

Educar para pensar, aprender para vivir

Proyecto educativo del Colegio Madrid



Junta de Gobierno

Ing. Javier Brosa Curcó

Presidente

Dra. María Luisa Capella Vizcaíno

Vicepresidente

Dra. Renata Elizondo Azuela

Secretaria

Lic. Jaime Araiza Hernández

Dr. Juan Carlos Echeverría Arjonilla

Dr. Manuel Gil Antón

M. en C. Francisco Giral López

Biol. Alejandro Gutiérrez Marcos

Dra. Diana Vilar-Compte

Vocales

Directora General

Mtra. Ana María Jiménez Aparicio

Directora Administrativa

Mtra. Paloma Grediaga Kuri

Directora de Bachillerato CCH

Mtra. Karla Rinette Goletto Ramírez

Director de Secundaria

Mtro. Natzín I. García Macías

Directora de Primaria

Mtra. Gabriela Marín Martínez

Directora de Preescolar

Mtra. Claudia E. Pérez Ulloa

EDICIÓN: Adriana Esteve González y Erandi González Kañetas

CORRECCIÓN DE ESTILO: Tinina Loyo Camacho

DISEÑO: Adriana Esteve González

ICONOGRAFÍA: Daniela Álvarez Miranda

ARCHIVO DE MEMORIA HISTÓRICA DEL COLEGIO MADRID: Claudia Saborit Santa

PRIMERA EDICIÓN: 2024

D.R. Colegio Madrid A.C.

Puente 224, Ex Hacienda San Juan de Dios, C.P. 14387, CDMX Tel. 5673 2347 <https://colegiomadrid.edu.mx/>

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción parcial o total del contenido de la presente obra. Cualquier forma de reproducción solo puede ser realizada con el permiso del Colegio Madrid A.C.

IMPRESIÓN: Luna Roja Diseño e Impresión

José Peón Contreras No. 154 Altos Col. Obrera C.P. 06800 CDMX

IMPRESO EN MÉXICO

.....

Educar para pensar, aprender para vivir

Proyecto educativo del Colegio Madrid



**Colegio
Madrid**

CIUDAD DE MÉXICO

2024

Educar para pensar,

Proyecto educativo



aprender para vivir

del Colegio Madrid







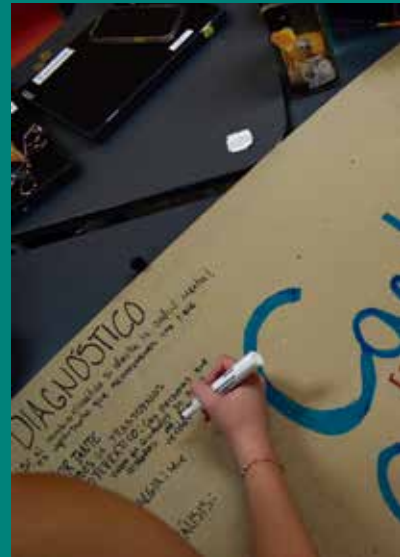
“¡Transformad esas aulas!,
enseñad a vivir no sólo a estudiar.”

CINER DE LOS RÍOS





Jornada por el m





medio ambiente 2024



..... Índice

| | |
|---|-----|
| Prólogo | 13 |
| Presentación | 19 |
| CAPÍTULO I. Esencia e historia | |
| Colegio Madrid. Principios filosóficos y pedagógicos..... | 23 |
| El Colegio Madrid a través de los años | 31 |
| El recorrido pedagógico y social en el Colegio Madrid | 37 |
| CAPÍTULO II. La vida en las aulas | |
| Enseñanza de matemáticas | 47 |
| El español, una lengua de identidad, creación y recreación..... | 57 |
| Enseñanza del inglés | 67 |
| Enseñanza de las ciencias..... | 75 |
| Tecnologías para el aprendizaje..... | 83 |
| La enseñanza de las humanidades | 91 |
| La enseñanza de las ciencias sociales | 97 |
| Proyecto educativo de la academia de artes..... | 105 |
| Enseñanza de educación física y deportes..... | 113 |
| CAPÍTULO III. Siempre cerca | |
| ¿Como acompañamos? Madrid contigo | 118 |
| Madrid tutor | 120 |
| Atención a la diversidad | 125 |
| Orientación educativa en el Colegio Madrid | 133 |
| Escuela por la tarde..... | 139 |

..... Índice

CAPÍTULO IV. **Ir más allá**

| | |
|--|-----|
| Miradas comunitarias: derechos humanos e igualdad de género | 145 |
| Educar para la sostenibilidad | 153 |
| Las prácticas de campo como aprendizaje en contexto | 159 |
| Programa de vinculación social..... | 164 |
| Centro de Memoria Histórica..... | 171 |
| Formación y evaluación docente..... | 177 |
| Gestión de riesgos..... | 184 |
| Alianzas educativas: University of Cambridge | 190 |
| El legado español: Convenio con el Ministerio de Educación | 195 |

CAPÍTULO V. **Entornos para la vida**

| | |
|---|-----|
| Espacios culturales de aprendizaje: Unidad Cultural y Unidad de Biblioteca | 201 |
| Espacios de aprendizaje: Taller de ideas | 206 |
| Espacios de aprendizaje: Laboratorios | 211 |
| Entornos de aprendizaje: la educación física y el deporte..... | 214 |
| Objetos de memoria | 216 |

EPÍLOGO. **El futuro**

| | |
|---------------------------------------|-----|
| Futuro y prospectiva..... | 225 |
| Semblanzas de las y los autores | 232 |



La viñeta, actividad académica diaria de la primaria, década de 2020. Archivo de Memoria Histórica del Colegio Madrid.

PRÓLOGO

Colegio Madrid. Proyecto Educativo

Manuel Gil Antón

TERMINÉ DE LEER ESTE LIBRO hace varios días. Al inmerecido privilegio que significa el encargo de redactar un prólogo, le corresponde, a mi juicio, una lectura muy atenta. Es lo menos que puedo hacer para decir gracias a quienes me confiaron la encomienda. Mas la lectura me pone en un dilema: en mi escritorio está un cuaderno de notas, fatigado de tantos apuntes que el texto propició, porque se trata de un texto del que se aprende, y mucho. Con base en ellas, hice un esquema y tuve que desecharlo, pues lo que logré conformaba la estructura propia de una introducción: esa es otra tarea.

¿Cuál es, entonces, la función de un prólogo? La pregunta no es baladí. A mi entender, consiste en invitar a leer un libro que, a juicio de quien lo redacta, es importante; y vaya que estamos ante uno que cumple, con creces, esta condición.

Releí mis notas y pude transitar de las anotaciones particulares sobre la enseñanza de las matemáticas, los orígenes históricos del colegio, las actividades vespertinas o la forma de esmerarse en el aprendizaje de las ciencias (por expresar cuatro ejemplos de la gran cantidad de temas que se abordan) a un conjunto de ideas de mayor alcance en que se fincan las actividades cruciales en la vida cotidiana del Madrid.

Las compartiré al futuro lector, a la lectora que abre el volumen físico o electrónico, como testimonio de la valía del texto y siendo la mejor manera que he encontrado para convalidarles al

viaje entero, y las estaciones por las que se detiene y pasa el tren: este libro colectivo que se afana, con rigor y acierto, en la relación entre el colegio que cada día abre sus puertas temprano, en el sol de hoy, y un proyecto educativo cultivado a lo largo de más de ocho décadas, engarzado con una propuesta cultural que data, al menos, del siglo XIX.

La tradición

El Colegio Madrid cuenta con un proyecto educativo que deriva de una propuesta cultural que, en su momento, fue columna vertebral de un proyecto social orientado a la construcción republicana de una sociedad en la que la desigualdad no fuese tolerada, y la equidad orientara los vínculos sociales. La relación entre la Segunda República Española, la Institución Libre de Enseñanza y la Escuela Nueva es fundamental: con una propuesta de educación basada en la generación de pensadores críticos, se comprende la confluencia entre el proyecto general de la República con su propuesta educativa.

Una tradición, con raíces de tal magnitud, puede ser rémora o impulso. Sería recuerdo inamovible y romántica nostalgia si se considerara invariante y definitiva en su realización específica, propia de aquellos años; pero si se define el rumbo con base en los valores que dan sentido a esa propuesta, renovada a través del tiempo

por una lectura ética y política de contextos sociales que evolucionan, las raíces no obstruyen el crecimiento por la inmovilidad de la remem-branza, sino que son cimiento y referente axio-lógico: la brújula que indica un horizonte preci-so cuando se navega en mares diferentes.

Tradición que no se renueva tiene por futuro la bodega de un museo; tradición que se renue-va, sin perder la hondura de sus fundamentos, sigue viva y orienta a la aventura cultural que implica decidir los ajustes necesarios en contex-tos que nunca están inmóviles.

En este libro, las y los autores no pierden de vista desde dónde se parte, pero incluyen en el proyecto actual en este siglo XXI, en un diálogo fértil y coherente, a aquellos innovadores del si-glo XIX con otros pensadores importantes, como Piaget y Freire por mencionar a dos de tantos, cuyas obras datan del XX. Un arco temporal in-menso.

La tradición del Madrid es sólida en la me-dida en que se ha ido renovando sin renunciar a las coordenadas originales de una escuela que fue y es nueva, en la medida en que renuncia a ser un espacio que reproduce la desigualdad y la dominación, a través del cultivo de la libertad y la crítica fundadas.

Una escuela que aprende

Es notable en la lectura específica, y en el obje-tivo que impulsa a las y los autores del libro, si-tuarse en una aparente paradoja: suele pensarse que a la escuela se va a aprender, porque la es-cuela “sabe”, en el sentido que en ella están “los y las que saben” y asisten a sus espacios los igno-rantes a los que hay que alimentar con el saber que se guarda en los estantes de las aulas. De acuerdo con Piaget, considero que, en el libro, y en la práctica cotidiana del Madrid, tiene carta de ciudadanía, es moneda de curso legal, una de sus frases más importantes: “Nadie enseña nada, sólo aprende el que aprende”.

Es cierto: enseñar no es posible si por ello se entiende que se traslada del sabedor su conoci-miento al que de él carece. Ese tránsito es impos-ible: por eso afirma el sabio que sólo aprende el



Preescolar, década de 2020.
Archivo de Memoria Histórica del Colegio Madrid.

que aprende. ¿Qué sucede entonces? Se modifi-ca la tarea: del imposible hecho de enseñar con la idea de un aprendiz pasivo, a la generación de ambientes de aprendizaje. Es en esos entornos, en tales ecosistemas donde el conocimiento se torna accesible, en que la guía de quienes ocu-pan la posición de maestras o maestros genera la posibilidad de apropiarse de ideas, relacio-nes, proposiciones o estructuras lógicas, dile-mas sociales y retos ambientales cada vez más urgentes.

Y sucede, o puede acontecer, la maravilla del aprendizaje, con la intervención del cuerpo do-cente y, además, en la relación con los pares, con las y los compañeros que comparten lo entendi-do en una relación más horizontal y espontánea.

Por eso, al tener claras las cosas, estamos frente a un libro en que una escuela no tiene em-pacho alguno en relatar que, como tal, como ins-titución educativa, para ser tal, requiere apren-der, ensayar, errar, enmendar y tomar riesgos.

Si tuviera que decir, como lector, a qué tipo de libro nos acercamos, diría que es a un tex-to en el que se relata y se expone lo que, como comunidad de aprendizaje, se ha considerado firme en su impacto formativo, y se ha llevado a cabo y pulido durante décadas. Es importante saber que el Madrid se reconoce como una es-cuela que, para ligarse al proceso de enseñan-za, sabe que es imprescindible aprender, ser una comunidad que se estudia, reflexiona sobre sus acciones, emprende la crítica necesaria, y busca



Estudiantes de primaria, década de 2010. Archivo de Memoria Histórica del Colegio Madrid.

mejorar: no es camino la excelencia —eso es propio de los dioses imaginados en la historia humana— sino la incesante decisión de continuar en el camino rumbo a la Ítaca que, contra más vas hacia ella (diría Serrat) “más lejos queda, y cuanto más de prisa voy, más lejos se va”.

La utopía deja de serlo cuando por error se considera alcanzada: pasaría a ser su contrario, el dogma del que derivan inquisiciones, no instituciones libres de enseñanza. En buena hora este libro contradice tal pretensión.

..... *Las preguntas*

Otro hilo atraviesa al texto: en el Madrid se concibe que la educación que vale la pena no ocurre cuando quienes estudian repiten, con precisión y el tedioso ritmo de la cantaleta, lo que la autoridad ha dictado. No se satisface, al contrario, con el eco de su voz repetido o validado por un reactivo que se acierta al rellenar el óvalo correcto en el examen de confusión múltiple. No.

El signo más relevante de un proceso de aprendizaje que conduzca a la libertad y al compromiso con las y los demás y con el medio ambiente es la pregunta. La pregunta como logro: cuando una pregunta es sólida, pues parte de la comprensión de lo conocido, pero se atreve a dudar, estamos frente al logro cognitivo más importante.

No es necesario despreciar ni la memoria, ni la capacidad de operar con dispositivos o algoritmos, pero no son el fin, ni el objetivo del aprendizaje; son medios que conducen a la extraordinaria facultad humana: cuestionar lo que, siendo artificial, cultural, resultado de la costumbre, se postula como esencial, natural o normal.

Quien pregunta, duda; tiene elementos para poner en cuestión lo que enfrenta como objeto cognitivo a comprender y sus explicaciones previas. Si duda, establece los pilares en que descansa la crítica, y esta, sostenida con coherencia, es —entre otras cosas— fuente de dos resultados: por un lado, es condición del avance del conocimiento personal y humano, y, por el otro, es la base fundamental de la ciudadanía:

hace posible el pasaje del beneficiario que solicita prebendas al poder, a la persona que sabe y exige sus derechos, y asume también, como propios, los de las y los demás.

En este compromiso con la generación de personas que pregunten con solidez, el Madrid amarra su tradición con la necesidad más urgente de toda sociedad democrática: el incremento de la noción y el ejercicio de la ciudadanía.

Este es un aporte, y no trivial, que recorre al libro.

..... *No dejar colgado el cuerpo en la pared*

En ocasiones, imagino que, al llegar a las escuelas en nuestro mundo, las y los estudiantes, del preescolar en adelante, se quitan el cuerpo como se despoja uno de la gabardina, y en la pared que circunda al plantel, lo dejan colgado en alguno de los cientos de percheros instalados al efecto... Entonces, ya despojados del cuerpo, los cerebros flotan y ocupan los pupitres.

Como si el aprendizaje se redujera a las abstracciones y relaciones analíticas. En el libro hay testimonios abundantes de una concepción de la educación que, lejos de renunciar al cuerpo, lo considera esencial.

Solo a manera de ejemplo, pues hay talleres artísticos, de oficios, variedad de actividades deportivas, me quiero referir al fútbol. Razones personales no me faltan, pues fue el oficio de mi padre. Al llegar al Madrid y ver el campo de fútbol, me hice más cómplice de, y con, Albert Camus quien jugó de portero cuando era joven. El inmenso filósofo existencialista dijo en alguna ocasión: “Todo lo que sé sobre moral y de ética, lo aprendí en el fútbol”.

Saber perder no es sencillo, pero necesario en la vida. Saber ganar, respetando al adversario temporal, no es intrascendente. Aprender a ser equipo, apoyar al que yerra un gol seguro, sonreír un rato después de cometer un autogol y entender que así es la vida... mucha miga ética proviene del fútbol, y de los demás deportes. Y no hay que dejar de lado el placer del movimiento, el salto oportuno, el sudor, la risa y el empeño

de lograr el empate —aunque sea— yendo cuatro a cero en contra, y a pocos minutos del final. ¡Vamos Madrid!

Y qué decir del baile —quien tiene ritmo al danzar, tiene más posibilidades de quebrar, con la cintura de la confianza, un trancazo de la vida—, de la pintura, del canto y tantas otras formas de integrar a la educación al cuerpo, a la sensibilidad que, con nosotros, es unidad y no la dualidad platónica que afirmaba que el alma se une al cuerpo como el piloto a la nave. Falso.

Otro tanto se puede decir de la literatura: quien escribe, quien lee, quien se juega el pellejo en el esfuerzo de hacer una ficción verosímil en la que, sin remedio, se cuelan nuestros dolores y placeres, crece como ser humano. En este libro, vemos ese intento constante de integración, desde la noción de juego, como estrategia pedagógica y cristalización didáctica de la diversión como fuente de desarrollo intelectual y motriz. Bienvenida una escuela así: cuando quien esto escribe sea grande, pedirá a sus padres que lo inscriban en esta escuela que es, todo, menos perfecta, pero consciente de sus posibilidades de mejora cada día.

Aprender del error y aprender de la experiencia

Concebir al error como fuente de saber al esclarecerlo, es otra apuesta a la que es rejega la escuela omnisciente y todopoderosa. Quien se equivoca ha dado un paso que hace posible reflexionar en el sitio de la falla, y de ello resulta, si se sabe laborar con ello, un aprendizaje más hondo.

Y para quienes tienen intereses pedagógicos y didácticos, el libro es un manantial, pomenorizado, de saldos en la enseñanza de las matemáticas, el español, las humanidades, las ciencias, la tecnología y me detengo para no hacer más largo un recuento innecesario, pues para ello basta mirar el índice y elegir, en el orden que la Rayuela de nuestros intereses manden, las secciones que nos importan. En el texto, sobresale la honrada certidumbre de aprender a partir de la experiencia, variopinta en aciertos y fallas, pero que, revisadas en colectivo, apor-



Estudiantes de primaria. 2024.
Archivo de Memoria Histórica del Colegio Madrid.

tan líneas para mejorar y hacen poner los pies en la tierra: una comunidad de aprendizaje es tarea cotidiana, nunca acabada.

Tome su boleto y súbase al tren

Termino este escrito, que pretende ser prólogo y ojalá lo consiga, con una invitación: vaya a la taquilla, compre su boleto, súbase a este tren, tome un lugar de ventanilla o aplaste a la vecina o al compañero de asiento para no perderse lo que pasa por las páginas-ventanillas.

Bájese en la estación que quiera, averigüe más de Giner de los Ríos, o de las regletas; disfrute la lectura, discuta lo que se argumenta, señale fallas en lo que se propone, debata con las y los demás.

Que este libro no es intrascendente en la construcción del proyecto siempre renovable del Madrid lo tengo por seguro. ¿Ya tiene su billete? Pues: ¡pasajeros al tren...! Y que tenga usted, que tengas si de ser igualado se trata, un buen viaje. ❖

Narvarte, Ciudad de México,
agosto de 2024.

Presentación

Ana Jiménez Aparicio

CON ORGULLO Y ALEGRÍA, tienen ante ustedes este libro que alberga el corazón del Colegio Madrid: nuestro proyecto pedagógico. En él, se plasma la esencia de nuestra institución, los valores inquebrantables que la sostienen y el anuncio de un futuro prometedor. Es un recorrido, de más de ochenta años, por la historia, los valores y la filosofía pedagógica que nos definen.

Es el resultado del trabajo colaborativo de nuestra comunidad de maestros y el reflejo del compromiso, la dedicación y la pasión por la educación que nos caracteriza.

En sus páginas, descubriremos las bases pedagógicas que lo sustentan, inspiradas en el pensamiento de grandes educadores y en la búsqueda constante de la excelencia. Los valores que definen al Colegio Madrid se convierten en la brújula que orienta nuestro camino. Profundizaremos en cada uno de ellos, comprendiendo su importancia en la formación integral de nuestros estudiantes y en el fortalecimiento de nuestra comunidad.

Descubriremos las estrategias y metodologías que desarrollamos para dar vida a nuestro proyecto pedagógico en las diferentes áreas del conocimiento, en todos nuestros espacios —entornos enriquecedores de aprendizaje— y a lo largo de las etapas de crecimiento que vive nuestro estudiantado. Desde un enfoque centrado en el estudiante hasta el uso de herramientas innovadoras, exploraremos cómo hacemos realidad nuestra visión educativa.

Este libro es la muestra de cómo miramos hacia el futuro con optimismo y determinación, convencidos de que nuestro proyecto pedagógico tiene el potencial de seguir transformando vidas. Es asimismo una invitación a conocer a fondo el corazón del Colegio Madrid, a comprender nuestra filosofía educativa y a ser partícipes de un legado que se construye día a día con el esfuerzo y la dedicación de cada uno de los que formamos o hemos formado parte de él.

El proyecto pedagógico del Colegio Madrid es un proyecto vivo, en constante evolución. Es un reflejo del compromiso que tenemos con la educación de calidad y con la formación de ciudadanos íntegros, preparados para enfrentar los retos del siglo XXI. Invitamos a toda nuestra comunidad a leerlo, a reflexionar sobre su contenido y a ser parte activa de la construcción de un futuro aún más brillante para nuestro colegio. Y para los lectores que aún no son parte de este, estamos convencidos de que será una fuente de inspiración y conocimiento, especialmente para aquellos interesados en educación, pedagogía y desarrollo comunitario.

Queremos compartir este libro con todos los que conforman este gran proyecto: los estudiantes y sus familias, el colectivo docente —tanto nuevos como experimentados—, el personal que trabaja día a día para mantenerlo en marcha y, desde luego, sus ex alumnos. Nuestra intención es proporcionar una visión completa de lo que nos ha llevado a ser lo que somos hoy y cómo

planeamos seguir construyendo un futuro lleno de oportunidades para nuestros estudiantes.

Los invitamos a explorar estas páginas con la misma curiosidad y entusiasmo que nos impulsa cada día. A través de su lectura, esperamos, por una parte, inspirar y motivar a nuestra comunidad a seguir construyendo unidos el Colegio Madrid del mañana, y por la otra, compartir con todos aquellos interesados una misión y

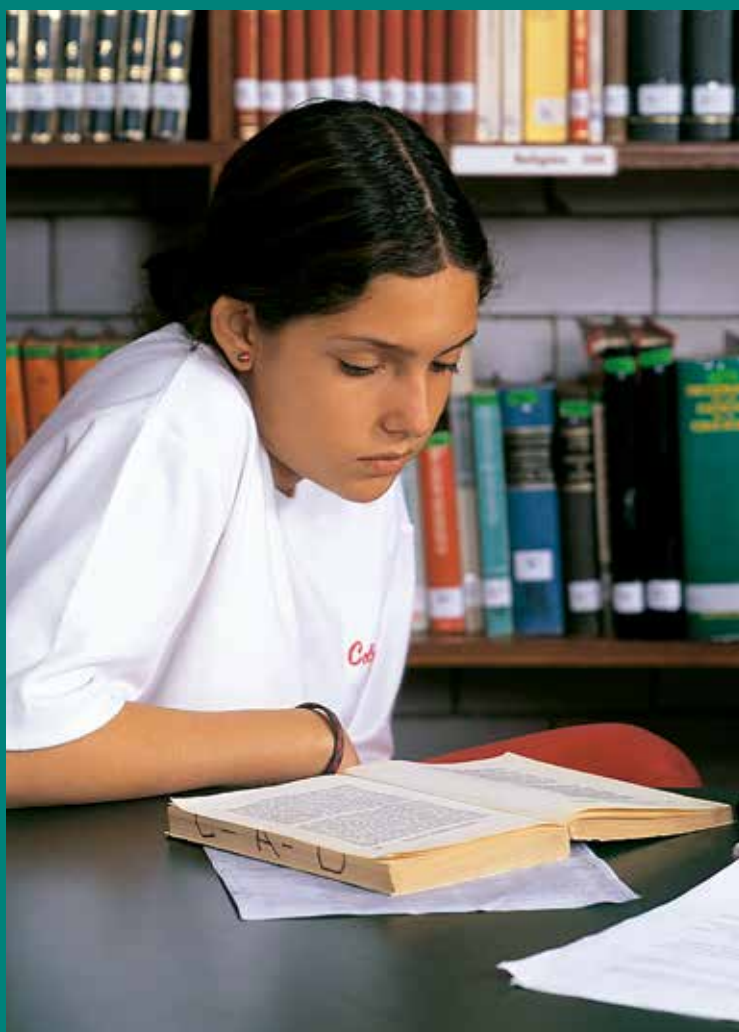
una historia que ha marcado en muchos aspectos el presente de nuestro país y que estamos convencidos de que continuará con su labor por muchos años más, acompañando y formando a nuestras infancias, persiguiendo sueños, despertando esperanzas, consiguiendo construir un mundo mejor, más justo, más digno, más igualitario y mucho más feliz. ❖



Preescolar, 2024. Archivo de Memoria Histórica del Colegio Madrid.



Esencia e historia



CAPÍTULO I



Estudiantes de bachillerato CCH, 2024. *Archivo de Memoria Histórica del Colegio Madrid.*

.....

Colegio Madrid.

Principios filosóficos y pedagógicos

Ana Jiménez Aparicio

EN EL COLEGIO MADRID se concibe a la educación como un proceso que permite definir lo que se es y cómo se es, que va más allá de la mera transmisión de conocimientos, que permite definir lo que sabemos, quiénes somos y cómo interactuamos con todo lo que nos rodea. Moldea nuestras creencias, valores y perspectivas, y contribuye a la formación integral de nuestra identidad. Asimismo, la educación se concibe como el proceso que permite a la persona construir su propia visión y conciencia del mundo, las ideas, las emociones y los sentimientos. La educación se asienta entonces, como un proceso que prepara al estudiante para vivir con otros, para transformar la realidad y para responsabilizarse de sí mismo.

Bajo esta mirada, la escuela tiene el deber de ofrecer a sus estudiantes y a toda su comunidad (docentes, trabajadores, padres de familia) la oportunidad de encontrar en ella un espacio de crecimiento, de expresión, de reflexión y análisis del mundo en el que vivimos.

En este sentido es que se mira a la educación como la vía que crea las condiciones que hacen posible la expresión de cada uno de sus miembros en sus más variadas manifestaciones; la que otorga el poder de actuar sobre la sociedad y sobre el medio ambiente para transformarlos y crear condiciones favorables para su desarrollo; la vía que permite convertirse en protagonista de la propia historia personal, y de la colectiva.

Para lograr lo anterior, se parte de la necesidad de desarrollar habilidades sociales y de pensamiento que permitan a la comunidad estudiantil pensar reflexivamente, tomar decisiones, confiar en sus propios juicios, buscar la información que necesitan, cuestionarla y verificarla, relacionarse positivamente con los demás y colaborar con ellos; en tres palabras: desarrollar su autonomía.

Desde el aula, en el Colegio Madrid, estudiantes y docentes analizan, cuestionan y reflexionan sobre su saber y su compromiso como seres sociales; el conocimiento es la herramienta que favorece la formación de estudiantes conscientes de su sociedad y comprometidos con el cuidado de su medio ambiente. Así, se concibe una educación que integra el conocimiento crítico, la conciencia social y la responsabilidad ética para contribuir significativamente a la construcción de ciudadanos informados y comprometidos con el bienestar colectivo.

Desde esta visión, la educación está integrada por un conjunto de conocimientos sistematizados y rigurosos que fomentan el análisis de las experiencias cotidianas del estudiantado, y el acceso a sistemas de mayor complejidad e integración (desde los conceptos más básicos hasta las estructuras más elaboradas), que los llevan a conocer, comprender y aplicar teorías y conceptos de las distintas ramas de las ciencias, las humanidades y las artes.

La propuesta del Colegio Madrid es la de una educación laica, crítica y liberal; entendiendo el liberalismo desde la concepción de la República Española, es decir, desde una postura que reivindica los derechos del individuo y su libertad inalienable, sin menoscabo al respeto de los derechos humanos, en donde la libertad individual no se impone en perjuicio de la libertad de otros.

Así, la propuesta filosófica y pedagógica que rige al Colegio Madrid desde sus inicios tiene su origen en la Institución Libre de Enseñanza (ILE), fundada por Francisco Giner de los Ríos en España a finales del siglo XIX, y que marcó un hito significativo en la historia de la educación. Giner de los Ríos propugnaba un enfoque educativo basado en la libertad, la laicidad y la participación activa del estudiante. Este modelo pedagógico influyó en diversas corrientes pedagógicas que se extendieron por varios países, incluido México.

Ahora bien, resulta difícil entender la propuesta de la Institución Libre de Enseñanza sin hablar de su antecedente, la Escuela Nueva: un movimiento educativo que surgió a finales del siglo XIX y principios del XX, y que intentaba dar una alternativa a las limitaciones del sistema educativo tradicional. Este enfoque pedagógico innovador buscaba transformar la educación mediante la implementación de prácticas más flexibles, participativas y centradas en el estudiante. Como lo señala Narváez (2006), la orientación de la Escuela Nueva “centra el interés en el niño y en el desarrollo de sus capacidades; lo reconoce como sujeto activo de la enseñanza y, por lo tanto, el estudiante posee el papel principal en el aprendizaje”. Siguiendo al mismo autor, la educación es considerada como un proceso social que asegura el desarrollo de las personas, al entender que “la escuela prepara para que el niño viva en su sociedad, y ella misma se concibe como una comunidad en miniatura, en la que se aprende haciendo”. En pocas palabras, la Escuela Nueva se fundamenta en los siguientes principios: la educación se centra en el estudiante, aprendizaje activo y participativo, ambiente educativo flexible, énfasis en la experiencia directa, desarrollo integral del individuo y participación de la comunidad.

La Institución Libre de Enseñanza, la ILE, a su vez, compartió la visión de transformar el sistema educativo tradicional, en busca de una enseñanza que promoviera la libertad, la creatividad y el desarrollo integral del individuo. Ambos movimientos comparten la visión de una educación centrada en el estudiante, participativa y adaptada a las necesidades individuales.

La convergencia de estas filosofías –plasmada en los principios del Colegio Madrid– ha contribuido a la creación de un enfoque educativo único, comprometido con la formación integral de los estudiantes y la búsqueda constante de la excelencia pedagógica.

En nuestro país, el impacto de estas ideas se materializó en el Colegio Madrid, que adoptó los principios fundamentales de la Institución Libre de Enseñanza, y ha sido y continúa siendo un referente de la pedagogía progresista y laica en México, destacando su énfasis en la libertad de pensamiento, el respeto a la diversidad y la formación integral de sus estudiantes. En la difusión de estas ideas en México, Manuel Bartolomé Cossío, discípulo de Giner de los Ríos, desempeñó un papel crucial. Su contribución al Colegio Madrid fortaleció la conexión entre las corrientes pedagógicas de la Escuela Libre de Enseñanza y la realidad educativa mexicana. El enfoque de Bartolomé Cossío, maestro y posteriormente director de la ILE, se centraba en la educación como instrumento de emancipación, promoviendo la autonomía y la responsabilidad individual (Otero, 1990).

Ahora bien, fue durante la Segunda República Española (1931-1939) que las iniciativas de la Institución Libre de Enseñanza y sus exponentes adquirieron especial relevancia. La República buscó transformar el sistema educativo español, promoviendo la laicidad y la igualdad de oportunidades en la educación. Muchos educadores y pedagogos, influidos por las corrientes de la ILE, desempeñaron un papel esencial en este proceso de cambio.

El alcance de estas corrientes pedagógicas trascendió las fronteras españolas y contribuyó a la construcción de un enfoque educativo más inclusivo y democrático.



Grupo de niñas de primaria, 1946. Archivo de Memoria Histórica del Colegio Madrid.

Al término de la Guerra Civil, el gobierno de Lázaro Cárdenas brindó a los refugiados españoles un suelo fértil donde germinó la semilla de estos transterrados educadores republicanos, entre quienes destaca la figura de Jesús Revaque, primer director del Colegio Madrid. Estos maestros siguen siendo hoy referentes necesarios del proyecto educativo de esta institución.

El legado educativo de la Segunda República Española perduró en la memoria colectiva e inspiró movimientos educativos en distintas partes del mundo. La influencia de la Institución Libre de Enseñanza, representada por Giner de los Ríos y posteriormente por Bartolomé Cossío, permeó en el Colegio Madrid y continúa siendo evidente. Nos recuerda la importancia de la educación basada en principios de libertad, laicidad y participación activa.

“Estas circunstancias influyeron en la amplitud de iniciativas pedagógicas llevadas a cabo por maestros, profesores e inspectores españoles, entre las que destacó la creación de una de las instituciones más emblemáticas —el Colegio Madrid—, referente fundamental de la influencia de la Institución Libre de Enseñanza y de la Escuela Nueva fuera de España” (Delgado, 2013).

Así, la influencia de la ILE se refleja en la actualidad en el proyecto educativo del colegio de muchas maneras:

Enfoque laico y libertad con responsabilidad:

La Institución Libre de Enseñanza abogaba por la separación entre la educación y la religión, promoviendo un enfoque laico en la enseñanza. El Colegio Madrid se define como una institución laica, crítica y liberal, en donde son bienvenidas y respetadas todas las formas de pensamiento, en donde el diálogo prevalece, y el cuestionamiento es la herramienta para el análisis, la resolución de problemas y la toma de decisiones.

Énfasis en la libertad de pensamiento:

Giner de los Ríos defendía la libertad de pensamiento y la autonomía intelectual de los estudiantes. En el Colegio Madrid, se fomenta la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, alentándolos a cuestionar, analizar y reflexionar críticamente.



Primaria, década de los 1990. *Archivo de Memoria Histórica del Colegio Madrid.*

Formación integral: La pedagogía de la Institución Libre de Enseñanza y de Bartolomé Cossío destacaba la importancia de una formación integral que no se limitara a la adquisición de conocimientos académicos, sino que también abarcara el desarrollo moral, ético y cultural de los estudiantes. El Colegio Madrid adopta este enfoque y busca formar individuos conscientes, críticos y comprometidos con la sociedad y con el medio ambiente.

Atención a la diversidad: La Institución Libre de Enseñanza abogaba por una educación inclusiva que tuviera en cuenta la diversidad de capacidades, intereses y contextos de los estudiantes. Este principio se refleja en el Colegio Madrid, que busca adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de sus estudiantes, fomentando así

un ambiente educativo más flexible y equitativo.

Participación activa de los padres: Giner de los Ríos también promovía la colaboración estrecha entre la escuela y los padres en la educación de los niños. Esta idea se integra en el Colegio Madrid, donde se busca establecer una relación cercana y colaborativa entre la institución educativa y las familias.

Así es como las corrientes pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza impulsadas por Giner de los Ríos y Bartolomé Cossío dejaron una huella profunda en el proyecto educativo del Colegio Madrid en México, influyendo en su filosofía y enfoque pedagógico, en sus valores fundamentales y en sus prácticas cotidianas. Este legado perdura hasta nuestros días, marcando una contribución significativa al panorama educativo en México.

Y, para continuar con el compromiso con sus orígenes y preceptos fundamentales, el Colegio Madrid mantiene un proyecto coherente con las circunstancias en las que se desarrolla el quehacer de la escuela, a fin de generar una visión de futuro. Estar siempre abierto a los nuevos planteamientos pedagógicos que ofrecen elementos teóricos y estrategias, y llevar a cabo un proceso pedagógico que resulte significativo para estudiantes y docentes.

En la construcción de un currículo abierto y flexible que parte de la tradición de la Escuela Nueva, se enfatiza el enseñar para la vida. Desde ahí se transita por un paradigma sociocognitivo que interconecta los procesos cognitivos individuales y los contextos sociales y culturales en los que ocurren. Este paradigma se 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 sociohistórico 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.

Son los estudiantes los protagonistas de su propio aprendizaje, de ahí la responsabilidad de ofrecerles un entorno rico en experiencias que favorezcan la adquisición rigurosa y sistemática de conocimientos, habilidades, destrezas, valores, y actitudes en las áreas de ciencias, humanidades y artes, a partir de la revisión de la coherencia vertical y horizontal del currículo, en donde además se incluye la interdisciplina como un elemento que da cohesión y sentido al aprendizaje.

El claustro docente actúa como guía y mediador del proceso de aprendizaje, partiendo de una adecuada selección y secuenciación de los contenidos académicos y favoreciendo el aprendizaje significativo en sus dimensiones individual y colectiva. El aprendizaje colaborativo se desarrolla a través de una metodología participativa basada en la resolución de problemas, que permite aplicar estrategias y procedimientos de detección, formulación, análisis

y evaluación de soluciones en los diversos ámbitos de la realidad escolar y social. En consecuencia, la evaluación es considerada como una actividad sistemática y continua –integrada al proceso educativo–, con la cual se obtiene la máxima información sobre el avance académico de las y los estudiantes en particular y de los procesos en general. La evaluación continua se integra por diversos instrumentos que recogen evidencia acerca de los procesos, los logros y las necesidades de mejora.

La formación en valores proviene de una reflexión en torno a las convicciones que guían la tarea educativa y no como un adoctrinamiento. Los valores se ponen de manifiesto en la convivencia diaria (maestras y maestros guían el camino) y permean las estrategias pedagógicas, los espacios y las formas de participación en la comunidad educativa. Las normas protegen lo que como comunidad se considera valioso, con la certeza de que una actitud cotidiana de respeto y tolerancia promueve el ejercicio de una libertad responsable. En el colegio se reconoce que los valores no se limitan a un conjunto de conceptos irrefutables, sino a una serie de prácticas concretas que norman el quehacer y pensar cotidiano.

El aula refleja la sociedad cambiante y compleja, es ahí donde cada persona reconoce los intereses propios y los colectivos; es ahí donde se forman personas respetuosas de la diferencia de pensamiento y aprenden a construir consensos que permiten el desarrollo de una nueva ciudadanía y una cultura de la legalidad en aras de cimentar comunidades democráticas.

Más de ochenta años de historia, de ejercer la labor educativa, de formar generaciones conscientes de su realidad social y planetaria, conocedoras del pasado histórico y comprometidas con el futuro, implica una actitud innovadora y abierta al cambio. El presente muestra a una institución que sabe responder a las necesidades de un mundo globalizado y regido por las tecnologías de la información y la comunicación, por las inclemencias ambientales, sociales y tecnológicas a las que se enfrenta el planeta del siglo XXI (como la pandemia por Covid 19,

los movimientos sísmicos, las migraciones y las necesidades socioemocionales de nuestros jóvenes). Para ello, centra la atención en sus estudiantes, siguiendo los preceptos de Delors en su informe “La educación encierra un tesoro” (1996): aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Y lo hace fortaleciendo sus programas académicos para promover la adquisición de conocimientos sólidos y relevantes. Esto implica no solo la transmisión de información, sino también el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, la capacidad de investigación y el uso efectivo de la tecnología, para acceder y procesar información, así como propiciar la aplicación práctica de conocimientos mediante prácticas de campo, el diseño de proyectos y actividades. Así los estudiantes podrán disponer de lo que han aprendido en situaciones del mundo real.

En un mundo globalizado, la habilidad para trabajar en colaboración y apreciar la diversidad cultural es crucial. En este sentido, el Colegio Madrid implementa programas que fomentan el entendimiento intercultural, la empatía y la comunicación efectiva; proyectos internacionales, intercambios estudiantiles y actividades que celebran la diversidad, que promueven la paz y el respeto por la diferencia.

De igual forma, se tiene como precepto que el desarrollo integral de la persona es fundamental. El colegio se enfoca en el crecimiento personal, la ética y los valores, y en el desarrollo de habilidades socioemocionales. La educación en valores, el fomento del autoconocimiento y la autonomía de cada uno de sus estudiantes les augura un futuro próspero y feliz.

Dado el papel primordial de la tecnología en la sociedad del conocimiento, el Colegio Madrid incorpora de manera efectiva las herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto incluye la capacitación de docentes en el uso de tecnologías educativas, la implementación de aulas digitales y la promoción de habilidades digitales entre los estudiantes.

El colegio integra la enseñanza del idioma inglés en su proyecto educativo que se centra en sus principios pedagógicos y se adapta a los

desafíos del mundo actual, potenciando las habilidades de los estudiantes para afrontar a la sociedad del conocimiento. La enseñanza del inglés sigue las pautas de un proyecto propio, en el que los contenidos se contextualizan según temas y proyectos afines a los intereses y realidades de los estudiantes.

Al conformar la enseñanza del inglés, el Colegio Madrid prepara a sus estudiantes para ser ciudadanos globales en la sociedad del conocimiento.

Con todo lo anterior marcando el rumbo de las tareas diarias, la propuesta actual del Colegio Madrid es la de lograr un enfoque integrador que dote a los educandos de una comprensión holística del mundo, y puedan trascender las fronteras disciplinarias y abordar problemas desde múltiples perspectivas. La educación también se convierte en un vehículo para cultivar habilidades analíticas y un pensamiento crítico, apto para enfrentar los desafíos y oportunidades que se les presenten.

Hasta aquí se ha presentado un bosquejo detallado de lo que ha sido el proyecto pedagógico del Colegio Madrid, un proyecto coherente con sus principios, comprometido con su comunidad, fiel a sus orígenes, que aboga siempre por la formación integral de sus estudiantes, que fomenta el pensamiento crítico, la creatividad, la ética, el cuidado y la adaptabilidad a un mundo en constante cambio.

Hoy, tras ocho décadas de trabajo continuo, perseverante, comprometido y amoroso, el Colegio Madrid ha cimentado un proyecto exitoso que se transforma para responder a las necesidades de la sociedad actual y pone en el centro del proceso a su estudiantado. Hoy se prepara para responder a los retos del siglo XXI con una estructura sólida, decidida y, sobre todo, creativa, solidaria, justa y humana. El futuro está en construcción, el Colegio Madrid seguirá su camino trabajando con ahínco para formar generaciones que sin duda continuarán gestando cambios positivos en el medio social y en el natural, y que a lo largo de su vida seguirán perteneciendo a esta gran comunidad que les acoge y acompaña. ❖



Castillo de niñas, década de 1940. Archivo de Memoria Histórica del Colegio Madrid.

Referencias

- Delgado, P. (2013). Historia, memoria y olvido del exilio republicano. El Colegio Madrid y su contribución a la renovación pedagógica en México. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 22.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO.
- Morales, A. (1984). El viaje en la pedagogía de la Institución Libre de Enseñanza. *Estudios turísticos*, 83.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la Escuela Nueva. *Educere*, 10(35), 629-639.
- Otero Urtaza, E. M. (1990). Pensamiento pedagógico y acción educativa de Manuel Bartolomé Cossío. *Revista Investigación*, 94, 189-204.



Estudiantes de primaria, 1945. Archivo de Memoria Histórica del Colegio Madrid.

El Colegio Madrid a través de los años

Ernesto Rico

EL 21 DE JUNIO DE 1941, inició sus labores educativas y de cuidado el Colegio Madrid para atender a 440 niñas y niños, así como a sus familias, provenientes de una guerra injusta: la guerra Civil Española (1936-1939). Se abrieron los seis grados de primaria y uno de preescolar para una población doblemente vulnerable; primero, porque eran menores de edad y segundo, porque eran exiliados, que tuvieron que dejar su país ante la victoria del autoritarismo en España y la derrota de la República, preludio de la segunda Guerra Mundial.

El Colegio Madrid fue el último de una serie de instituciones educativas fundadas por el gobierno republicano español en el exilio, a través de la Junta de Auxilio a los Republicanos Españoles (JARE). La fundación de escuelas respondía a la necesidad de ofrecer educación y cuidado a alrededor de seis mil niños y jóvenes, y a sus familias provenientes del exilio, gracias a los 2500 profesionales de la educación llegados en los barcos que el gobierno mexicano alquiló para transportar las familias refugiadas desde el sur de Francia a México. Surgieron así el Instituto Hispano-Mexicano Ruiz de Alarcón, que desapareció muy pronto; seis escuelas de la Fundación Cervantes en ciudades del interior de la república mexicana; el Instituto Luis Vives, que mantiene su labor hasta la actualidad; la Academia Hispano-Mexicana, ya desvinculada del exilio español; y el Instituto Escuela, de muy corta vida.

