colegio Madrid. 2 p. Éste reglamento podría estar incluido en los anteriores, pero sus particularidades y necesidad de detalle rebasa a los otros.

explicitan todas las actividades a realizar —de todas las modalidades: individuales, por equipos, conjunto o monitoreos y previos, durante o posteriores— y textos básicos con la información más importante de los sitios que vamos a visitar. La evaluación de la lectura se hace mediante un examen o cuestionario durante la práctica de campo. Las investigaciones se realizan en equipos de un mismo grupo, desglosando ésta en etapas de trabajo, de manera que el profesor haga el seguimiento de todo el proceso de investigación y lo evalúe de esa manera, además, se garantiza el trabajo colaborativo en la medida de que la evaluación es por equipo e individual; es decir, se hacen varias entregas: 1) bibliografía, delimitación del tema y elaboración del índice tentativo; 2) fichado de la lectura de la bibliografía (trabajo individual); 3) borrador del trabajo; 4) Trabajo formal con conclusiones y apartado crítico y 5) diseño de la exposición para la práctica de campo y 6) autoevaluación sobre el desempeño individual dentro del equipo.

El trabajo durante la práctica de campo se trata de compartir con los demás equipos y grupos sus investigaciones, pero sobre todo observar y conectar sus aprendizajes previos con los sujetos y objetos histórico sociales a la que se enfrentan durante la práctica, así como generar nuevos y más profundos aprendizajes. En el primer caso, el de compartir las investigaciones, normalmente éstas se hacen por grupo, es decir, cada grupo investiga por equipo un tema diferente al de los otros grupos, y durante la práctica, se reúnen conjuntos de equipos, juntando un equipo de cada grupo, y de esta manera comparten sus investigaciones; además, a cada conjunto se les asigna un profesor de apoyo para evaluar las exposiciones.³¹⁶ También está el caso de los monitoreos: en algunas prácticas se plantea que los compañeros del último año hagan las investigaciones académicas y preparen exposiciones con las antologías de textos y, de manera individual, expongan los contenidos e información a equipos de sus compañeros de primero o segundo año, y dirijan sus actividades e inclusive los evalúen mediante cuestionarios o exámenes.

El trabajo individual está más enfocado a ejercitar la observación directa y vincular sus observaciones con sus conocimientos. Para esto utilizamos varias estrategias: en sitios arqueológicos o museos, por ejemplo, les dejamos dibujar determinados edificios o piezas, para garantizar que fijen la vista y observen con mayor detalle; además, al pedirles edificios o piezas

³¹⁶ Hasta hace dos años, solamente los maestros de historia evaluábamos el trabajo de los conjuntos, pero estos eran más que nosotros, por lo que no nos dábamos abasto, y el trabajo variaba mucho en calidad según la presencia o no de un maestro; para resolver esto se hizo la asignación de los maestros de apoyo a los conjuntos, y los involucramos en la evaluación.

específicos, los obligamos a ubicarse dentro del sitio o el museo.³¹⁷ En otros casos, el registro de las observaciones se hace por escrito, por ejemplo descripciones, crónicas, reseñas o bitácoras, en los cuales los alumnos recogen la información de edificios, espacios urbanos, eventos, escenas de la vida cotidiana, en fin. Finalmente, otra manera de recoger información es mediante entrevistas y cuestionarios a los propios sujetos de estudio, particularmente en las prácticas de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales.

En las prácticas de campo que duran más de un día, por la noche o noches, realizamos seminarios en los cuales discutimos en grupos más o menos amplios con la idea de procesar, compartir e integrar la información del día. Estas discusiones parten de determinados tópicos definidos por los profesores, los cuales deben ser debatidos por los miembros de los conjuntos de equipos, nombrando para el caso a un moderador y dos personas que registren por escrito la discusión, para posteriormente redactar unas conclusiones colectivas.

Hacia el final de las prácticas sometemos a los alumnos a cuestionarios individuales más o menos sencillos. La función de estos pequeños exámenes es doble, por un lado mantener la atención y el trabajo de todos los alumnos durante la práctica y como un último ejercicio de resumen y reflexión, por lo que no se trata simplemente de recuperar conocimientos declarativos.

Asimismo, el trabajo posterior a la práctica de campo busca dos objetivos fundamentales: en primer lugar se hace un trabajo de recapitulación y conclusión de la práctica, procurando hacer una síntesis de los conocimientos obtenidos y en segundo lugar mostrar los resultados de la práctica al resto de la comunidad del bachillerato. De preferencia buscamos que estos trabajos se realicen de manera creativa. Entre otros trabajos para cerrar las prácticas, hemos pedido la realización de carteles informativos, la elaboración de trípticos o folletos sobre la práctica, la redacción de cuentos o escenificaciones ambientados en la época y lugar estudiados, entre otros.

Finalmente en los exámenes bimestrales, departamentales y finales siempre recogemos contenidos de las prácticas de campo, debido a que estos conocimientos forman parte del temario y el trabajo semestral.

A continuación revisaremos tres ejemplos de prácticas de campo, una por cada grado escolar, para aclarar en lo específico lo que hemos planteado en lo general.

³¹⁷ Por ejemplo, en Monte Albán les pedimos dibujar el edificio J, mal llamado observatorio, además de 2 estelas de los danzantes, por lo que al menos localizan estos elementos; otro caso, en el museo de antropología de Jalapa, deben dibujar 2 piezas del preclásico, 2 del clásico y 2 del posclásico, por lo que deben identificarlas en relación con las culturas del Golfo.

4.3 El programa de prácticas de campo de Ciencias Sociales del Colegio Madrid

*Largo es el camino de la enseñanza por medio de teorías;
breve y eficaz por medio de ejemplos.
Séneca.*

En el primer año de CCH las dos asignaturas de la Coordinación de Ciencias Sociales que se imparten son Historia Universal Moderna y Contemporánea y Geografía. Un aparente problema para realizar prácticas para Historia Universal es que los temas relacionados con México están prácticamente fuera del programa debido a que en otros grados se imparte la asignatura específica. Sin embargo, decimos que el problema es aparente debido a que muchos de los elementos de la historia universal se pueden claramente ilustrar en la historia de México. La historia de México y la historia universal no son excluyentes, sino complementarias, porque comparten muchos factores: estructuras económicas, formas políticas, ordenes sociales, elementos culturales y religiosos, procesos, etcétera. Asimismo, el análisis histórico social en uno y otro caso utilizan las mismas categorías explicativas, el mismo método, los mismos conceptos, lo que de alguna manera nos permite trasladar ejemplos y analogías de una asignatura a la otra; el liberalismo, por ejemplo, tiene una historia paralela en el mundo y en México, por lo que el maestro de historia de México de tercero y cuarto semestre está obligado a recuperar los conceptos de liberalismo del primero y segundo.

Las prácticas para primer semestre las vamos a ejemplificar desglosando la práctica de «Santa Clara del Cobre–Pátzcuaro–Tzintzuntzan». La pertinencia de esta práctica, es decir, su integración con el currículo y el programa de planeación docente de Historia Universal, queda clara cuando revisamos los objetivos que buscamos con ésta:

Que los alumnos:

- Comprendan la complejidad de los procesos productivos a través del ejemplo del cobre: extracción, materia prima, uso industrial, uso artesanal, comercialización y consumo. Al mismo tiempo entender los cambios en su uso y formas de producción a lo largo de la Historia.
- Identifiquen histórica y sociológicamente procesos culturales complejos como conquista, colonialismo, capitalismo dependiente, evangelización, mestizaje, sincretismo, transformaciones y permanencias.
- Rastreen el valor histórico y cultural de los purépechas dentro de Mesoamérica, la historia de México y Universal y que se sensibilicen de la existencia de identidades comunitarias más allá de las identidades nacionales y la globalización, bajo criterios de tolerancia y respeto.³¹⁸

³¹⁸ Colegio Madrid. Bachillerato CCH. Coordinación de Humanidades. *Práctica de campo Santa Clara del Cobre – Pátzcuaro – Tzintzuntzan. Antología de Textos.* p. 1.

Estos objetivos son compatibles con los objetivos generales de Historia Universal e ilustran específicamente la Unidad IV del programa de primer semestre, llamada «La Transición al Capitalismo» y en particular los temas: «1. Transformaciones económicas»; «3. El surgimiento de la mentalidad moderna» y «4. La Expansión europea y el colonialismo». Por tanto, los objetivos programáticos que establecimos para esta unidad son cubiertos, al menos parcialmente, por la práctica de campo en tanto que éstos buscan:

- Reconocer el creciente papel de la burguesía en el desarrollo económico, político y social de los Estados Nacionales.
- Comprender la revolución del pensamiento y la cosmovisión.
- Entender el proceso descubrimiento y colonización.
- Analizar el proceso del capital: acumulación y expansión.³¹⁹

La pertinencia de la práctica de campo queda así aclarada. Para cumplir con estos objetivos se definió el itinerario de la siguiente manera:

Primer día

7:00	Salida de México
12:00-15:00	Visita a Santa Clara del Cobre Museo Nacional del Cobre
15:00-16:00	Traslado a Pátzcuaro
16:00-20:00	Visita de Pátzcuaro Plaza Vasco de Quiroga Casa de los once patios Sagrario Templo de la Compañía Museo de artes populares Basílica de la Virgen de la Salud Biblioteca Pública
21:00	Llegada al Hotel

Segundo día

9:00-11:30	Visita al convento de Tzintzuntzan
12:00-13:00	Visita a Yácatas
13:00-15:00	Comida en el embarcadero
15:00	Regreso a México ³²⁰

Sin embargo, para el cumplimiento de los objetivos es más importante la definición de las actividades y de la forma de trabajo. Los temas son revisados previamente en clase, donde se enfatizan aquellos aspectos directamente relacionados con la práctica; por ejemplo, cuando se ve el tema de «humanismo», se habla también de las utopías del Renacimiento y específicamente de la obra de Tomás Moro, la cual se relaciona con la evangelización y en particular con la labor de Vasco de Quiroga en Michoacán.

³¹⁹ Colegio Madrid. Bachillerato CCII. *Programa Operativo para la Planeación Didáctica, Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II*. p. 9.

³²⁰ Colegio Madrid. Bachillerato CCII. Coordinación de Humanidades. *Práctica de campo Santa Clara del Cobre...* p. 1.

El trabajo de la práctica propiamente dicha se hace a partir de monitoreos “Los alumnos de las opciones «C» y «D» individualmente fungirán como monitores de los alumnos de segundo semestre en equipos de 4 o 5 personas. De manera que expondrán, guiarán y asesorarán el trabajo.”³²¹ De esta manera, antes de la práctica y con el apoyo de la antología de textos que se ha elaborado para el efecto,

Los alumnos de opción investigarán, por equipos, para exponer durante el viaje los siguientes temas:

1. El proceso del cobre: extracción, materia prima, uso industrial, uso artesanal, comercialización y consumo, así como su historia. Y compararán el caso de México con otras culturas o países productores de cobre (Chipre o Chile por ejemplo)
2. Evangelización en Michoacán: los franciscanos y Vasco de Quiroga. Humanismo, utopía y evangelización.
3. Los purépechas y Tzintzuntzan.

Esta investigación será presentada por escrito a sus maestros de Ciencias Políticas (opción C) y Teoría de la Historia (opción D).

Asimismo, a partir de éstas, se elaborará entre todo el grupo y con su maestro un examen para ser aplicado en Tzintzuntzan.³²²

Ya durante la práctica el trabajo se distribuye de la siguiente manera, según la misma *antología de textos*:

- Los alumnos de opción expondrán sus temas respectivos en:
 1. Santa Clara del Cobre;
 2. Durante el recorrido en Pátzcuaro; y
 - 3 en las Yácatas de Tzintzuntzan.
- En Santa Clara del Cobre los alumnos de segundo semestre, asesorados por sus monitores de opción, interrogarán a los artesanos de Santa Clara para complementar la investigación.
- Durante el seminario, por la noche, los equipos de segundo semestre, asesorados por sus monitores, procesarán la información obtenida a lo largo de las visitas para hacer un ensayo sobre «El Cobre» y otro sobre «Evangelización en Michoacán».
- Durante la visita a las Yácatas los alumnos de segundo semestre, individualmente, dibujarán una vista general de la zona arqueológica y una Yácata.
- Ahí mismo los monitores evaluarán a los alumnos de segundo semestre mediante un examen escrito que incluya todo el viaje y que deberá ser resuelto de manera individual.³²³

Finalmente, de regreso al Colegio, a manera de síntesis y conclusión de la práctica de campo:

- Los alumnos de segundo semestre presentarán por equipos de trabajo un cartel que ilustre y exponga los aprendizajes del viaje y las actividades. Este cartel será evaluado tanto en su creatividad como en su contenido e información.
- Asimismo, de manera individual, elaborarán un relato, cuento, historia o dramatización ambientado en la zona de Pátzcuaro que recree o el pasado prehispánico purépecha o bien la época colonial, utilizando la información obtenida durante el viaje.³²⁴

Como se dijo anteriormente, se busca que esta reflexión final culmine con un trabajo creativo, en este caso tanto plástico como literario.

³²¹ *Idem.*

³²² *Ibid.* pp. 1-2.

³²³ *Ibid.* p. 2.

³²⁴ *Idem.*

Para el primer año de bachillerato se hacen, además, otras dos prácticas de Ciencias Sociales: la primera a Teotihuacan, con monitores de las opciones A y D, en la que buscamos los siguientes objetivos:

Que los alumnos

- Identifiquen a Mesoamérica como un área cultural contemporánea a la antigüedad clásica y la edad media y reconozcan los elementos que la definen.
- Identifiquen a Teotihuacan como un centro político-económico-religioso básico e integrador de Mesoamérica durante el horizonte clásico, y comprendan como establecieron su hegemonía económica.
- Reconozcan la tradición muralística teotihuacana y sus técnicas, en el contexto de la historia del arte mundial.
- Analicen los elementos de la crisis y caída de Teotihuacan en el siglo VIII.
- En Acolman, Reconocer las características de la evangelización en la Nueva España durante el siglo XVI.³²⁵

Aunque la pertinencia de la excursión a Teotihuacan en la asignatura de Historia Universal es cuestionable, creemos que es muy importante visitarla con la visión de bachillerato, incluyendo los centros habitacionales de Tepantitla, Atetelco y Tetitla —en Historia de México preferimos ir a Oaxaca—; además resulta interesante visitar Teotihuacan y estudiar su hegemonía económica, contemporánea al imperialismo romano que se está estudiando precisamente en ese momento del curso escolar; otro punto de contacto interesante es el muralismo y sus técnicas, que lo conectan con la historia del arte y el Renacimiento.

La tercera práctica para primer año es la de Prismas Basálticos-Santa María y San Miguel Regla, en el estado de Hidalgo. Esta excursión de un solo día se plantea como multidisciplinaria entre Historia, Geografía, Química y Matemáticas, y también se utiliza el sistema de monitoreo, en este caso las opciones B y C. La antología de textos elaborada para los alumnos monitores para esta práctica, desglosa los temas a revisar de la siguiente manera:

Los temas que deberán preparar y exponer a sus compañeros de segundo semestre serán:

Para Geografía:

I. Municipio de Huasca de Ocampo.

- a) Localización.
- b) Geografía Física.
Relieve.
Geología: formación de los prismas basálticos.
Hidrografía.
Clima.
Asociaciones vegetales.
Antecedentes históricos.
- c) Geografía económica.
Actividades económicas.
- d) Población.

³²⁵ Colegio Madrid. Bachillerato CCH. *Circular 3 08/02-03. Excursión a Teotihuacan y Acolman.* p.1.

Para Matemáticas:

I. Definición de Prisma.

- a) Área y volumen de los prismas.

Para Historia:

I. Minería en la época colonial.

- a) Siglo XVI, el desarrollo.
b) Siglo XVII, la crisis.
c) Siglo XVIII, el auge.
d) El proceso de extracción de la plata.
e) Beneficio de la plata: el proceso de fundición y el proceso de patio.
f) Historia de Real del Monte
Don Pedro Romero de Terreros, Conde de Regla.
Las Haciendas.

II. Real del Monte en el siglo XIX.

III. Real del Monte en el siglo XX.

Para Química

I. Procesos químicos del beneficio de la plata.

- a) Fundición.
b) Azogue.
c) Cianuro.³²⁶

Estas fueron las tres prácticas de campo para primer año de CCH, ya que la Coordinación de Ciencias Naturales no realiza prácticas propias, salvo su participación en la práctica de Prismas basálticos.

Para tercero y cuarto semestre la Coordinación de Ciencias Sociales organiza solamente la práctica de Oaxaca, además del Rally enigmático a pie por el Centro Histórico del que se habló el capítulo anterior. La Coordinación de Ciencias Naturales, a través de la asignatura de Biología, organiza, a su vez, dos prácticas, una al santuario de mariposas monarca en Angangeo Michoacán, y otra a Xochimilco; estas prácticas utilizan el monitoreo de los alumnos de la opción B.

La práctica de campo a Oaxaca ilustra prácticamente todos los temas de las unidades I y II, y parte de la unidad III, del *programa de planeación docente de Historia de México I*; estos son: «Introducción a la historia de México: Visión del México Antiguo», «el Siglo XVI: conquista y evangelización» y «1600 a 1765: La Colonia».³²⁷ Específicamente el plan de trabajo de la práctica de Oaxaca expone los objetivos de la práctica de la siguiente manera:

- Reconocer las características de las culturas mixteca y zapoteca en relación con las demás culturas de Mesoamérica.
- Identificar y diferenciar las características de los horizontes clásico y postclásico en la zona de Oaxaca.
- Entender los procesos de evangelización, aculturación y mestizaje en Oaxaca.
- Identificar las características del arte sacro colonial y sus diferentes periodos.

³²⁶ Colegio Madrid. Bachillerato CCH. Coordinación de Ciencias Sociales. *Práctica de campo Prismas basálticos-San Miguel Regla. Guión para el monitoreo.* p. 1-2.

³²⁷ Véase Colegio Madrid. Bachillerato CCH. *Programa Operativo para la Planeación Didáctica, Historia de México I.* p. 6-8.

- Reconocer las supervivencias del mundo prehispánico y colonial en la sociedad mexicana actual.³²⁸

Estos objetivos se cubren a partir de un intenso itinerario de tres días:

Primer día.

- 6:00 Reunión en el Colegio
- 6:30 Salida de México.
- 13:00-16:00 Visita a Monte Albán.
- 16:30-18:00 Visita a Cuilapan.
- 18:30 Comida en el centro de Oaxaca.
- 20:00-22:30 Guelaguetza en la casa de la cultura.

Segundo día.

- 9:30-10:30 Visita a Mitla.
- 11:00-12:00 Visita a Yagul.
- 12:30-13:30 Visita a Tlacoahuaya.
- 14:00-15:30 Visita a santo Domingo
- 16:00-19:00
 - Ex Convento de la Catalinas (Hotel Camino Real)
 - Catedral
 - Teatro Macedonio Alcalá
 - Museo Tamayo
 - Templo de la Compañía de Jesús
 - Templo san Felipe Neri
 - Templo de la Soledad
- 19:30 Reunión en Santo Domingo
- 21:00-22:30 Seminario

Tercer día

- 10:00-14:00 Ruta de los conventos
Visita a Yanhuatlán, Teposcolula y Coixtlahuaca.
- 20:00 Llegada a México³²⁹

Pero más importante es el trabajo. En esta práctica no utilizamos el recurso de los monitoreos, porque preferimos que los propios alumnos de tercer semestre realicen sus investigaciones para compartirlas durante la excursión, como dice el plan de trabajo: “Se trabajará de tres formas diferentes: 1) individual; 2) en equipos de 4 ó 5 personas de un mismo grupo (8 equipos); y 3) en 8 conjuntos de 16 a 20 personas reuniendo 1 equipo (de 4 ó 5 personas) de cada grupo.”³³⁰ Así, cada grupo realiza por equipos una investigación distinta que luego expondrá a los equipos de los otros grupos. El año pasado las exposiciones se distribuyeron de la siguiente manera: el grupo 3010 investigó «periodo clásico, zapotecos, Monte Albán y ritos funerarios»; el 3020 «periodo postclásico, mixtecos, Mitla y Yagul e imperialismo mexicana»; el 3030 «Conquista de Oaxaca, organización política colonial, economía y alimentación»; y

³²⁸ Samantha Álvarez Macotela, Ernesto Rico Diener y Gabriel Torres Puga. *Antología de textos para la práctica de campo Oaxaca* 2002. p. 3.

³²⁹ *Idem.*

³³⁰ *Ibid.* p. 4.

finalmente, el 3040 investigó «Dominicos y evangelización en Oaxaca, así como arte plateresco, arte barroco y arte neoclásico».³³¹ Además de las investigaciones, que como arriba se expuso deben ser realizadas paso por paso con la supervisión del profesor, los alumnos están obligados a leer la *Antología de textos*.

Durante el viaje las actividades se distribuyen según el plan de trabajo:

Monte Albán:

- (*En conjuntos*) Los equipos del 3010 expondrán a sus compañeros su tema periodo clásico, zapotecos, Monte Albán y ritos funerarios.
- (*Individual*) dibujarán tres edificios, el observatorio y dos figuras de los llamados danzantes para entregar a su respectivo maestro de Historia ahí mismo.

Cuilapan:

- (*En conjuntos*) Los equipos del 3040 expondrán a sus compañeros su tema sobre Dominicos y evangelización en Oaxaca, así como arte plateresco, arte barroco y arte neoclásico.

Guelaguetza:

- (*Individual*) observarán para redactar una crónica de ésta para entregar a la mañana siguiente.

Mitla:

- (*En conjuntos*) Los equipos del 3020 expondrán a sus compañeros su tema el periodo postclásico, mixtecos, Mitla y Yagul e imperialismo mexicana.
- (*Individual*) dibujarán tres diferentes grecas para entregar ahí mismo.

Yagul:

- (*Individual*) dibujarán el juego de pelota desde dos perspectivas diferentes.

Tlacoahuaya:

- (*En conjuntos*) Los equipos del 3030 expondrán a sus compañeros su tema sobre la Conquista de Oaxaca, organización política colonial, economía y alimentación.
- (*Individual*) observarán para redactar una descripción del Templo para entregar la mañana siguiente.

Santo Domingo:

- (*Individual*) Recorrido y visita de la sala de la tumba 7 de Monte Albán.

Recorrido por la tarde del sábado:

- (*Individual*) Redactar una bitácora crítica del recorrido y hacer una observación etnográfica en el zócalo, según el modelo de informe.

Sábado por la noche:

- (*En conjuntos*) Discutirán y elaborarán las conclusiones del viaje durante un seminario.³³²

Este último seminario busca formalizar una reflexión colectiva de la práctica para que la información se vuelva significativa. El seminario se les plantea a los conjuntos de equipos de la siguiente manera:

Seminario

A partir de los temas vistos en clase, sus experiencias, las lecturas, las exposiciones y las visitas los conjuntos discutirán los siguientes temas y redactarán sus conclusiones para entregar al finalizar la actividad.

Recuerden nombrar a dos personas que vayan tomando notas para la conclusión final

- Diferencias y semejanzas entre los periodos clásico y postclásico en Mesoamérica.
- Particularidades y comparación de la zona de Oaxaca con el resto de Mesoamérica.
- Análisis de los procesos de evangelización y sincretismo en Oaxaca.
- Supervivencias del mundo prehispánico en la sociedad actual.

³³¹ Véase *idem*.

³³² *Ibid.* p. 4-5.

- Supervivencias de la colonia en la sociedad actual.³³³

Finalmente, durante el tercer día, el recorrido por los conventos dominicos de la mixteca, la información la obtienen leyendo la *antología de textos*. La práctica concluye con la presentación de un cartel por equipos que ilustra el viaje y lo presenta al resto del Colegio. En los exámenes bimestrales y departamentales se vuelve a hacer referencia a los contenidos de la práctica.