En 1941, la JARE encomendó la fundación de la nueva institución a Jesús P. Revaque Garea, pedagogo y periodista, funcionario del ministerio de Educación durante la República, quien, junto a su esposa María Montes, atendió a grupos de niños refugiados desde su estancia en Francia. La JARE adquirió un predio en la zona de Mixcoac, en aquel tiempo en las periferias de la Ciudad de México, e inició sus trabajos.

Testimonios de los primeros alumnos relatan que en el colegio además de la labor educativa, esencial por el rezago que traían la mayoría de los estudiantes, también se ofrecieron servicios médicos, de salud bucal, vestido, calzado y alimento, en un horario extendido hasta el término de la tarde; todo de manera gratuita.

En 1942, la Secretaría de Educación de México suprimió la educación mixta, por lo que se tuvieron que adquirir otros inmuebles, entre los que se encontraba un edificio emblemático que la comunidad denominó “El Castillo”, y que fue demolido en 1979. Jesús Revaque continuó en la dirección general, Ángeles Gómez Blasco asumió la dirección de la primaria de niñas y Santiago Hernández Ruiz, la de niños hasta 1945, año en el que María Leal García y José Gil Díaz asumieron las direcciones de primaria de niñas y de niños, respectivamente. Joana Just Montanet era la directora del preescolar.

Al año siguiente, la Comisión Administradora de los Fondos para el Auxilio de los Repu-

blicanos Españoles (CAFARE), compuesta por funcionarios mexicanos y españoles, sustituyó a la JARE en sus funciones. Los recursos económicos del gobierno republicano en el exilio se fueron extinguiendo, por lo que los subsidios al colegio desaparecieron, las becas se redujeron, comenzó el cobro de cuotas y se empezó a recibir a estudiantes mexicanos, atraídos por la calidad educativa vanguardista y el laicismo que caracterizaron al colegio desde sus inicios.

En 1945, la CAFARE desapareció y se hizo evidente que el esperado retorno a una España democrática demoraría mucho tiempo más. Fueron años en los que la institución contaba con un sólido patrimonio, pero de gran escasez de recursos para la operación, y en los que se debió garantizar su autonomía financiera. En 1947, se creó un fideicomiso con la mexicana Nacional Financiera, gobernado por un Comité Técnico y Administrativo, compuesto de siete miembros, de los cuales al menos dos debían ser mexicanos. El fideicomiso garantizaba que los bienes solo se pudieran utilizar con fines educativos y que, en caso de no poder mantener su viabilidad, estos debían regresar al gobierno español que México reconociera.

En una decisión arriesgada debido a la precariedad económica, pero que resultó muy afortunada, en 1950 se abrió la secundaria y en 1953, la preparatoria de dos años, incorporada a la UNAM. La idea era mantener a los estudiantes en las aulas del Colegio Madrid por más tiempo. El maestro Revaque asumió la dirección de la secundaria y Luis Castillo Iglesias la del bachillerato. En 1955, egresó la primera generación que cursó desde el preescolar hasta la preparatoria en el colegio.

En las décadas de 1950 y 1960 fue aumentando la población mexicana, tanto la de estudiantes como la de docentes y trabajadores. Empezaron a incorporarse maestros y maestras que habían sido alumnos, como los hermanos Carmen y Manuel Meda, mientras que los niños exiliados dieron paso a la segunda generación del exilio: los hijos de exiliados ya nacidos en México. Fueron años de estabilidad, del desarrollo de una tradición de excelencia académica

y de cuidado de la niñez y juventud. Las instalaciones fueron adecuándose a la labor educativa, sobre todo por cambios en las vialidades públicas, cuando se tuvo que derruir el primer edificio y el plantel quedó dividido en dos espacios separados por una calle.

Los años setenta fueron convulsos. Iniciaron con la renuncia de Revaque, en 1971, por motivos de salud, y las direcciones de Luis Castillo de 1971 a 1975, Dionisio Peláez en 1976 y 1977, y María Leal entre 1977 y 1980, última directora de las maestras fundadoras.

Sin embargo, estos no fueron los únicos cambios. En 1973, ante el inminente fin del régimen de Francisco Franco en España, con la posibilidad de que el gobierno mexicano normalizara sus relaciones con la Península y se diese la disolución del gobierno republicano en el exilio, el patrimonio del colegio pasó a la Asociación Civil del Colegio Madrid sin fines de lucro, cuyo único propósito, desde entonces, es continuar la obra cultural y educativa del exilio español en México. El Colegio Madrid A. C. está regido por una Asamblea General, cuyos miembros ingresan por invitación y por elección de los demás miembros, todos ellos honorarios, sin recibir sueldo alguno ni utilidades.¹ La Asamblea elige una Junta de Gobierno compuesta de cinco a nueve miembros, electos por tres años con posibilidad de reelección, cuya función es definir las políticas administrativas y académicas del colegio, para ello, se apoya en tres comisiones designadas por la asamblea: administrativa, académica y de vinculación.

Los setenta también trajeron a México y al Colegio Madrid nuevos exilios provenientes de los autoritarismos en Uruguay, Chile y Argentina. Niños y maestros sudamericanos se incorporaron a la comunidad del Colegio Madrid gracias a la misma generosidad con la que México había recibido a los españoles cuatro décadas atrás. Se refrendó así la vocación de cuidado de la institución. La necesidad de una solidaridad que se materializara en apoyos y becas hizo que los

¹ En caso de que la asociación se vea impedida de cumplir su propósito, está estipulado que su patrimonio pasará a alguna institución educativa pública de México.

docentes, las familias y los ex alumnos se movilizaran para el acopio de recursos. Las verbenas del Colegio Madrid nacieron como un gesto de protección y amparo con el que la comunidad respondió a chicos y chicas en situación de vulnerabilidad. Las verbenas ofrecen fiestas multitudinarias, realizadas en las instalaciones, donde se cocinan alimentos, se presentan espectáculos musicales y de baile, se hacen juegos y rifas, se venden recuerdos, con mucho trabajo voluntario de maestros y trabajadores, familias y ex alumnos, alumnos y amigos del colegio. Se han convertido en una tradición de solidaridad ante situaciones emergentes, como ha sucedido, por ejemplo, con los sismos de 1985 y 2017 o la pandemia de Covid 19. Las becas solidarias, más allá de las becas oficiales por ley, no solo operan durante momentos emergentes, sino que se otorgan a las familias que las requieren por situaciones de necesidad personales. En 1974, se creó la primera sociedad de ex alumnos del Colegio Madrid, con el fin de estar cerca de la institución para apoyar su labor mediante eventos académicos, culturales y acopio de recursos para las becas solidarias. Las comidas de ex alumnos son un espacio de reencuentro y nostalgia, pero también de presencia, apoyo y solidaridad.

La década culminó con otro suceso trascendente. En 1978, el plantel de Mixcoac, por los planes urbanísticos de la ciudad, fue demolido. Entonces, el Colegio Madrid cambió su domicilio a sus actuales instalaciones en Tlalpan. Siete hectáreas construidas *ex profeso* como un centro educativo, con las necesidades específicas de la institución. El curso escolar 1979-1980 inició la historia de Tlalpan, que ya lleva más de 45 años.

Los años ochenta y noventa fueron los tiempos de mayor crecimiento de la matrícula, que sobrepasó los tres mil estudiantes. Muchos ex alumnos regresaban como docentes o como padres de familia y la población asociada al exilio, muy disminuida, ya era la tercera generación: los nietos.

Los espacios didácticos y culturales se expandieron y mejoraron, por ejemplo, con la construcción de la Unidad Cultural y del gimnasio, así como con las reparaciones posterior-

es al sismo de 1985. Se impulsó la educación mediante tecnologías, especialmente audiovisuales, y al final del periodo se instalaron los primeros laboratorios de cómputo. Asimismo, se renovaron los compromisos con los valores republicanos y las herencias pedagógicas del proyecto educativo de la Segunda República Española con la publicación de la *Declaración de principios del Colegio Madrid* en 1982.

Se impulsó la profesionalización docente mediante la formación y la evaluación, con el nombramiento de coordinaciones académicas por área y por sección y se inició, primero anual y actualmente bianual, el Encuentro Pedagógico “Carmen Meda”, espacio de diálogo y reflexión de la comunidad docente con especialistas de la educación. La participación de los docentes en la toma de decisiones se logró mediante un Consejo Académico con representantes de todas las secciones y claustros de área. En 1985, también inició el programa de educación para Adultos y Alfabetización rural (ALFA) del Colegio Madrid, como una actividad teórico-práctica en la que las y los alumnos de bachillerato aplican sus aprendizajes a lo largo de su trayectoria en el colegio, con un fin de servicio y trabajo comunitario, que complementa su formación como agentes de cambio.

El sismo de 1985 y sus consecuencias en el colegio y la ciudad, en plena crisis económica del país, permitieron a la institución mostrar su adaptabilidad, con una rápida reparación de los edificios dañados y el diseño de un programa de protección civil que fue modelo en el país, incluso para las autoridades especializadas.

En el periodo, las direcciones generales estuvieron a cargo de Cristina Barros Valero (1980-1988), José Antonio Chamizo Guerrero (1989-1997) y Alejandro Pérez Pascual (1997-2005), todos ellos ex alumnos. En la dirección de preescolar estuvo María Elena González de 1981 al 2000 y en la primaria, Laura Huéramo Vázquez de 1980 al 2006. La dirección de la secundaria corrió a cargo de Nuria Ballesté Gálvez (1982-1992), regresó Rosa Lapiedra de 1992 a 1997 y Yuridia Hernández Gómez (1997-2003). Finalmente, el bachillerato lo dirigieron Laura Fron-

josá Curcó (1981-1987) y Ramona Compte Casés (1987-2006).

Poco antes de que acabara el milenio, el colegio optó por cambiar su bachillerato del sistema de Educación Preparatoria Nacional (EPN) al sistema del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), por la mayor flexibilidad en las cargas horarias y el planteamiento de pedagogías más modernas y afines a las prácticas del colegio, como la pedagogía constructivista, que inspiró la reforma del CCH de la UNAM en 1996. En el curso 1998-1999 inició el CCH y en el 2000 egresó la última generación de la EPN.

Ya en el nuevo milenio, la Asamblea de asociados aprobó el *Plan de desarrollo 2003-2023 del Colegio Madrid*, con el fin de establecer estrategias de crecimiento y consolidación del proyecto educativo. Si bien ya se habían manifestado los problemas ambientales y de cambio climático, el colegio tomó medidas activas para enfrentarlos. Se creó el Comité ambiental, que define estrategias educativas, de infraestructura y de vinculación para el cambio de hábitos institucionales. Entre sus mayores logros están las asignaturas de educación ambiental, la instalación de celdas solares para la generación eléctrica, y múltiples campañas, como la de separación de residuos y reciclaje de plásticos opacos.

El inglés se consideró una prioridad; el colegio se convirtió en una Cambridge School mediante un convenio con The Anglo, lo cual ha elevado los niveles de inglés de los egresados. Asimismo, en el 2010, se firmó un convenio con el Ministerio de Educación de España, en el que se integraron al currículo asignaturas de cultura, historia, geografía y literatura españolas, para que los estudiantes adquieran la doble certificación mexicano española de educación secundaria y media superior. Los vínculos con España y la Unión Europea, además de enriquecer la vida cultural y académica del colegio, dan a los egresados oportunidades de movilidad. Convenios e intercambios han intensificado la presencia de estudiantes del colegio en eventos en Europa, como los congresos estudiantiles en Galicia y Portugal CLMNTK o el intercambio con el Colegio Estudio de Madrid.

Las tecnologías para el aprendizaje han revolucionado la enseñanza y desde 2012, todos los alumnos, docentes y personal posee una cuenta institucional *Google Education* para el uso de sus herramientas, lo que, cabe mencionar, facilitó la enseñanza a distancia durante el confinamiento de la pandemia Covid 19. Desde el 2022, todos los alumnos de la secundaria y el bachillerato cuentan con un equipo de cómputo portátil, a préstamo, que integra el trabajo presencial con las tareas en casa. Quinto y sexto de primaria cuentan con laboratorios móviles que se usan intensivamente en sus salones de clase. La formación docente en este aspecto también ha sido intensa. En 2018, se inauguró un espacio que combina nuevas y viejas tecnologías para el desarrollo y modelado de soluciones a problemas concretos, que se denomina Taller de Ideas, espacio tipo *Makerspace*, para proyectos STEAM.

A partir de un Encuentro Pedagógico en 2013, el colegio asumió el compromiso de una educación inclusiva, creando una coordinación general para cumplirlo. Sin duda, la inclusión educativa enriquece a toda la comunidad, con estrategias de atención, cuidado y diseño universal del aprendizaje. El proyecto ha ido creciendo, ahora como Programa para la atención a la diversidad junto con los comités de igualdad de género y de educación en derechos humanos y paz.

El cuidado socioemocional también ha sido una prioridad desde hace algunos lustros, y a los departamentos de orientación educativa se ha sumado, desde 2012, el programa Madrid Tutor, con acciones de orientación, atención a la diversidad, cuidado socioemocional y vinculación social.

Además de una labor constante en la formación y evaluación docente, se mejoraron los procesos pedagógicos del colegio, con los proyectos de evaluación de los aprendizajes, cuyo objetivo es medir el nivel académico de la institución e intervenir el trabajo didáctico en las aulas para garantizar el aprendizaje de los estudiantes.

En este periodo ha habido cuatro directoras generales: María Teresa Franco Muñoz (2005-



Estudiantes de preparatoria participan en un evento que conmemora el movimiento estudiantil de 1968, década de 1990.
Archivo de Memoria Histórica del Colegio Madrid.

2006), Laura Huéramo (2006-2010), Rosa María Catalá Rodas (2010-2018) y Ana María Jiménez Aparicio a partir de 2018.

Las inundaciones y los sismos de 2017, así como el confinamiento posterior a la declaración de la pandemia Covid 19, pusieron a prueba la adaptabilidad y capacidades pedagógicas y de cuidado socioemocional del Colegio Madrid y de su comunidad. A lo largo de los años, el colegio ha construido una fuerte identidad

institucional basada en la memoria, con valores y objetivos muy claros que sirven como brújula. Su fuerte voluntad de mejora le permite ponderar de forma crítica lo mejor de la investigación educativa y de la gestión escolar, para ser una escuela que aprende y se construye continuamente. Hoy, como en 1941, el Colegio Madrid es una institución con una profunda vocación educativa y de cuidado para formar individuos preparados, comprometidos y felices. ❖

Referencias

- Canales, L. y Cruz, J. I. (2013). *Cultura académica del exilio español en México. Viejas prácticas para nuevos tiempos*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y Universidad de Valencia.
- Cruz, J. I. (2001). El Colegio Madrid de la Ciudad de México. Un modelo de excelencia académica. *Migraciones y exilios: Cuadernos de la Asociación para el estudio de los exilios y migraciones ibéricas contemporáneos*, 2.
- Delgado, P. (2013). Historia, memoria y olvido del exilio republicano. El Colegio Madrid y su contribución a la renovación pedagógica en México. *Revista d'Història de l'Educació*, 22.
- García de Fez, S. (2010). *La identidad nacional de los colegios del exilio español en la Ciudad de México (1930-1950)* [Tesis doctoral]. Universitat de València.
- Pastor, M. A. (1991). *Los recuerdos de nuestra niñez. 50 años del Colegio Madrid*. Colegio Madrid.
- Rico, E. (2016). El proyecto pedagógico del Colegio Madrid. 75 años construyendo una experiencia educativa. *Transatlántica de educación*, 16.
- Rico, E. y Martínez, A. (2016). El Colegio Madrid de 1941 a 1950: Las bases de una institución de innovación educativa centrada en el aprendizaje, desde la visión de sus protagonistas. En *Docencia y cultura en el exilio republicano español* (Santana, Adalberto y Velázquez, Aurelio). UNAM.
- Rico, E. y Plá, S. (2014). De cómo la pedagogía republicana se volvió mexicana. Una historia del presente del Colegio Madrid en México. [Ponencia]. *XII Congreso de Historia Contemporánea*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.



Grupo de primaria, década 2010. *Archivo de Memoria Histórica del Colegio Madrid.*

El recorrido pedagógico y social en el Colegio Madrid

Natzín García Macías
Rinette Goletto Ramírez
Gabriela Marín Martínez
Claudia Pérez Ulloa

EL COLEGIO MADRID CONSIDERA al espacio escolar como un lugar de crecimiento, de expresión, reflexión y análisis del mundo de hoy. Esto nos lleva a entender que los procesos de aprendizaje en las diferentes etapas del desarrollo, deben respetar los ritmos individuales y, a la vez, generar la construcción del conocimiento en el ámbito colaborativo. Para lograrlo es necesario pensar y repensar la escuela como una institución de vida desde la importancia de las habilidades y capacidades de las y los docentes. Escoger figuras del aprendizaje dispuestas a la flexibilidad y la adaptación a las necesidades de cada nueva generación plantea una constante formación y reflexión. Para el Colegio Madrid, la educación debe llevar la promesa de mejorar el mundo: nuestros niños, niñas y jóvenes deben adquirir las habilidades necesarias para enfrentarse a los retos del mañana.

La primera infancia es una etapa crucial en el desarrollo humano, en la que se asientan las bases para el aprendizaje y el crecimiento. Desde la visión constructivista, se enfatiza la importancia de proporcionar entornos estimulantes que alienen la exploración y el descubrimiento activo.

Por ello, el Colegio Madrid se ha preocupado para que el preescolar responda a las necesidades de desarrollo de esta etapa. Brinda espacios y ambientes favorecedores para el aprendizaje donde los niños y las niñas están en constante movimiento y participan en actividades.

Se considera que los niños no son receptores pasivos de información, sino constructores activos de su propio conocimiento. Jean Piaget, uno de los teóricos clave en este enfoque, postula que los niños construyen su comprensión del mundo a través de la interacción con su entorno (Piaget, 1972). En el contexto de la primera infancia, esto demanda experiencias educativas que motiven a los niños a explorar y experimentar. Las clases de integración cultural de preescolar brindan la posibilidad de experimentar, crear y conocer diversas formas de expresión.

La educación en la primera infancia se centra en el juego como una herramienta fundamental para el aprendizaje. El juego no solo es una actividad muy placentera para los niños y las niñas, también es un medio para desarrollar habilidades cognitivas, sociales y emocionales. En el preescolar prevalece el esfuerzo por crear ambientes ricos en recursos, materiales y oportunidades para el juego imaginativo y la resolución de problemas.

Se valora la interacción social como un componente esencial del aprendizaje. Los niños y las niñas aprenden a través de sus interacciones con el entorno, y de sus relaciones con otros niños y adultos. Los educadores de preescolar actúan como facilitadores, observando y apoyando el proceso de aprendizaje de cada niño, y adaptándose a sus necesidades individuales.

La individualidad y la diversidad se celebran, se reconoce que cada niño tiene su propio ritmo de desarrollo, por lo que es indispensable estar atentos a las señales y, así, adaptar los enfoques y las actividades, para satisfacer las necesidades específicas de cada uno. Se promueve la autoevaluación y la reflexión, y se alienta a los niños a ser conscientes de su propio aprendizaje.

El preescolar ofrece entornos que propician la exploración, el juego, la interacción social y el respeto por la individualidad de cada niña y niño. Sobre estas bases se cimentan un desarrollo integral y un amor duradero por el aprendizaje a lo largo de la vida.

Entre los seis y siete años inicia la formación en la primaria, las y los alumnos comienzan a ser autónomos, su capacidad de pensamiento y de aprendizaje se ha ido desarrollando desde las etapas más tempranas con la participación atenta de las familias. Ahora la escuela hace énfasis en ello. Niñas y niños irán buscando un referente de individualidad sin perder de vista a los padres como figuras de ejemplo o modelos de vida, la familia seguirá siendo el eje rector en la cantidad de vocabulario y formas de expresión que adquieran (Tamis-LeMonda, 2017). Se requiere un seguimiento cercano e individual al logro de la lectura y la escritura, habilidades comunicativas con mayor relevancia para el desarrollo del lenguaje. Este proceso complejo se construye desde etapas anteriores, en las que se desarrollan habilidades motoras, cognitivas y lingüísticas que permitirán la familiarización con el código escrito vinculado al mundo que los rodea. La enseñanza y el uso de la letra cursiva se fundamenta en que esta es la que se adapta más al funcionamiento de nuestro sistema nervioso, pues es una acción continua y ligada, lo que brinda flexibilidad a la psicomotricidad y a la agilidad de pensamiento.

Da comienzo una práctica distintiva del Colegio Madrid desde sus inicios: la viñeta. Es la primera actividad del día; en un recuadro del extremo superior izquierdo de la primera hoja de su cuaderno, las y los alumnos hacen un pequeño dibujo libre, una “viñeta”. En el margen derecho se anota el estado del tiempo; cada día,

un estudiante distinto sale a la puerta, observa el termómetro ambiental en una de las columnas y lee la temperatura, observa el cielo, siente hacia dónde sopla el viento y puede sentenciar: “cielo despejado, viento fuerte, temperatura 21 grados”, con el fin de que todos tomen nota. Esta práctica tiene su inspiración pedagógica directa o indirectamente en los principios que profesan los centros culturales y educativos derivados de la Institución Libre de Enseñanza. Según Decroly (1907), la escuela debe situarse en un ambiente en el que el niño pueda observar diariamente los fenómenos de la naturaleza, las manifestaciones de los seres vivos en general y de las personas en particular y, ante todo, pueda acomodar sus esfuerzos a las condiciones del espacio en que se desenvuelve su vida.

A partir de los ocho y nueve años, las y los estudiantes observan a su familia y docentes con una mirada más realista y consideran la posibilidad de que estos se pueden equivocar, están atentos a ello, lo que los lleva a desarrollar un autoconocimiento (que será referente de confianza) y a valorar sus habilidades y emociones. Se consideran capaces y logran entender el mundo desde una perspectiva colaborativa, desarrollan el sentido del deber y la justicia. Es por todo lo anterior que en esta etapa los entornos de aprendizaje en el colegio los invitan a reflexionar, analizar, cuestionar lo que saben, lo que son capaces de construir, y su conciencia del otro permite robustecer su compromiso social en un mundo diverso.

Entre los diez y once años, enfrentan cambios importantes en lo que se espera de ellas y ellos en el ámbito académico, en el entorno social y en su autonomía. Su mayor capacidad de razonamiento y pensamiento independiente se suele manifestar en la manera de preguntar. Suelen incorporar su interés por diferentes áreas del aprendizaje y, aunque todavía no están listos para pensar un tema desde diferentes perspectivas, ya pueden recurrir a una serie de experiencias vividas que refuerzan su memoria. Gracias a esta acumulación dinámica de experiencias, empiezan a pensar y razonar con mayor información y destreza. En el Colegio Madrid, el

enfoque se dirige entonces a generar experiencias de aprendizaje, para que logren validar los pensamientos de sus pares, ser más empáticos y reconocer que los dilemas y alternativas que se plantean en la vida se pueden resolver de manera conjunta, enriqueciéndose por las experiencias de los demás (Colegio Madrid, 1982).

Una habilidad que se consolida en esta etapa de desarrollo es la participación infantil en sesiones con el grupo llamadas “Asambleas”, para abrir espacios de escucha, diálogo y reflexión entre niñas, niños y el profesorado. Las conversaciones grupales favorecen la comunicación, el reconocimiento y respeto de los diferentes puntos de vista, mientras resaltan la toma de decisiones por el bien de la mayoría. Todo esto se extrapolará a su vida adulta, bajo la forma de la participación ciudadana y compromiso social.

En la adolescencia se inicia una nueva cultura escolar con un currículo especializado por academia en la que cada materia está a cargo de docentes distintos. Así pueden acceder al conocimiento y a las habilidades propias de la disciplina desde una óptica especializada, sin perder de vista el trabajo interdisciplinario, característica fundamental del colegio desde su fundación. La interdisciplina es vital para formar “personas capaces de concebir un ideal, de gobernar con sustantividad su propia vida y de producirla mediante el armonioso consorcio de todas sus facultades” (Colegio Madrid, 1982). Se desarrollan las materias básicas de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022), además de asignaturas propias del colegio que complementan la formación desde la perspectiva humanista y del cuidado de la salud.

Es cuando se comienza con una materia propia del Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte de España y el Colegio Madrid (2008), con lo cual las y los estudiantes podrán obtener las certificaciones de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato español.¹ Es también cuando la enseñanza del inglés se es-



Columpios de preescolar, 2024.
Archivo de Memoria Histórica del Colegio Madrid.

pecializa por niveles para un mejor aprovechamiento de las estrategias, con el fin de acceder a la acreditación del nivel Preliminary de Cambridge Assessment English. Paralelamente, la formación artística se diversifica y especializa en seis talleres que ofrecen una visión general e integral de las artes como recurso de expresión, autoconocimiento y diálogo. Aspectos que en conjunto permiten al colegio:

“...despertar el interés de sus alumnos hacia una amplia cultura general, múltiplemente orientada [...] 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, personas capaces de concebir un ideal, de gobernar con sustantividad su propia vida y de producirla mediante el armonioso consorcio de todas sus facultades” (Colegio Madrid, 1982).

Durante este periodo (Piaget, 2008), comienzan los procesos de pensamiento abstracto. Las

¹ Para más información sobre el tema, se sugiere consultar el texto El legado español: Convenio con el Ministerio de Educación, en el capítulo IV de este volumen.



Poesía voladora, actividad de secundaria, 2018. Archivo de Memoria Histórica del Colegio Madrid.

diversas materias cobran especial importancia pues en cada una se desarrollan los conceptos abstractos que llevarán a las y los estudiantes a poner en práctica el pensamiento hipotético deductivo. Mediante este proceso, los adolescentes comienzan a comprender sus acciones y sus consecuencias, así conseguirán planear sus acciones y, en cierta medida, a ponderar las variables que se pueden presentar. Dan sus primeros pasos los procesos de metacognición (Piaget, 1980), pues logran pensar lo que están ideando, razonan sus acciones, aprenden de ellas y convierten sus errores en aprendizajes significativos.

De esta manera, la enseñanza de la ciencia se fundamenta en metodologías interdisciplinarias como la STEM o el aprovechamiento del fenómeno ancla o las ideas centrales para despertar la curiosidad y fomentar el pensamiento crítico.² Las Ciencias Sociales y las Humanidades utilizan la lectura como eje transversal que ayuda a la comprensión de la realidad y al entendimiento de su contexto histórico y presente, a partir del cuestionamiento crítico de las distintas fuentes que posee. Se pretende que el aprendizaje se convierta en una herramienta que los ayude a tomar decisiones informadas y conscientes.

Las prácticas de campo, las participaciones en congresos internacionales y el intercambio internacional con la ciudad de Madrid,³ España, promueven el aprendizaje colaborativo e interdisciplinario. Además, dotan al estudiantado de habilidades socioemocionales que favorecerán la promoción de relaciones interpersonales asertivas y el desarrollo de la independencia.

El acompañamiento cercano de orientación y la asesoría fomentan la autonomía y generan un espacio seguro y de confianza con el estudiantado y con las familias. Se realiza un trabajo muy fino con las y los estudiantes para incentivar la toma de sus propias decisiones

y hacerlos conscientes de sus consecuencias. Sin duda, en el camino se presentarán muchas equivocaciones que, sin estigmatizar el error, generarán un espacio de aprendizaje desde el acompañamiento. En el proceso de búsqueda de identidad de las y los adolescentes, se hace un acompañamiento puntual y en constante comunicación con la familia para que este camino de descubrimiento sea lo más enriquecedor posible. Desde el diálogo y la empatía del equipo de adultos, se trabajan los estigmas sociales, los duelos corporales, la búsqueda de identidad y las posibles ansiedades y frustraciones.

Al finalizar esta etapa, las y los alumnos son capaces de tomar decisiones responsables e informadas, de plantear sus ideas con claridad y resolver problemáticas acordes a su edad. Logran reconocer sus propias aptitudes y talentos, diferenciar sus preferencias y autocuidarse. Saben relacionarse con los otros, ser solidarios, empáticos y éticamente responsables de sus actos. En inglés, tienen los conocimientos y habilidades para entablar conversaciones, elaborar textos y argumentar en la segunda lengua.

La adolescencia se caracteriza por el paso del pensamiento concreto al abstracto (Piaget, 1972), hay una progresión de nuevas habilidades cognitivas que se traducen en una mejor resolución de problemas, la capacidad de pensar a futuro y en términos deductivos, así como la de construir una posición moral y social respecto al entorno.

Por mucho tiempo, la educación tradicional supuso que pasar de una edad a otra era suficiente para aumentar el nivel de complejidad, la cantidad y la profundidad de los contenidos de los aprendizajes. Hoy, gracias a Vygotsky (1987) y Bruner (1961), se sabe que para que la transición sea posible, el ambiente debe ser favorable y debe proporcionar las herramientas y estrategias que guíen el proceso de construcción del aprendizaje, lo que se conoce como “andamiaje”. Por otro lado, es en la adolescencia cuando las habilidades de las y los jóvenes alcanzan logros que, si bien han requerido de mayor abstracción, se materializan en productos o resultados tangibles y capaces de modificar el entorno.

² Para profundizar en los principios de estas metodologías se sugiere consultar los apartados de Matemáticas, Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales en el capítulo II.

³ El Intercambio con el Colegio Estudio de la ciudad de Madrid en España se realiza desde enero de 2011 y está sustentado en el trabajo académico derivado de los procesos históricos similares que compartimos como naciones.

En este marco, el bachillerato del Colegio Madrid está incorporado desde 1998 al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM en cuyo ideario está: “Que sean sujetos, actores de su propia formación, de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnológicos para resolver con ello problemas nuevos” (CCH, UNAM, n.d.).

La aspiración no se agota en que las y los estudiantes logren las operaciones formales del pensamiento en un sentido meramente intelectual, sino en que esas habilidades les permitan ser creativos en el abordaje de nuevas situaciones y en encontrar soluciones relevantes para ellos y su comunidad.

Para lograr esto, se piensa en tres directrices: el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y la interdisciplina. El pensamiento crítico, que empieza a desarrollarse en etapas más tempranas, aquí cobra un cariz mayormente metodológico en términos de manejo de la información y encaminado a validar procesos de construcción de conocimientos, tomar una postura informada y buscar soluciones creativas y colectivas para los problemas locales y globales. Esto ocurre en las distintas asignaturas del mapa curricular del bachillerato, que suelen interconectarse para brindar al estudiante un acercamiento más complejo y realista de los fenómenos naturales y sociales. Este trabajo interdisciplinar, sostenido en la teoría de la complejidad de Edgar Morin (2001), busca superar la visión fragmentaria del conocimiento, trabajar con las dinámicas sociales y culturales que ocurren en el aprendizaje y buscar la colaboración de las personas para fomentar la responsabilidad social, tomando en cuenta los contextos específicos. Es así como las asignaturas se van enriqueciendo horizontalmente y se buscan espacios precisos para vincular contenidos de historia, matemáticas, química, etcétera.

El bachillerato del Colegio Madrid es un bachillerato propedéutico para la formación universitaria y es considerado de alta exigencia académica, por lo que es fundamental la pro-

fesionalización de los docentes y una especialización directa de las asignaturas que imparten. En esta etapa, los y las jóvenes están por dar el salto a la formación superior, por lo que deben contar con figuras cercanas que orienten su vocación y que exploren con ellos, dentro y fuera del aula, las experiencias concretas del quehacer científico, académico, práctico y artístico. Los laboratorios, aulas de artes, espacios deportivos y prácticas de campo contribuyen a tener una experiencia completa de las distintas áreas, durante los dos últimos semestres, para que opten por un paquete de materias inclinado a una de las cuatro grandes áreas del conocimiento: Física-Matemáticas y de las ingenierías; Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud; Ciencias Sociales; Humanidades y Artes.

En las últimas décadas, se hizo patente la importancia del desarrollo socioemocional en el proceso de aprendizaje. No se puede desarrollar el potencial de una persona sin la atención y cuidado de lo emocional y de los vínculos que se van desarrollando. En la adolescencia media podemos rastrear tres áreas centrales en este sentido (Gaete, 2015): la primera es la consolidación de una identidad personal, la segunda, el logro de la autonomía y habilidades para la vida adulta, y la tercera, la habilidad de relacionarse con otros.

Esta dimensión se trabaja también desde diversos ángulos en el bachillerato; en el aula, docentes y operadores de Madrid Tutor,⁴ el programa general de prevención de riesgos psicosociales del colegio, abren espacios con las y los estudiantes para escuchar sus necesidades y desarrollar actividades que en algunas ocasiones se relacionan con las asignaturas y, en otras, con el acontecer actual y contextual. Desde el equipo de orientación, por medio de las materias de Apoyo académico, Vocación y proyecto de vida, y Taller integral de la sexualidad, se busca compartir herramientas para el manejo emocional, y estrategias de comunicación para la resolución de conflictos.

4 Para mayor información sobre la estructura y metodología de este programa véase “Madrid Tutor” en el capítulo III.



Patio de bachillerato CCH, 2024. Archivo de Memoria Histórica del Colegio Madrid.

Desde la gestión escolar, se sostiene el respeto absoluto por la identidad individual de los estudiantes y sus formas de expresión siempre que sean incluyentes y pacíficas. Se busca generar espacios seguros para que tomen decisiones, cada vez de mayor trascendencia, de manera acompañada y con la certeza de tener una figura confiable a la cual acudir en caso de sentirse en riesgo o en dificultad. La necesidad de independencia se va trabajando siempre en función de la responsabilidad y buscando la autorregulación de los grupos y sus integrantes.

La vida adulta a la que se acercan las juventudes actuales se ubica en una realidad compleja de gran incertidumbre y con múltiples riesgos. Ejecutar procesos y procedimientos o rodearse de personas que los ayuden a crecer y ofrezcan vínculos satisfactorios son aprendizajes que los encaminan a un desarrollo sano y a un florecimiento mediado por el autocuidado, la motivación, el sentido de pertenencia y un fuerte componente de valores elegidos y cultivados desde la libertad y la reflexión personal. ❖

Referencias

- Bruner, J. S. (s/f). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21-31.
- CCH, U. (2024, febrero 2). *Misión y Filosofía | Colegio de Ciencias y Humanidades*. Colegio de Ciencias y Humanidades. www.cch.unam.mx/misionyfilosofia
- Colegio Madrid. (1982). *Declaración de Principios de la Asociación Civil Colegio Madrid*. Colegio Madrid.
- Colegio Madrid. (2008). *Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Colegio Madrid, Asociación Civil*. Colegio Madrid.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Piaget, J. (1972). *To understand is to invent: The future of education*. Crossman.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (2008). *Psicología del niño*. Morata.
- Tamis-LeMonda, C. (2017). *El rol de los padres en fomentar el aprendizaje y desarrollo del lenguaje en niños pequeños*. New York University.
- Vygotsky, L. S. (1987). *La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Paidós.



La vida en las aulas



CAPÍTULO II



Secundaria, década de 1990. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

Enseñanza de Matemáticas

Sharon Magali Valverde Esparza

Antecedentes

DESDE SUS ORÍGENES, en el Colegio Madrid las matemáticas han sido parte esencial del proyecto educativo, al ser un espacio de convergencia de ideas innovadoras que han ido consolidando un conjunto de metodologías y prácticas, sostenidas en didáctica de las matemáticas, y que dotan a docentes y estudiantes de una identidad congruente con los principios de la institución.

En las últimas décadas, como parte del proyecto estratégico del Colegio Madrid para posicionarse por su nivel académico, se fueron planeando diversas acciones en el área, para definir un documento rector que describiera el perfil de egreso de los estudiantes, en educación básica como en media superior, y para establecer un proyecto de evaluación de los aprendizajes; tareas que dieron como resultado un currículo vertical –del que se hablará más adelante–. Además de estas acciones, se abrió una coordinación general de preescolar a bachillerato, con la finalidad de promover y consolidar el trabajo vertical.

Metodologías y prácticas en la enseñanza de las matemáticas

Para hablar del proyecto de matemáticas se debe señalar que estas ayudan a formar una estructura de pensamiento y se consideran parte

fundamental del desarrollo en infantes y adolescentes, ya que promueven el pensamiento crítico y ordenado, así como el paso de lo concreto a lo abstracto (Tapia y Murillo, 2020).

Dado que las matemáticas están presentes en todo lo que nos rodea, se sostiene que el constructivismo resulta un modelo adecuado para su enseñanza, pues cada estudiante, de acuerdo con su contexto social, guarda experiencias que son el ancla sobre la cual se lleva a cabo el proceso de asimilación y acomodación; recibe nueva información y se modifican los esquemas previos (Bolaño 2020). En este modelo, el estudiante se coloca en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, adquiere más autonomía y se aproxima al conocimiento de maneras dinámicas y adecuadas a sus propias experiencias. El rol del docente es, entonces, el de mediador del conocimiento, motivando al estudiante, programando, organizando y secuenciando los contenidos vinculados con contextos reales.

Este modo de entender el papel del estudiante y el del docente está presente en cada una de las prácticas que se llevan a cabo en el colegio en la enseñanza de las matemáticas, en concordancia con su proyecto pedagógico, que impulsa que los estudiantes se encuentren en el centro del proceso educativo y que promueve el pensamiento crítico, científico, reflexivo y creativo. Así, por ejemplo, en todas las secciones, se trabaja con actividades en

contexto que les permiten a los estudiantes relacionarse con el medio que les rodea, conocer emociones, el entorno, el clima, el tiempo y su medición, celebraciones y tradiciones o valores y cuidado del medio ambiente, entre otras, mientras se desarrollan los primeros acercamientos a la idea de número, secuencia numérica, medida, unidad de medida, clasificación, conteo, etc., y posteriormente se abordan las conexiones que tienen dichos contextos con las matemáticas.

Asimismo, con base en la idea de que las experiencias previas de cada estudiante son el andamiaje sobre el que se construyen los nuevos conocimientos, y porque el juego permite a los infantes interactuar con el mundo (Tamayo, 2008), el colegio considera que el estudiante puede adquirir un aprendizaje significativo a través de actividades que sean dinámicas y que lo motiven.¹

Dentro de las actividades dinámicas están, por ejemplo, los juegos como serpientes y escaleras, dominó, lotería o ruleta, pues pueden emplearse para enseñar temas de conteo, secuencia numérica, aritmética y álgebra, ya que a partir de las experiencias lúdicas se pueden abordar conceptos e ideas formales a cualquier edad (Tamayo, 2008).

Es a partir de esta idea que en la sección de primaria está integrado como parte de la currícula un aula didáctica de matemáticas llamada Caleidoscopio. Este espacio se utiliza para abordar contenidos matemáticos a través del juego y la recreación, proporcionando un ambiente seguro y estimulante en el que las y los estudiantes pueden explorar su entorno, experimentar con diferentes roles y situaciones, y desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y sociales fundamentales. Su objetivo principal es aprender a partir del juego y la creatividad,

1 En las secciones de primaria y preescolar está integrada como parte de la currícula una ludoteca. Estos espacios, diseñados para el juego y la recreación, proporcionan un ambiente seguro y estimulante en el que las y los estudiantes pueden explorar su entorno, experimentar con diferentes roles y situaciones, y desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y sociales fundamentales. Su objetivo principal es promover el juego libre y creativo, así como el desarrollo integral de los niños a través de experiencias lúdicas.

así como el desarrollo integral de los niños a través de experiencias lúdicas.

Las actividades lúdicas ocurren dentro y fuera del aula en todas las secciones, pues a partir de los juegos se desarrollan diferentes habilidades de pensamiento matemático: reconocer patrones, elaborar estrategias, resolver problemas e interpretar las situaciones presentadas, por mencionar algunas. Los juegos varían de acuerdo a los contenidos a explorar y se trabaja con juegos de diferentes tipos:

Clásicos, como lotería, serpientes y escaleras, etc., a partir de estos juegos se pueden plantear preguntas que lleven a cada estudiante a reconocer las matemáticas dentro del juego.

Matemáticos, como retos, juegos lógicos, rompecabezas, que desde su concepción trabajan con contenidos propios de la asignatura.

Modificados, en los que, como el nombre lo indica, se adaptan las instrucciones o materiales para que se usen contenidos matemáticos en cada partida.

Asimismo, hay momentos de juego e interacción de estudiantes de diferentes secciones; en ellos, estudiantes de secundaria y de bachillerato juegan dominó, estudiantes de primaria y secundaria, a la ranita saltarina,² por ejemplo. Quienes reciben a los grupos invitados dirigen las actividades de aprendizaje y convivencia.

También se organizan actividades lúdicas por medio de torneos: es el caso del torneo de derivadas de bachillerato,³ gestionado por y para estudiantes, en los que se divierten y aprenden mucho de contenidos académicos y de la logística de un evento.

En el marco de las actividades dinámicas, se halla la resolución de problemas, que puede

2 La ranita saltarina es un juego de saltos en la recta numérica.

3 Este torneo es anual y es gestionado por los estudiantes que cursan la materia de Cálculo Diferencial e Integral, correspondiente al último grado de bachillerato. El torneo está dirigido a las personas de la comunidad de bachillerato que se interesen en derivar, sin importar su grado. Dentro de su organización, los estudiantes del último grado ofrecen tutorías para los participantes.



Estudiante de primaria, en el salón Caleidoscopio, 2024. Fotografía: D. Álvarez Miranda

considerarse una de las actividades más propicias para promover el pensamiento matemático en estudiantes de todas las edades, pues son retos que deben afrontar con sus propias herramientas. Actividades de este tipo promueven la comunicación oral y escrita de estrategias de resolución, y propician el desarrollo de la reversibilidad, la abstracción y la aplicación de ideas matemáticas a diversos contextos. Entre otros beneficios, permite identificar la relación entre las matemáticas y la vida cotidiana.

Así, el papel del docente es fundamental, pues debe cerciorarse de que los problemas sean un reto, presenten situaciones nuevas y atiendan la diversidad de formas de aprender de sus estudiantes. De esta manera, logrará plantear situaciones que cumplan dichas características, al promover con una actitud positiva el trabajo del aula y gestionar el error, analizando los procesos seguidos como parte del aprendizaje (Calvo 2008).

En las actividades de resolución de problemas, entonces, se plantean diversas situaciones, cotidianas y matemáticas, con algún reto que solucionar. Así pues, según el contenido a trabajar, se eligen situaciones que detonarán las discusiones, tomando en cuenta la diferencia entre

un problema y un ejercicio. El problema debe ser un reto para el estudiante, que sabe que para resolver un problema hay diferentes caminos e incluso hay problemas con diferentes respuestas o carentes de solución.

Para un estudiante de preescolar, por ejemplo, medir la longitud del pizarrón puede ser un gran reto y un problema a resolver, mientras que la misma situación es solo un ejercicio para un estudiante de tercero de primaria. En el primer caso, se pueden seguir estrategias diversas: que todos los infantes coloquen la longitud de su mano derecha y cuenten el total de manos, o cuenten la longitud de un mismo estuche, a lo largo del pizarrón; en el segundo caso, la tarea ya no implica un reto o no es un cuestionamiento relevante en su contexto.

También se promueve el uso de metodología STEAM, nombrada así por sus siglas en inglés (*Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics*), con un enfoque interdisciplinario y de aplicación de conocimientos para el desarrollo de habilidades de pensamiento. Esta metodología promueve las conexiones entre contenidos matemáticos, procesos matemáticos, otras áreas del conocimiento y el entorno de los estudiantes. Así se ofrecen contextos rea-

listas para que los estudiantes entiendan cómo las matemáticas contribuyen a su formación, pues deben razonar, argumentar, descubrir, representar, modelar, conectar o demostrar de forma integrada, para elaborar hipótesis, proponer soluciones creativas a situaciones problemáticas, comparar opciones, optimizar procesos, comunicar ideas y entender el mundo para tomar decisiones (Alsina, 2020).