El último año, en los semestre quinto y sexto del CCH, los grupos se organizan en opciones —A, B, C y D— dirigidas en mayor o menor medida hacia ciertas carreras universitarias, a partir de un determinado paquete de asignaturas, como se explicó en el apartado 2.4.4 El *Bachillerato-CCH Colegio Madrid*. Por lo mismo, las prácticas de campo también se organizan según estas opciones y las asignaturas particulares de cada una de éstas. Las opciones realizan tres tipos de prácticas: en primer lugar fungen como monitores en las prácticas de sus compañeros de grados inferiores, como lo indica el siguiente cuadro,

Cuadro de Monitoreos

Practica	Semestre	Asignatura	Monitoreo
Teotihuacan	primero	Historia	Opciones A y D
Pátzcuaro	segundo	Historia	Opciones C y D
Prismas basálticos	segundo	Geografía / historia / Química	Opciones B y C
Oaxaca	tercero	Historia	ninguna
Xochimilco	tercero	Biología	Opción B
Mariposas monarca	cuarto	Biología	Opción B

En segundo lugar, las opciones realizan visitas cortas, de uno o dos días, dependientes de las asignaturas específicas, algunas de estas prácticas se realizan todos los años, otras dependen de la oportunidad; algunos ejemplos bastante consolidados se muestran en el siguiente cuadro:

Prácticas cortas de opción

Práctica	Asignatura	Opciones
Feria de Chapultepec	Física	A y D
Tepeji del Río	Biología	B, C y D
TV Azteca	Comunicación	A y C
Basílica de Guadalupe	Ciencias políticas	A, B y C
Cámara de diputados	Derecho	C
Tribunales y Juntas de Conciliación	Derecho	C

Y en tercer lugar, cada opción realiza una práctica de campo larga, de cuatro días y tres noches, de carácter interdisciplinario, especialmente diseñada según las asignaturas consideradas propedéuticas. De esta manera, la opción B realiza la práctica de campo a «Los Tuxtlas y

³³³ Colegio Madrid. Bachillerato-CCII. Coordinación de ciencias sociales. *Seminario de la práctica de campo de Oaxaca*. p. 1.

Catemaco», a partir de las asignaturas de Biología y Química; Las opciones A y D han realizado la práctica «Jalapa – Tajín», organizada por Teoría de la Historia, Diseño Gráfico, Diseño Ambiental, Taller de Textos Literarios y Física, aunque este año esta práctica cambió por otra a Querétaro, San Luis y Zacatecas. Finalmente la opción C, considerada propedéutica para ciencias sociales, a partir de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales, realiza la «práctica de campo a la comunidad de Cuetzalan y San Miguel Tzinacapan, en la sierra norte del estado de Puebla», en la cual también participan las asignaturas de Comunicación y de Biología. Esta práctica ha sido diseñada hace ya varios años por la maestra de Sociología de la preparatoria, Lourdes Chávez, ahora maestra de Ciencias Políticas y Sociales del CCH. Los objetivos de ésta son:

1. Constatar las diferencias económicas en nuestro país, a partir de las condiciones de vida rurales y urbanas en relación con el medio ambiente y con las características de la población.
2. Los alumnos reconocerán la importancia y la utilidad de la realización de una investigación con un enfoque interdisciplinario.³³⁴

Al igual que las otras prácticas de campo, el trabajo consta de tres partes: un trabajo de investigación previo a la salida, la práctica propiamente dicha y la revisión, análisis y exposición de resultados, posterior la práctica. Todas estas tareas se realizan en ocho equipos de trabajo, pero en continuo contacto para realizar intercambios de información. Previo a la práctica los alumnos deberán tener un conocimiento documental de la región que abarque los siguientes puntos: 1) Medio físico y condiciones geográficas; 2) Datos históricos y políticos; 3) Población; 4) Actividades económicas; 5) Vocación agraria; 6) Población indígena; y 7) Café.³³⁵

La práctica de campo se desarrolla con el siguiente itinerario:

Jueves	
5:30 hrs.	Reunión en el Colegio.
6:00	Salida del Colegio.
11:30	Cascada del río Apulco.
13:00	Hora aproximada de llegada al Hotel Posada Cuetzalan.
13:30	Comida.
15:00	Reconocimiento del lugar para que los equipos de trabajo ubiquen sus zonas de investigación.
16:00	Visita a la preparatoria de Cuetzalan.
18:00	Sesión de trabajo.
19:30	Cena.
21:00	Seminario y conclusiones de las actividades.
Viernes	
8:00 hrs.	Desayuno
9:00	Salida a San Miguel Tzinacapan.

³³⁴ Colegio Madrid. Bachillerato CCH. *Coordinación de Ciencias Sociales. Práctica de campo a la comunidad de Cuetzalan y San Miguel Tzinacapan, en la sierra norte del estado de Puebla.* p.1.

³³⁵ Véase *ibid.*

	Visita al taller de tradición oral.
	Entrevista con el representante de la Comisión de Derechos Humanos.
	Recorrido por la localidad y entrevistas a miembros de la comunidad.
	Visita al Centro de Salud.
10:30	Visita a la Telesecundaria.
13:30	Comida.
15:00	Asistencia a clases a la preparatoria de Cuetzalan.
16:00	Entrevistas con la población de Cuetzalan.
18:00	Visita a la radiodifusora de Cuetzalan.
20:00	Cena.
21:00	Seminario y conclusiones de las actividades.
Sábado	
8:00	Desayuno.
9:00	Visita a la pirámide de Yohualichan.
11:30	Sesión de trabajo.
13:00	Comida.
17:00	Visita al campo cafetalero.
18:00	Entrevistas a la población de Cuetzalan.
20:00	Cena.
21:00	Seminario y conclusiones de las actividades.
Domingo	
8:00	Desayuno.
9:30	Visita al mercado.
12:00	Sesión de trabajo.
13:30	Comida.
15:00	Salida de regreso a la ciudad de México.
21:00 a 21:30	hora aproximada de llegada al Colegio. ³³⁶

La idea del trabajo durante la práctica es que los alumnos entren en contacto con los estudiantes de la preparatoria de Cuetzalan y, con su ayuda, recopilen información a través de entrevistas, las visitas y observaciones directas, para que durante los seminarios de la noche compartan la información con los otros equipos de trabajo y a través de discusiones ir completando su informe final. Los equipos de trabajo se reparten los temas de investigación de campo: 1) Familia; 2) Educación; 3) Comercio; 4) Salud; 5) Organizaciones políticas, sociales y religiosas; 6) Café. Su producción y participación de la población; 7) trabajo asalariado; y 8) Tradiciones.³³⁷ Cada uno de estos temas está muy desglosado para dirigir adecuadamente la investigación, además, por supuesto, los temas no tienen límites claros entre unos y otros, por lo que estos se superponen y complementan; como ejemplo veamos como se desglosa el tema “1) Familia: 1.1. Tipos de familia; 1.2. Tipos de matrimonio; 1.3. Endogamia y exogamia; 1.4. Roles de los miembros de la familia: hombre, mujer, niños y niñas; 1.5. participación de los miembros en actividades económicas, políticas sociales y religiosas; 1.6. participación en el ingreso familiar. Formas de subsistencia: parcela, trabajo asalariado, artesanías, comercio,

³³⁶ *Ibid.* p. 5-6.

³³⁷ Véase *ibid.*

etcétera; 1.7. Costo de subsistencia; 1.8. enculturación; 1.9. lenguaje / dialectos; 1.10 Religión; 1.11. planificación familiar; 1.12. niveles de instrucción.”³³⁸

La conclusión de todo este trabajo se hace ya en el Colegio a partir de la “revisión, análisis y exposición de los resultados de la práctica de campo [con la] presentación de un trabajo escrito con los resultados de la práctica [y la] presentación de dichos resultados a la comunidad escolar”³³⁹

De esta manera terminamos la exposición de cómo desarrollamos el programa de las prácticas de campo en la Coordinación de Ciencias Sociales del Bachillerato CCH del Colegio Madrid, desde su diseño hasta su implementación.

³³⁸ *Ibid.* p. 2.

³³⁹ *Ibid.* p. 6.

5. AUTOEVALUACIÓN DE MI LABOR EN LA COORDINACIÓN DE CIENCIAS SOCIALES DEL BACHILLERATO CCH COLEGIO MADRID

*Prefiero el bastón de la experiencia que el carro rápido de la fortuna.
El filósofo viaja a pie.
Pitágoras.*

Como comenté en la introducción del presente trabajo, mi labor docente en el Colegio Madrid comenzó recién terminé los créditos de la licenciatura, con muchas carencias pedagógicas y didácticas, y aún en cuanto a conocimientos históricos propiamente dichos. Empecé a dar clases gracias al cinismo y arrojo propios que nos da la juventud y la falta de experiencia. Supongo que las primeras generaciones de alumnos de los profesores pagan los costos del noviciado de sus maestros, específicamente en la educación media superior, ya que las autoridades oficiales que la rigen no exigen conocimientos pedagógicos ni didácticos previos. Sin embargo creo que la torpeza de los primeros pasos en la docencia se compensó con la intensidad, energía y ganas del que comienza su vida laboral y profesional; aunque, por supuesto, esto no es suficiente.

Comenté también que el inicio no fue difícil porque, al ser ex-alumno, conocía más o menos bien la institución, aunque las perspectivas del alumno y del maestro son muy distintas, y porque mi presencia en el salón de clase fue siempre sólida. Recordemos, como fue mi caso, que en el Colegio Madrid una de las estrategias para mantener y reproducir su identidad específica ha sido la de renovarse mediante sus propios ex-alumnos, además de que le da mucha importancia a la formación de su personal académico y a la experimentación didáctica.

Estoy convencido de que la experiencia docente sólo se adquiere al interior del salón de clase; en pedagogía la distancia entre la teoría y la práctica es bastante grande, y la teoría sólo adquiere sentido en función de la práctica, aunque la práctica requiere de la teoría; pero traducir las grandes teorías pedagógicas a la cotidianidad del proceso de enseñanza aprendizaje no es tan evidente como parece. Hay muchísima literatura que nos da indicaciones y propuestas, pero la habilidades y la experiencia del profesor son las definitivas; sobre todo en la medida de que los alumnos y los grupos de alumnos varían mucho y tienen necesidades didácticas distintas.

Siempre es más fácil acudir a estrategias conductistas, inclusive para los mismos alumnos, porque históricamente el sistema educativo mexicano, y la sociedad en general, ha funcionado de manera conductista. Un claro ejemplo de ello es la evaluación, que el sistema

educativo equivale a las calificaciones numéricas, lo que genera que el objetivo básico de los alumnos no sea el aprendizaje sino la obtención de puntos. Para los profesores resulta frustrante diseñar una actividad o una tarea creativa y que el comentario inmediato de los alumnos sea “cuanto va a contar”. El conductismo evalúa la eficiencia de los alumnos dentro del sistema y no fomenta el desarrollo integral y, peor aún, inhibe determinados rasgos en nuestros alumnos, como la creatividad y la espontaneidad. El conductismo es fácil pero parcializa el proceso de enseñanza aprendizaje, lo reduce a sus resultados cuantitativos.

Los primeros años de docencia fueron muy intuitivos. También en la introducción comenté que ante las carencias teórico prácticas como profesor, imitaba a los profesores que más admiraba dentro de mi propio proceso de aprendizaje; más específicamente, copiaba sus estrategias didácticas con mayor o menor fortuna. Trataba de ser creativo diseñando actividades que fueran innovadoras desde mi experiencia como alumno; sin embargo resultaba algo rígido y monótono, no sabía percibir y evaluar adecuadamente a mis alumnos y grupos. Los primeros tres años impartí mis clases al sexto año de bachillerato, que son los alumnos más dispuestos al trabajo, cuya comunicación está más desarrollada y su madurez es mayor; pero cuando empecé a dar Historia de México a quinto de preparatoria e Historia Universal a cuarto año, el trabajo resultó menos fácil y tuve que desarrollar más y mejores recursos didácticos, no sólo a través de la intuición y la experiencia, sino acudiendo al estudio formal de la didáctica y la pedagogía. Para entonces yo ya era Coordinador de Ciencias Sociales y estaba más integrado a los programas de formación docente del Colegio Madrid, como los Grupos de Autoformación Docente y los Encuentros Pedagógicos, de los cuales hablamos en el apartado *2.2.5 El perfil pedagógico del Colegio Madrid 2*, y era más consciente de la necesidad de una adecuada preparación. El estudio formal y el trabajo dentro de los cuerpos colegiados de la institución enriquecieron mi experiencia y formación, mejorando significativamente mi labor docente.

Sin embargo el punto culminante en mi formación como profesor de educación media superior fue el cambio del sistema ENP al sistema CCH del Bachillerato del Colegio Madrid, decisión en la cual participé directamente. Esta decisión requirió del análisis sistemático de las ideas pedagógicas vigentes, de los distintos sistemas de bachillerato en México — particularmente ENP, CCH y Bachilleres—, el replanteamiento de los objetivos del Bachillerato del Colegio y la reflexión sobre su historia, filosofía e identidad. Posteriormente, ya con la decisión del cambio al sistema CCH tomada, la implementación del nuevo sistema y

el trabajo en la planeación y elaboración del currículo requirió aún más estudio y preparación al respecto.

La elaboración del presente trabajo me ha permitido estudiar más sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y reflexionar sobre mi labor docente desde la perspectiva de 14 años frente a los pizarrones del Colegio Madrid. Hoy creo que tengo bastante claros mis objetivos y propósitos como profesor de historia, donde sobresale la idea de desarrollar en mis alumnos conciencia histórica, como la definimos en el capítulo uno *Enseñanza e Historia*, y desarrollar en los alumnos las habilidades, conocimientos y valores para analizar y entender su realidad, para ser agentes activos y críticos del mundo que los rodea.

Estoy muy integrado a la institución a la que pertenezco, a partir de conocer su historia y sus características filosófico pedagógicas, que hacen que mi trabajo se articule claramente con la Institución, e inclusive me siento como un protagonista en la recreación cotidiana del Colegio Madrid.

Creo que poseo una buena cartera de estrategias didácticas y la sensibilidad para utilizarlos en los momentos adecuados para motivar a la mayoría de mis alumnos, y creo que soy capaz de evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje en su complejidad; tengo un modelo de clase en la que busco recuperar los conocimientos previos y a partir de ellos construir los conocimientos nuevos, de manera que le doy a los alumnos los insumos necesario para que ellos construyan críticamente sus conocimientos. Las prácticas de campo, como parte sustancial de mi proyecto pedagógico, es uno de los ejemplos más acabados.

La evaluación también es un ejercicio que requiere mucha experiencia, planteada como una evaluación continua de todo el proceso de enseñanza aprendizaje, y en la cual uno debe diseñar instrumentos indicadores de todo ese proceso, pero sin abrumarse calificando una enorme cantidad de cosas en la medida de que son grupos con más de 30 alumnos.

La evolución de mi trabajo en la Coordinación de Ciencias Sociales tuvo un proceso análogo al de profesor, en la medida de que asumí el cargo con poca preparación al respecto.

Siendo profesor de *Problemas económicos, políticos y sociales de México* y de *Historia de las Culturas* en el último año de la preparatoria, era coordinadora de Ciencias Sociales la maestra María Alba Pastor, y yo apenas participaba en el trabajo de dicha Coordinación. En realidad lo único que hacía era elaborar dos exámenes departamentales con el otro maestro de *Historia de las Culturas*, porque la asignatura de *Problemas económicos...* la impartía únicamente yo; y también

hacíamos la práctica de campo, de dos días, a Jalapa y Tajín, pero sin mucho trabajo académico.

La Coordinación de la maestra Pastor se concentró fundamentalmente en la asignatura de *Historia Universal Moderna y Contemporánea*, supongo que el proyecto era hacer un trabajo equivalente en *Historia de México* y en las asignaturas de último año, pero no llegó a concretarse durante su gestión. Este trabajo radicó en la elaboración de un programa novedoso, ordenado primero temáticamente y luego temporalmente, configurando unidades temáticas. Este programa fue el modelo que seguí, cuando asumí la Coordinación, para el resto de las asignaturas. También para *Historia Universal*, el equipo de profesores coordinado por María Alba Pastor elaboró una antología de textos literarios que ilustraba todos los temas de la asignatura; este trabajo también fue retomado en mi gestión. El tercer aspecto relevante del trabajo de Coordinación previo a mi gestión, fue la realización de pequeñas prácticas de campo, más bien visitas académicas, que fueron el punto de partida de mi proyecto de prácticas de campo. Por lo demás, una parte importante del trabajo de Coordinación era, como ahora, la elaboración entre los profesores de exámenes departamentales, con el fin de garantizar acuerdos entre éstos y un mínimo de contenidos comunes.

A principios de 1993 María Alba Pastor dejó la Coordinación de Ciencias Sociales y la Dirección del Bachillerato me ofreció el cargo con apenas dos años y medio de experiencia docente. Por supuesto no tenía un proyecto propio a desarrollar, ni siquiera conocía claramente las funciones que debía de desempeñar. Tuve algunas reuniones con María Alba Pastor, pero en realidad fue el coordinador de lengua y literatura, Alejandro Estivil, quien me introdujo en el funcionamiento de la Coordinación.

El primer año y medio de mi gestión fue, en realidad, reactivo, ya que simplemente cumplía con las ordenes de la dirección de sección, de la dirección general a través del comité de humanidades, y cumplía con las obligaciones del cargo (exámenes departamentales, juntas); no había un proyecto a desarrollar. Ese año, a instancias de la dirección general y de los comités de ciencias y humanidades, comenzó la idea de hacer exámenes de conocimientos mínimos para los alumnos terminales de cada sección (3° preescolar, 6° primaria, 3° secundaria y 6° bachillerato) para evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje en su complejidad — evaluar tanto a los alumnos como a los profesores y la institución en su conjunto— a lo largo de cada una de las secciones. Cuando se me asignó la elaboración de la parte de ciencias sociales del bachillerato, yo no sabía hacer reactivos para exámenes y no conocía cabalmente

los programas del bachillerato, ni siquiera los de historia; apenas comenzaba a adentrarme en ellos. Ese año, los coordinadores del Colegio tomamos un curso de evaluación, específicamente de elaboración de reactivos y exámenes objetivos. Ahí empezó realmente mi formación como docente y como coordinador. Hoy tengo bancos de reactivos de cada una de mis materias con cientos de preguntas cada uno de ellos, y he colaborado con el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) en la elaboración y prueba de reactivos.

El primer proyecto de mi Coordinación fue el *Rally enigmático a pie por el Centro Histórico de la Ciudad de México*, originalmente no fue idea mía; ya se tenía anteriormente, pero fui yo quien la comenzó a instrumentar. En 1994 realizamos el primer *Rally* —el cual fue un éxito y este año 2004 cumple su número XI— con muchas dificultades de orden burocrático por mi inexperiencia, además de importantes errores de planeación (por ejemplo, se calculó para ser resuelto en 6 horas y duró más de 10).

En los cursos 1994-95 comencé a impartir la asignatura de *Historia de México* y en 1995-96 *Historia Universal* para conocer los programas y empezar a rediseñarlos; especialmente el de *Historia de México* que había sido rechazado por las autoridades de la UNAM. Como arriba dije, me basé en el programa de *Historia Universal*, elaborado por la Coordinación anterior pero con el mismo equipo de profesores, para elaborar el de *Historia de México* primero, y el de *Historia de las Culturas* después. Fue entonces cuando realmente comencé a desarrollar un proyecto propio en la Coordinación, aunque anclado en la labor anterior.

Las prácticas de campo ya se habían empezado a realizar; de hecho eran parte del proyecto que llevó la bióloga Ramona Compte a la dirección del bachillerato en 1988. Sin embargo, en el caso de las prácticas de ciencias sociales, eran más bien visitas académicas con muy poca investigación y actividades. Ahí el trabajo anterior de la Coordinación no me sirvió de mucho, más bien fue el trabajo en la Coordinación de Ciencias Naturales, especialmente la práctica de biología al santuario de mariposas monarca, la que me sirvió de modelo y antecedente al diseño de mis propias prácticas.

En la primera parte de mi gestión como coordinador de ciencias sociales, lo positivo de no tener experiencia y tampoco un proyecto claro, fue el apoyarme en el trabajo del equipo de profesores de ciencias sociales, particularmente mis compañeras de *Historia Universal*, que habían formado una academia sólida tiempo antes.

Para la elaboración de exámenes departamentales, el desarrollo y ajustes de los programas y de los materiales didácticos, así como para la elaboración de antologías de textos,

nos reunimos en muchísimas ocasiones, por lo que los materiales obtenidos son producto de un auténtico trabajo en equipo coordinado por mí. Además de que el trabajo colectivo suele tener mejor calidad, por la crítica y autocorrección que esto conlleva, el consenso obtenido hace que los maestros realmente utilicen los materiales por considerarlos propios, y no impuestos.

La elaboración de los materiales didácticos y el diseño de actividades, particularmente el trabajo de línea de tiempo y el desarrollo de antologías de textos, han sido una de las partes más gratificantes del trabajo de coordinación, porque es una labor muy creativa y que redundaba en la motivación, trabajo y aprendizaje de los alumnos, que es una de los principales propósitos de la docencia y la coordinación de áreas.

Asimismo, la extensión académica y el diseño de proyectos especiales, entre los cuales mencioné a lo largo del trabajo el «Rally enigmático a pie por el Centro Histórico de la Ciudad de México», el «30 aniversario del movimiento del 68» y el «Túnel del milenio», por ser los más grandes, pero que he realizado al menos uno por año, son trabajos también muy gratificantes y creativos, y que han involucrado a muchísima gente cooperando en un proyecto común que yo he diseñado y coordinado.

Igual que mi formación docente, mi gestión como coordinador creció muchísimo con el cambio del sistema ENP a CCH en el bachillerato. Esto, primeramente, debido a que mi participación en la toma de la decisión me obligó a estudiar mucho y a participar en las intensas discusiones que al respecto se dieron en el Colegio. Pero sobre todo debido a que el inicio del CCH implicó una reformulación de todo el proyecto docente y didáctico del Bachillerato y, por tanto, también del área de Ciencias Sociales.

La implementación del sistema CCH, congruente con la historia y filosofía del Colegio Madrid, y rescatando lo mejor de nuestra experiencia institucional anterior, se convirtió en el proyecto del área de Ciencias Sociales del Bachillerato del Colegio Madrid. Hoy este proyecto lleva 6 años. Como ya se comentó, todo esto ha implicado un trabajo arduo en la formulación y ajuste de los programas, elaboración de materiales didácticos, sobre todo las antologías de textos, el diseño de actividades y de instrumentos de evaluación, tanto de los alumnos como de los profesores, sin olvidar la extensión académica y las prácticas de campo.

El responsable y coordinador de este trabajo he sido yo, pero hubiera sido imposible sin la participación activa de todos los maestros del área y mis compañeros coordinadores. La enseñanza es un trabajo colaborativo donde, respetando los principios de la libertad de cátedra,

es fundamental compartir el proceso de aprendizaje de los alumnos de manera coherente con el resto de los profesores y de la institución. El trabajo en equipo es difícil porque hay que conjuntar diversas formas de trabajar, diversos talentos y diversas personalidades; al principio parece que el trabajo no avanza, son largas, interminables discusiones y charlas, solamente para establecer un lenguaje común: «ponernos en el mismo canal». Pero una vez definido un camino común, el trabajo se hace más dinámico y rico; se dan saltos cualitativos en la discusión y se avanza mucho mejor. Es muy importante alcanzar consensos en ese camino porque cuando los maestros no se comprometen con los materiales, el diseño de las actividades o los programas, simplemente no los utilizan en el trabajo concreto dentro del salón de clase. El trabajo de la coordinación es, pues, encontrar los espacios, dirigir las discusiones y organizar el trabajo, generando los consensos, para que los resultados estén adecuadamente legitimados y avance toda el área en conjunto. Al principio, yo cargaba con demasiado trabajo y el resultado no era tan rico ni colectivo, por lo que se podía interpretar como imposiciones; con el tiempo he aprendido a delegar mejor el trabajo y hacerlo realmente en equipo.

En educación siempre estamos en medio del proceso, pero también, siempre estamos obteniendo resultados. Como profesores participamos en la formación de nuestros alumnos y, por supuesto, su formación no empieza con nosotros, ni mucho menos termina; somos una parte de su proceso de formación, pero eso no nos exime de obtener resultados y buscar propósitos específicos. De igual manera, nosotros mismos estamos en proceso de desarrollo profesional y, aunque avanzamos en éste, nunca terminamos realmente nuestra formación como docentes: seguimos los principios de «aprender todos de todos» y «aprender toda la vida»; pero esto no significa que le demos a nuestros alumnos aprendizajes provisionales, inacabados o incorrectos. Por ello docencia e investigación son dos caras de la misma moneda, donde los profesores enriquecen su investigación al dar clases y se forman como docentes al investigar.