En este marco, la relación de las matemáticas con otras ciencias, ingenierías⁴ y el arte, se establece desde diferentes frentes. En las clases de las materias de ciencia y arte, los contenidos se vinculan con las matemáticas; de hecho en las clases de matemáticas, los proyectos, juegos o problemas involucran a las otras disciplinas, en pro del trabajo interdisciplinario.

Para lograr estos cometidos, el colegio cuenta con un cuerpo docente certificado como embajadores STEAM, que han diseñado, aplicado y analizado secuencias didácticas con esta metodología, y cuentan con un taller de ideas o *Makerspace*,⁵ donde usan diferentes técnicas de creación de dispositivos y se materializan la mayoría de los productos de las secuencias STEAM. De esta manera, por ejemplo, estudiantes de quinto de primaria aprenden en diferentes clases fenómenos como las mareas y los terremotos, los tipos de viviendas y el derecho a una vivienda digna, y calculan áreas y perímetros de cuadriláteros, logran construir en el *Makerspace* modelos de viviendas que someten a pruebas de resistencia de inundaciones o terremotos, comparan la superficie de diferentes tipos de viviendas y modifican los prototipos para mejorarlos.

A la par del taller de ideas, está el patio didáctico, espacio conformado por dos canchas de básquetbol intervenidas con motivos geométricos, como cuadriláteros, triángulos y círculos, en el que el arte y las matemáticas no sólo adquieren colorido, sino que se observan desde una perspectiva diferente de la finalidad deportiva y recreativa de este espacio. Se

4 Entiéndase ingeniería bajo el sentido de poner las ideas y saberes en acción, diseñando y elaborando prototipos, probándolos y modificándolos para mejorarlos.

5 Para más información sobre el tema, consultar el texto Espacios de aprendizaje: Taller de ideas, en el capítulo V de este volumen.

fomentan la apreciación artística, la actividad física y recreativa, y la exploración de contenidos como son área y perímetro, ángulos, clasificación de figuras geométricas.

En suma, la comunidad estudiantil no sólo encuentra las matemáticas en el aula con sus docentes, sino también en las clases de ciencias, música y arte, en los laboratorios, en el patio didáctico y en el *Makerspace*.

Se añaden a esto prácticas de campo fuera del salón y en lugares diferentes para aprender *in situ* algunos contenidos específicos de diferentes asignaturas.⁶ Así, como las matemáticas son parte de la vida, pues están presentes en la naturaleza, en la historia y en la cultura, diferentes actividades se realizan en las prácticas de campo, que son grandes detonadores de conocimiento y experiencias de aprendizaje para la comunidad. El trabajo en los contenidos se hace en tres tiempos: hay una preparación previa a la práctica, hay actividades a realizar durante la estadía en los espacios o localidades correspondientes, y hay un trabajo posterior en las aulas. Este proceso permite la consolidación de los conocimientos y las habilidades que se pretenden desarrollar. De este modo, por ejemplo, en una práctica de campo se puede trabajar la lectura y elaboración de mapas y escalas, pasar al cálculo de distancias inaccesibles y la obtención de estadísticas de pesca, y concluir con la confección de matrices de adyacencia y la organización de rutas.

Es necesario mencionar además algunas prácticas cotidianas en las clases de matemáticas, en específico, el uso de material concreto⁷ como motor del conocimiento.

Sin duda, la exploración del entorno con material concreto proporciona a los infantes experiencias a las que se pueden referir en la etapa escolar al hacer uso de manipulables, lo que pro-

6 Las prácticas de campo se realizan en las cuatro secciones. En preescolar, puede ser asistir al huerto de secundaria dentro del mismo colegio o ir al pabellón de la diversidad acompañados por estudiantes de bachillerato; en primaria puede ser acudir a un parque público ubicado en la comunidad; y para un estudiante de secundaria o bachillerato, a una zona arqueológica o reserva ecológica.

7 Entiéndase material concreto como los objetos con los que estudiantes y docentes pueden interactuar entrando en contacto directo con las manos.

mueve la fijación, comprensión o construcción de nuevos conocimientos, y favorece el desarrollo del pensamiento, potenciando la imaginación, ejercitando habilidades motoras y estimulando la experimentación (Veloz, 2021).

Esto se complementa con la inclusión de medios audiovisuales, ya que son estudiantes nativos digitales que pueden aludir a sus experiencias previas, con el uso de la tecnología para el aprendizaje, es decir, mediante el uso dinámico de herramientas propicias al pensamiento crítico, partiendo de la exploración como si de material concreto se tratase. Lo anterior, con el objetivo de que los estudiantes se involucren y se motiven a expresar ideas, dudas, estrategias y conjeturas sobre las situaciones presentadas (Jiménez y Jiménez, 2017).

Además de observar la forma de interactuar con el entorno de la población estudiantil, es necesario ubicar los procesos de abstracción que se llevan a cabo (Pliego-Pastrana et al., 2022). El uso de material manipulable permite desarrollar habilidades del pensamiento matemático y es parte del proceso CPA.⁸ En este, se

presentaciones y los algoritmos con símbolos y signos para así llegar a la abstracción (Tapia y Murillo, 2020). Por ello, el uso de material concreto no se limita a las primeras infancias, sino que está presente en todas las secciones y a lo largo de todo el rango de edades que se atiende en el colegio.

Así, en la primera aproximación a contenidos matemáticos es fundamental el trabajo con material manipulable, pues con estas prácticas se sientan las bases para el desarrollo futuro de cada estudiante; se reconocen atributos para hacer clasificaciones, se trabaja el conteo, la idea de número, la serie numérica, las relaciones de cantidad que serán las bases para las sumas; se reconocen las formas, figuras y sus características; se desarrolla la idea de medición a partir de comparaciones.

Con el uso de materiales concretos, se generan experiencias básicas para seguir profundizando en los contenidos. Es por ello que, en el transcurrir de los estudiantes a través de las diferentes secciones, se vuelve a trabajar los contenidos y materiales concretos, para pro-

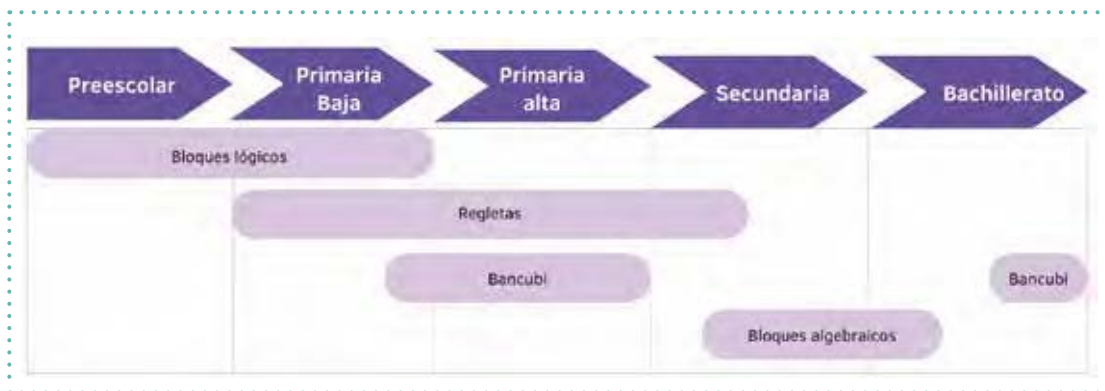


Figura 1. Esquema del uso de diferentes bloques en las secciones del Colegio Madrid. *Elaboración propia.*

pasa por una etapa de manipulación de material concreto (estructurado, no estructurado o de uso en la cotidianidad), a una etapa en la que se representa gráficamente lo que se observa y las relaciones entre los objetos, y, finalmente, a una etapa en la que se conectan las interacciones observadas en la manipulación, las re-

fundizar y seguir construyendo conocimiento, como puede observarse en la Figura 1, en la que se presenta el esquema del uso de bloques en las diferentes secciones.

Las regletas⁹ son un ejemplo de esta progresión. En preescolar, sientan las bases del

⁸ Teoría CPA de Jerome Bruner, cuyas siglas se refieren a Concreto, Pictórico y Abstracto para adquirir conocimientos conceptuales.

⁹ Regletas de Cuisenaire son un conjunto de bloques con forma de prismas con base cuadrada en donde cada uno representa un número del 1 al 10, de menor a mayor tamaño y con un color específico.

conteo, más tarde, se usan en primaria baja para profundizar estas nociones. Luego, en primaria alta, sirven para reforzar el conteo y desarrollarlo, y para trabajar con fracciones. En secundaria, se usan para repasar ideas previas (conteo, fracciones), y para trabajar temas como razones y proporciones. Por último, en la introducción al álgebra, se cambian las regletas por bloques algebraicos,¹⁰ que se utilizan en secundaria y bachillerato para abordar expresiones algebraicas, sumas y restas de términos semejantes, factorización y explorar el procedimiento para completar un trinomio cuadrado perfecto.

diseñan proyectos, secuencias y actividades que se apoyan en herramientas tecnológicas.

En el caso de matemáticas, el uso de simuladores o aplicaciones especializadas abre un amplio espectro de posibilidades para la exploración de situaciones que de otra forma representan un mayor reto. Por ejemplo, se utiliza un software de geometría dinámica con el cual, mediante el diseño de applets, la comunidad estudiantil explora la construcción de figuras geométricas, sus propiedades y clasificación, el cálculo de áreas y perímetros, las características de la representación de números en una recta numérica, y realizan análisis funcional, representación de cuerpos en 3D, estadística y probabilidad. Usan también aquellas herramientas diseñadas para trasladar los materiales concretos a la manipulación de sus representaciones en formato digital, como son las regletas, tangram, bloques algebraicos, entre otros.

Para acercar a los estudiantes a los saberes matemáticos, no basta con tener actividades diversas, dinámicas y motivadoras, es necesario también contar con currículos que organicen y articulen los contenidos y las relaciones entre ellos, pues dicha articulación permite transitar entre lo concreto y lo abstracto, explorando la generación de conceptos más complejos a partir de preguntas (Pliego-Pastrana et al, 2022).

El Colegio Madrid trabaja para construir un currículo vertical que integre los currículos oficiales con las metodologías y prácticas seguidas por la institución en todas las asignaturas. Así, el Currículo Vertical de Matemáticas (CVM), basado en ideas centrales,¹¹ es la organización de contenidos que se ha propuesto para seguir la progresión de preescolar a bachillerato alrededor de determinadas ideas centrales. Estas relacionan los contenidos con otros saberes y garantizan que el currículo tenga coherencia, se centre en lo importante y esté articulado a todos los grados.

Con el CVM, la planta docente puede ver los perfiles de egreso en matemáticas para



Primaria, década de 2010.
 Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

El uso de la tecnología es un factor que se mantiene constante en todas las secciones, incluye la manipulación de dispositivos de pantalla táctil en las materias de diseño y tecnología en preescolar, el uso de dispositivos personales para cada estudiante de secundaria y bachillerato, la existencia de diferentes laboratorios de cómputo, o bien, el préstamo y asignación de equipos dentro de las instalaciones, por mencionar algunos. Así, dentro y fuera del aula se

¹⁰ Los bloques algebraicos son piezas cuadradas o rectangulares que permiten modelar operaciones con expresiones algebraicas.

¹¹ Una idea central es una proposición que se hace sobre una idea fundamental que engloba numerosos conocimientos matemáticos de forma coherente (Charles, 2005).

| Ejes ² | Preescolar | Primaria | Secundaria | CCH | Ejes |
|---|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------|---|
| 1. Sentido numérico | 1.1 Número | 1.1 Número | 1.1 Número | 1.1 Recta numérica | 1. Sentido numérico |
| | 1.2 Sistema de numeración | 1.2 Sistema de numeración | 1.2 Sistema de numeración | | |
| | 1.3 Comparar | 1.3 Comparar | 1.3 Comparar | | |
| | 1.4 Sentido de las operaciones | 1.4 Sentido de las operaciones | 1.4 Sentido de las operaciones | 1.2 Sentido de las operaciones | |
| 2. Álgebra | 2.1 Equivalencia | 2.1 Equivalencia | 2.1 Equivalencia | 2.1 Equivalencia | 2. Álgebra |
| | 2.2 Patrones | 2.2 Variable y ecuación | 2.2 Variable y ecuación | 2.2 Modelos | |
| | | 2.3 Patrones | 2.3 Patrones | | |
| 3. Gráfica de funciones | 3.1 Variación | 3.1 Variación | 3.1 Variación | 3.1 Función | 3. Gráfica de funciones |
| | | 3.2 Proporcionalidad | 3.2 Proporcionalidad | | |
| 4. Geometría | 4.1 Figuras y cuerpos geométricos | 4.1 Figuras y cuerpos geométricos | 4.1 Figuras y cuerpos geométricos | 4.1 Relaciones geométricas | 4. Geometría |
| | 4.2 Ubicación y orientación espacial | 4.2 Ubicación y orientación espacial | 4.2 Ubicación y orientación espacial | 4.2 Lugar geométrico | |
| | 4.3 Transformaciones geométricas | 4.3 Transformaciones geométricas | 4.3 Transformaciones geométricas | | |
| | 4.4 Medida | 4.4 Medida | 4.4 Medida | 4.3 Medida | |
| 5. Conjuntos, estadística y probabilidad | 5.1 Clasificar | 5.1 Clasificar | 5.1 Clasificar | 5.1 Estadística | 5. Conjuntos, estadística y probabilidad |
| | 5.2 Datos | 5.2 Datos | 5.2 Datos | | |
| | | 5.3 Azar | 5.3 Azar | 5.2 Probabilidad | |

Figura 2. Mapa general de las ideas centrales del currículo vertical.

cada sección, las conexiones entre conceptos y habilidades, y la progresión en los distintos grados, lo que amplía su perspectiva en la planeación y selección de recursos didácticos y actividades para un aprendizaje significativo. A la par, permite a los estudiantes reconocer las aplicaciones de las matemáticas y comprender a profundidad los contenidos (Colegio Madrid, 2020).

En la figura 2, se observa el mapa general de las ideas centrales del CVM para todas las secciones, identificadas con temas o palabras clave y organizadas en cinco ejes. En dicho mapa, se observa cómo una idea central se comienza a trabajar desde preescolar, en donde se sientan las bases que serán retomadas progresivamente en las siguientes secciones, hasta llegar a la idea central terminal en bachillerato.

De esta manera, la idea de recta numérica se trabaja en preescolar desagregada en tres diferentes ideas centrales (número, sistema de numeración y comparación), las cuales se mantienen hasta bachillerato, donde, como parte de una progresión, se llega a la idea central terminal que integra las tres ideas previas en una sola idea global. En cada sección se aportan conocimientos y se fomenta el desarrollo de habilidades de los estudiantes para ir construyendo la idea central terminal.

La evaluación en el Colegio Madrid se considera un elemento fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje, por ello, se desarrolló un documento rector sobre evaluación, que menciona todos los aspectos a tomar en cuenta en dicho rubro; en el caso de las matemáticas, es fundamental la gestión del error y la retroalimentación (Colegio Madrid, 2021).

La gestión del error promueve un ambiente en el que todos los estudiantes expresan sus ideas y exploran caminos diversos para resolver problemas. En paralelo, se destaca que incluso los caminos que no llevan a la solución correcta dejan aprendizajes, por lo que su descarte se hace sin ninguna connotación negativa. Queda claro que lo que aportan los diferentes caminos lleva a la comprensión y desarrollo del pensamiento matemático.

La retroalimentación proporciona información sobre las observaciones de los docentes acerca de los estudiantes, y establece un canal de comunicación que valora los aciertos y propone rutas o estrategias de mejora para lograr las metas establecidas. El diálogo para la retroalimentación recurre a rúbricas, pues éstas permiten que el proceso de evaluación sea transparente, ayudan en la planeación de secuencias y promueven la reflexión continua sobre el trabajo que realizan los estudiantes (Prieto, 2021).



Estudiantes de primaria, década de 2020.
Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

Para evaluar cada una de las ideas centrales del CVM en los grados terminales de cada sección, se toma como base la taxonomía de Marzano, por lo que se cuenta con un indicador para cada idea central, que consta de un instrumento y una rúbrica para ubicar a una muestra de los estudiantes en uno de los primeros cuatro niveles de procesamiento del pensamiento de dicha taxonomía (Colegio Madrid, 2020). A saber, en el nivel 1 se ubican la recuperación y el recuerdo, en el nivel 2, la comprensión, en el nivel 3, el análisis y en el nivel 4, la utilización del conocimiento (Marzano, 2020). Así, a partir de la evaluación de un instante en el tiempo, se analiza la fotografía tomada, se hacen observaciones sobre la pertinencia del instrumento y se deciden acciones orientadas a la mejora en los contenidos y las habilidades matemáticas correspondientes a la idea central evaluada. Los resultados obtenidos se comparten por sección con los docentes del área y la comunidad educativa, durante coloquios o consejos académicos. Lo anterior permite reconocer el nivel de la muestra de estudiantes en el momento de aplicar el indicador y socializar las acciones propuestas para llevarse

a cabo en el salón de clases, por los docentes que conforman la comisión y por todos los profesores que imparten la materia.

No está de más enfatizar que una de las fortalezas del Colegio Madrid es el compromiso de su planta docente. Su trabajo colegiado y colaborativo ha permitido que en cada sección se lleven a cabo Grupos de Estudio y Análisis de Lección (GEAL),¹² que fijan objetivos comunes y diseñan secuencias didácticas para responder a estos objetivos, según diversas circunstancias como cambios de planes de estudio y/o programas oficiales y las necesidades de las nuevas generaciones. Hecho esto, se aplican las secuencias diseñadas y se evalúan para analizar los resultados (Juárez, 2019).

En conclusión, en el Colegio Madrid se trabajan las matemáticas dentro y fuera del aula, en diversos contextos, con material concreto y con diferentes formas de representación, para vincular la aritmética y el álgebra con la geometría. Se usa software de geometría dinámica y otros recursos tecnológicos, y con las prácticas de campo, se lleva a los estudiantes a entornos naturales y culturales. Se practican las matemáticas en una cancha, en el laboratorio o creando dispositivos en el *Makerspace*. A la par, la evaluación y retroalimentación son continuas y la planta docente del Colegio Madrid se mantiene actualizada con cursos de formación en materia de resolución de problemas, geometría dinámica y uso de materiales concretos; además participa en grupos de análisis de lección en los que desarrolla secuencias didácticas en colegiado y evalúa los resultados.

Esta forma de enseñar las matemáticas busca cumplir con los principios del colegio y con su proyecto educativo, mediante la promoción de individuos autónomos, críticos, con valores, y social y ambientalmente responsables.

¹² Esta metodología se sustenta en la colaboración del cuerpo docente para su desarrollo profesional. Con este método los docentes practican el análisis reflexivo, la colaboración activa, la aplicación práctica, el aprendizaje colectivo y el desarrollo profesional continuo. La esencia de esta metodología está en la construcción colectiva del conocimiento a través del intercambio de ideas, revisión crítica de lecciones y aplicación práctica de estrategias educativas (Esquivelzeta, 2024)

El proyecto de enseñanza de matemáticas del Colegio Madrid no es estático: está en constante evaluación y movimiento. La estructura sobre la que están basadas las prácticas está en concordancia con el proyecto educativo de la institución y con el contexto de la comunidad. Recurre a metodologías que dotan de herramientas a la comunidad estudiantil para que

pueda desempeñarse en el mundo. Porque con el tiempo los paradigmas cambian y las generaciones también, porque la tecnología evoluciona y surgen nuevas metodologías en la práctica docente, la flexibilidad de pensamiento y una constante evolución del currículo y de las prácticas son necesarias. ❖



Estudiantes de primaria en el Taller de ideas Makerspace, 2019. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

Referencias

- Alsina, Á. (2020). Conexiones matemáticas a través de actividades STEAM en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 16(58), 168-190.
- Bolaño Muñoz, O. E. (2020). El constructivismo: Modelo pedagógico para la enseñanza de las matemáticas. *Revista EDUCARE, UPEL-IPB, Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(3), 488-502.
- Calvo Ballesteros, M. M. (2008). Enseñanza eficaz de la resolución de problemas en matemáticas. *Revista Educación*, 32(1), 123-138.
- Colegio Madrid. (2020). *Currículum vertical de la academia de matemáticas*.
- Colegio Madrid. (2021). *La evaluación en el Colegio Madrid*.
- Esquivelzeta Rabell, M. (2024). *Grupos de Estudio y Análisis de Lección (GEAL). Manual del participante, ciclo de talleres SEP CONOCER* (Colegio Madrid).
- Jiménez García, J. G. y Jiménez Izquierdo, S. (2017). GeoGebra, una propuesta para innovar el proceso enseñanza-aprendizaje en matemáticas. *Revista Electrónica Sobre Tecnología, Educación Y Sociedad*, 4(7). <https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/654>
- Juárez Ocáriz, G. (2019). *La enseñanza de matemáticas en preescolar* [Post]. Encuentro internacional por la unidad de los educadores, Cuba.
- Marzano, R. J. (2001). *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives* (Experts in Assessment, Thousand Oaks, Ca, Corwin Press.).
- Pliogo Pastrana, P., Rondero Guerrero, C., Tetlalmatzi Montiel, M., & Castillo Gálvez, A. M. (2022). Articulación de saberes matemáticos en el álgebra: Transición de lo concreto a lo abstracto. *Pádi Boletín Científico de Ciencias Básicas e Ingenierías del ICBI*, 10 (Especial), 127-133.
- Prieto Beguiristain, I. (2021). *Internet gatitos y rúbricas*. XXVI Encuentro pedagógico "Carmen Meda": Reflexiones y experiencias durante el confinamiento: Un nuevo pacto pedagógico.
- Tamayo, C. (2008). *El juego: Un pretexto para el aprendizaje de las matemáticas*. Encuentro Colombiano de matemática educativa.
- Tapia Reyes, R. A. y Jaimin Murillo, A. (2020). El método Singapur: Sus alcances para el aprendizaje de las matemáticas. *Muro de la Investigación 2020*, 2. <https://doi.org/10.17162/rmi.v5i2.1322>
- Veloz Hidalgo, C. P. (2022). *Material concreto en la enseñanza de la Matemática, tesis de maestría* [Tesis de maestría]. Universidad Tecnológica Indoamérica.



Estudiantes de bachillerato CCH en la biblioteca Jesús Silva Herzog, 2019. *Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.*

El español, una lengua de identidad, creación y recreación

María de Lourdes Aguilar Salas

Salimos del presente para caer en el futuro desconocido, pero, sin olvidar el pasado, nuestra alma está cruzada por sedimentos de siglos.

(María Zambrano).

Lengua materna: de la primera infancia a nuestros días

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL en el Colegio Madrid se distingue por la sólida relación entre el pensamiento y el lenguaje, con el crecimiento de los estudiantes en todas las áreas del conocimiento. Esta relación refleja la evolución y el desarrollo de destrezas, de razonamiento matemático y de habilidades lingüísticas orales, escritas y creativas

Las etapas de infancia y adolescencia en el colegio han transcurrido durante décadas bajo el influjo de un enfoque humanístico, en docentes, padres de familia y alumnado. De esta manera y en la tradición pedagógica, es conveniente hablar del humanismo en la enseñanza del colegio, entendido este como la esencia del quehacer educativo.

¿Cómo hablar de la alfabetización oral, de la cultura y de la lengua escrita en una institución con un pasado y un presente ricos en su educación lingüística y literaria? Quizá a través de un cimiento que inició y cristalizó con varias de las corrientes pedagógicas de la primera mitad del siglo XX. Un pensamiento progre-

sista que pretendía la igualdad así como centrar la atención en el desarrollo de los valores humanos, con una ética de educación para la vida, visión que hoy día perdura. Prueba de lo anterior son los trabajos conclusivos de Paulo Freire (1921-1997), *Pedagogía de los sueños posibles* (2023), reflexiones e ideas básicas que conservan su vigencia.

La *Pedagogía de los sueños posibles* se traduce en una manera de ver la educación con esperanza, en un ámbito real en el que los sueños y los ideales hacen posible recrear y resignificar el mundo, y forman parte de la reinención de docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es imposible existir sin sueños. Sin educación, jamás habrá transformación social. La educación otorga a las personas mayor claridad para “leer el mundo”, y esa claridad abre la posibilidad de intervención política [...] A mi entender, “ser” en el mundo significa transformar y retransformar el mundo, y no adaptarse a él. Es indudable que, como seres humanos, nuestra principal responsabilidad es intervenir en la realidad y mantener viva la esperanza. En tanto educadores progresistas, debemos comprometernos con esa responsabilidad (Freire, 2023).

¿Cómo intervenir o cómo actuar, entonces, sobre la realidad y las necesidades educativas de nuestra comunidad? ¿Cómo pasar de los sueños a las realidades? En la enseñanza de la lengua es prioritario crear conciencia en los estudiantes. El lenguaje es, ante todo, una razón de ser y existir, provee de rasgos identitarios, ideológicos e históricos. De ahí la importancia de enseñar una lengua con todo su potencial, como lo expresa Luis García Montero (2023): “Enseñar un idioma no es enseñar solo un vocabulario, sino un conjunto de valores, una cultura, una manera de sentirse en comunidad”. Sentirse en comunidad es la idea fundamental para educar en la solidaridad y entender más allá de las desigualdades y diferencias sociales.

El estudio de la lengua materna ha formado a las generaciones del Colegio Madrid durante más de ochenta años.¹ Para entender la función de la lengua y lo que ello implica se parte de relacionar las prácticas educativas que se han aplicado durante décadas—más allá de cambios y reformas a la educación— con el desarrollo y fortalecimiento de las cuatro habilidades lingüísticas: hablar, leer, escuchar y escribir. Estas habilidades se trabajan desde la comunicación oral de las infancias hasta la etapa escrita y creativa de los adolescentes y jóvenes.

La lengua materna compartida favorece el conocimiento *per se*, además de una serie de prácticas lectoras y de comunicación oral y escrita. El enfoque comunicativo y funcional de la lengua, desde la década de los noventa, ha permeado los programas oficiales de educación básica y media, y estimulado más destrezas lingüísticas orales de pronunciación, de escritura y de interpretación icónica y simbólica. Lo anterior para que los hablantes puedan desenvolverse de manera más clara y comprensible en su vida personal y social.

A la formación de las y los docentes del Colegio Madrid se suma la importancia que cobra el mundo de las emociones y los sentimientos

de los educandos, con el fin de lograr en ellos una seguridad plena en su desenvolvimiento lingüístico y en su desempeño social.² Así, el cuerpo docente no se comunica mediante números de lista o apellidos; sino que se establece un diálogo con el estudiantado que refuerza un pensamiento, un lenguaje propio y una manera necesaria para intentar explicar, con libertad y autonomía, el mundo en el que se vive. Así pues, se tiene claro que los docentes han de procurar una formación académica amplia e integral, que abarque la salud mental y física de ellos mismos y de los educandos.³

Desde que abrió sus puertas el Colegio Madrid, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna se fundamentaron en las necesidades lingüísticas de los hablantes, que en ese entonces fueron aquellos parvulitos que asistían a las aulas del castillo de Mixcoac. Ellos formaron las primeras comunidades que crecieron en un ambiente de cultura, seguridad y protección, apoyados por un gran amor de parte del profesorado, con experiencias de vida que traían del exilio español, allende el mar.

Estos docentes basaron su proyecto educativo en un deber que, sobre todo, impulsaba el “respeto al niño”. Trasladaron ideas y prácticas exitosas del aprendizaje de aquellos tiempos, entre otras, las de Celestine Freinet (1896-1966) y las de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915), quienes diseñaron y aportaron las técnicas de colaboración y los proyectos comunitarios educativos, con énfasis en el potencial ético para la vida.

Las clases se impartían en una atmósfera de libertad, entendida como natural y necesaria, regulada y razonada, para hacer frente a

2 Estudios recientes de psicopedagogía demuestran que preparar el aprendizaje desde los sentimientos y expresiones emotivas de los infantes ayuda al futuro y maduración de cada uno de ellos. Véase, por ejemplo, los trabajos de Dolz Carmen y Núria Aparicio (2018) o Dolagaray Nora (2015).

3 El Colegio Madrid ha dedicado en este milenio grandes esfuerzos educativos para ofrecer alternativas pedagógicas a educandos con diversas necesidades, tanto físicas como mentales y lingüísticas. Esto en cuestión del lenguaje es central, pues la lectura y escritura obedecen a una maduración cerebral y social. Todo empeño en este sentido es relevante para el educando, la familia y la integración social.

1 Para conocer en detalle los inicios educativos del colegio y sus prácticas educativas, véanse las pedagogías de los *Colegios del exilio en México* (2005), además de los trabajos de Pastor (1991) y Rico (2004).

las múltiples necesidades de la vida. Al respecto, Giner de los Ríos señalaba en “Instrucción y educación” (1879):

Las clases deben venir a ser una reunión durante algunas horas, grata, espontánea, íntima, en que los ejercicios teóricos y prácticos, el diálogo y la explicación, la discusión y la interrogación mutua alternen libremente con arte racional [...] mientras esto no se comprenda, poco ha de esperarse de nuestros centros docentes, públicos o privados, para la cultura y progreso de la patria.

“...los dos ejes en los que se insistía de manera particular eran la lengua y las matemáticas”, prueba de ello se tiene en el trabajo diario de las infancias que, una vez alfabetizadas, hacían la viñeta con la que empezaba el día. La página del cuaderno rayado servía para fijar la atención y observación en el día a vivir en el colegio; se anotaba fecha, clima, temperatura y se trazaba una greca de grafomotricidad; esto perdura en la actualidad. De igual manera, la expresión del dibujo infantil y el registro en la misma hoja con el cálculo mental⁴ ha fortalecido el día a día en la primaria.

Ejemplos de estos esfuerzos que fomentan el hábito del estudio y de la escritura por parte de los docentes han sido, con mucho, la clave del éxito del estudiantado. Estos principios los integran a su vida diaria; asimismo registran las prácticas de ciencia y tecnología en su cuaderno de trabajo.

En la formación académica sobresale la relevancia de la comprensión lectora, ya que de ésta depende el éxito cognitivo y metacognitivo en el aprendizaje, al entender los temas que se abordan en los textos: libros académicos, páginas informativas, textos de corte científico, lecturas divulgativas y, por supuesto, los libros y lecturas literarias cuya función es fomentar la creación, la recreación ficticia, también enriquecer el vocabulario y la imaginación, estimular la curiosidad y la creatividad del alumnado.

4 Véase al respecto Pastor (1991).

En este sentido, en el colegio, la enseñanza del español se acompaña de su gran literatura. La ficción literaria lleva de regreso al uso de las habilidades lingüísticas y al descubrimiento con asombro. Una escucha atenta, hace que las alumnas y los alumnos puedan reproducir las secuencias narrativas, la descripción detallada de lugares y quizá lo más importante: la recreación de un mundo real o ficcional en el que se desarrolla la competencia metafórica como parte del pensamiento crítico y lingüístico.⁵

Este entramado paralelo de trabajar la lengua oral y la escrita a través de las prácticas cotidianas, lleva a la reflexión y al uso de la lengua en distintos contextos y situaciones comunicativas, que han ido cambiando a través del tiempo. En las escrituras de los estudiantes, en cuadernos, diarios de clase o creación de textos, puede verse la integración del orbe que los rodea y el mundo personal, familiar y social. En los años recientes, la vida cibernética de videojuegos, el uso de redes sociales —no siempre regulado— o la aplicación de las IA (inteligencias artificiales) demuestran que la educación también debe responder a esta nueva forma de ver e interpretar el mundo.

Así, la enseñanza del español se ha construido a partir de los intereses de los educandos. Siempre han estado presentes las prácticas numéricas, lingüísticas, comunicativas y literarias. Respecto a la lengua oral y escrita en la escuela primaria, las prácticas exitosas que han pervivido, son básicamente las siguientes:⁶

- **Viñeta diaria** para el registro climático, lingüístico y matemático.

5 La competencia literaria en los lectores se traduce como la estrategia o habilidad para entender, traducir y recrear metáforas posibles. La metáfora en la creatividad de los estudiantes producirá una red de posibilidades lingüísticas, tales como las de usar símbolos del lenguaje que llevan a la exageración, la comparación, la sustitución de términos e incluso a la invención de personificaciones (prosopopeyas) o de sonidos imitativos (onomatopeyas). Véase Acquaroni y Pinilla (2010)

6 Para entender el fortalecimiento de la lengua oral y escrita en la actualidad, agradecemos a la profesora Gabriela Marín Martínez, directora de la primaria, la descripción de varios de estos procesos. Si se quiere conocer los primeros años de la lectura y la escritura de manera amplia, véase Aguilar Salas Lourdes (2016).

- **Texto libre** de acuerdo con vivencias personales.
- **Asamblea de grupo** para discutir y proponer posibles soluciones a conflictos.
- **Taller de lectura** en la biblioteca, con técnicas de animación.
- **Pasaporte de lectura** en el que los educandos registran sus propias lecturas.
- **Préstamo de libros** en recreos escolares.
- **Plan lector** de acuerdo con el grado escolar.
- **Comprensión lectora** graduada para las edades y vocabulario de los estudiantes.⁷
- **Periódico mural** con los acontecimientos diarios, de los primeros grados, intermedios y finales.
- **Mediación lectora comunitaria.**⁸

Todas estas prácticas, rutinas y aprendizajes, con variantes en proyectos temporales o permanentes, han impulsado que el estudiantado se haga responsable de su propio desarrollo en un ambiente de libertad, tal y como se estableció en los inicios del colegio. Los escolares tienen como centro del aprendizaje la propia construcción del conocimiento, pues son ellos quienes “se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje con un pensamiento crítico y reflexivo”, como señala Rosa María Catalá Rodas (2016).⁹

7 La comprensión lectora ha sido durante todas las gestiones del colegio una preocupación atendida; siempre se han encontrado alternativas pedagógicas para su mejor integración en el currículo y en la vida del estudiantado. En la actualidad, las estrategias y destrezas lectoras se estudian e implementan, por parte de los docentes, con las nuevas tendencias de mediación lectora a través del Laboratorio lector, explicado más adelante, así como con materiales educativos que aportan las actuales tecnologías.

8 El Colegio Madrid abre sus puertas a la lectura colectiva y comunitaria con distintas ofertas, exposiciones de libros, mesas temáticas, tardes literarias y la Sala de lectura “Molinos de viento”, gestionada hace trece años por mediadores del Programa Nacional Salas de Lectura de la Secretaría de Cultura.

9 Es muy importante el libro que se editó bajo la dirección general de Rosa María Catalá, en el que se prescriben los logros del colegio a 75 años. En esta obra colectiva, se recrea la enseñanza y el aprendizaje integral de esta rica institución: *75 años. Colegio Madrid. Al andar se hace camino* (2016).

Este proceso y resultado de la formación personal en el Colegio Madrid se da desde las distintas esferas del aprendizaje (lo cognitivo, lo emotivo, lo moral). Se aprende a aprender en una sociedad cambiante y no siempre justa. La instrucción de los estudiantes desde la primera infancia es importante para transmitir de una persona a otra (docente-estudiante) los conocimientos y destrezas para la vida. La coeducación sigue siendo la base de nuestro quehacer pedagógico.

Es aquí donde se abre la interrogante de cuál es la clave para que los estudiantes adquieran un conocimiento sólido de la lengua y que desarrollen una comprensión profunda de la lectura y la escritura, sabiendo de antemano que de esto dependerá, en mucho, el éxito o fracaso escolar y profesional.

La lengua, la literatura y el juego: un lugar habitable para nombrar al mundo

Un aprendizaje sólido y regulado también es importante para la vida familiar y social. En el colegio se hace énfasis, desde la etapa preescolar, en la adquisición formal de la lengua oral, la escritura y la lectura.

En la metodología integral comunicativa, se respeta el avance de cada uno de los pequeños y se da gran importancia al nombre propio, para que construyan el conocimiento del mundo: “me nombro a mí mismo para poder nombrar el mundo que me rodea”, objetos, personas, lugares, letreros, etc. En preescolar, se realiza un trabajo constante desde la identificación del nombre propio hasta la lectura y escritura de palabras y frases, que se reflejan en los textos del niño, lo cual muestra la evolución del pensamiento y la consolidación de la lengua escrita. La comunicación familiar también se involucra en el proceso de la lectura y escritura de las hijas y los hijos. Aludir y denominar al mundo en la primera infancia es una columna vertebral de la enseñanza de la lengua, que culmina en los adolescentes y jóvenes al nombrar su propio mundo, intereses, necesidades, problemas y posibles soluciones.

En este punto, se percibe necesario recordar la gran predisposición oficial, no siempre acertada, de las metodologías de lectura y escritura, mismas que fueron cambiando según las décadas y las políticas educativas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), lo que derivó en que la enseñanza del español haya pasado por varios enfoques.

A mediados del siglo pasado, las asignaturas se convirtieron en centros o áreas de apren-

noventa, cambiarían por orientaciones comunicativas y prácticas del lenguaje y ámbitos del aprendizaje, en donde se postula el aprendizaje por competencias y no por saberes.¹⁰ La Nueva Escuela Mexicana (NEM), a partir de 2018, propone el estudio por campos de lenguajes, que incluyen la lengua materna, una segunda lengua, el lenguaje artístico y la lengua de señas.

Con esta breve reflexión histórica cabe nuevamente la pregunta: ¿qué es realmente lo im-



Estudiantes de bachillerato en la Feria de las universidades, 2024. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

dizaje, materias que cambiaban en los currículos, después se decidió que fueran materias o asignaturas y viceversa. Imperó la enseñanza tradicional de los métodos de lectura y escritura con la simultaneidad de métodos analítico-sintéticos. Hacia los años ochenta, distintas corrientes pedagógicas abonaron a la creación de libros con nociones de lingüística; posteriormente llegaron los libros integrados para primero y segundo de primaria. Hacia los años

portante en la lectura y escritura en una etapa inicial que impactará toda la vida?

En el colegio se construye una realidad de lectura y escritura con palabras significativas para que los educandos comprendan lo que está a su alrededor, como los objetos per-

¹⁰ Para entender las prácticas sociales que antecedieron a la NEM (Nueva Escuela Mexicana) véase la investigación-acción de tercero de secundaria del Colegio Madrid realizada por Lourdes Aguilar Salas y publicada en el Colegio de México (Barriga, 2011).

sonales, los letreros del salón de clase e identificadores lingüísticos o etiquetas, términos que funcionan como portadores de texto. Los letreros de palabras se convierten en vehículos léxicos, auditivos y de pronunciación fonética diaria. Nada de esto tendría importancia de no propiciar un ambiente de libertad y asombro en el que los educandos eligen los materiales que desean leer con metas propias; por ello, la conferencia, desde la primera infancia, la exposición de investigaciones, los espacios de diálogo, de debate o de reflexiones grupales sobre lecturas específicas son maneras de apropiación del lenguaje de manera personal: el que expone, y de manera activa: el que escucha y pregunta.¹¹

Acompaña a este enfoque propio del colegio, el juego como elemento central del aprendizaje en la etapa inicial. A nivel neurológico, Francisco Mora (2023) ha señalado:

Un niño, antes de comenzar a leer, tiene que aprender bien el infinito mundo motor (conducta) y cognitivo (lo que incluye al habla) con el que se modela en la sociedad y cultura en que vive [...] Este proceso implica aprovechar esa conducta que es el juego, ese mecanismo poderoso, inconsciente, que utiliza todo ser vivo (mamífero) y al que el niño recurre para aprender. De hecho, el juego es como un disfraz, bajo el cual el niño, con alegría, aprende y memoriza.

En la infancia, el juego estimula y prepara para el aprendizaje; con el cuerpo en movimiento y la mente en situaciones creativas, los educandos comprenden el significado del ambiente que los rodea.

En la adolescencia, se gira a un entramado de habilidades creativas en el que se practican variadas destrezas comunicativas, que Daniel Cassany ha clasificado en dos grandes grupos.

11 Durante el curso escolar 2023-2024, se creó un documento-base para describir puntualmente “la lectura y la escritura en el Colegio Madrid”. Si bien esta investigación y reflexión se centra en las etapas iniciales de preescolar y primaria, desde el punto de vista pedagógico, es un estudio valioso, sobre el estado de la cuestión de la enseñanza y el aprendizaje, a través de las prácticas lingüísticas exitosas del antes y del ahora.

1. Según el código de registro: orales y escritas; y
2. Según el papel que desempeñan en el proceso de la comunicación: productivas o de expresión y receptivas o de comprensión.¹² De ahí la importancia de trabajar el lenguaje en distintos entornos situacionales, sin olvidar la creación lúdica, que es esencial en la creatividad. Por ejemplo, en secundaria los estudiantes se vuelven autores de cuentos, mediante actividades guiadas por el docente a lo largo de varias sesiones, o realizan actividades creativas a partir de la lectura de textos específicos.

Asimismo se procura fortalecer la lengua mediante destrezas que deben abarcar la interacción oral, la escrita y la creativa, con énfasis en la comprensión lectora y la escritura.¹³ En la formación de docentes se llevan a cabo prácticas de talleres y cursos, como el laboratorio lector; un laboratorio de habilidades y destrezas lingüísticas y literarias, en el que los docentes desarrollan de manera permanente la investigación-acción, para mejorar la comunicación oral y escrita, y la comprensión lectora de las y los escolares.

El laboratorio lector,¹⁴ proyecto de actualización docente y de prácticas experimentales, se implementó para los educadores que llevan el desarrollo pleno del lenguaje oral y escrito de los educandos en la etapa escolar que se encuentren. El grupo colegiado investiga y aplica secuencias pedagógicas y lúdicas que llevan al reconocimiento docente de una postura reflexiva, es decir, de una conciencia a un cambio necesario, tal y como lo propone Philippe Perrenoud (2011): “Para ejercer control sobre el propio *habitus* [...] los desafíos del cambio son múltiples,

12 Se sugiere consultar las obras de Cassany que sirven de manera precisa en la enseñanza de la lengua: *Enseñar Lengua* (1994), *La cocina de la escritura* (1995), *Laboratorio lector* (2019), *Metáforas sospechosas* (2023), *El arte de dar clase* (2023).

13 Como docentes y autoridades, no se es ajeno a la preocupación que detonan las pruebas nacionales o mundiales que aplican a los países de este continente en estos rubros.

14 Los ejes que se trabajan en el Laboratorio lector son: Reflexión docente. Habilidades lingüísticas. Lectura en voz alta. Literalidad. Retención y memoria. Inferencia. Interpretación. Juicio crítico. Metacognición. Creación literaria. Finaliza dicho curso con la planeación de una secuencia didáctica a partir de la praxis del propio profesor.

desde el éxito de la acción más técnica hasta la relación con el mundo”.

La docencia trabaja la lengua como un desarrollo íntegro de las destrezas lingüísticas orales y escritas que se requieren para la comprensión de conocimientos. Es la interacción del acto comunicativo con situaciones, habituales, en las que la lengua y el hablante activan las funciones lingüísticas y una especie de gramática mental y

Madrid se asume que a través de la lengua y la lectura es que puede hacerse este mundo más habitable, compatible y empático con uno y con los demás. Quizá el juego de la infancia se convierte en edades posteriores en una responsabilidad de roles personales y sociales que acompañarán toda la vida a alumnos y ex alumnos.