El trabajo de Coordinación sigue el mismo principio: los programas, los materiales, las antologías, el diseño de actividades, prácticas y eventos de extensión, los instrumentos de evaluación, nunca están realmente terminados, siempre se pueden mejorar, corregir, incluso rehacer.

El trabajo que tenemos hacia adelante también es arduo. Como he comentado desde la *Introducción* y en el apartado 2.2.5 *El perfil pedagógico del Colegio Madrid 2*, el Colegio Madrid está en este momento en un proceso de reflexión donde ya se ven los primeros resultados, con la

presentación por parte de la junta de gobierno del *Plan de Desarrollo del Colegio Madrid, A.C. 2003-2025* y con la elaboración del *Proyecto Educativo del Colegio Madrid. Enero 2004*, en los cuales ya se establecen las metas, propósitos y el enfoque del Colegio Madrid como institución educativa. En este momento estamos bajando estos principios generales a las secciones del Colegio, a las coordinaciones y a las asignaturas específicas; todo esto en un diálogo continuo entre todos los miembros de la comunidad del Colegio Madrid.

El CCH entre sus objetivos establecidos en la reforma de 1996, estableció la necesidad de revisar el currículo y los programas cada cinco años, y este año hubo cambios importantes en sus programas de 1° a 4° semestres —el curso escolar entrante se modificarán los programas de 5° y 6°—. Esto nos obliga a actualizar nuestros propios programas, lo que es en sí mismo positivo, pues se hace con la experiencia de estos 6 años de sistema CCH en el Bachillerato del Colegio Madrid. El cambio de programas implica cambios en los demás órdenes: actividades, materiales, prácticas e instrumentos de evaluación.

Específicamente, hace tiempo en la Coordinación de Ciencias Sociales tenemos la idea de mejorar sustancialmente las antologías de textos, incluyendo ensayos escritos por los mismos profesores, pero donde el eje sigan siendo los textos antologados —fuentes originales y secundarias— que ilustren todos los temas, utilizar glosarios e incluir muchas más actividades algunas de las cuales utilicen desarrollos tecnológicos, específicamente la computadora; de hecho una parte del proyecto es presentar algunos elementos de las antologías en CD'rom.

El camino hacia delante ya empezó. Independientemente de si yo continúe en la Coordinación de Ciencias Sociales del *Bachillerato CCH Colegio Madrid* o no, ya hay una buena experiencia registrada y sistematizada, con la cual construir un proyecto rico y viable hacia el futuro.

CONCLUSIONES

*Se dice que el tiempo cambia las cosas,
pero en realidad es uno el que tiene que cambiarlas.*
Andy Warhol

En el primer capítulo del presente trabajo, 2. *Enseñanza e historia*, planteamos que la enseñanza de la historia en el nivel medio superior debe tener fundamentalmente dos objetivos: el primero, desarrollar en los alumnos las habilidades y destrezas propias del quehacer del historiador a un nivel básico, no para generar pequeños historiadores, sino porque estas habilidades y destrezas les permiten analizar de mejor manera su realidad concreta dentro del ámbito de México y el mundo, así como aumentar las posibilidades de incidir en esta realidad, no sólo para los futuros científicos sociales, sino, sobre todo, para los futuros biólogos, médicos, ingenieros, y demás profesiones que puedan elegir nuestros egresados; por ejemplo, el conocimiento de la terminología, categorías y conceptos propios de las ciencias sociales facilitan la lectura de periódicos y el análisis de éstos, comprendiendo mejor la realidad nacional y mundial, y pudiendo actuar de manera más intencionada en su realidad concreta. El segundo objetivo es dotar a los alumnos de los conocimientos históricos básicos que le permitan a los jóvenes desarrollar una conciencia histórica, de manera que asuman críticamente su cultura y no simplemente reproduzcan de manera acrítica los productos culturales de su entorno o los que dicte el mercado.

El Colegio Madrid, como una institución educativa emanada del exilio español, le ha dado y le da una importancia primordial a estos dos objetivos dentro de su currículo general. Con respecto al primero, el Colegio, desde su fundación, ha enfatizado la formación sobre la información, procurando formar integralmente a los alumnos en todas sus potencialidades y generar las habilidades de pensamiento generales que le permitan actuar e incidir en su realidad; la versión más reciente de este principio, que el Colegio asume plenamente, es la idea de que los alumnos sean capaces de «aprender a aprender», complementado con la máxima de «aprender toda la vida». El tipo de egreso que tiene el bachillerato del Colegio Madrid, en el cual la inmensa mayoría ingresa a la educación superior, y de estos muchos estudian ciencias — naturales y humanas— indica que se ha tenido éxito en este propósito.

En cuanto al segundo objetivo, en el Colegio Madrid hay un profundo respeto por la historia y por la identidad. Como vimos en la primera parte del segundo capítulo, el Colegio es producto de un proyecto educativo liberal que se exilió en México ante la brutalidad del

totalitarismo que dominó una buena parte de Europa en la década de 1930, y que encontró en el México cardenista y poscardenista tierra fértil para su desarrollo. No hay que confundirse, la identidad del Colegio en la actualidad tiene poco que ver con España como tal, mucho menos con los gobiernos españoles —recuérdese que en la década de los setenta el Colegio optó por convertirse en una sociedad civil *mexicana*, rompiendo todos sus lazos con cualquier autoridad española— pero tiene mucho que ver con la lucha liberal antitotalitaria que caracterizó a la Segunda República española y también al régimen de Lázaro Cárdenas. Si en el Colegio Madrid se sigue conmemorando el 14 de abril, no es por su afinidad con el país ibérico, sino por aquel proyecto político y social republicano y liberal que quizás esté más vivo en nuestra institución que en la propia España.

Se dice que los exalumnos del Colegio Madrid tienen un sello particular y se reconocen en cualquier lugar; es cierto, y esto es porque en el Colegio Madrid se desarrolla un fuerte sentido de pertenencia y comunidad precisamente porque el Colegio es fiel a sí mismo y ha mantenido su identidad a lo largo de sus arriba de seis décadas de trabajo y respeta la construcción histórica de su identidad. Yo creo que esto se debe fundamentalmente a tres elementos: en primer lugar el Colegio Madrid como institución ha mantenido su política y ha desarrollado su proyecto educativo con plena congruencia con los principios de su fundación, entre los que sobresalen, impartir una educación integral y humanista, así como el de dar cabida a todos los perseguidos y exiliados de conciencia llegados a México, entre los cuales los españoles fueron los primeros, pero que, en los setenta, le siguieron los chilenos, los argentinos y los uruguayos. En segundo lugar, la identidad del Colegio ha estado cuidada por sus maestros y directivos, entre los cuales siempre destacan los exalumnos; como es natural, la planta de maestros se ha ido renovando cotidianamente y, por supuesto, esto se ha hecho a partir de determinados perfiles adecuados a las características de nuestra institución —sus principios—, y los exalumnos siempre han tenido un peso fundamental entre la planta docente y los directivos. En tercer lugar, el Colegio le ha dado primordial importancia a la educación humanista que imparte, no sólo en las asignaturas sino también en las actividades extracurriculares y de extensión académica, enfatizando la enseñanza de la historia, en la cual se destacan tres niveles: la enseñanza de la historia universal, apuntando en especial la historia occidental y de Iberoamérica desde una perspectiva liberal y progresista; la enseñanza de la historia de México, como una manifestación específica de la lucha humanista y liberal de occidente; y particularizando en la historia del Colegio Madrid, producto de la resistencia

antitotalitaria en México y España. La revisión de estos tres niveles no implica establecer una jerarquización entre las culturas; por el contrario, se enseña el entorno cultural inmediato y mediato a partir del reconocimiento de la existencia de diversas y múltiples expresiones culturales y la necesidad de respeto y tolerancia entre ellas.

La historia del Colegio Madrid se recupera cotidianamente, transmitiendo a las generaciones jóvenes su importancia. Desde el mural de la Unidad Cultural, *Identidad y futuro* de Arnold Belkin, el multicitado libro *Los recuerdos de nuestra niñez* de María Alba Pastor, el busto de Lázaro Cárdenas en la explanada de esta Unidad, las fotos de los directores generales en la biblioteca, hasta las ceremonias anuales del 14 de abril y la página de internet www.colegiomadrid.edu.mx que también recupera parte de nuestra historia.

La congruencia histórica institucional se fortalece con la congruencia pedagógica. En los últimos 60 años la pedagogía ha avanzado muchísimo en sus principios, y el país a tenido varias reformas educativas que implican proyectos pedagógicos oficiales también muy distintos. Además el Colegio Madrid, desde su fundador Jesús Revaque, ha evitado casarse con una postura educativa o dogmatizar determinados principios pedagógicos y recursos didácticos, como lo revisamos en el apartado 3.2 *El perfil pedagógico del Colegio Madrid Evolución histórica*; al contrario, la postura del Colegio Madrid ha sido tradicionalmente una postura ecléctica, donde se combinan estrategias y se recupera lo mejor de cada teoría o planteamiento pedagógico. El Colegio Madrid no asume acríticamente modas pedagógicas, sino que siempre ha estado dispuesto a la experimentación e investigación educativa, para mejorar y perfeccionar su labor.

Creo que, a pesar de la diversidad en todas estas corrientes, el elemento que las aglutina y le da coherencia al proyecto educativo de Colegio es, y ha sido, el privilegiar el aprendizaje sobre la enseñanza, enfocarnos en los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos y ocuparnos de la enseñanza solamente en función de esos aprendizajes. Este principio aparece desde el propio Francisco Giner de los Ríos a partir de sus máximas de «reverencia al niño» y «coeducación» y es compartida por la gran mayoría de los autores que hemos retomado, hasta las ideas de «aprendizaje significativo» y «aprender a aprender» del constructivismo emanado de las ideas de Piaget, Vigotsky, Ausubel y Novak, que se enfocan también, fundamentalmente en los procesos de adquisición de conocimientos de los alumnos o aprendizajes.

Mi trabajo en la Coordinación de Ciencias Sociales del *Bachillerato CCH Colegio Madrid* ha sido el de coordinar el trabajo de la academia de profesores de historia y ciencias sociales en el diseño de las estrategias, materiales y métodos didácticos de enseñanza en función de los

aprendizajes que deseamos que tengan nuestros alumnos: precisamente esos que planteamos al inicio de estas conclusiones: que los alumnos adquieran una conciencia histórica de manera crítica para que participen de mejor manera en su cultura y que desarrollen, a su nivel, el trabajo propio del historiador y del científico social, para adquirir las herramientas de análisis para mejor entender su entorno social e histórico. En la búsqueda de mejores estrategias de enseñanza hemos desarrollado antologías de textos y utilizado diversos materiales, como videos, internet, presentaciones multimedia, conferencias y platicas de especialistas, entre muchas otras, además de haber desarrollado formatos y estrategias de procesamiento de información, siguiendo precisamente estrategias constructivistas para tratar de generar conocimientos significativos y no una simple memorización. En esta búsqueda encontramos que una de las mejores estrategias para el aprendizaje significativo son las prácticas de campo porque en éstas se ensaya todo el proceso de investigación en ciencias sociales y porque las prácticas de campo sacan a los alumnos del salón de clase poniéndolos en contacto directo con los objetos —sujetos— de estudio; porque las prácticas de campo pretenden rebasar el ámbito escolar y aproximarse la más posible a la práctica profesional, estimulando en los alumnos un conocimiento con mayor sentido para su realidad concreta.

Creo que mi trabajo en la Coordinación de Ciencias Sociales durante los últimos 10 años ha dejado una piedra de anclaje, sobre la cual se puede construir todavía mucho, pero que ya hay un trabajo previo registrado y sistematizado del cual partir. Creo, finalmente, que debemos fincarlos en los dos paradigmas educativos que no internan al siglo XXI, «aprender todos de todos» y «aprender toda la vida».