Ahora bien, hasta ahora se ha visto cómo la enseñanza de la lengua, ha privilegiado tres ha-



Estudiante de primaria, década de 2020. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

escrita, que responden a entornos y exigencias cotidianas. Esto es lo que promovía el enfoque comunicativo de segundas lenguas, que puede ser vigorizado en la enseñanza de una primera lengua, la materna, para robustecer la destreza comunicativa de los estudiantes.¹⁵ En el Colegio

¹⁵ A este respecto, resulta interesante el estudio sobre la lengua oral y todas sus implicaciones en la enseñanza del español como una segunda lengua. Consúltese Acquaroni y Pinilla (2010).

bilidades: hablar, leer y escribir. La cuarta destreza se debe fortalecer en un contexto de inmersión cibernética, para lograr una integración completa en el lenguaje: saber escuchar en la interacción oral y conseguir que los estudiantes puedan encontrarse en un entorno sólido para leer, hablar, escuchar y escribir el resto de sus vidas.

Según Acquaroni y Pinilla (2010), han de procurarse estrategias de oralidad desde la relación



Actividad de fomento a la lectura para primaria, década de 2020. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

de distintos ámbitos: personal, cotidiano, social, profesional e incluso institucional. He aquí el secreto del lenguaje: ¿con quién y en dónde necesitamos comunicarnos de una manera eficaz y oportuna? En síntesis, toda la pragmática del lenguaje.

Además de la expresión oral, se trabaja para que la lengua escrita sea la estrategia de la creatividad del estudiante. La creatividad es imprescindible en la educación integral: el lenguaje, la ciencia y el arte. La docencia, entonces, ha de modelarse para ser, en ciertos momentos, mediadora del conocimiento y la lectura, y construir

espacios de diálogo y reflexión de la lengua creativa.¹⁶

El éxito en la comunicación oral y escrita de los estudiantes se va conquistando al final de cada ciclo escolar. El resultado es un cúmulo de aprendizajes que se cristalizan en habilidades y destrezas de quienes concluyen el bachillerato del colegio es entonces cuando su perfil corresponde a

¹⁶ Para la lectura y el fomento de las destrezas literarias véase la colección de Espacios para la lectura (A. Chambers, 2007, G. Montes, 2001, M. Petit, 2015), que ofrece el Fondo de Cultura Económica, donde especialistas hablan del libro y la lectura y de los procesos que rodean esta transmisión cultural.

uno preuniversitario, profesional y/o laboral.¹⁷ Los estudiantes del bachillerato desarrollan grandes capacidades de razonamiento verbal y no verbal, destrezas lingüísticas en la oralidad, la escritura, la capacidad auditiva y la comprensión lectora, habilidades en el uso de modos discursivos (narrar, describir, exponer y argumentar), estrategias distintas de lectura y escritura académica y literaria, gustos personales en lecturas de acuerdo con sus intereses, un desenvolvimiento personal a través de la comunicación.

Así, en el Colegio Madrid la enseñanza de la lengua materna, pretende formar ante todo un espíritu creativo, crítico, reflexivo, intercultural e incluyente, que dialogue para encontrar soluciones y llegar a acuerdos. Formar una conciencia propia y colectiva ante los problemas individuales, sociales y profesionales. Este pensamiento crítico lleva a la comunidad de estudiantes a construir una perspectiva de la realidad que viven dentro y fuera del aula, practicando siempre la igualdad, la equidad, el diálogo y el intercambio de ideas y soluciones.

¹⁷ Véase el testimonio del ex alumno P. Martín Aguilar (2016).

Referencias

Acquaroni, R. y Pinilla, R. (2010). *¡Bien dicho! Ejercicios de Expresión Oral*. Ele. Sociedad General Español de Librería, S.A.

Aguilar Salas, M. de L. (2011). Prácticas sociales del lenguaje en tercero de secundaria.: El caso de la Reforma de Educación Secundaria (RES). En *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos, México* (Rebeca Barriga Villanueva). El Colegio de México, SEP, CONALITEG.

Aguilar Salas, M. de L. (2016). Docencia e infancia en el Colegio Madrid: Siempre preparando para el mañana. *Transatlántica de Educación. 75 años del Colegio Madrid de México: Su historia y legado pedagógico y cultural*, 16, 74–93.

Alberca, F. (2019). *Pequeños grandes lectores. Un nuevo método para potenciar la capacidad lectora de tu hijo y evitar el fracaso escolar*. Penguin Random House.

Cassany, D. (1995). *La cocina de la lectura*. Anagrama.

Cassany, D. (2018). *Laboratorio lector*. Anagrama.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Grao.

Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. Espacios para la lectura. FCE.

Colegio Madrid. (2016). *75 años. Colegio Madrid. Al andar se hace camino*. Colegio Madrid.

Dolagaray, N. (2015). *¿Es posible la ternura en la escuela?*. Editorial Brujas.

Dolz, C. y Aparicio, N. (2018). *¡Nunca aprenderé a leer!. Un mundo de emociones*. Salvat.

La metodología integral del fortalecimiento de la lengua española y de la apreciación literaria en el colegio se logra con la formación de los educadores, quienes han de ser flexibles para adaptar los enfoques y metodologías a las necesidades individuales de los estudiantes; de ahí que se privilegie un ambiente de asombro, creatividad y diálogo para la expresión de las necesidades, los sentimientos y las emociones, base del entendimiento humano en cualquier etapa de la vida. Sin afecto en el aula, en la familia y en la comunidad, no hay comprensión de la lengua. Además, los docentes han de estar alertas para lo que significa la educación futura tecnológica sin menoscabo de una sólida formación en las estrategias globales del aprendizaje. El cometido central es, entonces, pensar con ellos, leer con ellos el mundo como una sola textualidad a descubrir e intervenir de la mejor manera posible a través de la lengua de la que se es heredero activo. ❖

No se puede enseñar a alguien directamente.
Sólo se puede ayudar a encontrar
la respuesta dentro de sí mismo.
(Paulo Freire)

Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. Espacios para la lectura. FCE.

Freire, P. (2023). Testimonios y ensayos. En *Pedagogía de los sueños posibles*. Siglo Veintiuno Editores S.A.

Giner de los Ríos, F. (2024). Instrucción y educación. *Antología del ensayo*. <https://ensayistas.org/antologia/XIXE/giner/giner2.htm>

Martín Aguilar, P. (2016). El salón de la palabra: Lectura, escritura y lenguaje en el Colegio Madrid. *Transatlántica de Educación. 75 años del Colegio Madrid. Su historia y legado pedagógico y cultural*, 16, 150-163.

Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*, Nueva edición revisada y aumentada (2da ed.). FCE.

Pastor, M. A. (1991). *Los recuerdos de nuestra niñez. 50 años del Colegio Madrid*. Colegio Madrid.

Perrenoud, P. (2011). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Grao.

Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. FCE.

Residencia de Estudiantes. (2005). *Proyecto. Exposición. Los Colegios del exilio en México*. Residencia de Estudiantes.

Rico, E. (2004). *Informe Académico. Área de Ciencias Sociales en el Sistema CCH en el Colegio Madrid*, A.C. UNAM.

Solé Gallart, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Grao.



Conferencia sobre el *Apartheid* impartida por estudiantes de secundaria en lengua inglesa, década de 2020.
Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

Enseñanza del inglés

Liliana Carolina Pondelek Berbel

Antecedentes

EN EL COLEGIO MADRID HACEMOS énfasis en la relevancia del español como lengua materna, que nos brinda una riqueza lingüística excepcional, nos otorga identidad y es una parte fundamental de lo que somos y de la manera en que interpretamos el mundo.

De igual manera, el colegio reconoce el compromiso de proporcionar a los estudiantes una educación integral, que incluye la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Su aprendizaje favorece la construcción de una interculturalidad para comprender, de mejor forma, las diferencias entre los individuos, así como las características que los definen (McVeigh y Wintergerst, 2011).

Durante muchos años, la enseñanza del inglés se ciñó a las aulas, sin mayor conexión con el resto de las actividades escolares. En dicho contexto se observó la necesidad de dotar a los niños y jóvenes de mayores herramientas respecto al uso de la lengua, y de situaciones de aprendizaje que potenciaran sus conocimientos. A partir del año 2000, el colegio implementó un programa de fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

Después de transitar durante casi diez años por una regulación externa que determinaba qué niveles y contenidos se debían impartir,

y cómo se debían evaluar los aprendizajes de los alumnos y el desempeño de los docentes, se decidió abrir un nuevo capítulo. Uno que se adecuara a la realidad de la comunidad educativa del Colegio Madrid, que diera continuidad a los lineamientos pedagógicos del colegio, ya que promovería la actualización constante de las prácticas pedagógicas y una participación activa del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje .

Un nuevo capítulo en la enseñanza del inglés

Para responder a las necesidades de la academia de inglés y teniendo en cuenta las particularidades de las diferentes etapas educativas que viven los estudiantes del colegio, se diseñó un currículo vertical propio, y los programas operativos que llevarían sus contenidos a las aulas.

El currículo vertical de la academia de inglés es el documento en el que se entrelazan los programas de estudio de los distintos niveles educativos, por medio de los aprendizajes que el colegio considera esenciales. Logra plasmar el objetivo de la academia de inglés: que la comunidad estudiantil cuente con esta herramienta de comunicación, a la vez que desarrolle el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y propositivo que complementa su formación en la lengua materna.

El diseño del currículo vertical de la academia se basa en los cuatro pilares de la educación de la Unesco, con los que se buscó apartarse del paradigma de la educación tradicional. Se estima que los alumnos deben saber; también deben saber hacer; relacionarse con ellos mismos y con los demás; así como desarrollar habilidades y competencias para desenvolverse en el mundo de hoy (Delors, 1997).

Respecto a la graduación y dosificación de los contenidos y aprendizajes, se toma en consideración la frecuencia de las clases en las diferentes secciones (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato), así como los perfiles de egreso de cada una, y se establecen objetivos basados en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (CEFR por sus siglas en inglés). Como resultado, los objetivos propios de la academia están alineados con los estándares internacionales en cuanto a los niveles de inglés impartidos en cada grado.

Al tener en cuenta la naturaleza del inglés, se elaboró un programa propio de *Phonics*, metodología para enseñar lectura que se basa en relacionar sonidos con letras (Thornbury, 2006). Este programa acompaña el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés desde preescolar hasta los primeros años de primaria.

Gracias a este trabajo de diseño curricular y planeación, es que se establecen perfiles de egreso para cada sección, tomando como referencia el CEFR: Pre-A1 para preescolar, A2 para primaria, B1 y B2 para secundaria, y B2 y C1 para bachillerato. Al concluir el año escolar, desde primaria hasta bachillerato, los estudiantes presentan su examen de certificación de nivel de idioma correspondiente, de *Cambridge English Qualifications*, Universidad de Cambridge.

El enfoque de la enseñanza del idioma inglés

La teoría acerca del aprendizaje y la enseñanza del idioma inglés ha sido estudiada e investigada por numerosos autores, quienes explican y justifican distintos tipos de enfoques y métodos.

Ante las opciones del método de gramática-traducción, en el cual hay poca práctica de

la expresión oral o de la comprensión auditiva (Scrivener, 2011), o del método audiolingual, que considera la gramática como el componente principal del lenguaje (Richards y Rodgers, 2001), el Colegio Madrid prefiere un enfoque comunicativo para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

El enfoque comunicativo tiene diferentes formas de ser abordado, ya sea que se base en el proceso de enseñanza, en el contenido, en el producto, entre otros. Esta metodología se puede resumir de la siguiente manera:

- Hacer de la comunicación real el objetivo del aprendizaje de idiomas.
- Dar a los estudiantes oportunidades de expresarse y comprobar lo que saben.
- Ser comprensivo ante los errores del estudiante, ya que indican que está construyendo su competencia comunicativa.
- Dar a los estudiantes oportunidades para desarrollar su fluidez y evitar errores.
- Relacionar diferentes habilidades al mismo tiempo: hablar, leer y escuchar ya que generalmente así sucede en la realidad.
- Dejar que los estudiantes infieran o descubran las reglas gramaticales. (Richards, 2006).

El enfoque comunicativo se adecúa a la visión que tiene la academia de inglés en el colegio, a sus propósitos y expectativas de logro de sus estudiantes. Se asume que alumnas y alumnos desarrollarán sus habilidades comunicativas y las utilizarán en cualquier contexto, con la confianza necesaria.

Nuestras prácticas

Dentro y fuera de los salones se vive el inglés en el Colegio Madrid. Se enseña desde maternal, bajo un enfoque lúdico y utilizando el arte como forma de aproximación. Desde el primer año de preescolar hasta sexto de primaria, los estudiantes aprenden los contenidos de cada grado, y en secundaria y bachillerato se ofrecen



Actividad conjunta de español e inglés en secundaria, década de 2010. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

tres niveles de inglés por grado para que cada joven pueda seguir desarrollando sus habilidades con la atención cercana de los docentes.

Los libros de texto de todos los grados son de *Cambridge University Press*. Acompañan a la comunidad estudiantil en el transitar por los diferentes contenidos, contextualizados, del currículo vertical de la academia. Incluyen la elaboración de proyectos con temas curriculares de otras asignaturas, para lograr la comprensión en inglés, la asimilación, y tener como resultado aprendizajes significativos para la comunidad estudiantil. Estos materiales profundizan en la práctica de las habilidades productivas y receptivas, con el fin de concretar y coadyuvar con el proyecto educativo del Colegio Madrid, propiciando que los estudiantes desarrollen su pensamiento crítico y reflexivo.

Otro aspecto a destacar es que la Academia de Inglés cuenta con su propio programa de lectura, desde el primer grado de preescolar, hasta el último semestre de bachillerato. En preescolar y primaria los libros son graduados de acuerdo con el nivel de inglés de los estudiantes, y en secundaria y bachillerato se ofre-

ce un amplio catálogo de libros en su formato original. Con este trabajo de lectura no sólo se lee por placer, además, se practican y desarrollan las subhabilidades de comprensión lectora, que más adelante los alumnos usarán cuando, aparte de libros, lean folletos, catálogos, noticias, entre otros textos. El rol del profesor es fundamental en este proceso de inmersión en el mundo de la lectura, ya que debe proveer a los alumnos del andamiaje necesario (*scaffolding*) para que puedan leer, promover la interacción entre estos a partir de la lectura, generar el ambiente propicio para realizar la actividad, entre otras tareas (Nuttall, 2005).

Aunado a lo anterior, la práctica de la producción escrita es esencial. En las clases de inglés se promueve la creación de textos, así como la escritura creativa para participar en proyectos y eventos escolares, como el Concurso Literario Nuestras Voces.¹ Como afirma Scrivener (2011),

¹ El Concurso Literario Nuestras Voces es un evento anual que invita a los estudiantes del Colegio Madrid, así como a sus ex alumnos, docentes y empleados, a participar en diferentes categorías con textos originales de su autoría, tanto en español como en inglés.



El inglés se enseña desde preescolar, 2024. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

se deben proporcionar suficientes oportunidades para que los alumnos escriban, y dependiendo el tipo de texto y las necesidades de cada uno, es que el profesor los ayudará o guiará.

Por su parte, para promover el uso y la práctica significativa y contextualizada del habla y de la escucha en inglés, se planea y realiza un gran número de actividades, como el festival de fin de año en preescolar, en el que los niños representan en el escenario un cuento o historia; la práctica de deletreo y habilidades integradas en primaria, además del festival en el que comparten con compañeros de otros grados lo que han aprendido, o bien, la participación de los alumnos de secundaria y bachillerato en concursos interescolares que promueven el estudio de las obras de William Shakespeare y su posterior interpretación en el escenario. Estos últimos tienen la oportunidad de asistir a conferencias y realizar diversos proyectos en los que pueden poner en práctica sus habilidades de oratoria, de diálogo y de escucha activa, como *The Handprint Initiative* [La iniciativa *Handprint*] y el Modelo de Naciones Unidas (SIMUN) del Sistema Incorporado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En paralelo, se promueve que los alumnos participen en eventos de la comuni-

dad escolar, como el Foro Académico Estudiantil y la Semana de los Derechos Humanos.

Se cuida que haya un balance entre la precisión y la fluidez en el uso del inglés, y a los alumnos se les brindan las herramientas para que su desempeño sea adecuado: “*The student should be trained to learn by making as few mistakes as possible. He should never be required to do anything which is beyond his capacity*” “El estudiante debe ser preparado para aprender cometiendo los menos errores posibles. Nunca se le debe exigir que haga algo más allá de su capacidad (Thornbury, 2005)”.

El uso de tabletas electrónicas en el salón de inglés ayuda a que alumnas y alumnos consulten y reciban en línea información actualizada. Asimismo promueve el trabajo colaborativo y cooperativo en los aprendices (Fernández y Pareja, 2009), guiados siempre por la figura del docente como planeador, monitor y fuente de consulta para los estudiantes (Spratt, Pulverness y Williams, 2005).

En el ciclo escolar 2022-2023, en preescolar y primaria se dieron los primeros avances hacia la implementación de clases con un enfoque CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) o Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua-

je. Este constructo tiene lugar cuando se enseñan asignaturas curriculares en una lengua que no es la materna. En el inicio se propuso realizar actividades de consolidación en inglés de temas previamente vistos en español. Esto propicia que niñas y niños amplíen su vocabulario y utilicen el inglés en otros contextos, por ejemplo, al aprender las partes de una planta e inventar un juego con esta temática. El éxito de este programa de *Integrated Learning* (Aprendizaje Integrado) se debe, como afirma Pérez-Vidal (2009), a:

CLIL es en esencia el desarrollo de enfoques comunicativos, actualizados con la incorporación de los efectos de desarrollos recientes: por ejemplo, en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, las nuevas visiones respecto al aprendizaje autónomo; en el campo del desarrollo tecnológico, el impacto del uso generalizado del internet y las TIC.

La autora señala que en el aula *CLIL* lo más significativo probablemente sea el énfasis en la necesidad de comunicarse; el rol del docente no es dirigir, sino facilitar y promover las actividades orales en el aula (2009).

El siguiente paso, el *Language Immersion Programme* (Programa de Inmersión Lingüística) se sumó a los esfuerzos para consolidar el aprendizaje del inglés de todos los estudiantes de la comunidad escolar. Para Thornbury (2006) los programas de inmersión son los que enseñan una o más asignaturas en una lengua diferente a la materna. Posteriormente, hace la distinción entre la inmersión total, cuando el currículo completo se enseña en lengua extranjera, y la parcial, cuando sólo se hace en algunas asignaturas.

Actualmente, en preescolar y primaria se imparten clases completamente en inglés: Diseño y Tecnología en los primeros años de formación académica, y talleres artísticos en los últimos años de primaria. Dada la evidente necesidad de que la inmersión lingüística aborde la interdisciplinariedad, en secundaria y bachillerato diversas asignaturas implementan secuencias didácticas en inglés. Así los jóvenes aprenden en inglés sobre diversas áreas del conocimiento, lo que fa-

vorecerá el uso de esta lengua en su futura vida académica y profesional.

Por otra parte, es importante destacar el programa de formación docente del colegio,² siempre actualizado en las estrategias de enseñanza de la Academia de Inglés. También es importante reconocer y valorar el rol de los profesores de inglés, que se mantienen al día en cuanto a las nuevas tendencias metodológicas. Se preparan continuamente a través de cursos y de capacitaciones ofrecidas por la Universidad de Cambridge, y son competentes para apoyar a cada uno de sus estudiantes a desarrollar su máximo potencial académico. La práctica constante de la empatía, la enseñanza de aquello que forja la autonomía, entre otros aspectos, es parte fundamental del quehacer docente.

La evaluación del inglés en el Colegio Madrid

Ya que en el colegio se considera al estudiante como el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, la evaluación se realiza de manera constructiva, teniendo en cuenta, principalmente, lo que se ha logrado (Harris y McCann, 1994). De tal modo, la evaluación del inglés consta de un proceso compuesto por varios participantes, momentos e instrumentos de evaluación.

Durante el ciclo escolar, se evalúa el desempeño de los estudiantes continuamente, tanto de manera informal como formal. En la evaluación informal, se observan todas las actividades realizadas dentro y fuera del salón: las participaciones orales, los trabajos escritos, los trabajos o proyectos en equipo, por mencionar algunas. En estas tareas se parte de tener en claro los objetivos de cada una, y los criterios con los que se evaluarán, considerando los factores lingüísticos y los no lingüísticos. Las rúbricas son una estupenda herramienta para plasmar esta información. Así, se lleva a cabo una evaluación clara y objetiva, que da pie a una retroalimentación oportuna y útil para los estudiantes, que les ayudará a tomar decisiones respecto a sus propios procesos de aprendizaje (Harris y McCann, 1994).

² Para más información sobre el tema, se sugiere consultar el texto *Formación y evaluación docente*, en el capítulo IV de este libro.

Si bien la evaluación informal es parte central del trabajo académico en el Colegio Madrid, en el campo del inglés ésta también se contempla como una herramienta formal de evaluación. Se aplican exámenes en distintos momentos del ciclo escolar, y sus resultados dan información relevante no sólo a los estudiantes, también a los docentes para que puedan tomar decisiones respecto a sus propios procesos de enseñanza y considerar si es necesario realizar ajustes.

Asimismo, se tiene por cierto que la retroalimentación [*feedback*] debe ser uno de los objetivos principales de la evaluación. Thornbury (2006) define el *feedback* en el proceso de enseñanza del inglés como la información que los alumnos reciben respecto a su desempeño. En el colegio, se enfatiza el *feedback* positivo; se pone el acento en las fortalezas y en las áreas de oportunidad de los estudiantes, así como en mantener su *positive affect*, que el autor define como la predisposición positiva hacia el proceso de aprendizaje, para que éste ocurra. Todo esto pretende hacer a un lado la práctica del *feedback* negativo, que se basa en señalar el error, entendiendo más bien que los errores se presentan en todo proceso de aprendizaje y son inevitables por lo que señalarlos debe considerarse únicamente como una oportunidad para la mejora.

Al recibir el *feedback* adecuado los estudiantes pueden reflexionar y pensar en su propio proceso de aprendizaje. Además, con la autoevaluación desarrollan su autonomía y pensamiento crítico de manera gradual y progresiva. Pueden determinar qué habilidades les resultan favorables y en cuáles deben continuar trabajando. Ya sea para mejorar el uso del inglés o en otras habilidades o competencias de su interés.

Tal vez lo más importante acerca de la autoevaluación es que ésta no puede funcionar en un contexto en el que las notas tienen un valor intrínseco en sí mismas y existe competencia entre los estudiantes. De hecho la mayor parte de la autoevaluación no debería tener nada que ver con calificaciones. Se debería concentrar en pensar en el desem-

peño y el avance en términos individuales. Así es, particularmente en las clases con niveles de aptitud distintos (*mixed ability classes*), en que al considerar los progresos de los alumnos se debe tener en cuenta los a menudo muy diferentes inicios de los individuos (Harris y McCann, 1994).

Un futuro prometedor

Pensar en el futuro de la enseñanza del inglés en el Colegio Madrid es alentador. Se continuará trabajando para ofrecer a los estudiantes experiencias educativas innovadoras, significativas, contextualizadas e interdisciplinarias, que seguramente influirán en un mejor uso del inglés en situaciones sociales, académicas y profesionales.

Las acciones que se han implementado contribuyen a fortalecer los conocimientos y habilidades de los estudiantes del colegio en el idioma inglés. El uso de esta lengua en contextos académicos interdisciplinarios, principalmente en el marco de los programas *Integrated Learning* y *Language Immersion Programme*, generarán situaciones diversas en las que los niños y jóvenes puedan utilizar el inglés como una herramienta de comunicación espontánea y efectiva.

La mejora continua demanda un constante ciclo de evaluación de los procesos de enseñanza y la toma de decisiones en aspectos susceptibles de modificación para que las metodologías, los materiales didácticos y demás elementos involucrados siempre estén ajustados y acordes a las necesidades de nuestros estudiantes, en el contexto sociocultural en el que transiten.

Se contempla que continuará el trabajo interinstitucional con la Universidad de Cambridge para estar siempre a la vanguardia con las nuevas metodologías y tendencias en la enseñanza del inglés, así como en aquellas estrategias que permitan obtener cada vez mejores resultados en los exámenes de certificación. El desarrollo y la profesionalización de los docentes seguirá siendo central en el trabajo de la academia. ❖



Clase de inglés en bachillerato, década de 2020. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

Referencias

- Aitchison, J. (2010). *Aitchison's Linguistics*. McGraw-Hill.
- Council of Europe. (2024). *The CEFR Levels*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Fernández, M. y Pareja, M. (2009). CLIL and ICT: expanding our borders. En *CLIL across Educational Levels* (Dafouz, E. y Guerrini, M., pp. 45-58). Richmond Publishing.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language teaching*. Longman.
- Harris, M. y McCann, P. (1994). *Assessment*. Macmillan Heinemann.
- McVeigh, J. y Wintergerst, A. (2011). *Tips for Teaching Culture. Practical Approaches to Intercultural Communication*. Pearson Longman.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Nuttall, C. (2005). *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Macmillan Books for Teachers.
- O'Malley, J. y Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies*. Heinle & Heinle Publishers.
- Pérez Vidal, C. (2009). The integration of content and language in the classroom: A European approach to education (the second time around). En *CLIL across Educational Levels* (Dafouz, E. y Guerrini, M., pp. 3-16). Richmond Publishing.
- Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Grao.
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching. Second edition*. Cambridge University Press.
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*. Macmillan.
- Spratt, M., Pulverness, A. y Williams, M. (2005). *The TKT Course*. Cambridge University Press.
- Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. Longman.
- Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT*. Macmillan.
- Ur, P. (1999). *A Course in Language Teaching. Practice and theory. Trainee book*. Cambridge University Press.
- Woodward, T. (2001). *Planning Lessons and Courses*. Cambridge University Press.



Estudiantes de primaria, década de 2020. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

Enseñanza de las ciencias

Rosa María Catalá Rodes
Paulina Trejo Barocio

Antecedentes

HABLAR DE LA ENSEÑANZA de las ciencias en el Colegio Madrid es hablar de la fundación misma del colegio, ya que aprender a observar, apreciar y comprender la naturaleza ha sido parte esencial del modelo educativo del que se partió y al cual se sigue, de muchas formas, anclado por su validez y renovada actualidad (Catalá, 2016). Hoy está claro que el camino para alcanzar esos ideales empieza por conocerse a sí mismo, comprender y aprovechar los recursos responsablemente y respetar cualquier forma de vida; tres principios básicos a los que se accede gracias al conocimiento científico (Barahona, 1996).

En los primeros años, a través de sus conocimientos disciplinares y pedagógicos, maestras y profesores españoles se volcaron a enseñar a los estudiantes que crecían en número cada año. A medida que las primeras generaciones concluyeron sus estudios universitarios, muchos graduados del área científica regresaron como profesoras y profesores de las nuevas secciones que se iban integrando, secundaria primero, bachillerato después. Conforme seguía creciendo la población del colegio, llegaron nuevos docentes, varios con nuevas visiones o didácticas distintas. El modelo empezó a ser ecléctico y aunque la esencia humanística seguía vigente, la enseñanza de las ciencias empezó a desdibujarse sin un modelo propio generalizado.

Pasaron algunos años antes de que las autoridades académicas, conscientes de la necesidad de una actualización del proyecto educativo, reconocieran que el mundo de la educación y en particular de la didáctica de las ciencias estaba cobrando gran importancia y tenía que empezar a integrarse formalmente en el bagaje pedagógico del cuerpo docente. Así, a partir de la década de los ochenta, ya instalado el colegio en Tlalpan, la teoría constructivista entró de lleno a formar parte de la planeación y ejecución de actividades de clase; la dimensión experimental cobró gran relevancia y con ello se rediseñaron los laboratorios de ciencias en secundaria y bachillerato; a principios de los años noventa, se introdujeron los laboratorios de preescolar y primaria, todavía activos y de gran importancia en la formación de los estudiantes. Con los programas especiales en primaria, se constató que las ciencias necesitaban de más tiempo y espacios desde los primeros años. Uno de ellos fue *Vamos a Explorar*, del cual se mantienen vivas prácticas tan entrañables como El ciclo de vida de las mariposas. Fue el primer programa de inmersión experimental en el aula que se adaptó en el colegio, inspirado en sistemas que emergieron simultáneamente en Estados Unidos (Hands on Science) y en Francia (Mains à la Pâte)¹ a finales de los años

¹ Larcher, C. (2006).

ochenta. Aceleraron una evolución del modelo constructivista la actividad conjunta de los laboratorios de preescolar y primaria con las secuencias de aula de *Vamos a Explorar*, en paralelo con el advenimiento de otros modelos o corrientes de enseñanza (Ciencia Tecnología, Medio Ambiente y Sociedad,² Aprendizaje basado en problemas,³ Aprendizaje basado en proyectos,⁴ Modelo argumentativo, Ciencia en contexto,⁵ entre otros), que se conocieron mediante la participación en congresos y eventos especializados de enseñanza de las ciencias.

Sustento teórico: El programa distintivo de enseñanza de las ciencias del Colegio Madrid

Actualmente, la didáctica de las ciencias y la tecnología de la institución se basa en un par de corrientes pedagógicas, que han cobrado gran relevancia desde 2010 a la fecha y que responden, desde el entorno educativo, a los complejos retos que enfrentan las sociedades en México y el mundo. El programa actual se compone de la confluencia de dos modelos que se complementan; uno centrado en la adquisición de conocimientos y conceptos científicos y otro, en el desarrollo de habilidades de pensamiento de diseño, integradas con el área matemática, ingenieril y tecnológica, generalmente asociadas a un contexto relevante para los estudiantes.

Su fundamento parte de reconocer que los conceptos científicos han surgido históricamente de situaciones problemáticas y, por lo tanto, requieren una situación real a la que se aplican y en la que cobran sentido. La academia de ciencias del colegio se ha dedicado, por ende, a construir un currículo alrededor de ideas centrales. Una idea central es un enunciado fundamental de cualquier área de la ciencia, que tiene capacidad explicativa, y que domina y enmarca la enseñanza, la comprensión y la

evaluación en el currículo. Estas ideas, por ejemplo, están encaminadas a conocer y atender las premisas y necesidades que implican los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) o las problemáticas nacionales identificadas en las prácticas de campo realizadas en el colegio, por mencionar algunas. La ventaja de integrar ambos modelos es que progresivamente, desde preescolar a bachillerato, cada estudiante participa de la actividad científica de forma individual y en equipo, a través de proyectos teórico-prácticos en los que reconoce los hechos que plantea el contexto, investiga a partir de preguntas detonadoras, utiliza o desarrolla modelos en el análisis de la información obtenida y desarrolla explicaciones a partir de resultados. En esta construcción, que se ha realizado paralelamente en su dimensión curricular y evaluativa, los principales retos para coordinadores de asignaturas y para docentes han sido la selección de las ideas centrales de ciencias, el desarrollo de las situaciones problemáticas idóneas por temática y por grado, la conciliación con los programas oficiales (SEP-UNAM) a los que estamos incorporados y el desarrollo de indicadores de aprendizaje por nivel educativo para cada idea central incorporada en el programa. Todo ello sin dejar nunca de lado los principios pedagógicos y el ideario de una educación republicana enunciados en la misión y visión del Colegio Madrid.

Enseñanza ambiciosa de las ciencias y el movimiento STEM: los operadores de la ciencia en contexto

Para el desarrollo de un modelo tan completo y de gran alcance como es el que plantea la metodología actual, en los albores de su elaboración, se reconocieron dos corrientes metodológicas muy atractivas, desarrolladas paralelamente en dos países de habla inglesa: el método Ambitious Science Teaching (AST, por sus siglas),⁶

2 Fernandes, I. M., D. M. Pires y R. M. Villamañán (2014).

3 Gutiérrez, J., De la Puente, G. y Piña, E. (2012).

4 Cobo González, G y S.M. Valdivia Cañotte (2017).

5 Caamaño, A. (2018).

6 En esta referencia se encuentran recursos para conocer a profundidad la Enseñanza Ambiciosa de la Ciencia. University of Washington. Ambitious Science Teaching. (1° de marzo 2024) <https://ambitiousscieteaching.org/>

en EEUU, y el movimiento STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics),⁷ en el Reino Unido.

El primero de ellos fue la respuesta metodológica emergente para atender los nuevos estándares de aprendizaje de las ciencias lanzados en 2013 y conocidos como los New Generation Science Standards (NGSS).⁸ La base de dicho modelo se halla en la selección de las ideas centrales por academia, por lo cual la definición que se ha manejado previamente de idea central es un aspecto relevante del currículo actual.

Las características que distinguen esta metodología son:

- El aprendizaje se organiza alrededor de fenómenos o problemas complejos, interesantes y relevantes (fenómenos ancla).
- Las y los docentes trabajan a partir de las ideas y experiencias de sus estudiantes.
- Los profesores utilizan estrategias de diálogo para guiar el pensamiento crítico y analítico.
- Las ideas de las y los estudiantes se presentan públicamente.
- Los estudiantes están involucrados en la construcción y revisión de sus modelos.
- Se utilizan guías soporte para ayudar a los estudiantes a comunicar ideas.
- Las experiencias de aprendizaje se organizan para construir los aprendizajes de manera coherente y acumulativa.
- Todos los estudiantes reciben ayuda para participar en la construcción de ideas.

Por último, este modelo toma en cuenta las particularidades de la enseñanza de cada una de las áreas científicas por separado, pero reconoce dos ámbitos o principios comunes y transver-

sales en todas ellas, tanto a nivel teórico como experimental:

| ÁMBITOS O CONCEPTOS TRANSVERSALES | HABILIDADES CIENTÍFICAS |
|--|--|
| Patrones | Saber observar |
| Causa-Efecto | Hacer buenas preguntas, plantear problemas |
| Medición y Escala | Medir rigurosamente |
| Estructura y función | Hacer inferencias y plantear hipótesis |
| Ciclos y conservación de Materia y Energía | Experimentar (plantear y realizar experimentos) |
| Sistemas | Utilizar modelos para explicar los resultados en función de los hechos |
| Cambio y Estabilidad | Analizar, concluir, argumentar y comunicar |

El segundo programa operador de la enseñanza en contexto del colegio es el que se basa en el Movimiento STEM, mismo que ha tenido muy buena acogida en países donde la educación para la productividad y el desarrollo industrial son claves en sus pujantes economías. Esta corriente plantea habilidades mayoritariamente equivalentes a las del modelo anterior, pero incorpora y da especial énfasis a otras dos: el pensamiento de diseño y la integración matemática en la resolución de problemas. Ambas propuestas apuestan por igual por el fomento al trabajo colaborativo y al uso racional de recursos, donde el reciclaje y la reutilización son elementos claves desde el diseño hasta la elaboración de experimentos y prototipos.

En el esquema de la figura 1 se muestran de manera gráfica los ámbitos y alcances de cada uno de los operadores descritos, mismo que a finales de la década 2010-2020 justificaron

7 Delgado, P. (2019).

8 National Science Teachers Association (2024).



Figura 1. Esquema de los ámbitos y alcances de los programas operadores de la ciencia en contexto.

nuevamente la actualización de los espacios tradicionales de experimentación en el colegio y la creación de uno nuevo: el Taller de Ideas (*Makerspace*), del cual se habla a detalle más adelante.

Metodología adaptada al colegio

Todos los días, en cualquier clase de ciencias del colegio, estudiantes y docentes quieren explicarse el mundo; ver que algo sucede y entender por qué sucedió, qué pasó, cómo pasó. Es claro que hoy, y a lo largo de la historia del colegio, se aprovecha y se ha aprovechado de muchas formas esta curiosidad innata; esa que hoy se detona con un fenómeno ancla, una observación en práctica de campo, un experimento o un hecho irrefutable conocido cotidianamente por todos. A partir de esta primera chispa de interés, surgen muchas preguntas que inmediatamente dan pie a la indagación, el descubrimiento, el análisis. Propiciar la investigación es un ejercicio que permite vincular la información previa con nuevos hallazgos, reunir evidencias y generar explicaciones a fenómenos conocidos y por conocer, sin olvidar el contexto, ya sea del entorno cercano o simulado, siempre como marco que da significado y relevancia a esa indagación.

Así pues, si bien una secuencia didáctica consiste en una serie de actividades planeadas alrededor de una idea central y orientadas a alcanzar un objetivo de aprendizaje, en el colegio, para lograrlo los docentes las diseñan e implementan de forma colegiada, con base en el fundamento teórico del modelo ya descrito. En este proceso los colegiados de física, química y biología se reúnen a analizar, planear y evaluar colaborativamente, llegando a acuerdos y diseñando las actividades didácticas específicas o, si el contexto lo amerita, de manera integrada con otras asignaturas.

Así, las ideas centrales se construyen de forma progresiva para cada grado; el aprendizaje de conceptos y habilidades va incrementando en complejidad hasta alcanzar una mayor profundidad explicativa. Esta progresión requiere del trabajo sistemático de los docentes alrededor de los aprendizajes establecidos en el currículo vertical; para ello, en la secuencia didáctica que se diseñe, los profesores por sección y grado se plantean actividades que van aportando a la noción y al desarrollo completo de la idea central. Como corresponde a las ideas centrales, el diseño incluye la incorporación explícita de aquellos conceptos transversales y prácticas científicas que favorecen el aprendizaje que se desea alcanzar con la secuencia. En un primer momento

se parte de actividades que anclen o detonen el interés del estudiante, y a partir de estas actividades iniciales, los estudiantes pueden explorar preguntas, generar hipótesis y construir modelos explicativos.

La enseñanza de las ciencias en el colegio siempre se instrumenta de manera teórico-práctica, se trabaja en el aula, en los laboratorios e incluso se utilizan otros espacios donde pueda explorarse un fenómeno de interés, como pueden ser espacios abiertos, huertos, invernaderos, taller de ideas y ambientes externos a través de las prácticas de campo. Con esta diversidad de estrategias y espacios, se busca que cada estudiante vaya avanzando en las diferentes dimensiones del aprendizaje, que conozca, comprenda, analice, utilice el conocimiento y, paralelamente, pueda reflexionar sobre su propia forma de aprender.

Se plantean problemas y proyectos sobre temas actuales y contextualizados, por ejemplo, sostenibilidad, temas de salud, nuevos materiales, energías renovables, con la intención de responder a las necesidades presentes del estudiantado. Además, se pone énfasis en dejar que los estudiantes diseñen sus propias prácticas experimentales, lo que les permite indagar las preguntas que ellos formulan sobre los temas, y se trabaja colaborativamente, con el objetivo de analizar la evidencia de forma conjunta, compartir ideas, complementar puntos de vista, trabajar en equipo, establecer y alcanzar objetivos comunes. Trabajar de esta forma y sobre temas de cierta complejidad también favorece la integración del conocimiento, interconectando distintas asignaturas.

La evaluación de los aprendizajes de ciencias

Como ya se mencionó, enseñar de manera distintiva implica paralelamente un programa de evaluación de los aprendizajes adecuado, equilibrado y justo, en el cual los procesos cognitivos se reflejen en su dimensión conceptual, procedimental y actitudinal, de acuerdo con la temática y el contexto desarrollados en las aulas. En ese entendido, se asume que evaluar es una



Laboratorio de biología en bachillerato CCH, década de 2000.
Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

tarea compleja e integral que debe sustentarse en diferentes instrumentos y metodologías para la recogida de información y observación de niveles de apropiación de conocimiento de los estudiantes. Así, para cada idea central de ciencias desarrollada de manera vertical desde preescolar a bachillerato, existen indicadores de desempeño que van aumentando a medida que la idea clave se desarrolla hasta alcanzar un nivel máximo de complejidad en bachillerato. Cada indicador tiene diferentes instrumentos y toma en cuenta como instrumentos de proceso los exámenes y también los reportes, los diseños, proyectos, ensayos, creaciones variadas, participaciones en clase, etc. Las guías de aprendizaje que forman parte del modelo de enseñanza ambiciosa de la ciencia son particularmente valiosas y se diseñan en función de la idea central de cada actividad del currículo. Dichas guías van evolucionando a esquemas más sofisticados de aprendizaje y comunicación, como son los diagramas heurísticos, considerados uno de los instrumentos más completos y significativos para informar sobre una investigación a partir de preguntas que se hacen los propios estudiantes.

En esta dinámica, cada coordinación de asignatura aplica los instrumentos existentes,



Conferencia del Dr. Mario Molina en el auditorio del colegio, década de 2010.
Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

revisa los resultados y analiza tanto el nivel de avance del alumnado como las mejoras que se pueden instrumentar a las secuencias didácticas y/o a los propios instrumentos. Este proceso, que se realiza entre todos los docentes periódicamente, está integrado en lo que conocemos como GEAL (Grupos de Análisis de Lección),⁹ una figura organizativa muy eficiente, para las ciencias y las demás disciplinas.

La profesionalización de las y los profesores

Una enseñanza de las ciencias que se transforma y se mantiene actualizada requiere de una capacitación docente permanente, en la que se revisan metodologías, didácticas, estrategias, prácticas, contenidos y temas de interés. Los docentes del colegio participan en grupos de análisis de lección, donde se establecen objetivos, se desarrollan secuencias didácticas, se aplican las secuencias en el aula, se hacen observaciones, se analizan y evalúan las evidencias, y se hacen las modificaciones correspondientes, de forma cíclica.

Estos grupos de análisis de lección facilitan la reflexión docente sobre su práctica, la planea-

ción y evaluación con base en evidencia; proceso que va de la mano de la evaluación de los estudiantes, que registra el avance del aprendizaje en las distintas dimensiones, utilizando una diversidad de instrumentos que sirven como evidencia de ello y que facilitan dar una retroalimentación al estudiante, tales como rúbricas, listas de cotejo, guías de observación, cuestionarios y exámenes.

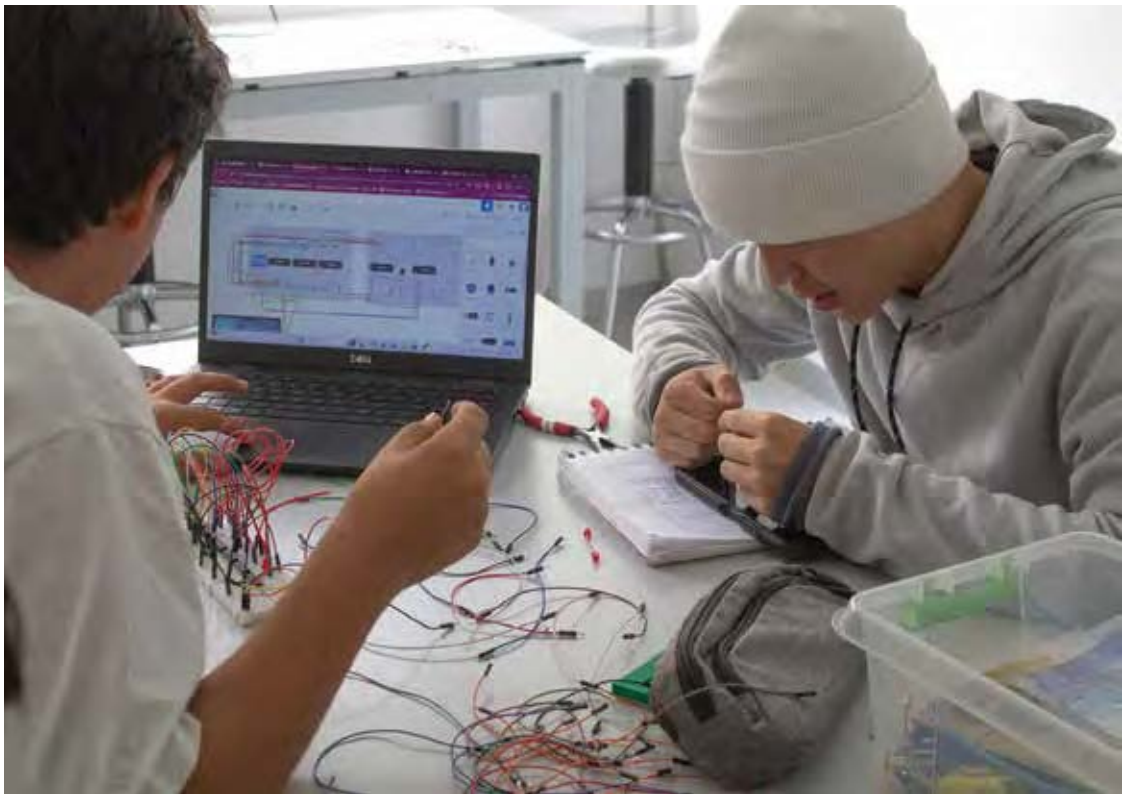
En esta mejora continua de la práctica, la capacitación en temas éticos y socioemocionales ha sido fundamental para el acompañamiento de las nuevas generaciones, apostando por una educación integral y de calidad.