FUENTES

Bibliografía

- Álvarez Macotela, Samantha, Ernesto Rico Diener, Gabriel Torres Puga. *Antología de textos para la práctica de campo Oaxaca 2002*. México. Colegio Madrid. Bachillerato-CCH. Coordinación de Humanidades. 2002. 122 p.
- Bazán Levy, José de Jesús y Rosalinda Rojano Rodríguez. *CCH. Síntesis del plan de estudios actualizado para los alumnos*. México. CCH. DUCAB. 1996. 12 p. (Cuadernillo número 100).
- Bertolucci Incico, Jorge y Roberto A. Rodríguez Gómez Guerra. *El Colegio de Ciencia y Humanidades (1971-1980). Una experiencia de innovación universitaria*. México. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES). 1983. 222 p.
- Bloch, Marc. *Introducción a la historia*. México. Fondo de Cultura Económica. 1985. 160 p. (Breviarios 64)
- Bourdé Guy y Hervé Martín con la colaboración de Pascal Balmand. *Las Escuelas Históricas*. Trad. Rosina Lajo y Victoria Frígola. Madrid. Akal Editores.. 1992. 282 p. (Serie Historia Contemporánea).
- Braudel, Fernand. *Las civilizaciones actuales. Estudio de historia económica y social*. Trad. J. Gómez Mendoza y Gonzalo Anes. México. Red Editorial Iberoamericana. 1991. 498 p.
- Bremauntz, Alberto. "Los antecedentes inmediatos de la reforma educativa". en Gilberto Guevara Niebla (comp.). *La educación socialista en México (1934-1945)*. México. SEP-Ediciones el caballito. 1985. p. 17-47.
- Casanova Cardiel, Hugo. "La UNAM entre 1970 y 2000. Crecimiento y complejidad". en Marsiske, Renate. Coordinadora. *La universidad Nacional. Un recorrido de la época colonial al presente*. México. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Estudios sobre la Universidad. Plaza y Valdés Editores. 2001. p. 261-325.
- Castañón Roberto, Rosa María Seco. Coordinadores. *La educación media superior en México. Una invitación a la reflexión*. México. Noriega Editores. 2000. 268 p.
- Childe, V. Gordon. *Los Orígenes de la Civilización*. México. Fondo de Cultura Económica. 1992. 292 p. (Breviarios 92).
- Collingwood, R. G. *Idea de la Historia*. Trad. Edmundo O'Gorman y Jorge Hernández Campos. 2ª ed. México. Fondo de Cultura Económica. 1965. 324 p. (sección de obras de filosofía).
- "Convenio Franco-Mexicano". en Francisco Martínez de la Vega, Víctor Alonso Maldonado, et al. *El exilio español en México. 1939-1982*. México. Salvat-Fondo de Cultura Económica. 1982. p. 47-48.

- Corominas, Joan. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid. Tercera Edición. Gredos. 2000. 628 p.
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México. McGraw-Hill. 1998. 232 p.
- Díaz y Díaz, Jorge Carlos (Notaría número 27). *Tercer testimonio de la escritura que contiene: Constitución de la asociación denominada "Colegio Madrid", Asociación Civil*. México, 10 de diciembre de 1973. 12 p.
- Diccionario de ciencias de la educación*. Dir. Sergio Sánchez Cerezo. México. Santillana. Nuevas técnicas educativas. 1983. 2 v.
- Domínguez Martínez, Raúl. "Historia de la UNAM. 1945-1970". En Marsiske, Renate. Coordinadora. *La universidad Nacional. Un recorrido de la época colonial al presente*. México. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Estudios sobre la Universidad. Plaza y Valdés Editores. 2001. p. 187-260.
- Durkheim, Emile. *Pedagogía y sociología*. México. Ediciones Coyoacán. 1996. 134 p.
- Eco, Umberto. *Obra abierta*. Trad. Roser Berdagué. Barcelona. Editorial Ariel. 1979. 358 p.
- Eliade, Mircea. *Mito y realidad*. Trad. Luis Gil. Barcelona. Editorial Kairós. 1999. 218 p.
- Ferrater Mora, José. *Diccionario de Filosofía. Nueva edición actualizada por la Cátedra Ferrater Mora bajo la dirección de Joseph-María Terricabras*. Barcelona, Editorial Ariel S.A. 1994. 4 t.
- Freinet, Célestin. *La educación por el trabajo*. Trad. Margarita Michelena. México. Fondo de cultura Económica. 1971. 302 p. (Biblioteca de Psicología y Psicoanálisis)
- Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Trad de Lilién Ronzoni. México. Siglo veintiuno editores S.A. de C.V. 1969. 152 p.
- Fuentes, Carlos. *Nuevo Tiempo Mexicano*. México. Editorial Aguilar. Nuevo Siglo. 1994. 212 p.
- Fuentes Molinar, Olac. "Educación pública y sociedad". en Pablo González Casanova y Enrique Florescano (coordinadores). *México Hoy*. México. Siglo veintiuno editores, S.A. 1979. p. 230-265.
- Galeana de Valadés, Patricia (coordinadora). *Los Siglos de México*. México. Nueva Imagen. 1991. 438 p.
- Gallego, José Andrés. *España en el siglo XX*. México. Red Editorial Iberoamericana. Biblioteca iberoamericana. 1991. 128 p.
- González y González, Luis. *Historia de la Revolución Mexicana 1934-1940. Los días del presidente Cárdenas*. México. El Colegio de México. 1981. p. 284-285. (Historia de la Revolución Mexicana, t. 15).

- . *El oficio de historiar*. México. El Colegio de Michoacán. 1988. 268 p.
- . *Todo es Historia*. México. Cal y Arena. 1989. 306 p.
- Guevara Niebla, Gilberto (comp.). *La educación socialista en México (1934-1945)*. México. SEP-Ediciones el caballito. 1985. 160 p.
- Hawking, Stephen, *Historia del tiempo, edición ampliada y puesta al día*. trad. Miguel Ortuño, Barcelona, Crítica Grijalbo Mondadori, 1996, 248 p.
- Historia general de México. Versión 2000*. Obra preparada por el Centro de Estudios Históricos. México. El Colegio de México. 2000. 1104 p.
- Hobsbawm, Eric John Ernest. *Historia del siglo XX. 1914-1991*. Trad. Juan Faci, Jordi Ainaud y Carme Castells. Barcelona. Crítica Grijalbo Mondadori. 1995. 614 p. (Serie mayor).
- . *Sobre la historia*. Trad. Jordi Beltrán y Josefina Ruiz. Barcelona. Crítica Grijalbo Mondadori. 1998. 300 p. (Libros de Historia).
- Huizinga, Johan. *El concepto de la historia y otros ensayos*. Trad. Wenceslao Roces. México. Fondo de Cultura Económica. 1946. 454 p. (Sección de obras de historia)
- “Índice biobibliográfico del Exilio”. en Francisco Martínez de la Vega, Víctor Alonso Maldonado, et al. *El exilio español en México. 1939-1982*. México. Salvat-Fondo de Cultura Económica. 1982. p. 717-878.
- Instituto Mexicano de Investigaciones Educativas, S. C. *Diagnóstico del Colegio Madrid, A.C. Informe Final*. México. 2001. 178 p.
- Inzunza, Elizabeth, Guadalupe López, et. al. “El nuevo programa de «Vamos a Explorar»”. en Colegio Madrid. *Antología y Memorias del Octavo Encuentro Pedagógico “Carmen Meda”*. México. 1995. p.157-158.
- Julián Marías. *España Inteligible. Razón histórica de las Españas*. Madrid. Alianza Editorial. 1998. 422 p. (Filosofía y Pensamiento)
- Kant, Emmanuel. *Filosofía de la historia*. Prólogo y traducción de Eugenio Ímaz. México. Fondo de Cultura Económica. 1978. 154 p.
- Knight, Alan. “La última fase de la revolución: Cárdenas”. en Timothy Anna, Jean Bazant, Friedrich Katz, John Womack Jr., Jean Meyer, Alan Knight y Peter H. Smith. *Historia de México*. trads. Angels Solà, Jordi Beltrán, María Escudero y Magdalena Chocano. Barcelona. Crítica. 2001. p. 250-320.
- Lamoneda, Mireya y Ernesto Rico. *El uso de la línea de tiempo como estrategia didáctica en le bachillerato*. Ponencia presentada en el VI Encuentro Nacional y II Internacional de Historia de la Educación. Guadalajara. 1996. 7 p.
- Lipman, Mattew. Ann Margaret Sharp. Frederick S. Oscanyan. *La filosofía en el aula*. trad.

- Eugenio Echevarria *et al.* Madrid. Ediciones de la Torre. 1998. 380 p. (proyecto didáctico Quiron, no. 31)
- López Austin, Alfredo, Edmundo O'Gorman y Josefina Zoraida Vázquez. *Un recorrido por la historia de México*. Cronología de Teresa Silva Tena. México. Secretaría de Educación Pública - Diana. 1981. pp. 44-46. (SepSetentas)
- Marsiske, Renate. Coordinadora. *La universidad Nacional. Un recorrido de la época colonial al presente. México*. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Estudios sobre la Universidad. Plaza y Valdés Editores. 2001. 326 p.
- Martínez de la Vega, Francisco, Víctor Alonso Maldonado, *et al.* *El exilio español en México. 1939-1982*. México. Salvat-Fondo de Cultura Económica. 1982. 912 p.
- Matesanz, José Antonio. "La dinámica del exilio". En Francisco Martínez de la Vega, Víctor Alonso Maldonado, *et al.* *El exilio español en México. 1939-1982*. México. Salvat-Fondo de Cultura Económica. 1982. p. 163-175.
- Meyer, Lorenzo. "La institucionalización del nuevo régimen" y "De la estabilidad al cambio". en *Historia general de México. Versión 2000*. Obra preparada por el Centro de Estudios Históricos. México. El Colegio de México. 2000. 1104 p.
- . *El cactus y el olivo. Las relaciones de México y España en el siglo XX. Una apuesta equivocada*. México. Océano. 2001. 340 p. (El ojo infalible).
- Miaja de Liscy, Teresa y Alfonso Maya Nava. "Creación de organismos, mutualidades, centros de reunión, instituciones académicas". en Francisco Martínez de la Vega, Víctor Alonso Maldonado, *et al.* *El exilio español en México. 1939-1982*. México. Salvat-Fondo de Cultura Económica. 1982. p. 101-122.
- Monsiváis, Carlos. "Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX". En *Historia General de México. Versión 2000*. México. Centro de Estudios Históricos del Colegio de México. p. 957- 1076.
- Novak, J. D. "Ayudar a los alumnos a cómo aprender. La opinión de un profesor-investigador". en *Séptimo Encuentro Pedagógico Carmen Meda. Antología y memorias*. México. Colegio Madrid. 1994. p. 25-28.
- Ornelas, Carlos. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México. Centro de Investigación y Docencia Económicas. Nacional Financiera. Fondo de Cultura Económica.. 1995. 372 p. (Estructura económica y social de México. Los noventa)
- Pastor, María Alba. *Los recuerdos de nuestra niñez. 50 años del Colegio Madrid*. México. Colegio Madrid. 1991. 234 p.
- Reale Giovanni, y Dario Antiseri. *Historia del pensamiento filosófico y científico. Tomo III Del romanticismo hasta hoy*. Barcelona. Editorial Herder. 1995, 1016 p.
- Reyes, Juan José. "Escuelas, maestros y pedagogos". en Francisco Martínez de la Vega,