Es por todo lo anterior que el futuro y evolución del programa actual se presenta alentador, gracias a la coherencia y consistencia alcanzadas en el currículo vertical y en la metodología de trabajo desde preescolar hasta bachillerato. Aunque la pandemia de Covid 19 interrumpió por un par de años la obtención de resultados comparativos en cuanto a avances en aprendizajes por área científica, la tendencia de una mejor comprensión y aceptación de las asignaturas del área muestra que el colegio ha apostado por una metodología potente y de alto impacto institucional. ❖

⁹ En esta referencia se encuentra el modelo de los Grupos de Análisis de Lección. Dudley, P. (2014).

Referencias

- Ambitious Science Teaching. (2024, marzo 1). University of Washington. <https://ambitiousscienceteaching.org/>
- Barahona, A., Catalá, R. M., Chamizo, J. A., Rico, B., Robles, M. y Talanquer V. A. (1996). *Ciencias Naturales. Tercer grado*, México: Secretaría de Educación Pública, 1996. Cuarto grado, (1997) Quinto grado; 1998 Sexto grado, 1999.
- Caamaño, A. (2018). Enseñar química en contexto: Un recorrido por los proyectos de química en contexto desde la década de los 80 hasta la actualidad. *Educación Química*, 29(1), 24-54.
- Catalá Rodés, R. M. (2016). La enseñanza de las ciencias naturales y matemáticas: Dos relatos distintos, un mismo sello distintivo del Madrid. *Transatlántica de Educación*, 16, 114-115.
- Cobo González, G. y Valdivia Cañotte, S. M. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos*, Instituto de docencia universitaria. PUCP. <https://encuentro.educatic.unam.mx/educatic2020/pdf/docencia-camp/aprendizaje-basado-en-proyectos.pdf>
- Delgado, P. (2019, junio 24). Educación STEM: ¿qué es y cómo sacarle provecho?. Instituto para el Futuro de la Educación. *Observatorio, Instituto para el Futuro de la Educación, Tecnológico de Monterrey*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-stem-que-es-y-como-sacarle-provecho>
- Dudley, P. (2014). *Lesson study: A handbook* (pp. 394–405). LS Developments.
- Fernandes, I. M. y Villamañán, R. M. (2014). Educación científica con enfoque Ciencia-Tecnología-Sociedad-Ambiente. Construcción de un instrumento de análisis de las directrices curriculares. *Formación Universitaria*, 7(5). https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_art-text&pid=So718-5006201400050000
- Gutiérrez, J., De La Puente, G. y Piña, E. (2012). *Aprendizaje basado en problemas. Un camino para aprender a aprender*. Universidad Nacional Autónoma de México-CCH. https://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/libros/pdfs/librocch_abp.pdf
- Larcher, C. (2006). “La Main à la Pâte” y la renovación de la enseñanza científica y tecnológica en la escuela primaria francesa. *Revista de Investigación en la Escuela*, 60, 21-35.
- Next Generation Science Standards. (2024, marzo 1). National Science Teachers Association. <https://www.nsta.org/science-standards>



Estudiantes de bachillerato CCH en el Taller de ideas digitales, 2024. *Fotografía: D.Álvarez Miranda.*

Tecnologías para el aprendizaje

Rodrigo Castañeda Rivera
Mariana Esquivelzeta Rabell

La historia de las tecnologías para el aprendizaje en el Colegio Madrid

DESDE LA DÉCADA DE 1990, el Colegio Madrid ha impulsado el desarrollo de la educación digital, así, la clase de computación se transformó en más que un aprendizaje técnico, se concibió un programa de cultura digital que gestiona recursos físicos y humanos, con el objetivo de comprender la tecnología y usarla como una herramienta para la construcción del conocimiento.

Los desafíos iniciales del incipiente programa incluyeron la reflexión sobre las estrategias óptimas para alumnos y para la comunidad docente; debían tomarse en cuenta factores como, cuál opción sería mejor, si instalar computadoras en los salones o construir laboratorios de cómputo para que los alumnos tuvieran un espacio y un profesor específico para el desarrollo de sus habilidades. En la definición de la oferta educativa y la planificación de inversiones en infraestructura, redes y programas, también fueron determinantes el nivel de capacitación digital del personal educativo y los conocimientos previos de los alumnos.

La consideración de estos aspectos, esencial en los primeros años del programa, sigue siendo imperativa para su actualización continua. La tecnología evoluciona constantemente, a la par que las necesidades educativas del Colegio Madrid se adaptan a las innovaciones digitales.

Desde sus inicios, el programa de tecnología: Tecnologías para el Aprendizaje (TA) ha integrado el trabajo en el aula con el desarrollo de habilidades digitales. Se generan proyectos interdisciplinarios y colaborativos, con aplicaciones prácticas que conectan con la experiencia de los alumnos, a saber, por mencionar un ejemplo, no se trata de enseñar a usar Documentos de Google para aprender a usar la herramienta, sino aprender a usar Documentos de Google para aprender a comunicarse de manera efectiva.

Hoy día, este trabajo se extiende más allá de las instalaciones físicas y se encuentra al alcance de la mano en dispositivos móviles y en cada forma de comunicación. Al considerar el futuro, es de esperarse que el programa de TA continuará evolucionando, incorporando el contexto y respondiendo a las necesidades emergentes, manteniendo su compromiso con el desarrollo integral de los estudiantes en la era digital.

Sustento teórico

En el colegio se aborda la tecnología, digital y tangible, como una herramienta que permite crear, como medio que conduce al aprendizaje. El currículo vertical¹ (CV) del programa de TA

¹ El currículo vertical se refiere a un enfoque educativo que se centra en la progresión de los contenidos y habilidades a lo largo de diferentes niveles educativos, asegurando una continuidad y coherencia en el aprendizaje a medida que los estudiantes avanzan en su formación académica.

está basado en los estándares de la *International Society for Technology in Education (ISTE)* [Sociedad internacional de tecnología en educación], cuyo objetivo principal es formar estudiantes empoderados con su conocimiento: ciudadanos digitales, constructores de conocimiento, diseñadores innovadores, con pensamiento computacional, comunicadores creativos y colaboradores globales (Crompton y Sykora, 2021). Estos estándares se establecieron en 1979 y se actualizan constantemente. En Europa, por su parte, los estándares son similares a los de la ISTE, *International Computer Driving Licence (ICDL)* [Certificación internacional de alfabetización digital] (ICDL Europe, 2023), y desde mayo de 2017 ambos están alineados (ICDL Americas, 2023), así, los conocimientos adquiridos en el colegio son consistentes para ambos criterios de evaluación.

Los estándares dan una guía de habilidades y conocimientos para los estudiantes del colegio. Sin embargo, en el desarrollo de los temas y contenidos se utilizan metodologías activas como el Aprendizaje basado en proyectos (ABP) (Secretaría de Educación Pública, 2022); el modelo STEM (*Science Technology Engineering and Mathematics*) (Nuñez y García, 2023) y el Pensamiento de diseño (*Design Thinking*) (*Design Thinking* en Español, n.d.). Los principales lineamientos son:

El aprendizaje basado en proyectos es una metodología que se desarrolla de manera colaborativa, que enfrenta a los estudiantes a situaciones que los lleven a plantear propuestas ante determinada problemática. Entendemos por proyecto el conjunto de actividades articuladas entre sí, con el fin de generar productos, servicios o comprensiones capaces de resolver problemas, o satisfacer necesidades e inquietudes, considerando los recursos y el tiempo asignado. (Cobo Gonzales y Valdivia Cañotte, 2017).

En el ABP se pretende que los alumnos aprendan a planificar, comunicarse, negociar, tomar

decisiones, evaluar, autoevaluar y plantear soluciones innovadoras.

La metodología STEM se basa en técnicas y actividades diseñadas para fomentar seis habilidades: pensamiento crítico, pensamiento creativo, colaboración, investigación, comunicación y la resolución de problemas (Delgado, 2019). Estas seis habilidades son también esenciales para las áreas específicas STEM, y la metodología se puede utilizar para cualquier tipo de conocimiento académico.

El Pensamiento de diseño es un proceso de trabajo que ayuda a los estudiantes a desarrollar su creatividad (Terreros, 2022). Inició en la escuela de diseño de Stanford y se centra en resolver problemas que no están claramente definidos o resultan de mayor complejidad (Laoyan, 2022). En este proceso se abordan cinco etapas: empatía, definición, ideación, prototipación y prueba. Las etapas son cíclicas por lo que, idealmente, se toma lo aprendido y se genera una nueva solución.

Estas metodologías tienen características en común: la contextualización del conocimiento, la investigación como una manera de aterrizar y proponer soluciones, y no se maneja el concepto de “error”, ya que se considera que todo el trabajo y el proceso que siguen los estudiantes les permite aprender y ajustar sus soluciones.

Abordar el aprendizaje a partir de estas metodologías de educación activa facilita a los estudiantes aprender a aprender, fomenta su pensamiento crítico, les propicia reflexionar acerca de las soluciones que encuentran, así como construir su propio aprendizaje, aspectos que son, en esencia, lo que se busca en el modelo educativo del Colegio Madrid.

También es relevante que los estudiantes del colegio observen reglas de comportamiento cuando estén en línea, por lo que el CV incluye conocimientos específicos en Ciudadanía Digital. A este respecto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sostiene que:

Ciudadano digital es quien comprende el funcionamiento y los principios que

rigen el entorno digital, analiza el lugar y papel que las tecnologías ocupan en la sociedad, evalúa su incidencia en la vida cotidiana, entiende su rol en la construcción del conocimiento y sabe utilizarlas para la participación. Ciudadano digital es quien cuenta con la habilidad para navegar en contextos digitales complejos y comprender sus implicancias sociales, económicas, políticas, educativas y laborales. Ciudadano digital es quien sabe hacer un uso reflexivo y creativo de Internet, tanto para el análisis crítico, como para la participación. (Morduchowicz, 2020)

La enseñanza de ciudadanía digital se puede iniciar de muchas maneras, por ejemplo, con el currículo de “Sé Genial en Internet” de Google (Google, n.d.). Las actividades comprenden cinco áreas específicas: sé inteligente, mantente alerta, mantente seguro, sé amable y sé valiente.

Metodología adaptada al Colegio Madrid

El colegio cuenta con instalaciones siempre actualizadas que facilitan acceder a la tecnología de manera destacada.

En preescolar se cuenta con tabletas electrónicas (*iPads*), computadoras de escritorio y robots específicos para edades tempranas, además de contar con otros artículos como regletas, figuras geométricas y más. Y se utilizan a la par en las actividades diarias, tanto en la clase específica de Diseño y Tecnología, como en todas las demás.

En primaria las y los alumnos utilizan laptops y tabletas electrónicas (*iPads*) en las clases de Diseño y Tecnología, en las de integración cultural: Música, Laboratorio o Animación a la Lectura, y en todas las demás. Para quinto y sexto se tienen equipos *Chromebook*: treinta para cada grado, que se utilizan en una diversidad de actividades; se procura que sean de apoyo a la educación de los estudiantes.

En secundaria y bachillerato se asigna un equipo *Chromebook* a cada estudiante, para que se utilice en el colegio y en casa. La principal

idea detrás de esta decisión es que todos los estudiantes por igual accedan a la tecnología digital; a diferencia de lo que sucedió durante la pandemia de Covid 19, en que en pocos hogares se contaba con más de un equipo de cómputo.

En todas las secciones, los salones están equipados con proyectores, pantallas, sonido e internet, así, los docentes pueden realizar actividades con uso de tecnología en cualquier momento. Además pueden hacer uso del *Makerspace* [espacio *Maker* o espacio de creación] –del cual se hablará más adelante–, en el que se pueden crear objetos físicos de gran tamaño con herramientas manuales: desde pistolas de silicón y sierras eléctricas, hasta herramientas de corte láser, impresión 3D y circuitos.

Como parte del modelo educativo del colegio, desde hace varias décadas se ha tenido un Currículo Vertical de Tecnologías, ahora, Coordinación de Tecnologías para el Aprendizaje (TA), que se actualiza de manera permanente. El currículo está basado en los estándares ISTE, con la introducción de algunas modificaciones, sobre todo con el fin de fomentar conocimientos y habilidades específicas, para el trabajo que se realiza en el *Makerspace*. Las ideas centrales² que rigen al CV de TA son:

1. La tecnología, a través de la búsqueda de información y de herramientas específicas, permite la creación y comunicación de recursos adaptados a una audiencia en particular.
2. Las interacciones entre individuo y sociedad están mediadas por la tecnología y hay relaciones que deben de estar normadas para una correcta interacción.
3. Los avances de la humanidad están fundamentados en la tecnología y para continuar con los mismos es importante entender su pasado y presente, para mejorar a futuro.

² Se entiende como idea central un enunciado que tiene capacidad explicativa, que rige y da encuadre a la enseñanza, la comprensión y la evaluación de un currículo vertical.

4. El proceso de diseño permite desarrollar y mejorar productos y sistemas a lo largo del tiempo para satisfacer las necesidades y deseos humanos/sociales.

Estas ideas centrales articulan tres ejes: información y comunicación tecnológica, sociedad y tecnología, y diseño y tecnología. Representan tres de las áreas más relevantes de la tecnología, a saber: cómo se maneja la información y la comunicación a partir del uso de la tecnología, cómo la sociedad se ve transformada con la aplicación de la tecnología y cómo se usa la tecnología para la resolución de problemas. A través de estos ejes se desarrollan ciertas habilidades específicas que pueden ir desde lo más básico hasta crear y editar un video.

La tecnología se aborda en todas las secciones de manera transversal y se usa en todas las academias, y el cuerpo docente es el encargado de transmitir estos conocimientos a los estudiantes. En aras de cumplir con este objetivo, se cuenta con un robusto programa de capacitación docente, que se lleva a cabo mediante capacitaciones presenciales y en línea, sobre herramientas tecnológicas y herramientas de gestión de alumnos, como es Google Classroom, para integrar la tecnología en sus clases. Los estudiantes hacen uso de tecnología en todas las clases.

Estrategias / Prácticas

En preescolar, en las clases de Diseño y Tecnología se usa la tecnología para sentar las bases del pensamiento matemático y el pensamiento computacional, también para crear y modificar imágenes y contenidos. Las actividades están centradas en el estudiante, y se integran a los temas variados que ven con su maestra titular, como pueden ser el crecimiento de las plantas, las figuras geométricas o la resistencia de materiales, en el marco de primero de preescolar, o bien, los ecosistemas, la hora del código (Code.org, n.d.), la clasificación de objetos, la realidad aumentada y el manejo de computadoras, en segundo y tercero de preescolar.

En esta etapa, las actividades se llevan a cabo usando materiales concretos, físicos, manipulables, a los que se suma el uso de herramientas digitales. En algunas se utiliza la metodología STEM, por ejemplo, para entender cómo es que se comportan los diferentes materiales cuando se mojan y poder crear un paraguas.

Sumado a lo anterior, es importante destacar que la materia de Diseño y Tecnología en preescolar se aborda en inglés, en concordancia con el proyecto de inmersión lingüística,³ en el que se busca que los estudiantes utilicen la segunda lengua no solo en la materia de inglés, sino en diferentes contextos.

Por último, en consonancia con el programa Madrid Contigo,⁴ se han incorporado al CV de TA algunos temas específicos de ciudadanía digital. En preescolar, se abordan los derechos de niños y niñas, haciendo énfasis en el derecho a la igualdad para cambiar los estereotipos y roles de género. Así, se juega a conocer diferentes profesiones y oficios (sin asociación de géneros), utilizando en una parte de la secuencia didáctica una aplicación digital sin que se haga referencia al género y los personajes se pueden seleccionar indistintamente.

En primaria se continúa el trabajo en la materia de Diseño y Tecnología. Los temas, que van entrelazados al currículo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se abordan a través de pequeños proyectos que llevan a los estudiantes a crear y comunicar de diferentes maneras. En estos proyectos se mezclan las habilidades manuales con las digitales. El código y la programación toman un papel más importante y se dedica una parte del año para que todos los estudiantes aprendan en plataformas de programación, que usan bloques de código que se pueden arrastrar y modificar en el programa utilizado. Así, por ejemplo, se comienza, en primer año, con proyectos como el de llevar un cohete a la luna, en el que se hace un recorrido que va desde entender qué es un

³ Para más información sobre el tema, véase el texto Enseñanza del inglés en este capítulo.

⁴ Para más información sobre el tema véase el capítulo III: ¿Cómo acompañamos? Madrid Contigo.

cohete y qué elementos lo forman hasta crear una representación manual de uno de ellos, para luego avanzar en el manejo de un código sencillo que sienta las bases para programas más complejos. En quinto año, se programa un nivel de Pac Man. Estos proyectos, al igual que todos los que se abordan en la materia, están contextualizados para fomentar el interés de los estudiantes y al final de cada secuencia se hace un ejercicio de metacognición, el cual les permite pensar en lo que hicieron y para qué lo hicieron. La materia de Diseño y Tecnología en primaria baja, al igual que en preescolar, se aborda en inglés.

La ciudadanía digital toma un papel más importante para los alumnos de primaria alta, que en general ya tienen acceso a dispositivos electrónicos en sus hogares. En cada grado se llevan a cabo actividades que ayudan a que los estudiantes tomen conciencia de las ventajas y desventajas que tiene el acceso a internet, de las maneras para navegar de manera segura y cómo determinar si una noticia es verídica o no.

En primaria se lleva la materia propia Taller de Ideas, en la que se motiva el aprendizaje con proyectos en los que se busca resolver problemas de manera tangible y con el uso de herramientas, desde cómo construir un puente para conectar comunidades, hasta proponer un sistema de amortiguaje (aterrizar un módulo en la superficie de Marte). Estas actividades se realizan dos veces al año para primaria baja y tres veces al año para primaria alta.

En secundaria, con equipo propio asignado a cada estudiante, la tecnología se usa en todas las clases, desde hacer una línea del tiempo de la Revolución Mexicana en clase de Historia, hasta hacer en la clase de Química un podcast acerca de los riesgos del uso de vapeadores. En el proyecto de inmersión tecnológica, se busca fomentar el uso de la tecnología de manera integrada con diferentes materias, con el objetivo de complementarse en la enseñanza, y para desarrollar el CV de TA. El programa integra la tecnología a la clase de Matemáticas de primer año, a la de Educación Ambiental en segundo y a la de Entendimiento Global en tercero.



Estudiante de bachillerato CCH en el Taller de ideas Makerspace, década de 2020. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

En primer año en la clase de matemáticas, por ejemplo, se enseñan herramientas básicas en el primer trimestre: cómo usar sus equipos, ciudadanía digital, edición de infografías en Canva y más. En el segundo trimestre, se hace un proyecto conjunto en el que, a través del uso del pensamiento de diseño, se lleva a los alumnos a resolver cómo medir alturas inaccesibles. Este proyecto culmina con el diseño y la creación de un sextante para medir ángulos entre el horizonte y el objeto a medir, para determinar la altura usando triángulos semejantes.

Cuando los estudiantes entran a bachillerato (CCH) se encuentran con una estructura similar a la de secundaria, en la que en todas las materias se aborda la tecnología como una herramienta para aprender. En primer y segundo semestres se imparte Taller de Cómputo, materia curricular en el plan de estudios de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la que se ven la historia de la computación, el manejo de archivos multimedia o el uso de hojas de cálculo. En esta etapa, el uso de ABP y pensamiento de diseño es esencial para llegar a los resultados esperados; los temas curriculares se entremezclan para hacer actividades complejas que fomentan el desarrollo de los alumnos, por lo que, en vez de enseñar a los alumnos a hacer una infografía genérica, se les pide hacer una infografía en la que desarrollen los



Estudiantes de primaria en el salón de diseño y tecnología, década de 2020.
Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

resultados del análisis del movimiento de un helicóptero de papel que hicieron en una hoja de cálculo.

La materia de Cibernética y Computación se imparte para los alumnos que eligen la Opción A⁵ de bachillerato. En esta materia se profundiza en el manejo de circuitos lógicos y programación.

Sumado a lo anterior, la coordinación de TA está involucrada en diferentes proyectos multidisciplinarios, entre éstos, el de Robots para Todos, que surgió de la idea de crear robots para aprender acerca de robótica y programación en las diferentes secciones. Se busca que estudiantes de bachillerato armen y programen un robot (en específico, un vehículo de ruedas programable), que pueda ser utilizado por estudiantes de primaria y preescolar en una actividad conjunta, cuyo objetivo didáctico es el de aprender a programar. En el caso de secundaria, se pretende que aporten al proyecto, al generar materiales didácticos que apoyen a la secuencia, como pueden ser lonas con laberintos que los alumnos tendrán que resolver al

programar o puentes con ángulos y materiales variables para comprender cómo—asociando la clase de física— la fricción afecta al desempeño del vehículo. En este proyecto, se fomenta la interacción entre diferentes secciones; los alumnos de tercero de preescolar visitan a los de primero de bachillerato para aprender cómo está ensamblado el vehículo y a los alumnos de segundo de primaria, con quienes programan los vehículos para resolver los circuitos que crearon los alumnos de primero de secundaria; por su parte, los alumnos de segundo de secundaria y los de quinto de primaria se apoyan unos en los otros para comprender el tema de fricción y programación. Así, se trata de un proyecto que busca incluir a una gran parte de la comunidad del colegio y que se actualiza y modifica cada año.

Algunos de los proyectos multidisciplinarios incluyen el apoyo en las actividades del Foro Académico Estudiantil (FAE), que se celebra bianualmente en el colegio y en el que participan todas las secciones, de manera autónoma y vinculada, en la creación y presentación de trabajos que se relacionan con el tema guía seleccionado. Lo anterior se puede ver ejemplificado en el FAE de 2023, titulado “El hombre como creador de objetos”, en el que la materia de Taller de Cómputo

5 En el sistema CCH los últimos dos semestres se dividen en opciones, éstas se caracterizan por estar orientadas a dotar a los alumnos de conocimientos, habilidades de trabajo intelectual generales y propias de distintos campos del saber, así como aptitudes de reflexión sistemática. La Opción A corresponde al área de Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías.

participó con la creación de objetos específicos del área de tecnología, como modelos antiguos de computadores, dispositivos electrónicos y más. La coordinación de TA colaboró con la digitalización de los objetos creados por los estudiantes de todas las secciones y la posterior puesta a punto de un museo virtual.

Evaluación

La evaluación en TA es continua y se centra en evaluar para aprender; se ve a la evaluación como un espacio en el que los estudiantes analizan lo hecho para concretar su conocimiento. En preescolar y primaria no se evalúa de manera numérica, ya que se considera que es más valioso retroalimentar de manera continua. Así, cada proyecto tiene criterios y habilidades a desarrollar y los estudiantes hacen un proceso consciente sobre si lograron o no concretar esas habilidades o les hace falta desarrollarlas. Con esto, se busca que sean capaces de analizar lo que hicieron y puedan determinar, hasta dónde han llegado y en qué o en dónde pueden mejorar. Este proceso es acompañado por los docentes de tecnologías.

En secundaria y CCH, además de la retroalimentación y apoyo continuo, se evalúan los

trabajos finales de los proyectos, utilizando rúbricas que guían a los estudiantes y a los docentes en lo que deben hacer. Así, cada entregable final tiene características particulares que están asociadas a los ejes del CV de TA y fomentan el aprendizaje de los alumnos.

El futuro

En el colegio, como ya se ha mencionado, la tecnología se usa como una herramienta que permite que los estudiantes aprendan al crear, por ejemplo, un texto para comunicar de manera efectiva, un video colaborativo siguiendo todas las técnicas de edición o el diseño y construcción de un vehículo robótico, en el que todos los involucrados aprenden de él a través de la programación. Se continuará avanzando en estos objetivos, bajo la necesaria adaptación a los cambios vertiginosos en todos los ámbitos tecnológicos, tanto digitales como tangibles.

La integración del currículo en todas las academias será lo que sin duda conduzca más cercanamente a este objetivo. Se tiene por cierto que los estudiantes deben de ver la tecnología como un conocimiento que les puede ayudar a adquirir y desarrollar todas las áreas del conocimiento. ❖

Referencias

- Católica del Perú. (s/f). *Hora del Código*. Únete al mayor evento educativo de la historia, del 1 de octubre al 12 de diciembre de 2022. Recuperado el 4 de febrero de 2004, de <https://hourofcode.com/es>
- Cobo Gonzales y Valdivia Cañotte, S. M. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos* (Primera ed.). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Crompton, H. y Sykora, C. (2021). Developing instructional technology standards for educators: A design-based research study. *Computers and Education Open*, 2(100044), 1-11.
- Delgado, P. (2019, junio 24). Educación STEM: ¿qué es y cómo sacarle provecho? *Observatorio de Innovación Educativa*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-stem-que-es-y-como-sacarle-provecho/>
- Design Thinking en Español. (s/f). *Qué es Design Thinking*. Design Thinking en Español. Recuperado el 3 de febrero de 2024, de <https://designthinking.es/que-es-design-thinking/>
- Google. (s/f). *Acerca de Sé genial en Internet*. Be Internet Awesome. Recuperado el 3 de febrero de 2024, de https://beinternetawesome.withgoogle.com/es-419_all
- ICDL Americas. (2023). *ICDL Estudiante Digital*. ICDL Americas. <https://icdlamericas.org/digital-student/icdl-estudiante-digital/>
- ICDL Europe. (2023). *Conócenos*. ICDL Americas. <https://icdleurope.org/conocenos/>
- Laoyan, S. (2024, febrero 11). Qué es Design Thinking y cómo aplicarlo. *Asana*. <https://asana.com/es/resources/design-thinking-process>
- Morduchowicz, R. (2020). *La ciudadanía digital como política pública en educación en América Latina*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación.
- Nuñez, C. y García, F. M. (2024). Qué es la educación STEM. *Science Teaching, The International Science Teaching Foundation*. <https://science-teaching.org/es/educacion-stem/que-es-la-educacion-stem>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP)*. Educación Básica SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/Metodologia-ABP-Final.pdf>
- Terreros, D. (2022). ¿Qué es el design thinking? Definición, características y usos. *HubSpot*. <https://blog.hubspot.es/marketing/design-thinking>



Estudiantes de secundaria, 2024. *Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.*

La enseñanza de las humanidades

Sabrina Baños Poo
Saúl Ernesto Bavines Lozoya
Natzín García Macías

LOS ORÍGENES DE LA ENSEÑANZA de las humanidades en el Colegio Madrid encuentran su fundamento en el Instituto Libre de Enseñanza (ILE), en la década de los años setenta del siglo XIX; gracias a la Segunda República Española y, posteriormente, al exilio español hallaron un nicho en México con la fundación de instituciones como el Colegio Madrid, donde se han ido enriqueciendo a lo largo de más de ochenta años.

El trabajo interdisciplinario que se logra al conjugar la enseñanza de la lengua materna, Historia, Filosofía, Formación Cívica y Ética, y Geografía forma estudiantes que al término de su escolarización en el colegio se vuelven ciudadanos responsables, independientes y autónomos, con un importante sentido de comunidad y una visión integral del contexto en el que viven. Individuos que gracias a su sólida formación académica tienen la capacidad de incidir de manera significativa en el área del conocimiento que decidan ejercer. Continúan con la importante labor que el colegio fomenta desde sus inicios, pues genera una educación responsable y profesional en los estudiantes, para que puedan influir en su contexto de manera responsable, informada y respetuosa.

El desarrollo del pensamiento crítico, la memoria como identidad y la conciencia social son los pilares fundamentales de la enseñanza de las humanidades en el Colegio Madrid.

Pensamiento crítico

La habilidad de cuestionar los paradigmas de forma razonada es un proceso que se trabaja desde las etapas tempranas del desarrollo hasta los últimos grados del bachillerato.

En la primera infancia, mediante el juego se desarrollan habilidades de identidad personal e integración social que, con los primeros acercamientos a la lectura y la escritura, conforman las bases para el desarrollo del pensamiento crítico. En esta etapa, el observar y describir el mundo se convierten en las herramientas fundamentales para reconocer, experimentar e interactuar con el contexto, un ejemplo de esto son las exposiciones sobre la familia o las profesiones, así como las diversas dinámicas de teatro y música que ponen en contacto a las y los niños con otras realidades.

En la siguiente etapa, se consolidan los procesos cognitivos que, junto con el lenguaje, sientan la base para el desarrollo de aprendizajes significativos, lo que se convertirá en el basamento de los conocimientos y habilidades característicos del pensamiento crítico: la capacidad de pensar por sí mismo, de razonar y argumentar para incidir de manera responsable en el entorno inmediato. Inician actividades de fomento de este pensamiento, como son comparaciones entre textos, explicaciones razona-

das, debates y asambleas. Estas últimas son elementales, ya que son un espacio que regula el estudiantado, donde practica el uso ordenado, respetuoso y argumentado de la palabra acerca de temáticas comunes y donde busca la resolución mediante el diálogo. Ahí, las y los estudiantes echan mano de las habilidades de escucha, toma de la palabra y elaboración de conclusiones.

ca o Ciencias Políticas son usuales los debates, en donde la argumentación y el diálogo para la resolución de problemas y conflictos son el eje del trabajo de los docentes con los estudiantes. Se propicia el trabajo colaborativo como el medio idóneo para la resolución de problemáticas, la generación de hipótesis y el cuestionamiento informado de la realidad. Un ejemplo perfecto de esto son las prácticas de campo, en las que el



Estudiantes de bachillerato CCH en trabajo de aula, década de 2010. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

En la adolescencia y en la etapa preuniversitaria, a la par del desarrollo del pensamiento abstracto, se trabaja el aprendizaje colaborativo e interdisciplinario mediante prácticas de campo, viajes interculturales y participaciones en actividades académicas a nivel internacional. En las clases de Historia, Formación Cívica y Éti-

estudiantado pone en juego los conocimientos teóricos que ha trabajado a lo largo del curso y en donde, de acuerdo a su nivel, logra corroborar *in situ* las hipótesis planteadas en el aula. Es cuando los estudiantes consolidan su desarrollo cognitivo y emocional, y se convierten en individuos capaces de obtener y analizar informa-

ción mediante el manejo confiable de fuentes y referencias, y capaces de un análisis crítico de la realidad social y cultural.

Conciencia social

Entre los principios del Colegio Madrid, heredero de la ILE y el Instituto Escuela, la educación se centra en el estudiantado y su formación integral, y busca la comprensión científica y humanista del mundo.

Es necesario entender los elementos que lo conforman para comprender el mundo. Por ello, es indispensable la conciencia social, es decir, la capacidad para percibir, reconocer y comprender los problemas y las necesidades que tienen las personas de una comunidad. Consiste en asumir las relaciones y los roles que se desempeñan y en analizar, reflexionar y asumir una postura frente a los problemas en una comunidad específica.¹

La enseñanza de las humanidades en el colegio se propone, a través de diversas estrategias, formar personas dispuestas a vivir como piensan; pensadores críticos, reflexivos, creativos y constructores de su propio aprendizaje, coherentes con sus intereses personales y colectivos. Este proyecto educativo apuesta por la formación de estudiantes capaces de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir con otros. Las humanidades promueven estos cuatro pilares de la educación con base en diversas estrategias y didácticas pedagógicas, como las prácticas de campo, el proyecto de alfabetización o los intercambios académicos y culturales.

Las actividades, desde los primeros y hasta los últimos años de formación, estimulan el interés de los estudiantes por conocer y comprender el mundo; estas actividades, variadas en su complejidad y profundidad, sensibilizan a los estudiantes a las diferentes realidades de nuestro país. Así son conscientes de su propia existencia como individuos –o ciudadanos– ac-

tivos en su entorno social, y empáticos con los diversos movimientos humanos de hoy.

Memoria como identidad

La memoria como identidad es una premisa en la enseñanza de las humanidades. “Recordar para no olvidar” es una frase que podría ilustrar cómo se ha acuñado la memoria colectiva de la institución. Se privilegia la construcción del conocimiento sobre la memorización, pero se reconoce a la memoria como parte de la construcción del conocimiento del estudiante.

Las prácticas docentes se enfocan en que los estudiantes, en las primeras etapas de desarrollo, puedan reconocer momentos, símbolos y situaciones de su entorno; reconocerse como parte de una colectividad actual e histórica y, lo más importante, que puedan crear vínculos para reconocerse en el otro, privilegiando y valorando la diversidad. En los últimos años de educación básica, la enseñanza de las humanidades se enfoca en que las y los estudiantes aprendan no solo hechos y etapas históricas, sino que ubiquen, reconozcan y aprendan a utilizar las fuentes de información; hay, también, un esfuerzo por darles las herramientas necesarias para que se conviertan en constructores de su propio conocimiento. Al tener la oportunidad de ser agentes de su conocimiento, las y los estudiantes adquieren las habilidades para ser críticos con su entorno, al tiempo que les permite mirar y aprender de otros. En las últimas etapas de desarrollo del transitar escolar en el colegio, las y los estudiantes aprenden metodologías científico-humanistas, como cuestionar y analizar su presente y el pasado remoto. Se pretende que la construcción del conocimiento se genere aprendiendo a pensar; ejemplo de esto es uno de los métodos que se utilizan en el colegio para la enseñanza de la historia que es aprender a pensar históricamente. Según Sebastián Plá (2005), pensar históricamente es una acción que involucra la ubicación espacio temporal, y también los procesos como producto de la multicausalidad, es decir, que ningún hecho sucede por una sola causa.

¹ Fundamentos y evolución del concepto de “conciencia social”. eAcnur (n.d.)

La enseñanza de la asignatura de historia en los planes de estudio nacionales en las décadas de los ochenta y noventa, responde a una visión de acumulación de conocimiento. En las últimas décadas, con las reformas de 2001, 2017 y 2022, bajo diferentes enfoques, se ha privilegiado la formación de ciudadanos capaces de construir su propio conocimiento; sin embargo, en el colegio la enseñanza de las humanidades va ligada al desafío de aprender a pensar, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir. Se parte del hecho de que la memoria se colectiviza y genera un sentido de identidad. Se usa la memoria, pero no la memorización. Bajo la premisa de aprender a pensar, el estudiantado aprende a cuestionar, reconociendo que la memoria es parte esencial del aprender a pensar históricamente. Se busca, entonces, formar ciudadanos conscientes de su entorno presente sin prejuicios políticos, sin que esto implique que en el colegio no se formen ciudadanos políticos, sino al contrario, con el interés de que las y los alumnos sean conscientes de su mundo y puedan ejercer su libertad de una manera responsable. La intención es que adquieran compromisos con su sociedad, entendiendo su entorno presente, cuestionando y reconociendo al pasado para poder analizarlo. El reto es enseñar con un enfoque humanístico científico en el que, a partir de la identidad, la comunidad se sienta incluida, hacer que el conocimiento sea significativo sin que la universalidad de la identidad provoque exclusión. Por ello, más allá de fechas, personajes e instantes, en el colegio se enseña para que los estudiantes aprehendan² y construyan su propio conocimiento a partir de reflexiones y cuestionamientos, bajo el marco que es el pensamiento crítico.

En este contexto, la propia historia del colegio colabora en la construcción de lo identitario, mediante prácticas como la ceremonia de la Segunda República Española, que han resistido más allá de las políticas educativas, conservando en esencia la formación de ciudadanías conscientes y críticas con su entorno a fin de

poder ser agentes de cambio. Asimismo, se utilizan estas prácticas identitarias como una bisagra que articula la idea de nación con el exilio español que fundó el Colegio Madrid. Un ejemplo de lo anterior se realiza con la conmemoración de efemérides que son de interés para la preservación de la memoria del colegio: desde su fundación, se conmemora el 14 de abril aniversario de la Segunda República Española, se iza la bandera republicana, se resaltan los principios fundacionales del proyecto educativo del colegio y del proyecto educativo de la Segunda República. Es verdad que algunos estudiantes confunden la bandera republicana con la de España actual, pero es importante que cuestionen el hecho de que existan ambas en su colegio y el porqué una es la oficial y la otra queda en la memoria y en la praxis de la historia de su propio colegio. Los símbolos que dotan de identidad se utilizan como significantes para que el estudiantado y la comunidad puedan cuestionar su entorno inmediato y cómo llegamos hasta lo que somos hoy.

La problematización del presente es un recurso para explicar momentos pasados y una herramienta para aprender de manera crítica.

Ahora bien, para evaluar el conocimiento que construyen los alumnos se requiere una evaluación formativa y formadora, que tome en cuenta la capacidad de análisis, de reflexión y la construcción de conocimiento. Ejemplo de ello son los debates, las comunidades de cuestionamiento en las aulas, las prácticas de campo, el aprecio del patrimonio histórico y cultural.

Uno de los retos hoy es preservar la formación de ciudadanos que construyan su conocimiento sin importar las políticas y reformas de los currículos y los planes y programas de estudio nacionales. Es necesario formar estudiantes precavidos frente a una información cuestionable cada vez más abundante; lograr que las y los jóvenes aprendan a ubicar información verídica y confiable y hacer significativo su entorno, por encima de la vorágine del mundo actual. ❖



Estudiantes de secundaria en auditorio, década de 2010. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

Referencias

- Carretero, M. y Kriger, M. (2012). Cap. 2 Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de efemérides escolares. En *La construcción del conocimiento histórico* (pp. 55-76). Paidós.
- Colegio Madrid. (1982). *Declaración de Principios de la Asociación Civil Colegio Madrid*. Colegio Madrid.
- Colegio Madrid. (2013). *Proyecto Educativo del Colegio Madrid*. Colegio Madrid.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Fundamentos y evolución del concepto de "conciencia social". (2016, julio 4). La Agencia de la ONU para los Refugiados, comité español. <https://eacnur.org/es/blog/fundamentos-evolucion-del-concepto-conciencia-social>
- García-Saisó et al. (2021). Infodemia en tiempos de COVID-19. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 45. <https://journal.paho.org/es/articulos/infodemia-tiempos-covid-19>
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato, México, Colegio Madrid A.C.* Plaza y Valdés.



Escotas con las banderas republicana y mexicana, década de 2010. *Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.*

La enseñanza de las ciencias sociales

Mariana Díaz Álvarez

A todas las maestras y maestros que luchan dentro y fuera de las aulas

LA II REPÚBLICA ESPAÑOLA no solo se trató de un proyecto político, sino que tuvo profundas implicaciones culturales, incluida la educación. La Institución Libre de Enseñanza (ILE) tenía dos objetivos muy claros: la reforma cultural de la conciencia y la identidad, y la formación cívica de ciudadanas y ciudadanos para su participación en la vida pública. Desde este proyecto pedagógico la educación se concibió como una herramienta fundamental de la liberación del pueblo, con acento en la inclusión de valores ciudadanos, rigor científico y, sobre todo, libertad de pensamiento y enseñanza. La educación está concebida como un acto de justicia social.

Este valioso proyecto, en su madurez durante los años republicanos, no dio los frutos esperados ante la irrupción de la guerra Civil Española. La desarticulación ideológica que se llevó a cabo durante el franquismo pausó de manera abrupta esta educación en España, sin embargo, el exilio representó una posibilidad en la continuación de esta propuesta. El sistema educativo y un nutrido grupo de profesoras y profesores transfirieron a Iberoamérica, particularmente a México, el proyecto con éxito. Si bien durante la dictadura franquista la educación dogmática, intolerante y sesgada fue una

constante durante 36 años, muchos hijos de españoles fueron educados fuera de España colectivamente en la conciencia de que la guerra se había perdido, pero donde el triunfo de la inteligencia y la libertad sobrepasó a la violencia y el autoritarismo.

En el Colegio Madrid la enseñanza de las ciencias sociales tiene como premisa un enfoque interdisciplinario que fomenta la relación entre la historia, la geografía, la sociología, la economía y las ciencias políticas. El objetivo es que alumnas y alumnos, desde los más jóvenes hasta los próximos estudiantes universitarios, comprendan las complejas interacciones entre diferentes aspectos de la sociedad y puedan desarrollar una visión más completa y contextualizada del mundo. Para tener una comprensión amplia de los problemas sociales y políticos es fundamental integrar diversas disciplinas, en lugar de fragmentar el conocimiento. Esta área de la enseñanza debe ser estudiada, e impartida, como un cúmulo de interconexiones, con diversos factores y coyunturas en los cambios políticos y sociales.

Así, la prioridad es fomentar el pensamiento crítico, cuestionar nuevas ideas y replantear las establecidas, reflexionar sobre la comunidad y el entorno, y formar opiniones sustentadas sobre temas sociales, políticos y económicos en la realidad vivida. La meta es la formación de ciudadanas y ciudadanos informados, com-

prometidos y conscientes, como un factor de acción para el cambio. Durante mucho tiempo, el estudio de las ciencias sociales se limitaba a la memorización de hechos y fechas. Ahora, por el contrario, la propuesta educativa del colegio alienta a los estudiantes a participar de manera activa en la búsqueda y análisis de la información; se apuesta a la comprensión por encima de la memorización. Así, en la enseñanza de las ciencias sociales se desarrollan diferentes estrategias que consolidan esta concepción pedagógica del colegio.

La ubicación temporal y espacial

En el jardín de niños, las y los alumnos no han desarrollado todavía una noción temporal, por lo que cada salón implementa el uso de calendarios. Ahí se anotan los días significativos: cumpleaños, días que no van a la escuela o los asuetos; también los días que se dividen por horarios, con el fin de visualizar las actividades cotidianas, como las clases especiales, tiempo de almuerzo y de juego. Guiados por las profesoras, los estudiantes saben lo que van haciendo durante el día. La idea es darles herramientas para una organización y noción temporal, pero también una organización conductual. Esta dinámica se practica diario desde maternal hasta tercer grado. A los mayores, también se les enseña a identificar, por ejemplo, “¿Cómo me siento hoy?”, o bien, “¿Cómo está el clima hoy?” Es decir, una antesala de lo que será la viñeta en la sección primaria.

En el resto de las secciones, desde la década de los noventa, se introdujo la línea del tiempo como una herramienta importante y una insignia del colegio. Se establecieron ciertos cánones, dividiendo cada Edad (Prehistoria, Antigua, Media, Moderna, y Contemporánea) con un color característico. Estos lapsos de tiempo, se explican como procesos de larga duración en donde se insertan sucesos importantes, idea sustraída de la Escuela de los Annales. Se reiteran conceptos como permanencia, cambio, influencias, causalidades y consecuencias. De esta manera, la percepción del tiempo histórico

se ve como una línea en donde cada acontecimiento tiene un antes y un después que se relacionan entre sí de manera continua y lógica, lo que evita la visión del tiempo como un fragmento.