- Víctor Alonso Maldonado, *et al.* *El exilio español en México. 1939-1982*. México. Salvat-Fondo de Cultura Económica. 1982. p. 177-203.
- Rico, Ernesto. “Los programas como instrumentos de trabajo docente”. Ponencia presentada en el *XII Encuentro Pedagógico «Carmen Meda»*. México. Colegio Madrid. 2000. 4 p.
- Romilly, Jacqueline de. “La historia entre la memoria individual y la memoria colectiva”. en Academia Universal de las Culturas. *¿Por qué recordar?. Foro internacional Memoria e Historia. UNESCO; 25, marzo, 1998. La Sorbone, 26, marzo, 1998*. Barcelona. Granica. 2002. p. 43-46.
- Rouso, Henry. “El estatuto del olvido”. en Academia Universal de las Culturas. *¿Por qué recordar?. Foro internacional Memoria e Historia. UNESCO; 25, marzo, 1998. La Sorbone, 26, marzo, 1998*. Barcelona. Granica. 2002. p. 87-90.
- Salmon, Pierre. *Historia y Crítica. Introducción a la metodología histórica*. Trad. David Romano. Barcelona. Editorial Teide. 1972. 160 p.
- Sánchez Quintanar, Andrea. *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. 2002. 356 p. (Colección Paideia).
- Savater, Fernando. *El valor de educar*. México. Editorial Ariel S.A. 1997. 224 p.
- Secretaría de Educación Pública. *Plan y programas de estudio. Educación básica. Secundaria*. Elaborado en la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México. Secretaría de Educación Pública. 1993. 192 p.
- Silva Herzog, Jesús. *Lázaro Cárdenas. Su pensamiento económico, social y político*. México. Editorial Nuestro Tiempo. 1975. 138 p. (Colección Pensamiento político de México).
- Smith, Peter H. “El imperio del PRI”. En Timothy Anna, Jean Bazant, Friedrich Katz, John Womack Jr., Jean Meyer, Alan Knight y Peter H. Smith. *Historia de México*. Trad. Ángeles Solá, Jordi Beltrán, María Escudero y Magdalena Chocano. Barcelona. Crítica. 2001
- Ströng, Hans Joachim. *Historia universal de la filosofía*. Madrid. Editorial Tecnos (grupo Anaya, S. A.). 2000. 808 p.
- Tamames, Ramón. *La República. La era de Franco*. en Miguel Artola (director). *Historia de España Alfaguara VII*. Madrid. Alianza Editorial Alfaguara. Alianza Universidad. 1973. 624 p.
- Thomas, Hugh. *La Guerra Civil Española*. trad. Neri Daurella. Barcelona, Grijalbo Mondadori, S. A.. 1995. 2 t. (Libro de mano no. 9 y 10)
- Townsend, William C. *Lázaro Cárdenas. Demócrata Mexicano*. Introducción de Frank Tannenbaum. Versión castellana y notas de Avelino Ramírez A. México. Grijalbo.

1954. 380 p. (Biografías Gandesa).

Trejo Arrona, Yolanda y Jaime Abundis Canales. *Rally enigmático por el Centro Histórico de la Ciudad de México del Colegio Madrid, A. C.* México. Dirección de Paseos Culturales. Instituto Nacional de Antropología e Historia. 1994. 16 p.

Trilla Bernet, Jaume. Coordinador. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI.* Barcelona. Editorial Grao, de IRIF,S.L.2001. 360 p.

Lev. S. Vigotsky. "Bases psicológicas del aprendizaje y el desarrollo". en A. R. Luria, A. N. Leontiev, L. S. Vigotsky. *Psicología y pedagogía.* Trad. del italiano: Ma. Esther Benítez. Madrid. Akal Editor. 1973. p. 21-39.

Vilar, Pierre. *Historia de España.* Trad. Manuel Tuñón de Lara. París. Librairie des Editions Espagnoles. 1960. 184 p. (Biblioteca Club de Bolsillo).

———. *Iniciación al vocabulario del análisis histórico.* Trad. M. Dolors Folch. Barcelona. Editorial Crítica-Grupo editorial Grijalbo. Estudios y ensayos. 4ª ed. 1982. 316 p.

Watson, Peter. *Historia intelectual del siglo XX.* Trad. David León Gómez. Barcelona. Ed. Crítica. 2002. 966 p.

Páginas de Internet

Acción Educativa. Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Universidad Autónoma de Sinaloa. vol. I. núm. 0. Agosto de 1999. Culiacán, Sin. México. Consultado el 20 de enero de 2004. <http://www.uasnet.mx/cise/rev/Cero/>

Dubreucq-Choprix. F. y M. Fortuny. *La escuela Decroly de Bruselas.* Cuadernos de Pedagogía. n° 163. octubre de 1988. Consultado en <http://www.Didac.es/jibernal/decroly.html>, el 15 de abril de 2003.

Carbó, Margarita. "Alrededor del 10 de junio llegará a Veracruz el vapor Sinaia". en *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona. Migración y Cambio Social. Número extraordinario dedicado al III Coloquio Internacional de Geocrítica (Actas del Coloquio).* No. 94 (1). 1º de agosto de 2001. Consultado en <http://www.ub.es/geocrit/sn-94-36.htm>, el 15 de diciembre de 2002.

Escuela Nacional Preparatoria. Nuestra misión. Consultado en la página electrónica <http://dgenp.unam.mx/mision.htm> el 5 de junio de 2003.

Plan general de desarrollo del CCH 1999-2002. consultado en la página electrónica <http://www.cch.unam.mx/plan99.htm> el 18 de enero de 2003.

Sánchez Vásquez, Adolfo. "Del destierro al transtierro". Conferencia impartida en el Ateneo Español de México, en marzo de 2000. consultado en <http://www.ateneo.unam.mx/discursosanchezvasquez.htm>, el 15 de diciembre de 2002.

Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel. Consultado el 15 de agosto de 2003 en <http://www.didacticahistoria.com/psic/psic02.htm>.

Documentos del Colegio Madrid citados.

Colegio Madrid.

Bachillerato CCH Colegio Madrid. México. Colegio Madrid. 1997. 20 p.

Colegio Madrid. Folleto explicativo. México. 2002. 16 p. (El lugar y fecha de edición son inferidas).

Colegio Madrid. Reglamento General. Ciclo Escolar 2002-2003. México. Colegio Madrid. 2002. 22 p.

Convocatoria a la Feria de Ciencia y Humanidades. Ciencias y Humanidades por la Paz. México. Colegio Madrid. 2002. 1 p.

Declaración de Principios de la Asociación Civil Colegio Madrid. México. 1982. 8 p. (El lugar y fecha de edición son inferidas).

Díaz, Carlos, Sergio Molano, et al. *El proyecto de alfabetización en el Colegio Madrid.* México. s/f. 6.

Organigrama-funciograma del personal administrativo del Colegio Madrid, A.C. México. Colegio Madrid. 1994. 18 p.

Proyecto Educativo del Colegio Madrid. Enero 2004. México. Colegio Madrid. 2004. 10 p.

El Túnel del Milenio. Programa de Mano. México. Colegio Madrid. 1999. 4 p.

Bachillerato CCH.

Circular 3 08/02-03. Excursión a Teotihuacan y Acolman. México. Colegio Madrid. 2002. p.1.

Normas para el profesorado del bachillerato CCH del Colegio Madrid, A.C. Curso 2003-2004. México. Colegio Madrid. 2003. 8 p.

Programa Operativo para la Planeación Didáctica, Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II. México, 2002.

Programa Operativo para la Planeación Didáctica, Geografía I y II. México, 2002.

Programa Operativo para la Planeación Didáctica, Historia de México I y II. México, 2002.

Programa Operativo para la Planeación Didáctica, Teoría de la Historia I y II. México, 2002.

Programa Operativo para la Planeación Didáctica, Ciencias Políticas y Sociales I y II. México, 2002.

Programa Operativo para la Planeación Didáctica, Psicología I y II. México, 2002.

Reglamento para visitas y excursiones. Ciclo 2002-2003. México. Colegio Madrid. 2 p.

Concentrado para la evaluación de maestros. México. Colegio Madrid. 2002. 2 p.

Coordinación de Ciencias Sociales.

Práctica de campo Santa Clara del Cobre – Pátzcuaro – Tzintzuntzan. Antología de Textos. México. Colegio Madrid. 2001. 82 p.

Práctica de campo a la comunidad de Cuetzalan y San Miguel Tzinacapan, en la sierra norte del estado de Puebla. México. 2001. 7 p.

Práctica de campo Prismas basálticos-San Miguel Regla. Guión para el monitoreo. México. Colegio Madrid. 2003. 2 p.

Seminario de la práctica de campo de Oaxaca. México. 2002. 1 p.

Propuesta de proyecto para el Túnel del milenio de Colegio Madrid. México. 1999. 5 p.

Junta de Gobierno 2001-2004.

Plan de Desarrollo del Colegio Madrid, A.C. 2003-2025. México. Colegio Madrid. 2003. 20 p.

Programas del Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato.

Área Histórico-Social. Programas de estudio para las asignaturas: Historia I y II. Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II (Primer y segundo semestres). México. Colegio de Ciencias y Humanidades. Julio de 1996. 48 p.

Área Histórico-Social. Programas de estudio para las asignaturas: Historia III y IV. Historia de México I y II (Tercero y cuarto semestres). México. Colegio de Ciencias y Humanidades. Julio de 1996. 48 p.

Área Histórico-Social. Programas de estudio para las asignaturas: Teoría de la Historia (Quinto y sexto semestres). México. Colegio de Ciencias y Humanidades. Julio de 1996. 42 p.

Área Histórico-Social. Programas de estudio para las asignaturas: Ciencias Políticas y Sociales I y II (Quinto y sexto semestres). México. Colegio de Ciencias y Humanidades. Julio de 1996. 26 p.

Área Histórico-Social. Programas de estudio para las asignaturas: Derecho I y II (Quinto y sexto semestres). México. Colegio de Ciencias y Humanidades. Julio de 1996. 26 p.

Área Histórico-Social. Programas de estudio para las asignaturas: Psicología I y II (Quinto y sexto semestres). México. Colegio de Ciencias y Humanidades. Julio de 1996. 26 p.

Área Histórico-Social. Programas de estudio para las asignaturas: Economía I y II (Quinto y sexto semestres). México. Colegio de Ciencias y Humanidades. Julio de 1996. 24 p.

Área Histórico-Social. Programas de estudio para las asignaturas: Geografía I y II (Quinto y sexto semestres). México. Colegio de Ciencias y Humanidades. Julio de 1996. 37 p.

APÉNDICE: Cronología del Colegio Madrid³⁴⁰

Año	México	Educación Pública UNAM CCH	España Exilio español Colegio Madrid
1931	<ul style="list-style-type: none"> Ley Federal del Trabajo que reglamenta el artículo 123 constitucional. 		<ul style="list-style-type: none"> 14 de abril se proclama la Segunda república española. Inicio del “Bienio transformador” Niceto Alcalá Zamora presidente.
1932	<ul style="list-style-type: none"> Renuncia de Pascual Ortiz Rubio a la presidencia de la República y nombramiento de Abelardo L. Rodríguez. 		<ul style="list-style-type: none"> Sublevación del general Sanjurjo.
1933	<ul style="list-style-type: none"> Transformación de la Confederación Regional Obrero Mexicana o CROM “depurada” por Vicente Lombardo Toledano y creación de la Confederación Campesina Mexicana. Lázaro Cárdenas candidato presidencial por el Partido Nacional Revolucionario PNR. Primer plan sexenal. 	<ul style="list-style-type: none"> Congreso Universitario en torno a dos tesis: Alfonso Caso, rector de la UNAM, apoya la libertad de cátedra y Vicente Lombardo Toledano, director de la ENP, la educación socialista. Huelga estudiantil en contra de la “educación socialista” Plena autonomía a la UNAM. 	<ul style="list-style-type: none"> Primo de Rivera, hijo, Julio de Alda y Alfonso García Valdescaza fundan en Madrid la organización nacionalista antiliberal y antimarxista <i>Falange Española</i>. Elecciones generales y triunfo de la derecha. Inicio del “Bienio Negro” Lerroux, jefe de gobierno.
1934	<ul style="list-style-type: none"> Lázaro Cárdenas presidente. Creación de Nacional Financiera S. A. 	<ul style="list-style-type: none"> Reforma constitucional al artículo 3º que dice que la educación que imparta el estado será socialista y excluirá toda doctrina religiosa. 	
1935	<ul style="list-style-type: none"> Creación del Banco Nacional de Crédito Ejidal y promulgación de la Ley de Crédito Agrícola. 		
1936	<ul style="list-style-type: none"> Fundación de la Confederación de Trabajadores de México (CTM). Expulsión de Plutarco Elías Calles y Luis N. Morones de México. Ley de Población. Fundación de la Confederación de Cámaras Nacionales de Comercio (CONCANACO) y de la Confederación de Cámaras Industriales (CONCAMIN) Primer gran reparto agrario en la Comarca Lagunera. 		<ul style="list-style-type: none"> Triunfo electoral de la izquierda a través de la Frente Popular. Inicio de la Guerra Civil Española. Asesinato del poeta Federico García Lorca. Narciso Bassols delegado mexicano ante la Liga de las Naciones defiende a la República Española.
1937	<ul style="list-style-type: none"> León Trotsky, refugiado político en México. Fundación de la Unión Nacional Sinarquista. 	<ul style="list-style-type: none"> Fundación del Instituto Politécnico Nacional (IPN). 	<ul style="list-style-type: none"> Bombardeo de Guernica por la aviación alemana.

³⁴⁰ Datos tomados de: Patricia Galeana de Valdés (coordinadora). *Los Siglos de México*. p. 354-418; Alfredo López Austin, Edmundo O’Gorman y Josefina Zoraida Vázquez. *Un recorrido por la historia de México*. Cronología de Teresa Silva Tena. p. 44-46; Jorge Bartolucci Incico y Roberto A. Rodríguez Gómez Guerra. *El Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980). Una experiencia de innovación universitaria*. 222 p.; y María Alba Pastor. *Los Recuerdos de Nuestra Niñez. 50 años del Colegio Madrid*. 234 p; así como diversas páginas de Internet.

Año	México	Educación Pública UNAM CCH	España Exilio español Colegio Madrid
1937	<ul style="list-style-type: none"> • Nacionalización de Ferrocarriles Nacionales. • Fundación del Banco de Comercio Exterior. 		<ul style="list-style-type: none"> • Desembarco en Veracruz de poco más de 440 niños refugiados de la Guerra Civil Española. Se crea la Escuela Industrial España-México en Morelia Michoacán para recibirlos.
1938	<ul style="list-style-type: none"> • Expropiación petrolera • Reestructuración del Partido Nacional Revolucionario y su conversión en Partido de la Revolución Mexicana (PRM). • Rebelión de Saturnino Cedillo en San Luis Potosí. • Fundación de la Confederación Nacional Campesina (CNC). • Reparto agrario en el valle del Yaqui. • Creación del Instituto Nacional de Antropología e Historia. 		<ul style="list-style-type: none"> • Daniel Cosío Villegas crea la Casa de España en México para acoger a los españoles exiliados.
1939	<ul style="list-style-type: none"> • Manuel Gómez Morín funda el Partido de Acción Nacional. • El general Miguel Ávila Camacho candidato presidencial por el PRM. • LA armada británica hunde buques petroleros mexicanos con destino a Alemania. 		<ul style="list-style-type: none"> • Muere el poeta Antonio Machado. • Fin de la Guerra Civil Española; más de medio millón de españoles a salido desde el inicio de la guerra. • Adalberto Tejeda, embajador de México en España, ofrece recibir hasta 60 mil exiliados. • Creación en España del Servicio de Evacuación de los Republicanos Españoles (SERE) y en México de la Junta de Auxilio de los Republicanos Españoles (JARE) • Fundación del Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón, desaparecido 2 años después. • La JARE crea seis escuelas en varias ciudades, como parte de la fundación Cervantes. • Creación del Instituto Luis Vives por parte de la SERE. • La SERE funda la Academia Hispano Mexicana.
1940	<ul style="list-style-type: none"> • Manuel Ávila Camacho asume la presidencia ante las impugnaciones de fraude por parte del candidato opositor Juan Andrew Almazán. • Asesinato de León Trotsky 		<ul style="list-style-type: none"> • La Casa de España en México cambia su nombre por el de El Colegio de México. • Creación del Instituto-Escuela que sólo dura un curso escolar.

Año	México	Educación Pública UNAM CCH	España Exilio español Colegio Madrid
1941	<ul style="list-style-type: none"> Fidel Velásquez asume la dirigencia de la CTM. México rompe relaciones con el eje Berlín Roma Tokio. Se crea la Cámara Nacional de la Industria de la Transformación (CANACINTRA). 		<ul style="list-style-type: none"> Junio de 1941 a instancias de la JARE se funda el Colegio Madrid (CM) y se designa a Jesús Revaque Garea como director general.
1942	<ul style="list-style-type: none"> Submarinos alemanes hunden tres barcos mexicanos en el Golfo de México, lo que motiva la declaración de guerra de México en contra de las potencias del Eje. El gobierno mexicano suscribe el pacto de la Naciones Unidas Ley del Servicio Militar obligatorio. 	<ul style="list-style-type: none"> La SEP elimina la educación mixta. Se establece el plan de estudios de seis años para primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> Entre 1937 y hasta 1942 se calcula la entrada de unos 25 a 30 mil refugiados españoles, que pronto se diferencian de los antiguos residentes o "gachupines". El CM realiza su primera visita a las pirámides de Teotihuacan.
1943	<ul style="list-style-type: none"> Erupción del volcán Parícutín. Fundación de la Confederación Nacional de Organizaciones Populares (CNOP) 	<ul style="list-style-type: none"> El gobierno mexicano garantiza la gratuidad de la educación que imparta el estado. Fundación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SENTE). 	<ul style="list-style-type: none"> El CM empiezan pedir cuotas voluntarias a los padres de familia. Se admite a un grupo significativo de estudiantes mexicanos.
1944	<ul style="list-style-type: none"> México participa activamente en la Guerra Mundial con el escuadrón 201. Fundación del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). 	<ul style="list-style-type: none"> Reforma al artículo 3º constitucional Campaña Nacional contra el Analfabetismo 	<ul style="list-style-type: none"> Se redacta el Reglamento Interno del CM.
1945	<ul style="list-style-type: none"> Se constituye el Partido Demócrata Mexicano (PDM) Se ratifica en San Francisco el acta de fundación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). 	<ul style="list-style-type: none"> Se oficializa la educación para la paz, democracia y justicia social. 	<ul style="list-style-type: none"> En el salón de Cabildos del Departamento del Distrito Federal se constituye el gobierno de la República Española en el exilio. Profesores y alumnos del CM organizan comités sociales a fin de promover la cooperativas de ahorro, apoyar las actividades académicas, culturales y administrativas.
1946	<ul style="list-style-type: none"> El PRM cambia su nombre por Partido Revolucionario Institucional (PRI). Miguel Alemán asume la presidencia de México. Fundación de la Hemeroteca Nacional. Creación del Instituto Nacional de Bellas Artes. 	<ul style="list-style-type: none"> Se suprime el concepto de "socialista" del artículo tercero constitucional de la educación. 	<ul style="list-style-type: none"> El CM establece el horario corrido de 8 a 14 horas.
1947	<ul style="list-style-type: none"> Realización en México de la Asamblea General de la UNESCO. 		<ul style="list-style-type: none"> El CM se mantiene con sus propios recursos.
1948	<ul style="list-style-type: none"> Vicente Lombardo Toledano funda el Partido Popular (PP) Devaluación del peso a 8.65 pesos por dólar. 		

Año	México	Educación Pública UNAM CCH	España Exilio español Colegio Madrid
1948	<ul style="list-style-type: none"> México se incorpora a la Organización de Estados Americanos (OEA). 		
1949	<ul style="list-style-type: none"> Se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI). Inauguración del primer canal de televisión comercial XHTV, canal 4. Se construye la Torre Latinoamericana. 		<ul style="list-style-type: none"> Maestros del CM ceden parte de su sueldo para sortear los problemas económicos.
1950		<ul style="list-style-type: none"> Fundación de la Asociación de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior ANUIES. 	<ul style="list-style-type: none"> El régimen de Francisco Franco obtiene el reconocimiento de la ONU. Se inician los cursos de secundaria en el CM.
1951		<ul style="list-style-type: none"> Se funda la Escuela Nacional de Ciencias Políticas de la UNAM 	<ul style="list-style-type: none"> Independencia económica del CM.
1952	<ul style="list-style-type: none"> Se funda la Confederación Regional Obrera y Campesina (CROC). Adolfo Ruiz Cortines obtiene el triunfo en las elecciones presidenciales. 	<ul style="list-style-type: none"> Inauguración simbólica de la Ciudad Universitaria. Se crea el Teatro Universitario. 	<ul style="list-style-type: none"> El CM participa activamente en las campañas de alfabetización.
1953	<ul style="list-style-type: none"> Se reforma el artículo 34 de la constitución otorgándole el derecho a voto a las mujeres. Juan Rulfo publica Pedro Páramo. 		<ul style="list-style-type: none"> Creación de la preparatoria de dos años en el Colegio Madrid cuyo director es Luis Castillo.
1954	<ul style="list-style-type: none"> Fundación del Partido Auténtico de la Revolución Mexicana (PARM). 	<ul style="list-style-type: none"> Se funda la Ciudad Universitaria, sede de la UNAM. 	
1955	<ul style="list-style-type: none"> Se funda Telesistema Mexicano S.A. Devaluación del peso a 12.50 por dólar. Inauguración del Aeropuerto Benito Juárez de la Ciudad de México. 		<ul style="list-style-type: none"> España ingresa a la ONU.
1956		<ul style="list-style-type: none"> Se establece el bachillerato único para todos los estudiantes de preparatoria bajo el control de la Universidad. Huelgas en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y en la Escuela Normal Superior. 	<ul style="list-style-type: none"> Se publica por primera vez el periódico <i>Nosotros</i> del CM.
1957	<ul style="list-style-type: none"> Temblor en la Ciudad de México. Muere Diego Rivera. Se inaugura el Viaducto Miguel Alemán. 		
1958	<ul style="list-style-type: none"> Movimiento ferrocarrilero encabezado por Demetrio Vallejo y Valentín Campa. Adolfo López Mateos asume la presidencia de México. Agresión de Guatemala a México. Carlos Fuentes publica <i>La Región más transparente</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Movimiento Magisterial encabezado por Otón Salazar. 	<ul style="list-style-type: none"> Demolición del primer castillo del CM. El plantel queda dividido en tres por la construcción de las avenidas Extremadura y Patriotismo.

Año	México	Educación Pública UNAM CCH	España Exilio español Colegio Madrid
1959	<ul style="list-style-type: none"> • Represión del Movimiento Ferrocarrilero y encarcelamiento de Demetrio Vallejo. • Creación del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) 	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de la Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito. • Plan Nacional de Educación de once años. • Represión al movimiento magisterial. • El IPN es clausurado. 	
1960	<ul style="list-style-type: none"> • México firma como socio del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). • El gobierno federal Nacionaliza la industria eléctrica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se reparten los primeros Libros de Texto Gratuitos 	
1961	<ul style="list-style-type: none"> • Se funda el Centro Médico Nacional y el Hospital 20 de noviembre. • Se crea la Compañía Nacional de Subsistencias Populares (CONASUPO) y el Instituto Nacional de Protección a la Infancia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se inician los exámenes de selección para ingresar a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) 	
1962	<ul style="list-style-type: none"> • Reforma al artículo 123, que establece la participación de los trabajadores en las utilidades de la empresa. • Asesinato del dirigente agrarista Rubén Jaramillo. • México se opone al bloqueo a Cuba impuesto por la OEA. 		
1963	<ul style="list-style-type: none"> • Devolución del Chamizal a México. • México primer productor mundial de plata. 		<ul style="list-style-type: none"> • El CM ingresa a un programa de intercambios a través de la American Friends Services Committee.
1964	<ul style="list-style-type: none"> • Gustavo Díaz Ordaz, presidente de México. • Fundación de los museos de Arte Moderno, Nacional de Antropología, Digo Rivera (Anahuacalli) y Museo del Virreinato. • Visita oficial de Charles De Gaulle a México. 	<ul style="list-style-type: none"> • El sistema de bachillerato aumenta de 2 a 3 años. 	
1965	<ul style="list-style-type: none"> • Movimiento Médico 	<ul style="list-style-type: none"> • Se imparten clases de secundaria por televisión. 	
1966	<ul style="list-style-type: none"> • Se constituye el Congreso del Trabajo que agrupa a 29 centrales sindicales y se afilia al PRI. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conflictos estudiantiles en la UNAM obligan a la renuncia del rector Ignacio Chávez; le sucede Javier Barros Sierra. • Establecimiento del pase automático de la ENP a la universidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • En España decreto de perdón a los acusados de crímenes políticos antes y durante la guerra civil.
1967	<ul style="list-style-type: none"> • Firma del tratado de Tlatelolco, sobre la desnuclearización de América Latina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transformación de los cursos anuales en semestrales en la UNAM. 	