Estas líneas del tiempo se han trabajado a lo largo de los años de dos maneras distintas. La individual, en las libretas o en una tira de papel en la que las y los alumnos van construyendo la temporalidad histórica; y la colectiva en las paredes del salón de clase, en donde se construye una línea del tiempo a larga escala. Se divide en historia política, económica, social y cultural, y se va alimentando de fotografías, dibujos, fechas o datos importantes que pegan los estudiantes, hasta que el producto final es un trabajo hecho entre todos.

La ubicación espacial se enseña desde preescolar, se busca, por ejemplo, que las y los pequeños puedan ubicar dónde está su salón, los baños, el área de juego o la enfermería. Más adelante, comienzan a ubicar en un mapa, por ejemplo, el territorio de México. En esta materia, como en cualquier otra, la complejidad irá aumentando en cada ciclo escolar hasta llegar, en bachillerato, a la geografía social, en la que se estudian las relaciones sociales y el entorno geográfico, incluyendo distribución, dinámicas y desigualdades.

La exposición como herramienta para la comunicación social

Uno de los vectores formativos de la propuesta educativa del colegio es la investigación y la exposición oral acerca de los temas elegidos. En preescolar, los estudiantes eligen un tema y una vez al año deben preparar una conferencia. Para los más pequeños, la exposición es sobre sus familias, sobre ellos mismos y lo que les gusta y no les gusta. Para los grados mayores, el tema es libre y se expone frente al grupo. Además de buscar información, sustraer las ideas principales y presentarlas frente a grupo, deben preparar materiales gráficos para poder apoyarse. Al final de cada conferencia, quienes no expusieron deben hacer un dibujo en sus li-

bretas sobre la exposición, y explicar qué fue lo que más les gustó, lo que aprendieron y, particularmente, se les invita a formular preguntas al expositor. De esta manera y desde edades tempranas, comienza la estimulación de un proceso de apreciación, aprendizaje y cuestionamiento acerca de la exposición oral de las y los compañeros. En las exposiciones, la idea no es decir las cosas de memoria –como sucede en otras propuestas educativas–, sino propiciar un diálogo fluido, destacando lo que cada estudiante crea más pertinente; naturalmente los lineamientos de las conferencias se irán complejizando. Esta dinámica se continúa en primaria, incrementando el tiempo de exposición y dificultad conforme las aptitudes se van desarrollando. En secundaria y bachillerato, será una actividad fundamental y recurrente en todas las materias, y para los mayores también se integrarán los debates, en los que el conocimiento del tema, las capacidades de oratoria y la persuasión entran en juego.

Esta es –quizás– una de las características nodales del colegio: inculcar desde temprano la investigación, la formulación de una exposición, la presentación oral, que conlleva retos como perder el miedo al público o elevar el volumen y hablar claramente; por parte del público, interesarse y cuestionar sobre todos los temas presentados.

Las reglas del juego

¿Qué sucede con el funcionamiento en las aulas, y en las comunidades por secciones? Las normas de convivencia mantienen un entorno en el que los estudiantes se sienten seguros y enfocados, animando sobre todo un buen ambiente que propicia el aprendizaje. Aplicar estas normas desde edades tempranas hasta finalizar el bachillerato enseña a respetar a los demás y a ser responsable de las propias acciones. Estos parámetros aseguran un trato justo e igualitario, evitando la discriminación por cualquier





Mural *Identidad y futuro* de Arnold Belkin ubicado en la Unidad cultural del colegio, década de 1980.
Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

motivo. Así, esta forma de convivencia implica el desarrollo de habilidades sociales cruciales como la cooperación, la resolución de conflictos a través del diálogo y la empatía, normas que los estudiantes del colegio encontrarán en el mundo adulto, y que, tras ser cosechadas en su camino escolar, facilitarán su adaptación a entornos laborales y comunitarios.

En todas las secciones se construyen y se debaten las reglas del salón de clases entre todos los miembros de la comunidad. Se basan en el acuerdo para una mejor convivencia: uso de los espacios, reglas en los juegos, materiales, relaciones entre el grupo y con sus maestros, y se pueden ir modificando dependiendo de las inquietudes y necesidades de cada grupo.

La conciencia social: herramienta fundamental del Colegio Madrid

El desarrollo de una conciencia social y comunitaria contribuye a formar individuos responsa-

bles, empáticos y activos en sus comunidades y en la sociedad en general. Educar a las niñas y los niños en un entorno con diversidad y respeto hacia diferentes culturas, creencias y modos de vida promueve una sociedad más inclusiva y tolerante. Cuando los estudiantes comprenden y valoran las experiencias y necesidades de los demás, aprenden a ser empáticos, a combatir las injusticias y a promover la equidad. La educación en conciencia comunitaria fortalece relaciones entre miembros, y fomenta la responsabilidad, por ejemplo, sobre temas de medio ambiente y sustentabilidad. Hoy en día, es crucial que los estudiantes comprendan y aprecien las complejidades de la sociedad global, de forma que esto los prepare para interactuar y colaborar con personas de diversos orígenes, ahora y en el futuro cercano.

En el proyecto educativo del colegio es muy importante el desarrollo de una conciencia social, para que los estudiantes aprendan sobre su entorno, su comunidad, su país y el mundo en

general. En consonancia con ello, en secundaria y bachillerato, se llevan a cabo prácticas de campo. Estos viajes además de ampliar los conocimientos académicos, también muestran a los estudiantes realidades diferentes a la suya. Ellas y ellos investigan sobre temas sociales, hacen ejercicios de comparación, entrevistan a personas del lugar, interactúan con sus pares en otros contextos y, de esta manera, entienden estas otras realidades. El concepto de la interculturalidad invita a cultivar relaciones equitativas, justas y horizontales.

A la par, otra actividad destacada en este rubro es la participación en programas sociales y voluntariados. Con el apoyo de diversas instituciones, las y los alumnos tienen contacto e interacción con personas en situación precaria en albergues, adultos mayores en asilos o con miembros de comunidades con capacidades diferentes, físicas o cognitivas.

Finalmente, proyectos emblemáticos como las campañas de alfabetización llevadas a cabo por alumnos voluntarios de secundaria y bachillerato, así como coordinadores y maestros de apoyo, fomentan sólidamente esta línea.

Las asambleas: el primer acercamiento a un ejercicio democrático

Las asambleas son una de las prácticas distintivas del Colegio Madrid. Si bien no abarcan temas sobre socialización o participación ciudadana, lo cierto es que estos primeros pasos de ejercicios democráticos en el colegio son esenciales para la comprensión de la política y las ciencias sociales en general. La base de estas asambleas, celebradas a partir del último año de preescolar, es cómo se construye una sociedad en la escuela. Cada salón, se ha mencionado, es una comunidad y un espacio con normas propias y necesidades de convivencia, con aciertos y desaciertos. En los buzones instalados en cada salón, se depositan felicitaciones, algún inconveniente de tipo general –las particularidades se ven de manera directa con docentes y orientadores– y sugerencias para la mejora en el grupo. Cada mensaje depositado debe llevar

nombre, bajo la premisa de que es fundamental normalizar y hablar de los conflictos frontalmente. En las asambleas hay un presidente, un vocero y un moderador, y todo lo que se habla en ellas se escribe en una libreta que irá pasando de grado en grado, para visualizar conflictos y necesidades a lo largo de la convivencia por generaciones. De esta manera, estudiantes y maestros tienen conciencia de cómo han evolucionado estos procesos en el tiempo. Las asambleas se llevan a cabo cada dos semanas, a menos que haya una sesión extraordinaria para tratar algún asunto urgente. Este ejercicio se extiende hasta secundaria y bachillerato, con la práctica de los círculos de paz.

En este tenor, las simulaciones democráticas también forman parte de las propuestas pedagógicas en la escuela. Un ejemplo es el hecho de que, desde primaria hasta bachillerato, se elijan de manera democrática representantes de grupo o de sección, quienes forman parte del Consejo Estudiantil. En la realización de esta práctica, como cualquier proceso democrático, en primer término, las y los postulantes exponen ante su grupo o generación sus propuestas; posteriormente, en un día acordado, las y los estudiantes votan a sus representantes, quienes serán un enlace entre sus pares, maestros y autoridades para llegar a acuerdos y hacer propuestas de mejoras en todos los campos.

El análisis del presente a partir de la historia

En la sección de primaria una parte importante de la enseñanza de la historia es tratar de contextualizar las situaciones, en un ámbito en el que la enseñanza no prioriza el aprendizaje de fechas o de personajes, sino todo lo contrario. Si bien es significativo tener una noción espacial y temporal y saber sobre los principales actores de cada proceso, no es una estrategia que funcione ni que se busque replicar. En el colegio –fiel a los principios que sostienen su proyecto pedagógico– se busca el pensamiento y la recreación de los eventos a partir de un punto de vista crítico. Se parte de la idea de saber cómo los estudiantes visualizan cierto proceso social,

histórico o geográfico y se trata de “jalar un hilo” para explicarlo a partir de la realidad común y la sociedad. La intención es plantear un problema o una pregunta alrededor del tema que se quiere estudiar. Una especie de detonador que llame la atención de los estudiantes e invite al diálogo y a la reflexión. Este factor incita a que los alumnos sean partícipes del conocimiento, siempre guiados y apoyados por las y los maestros. El objetivo es generar una participación activa en su entorno social para propiciar una visión crítica y reflexiva, pero también que comprendan que tienen una responsabilidad social.

Una manera didáctica e innovadora de abordar temas históricos es, por ejemplo, mediante obras de teatro. Para su realización, la primera fase es de investigación, en la que se recopilan datos sobre los antecedentes, el proceso y las consecuencias. Posteriormente, se prepara un guión y una puesta en escena en la que los estudiantes de primaria alta presentan la obra a estudiantes de otros grados menores. Así, se comprende, se sintetiza y se aprende sobre procesos históricos de modo ameno.

En este mismo sentido, en secundaria y bachillerato, el objetivo de estudiar ciencias sociales está relacionado con un marco conceptual y metodológico, que les sirva a los estudiantes para hacer un análisis y un acercamiento a la realidad que se comparte. Una parte sustancial de esto es desarrollar un marco teórico y conceptual, por ejemplo, para poder leer diariamente las noticias. Una de las actividades claves con el material de prensa es el análisis de coyuntura, que permite poder evaluar y entender la situación actual en un contexto específico. La coyuntura es entendida en las aulas como una suma de circunstancias o acontecimientos en un momento específico, que afectan la realidad de una sociedad. Este análisis por medio de la prensa se complementa con un contexto histórico y conceptos claves para un entendimiento más homogéneo. La idea fundamental, entonces, es generar una conciencia histórica reconociendo la existencia y construcción de diferentes realidades en el pasado. Los estudiantes comprenden que se hereda una tradi-

ción histórica, pero que son ellos en el presente los agentes de cambio de esa historia. De esta forma, a través de la investigación, análisis y reflexión, se busca que ellos decidan actuar de manera activa en la realidad. En este sentido, la relación pasado-presente es una constante en la impartición de las materias de ciencias sociales. Esto se logra desarrollando una conexión, aunque sea muy remota, entre el pasado y presente, entendiendo los cambios y permanencias en este proceso de larga duración, reconociendo rupturas y permanencias en el tiempo.

El esfuerzo comunitario como valor primordial

El trabajo en la comunidad se observa en múltiples proyectos que se desarrollan en las secciones del colegio. Un ejemplo paradigmático es el proyecto del huerto en primaria, en el que se estudia el proceso de siembra, fotosíntesis, riego, y más. Si bien se trata de una actividad que está ligada a las ciencias naturales, lo cierto es que se trata también de un trabajo en grupo que lleva varias semanas de esfuerzo. Al momento de la cosecha, en la que el grupo ha trabajado, todos se preparan para disfrutar del esfuerzo: se cocina con los vegetales obtenidos, se compran tortillas y se lleva a cabo un convivio en el que se invita a docentes y personal de mantenimiento a compartir el guiso. Así, desde muy pequeños, los estudiantes del colegio entienden el trabajo en comunidad, la importancia del esfuerzo en grupo y también el disfrute de aquella labor. Hoy día, en el comedor de primaria, también se utilizan los insumos cosechados en la preparación de los desayunos. Igualmente, de los insumos producidos por grados, los estudiantes elaboran sus propios menús e incluso llevan los vegetales a casa para preparar un platillo, llevarlo de lunch, y compartirlo con sus pares. Con las plantas medicinales cosechadas, se les enseña cómo hacer ungüentos, de manzanilla o árnica, por ejemplo. Este tipo de propuestas no solo involucra a la comunidad de estudiantes, sino también a las familias.

Otro caso modelo es la cooperativa, que funciona en los recreos. Cada grupo a partir de



Conferencia sobre las votaciones impartida por un ex alumno del colegio, 2024. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

tercero de primaria se encarga de vender los distintos productos comestibles para el resto de la sección, y los lunes se entregan las ganancias obtenidas o fondo repartible. En su logística, para ser socios de la cooperativa, en primero de primaria, al comenzar el ciclo escolar se le pide a las y los alumnos cinco pesos, cantidad que se les entrega en el último año antes de pasar a secundaria. Además del reparto económico, se convoca a una asamblea general en la que se plantean algunas necesidades materiales que hacen falta en la sección. Entre todas y todos deciden de manera democrática qué comprar con el dinero obtenido de la cooperativa, para el mejoramiento del espacio de primaria. Hay una regla que se debe observar: lo adquirido debe beneficiar a toda la comunidad. Libros, materiales didácticos o aparatos de sonido son algunos ejemplos de lo obtenido. Al final de cada ciclo escolar, como en las bases de una cooperativa, se dividen las ganancias entre todos los colaboradores. Se trata de un día muy especial,

en el que, de manera equitativa, se entrega una bolsita de monedas a toda la comunidad involucrada en el proceso. Probablemente para muchos, éste sea su primer acercamiento a un trabajo creado en comunidad, donde todos se esmeran y son remunerados, con dinero y con esfuerzo.

En suma, la enseñanza de las ciencias sociales en el Colegio Madrid desde su fundación en 1941 se enfoca en entender los principios y prácticas de la democracia, conocer los derechos y deberes como ciudadanos y ciudadanas para así participar en la vida pública de manera responsable e informada. Valores fundamentales en esta institución, como la empatía, el respeto y la comprensión forman a sus estudiantes y los invitan a trabajar por una sociedad plural y diversa. El objetivo ha sido y será inspirar a las y los estudiantes al conocimiento y a trabajar desde cada una de las trincheras en los derechos laborales, la educación, la justicia social, la equidad, la autonomía y la libertad, hoy y siempre. ❖

Referencias

- AA. VV. (2005). *Los Colegios del exilio en México*. Publicaciones de la Residencia de Estudiantes de Madrid.
- Caudet, Francisco. (2005). *El exilio republicano de 1939*. Cátedra.
- Institut-Escola. (1932). *Organització del segon ensenyament*, en connexió amb l'ensenyança primària establerta a Barcelona pel PATRONAT ESCOLAR, Generalitat de Catalunya.
- Lida, Clara. (2009). *Caleidoscopio del exilio*. Actores, memoria, identidades. El Colegio de México.

Pastor, María Alba. (1991). *Los recuerdos de nuestra niñez: 50 años del Colegio Madrid*. Colegio Madrid.

***Para este capítulo, fueron entrevistadas y entrevistados Gabriela Marín Martínez, Saúl Bavines Lozoya, Claudia Pérez Ulloa y Ernesto Rico Diener. Agradecemos sus valiosas aportaciones.



Estudiantes de preescolar y primaria realizando actividades de artes plásticas, década de 2020.
Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

Proyecto educativo de la academia de artes

Laura Furlan Magaril
Laura Gilabert Martínez

Antecedentes e historia de los talleres de oficios a la educación artística

EN LA VIDA ESCOLAR, las transformaciones suceden de manera no lineal en relación con los contextos sociales y temporales; aunque en ocasiones se yuxtaponen corrientes y propuestas, para los fines de esta publicación, se realizó un recorrido por la historia del Colegio Madrid desde su fundación, en el que se puede reconocer una evolución clara de los espacios y contenidos de la educación artística en el colegio.

En las propuestas pedagógicas de las bases iniciales del colegio, las artes formaban parte de la educación integral. Como se plantea en el texto:

Lo esencial descansa en la educación integral, entendida como un completo trabajo de instrucción de todas las funciones y energías del cuerpo y del espíritu, y de la comprensión de una cultura intelectual (...), se incluye el adiestramiento manual, principio del desarrollo de la inteligencia, que concibe la realidad como el verdadero libro de texto (Pastor, 1991).

En este sentido, al inicio, las y los profesores utilizaban estrategias provenientes de las artes para coadyuvar al aprendizaje de múltiples contenidos curriculares. Por otra parte, ante la necesidad concreta, durante los primeros años

del exilio, de integración en la vida económica en el nuevo país, se concibió la creación de talleres para enseñar oficios técnicos como carpintería, encuadernación, contabilidad, taquigrafía, corte y confección, puericultura, economía doméstica, entre otros, que representaran una salida laboral para la comunidad del colegio. Con el paso del tiempo y a medida que estas necesidades se fueron modificando, estos espacios adquirieron nuevas perspectivas, enfocadas en mayor medida al desarrollo de habilidades de expresión artística, que, a la par de la creación de asignaturas especiales para el aprendizaje de las artes, delinearon un camino para que las y los estudiantes pudieran conocer y explorar disciplinas artísticas –musicales, visuales y escénicas–. Con el cambio de siglo, las artes han cobrado una mayor relevancia en las actividades profesionales, es decir, cada vez hay más carreras relacionadas con lo artístico desde la práctica, la teoría y los estudios culturales, que hacen de las artes una elección vocacional. Por ello, en los grados escolares más altos del colegio, las asignaturas artísticas y los talleres son espacios de especialización previa a los estudios profesionales.

Sustentos teóricos y metodologías adaptadas al colegio

En la Declaración de Principios de La Asociación Civil del Colegio Madrid, la formación integral

de alumnas y alumnos capaces de reconocer y transformar su entorno y su realidad histórica y social, requiere del principio de “reverencia al niño”, es decir, respetar y poner en el centro el proceso de aprendizaje de cada sujeto. (Declaración de Principios de La Asociación Civil del Colegio Madrid)

En la vida dentro y fuera de la escuela es común mirar a las asignaturas artísticas como un espacio que permite relajar, desestresar, canalizar ansiedades, expresar sentimientos, ideas y emociones a través de la creatividad; es un respiro de lo que se genera desde otras disciplinas y a veces no es posible combatir, por las exigencias académicas o demanda de resultados concretos. Si los espacios dedicados a la educación artística se permiten esta flexibilidad es, tal vez, por una condición esencial o inherente a las artes: la capacidad de empujar constantemente los propios límites, las propias fronteras; de modificar los formatos, marcos y medios de expresión; de reenfocar las preguntas e inquietudes que las provocan; de dislocar sus formas de acción y, sobre todo, de la capacidad del arte para producir deslizamientos de sentidos y modificar sus objetivos en aras de una lectura del presente. Se puede pensar en las artes desde el terreno educativo como un barómetro capaz de registrar la presión de un tiempo siempre cambiante y retador.

La coordinación de educación artística del colegio busca romper con las prácticas enfocadas en la elaboración de productos (como resultados para su exhibición) mediante corrientes pedagógicas y metodologías de la enseñanza de las artes basadas en el desarrollo de habilidades manuales, sensibles y expresivas, dotadas de un carácter formativo, analítico, crítico y reflexivo. La capacidad creadora está vinculada con la generación de conocimiento tanto de la materia como de otras disciplinas. En palabras de María Acaso en *La educación artística no son manualidades*:

He opuesto la denominación *educación artística* con la denominación *manualidades* de forma un tanto metafórica, (...) Y la utilizo de forma metafórica porque

las manualidades, los procesos de creación con las manos, claro que forman parte de lo que es la educación artística, pero, (...) en este momento histórico considero que no deberían construir el grueso de las prácticas que llevamos a cabo. El término lo identifiqué con una educación artística anterior, y creo que hoy en día hay que reivindicar una enseñanza de las artes y la cultura visual como un área relacionada con el conocimiento, con el intelecto, con los procesos mentales y no solo con los manuales, con *enseñar a ver y hacer con la cabeza y con las manos y no solo enseñar a hacer con las manos* (Acaso, 2019).

A partir de estas ideas, se muestra a continuación un esquema que permite visualizar los marcos pedagógicos generales, así como las metodologías y perspectivas particulares de la educación artística del colegio:



Figura 1. Esquema de marcos pedagógicos, metodologías y perspectivas.

La Academia de Artes en el colegio está conformada por tres áreas principales: Música, Artes Visuales y Artes Escénicas. De las que se hablará, por separado, a continuación.

*Música: Música y Taller de Música (Rock)*¹

La educación musical es parte esencial de la formación integral. A través de ella se desarrolla el sentido del ritmo, la audición, la sonoridad, la emotividad y la inteligencia creadora y ordenadora. Las metodologías que han funcionado como referentes a lo largo de estos años para el trabajo en el colegio son:

Tort: César Tort (1925-2015), México, La musicalización del alumno a través del ensamble.

Dalcroze: Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950), Viena, La relación orgánica de la música con la sensibilidad propia del cuerpo humano.

Orff: Carl Orff (1904-1991), en colaboración con su alumna, Gunild Keetman. A través de la imitación se desarrollan las habilidades para que eventualmente predomine la creación musical.

Kodaly: Desarrollada en Hungría durante la primera mitad del siglo XX. Emisión oral –uso predominante de la voz– para reconocimiento y familiarización con el lenguaje musical.

Estas metodologías coinciden en el estudio del ritmo; la mayoría propone que la educación musical se base en el movimiento corporal, la repetición de patrones rítmicos y melódicos, la práctica instrumental con percusiones y el desarrollo de la voz y el canto. Todos los autores concuerdan en que el estudio de esta disciplina tiene como principal finalidad conocer, amar y disfrutar la música; aprender a leerla y escribirla para crear; apreciar, expresar y comprender el mundo.

Artes Visuales: Artes plásticas, Dibujo, Taller de Expresión gráfica, Taller de Diseño ambiental, Cine, Creación digital y Fotografía

Las Artes Visuales son un campo de estudio con su propio cuerpo de conocimientos, conceptos,

destrezas, técnicas y metodologías, que se integran como elementos esenciales en la formación artística. El disfrute, la apreciación, la comprensión y capacidad de expresión mediante el lenguaje artístico constituyen objetivos esenciales de su enseñanza. Las Artes Visuales engloban las Artes plásticas, entre las que se incluyen: el dibujo, la pintura, el grabado y la escultura, así como las expresiones que incorporan nuevas tecnologías orientadas al arte o elementos no convencionales (cuyo mayor componente expresivo es visual) también llamado arte de los nuevos medios, entre los que se incluyen la fotografía y el cine.

En esta área, el trabajo en el colegio parte de tres enfoques específicos que se combinan y cobran diferente énfasis y prácticas en el día a día de las planeaciones y actividades de cada nivel.

ENFOQUE COGNITIVO:

Rudolph Arnheim: Considera que la percepción es influida por la cultura y que desarrolla el pensamiento crítico, la argumentación, el análisis y la discriminación.

Elliot Eisner: Elabora un modelo pedagógico compuesto por la práctica artística, estética, crítica e histórica.

Howard Gardner: Afirma que las habilidades artísticas involucran el uso y la transformación de símbolos.

ENFOQUE EXPRESIVO:

Herbert Read: Concibe el arte como una producción de espontaneidad y como un proceso de construcción de sentimientos e ideas.

Víctor Lowenfeld: Concibe la estética como un medio de organización y de comunicación de pensamientos, sentimientos y percepciones.

ENFOQUE POSMODERNO:

Arthur Efland: Concibe la comunidad artística como un espejo de la sociedad. Plantea que en la educación artística es

¹ Se menciona el área seguida de las asignaturas que la conforman.

preciso que existan docentes que generen debates entre los estudiantes sobre las obras de arte que estudian.

Artes Escénicas: Teatro, Danza y Expresión corporal

Se entiende por artes escénicas las artes que involucran la acción de los cuerpos frente a un público.

Existen tantas metodologías de enseñanza del teatro como directores de escena y corrientes a lo largo de su historia reciente: métodos de actuación realista (Strindberg y Stanislavsky), teatro de máscara y objetos (Ariane Mnouchkine); teatro revolucionario y del extrañamiento (Brecht); teatro físico (Etienne Decroux, Eugenio Barba); teatro del oprimido (Augusto Boal); teatro contemporáneo y teatro expandido, entre otras manifestaciones. Lo mismo pasa con la danza según las tradiciones, contextos culturales y sociales, y técnicas: clásica, moderna, contemporánea, popular, etc... Sin embargo, en su didáctica, sobre todo con niños y jóvenes, todas las aproximaciones en la educación de las artes escénicas utilizan al juego como eje estructurador. (Trozzo y Sampredo, 2004)

Expresión corporal: en el colegio, Expresión corporal es una disciplina que persigue el objetivo fundamental de que el individuo profundice en su experiencia corporal, al ampliar su espectro propioceptivo,² para que reconozca el potencial sensitivo, motor y expresivo de su cuerpo; y asimismo, contemple su experiencia vital como una experiencia compleja en la que el pensamiento y el movimiento se construyen mutuamente, emancipándose así, de la visión occidental que divide la experiencia de vida en la dicotomía mente-cuerpo.

En las asignaturas dedicadas a las artes escénicas, es posible entrelazar los contenidos de

tal manera que el orden de su enseñanza se modifica según las necesidades particulares de los grupos y los niveles educativos en los que se imparten, sin afectar los objetivos principales. Para estructurar el trabajo a lo largo de las etapas escolares en esta área, se decidió tomar en cuenta cuatro ejes transversales comunes: Espacialidad, Temporalidad, Conciencia del trabajo individual, Conciencia del trabajo colectivo. A las materias relacionadas con Teatro y Danza, se agregaron Estructura dramática y Coreografía.

Estrategias y prácticas. Organización de las asignaturas en la Academia de Artes en el colegio

Tanto en preescolar como en primaria se imparte una asignatura de cada una de las áreas: Artes Plásticas, Música y Teatro (PREESC) o Movimiento y Expresión (PRIM). En secundaria, además, se continúa con Música y Expresión corporal, y se agregan seis o siete talleres artísticos por los que los estudiantes van rotando a lo largo de su paso por la sección, con la finalidad de descubrir diferentes disciplinas artísticas como parte de la formación durante este periodo. Los talleres impartidos son: Artes Plásticas, Cine, Cocina, Creación digital, Danza, Fotografía y Teatro. En bachillerato, se continúa con las asignaturas de Dibujo y Expresión y movimiento, y en el último grado, según la opción³ que elijan, cursan el Taller de Expresión gráfica o el Taller de Diseño ambiental, ambas materias curriculares de los planes de estudio estipulados por la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se continúa, además, con los talleres artísticos propios del colegio, con la variación de que en esta etapa, las y los estudiantes pue-

² Es el sentido que informa a la propia persona de la posición, orientación y rotación del cuerpo en el espacio, y de la posición y los movimientos de los distintos miembros del cuerpo, merced a las sensaciones cinestésicas (o sensaciones de movimiento); los receptores o terminaciones nerviosas de este sentido están localizados en los músculos, tendones, articulaciones y oído interno (Academia Gauss).

³ El bachillerato del Colegio Madrid pertenece al sistema del CCH (Colegio de Ciencias y Humanidades) de la UNAM, en el cual, en el último grado, las y los estudiantes eligen una opción según el área de conocimientos más afín a su elección vocacional. Estas son Opción A (Físico-matemática); Opción B (Biología, Química y Ciencias de la Salud); Opción C (Ciencias Sociales, Económica-administrativa); Opción D (Humanidades y Arte).

den elegir según sus intereses e inclinaciones vocacionales. Los talleres que se imparten son: Artes Plásticas, Bailes de salón, Cine, Fotografía, Gastronomía, Rock (Ensamblés musicales) y Teatro.

Si bien, como se ha mencionado anteriormente, las asignaturas no están enfocadas en la producción única de resultados, en todas las secciones se diseñan distintas posibilidades para compartir con la comunidad del colegio lo que se trabaja durante el curso, ya sea clases muestra, presentaciones, exposiciones y/o publicaciones, en las que se busca la participación colaborativa de los estudiantes.

los tiempos y ritmos de aprendizaje de cada estudiante. En muchas de las pedagogías que sustentan el trabajo del colegio desde sus orígenes,⁴ se entiende que aprender implica cometer errores, y son estos los detonantes que permiten construir aprendizajes significativos. Así que es muy importante, y más aún para las artes, que los estudiantes vean que equivocarse no es malo, sino que es una ocasión para hacer las cosas de otra manera, experimentar otros caminos y buscar otras vías para resolver un problema.

La evaluación en las asignaturas artísticas se centra entonces en la actuación individual y



Estudiantes de primaria en clase de artes plásticas, 2024. Fotografía D. Álvarez Miranda

Evaluación

En el colegio la evaluación de las asignaturas de artes no depende únicamente del producto o resultado final, sino del seguimiento de todo el proceso formativo y creativo. En general, no se realizan exámenes o pruebas. Al evaluar el proceso, se puede observar el grado de compromiso y dedicación de un estudiante, cómo aborda los problemas, cómo elige la mejor solución y, de manera especial, cómo puede aprender de los errores y avanzar en sus capacidades expresivas y creativas. Se respetan

colectiva de cada alumno y alumna. Toma en cuenta al estudiante como el centro del aprendizaje, entendido este como un proceso continuo y constante de revisión, análisis y reflexión.

Frente a un mundo cambiante y donde las habilidades creativas son consideradas habilidades a privilegiar, las artes enseñan que siem-

4 Algunas de las bases pedagógicas del colegio son: La Escuela Libre de Enseñanza; Constructivismo; Pedagogía Crítica; autores como Piaget, Freire, Freinet, Decroly, Dewey; Giner de los Ríos, Bartolomé Cossío, entre otros. (cf. *Perfil Pedagógico del Colegio Madrid. Evolución histórica*, en Declaración de Principios de La Asociación Civil del Colegio Madrid).

pre hay más de una solución a los problemas. Es así que las artes privilegian el desarrollo de la imaginación, la sensibilidad y la empatía. Su evaluación académica está ligada más a estos factores que al virtuosismo o las capacidades de ejecución técnica del estudiante. La evaluación de las materias de arte es entonces más cualitativa que cuantitativa, ya que el objetivo al evaluar al estudiante es obtener información que permita la retroalimentación o el afianzamiento de sus aprendizajes. Por lo tanto, se entiende la evaluación como una medida del progreso de los alumnos y alumnas; una comparación entre lo que sabía y lo que sabe después del proceso educativo. En este marco, para evaluar se utilizan varios instrumentos como: observaciones, rúbricas y listas de cotejo, entre otras.

El futuro

Las artes siempre han estado estrechamente relacionadas a los cambios y retos de cada época. En el terreno educativo y en particular en el colegio las adaptaciones ocurren a gran velocidad. Sin duda, el uso de las herramientas tecnológicas y nuevos lenguajes digitales ha significado y seguirá siendo, un terreno fértil para la educación artística: se han implementado en las asignaturas de artes, actividades y procesos que involucran, en la práctica y en la reflexión, a estas tecnologías y las posibilidades que ofrecen para la creación. Sin embargo, y en contraposición, los

espacios artísticos en ocasiones se vuelven necesarios también para frenar, repensar y mantener así una mirada crítica ante estos cambios; para entender qué nos producen y visibilizar su impacto—directo e indirecto—en nuestras vidas.

Por otra parte, como lo muestra el esquema de las páginas anteriores, en la última mitad del siglo XX surgieron nuevas formas de concebir y nombrar procesos artísticos multidisciplinares que resultan interesantes y pueden renovar el trabajo de la Academia, en sí y en relación con otras áreas del conocimiento. Tal es el caso del término Artes Vivas que permite plantear espacios de intersección entre las áreas y disciplinas, compartir enfoques, técnicas y experiencias, así como trabajar por proyectos conjuntos a partir de problemáticas que detonen los procesos creativos. Se puede entender por Artes Vivas lo siguiente:

(...) la categoría que se deriva de múltiples combinaciones de las artes escénicas con otras disciplinas como las artes plásticas y visuales, la música, el cine, la arquitectura, el diseño, la antropología, la literatura y la filosofía, entre otras, y a aquellas que tienen como elemento primordial el “cuerpo social” que producen actos vivos, poniendo de manifiesto el gesto, la escritura, las performances, las teatralidades, formaciones de arte, u otras expresiones que generalmente di-





Estudiantes de bachillerato CCH presentan obra de teatro en el auditorio, década de 2010. *Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.*

bujan y desdibujan, dicen y contradicen, afirman e interrogan los paradigmas y diferencias tradicionales, que transmiten, reciclan, problematizan, traducen información en experiencias poéticas y acontecimientos estéticos y que reinventan y redefinen permanentemente el campo de las artes vivas; en este campo, la producción de objetos son de tipo tácticos, táctiles, testimoniales, conductores de afectos y traductores de experiencia. (Festival de Loja, 2016)

Como conclusión y a manera de afirmación lanzada a futuro: las artes generan conocimientos que, según la experiencia de quienes esto escriben, prevalecen indelebles en los recuerdos de nuestra niñez y que se construyen desde procesos mentales y desde la experiencia; desde las formas de relacionarnos, desde el tiempo y el espacio compartidos con otras áreas de la vida curricular y escolar; desde los ejercicios de convivencia; desde la creación de laboratorios de imaginación, percepción, habla y escucha, individuales y colectivo. ❖

Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid. Catarata.
- Barbosa, A. M., Augustowsky, G., Peterson F. de Lima, S. y del Valle, D. (2022). Plan de estudios de la educación básica. En *Arte / Educación, Textos seleccionados* (p. 138). CLASCO, Universidad Nacional de las Artes.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Gardner, H. (2011). *Mentes Creativas. Una anatomía de la creatividad*. Paidós.
- Gardner, H. (2012). *Inteligencias múltiples, La teoría en la práctica*. Paidós.
- Informe Delors. (s/f). http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Montenegro Aldana, I. A. (2003). *¿Son las competencias el nuevo enfoque que la educación requiere?* Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pastor, María Alba. (1991). *Los recuerdos de nuestra niñez: 50 años del Colegio Madrid*. Colegio Madrid.
- Primer festival internacional de Artes Vivas Loja. (2016). Gobierno CDMX
- Tort, C. (1995). *El ritmo musical y el niño. Educación musical en las primarias. Instructivo para el maestro*. UNAM.
- Trozzo, E. y Sampetro, L. (2004). *Didáctica del Teatro I. Una didáctica para la enseñanza del Teatro en los diez años de escolaridad obligatoria*. Universidad Nacional de Cuyo.
- *Este escrito contiene aportaciones provenientes de ponencias, investigaciones y reflexiones de Laura Furlan, Laura Gilbert, Eunice Ortiz, Josefina Cervantes, Claudio Martínez y Patricia Martínez; así como de las prácticas cotidianas de las y los profesores que han formado parte de la Academia de Artes a lo largo de la historia del colegio.



Jugadora del equipo femenino de fútbol, década de 2010. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

Enseñanza de educación física y deportes

Hilda Solís Martínez

LA EDUCACIÓN FÍSICA (EF) DEJÓ atrás los ejercicios gimnásticos estilizados y movimientos uniformes y automatizados, propios de la mitad del siglo XIX hasta principios del siglo XX, para buscar el desempeño o rendimiento deportivo. De esta evolución nace lo que Seybold llamaría “Deporte escolar” (Robles et al., 2009), propuesta a la que, en los años setenta, se sumó la importancia del desarrollo psicomotor desde la primera infancia, perspectiva incluida en los planes y programas curriculares de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

El Colegio Madrid, desde su fundación, tomó en cuenta la normatividad y los programas de estudio establecidos por la SEP, en los que se buscaba impulsar la cultura física en los procesos de enseñanza, con el fin de estimular, a través del ejercicio, la salud física y espiritual (Hernández, 2001). Más recientemente, bajo la visión de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la educación física aporta conocimientos, habilidades, actitudes y valores fundamentales para la formación humanista, aspecto que se establece en la Ley General de Educación (LGE), en la que se pide incorporar y fortalecer la práctica de la actividad física por medio del deporte educativo y la promoción de estilos de vida saludables, acciones vistas como indispensables para concretar una orientación integral en los estudiantes (SEP, 2023). Lo anterior se ha establecido por más de una década en el colegio, en

tanto que se ha buscado que el movimiento corporal intencional sea la base para diversificar las experiencias, para impulsar un mayor aprovechamiento escolar y para conseguir bienestar personal y colectivo.

En la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2023), la educación física está incorporada en el campo formativo “De lo humano y lo comunitario”, en el cual se favorece la apropiación de aprendizajes a partir de escenarios lúdicos, con la intención de que los estudiantes desarrollen su potencial cognitivo, motor, físico, expresivo, creativo y afectivo, al tiempo que aprecian la importancia de convivir, relacionarse y colaborar con los demás, como medio para enriquecer su identidad y sentido de comunidad; aspectos todos que igualmente se trabajan en el colegio, favorecidos por los espacios y recursos necesarios.

En el ámbito de la educación física los estudiantes desarrollan control y orientación espacio-corporal desde edades tempranas, es decir, toman conciencia de la posición en la que se encuentra una determinada parte del cuerpo sin tener que verla y logran realizar movimientos conscientes y coordinados para interactuar con objetos y personas en todo tipo de espacios y circunstancias, lo que les permite estar atentos a su organismo, identificar sus necesidades y cuidar su bienestar físico, mental y emocional.

De tal modo, la meta de la educación física en el colegio es que el estudiante tenga conoci-

miento de sí y de los demás, en conexión con el desarrollo de la motricidad y la integración de la corporeidad. A este aprendizaje se suma el cuidado de la salud y el conocimiento de que éste debe corresponder con la práctica de estilos de vida activos, ligándose tanto al análisis crítico de situaciones y problemas reales y cotidianos, como a la creatividad motriz. Por ello, aparte de las clases de educación física, en primaria, secundaria y bachillerato, en los recreos se cuenta con espacios de un programa llamado “Recreactívate”, donde los estudiantes, mediante el juego y con recursos diversos, realizan actividades físicas en convivencia con otros, forman equipos y colaboran de forma divertida; por ejemplo, en actividades como el salto de cuerda, “resorte”, torneos de fútbol y básquetbol, ping pong, bádminton, encantados, etcétera.

Además, ya que la educación física influye en el desarrollo de habilidades comunicativas (SEP, 2023), durante las actividades físicas se promueve el diálogo y se invita a los estudiantes a interactuar y consolidar los vínculos emocionales y afectivos propios de la socialización. Se cuida que se cumpla el código de convivencia del colegio para disminuir conflictos y generar un ambiente idóneo de cara a los retos y tareas motrices de acuerdo al nivel educativo correspondiente, para así descubrir las potencialidades de todas y todos.

Lo anterior no se podría alcanzar sin la intervención pedagógica de los docentes, puesto que son ellos quienes, en sus planeaciones, proponen y realizan estrategias didácticas que contemplan los logros de los estudiantes en juegos y actividades, pero que también favorecen valores como el respeto, la aceptación de la diversidad y la promoción de una cultura de paz. Incentivan el diálogo, la reflexión sobre las acciones y el reconocimiento de los demás; impulsan también la formación de un pensamiento crítico, al propiciar el mutuo entendimiento respecto a las formas de ser, actuar y enfrentar, de manera individual y colectiva, los problemas que se presentan; no se descuida la salud ni la adquisición de estilos de vida para alcanzar un mayor bienestar personal y social.

Se fomenta el gusto por la actividad física; para ello se realizan diversas acciones motrices en un proceso dinámico, en el que el juego es el motor y detonador de la expresión corporal, con lo cual se acerca al estudiante a la iniciación deportiva y al deporte educativo, por ejemplo, con torneos de fútbol, básquet, ping pong y voleibol durante los recreos o espacios de interclase.

Este último aspecto es esencial, dado que se reconoce como una medida para disminuir los problemas socioemocionales y de salud, tal y como lo plantean López y colaboradores (2016), quienes mencionan que durante las últimas décadas se han ido planteando diferentes retos para conformar un modelo más completo de educación física, en el que nuevamente se apunta la importancia de los docentes en esta tarea y, por ende, de la necesidad de una constante capacitación y actualización en su práctica educativa, con el fin de desarrollar las competencias pertinentes y poder aplicarlas en su quehacer profesional.

Se ha buscado establecer un currículo vertical en todas las áreas, incluyendo educación física, para asegurar que las y los alumnos adquieran los aprendizajes claves de un año al siguiente, mediante un proceso coherente y lógico que facilita la comprensión y el progreso de los estudiantes. Las ideas centrales —enunciados que enmarcan aprendizajes fundamentales y dan pauta sobre su enseñanza, comprensión y evaluación— de la educación física en los distintos grados y niveles educativos se consolidan con una evaluación del progreso de la asimilación de dichas ideas. Las rúbricas evidencian el conocimiento y las habilidades adquiridas de cada estudiante. El currículo vertical de la educación física está sujeto a una constante evolución, pues debe actualizarse conforme a las reformas educativas presentes y por venir. Los docentes de educación física deben alinear los contenidos y ajustar o cambiar las estrategias para cada grado y nivel educativo.

Se debe trabajar la transversalidad con otras áreas o materias, con el fin de conectar temáticas afines, pues la transdisciplinariedad exige del estudiante la movilización de todos

sus conocimientos y habilidades. Por ejemplo, cuando se estudia el sistema circulatorio en el área de ciencias naturales, el corazón es el objeto de conocimiento y puede abordarse desde diversas perspectivas, observar que es una bomba muscular que reparte la sangre oxigenada en un ser vivo, que sus latidos cambian en función de la actividad física o que se recupera en reposo en las clases de educación física, en las que se toma el pulso en diferentes fases para entender el significado de las fluctuaciones (Solà, 2021). Este ejemplo es una muestra del trabajo por proyectos; una metodología activa en la que las alumnas y alumnos se responsabilizan de su aprendizaje porque investigan, crean, aprenden, aplican lo aprendido en una situación real, comparten su experiencia con sus pares, y analizan los resultados obtenidos. Este tipo de proyectos se realiza en varias sesiones y se incluyen en ellos otras áreas del conocimiento, con un trabajo colaborativo entre docentes de diferentes disciplinas.

En resumen, en el colegio se trabaja la transversalidad y la interdisciplinariedad en el currículo vertical de educación física con el fin de que se ofrezca a las alumnas y alumnos una orientación sistémica e integral de la motricidad, para consolidar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que favorezcan su formación; hay un enfoque en sus intereses, necesidades y expectativas. El desarrollo corporal y motor debe ser una vivencia colectiva que incide en el apren-



Estudiantes de secundaria en clase de educación física, 2024.
Fotografía D. Álvarez Miranda.

dizaje de todas y todos, a lo largo de su trayecto estudiantil y vital.

El colegio seguirá brindando espacios seguros y de calidad para que las alumnas y alumnos desarrollen actividades físicas, sustentadas en metodologías innovadoras y adaptadas para la atención de la diversidad y las necesidades de las nuevas generaciones de estudiantes. En este tenor, se seguirá apoyando la formación y actualización técnica y pedagógica de los docentes especialistas en Educación física. ❖

Referencias

- Falcó, D. (2013). *Los Centros de Desarrollo Deportivo Integral (CDDI) como solución a la falta de accesibilidad en el deporte en México* [Tesis, Escuela de Graduados en Administración Pública y Política Pública del ITESM (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Monterrey)]. <http://hdl.handle.net/11285/619591>
- Flecha, R. y Álvarez, P. (2015). Investigación educativa e impacto social: Claves para mejorar la educación de todos los niños y niñas, *Revista Padres y Maestros. Journal of Parents and Teachers*, 362, 15-19.
- Hernández, T. (2001). Educación física en el proyecto de cultura nacional posrevolucionaria: vasconcelismo y cardenismo. *Reencuentro*, 31, 41-52.
- López, P., Pérez, B., Manrique, A. y Monjas, A. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI, *RETOS, Nuevas Tendencias en Educación Física. Deporte y Recreación*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345743464037>
- Robles, A., Robles, R. y Fuentes, G. (2009). *El deporte en las etapas educativas de primaria y secundaria*. Revista digital. <https://www.efdeportes.com/efd132/el-deporte-en-las-etapas-educativas.htm>
- SEP. (2023). *Orientaciones para la Octava Sesión Ordinaria de Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Anexo: Educación Física en el marco de la Nueva Escuela Mexicana*. SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/06/Anexo-Educacion-Fisica-en-el-marco-de-la-Nueva-Escuela-Mexicana-FINAL.pdf>
- Solà, S. (2021). *Estudio de la transversalidad de los contenidos en Educación Física a través de los currículos competenciales*. Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF). Universidad Ramon Llull. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7706238.pdf>



Siempre cerca



CAPÍTULO III

¿Cómo acompañamos?

Madrid Contigo

Aura Zarauz López

EL COLEGIO MADRID ES UNA INSTITUCIÓN académica que se cimentó con los principios de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), que viajaron a México con el Exilio Republicano Español. Por más de ocho décadas de formación educativa, ética, social, comunitaria y cultural, ha sido un referente escolar que ha sabido adaptarse a los retos de su presente, posicionándose como un espacio innovador en la atención académica y socioemocional.

En ese andamiaje, el colegio construye el programa de acompañamiento socioemocional Madrid Contigo, que es central en su modelo educativo. Se trata de un espacio para entablar diálogos profundos entre los estudiantes, docentes, directivos, orientadores, familias y toda la comunidad. Así se identifican y atienden los procesos de seguridad, bienestar, prevención y reducción de riesgos físicos y psicosociales. Se promueven factores protectores y un mejor entorno de aprendizaje durante los años de estancia en el Colegio Madrid.

Esta relación se establece desde la confianza y la valoración mutua de todos los integrantes de la comunidad, así se conoce con mayor detalle la cultura escolar y los contextos de aprendizaje. El programa favorece buenos hábitos de salud, de vida, de estudio, de buena convivencia y consumo responsable (como en el caso de los dispositivos electrónicos), es decir, situaciones en las que todos debemos trabajar y construir a diario para que los estudiantes introyecten las mejores herramientas posibles y, por ende, tomen las mejores decisiones posibles.

Madrid Contigo se compone de tres áreas de trabajo:

Madrid Tutor: atiende la prevención y reducción de riesgos psicosociales. Se enfoca en la ética del cuidado emocional, del cuidado físico y del medio ambiente, a través de redes de apoyo que se trabajan en el colegio. Madrid Tutor parte de la premisa de que cuidarse uno mismo es cuidar al otro y formar comunidad.

Orientación: esta área cuenta con un equipo de psicólogos educativos que realiza una primera atención, trabajan necesidades académicas y socioemocionales de los estudiantes para asegurar un desarrollo integral, y también en la búsqueda de estrategias individuales y grupales que se extiendan a lo familiar y lo social. Se pone énfasis en la detección temprana de riesgos académicos y emocionales, la resolución de conflictos, el conocimiento y cuidado de uno mismo.

Atención a la diversidad: al tomar como punto de partida que la inclusión enriquece a la comunidad, la atención a la diversidad acompaña y genera estrategias para quienes los recursos cotidianos no son suficientes, y puedan encontrarse ante un riesgo académico, emocional

o social. Se trabaja en concierto entre escuela, familia y especialistas, reconociendo que cada uno de nuestros estudiantes es único, y promoviendo el respeto sin importar las habilidades, capacidades, estilos de aprendizaje, contextos culturales y necesidades. Bajo este enfoque, se tiene conciencia de que cualquier estudiante puede llegar a necesitar de algún tipo de apoyo en algún momento de su recorrido escolar y no únicamente aquellos con una condición en particular.

Madrid Contigo es un programa preventivo e integral, articulado desde el colegio y para su comunidad educativa. Promueve los principios de asertividad y resolución no violenta de conflictos a través de la atención, la promoción de la salud, los derechos humanos, la equidad y la cultura de paz (prevención de y atención a la violencia racial, de género, económica, etc.).

Es multidisciplinario, ya que atiende las necesidades contemporáneas de la educación, como base de los principios en los que se funda el Colegio Madrid: espacio que busca formar personas libres, conscientes, respetuosas y comprometidas con su entorno.

En aras de proponer espacios que den mayores posibilidades de desarrollo socioeducativo a sus estudiantes, el colegio ofrece un proyecto vespertino con una variedad de actividades para que al término de las labores académicas matutinas, los estudiantes que así lo requieran y deseen permanezcan en sus instalaciones para comer y realizar alguna actividad de su interés.

En este capítulo se presenta de manera detallada la información referente a cada una de las tres áreas que componen al programa de Madrid Contigo (Madrid tutor, Orientación y Atención a la diversidad), y del proyecto de Extensión educativa. ❖



Actividad de Madrid tutor, década 2010. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

Madrid Tutor

Aura Zarauz López

HACE ALGUNOS AÑOS, las campañas de prevención no alcanzaban los resultados que se buscaban en los estudiantes del colegio. Al analizar los datos de dichas campañas, los encuentros y las jornadas en los que abordaron el tema, se observó que el impacto en materia de prevención no era suficiente. Para lograr mejores resultados se crearon estrategias a fin de trabajar día a día de manera articulada, transversal y estructurada en todas las disciplinas, e integrar los contenidos deseados en el currículo vertical¹ del programa académico del colegio.

En 2011 nació Madrid Tutor, que atiende la prevención y motiva el autocuidado; ese mismo año, con el apoyo del programa CRECE (Centro de Respuestas Educativas y Comunitarias), dirigido por las doctoras Carmen Millé y Haydée Rosovsky, se llevó a cabo un trabajo conjunto que permitió no solo ver la situación del colegio en temas de prevención, sino que también se establecieron las condiciones para elaborar un programa profundo y sólido, para proporcionar herramientas de prevención y acción respecto a los riesgos psicosociales que enfrentan en la actualidad los estudiantes, y para fomentar y

motivar un ambiente de inclusión y factores de protección dentro y fuera del colegio.

Ejemplo de lo anterior fue lo acontecido en el periodo pandémico del año 2020, en el que el mundo estuvo expuesto a una contención física y emocional, lo que provocó que se ajustara la labor y el cuidado, promoviendo que el acompañamiento y la cercanía se dieran de manera puntual hacia los estudiantes, las familias y la comunidad en general. La comunicación fluida entre la escuela, los maestros, los alumnos y las familias, la organización de actividades y el fortalecimiento a partir del abordaje –por vía virtual– de temas relacionados con salud mental, ansiedad y depresión creó una red de protección y mantuvo una percepción de seguridad en los estudiantes del Colegio Madrid.

En lo práctico, Madrid Tutor actúa a través de proyectos que promueven medidas de autoprotección, de resolución pacífica de controversias y de protección grupal, y se enfoca en el bienestar para la construcción de una comunidad sana. El marco conceptual de Madrid Tutor es coherente con las normas de la comunidad, la filosofía y la reglamentación del Colegio Madrid, tomando como base la propuesta de CRECE y el modelo de promoción de salud de la Organización Panamericana de la Salud, oficina regional de la Organización Mundial de la Salud (OPS/OMS).

¹ El currículo vertical del Colegio Madrid complementa el plan de estudios y los programas de las secciones con los aprendizajes que se consideran esenciales en la trayectoria de todos los alumnos a través de los distintos niveles educativos. Asimismo, los currículos verticales deben integrar las miradas comunitarias para la enseñanza: perspectivas de género, medio ambiente, derechos humanos y cultura de paz.

Dicho marco conceptual es conocido por todos los operadores del programa,² quienes se capacitan de manera específica (por ejemplo en talleres de Intervención en crisis), se ejercitan a través de los procedimientos correspondientes y reciben guías y materiales de apoyo.

Madrid Tutor trabaja a partir de un programa dividido en ocho ámbitos, con habilidades y aprendizajes que van de lo personal, a lo interpersonal y lo colectivo. Año con año, se eligen dos ámbitos semestrales con los que se trabaja de manera transversal desde preescolar hasta bachillerato. Las actividades se agendan desde

las distintas academias, en tanto que estas se insertan en los currículos académicos. Se trabaja en las aulas, también en espacios de convivencia asignados y en otros territorios que se van construyendo a lo largo del ciclo escolar, según se requiera.

En esta metodología es relevante el desarrollo del pensamiento crítico y el respeto a las opiniones, que se observan en la libertad de expresión de la que gozan los estudiantes, como en la comunicación y escucha entre el alumnado. El objetivo es elevar la calidad de vida de la comunidad escolar, mediante un Programa de



Actividad de Madrid Tutor, década 2010. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

2 El operador del programa es quien acompaña el desarrollo y la evaluación de las diferentes actividades programadas en cada ciclo escolar, participando en ellas, aportando comentarios en el micrositio destinado a ello y observando la exposición del trabajo realizado en cada sección en los espacios destinados a esto (carteleros). Dentro de sus responsabilidades también se encuentran la evaluación de las modificaciones sobre habilidades y gestionar el cierre del proyecto semestral con los estudiantes. En preescolar y primaria los operadores del programa son los mismos maestros de grupo; en secundaria, la figura del asesor de grupo toma el lugar del operador del programa; y en bachillerato, algún docente de grupo se propone como operador voluntario.

Acción permanente, evaluable y sistematizado de promoción de la salud y prevención de las adicciones, que facilite el establecimiento de redes preventivas en las que participen estudiantes, directivos, docentes y personal administrativo.

Atendiendo a la Ley Federal del Trabajo en la Norma 035, que establece los elementos para

identificar, analizar y prevenir los factores de riesgo psicosocial y para promover un entorno organizacional favorable en los centros de trabajo, se organizan actividades, pláticas, talleres y conferencias que contribuyan a un buen clima laboral. Por ejemplo, se analizan los factores de riesgo y se interviene con dinámicas específicas o creadas para abordar las relaciones interpersonales sanas. En esa tesitura, el programa ha contribuido a que se den pláticas relacionadas con temas de prevención, como: “Género y vida libre de violencia” o “Primeros auxilios psicológicos”, por mencionar un par.

Fortalezas: Descripción de los aspectos positivos, habilidades y aptitudes en los que el estudiante destaca académica, social o emocionalmente.

Situación académica: Descripción general del desempeño académico del estudiante, considerando sus calificaciones, participación en clase, cumplimiento de tareas, trabajo en equipo.

Situación conductual y emocional: Descripción del comportamiento y bienestar emocional del estudiante.



Figura 1. Esquema de dimensiones y ámbitos de Madrid Tutor.

Manual de procedimientos

El manual de procedimientos de Madrid Tutor tiene el objetivo de apoyar proyectos de grupo a través de un repertorio amplio de actividades, para aprender estrategias y fortalecer las habilidades de los estudiantes en enfrentar riesgos y elevar su calidad de vida. El manual contiene actividades adecuadas para todas las secciones con información de apoyo para el desarrollo del programa y en la intervención específica del grupo, y cada docente puede modificar o adaptar la actividad, según los intereses de sus estudiantes o de las dinámicas grupales.

Fichas Madrid Tutor

Para dar seguimiento con información importante de cada estudiante, se elaboran fichas con las siguientes categorías:

Interrelación: Descripción de cómo es la relación del estudiante con sus pares, docentes y otros miembros de la comunidad, habilidades sociales y participación en actividades colectivas.

Situación familiar: Descripción de la dinámica familiar, la participación de la familia en la educación, trabajo conjunto y comunicación con el colegio.

Apoyo externo: Información del estudiante en caso de asistir a alguna psicoterapia o si es atendido por algún especialista o algún tipo de programa de atención externa.

Otro: Espacio para registrar algún comentario relevante, adicional a los de la ficha, que dé más información para conocer y acompañar mejor al estudiante.



Actividad conjunta de primaria con preescolar, 2024. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

Las fichas de Madrid Tutor son memoria viva del proceso de acompañamiento que se da en cada caso.

Imaginar el futuro

Considerando que Madrid Tutor es un proyecto importante dentro de la estructura educativa y socioemocional del colegio, evaluado positivamente por instancias institucionales y recomendado para su continuidad,³ se continuará trabajando y construyendo las mejores vías de intervención, con miras a alcanzar los resultados preventivos que se pretenden.

En el futuro próximo es coyuntural tener presente algunos escenarios fundamentales: promover factores de protección, atender que el derecho a la información sea un recurso permanente para la mejor o más adecuada toma

³ Instituto para la Atención y Prevención de las Adicciones en la CDMX (IAPA) (memorándum, 28 de mayo de 2018).

Referencias

Instituto Nacional de Psiquiatría. (2006). *Encuesta de consumo de drogas en estudiantes*. Encuesta de consumo de drogas en estudiantes, Cd. de México.

Instituto Nacional de Psiquiatría. (2012). *Encuesta de consumo de drogas en estudiantes*. Encuesta de consumo de drogas en estudiantes, Cd. de México.

Pan American Health Organization. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on the mental health of the population-PAHO/WHO. *Disasters Newsletter*, 131.

de decisiones, que se incorporen herramientas sociales donde los principios de equidad, inclusión, tolerancia, respeto y la mirada al otro y a lo comunitario prevalezcan. Todo esto aunado a la continuación de un trabajo multidisciplinario con sentido de identidad y pertenencia.

Se trata de un proyecto que promueve —y seguirá promoviendo— que las acciones a desarrollar respondan a los intereses y expectativas de los mismos estudiantes, quienes reconocen y hacen uso de sus capacidades creativas.

El Colegio Madrid, desde su fundación, se ha mantenido a la vanguardia en las estrategias y los programas de educación humanista. Aunque al andar se hace camino, parafraseando al poeta Antonio Machado, es verdad que el esfuerzo de los últimos años se ha traducido en un andamiaje sólido para que Madrid Tutor continúe creciendo y sea un espacio siempre pensado para escuchar con atención los recuerdos de nuestra niñez. ❖

Satulovski, S. (2010). *Tutoría un modelo para armar y desarmar: La tutoría en los primeros años de la escuela Secundaria*. Noveduc Libros.

UNICEF. (s/f). *El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes*. unicef, para cada infancia. <https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes#:~:text=UNICEF%202020%20Entre%20las%20y,en%20los%20%C3%BAltimos%20siete%20d%C3%ADas>.



Actividad artística realizada por preescolar en las jardineras de la explanada general, década 2020.
Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

Atención a la diversidad

María del Pilar Hernández Garibay

Antecedentes

LOS PLANTEAMIENTOS EDUCATIVOS de un país son inherentes al modelo de sociedad al que se aspira y a la manera en que se concibe la igualdad. En México, la integración primero, y la inclusión educativa después, han sido enfoques para atender a los estudiantes en riesgo de exclusión, marginación y fracaso escolar. La inclusión es una propuesta educativa de un cambio profundo respecto al enfoque de integrar a los estudiantes, con o sin discapacidad, en escuelas regulares. Va orientada a dar una educación de calidad a todos en un mismo sistema educativo, con programas apropiados y adecuados a sus capacidades y necesidades.

La educación inclusiva ha recorrido un largo camino. Con la Educación Especial se inicia el dar atención educativa a las infancias con necesidades específicas que no se atendían, y en ocasiones, ni de manera asistencial. “Hablar de esta población, es hablar de una larga historia de discriminación, injusticia y exclusión. Los niños y las niñas, además de los jóvenes con discapacidad, no eran considerados seres humanos capaces de infinitas realizaciones” (Sánchez, 2010).

Dos acontecimientos a nivel mundial marcan el inicio de la incorporación de todos los estudiantes a las aulas regulares. El primero fue en 1989, cuando en el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño, se garantiza el derecho de la niñez a la educación y se torna

una obligación de la escuela recibir a todos en las aulas regulares sin importar su condición. El otro fue el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000), en donde 164 gobiernos se comprometieron a dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos.

La educación inclusiva surgió como una iniciativa focalizada en los estudiantes con discapacidad; con el tiempo se ha modificado el planteamiento, sustentando que las prácticas inclusivas sean accesibles a todas las personas. Organismos internacionales, como la UNESCO y la ONU, han sostenido la idea de que la educación inclusiva debe basarse en los derechos humanos, donde el acceso y la participación a una educación de calidad es un imperativo.

El Colegio Madrid,¹ desde hace varias décadas, ha sido una alternativa para estudiantes con necesidades específicas que requieren distintos tipos de apoyos, pues fiel a sus valores, se comprometió a brindar atención a esta pobla-

¹ Al inicio de la década de 1940 en México, los exiliados españoles enfrentaban dificultades para que sus infantes ingresaran a instituciones educativas mexicanas, ya que éstas no estaban preparadas para el aumento de la demanda en la matrícula. Se requería de lugares a los que pudieran asistir, en los que se mantuviera una cohesión de grupo, como una manera de protegerlos de los embates externos. Aunado a la convicción de un posible retorno a España y al interés por la transmisión de los valores hispanos, se motivó la fundación de una serie de escuelas, entre ellas el Colegio Madrid (Pastor, 1991). Con el tiempo, el colegio abrió sus puertas a estudiantes mexicanos y también ha acogido a estudiantes en exilio de distintas naciones, evidenciando uno de sus rasgos característicos: la solidaridad con el otro.

ción. El colegio se ha caracterizado por ofrecer una convivencia armoniosa y respetuosa sin considerar capacidad, creencia, género, etnia, cultura, religión, orientación, preferencia, expresión, ni otras características de las personas.

Para brindar atención institucionalizada, en 2014 surge el Programa de Educación Inclusiva del Colegio Madrid con el objetivo de orientar, acompañar y apoyar a toda su comunidad, creando estrategias y apoyos para quienes los recursos cotidianos y de orientación no son suficientes y, por ende, puedan estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar. Este programa se ha ido enriqueciendo y consolidando a lo largo de los años.

Sustento teórico

Una escuela inclusiva se centra en apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos sus estudiantes, de modo que se sientan bienvenidos y seguros. La inclusión promueve una escuela abierta a la diversidad y a la formación de docentes capaces de planificar, y atender los procesos de enseñanza y aprendizaje en correspondencia con las diferentes capacidades, necesidades, intereses, estilos de aprendizaje y motivaciones de sus estudiantes.

El Programa de Educación Inclusiva del Colegio Madrid (PEICM), tiene como uno de sus fundamentos el Índice de Inclusión (2000), un conjunto de materiales diseñados por Tony Booth y Mel Ainscow, para apoyar a las escuelas en el avance hacia una educación inclusiva. La finalidad es que se organicen en comunidades escolares colaborativas, elaboren un proceso de evaluación interno y definan prioridades y propuestas para la mejora.

Así se sustituye el término Necesidades Educativas Especiales (NEE) por el de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Con ello se hace referencia a las dificultades que experimenta el estudiantado, considerando que estas barreras surgen de la interacción entre el estudiante y su contexto.

Genéricamente, debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes

que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos —en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional—, generan exclusión, marginación o fracaso social (Echeita y Ainscow, 2011).

Con esta base, el Colegio Madrid se enfoca en identificar las barreras que se le presentan a cada estudiante para tomar acciones y disminuir o eliminar la dificultad implicada, así, se facilita su aprendizaje y se favorece su participación. En este sentido, hay concordancia con la idea de Arnaiz (1996) de que la educación inclusiva es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Educación inclusiva es “un valor igual de importante para todos los alumnos o alumnas —todo el mundo, niños, jóvenes y adultos desea sentirse incluido, esto es, **reconocido**,² tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia (familia, escuela, amistades, trabajo)” (Echeita, 2013).

Para el colegio, la escuela inclusiva es la que educa a todos los estudiantes en un mismo sistema educativo; les proporciona programas educativos que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, y les dan el apoyo y la ayuda que puedan necesitar, ellos y sus profesores.

En el Colegio Madrid, hablar de educación inclusiva no se refiere a una escuela en la que se dé ingreso a todos, así lo considera Echeita (2013); no se trata de brindar un espacio físico a todos en la escuela, sino de garantizar las condiciones y los medios para que todos los estudiantes aprendan y se desarrollen en un ambiente socializador, en el que el docente y las condiciones educativas realicen una efectiva función de facilitadores. Se pretende ofrecer, al

2 El resaltado corresponde al texto original.

mismo tiempo, una educación común para todos, pero también personalizada y bien adaptada a las necesidades y características de cada estudiante.

No es cuestión de que, una vez más, sean los alumnos quienes deban adaptarse al centro, sino que debemos aspirar a que sean los centros y, lo que es más importante, el sistema educativo en su conjunto, quienes se encaminen hacia un proceso de transformación profunda... (Echeita y Sandoval, 2002).

Desde luego, es claro que el estudiante no es quien debe adecuarse a un sistema educativo preconcebido, con un programa, métodos y estrategias únicas con exigencias generales, sino que debe recibir una oferta variada de opciones educativas que se adecúen a sus necesidades: “La decisión de hacer algo para mejorar la eficacia escolar se basa en aquello que más les conviene a los alumnos” (Ainscow et al., 2001).

Se apuesta por los valores de la inclusión, que son parte de los principios del colegio: equidad, participación, libertad, valoración de logros, comunidad, compasión, derechos, respeto por la diversidad, alegría y sostenibilidad. Esta lista de valores se encuentra en continuo desarrollo, y se debe actualizar con base en los cambios, tanto escolares como sociales.

Para que estos cambios se den, teóricos e investigadores han propuesto un enfoque formativo que pugna por un profesional docente reflexivo; se busca explorar y mejorar la efectividad en la toma de decisiones, la planeación curricular y la acción pedagógica dentro y fuera del salón de clases. A estos efectos, el colegio acompaña a sus docentes en el camino, los invita a examinar críticamente sus actitudes, creencias, valores y prácticas pedagógicas a través de la reflexión; y a identificar aquellas situaciones que requieren ser reformuladas, mejoradas o innovadas. Para ello hay espacios de planeación, encuentros pedagógicos, coloquios, capacitaciones y trabajo por academias, entre otros.

En concordancia con Freire (1971), se parte de la concepción de que el hombre es un suje-

to consciente y libre, un sujeto existente que se puede colocar fuera de sí en el mundo, y cuya vocación es ser sujeto no objeto, hecho que se logra mediante la reflexión: cuanto más reflexiona el hombre sobre su situación concreta, más dispuesto se encuentra a intervenir en el contexto social y con ello transformarlo.

Metodología adaptada al colegio

Avanzar con seguridad hacia prácticas inclusivas requiere de un equilibrio entre lo nuevo y lo viejo, aunque en un principio se produzca una situación de conflicto ante el cambio, se precisa una transformación en las actitudes y valores del profesorado, que se traduzca en cambios pedagógicos (Arnaiz, 2004). Al respecto, en el Colegio Madrid la capacitación a los docentes se actualiza y es permanente, ya que son ellas y ellos el eje del cambio. El colegio tiene una visión integral del proceso educativo, cuyo propósito central es que los estudiantes se asuman como pensadores críticos, reflexivos, creativos y constructores de su propio aprendizaje, coherentes con sus necesidades e intereses personales y colectivos. Busca formar estudiantes que sean capaces de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a vivir con otros, y a ejercer su libertad con responsabilidad.

También ofrece las mismas oportunidades para todos y favorece una de sus fortalezas: un fuerte sentido de comunidad donde las y los alumnos desarrollan vínculos de identidad y pertenencia. Estos principios orientan el Programa de Educación Inclusiva del Colegio Madrid, en el que los estudiantes que están en éste participan en todas las actividades de la comunidad educativa.

El Programa de Educación Inclusiva reconoce que la inclusión es un camino que cada escuela transita para hacer compatibles el aprendizaje y el bienestar emocional de sus estudiantes con su presencia, participación y rendimiento. En dicho transitar, dependen —en cierta medida— del sentimiento de pertenencia y de ser valorados; he ahí la importancia de que todos los estudiantes formen parte de la comu-

nidad educativa. Se reconoce también que se trata de un proceso interminable, que de modo permanente busca las mejores formas de responder ante la diversidad.

Como lo proponen Booth y Ainscow (2000), el Programa de Educación Inclusiva desarrolla de forma paralela culturas, políticas y prácticas inclusivas. Todas las acciones y decisiones están regidas por un mismo eje: lo que es mejor para el desarrollo integral del estudiantado.

- **Culturas** para desarrollar valores inclusivos compartidos por toda la comunidad educativa, a fin de crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado. Esto se lleva a cabo a través de acciones como sensibilizar a la comunidad educativa sobre los fundamentos del programa, participar en juntas con profesores y directivos para

dar a conocer avances y dificultades, dar capacitación permanente a los profesores, proporcionar un espacio digital con información actualizada y favorecer el trabajo colaborativo y el respeto.

- **Políticas** que aumenten la capacidad de la escuela para dar respuesta a la diversidad de sus estudiantes. Las cuales se instrumentan por medio de acciones como brindar información al nuevo personal, coordinar las formas de apoyo de las diferentes instancias del colegio, evaluar las necesidades de cada estudiante y acompañar a los profesores para que sus acciones sean cada vez más inclusivas.
- **Prácticas** que reflejen la política y la cultura de la escuela, para asegurar que las actividades en el aula y extraescolares promuevan la participación de todos



los estudiantes, integrando la enseñanza y los apoyos para superar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Lo anterior se efectúa con acciones como acompañar la planeación y desarrollo de las clases para que respondan a la diversidad de los grupos y se involucre al propio estudiante en el desarrollo de su aprendizaje, encauzar el camino para que la evaluación estimule los logros del estudiante, animar y favorecer la participación de todos, y movilizar recursos para apoyar el aprendizaje de todos.

El Programa de Educación Inclusiva está dirigido por una coordinación que acompaña en el proceso a toda la comunidad educativa, formando equipo con docentes, orientadores, directivos, familias y especialistas externos, en tanto que se brinda una inclusión para todos, en el entendido de que cualquier estudiante puede necesitar y solicitar apoyo extra en algún momento de su estancia en el colegio, e ingresar al programa, así como egresar de él. Con ello se reconoce que todos somos únicos y distintos.

Es así que el Programa de Educación Inclusiva brinda atención a todos sus estudiantes con o sin discapacidad, respondiendo a un modelo de inclusión total: todos son atendidos en las aulas regulares y están todo el tiempo en todas las clases con sus compañeros de grado, ya que el mejor lugar es dentro de la escuela junto a sus pares.

En este sentido, el Programa de Educación Inclusiva sensibiliza, lleva a reconocer las necesidades propias y de los otros, hace valorar la diferencia e invita a que se participe en comunidad de manera activa, por ello el colegio toma como propia la frase: “todos somos inclusión”.

En coherencia con esa manera de concebir la inclusión, se lleva a la práctica una serie de diferentes acciones.

Estrategias prácticas

En el Colegio Madrid, se defiende el derecho de todas las personas a una educación de calidad,

siguiendo el principio de no discriminación. En congruencia con el Programa de Educación Inclusiva el colegio está comprometido a realizar análisis críticos sobre aquello que puede hacerse para mejorar el aprendizaje y la participación de todos. Este modelo educativo pretende establecer vínculos cognitivos entre los estudiantes y el currículo, a fin de que estos adquieran y desarrollen estrategias que les ayuden a resolver problemas de la vida cotidiana y que los preparen para aprovechar las oportunidades que les ofrece.

Dado que el centro de la educación es el estudiante, para definir los apoyos que este requiere, se identifican sus características y necesidades, proveyendo a todos de las mejores condiciones y oportunidades e involucrando a todos en las mismas actividades (en aula y extraescolares). Bajo este entendido, se considera que el aula debe responder y ser efectiva para todo el estudiantado.

En este contexto, la función del docente no se limita a la de un simple transmisor de conocimiento, también cumple una función de organizador y mediador en el encuentro del estudiante con el conocimiento y la participación. El Programa de Educación Inclusiva lo invita a esperar lo mejor de todos sus estudiantes, a ayudarlos propositivamente a aprender y a actuar como ciudadanos.

La didáctica del docente se encamina a lograr que las actividades de los estudiantes sean autodirigidas y fomenten el autoaprendizaje, la creatividad y el trabajo cooperativo, y a crear un clima de confianza en el aula. Bajo este propósito, el profesorado dialoga y reflexiona sobre su quehacer, para considerar los ajustes razonables que se requieren en cada caso.

Se han diseñado procedimientos para la atención de los estudiantes: detección oportuna de necesidades, reuniones con profesores, orientadores, directivos, padres de familia y terapeutas externos, diseño de estrategias para determinar ajustes razonables y seguimiento del proceso.

Una parte principal para los cometidos del Programa de Educación Inclusiva es realizar ajustes razonables, a partir de las barreras que

enfrenta el estudiante en el contexto escolar y familiar, con la finalidad de garantizar el acceso de este al aprendizaje y la participación, teniendo presente que estos ajustes no deben imponer una carga desproporcionada o indebida a los docentes ni al colegio. Así pues, se establecen tres tipos de ajustes: los cognitivos, los de acceso y los emocionales.

Como parte de estos apoyos, en ocasiones se requiere del apoyo de una persona externa, un monitor, que es un facilitador que lleva a cabo las estrategias para acercar los aprendizajes y favorecer la participación a fin de que el estudiante pueda aprovechar las oportunidades escolares. La pertinencia de los monitores se evalúa de manera integral, buscando el mejor desarrollo del estudiante, con la participación de los profesores, orientadores, directivos, familias y, en los casos que se requiera, con especialistas externos, considerando las necesidades del estudiante.

En las reuniones realizadas en el marco del Programa de Educación Inclusiva, la pregunta central es: ¿Cómo se puede apoyar mejor al estudiante para favorecer su desarrollo integral? Para responder a esta pregunta se toma en consideración, entre muchos aspectos, que el entorno del colegio sea el mejor espacio que aporte al aprendizaje y la participación.

..... *Evaluación*

A partir de la certeza de que todos son diferentes, en el Colegio Madrid se valora la diversidad. La educación inclusiva, ya se mencionó, es una actitud, una manera de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la que todo el estudiantado participa plenamente y con seguridad.

Por ello es que el Programa de Educación Inclusiva está sujeto a una constante evaluación, que se lleva a cabo mediante diferentes prácticas:

- **Encuestas a profesores**, estudiantes y padres de familia, con el objetivo de obtener retroalimentación sobre su efectividad.
- **Observación de las interacciones** y desempeño del estudiante en las ac-

tividades dentro y fuera del aula, a fin de evaluar las prácticas inclusivas y observar cómo afectan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

- **Revisión y análisis** continua de literatura e investigaciones para actualizar y evaluar si se cumple con los objetivos y cómo se están realizando los apoyos.
- **Valoración de los recursos** disponibles para el estudiantado con el propósito de determinar si son adecuados, suficientes y utilizados de manera efectiva.
- **Fomento de la comunicación**, reflexión y colaboración entre docentes, orientadores y directivos para identificar áreas de mejora y ajustar estrategias.

..... *Futuro*

Se sabe que la educación inclusiva promueve que los estudiantes se sientan reconocidos y valorados en su ámbito educativo. Sin embargo, el término *inclusión* comúnmente se ha referido a un grupo determinado de estudiantes, aquellos con alguna discapacidad, o bien, como un intento de homogeneizar a los estudiantes, lo que lleva a la búsqueda de un enfoque claramente centrado en la diversidad.

Así, en continuidad con los principios de la educación inclusiva y en respuesta a la constante actualización e innovación del Proyecto educativo, el colegio se dirige hacia un enfoque más amplio. Un enfoque que promueva la atención tutorial individualizada y equitativa de todas y todos, centrado en la diversidad y en enriquecer el entorno educativo. Por ello el Programa cambiará su denominación actual a Programa de Atención a la Diversidad del Colegio Madrid.

En la atención a la diversidad, se reconoce que cada estudiante es único en términos de habilidades, necesidades, capacidades, intereses, estilos de aprendizaje y contextos culturales. Se pretende crear un ambiente educativo flexible y receptivo que se adapte a las particularidades de cada estudiante. La transición del término



Paloma, proyecto colaborativo. A partir del dibujo de una alumna de preescolar de Atención a la diversidad, ganadora del concurso de dibujo de su grado, estudiantes de bachillerato CCH realizaron la escultura, década 2010. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

educación inclusiva al de atención a la diversidad representa un adelanto hacia un enfoque más completo y respetuoso de la educación, al reconocer y valorar las diferencias individuales.

Se avanza con el convencimiento de que en un futuro dejará de existir un programa como tal, pues se apuesta a que las culturas, las prác-

ticas y las políticas inclusivas sean parte cotidiana del quehacer docente, que las barreras se diluyan con naturalidad y que, como comunidad, se valoren las diferencias y se dé atención a todos y cada uno de los estudiantes según sus necesidades, características, intereses y capacidades. ❖

Referencias

- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Narcea.
- Arnaiz, S. P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Arnaiz, S. P. (2004). La educación inclusiva: Dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 7(2), 1-16.
- Booth, A. y Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión. En *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO y Centro de estudios en Educación Inclusiva.
- Echeita, S. G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "Voz y quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 100-118.
- Echeita, S. G. y Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12(2011), 26-46.
- Echeita, S. G. y Sandoval, M. M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327(2002), 31-48.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno.
- Pastor, M. A. (1991). *Los recuerdos de nuestra niñez*. Colegio Madrid.
- Sánchez, N. P. (Cord). (2010). Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. En *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México: Una visión histórica de sus Modelos de Atención*. SEP.
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. UNESCO.
- UNICEF. (2006). *Convención Sobre los Derechos del Niño*. UNICEF.



Estudiantes de primaria, década 2020. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

Orientación educativa en el Colegio Madrid

José Manuel Suárez Aguilar
Paola Azcárraga Guevara

Introducción

A MANERA DE RECORRIDO HISTÓRICO y para ubicar el origen de la función del orientador, es necesario remitirse a los quehaceres educativos del Estado mexicano. A principios del siglo XX, se evaluó la importancia de la orientación educativa para los estudiantes (Camacho, 2022). En 1925 se creó el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar en la Secretaría de Educación Pública (SEP), para conocer el desarrollo mental, físico y pedagógico del niño, además de hacer valoraciones y diagnósticos. En 1958, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) creó el departamento de Orientación Educativa, con tareas de orientación vocacional y educativa, lo que marcaría el rumbo a seguir y la diferencia con los objetivos de 1925. Desde entonces, la orientación educativa ha dado varios giros, siempre con miras a generar conocimiento a partir de los cambios y retos sociales de hoy en día.

El Colegio Madrid tiene sus propios principios ideológicos y, desde sus inicios, ha construido miradas y funciones propias en relación con la orientación educativa, sin dejar de lado —claro— el apego a lo que rigen las normativas de las instituciones educativas a las que está incorporado, la SEP y la UNAM. El colegio ha desarrollado programas propios que orientan y guían a los estudiantes, en los que siempre se busca

su bienestar y el cuidado de sí, y se promueven principios que sean ejes rectores en su vida. Así, en 2011 se consolida el Comité de Orientación Educativa (COE),¹ conformado por los orientadores de las cuatro secciones del Colegio Madrid (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato), los directores de cada sección, la coordinadora de Proyecto Cultural, la coordinadora de Extensión Educativa, la coordinadora de Prevención de Riesgos y la directora general. Desde esa fecha, el comité se ha dado a la tarea de generar un marco común de trabajo, que está estructurado de manera transversal con un currículo vertical,² del cual se hablará más adelante.

Desarrollo

Para definir lo que es un orientador en el Colegio Madrid (CM) es necesario pensar en las funciones que realiza, desde dónde parten y qué es lo que lo caracteriza, y tener en cuenta los cambios que se han dado y los rumbos que

1 El Comité de Orientación Educativa forma parte del programa Madrid Contigo: un espacio virtual para entablar diálogos significativos entre los alumnos, los maestros, las autoridades, los orientadores con la familia y la comunidad escolar en cuanto a todos los procesos de seguridad, bienestar y prevención de riesgos físicos y psicosociales que posibiliten un mejor entorno de aprendizaje durante el tiempo de permanencia en el colegio.

2 Entiéndase por currículo vertical una serie de aprendizajes y temas relevantes que van desde preescolar hasta el bachillerato en el Colegio Madrid.

ha tomado la orientación educativa, sobre todo desde la discusión en torno a su finalidad, que inició en Estados Unidos y España:

La concepción actual de la orientación educativa determina que su función principal es la prevención y, por lo tanto, no tiene únicamente un carácter asistencial o terapéutico; la idea de que la orientación sea un servicio exclusivo para los sujetos con problemas basados en la relación interpersonal clínica, o un mero servicio de información profesional actualizada, ha quedado obsoleta. En consecuencia, el contexto del alumno o la alumna cobra una importancia vital y no queda restringido sólo al ámbito puramente escolar. Además, la orientación no solo compete al orientador o la orientadora, sino que el conjunto de educadores y educadoras, cada cual, en el marco de sus respectivas competencias, deben implicarse en el proceso. (Grañeras Pastrana, Parras Laguna y otros, 2008)

La prevención es una tarea fundamental para el orientador educativo. En el Colegio Madrid, el trabajo que se realiza en este rubro es diverso y cubre varios aspectos: clases de tutoría, integración grupal con dinámicas grupales, pláticas, conferencias o talleres que se imparten a estudiantes, docentes y padres de familia. Una herramienta esencial para lograrlo es la escucha activa. Se busca ir más allá de lo académico y poner en práctica la observación de fortalezas y necesidades específicas que hay en cada estudiante.

“La *epimeleia heautou* es una actitud: con respecto a sí mismo, a los otros, al mundo” (Foucault, 2011), en otras palabras, es cuidarse a sí mismo, conocerse, saber de uno mismo; hacerse cargo de sí y tomar decisiones sobre el propio ser.

Se trabaja en la prevención, a la par que en el cuidado de sí mismo, que es el hilo conductor del hacer diario en la función del orientador del colegio. La manera en que Foucault aborda el concepto del cuidado de sí mismo como parte fundamental del ser humano, es la apuesta del trabajo de un orientador educativo y de la co-

munidad escolar en el Colegio Madrid. Se brinda una posibilidad para que los estudiantes sean conscientes de ellos mismos y de los demás, para que aprendan cómo cuidar a los otros, partiendo de ellos mismos. En todas las secciones, desde preescolar hasta bachillerato, se apuntala y fortalece el acompañamiento, dentro y fuera de las aulas, así como con las familias.

Sobre esta línea de trabajo, se describen las funciones que un orientador educativo desempeña en el colegio; y que se han trazado desde la escucha, la palabra, construyendo diálogo con la comunidad madrileña:

1. Realizar entrevistas a estudiantes de nuevo ingreso.
2. Formar grupos-clase para cada ciclo escolar, visualizando las diferentes necesidades de los estudiantes.
3. Coordinar con asesores y/o maestros la integración de grupo de los estudiantes.
4. Observar a los estudiantes dentro y fuera de clase.
5. Planear, diseñar y aplicar actividades de Madrid Tutor en el aula y realizar con el Comité de Orientación Educativa actividades transversales de prevención.
6. Detectar estudiantes con problemas de aprendizaje y/o emocionales.
7. Detectar estudiantes en situaciones de riesgo.
8. Realizar reuniones de seguimiento académico y socioemocional con padres de familia.
9. Canalizar a las familias con especialistas para que acompañen sus necesidades emocionales y/o académicas.
10. Concertar entrevistas con especialistas.
11. Realizar reuniones semanales en el Comité de orientación educativa para orientar la agenda de trabajo y exponer casos y/o situaciones diversas que se presenten en las distintas secciones.
12. Planear y diseñar el currículo vertical del área de orientación del colegio para su aplicación y seguimiento a lo largo del ciclo escolar.

- 13 Participar en la Carrera madrileña,³ como vía de fomento al deporte y prevención de situaciones de riesgo.

Estas funciones dan coordenadas sobre cómo acompañar los procesos cognitivos y/o emocionales de los estudiantes; y las coordenadas llevan al desarrollo de estrategias a seguir con ellos, individual o colectivamente, estas estrategias pueden ir desde la prevención hasta la intervención en caso de ser necesario.

En este contexto, es importante señalar que el trabajo que realiza un orientador no es de índole clínico, no se hace clínica (no se hace diagnóstico, no se interpreta o se busca resolver los temas emocionales dentro del espacio de orientación); su función es orientar en una situación o problemática que el o los estudiantes atraviesan, acompañar a las familias a tomar decisiones. Asimismo, se acompaña a los docentes con coordenadas para que la educación sea integral y, de ser posible, contribuya a mejorar los temas cognitivos, emocionales y/o afectivos.

Es entendible que el trabajo de un orientador requiere hacer equipo, es decir, va entrelazado con una red de apoyo (padres, docentes, especialistas, directivos, Comité de orientación educativa y otros) y vínculos que le permiten atender las necesidades que se presentan. El estar en estrecha comunicación permite planear y estructurar decisiones que inviten al crecimiento tanto del espacio escolar, como de cada uno de los estudiantes.

Para construir el quehacer del orientador se cuenta con la escucha, la palabra, el diálogo, la observación y las entrevistas, que se convierten en las principales herramientas para fortalecer los procesos cognitivos y emocionales de los estudiantes: "...la palabra se instituye como tal en la estructura del mundo semántico del lenguaje" (Lacan, 1954). La palabra posibilita a los estudiantes a enunciar su sentir, a pedir apoyo,

a expresar sus sentimientos y dificultades, y así, se busca el camino para acompañar sus procesos de aprendizaje y los sociales y emocionales.

Esto se convierte en una escucha activa la cual tiene un efecto importante, en tanto que, como sostiene Lacan (1956): "...el sujeto emite una palabra que, como tal, es palabra de verdad, una palabra que él ni siquiera sabe que emite como significante. Porque siempre dice más de lo que quiere decir", de ahí la importancia de escuchar el decir de los alumnos, ahí se encuentran coordenadas. Como orientadores se escucha la palabra del estudiante, no se prejuzga y se toma como verdad lo que dice, aunque en un segundo momento se realice una intervención con entrevistas a todos los involucrados en el proceso, alumnos, padres de familia y/o docentes.

El vínculo y la interacción de un orientador del Colegio Madrid los conforman estudiantes, docentes, familias, dirección, enfermería, especialistas, comunidad, el comité, entre otros agentes sociales que contribuyen al quehacer educativo. Todo este entramado de personas tiene el compromiso de fortalecer habilidades sociales, cognitivas y emocionales, además de acompañar los procesos de cambio que los estudiantes experimentan durante su transitar por las distintas secciones del colegio.

Los adultos a cargo en este acompañamiento se formulan preguntas sobre el propio estudiante; estas dudas se gestionan en equipo y se intercambian puntos de vista, se busca asesoramiento en caso de ser necesario y se trabaja en conjunto con los especialistas que cada familia y/o alumno requiera, con la intención de construir un camino o tejido que muchas veces tiene derecho y revés. Las preguntas entre lo cognitivo, lo emocional y el cuidado de sí son algunos de los temas que surgen al pasar por el preescolar, la primaria, la secundaria y el bachillerato, recorrido en el que se busca escuchar con especial atención las necesidades de cada estudiante, con la finalidad de que todos los involucrados trabajen en una misma línea en favor de su desarrollo académico y emocional.

³ La Carrera madrileña es un evento deportivo que se organiza cada ciclo escolar con la finalidad de crear convivencia, comunidad y hábitos saludables tanto en la alimentación como en el deporte. Participa todo el colegio y se busca generar un ambiente de sana competencia en el que lo importante es participar y convivir, más allá de ganar.

Así, la función de un orientador es ayudar a los estudiantes a desarrollar sus potencialidades, a que sean capaces de construir su propio bienestar y de darse cuenta de sus aprendizajes y su crecimiento personal.

Ahora bien, la función orientadora del Colegio Madrid se trabaja en conjunto con un currículo vertical que permite dar transversalidad a los temas considerados como indispensables, en el curso del proceso de desarrollo de los estudiantes en los diferentes niveles educativos. Este currículo está compuesto por ejes, contenidos y aprendizajes esperados, y es el hilo conductor encargado de proporcionar los apoyos necesarios en el área socioemocional y psicopedagógica a todos los estudiantes dentro y fuera de las aulas. Los ejes articuladores con los que se trabaja son:

1. Integración a la dinámica escolar.
2. Gestión del aprendizaje.
3. Conocimiento y cuidado de sí mismo.
4. Formas de relacionarse y convivencia.
5. Sexualidad.

Cada eje guarda diversos contenidos, que dan guía en los temas a abordar durante cada ciclo escolar, y en ellos se encuentran los aprendizajes, que están graduados de acuerdo con las necesidades de las diferentes secciones y grados escolares.

En el currículo de orientación educativa se toma en cuenta lo cognitivo y lo emocional, considerando que se trata de una mancuerna que en todo momento entra en juego en los aprendizajes del estudiantado, por lo que su enlace es importante para que los alumnos desarrollen habilidades y aprendizajes. También se generan estrategias de organización y planeación para fortalecer su conocimiento en cada materia y currículo que cursan. Ello permite desanudar las dificultades de aprendizaje que se puedan presentar, en lo cognitivo o a nivel emocional. Así, por ejemplo, desde temprana edad se identifican necesidades específicas en lectoescritura o lógica matemática, tomando en consideración la posibilidad de que desde ese momento aparezcan frustraciones y miedos frente a posibles

problemas con el aprendizaje; de ahí la importancia de desarrollar habilidades y estrategias desde la planeación de un currículo, con especial énfasis en el apuntalar “el deseo”, entendiendo que el “deseo de saber es originariamente deseo de saber sobre el deseo del otro” (Filloux, 2001).

En este sentido, como orientadores, se acompaña el proceso en el que los padres van soltando a sus hijos para que sean ellos, los alumnos mismos, los encargados de sus propios aprendizajes y saberes. En este proceso —no sencillo— los adultos sólo guían, acompañan y ayudan de acuerdo a lo que cada uno de los estudiantes va necesitando.

Problemática y retos del orientador educativo

Es sabido que tras la pandemia de Covid 19,⁴ la situación de los estudiantes se vio seriamente afectada en cuanto a los aprendizajes y también, y mucho, en cuanto a las condiciones socioemocionales vividas en los distintos niveles educativos. Han destacado la ansiedad, la tristeza, el enojo, el estrés académico, su mirada y la incertidumbre ante el futuro; emociones que llegan a comportamientos sintomáticos como autolesiones, ideas suicidas y problemas de relación con el otro, por mencionar algunos. A ello se agregó la detección de un menor índice de habilidades de comprensión, una psicomotricidad disminuida, poca habilidad de organización y de planeación, huecos académicos, entre otros efectos a nivel emocional, motor y/o conductual.

Este hecho, sumado a los retos que impone un mundo cambiante, obligan a estar preparados y en continua comunicación con el equipo de profesores, escuchando, apalabrando, acompañando en las distintas situaciones que se viven.

En este contexto, es necesario hacer énfasis en que uno de los desafíos principales de la labor de la orientación educativa es el de mantener y propiciar la cercanía con los alumnos, los docentes, las autoridades en general, escu-

4 Distintos organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), reportaron este hecho en sus informes.



Convivencia de los estudiantes en el comedor de primaria, 2023. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

chando e interviniendo de distintas maneras. Demanda mucha responsabilidad y compromiso, ya que debe apuntalar aspectos socioemocionales y de aprendizaje de los estudiantes que lo requieran, y de tejer una comunicación constante con familias y especialistas, con el fin de ayudar a construir caminos de éxito en cada uno de los alumnos.

Conclusiones

En el colegio se ha roto con el paradigma, planteado en el siglo XX, de que la función de un orientador educativo es únicamente para intervenir en estudiantes con problemas emocionales, sociales o de aprendizaje. En la actualidad la intervención en el colegio no sólo es diferente, diversa, incluyente y preventiva, sino que sigue un enfoque de cambio constante en favor de las necesidades de los estudiantes y sus familias. La orientación educativa del Colegio Madrid se

construye con las diversas actividades que se tejen con asesores y profesores, para acompañar los distintos procesos que vive cada alumna o alumno; involucra a las familias y a las autoridades educativas, lo que da como resultado un trabajo conjunto y preventivo en favor de los estudiantes.

Asimismo es fundamental insistir en que la función de un orientador educativo del Colegio Madrid exige distintos planes de intervención y de acción para poder actuar de manera oportuna con la diversidad de estudiantes y docentes. A través de esta orientación, el alumno puede recibir la ayuda necesaria para el desarrollo integral de sí mismo, lo que influye en que el proceso de aprendizaje se siga construyendo y se creen nuevos puentes. Es decir, la orientación educativa del Colegio Madrid no solo se enfoca en los aprendizajes o las emociones, sino en ver al alumno de manera integral y con el objetivo de acompañar todos sus procesos. ❖

Referencias

- Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (2018). *Orientación educativa Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer.
- Boyo, A. y Ochoa Bautista, F. J. (2019). Recuperación del sujeto del inconsciente en el acto educativo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(2). <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2019/epi192zf.pdf>
- Camacho López, M. (2022). La orientación educativa en México como un derecho humano. *Orientación y Sociedad. Revista internacional e interdisciplinaria de orientación vocacional ocupacional*, 22(1). <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/index>
- Foucault, M. (2011). *La hermenéutica del sujeto*. FCE.
- Grañeras Pastrana, M. y Parra Laguna, A. (2008). *Orientación educativa: Fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación, política social y deporte.
- Lacan, J. (1956/2002). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. En *Escritos 1*. Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Lacan, J. (1956/2002). Situación del psicoanálisis y formación del psicoanalista en 1956. En *Escritos 1*. Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Vignale, S. P. (2012). Cuidado de sí y cuidado del otro. Aportes desde M. Foucault para pensar relaciones entre subjetividad y educación. *Revista Internacional de Filosofía*, 17(2012), 307-324.



Carrera madrileña, 2024. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

Escuela por la tarde

Hilda Solís Martínez
Ana María Jiménez Aparicio

EN PARALELO Y CONSONANCIA con la labor educativa que se desarrolla por las mañanas en los espacios escolares, la actividad vespertina en el Colegio Madrid es tan intensa como la de la escuela matutina. Al terminar las labores diarias, un alto porcentaje de estudiantes se queda en sus instalaciones para comer y realizar actividades de su preferencia.

El proyecto vespertino se adhiere al proyecto educativo del colegio, con las mismas premisas y fundamentos. En él, el trabajo procedimental (Aprender a hacer) cobra mayor importancia.

Los primeros esfuerzos que hizo el colegio para ofrecer este tipo de actividades datan de sus propios orígenes. En los primeros tiempos de su fundación, en 1941, la jornada escolar era de tiempo completo y la permanencia de los estudiantes era larga; se proporcionaban alimentos gratuitamente—muchas veces desayuno, comida y merienda—y se atendía al estudiantado de manera integral. La educación de las mañanas se prolongaba a una estancia en el comedor para compartir los alimentos y posteriormente, se realizaban actividades deportivas, lúdicas, recreativas, culturales y académicas; lo anterior facilitaba la logística de las familias exiliadas y sobre todo ofrecía espacios seguros con actividades dirigidas (Santana y Velázquez, 2015). Esta dinámica general ha continuado a lo largo de la historia del colegio.

Hoy día, se reconoce que espacios como los ya mencionados brindan mayores posibilidades de desarrollo en las áreas socioeducativas en los infantes y jóvenes (Atsotegi, 2010); por ello, se sostiene que las instituciones educativas tienen la misión de crear programas que complementen la oferta educativa para ofrecer a los estudiantes una educación completa.

Tras estudiar la relación entre el rendimiento académico y la participación en actividades extraescolares, se han detectado diferencias significativas entre los grupos de alta participación y aquellos con baja y/o nula participación, comprobación de que el rendimiento escolar de los estudiantes mejora al recibir clases extraescolares y se potencializa cuando se combinan las actividades físicas con las académicas, principalmente las artísticas (Rodríguez et al., 2011).

Lo anterior enfatiza la necesidad de crear programas extraescolares de calidad para que impacten en los resultados académicos de los estudiantes, en su rendimiento, desempeño, ejecución y logro. Los programas deben abarcar áreas relevantes como ciencia, artes, tecnología, asistencia tutorial y, por supuesto, los deportes (Jordan et al., 2009).

El proyecto extraescolar del Colegio Madrid responde y ha respondido a dichas encomiendas. Su propósito es brindar espacios de formación y esparcimiento, en donde los estudiantes realicen actividades deportivas, artísticas y lúdi-

cas que les faciliten el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas. También representa un apoyo a las familias, cuya logística se ve complicada por el devenir del día a día, y que necesitan de espacios seguros donde sus hijas e hijos sean atendidos, al tiempo que participan en actividades estructuradas y formadoras.

La oferta es grande y variada: deportes, actividades artísticas, tecnológicas o lúdicas, inglés y hábitos de estudio.

Normalmente las actividades extraescolares están dentro del calendario escolar, pero fuera de la jornada académica, puede decirse que son una extensión del trabajo que se realiza por las mañanas y por ello funcionan de manera coherente con el proyecto educativo del colegio, siguiendo los mismos preceptos pedagógicos y, además, con las mismas reglas de organización y seguridad. Son actividades que generalmente se dan por las tardes, se realizan en formato de talleres y cursos que responden a las necesidades de la comunidad educativa y que se llevan a cabo en espacios específicos para su desarrollo (Guerrero, 2009).

Los objetivos y fundamentos del proyecto extraescolar del colegio, se mencionó, encuadran con su propio proyecto educativo, por lo tanto, con la propuesta de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y con los pilares de la educación de Delors (1996).

Desde estas miradas, las actividades vespertinas se diseñan con el interés de fomentar el desarrollo en todos los aspectos de las vidas del estudiantado, extendiendo la filosofía de la ILE hasta estos espacios, al propiciar que alumnos y alumnas tengan la libertad de elegir actividades que les interesen y que complementen su crecimiento personal, a la par de ofrecer oportunidades para el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y físicas, así como para la exploración de talentos individuales.

En este sentido, las actividades extraescolares tienen un proceso de enseñanza y aprendizaje particular en el que los objetivos de aprendizaje se complementan con salidas a torneos, presentaciones, exhibiciones, expresiones artísticas, etc., que responden a las preferencias

de los estudiantes, sus vocaciones, aficiones o pasiones musicales, artísticas, lúdicas o deportivas (Guerrero, 2009). De ahí la importancia de fomentar la creatividad y la expresión individual mediante la realización de actividades artísticas y culturales en espacios adecuados para ello, de modo que se propicie que los estudiantes exploren y manifiesten sus talentos creativos de manera libre y personal.

En cuanto a las actividades deportivas del colegio, por la tarde la escuela se alinea con la perspectiva de ofrecer a los estudiantes oportunidades para la actividad física, la competencia saludable, el cuidado de la salud y el trabajo en equipo; oportunidades enfocadas en la formación integral y en realzar un espíritu de equipo, de sana convivencia y de disfrute.

Al ser opcionales y estar basadas en elecciones individuales, las actividades extraescolares dejan que los estudiantes participen de manera activa y voluntaria, hecho que también refleja el espíritu de la ILE, en tanto que son ellos mismos quienes deben ejercer su libertad y autonomía al decidir en qué actividad participar, al elegir su propio camino educativo.

Estas actividades también involucran proyectos grupales que propician la cooperación y la construcción de comunidad entre los estudiantes. Brindan, además, oportunidades para el ejercicio de la libertad, la autonomía, la creatividad, la participación activa y la construcción de comunidad en un contexto educativo, que promueve principios de libertad, participación activa y crecimiento personal.

En el área de extensión educativa se proponen actividades divertidas y atractivas para los estudiantes, con una estructura pedagógica en la que se contempla la forma de actuar, el rendimiento y desempeño en las actividades y finalmente la ejecución y logro de las metas de cada curso o taller.

Para lograr lo anterior, la capacitación del personal (docentes y personal de apoyo) es de suma importancia, por ello, las profesoras y profesores toman cursos o certificaciones de su área o disciplina, así como de temas generales, como pueden ser primeros auxilios, atención a

problemas socioemocionales o conflictos en el aula, por mencionar algunos.

En el mismo sentido, la participación familiar cobra vital importancia al ser parte importante del éxito de estas actividades. Familias, docentes, personal de apoyo y estudiantes comparten experiencia y son parte del logro de cada actividad.

Finalmente, el proyecto extraescolar del colegio se alinea a la propuesta de Delors (1996) en relación con los cuatro pilares de la educación. Los estudiantes aprenden a hacer cuando aplican conocimientos en situaciones prácticas, por ejemplo, al participar en equipos deportivos en los que el aprendizaje colaborativo cobra primordial importancia. Aprenden a vivir con los demás mediante la convivencia pacífica, al

compartir proyectos y experiencias al trabajar en equipo y, realizado el aprendizaje, al compartir y apreciar la diversidad de habilidades e intereses de sus pares. Aprenden a ser durante las actividades artísticas, culturales o de desarrollo personal, las cuales contribuyen al desarrollo integral de la personalidad, animando a que los estudiantes exploren sus talentos creativos, emocionales y éticos. Y, finalmente, aprenden a conocer cuando adquieren nuevos conocimientos y habilidades que complementan y amplían su educación formal.

De esta manera el proyecto colabora con la formación de sus estudiantes, al proporcionar oportunidades para el aprendizaje práctico, la convivencia pacífica, el desarrollo integral y la adquisición de conocimientos complementarios. ❖



Estudiantes en práctica deportiva en el gimnasio, década 2020. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

Referencias

- Atsotegi, C. S. (2013). *Proyecto Deportivo de Centro*. Diputación Foral de Bizkaia. https://www.bizkaia.eus/kultura/kirolak/pdf/ca_Proyecto_d.pdf?hash=23a703ee759ddf3a-56c2474888a82d6c
- Atsotegi, S. (2010). El "Proyecto Deportivo Escolar". Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari. [https://www.bizkaia.eus/home2/archivos/DPTO4/Temas/ProyectoDeportivoEscolar\(1\).pdf?hash=c540b883f41d792e6f2ffa1204b67b12&idioma=CA](https://www.bizkaia.eus/home2/archivos/DPTO4/Temas/ProyectoDeportivoEscolar(1).pdf?hash=c540b883f41d792e6f2ffa1204b67b12&idioma=CA)
- Carmona, R., Sánchez, D. y Bakieva, M. (2011). Actividades extraescolares y rendimiento académico: Diferencias en autoconcepto y género. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 447-465.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana. http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf
- Guerrero, S. (2009). Actividades extraescolares, organización escolar y logro. *Un enfoque de Educación*, 349, 391-411.
- Jordan, C., Parker, C., Dondelly, D. y Rudo, Z. (2009). *Una guía para profesionales: Construyendo y manejando programas extraescolares de calidad*. SEDL.
- Morales, A. (1984). El viaje en la pedagogía de la Institución Libre de Enseñanza. *Estudios turísticos*, 83. https://turismo.janium.net/janium/Objetos/REVISTAS_ESTUDIOS_TURISTICOS/42297.pdf
- Rico, E. y Martínez, A. (2016). El Colegio Madrid de 1941 a 1950: Las bases de una institución de innovación educativa centrada en el aprendizaje, desde la visión de sus protagonistas. En *Docencia y cultura en el exilio republicano español* (Santana, Adalberto y Velázquez, Aurelio, pp. 55-56). UNAM.



Ir más allá





Estudiantes de secundaria conmemorando el 8 M en las instalaciones del colegio, década 2020.
Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

Miradas comunitarias: derechos humanos e igualdad de género

Rinette Goletto Ramírez
Manuel Ochoa Sánchez

Mirar la coincidencia y mirar la diferencia

HABLAR DE COMUNIDAD en un colegio es central: se encuentra en el núcleo de su misma existencia. La educación se da en colectividad y esta noción dio origen y dirección al Colegio Madrid al plantearse, desde un inicio, como la búsqueda de un espacio para existir solidaria, reflexiva y críticamente.

Sobre el concepto de comunidad han reflexionado numerosos filósofos contemporáneos que lo han problematizado desde distintos enfoques y contextos; Simone Weil, Roberto Esposito (2003), Giorgio Agamben (2007), Jean-Luc Nancy (2006), Maurice Merleau-Ponty (1993), Jacques Derrida (2017) son algunos de ellos. Pese a las diferencias en sus enfoques, todos han coincidido en que una primera aproximación reside en la noción de comprender comunidad, a partir de la distinción entre lo público o colectivo, y lo privado o particular, así como en la búsqueda de los atributos comunes en los individuos que la conforman (Esposito, 2003). Como apunta Darío Sztajnszrajber (2016), en la cultura occidental, la noción de comunidad se construyó privilegiando lo que tienen en común o comparten quienes forman parte de un grupo social, por encima de lo que tienen de diferente. Entendida así, *comunidad* es aquello que se constituye por personas que encuentran coincidencia en alguno de los rasgos que los conforman como individuos.

Si la comunidad surge a partir de individuos que *comparten* algo que los une, la unión que supone esa idea de comunidad homogeniza en cierto modo a sus miembros. Finalmente, *todos somos iguales en aquello que tenemos en común*. Paradójicamente, puede resultar problemático, o al menos insuficiente, pensar la comunidad únicamente desde aquello que se tiene en común, que se comparte. ¿Qué sucede si los miembros de una comunidad no comparten mucho más allá del espacio de coincidencia en el que se encuentran? O bien, ¿qué sucede con toda la pluralidad de pensamientos, conciencias, experiencias o saberes si se hace énfasis únicamente en lo que conecta a los individuos y no en lo que los distingue y hace diversa a su comunidad? ¿Cómo trascender esa búsqueda por la coincidencia?

La comunidad no puede pensarse como una suerte de fusión identitaria de individuos que dé como resultado un individuo más grande. Quizás resulte más prolífico pensar en cómo construir una convivencia que potencie lo que los diferencia en vez de solamente buscar aquello que los une. En definitiva, como afirma Marina Garcés (2008), surge la necesidad de pensar lo común, de retomar el concepto de comunidad, de reformular la pregunta por “el nosotros” y por su potencia de emancipación y de transformación social. Lo común no es solamente algo que caracteriza a los miembros de una comunidad sino que los posiciona juntos en un

esfuerzo de construcción de mundos posibles en los que todos están implicados.

El Colegio Madrid nació como institución educativa en un contexto comunitario que reunió a sus miembros desde una evidente coincidencia, no sólo ideológica, sino coyuntural. Forjó desde el inicio una comunidad plural y diversa ante la cual se ha construido su proyecto educativo a partir de principios rectores que siguen vigentes. Así, la noción de comunidad que se practica y se plasma en su convivencia no apunta hacia alguna de las direcciones en la dicotomía de *aquello que nos une vs. aquello que nos diferencia*, sino que atraviesa ambas perspectivas de modos diversos. En el colegio se ha construido una comunidad que quizás nació de la coincidencia, pero también hace un énfasis continuo en enaltecer y valorar la diferencia, cuyo descubrimiento es continuo. Ambos esfuerzos se entretajan en la forma como se comprende e instrumenta día con día la comunidad educativa que se pretende construir.

En este sentido, en los últimos años se ha articulado una serie de mecanismos que permita la integración formal de las intenciones formativas y en valores que el colegio abraza desde sus inicios. Estos mecanismos tienen como base el trabajo colegiado y el involucramiento de sus miembros en comités y comisiones dedicados al trabajo focalizado o a la intervención, mediante acciones que tengan impacto en diferentes estratos, como son el aula, el currículo, los espacios docentes, la convivencia escolar, etc. Ejemplos de esto son la Comisión de igualdad de género, el Comité de Ética, la Comisión de evaluación de los aprendizajes en educación ambiental, Derechos humanos y educación para la paz, entre otros.

Colocar el Yo en plural

¿Cuáles son los alcances del concepto de comunidad en una institución educativa? La pregunta invita, primero, a pensar cómo posicionarse ante su significado a partir de una noción fundada en el entendimiento e interacción con el otro. En comunidad los individuos se colocan

frente a frente con diversas subjetividades. Este encuentro permite un acceso al otro, pero al mismo tiempo pone en perspectiva la propia subjetividad. En comunidad se entra en contacto con lo que no nos compone, con aquello que no nos es propio. Este encuentro en el que las personas acceden a otra subjetividad, y a través de ella miran la suya, puede provocar un posicionamiento desde la diversidad. Así, el otro funge como un espejo en el cual no necesariamente se ve uno reflejado, pero nos interpela. Es a partir de este encuentro que es posible construir la acción conjunta, una co-implicación desde la diferencia.

En una comunidad educativa, por ejemplo, se puede encontrar coincidencia entre los individuos que comparten escuela por razones ideológicas o socioeconómicas; es posible incluso *acceder* al otro y conocer las subjetividades de los individuos con quienes se convive. Sin embargo, esas subjetividades son mucho más diversas y complejas que lo que supone aquello que une, y se puede elegir construir comunidad a partir de enaltecer esa diversidad de perspectivas y co-implicarse, en vez de simplemente quedarse con lo que se tiene en común y acceder al conocimiento de lo que es el otro. Finalmente, el mundo es una realidad compartida y esa implicación conjunta propone idear formas de intervenir en él para crearlo y transformarlo (Garcés, 2008). Escuchar cada una de las voces y pensamientos de los demás y, a veces, asociar esas voces con la experiencia personal hace a la comunidad más claramente consciente de su presencia recíproca. Abordar esta reflexión, es decir, preguntarse qué es comunidad y cómo es que esta quiere construirse, es elemental en los enfoques y acciones de construcción del colegio como institución educativa.

Derechos humanos, educación ambiental e igualdad de género: tres ejes comunitarios unidos por la sostenibilidad

A la pregunta de cómo asumir la corresponsabilidad de la existencia compartida, al tiempo que se navega entre las diferencias que hacen a

cada uno singular, es importante hallar un suelo en común; un puente en el cual transitar y usarlo como marco de referencia, y como herramienta para dirimir complejidades y controversias. Ese puente que integra la dicotomía entre la igualdad y la diversidad, es para el colegio el enfoque en derechos humanos. Este marco de referencia permite abordar categorías del saber que poseen un corpus especializado e independiente, como son la educación ambiental y la sostenibilidad en lo que respecta al ámbito científico, y la igualdad de género desde lo relativo a los estudios sociales. Sin embargo, especialmente en el entorno educativo, resulta relevante prestar atención a estos ejes desde una perspectiva comunitaria, pues con frecuencia no es éste el primer enfoque que se aborda al incorporarlos a la práctica educativa en sentido amplio.

...la EDH [Educación en derechos humanos] propone incorporar conocimientos, valores, actitudes y capacidades para entender la identidad y la alteridad; para valorarse a sí mismo y a los otros; para comprender y aceptar las diferencias legítimas entre las personas en pie de igualdad; para desmontar estereotipos y falsos prejuicios que conducen a discriminar a ciertas personas y colectivos sociales. Cuanto esta formación ocurre dentro de la legitimidad y el espacio seguro de la escuela y en el marco de los saberes reconocidos, se crean condiciones cognitivas y afectivas para que los sujetos en formación desarrollen convicciones y conductas inclusivas (Rodino, 2015).

Para Ana María Rodino, la educación en derechos humanos se justifica en dos vías: la primera, el ejercicio mismo del derecho a la educación, donde esta y los derechos humanos están vinculados intrínsecamente, y la segunda, porque solo en el contexto educativo es posible formar y ejercer los derechos humanos de forma simultánea.

En 2006, la Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

(ONU) y la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OCNUD) publicaron el Programa Mundial para la educación en derechos humanos que estableció un plan de acción y etapas concretas, que fija entre sus principios: "...fomentar entornos de aprendizaje y enseñanza sin temores ni carencias, que estimulen la participación, el goce de los derechos humanos y el desarrollo de la personalidad humana". De este modo, los objetivos son trazados en dos sentidos. El primero consiste en construir una cultura de paz convirtiendo a la escuela en un espacio seguro de desarrollo, expresión y colaboración, y donde se vele por el respeto a los derechos humanos propios y de los demás; el segundo, en ofrecer una educación formal en tema de derechos humanos, articulando las diferentes asignaturas en función de reconocer, en el pasado y en el presente, los temas de injusticia social que tocan a sus miembros directamente y en lo cotidiano, como la discriminación hacia los grupos sociales vulnerables, y, además, aquellos que de un modo u otro los afectan como individuos de una comunidad global, aunque no formen parte de su contexto inmediato.

Desde sus inicios, el Colegio Madrid ha atravesado una búsqueda constante por mantenerse al margen de las visiones doctrinarias y autoritarias, y sustituirlas por la solidaridad, el cuidado de sus miembros y el uso del diálogo como la herramienta más poderosa para el manejo de los conflictos y para promover valores democráticos. El trabajo de aula, la construcción de los espacios compartidos, así como el acompañamiento académico y psicosocial de cada estudiante son esfuerzos conjuntos de quienes están a cargo del cuidado y desarrollo de dichas infancias y juventudes, ya que, por ejemplo, la profesora de la materia de Historia señala injusticias del pasado al tiempo que revela concordancias y discordancias con el presente; el orientador gestiona un conflicto entre estudiantes empleando herramientas de mediación; la asesora acompaña el desarrollo académico con una escucha atenta de las necesi-

dades individuales; el personal administrativo atiende eventualidades con sensibilidad y cuidado de los procesos, por mencionar algunos.

El día de hoy, y tras el incesante y vertiginoso cambio social, ese trabajo que es trabajo de todas y todos se organiza, especialmente en su dimensión académica y de atención a situaciones particulares, mediante órganos colegiados como el Comité de Orientación Educativa (COE), la Comisión de igualdad de género, el Comité de Ética, el Comité de sostenibilidad y la Comisión de evaluación de aprendizajes en educación ambiental, derechos humanos y educación para la paz. Esta última tiene como objetivos construir un currículo vertical que proporcione un marco conceptual compartido para el trabajo de los docentes, articular el trabajo de las distintas academias¹ y proponer recursos para alimentar las estrategias que aporten al aprendizaje de los derechos humanos y a la construcción de una cultura de paz. Se trata de una perspectiva comunitaria que requiere de la coordinación de acciones que tomen en cuenta a todas y todos, donde unos comparten la mirada desde la formación especializada y crean los espacios de encuentro y de resolución. Esta comisión participa en eventos como la Semana de Derechos Humanos, dialoga con los profesores de las distintas áreas sobre sus prácticas concretas en el aula, propone materiales y estrategias para vincular con las distintas áreas y asignaturas, entre otras actividades.

Género como una perspectiva crítica en la construcción de la igualdad y la no discriminación

Para la construcción de sociedades más diversas, equitativas, inclusivas y sostenibles es condición necesaria seguir trabajando por una educación con perspectiva de género que visibi-

1 Se entiende por trabajo de academias, los colegios de áreas del conocimiento que agrupan a docentes de todos los grados escolares, desde el preescolar hasta el bachillerato, y que tienen por misión el diseño del currículo vertical de su área, así como glosarios y estrategias articuladas que dan cuenta de la progresión de los aprendizajes a lo largo de las distintas etapas del desarrollo de los estudiantes.

lice las desigualdades, cuestione estereotipos y transforme prácticas pedagógicas a la luz de dichas reflexiones. Lo anterior resulta de un ejercicio serio de reflexión crítica mediante el uso de fuentes teóricas y de información veraz, y no de una mera ideología o tendencia. La perspectiva de género es una perspectiva crítica aplicada a la cultura y a sus estructuras sociales, a los estereotipos de género presentes en los materiales educativos, las prácticas pedagógicas y la organización escolar.

Lo anterior se traduce en acciones concretas como evitar agrupar por género a las y los estudiantes en la organización de actividades académicas y otras, evitar restringir a las infancias y juventudes la posibilidad de expresarse indistintamente mediante su forma de vestir, sin uniformes que encasillen el género; fomentar la práctica de las ciencias y los deportes de modo igualitario, empoderar a las chicas a ocupar espacios donde antes no tenían cabida, ya que, como dice bell hooks² (2021), la educación está impregnada de valores e ideologías que son susceptibles de perpetuar la desigualdad de género y al mismo tiempo entraña una herramienta potente para la liberación.

En el Colegio Madrid se toma como propia la obligación de seguir reconociendo prácticas de desigualdad donde aún no se ven, esto en consonancia con el compromiso con la justicia y el sentido de dignidad que desde sus orígenes ha tenido como institución.³ De ahí que se haya constituido la Comisión de igualdad de género del Colegio Madrid. Esta comisión escucha, observa, comunica y recomienda acciones que visibilicen y prevengan la violencia de género en la comunidad, y genera estrategias para unir, en un trabajo constructivo, solidario y articulado, a los diferentes grupos internos, como el Comité Estudiantil, la Colectiva Feminista de alumnas del Bachillerato, las y los profesores, y las y los trabajadores.

2 El uso de minúsculas en el nombre es propio de la misma autora.

3 Dice en "Los valores republicanos" (Población, 2009): "Quien rinde culto a la dignidad, se lo rinde a la libertad y la igualdad; ni avasalla a nadie, ni por nada se deja avasallar; ni reconoce primicias innatas, ni acata privilegios infundados".

Hablar de sostenibilidad remite casi de inmediato a temas de medio ambiente, difícilmente se hace la conexión con la desigualdad y menos con la desigualdad hacia las mujeres. Hay muy poco que indagar para identificar el vínculo, cada vez más evidente, entre la gestión de recursos naturales y territoriales, y la injusticia social, en particular la que toca a niñas y mujeres, en tanto vulnerabilidad, falta de oportunidades, y también en el papel que juegan en la gestión y el acceso a estos recursos desde dimensiones comunitarias hasta globales. A partir de la segunda mitad del siglo XX, se han desarrollado estrategias políticas, culturales, educativas, económicas y tecnológicas para aproximar a las sociedades a las prácticas sostenibles. Entre esas estrategias, que pretenden ser llamados a la acción, destacan los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) también conocidos como Objetivos Globales, relacionados con justicia, derechos humanos y sostenibilidad de las sociedades. Los asociados a la sostenibilidad son propósitos concretos, amplios y diversos: comprenden acciones emprendidas por gobiernos, instituciones, organizaciones civiles a nivel local o esferas sociales más globales. En el plano educativo, la perspectiva sostenible se abre a numerosas posibilidades, partiendo, por ejemplo, de la idea de que quizás la noción de medio ambiente no solo incluye aquello propio de la naturaleza, sino lo que nos articula como individuos que comparten contexto, por lo que se asume una corresponsabilidad de la mutua convivencia y de lo que se pueda construir.

Casi desde su surgimiento, la popularización del concepto sostenible o sustentable ha derivado en un predominio de las narrativas ambientales (Moufty et al., 2021), sin embargo, la sostenibilidad no se limita a las ciencias biológicas y ambientales, sino que entreteje otras áreas del conocimiento como distintas caras de un mismo gran esfuerzo. Lo sostenible, como es entendido en el colegio, remite necesariamente a dimensiones sociales, en las que los derechos humanos y la igualdad de género se han colocado como perspectivas esenciales en el

fortalecimiento del lazo comunitario y educativo. ¿Cómo incorporar tales perspectivas en el aula? ¿Es suficiente con incluir en el currículo los conceptos y conocimientos asociados a estos tres ejes (derechos humanos, medio ambiente e igualdad de género)? Y, sobre todo, ¿cómo construir espacios de aprendizaje que no se limiten a los saberes declarativos tradicionales, y que convoquen a estudiantes, docentes u otros miembros de la comunidad educativa a ser partícipes de una continua reflexión crítica acerca de la actualidad social que viven?

Derechos humanos, género y medio ambiente: enfoques de acción educativa que trascienden temas y contenidos

Cuando se habla de contenidos de aprendizaje, habitualmente se hace referencia al conjunto de



Actividad por el día de la No violencia y la paz escolar, década 2010. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

aspectos teóricos y prácticos; conceptos, procedimientos y actitudes que conforman un curso; es decir, los componentes principales de un programa de enseñanza, según la teoría curricular clásica, que apuntan a ciertos objetivos mediante el uso de metodologías específicas de las disciplinas o áreas formativas en cuestión. En cambio, cuando se parte de un enfoque, se busca trascender los contenidos concretos para articular saberes desde una mirada o unas miradas en común. Los derechos humanos, lo relativo al medio ambiente o al género, sin duda comprenden conceptos que se pueden encontrar directamente en los programas escolares y cuya importancia es alta para la comprensión de fenómenos específicos. Tomarlos como enfoque, en primer lugar, apela a su verticalidad en cuanto a las diferentes etapas del desarrollo y a su transversalidad entre las distintas disciplinas o asignaturas, es decir, que están presentes en todos los grados escolares y en todos los cursos. En segundo término, el enfoque, a diferencia del contenido, interviene en relaciones que van más allá de lo académico y que se establecen en el orden de las prácticas diarias dentro y fuera del aula. En el Colegio Madrid se considera que la aproximación desde el enfoque es más adecuada para lograr los objetivos formativos y de convivencia que se propone como institución.

El desarrollo de herramientas para el análisis del entorno social es un recurso pedagógico encaminado a construir el pensamiento crítico (Collins y Bilge, 2020). Si la educación que se construye no ofrece dichas habilidades, se corre el riesgo de proponer un tipo de educación que coloca a estudiantes y docentes en una situación vulnerable, respecto a las estructuras sociales imperantes ante las cuales se está en desventaja. Es en este sentido que cobra especial relevancia la distinción entre contenidos académicos y enfoques de enseñanza. Abordar la actualidad social únicamente como un cuerpo de contenidos académicos en el aula puede, sin duda, enriquecer ciertas habilidades de los estudiantes, pero, al mismo tiempo, limitarse a esta perspectiva puede dificultar la participación activa de las y los estudiantes, como

personas inmersas en los espacios de aprendizaje que se intentan proponer como colegio; espacios que pretenden ir más allá de lo estrictamente académico entendido de un modo tradicional.

La cambiante actualidad social puede abordarse desde estrategias que, de entrada, enfatizan la complejidad y multifactorialidad que explican los fenómenos cotidianos, y consiga que las y los estudiantes se descubran partícipes de su realidad, a la vez que aprendan a interpretarla y a idear formas de incidir en ella.

En el colegio se considera a los estudiantes como constructores y protagonistas de su propio aprendizaje, y una de las implicaciones más significativas de ese principio es establecer qué rol juegan los enfoques de enseñanza en ese proceso. Los enfoques de enseñanza constituyen, entonces, perspectivas que permiten situar los contenidos como recursos auxiliares en un proceso educativo activo, participativo y comunitario; sin demeritar su relevancia, pero no como centro del aprendizaje.

Comprender e implicarse en el mundo actual desde perspectivas diversas y multidisciplinares

Los esfuerzos por la sostenibilidad, derechos humanos e igualdad de género requieren perspectivas comunitarias y multidisciplinares, que tomen en cuenta a los distintos actores sociales y sus contextos para la acción conjunta. En el plano educativo, resulta esencial estructurar estrategias integrales que abarquen la mayor cantidad de esferas de acción del espacio escolar, esto es, desde el aula con las y los estudiantes, hasta lo administrativo e institucional. Así, las perspectivas sostenibles también pueden ser comunitarias, pues implican aspectos económicos de la institución educativa respecto al uso y aprovechamiento de los recursos; aspectos sociales, relacionados con la implementación de programas que complementan el espacio de aprendizaje y el sentido de comunidad, y ambientales, en lo que respecta a la responsabilidad de la comunidad educativa frente al impacto de sus acciones en el medio. Los esfuerzos

construidos de esta manera permiten incluir gran cantidad y diversidad de voces de la comunidad educativa. Como se detalló, el esfuerzo educativo en este sentido comunitario abarca distintas dimensiones que involucran a todos sus participantes, no sólo en lo que respecta a los aprendizajes académicos, sino sociales y de convivencia, en un entorno que se construye, en el que se reflexiona activamente y para el cual se pone a disposición la estructura escolar en su conjunto, partiendo de los principios rectores del proyecto educativo del colegio, como lo son la formación y desarrollo de individuos incluyentes, autónomos, críticos y conscientes de su propio aprendizaje.

El espacio de aula no es el único en el que se juega lo educativo ni lo comunitario. Como menciona bell hooks (2021), la insistencia en que se reconozca la presencia de todas y cada una de las personas que conforman el espacio educativo debe demostrarse mediante prácticas pedagógicas. Esto es, con el ajuste continuo de un currículo que refleje las perspectivas que se deciden establecer como base del proceso educativo, pero también a través de prácticas colegiadas desde las distintas esferas institucionales, como pueden ser los comités encargados de objetivos específicos en el proyecto educativo y otros esfuerzos. Cabe señalar que, aun cuando los contextos cambian a lo largo del tiempo y con ello quizás también los objetivos particulares, estructuras o enfoques de

cada esfuerzo institucional, es vital que exista una perspectiva que promueva que en el colegio existan estos mecanismos de gestión que conecten lo académico con lo administrativo, y que a su vez se actualicen según las necesidades de la comunidad educativa en esos grandes ejes desde una mirada comunitaria. En años recientes, lo anterior ha sido puesto en marcha con mayor énfasis a partir de planes concretos que involucran la conformación de los comités mencionados, enmarcados en objetivos y planes de trabajo sostenidos por la Coordinación de proyecto académico y la Coordinación de formación docente del colegio, por ejemplo.

La educación es un conjunto de prácticas que definen, juntas, qué arte de acoger la existencia está dispuesta cada sociedad a darse a sí misma (Garcés, 2020). En el Colegio Madrid se ha elegido la hospitalidad recíproca: un espacio educativo que continuamente abre caminos de convivencia reflexiva y crítica, atenta a acoger la diversidad de sus miembros y sus contextos, y como institución se adapta estructuralmente a que eso sea posible. Es por ello que las perspectivas comunitarias permean la estructura de los espacios educativos que se construyen en el Colegio Madrid día con día, porque la actualidad social muestra caminos de reflexión que necesitan ser explorados, y posicionarse en ejes que garanticen el ejercicio de derechos humanos es, con frecuencia, la primera condición que se necesita para construir comunidad. ❖

Referencias

- Agamben, G. (2007). *The Coming Community*. University of Minnesota Press.
- Collins, P. H. y Bilge, S. (2020). *Intersectionality (Key concepts)* (2a edición). Polity Press.
- Derrida, J. (2017). *Psyché. Invenciones del otro*. La Cebra.
- Esposito, R. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Amorrortu.
- Garcés, M. (2008). ¿Cómo poner el yo en plural? *Eikasía, Revista de Filosofía*, IV(21), 57–71.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia-Gutenberg.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J. y Behrens, W. W. (1972). *He limits to growth. A report for the club of Rome's project on the predicament of mankind*. Universe, A Potomac Associates Books.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.
- Moufty, S., Clark, E. y Al-Najjar, B. (2021). The different dimensions of sustainability and bank performance: Evidence from the EU and the USA. *Journal of International Accounting, Auditing and Taxation*, 43. <https://doi.org/10.1016/j.intaccudtax.2021.100381>
- Nancy, Jean-Luc. (2006). *Ser singular plural*. Arena libros.
- Población, F. (2009). Los valores republicanos. *Público*.
- Rodino, A. M. (2015). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 61.
- Sztajnszrajber, D. (Director). (2016). *La comunidad* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=qFYJAqxzQtE>



Separación de basura, década 2010. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

Educar para la sostenibilidad

Ana María Jiménez Aparicio
Paulina Trejo Barocio
Manuel Ochoa Sánchez

DESDE SUS ORÍGENES, el Colegio Madrid se ha preocupado por formar a sus estudiantes con una visión de respeto y cuidado hacia el medio ambiente, enfoque que es reconocido desde sus propósitos fundacionales.

En sus primeros años, muchos de los docentes que llegaron con el exilio español a desarrollar su labor educativa en el Colegio Madrid, venían profundamente motivados por las novedosas aportaciones de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), en las que las ciencias tenían un notable enfoque naturalista (Morales, 1984). Su visión era —y es hasta la fecha— la de acercar al estudiante al conocimiento por medio del descubrimiento, ya que el contacto con la naturaleza, la observación de sus procesos y su disfrute, propicia un apego que se traduce en respeto y protección.

Este particular enfoque educativo ha dado lugar a que en el colegio los temas ambientales sean parte del currículo transversal de un modo natural que permea todas las actividades cotidianas, saliendo de las aulas para insertarse en las diferentes áreas del conocimiento, y en la gestión diaria de su funcionamiento. Así, los temas relacionados con el cuidado y la conservación del medio ambiente tienen un espacio académico transversal de preescolar al bachillerato, a la vez que el colegio trabaja cotidianamente en la concientización de estudiantes y personal para desarrollar acciones que mitiguen nuestro impacto ambiental.

La actualidad medioambiental se aleja mucho de la que fue en los orígenes del colegio, ni qué decir en nuestro país y en la Ciudad de México; cambio climático, manejo de residuos, pérdida de biodiversidad, contaminación ambiental son solo algunos de los desafíos a los que se enfrenta la realidad planetaria. Para dar respuesta, existen innumerables esfuerzos, incluyendo políticas ambientales, programas de conservación y acciones individuales y comunitarias que promueven la sostenibilidad y la protección del entorno. La escuela se convierte en una pieza fundamental en el apoyo y la promoción de la educación ambiental, y la sostenibilidad prepara a los estudiantes para convertirse en ciudadanos conscientes y comprometidos con el cuidado del medio ambiente.

En el Colegio Madrid se fusionan la educación ambiental y la educación para la sostenibilidad para crear una visión integral de aprendizaje. Esto se realiza mediante un enfoque interdisciplinario que se integra en el currículo, abordando temas ambientales desde diferentes perspectivas académicas, como ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas y humanidades.

Es así que en el Colegio Madrid, la educación ambiental también abre la puerta para introducir prácticas sostenibles en el entorno escolar, como son la gestión de residuos, la conservación de energía y agua, el fomento de la biodi-

versidad en los espacios verdes de la escuela y durante las prácticas de campo,¹ en las que la observación y la investigación del entorno natural pueden integrar el estudio de ecosistemas locales y propician la exploración de diversas formas de conservación y uso responsable de los recursos.

Bajo este hilo de ideas, educar para la sostenibilidad implica proporcionar a los educandos los espacios, conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para comprender los principios de la sostenibilidad y aplicarlos en sus vidas diarias, así como en sus decisiones personales, profesionales y comunitarias. Esto incluye la promoción del respeto por el medio ambiente, la equidad social y el desarrollo económico sostenible, con el objetivo de garantizar un futuro viable y próspero para las generaciones presentes y futuras. La educación para la sostenibilidad implica, desde el enfoque del colegio, adoptar una visión más amplia y prospectiva, que procura abordar los problemas ambientales presentes, y los aspectos sociales y económicos de la sostenibilidad a largo plazo, como equidad social, justicia ambiental, consumo responsable y economía circular. Estos se abordan desde el aula con un trabajo interdisciplinario, y desde los diferentes espacios de reflexión que el colegio propicia, como la semana ambiental,² y las prácticas de campo dentro y fuera de la ciudad y/o del país.

La educación para la sostenibilidad pone un mayor énfasis en la acción transformadora; se pretende capacitar al estudiantado para que se convierta en agente de cambio en su entorno o en su comunidad, y adopte estilos de vida más sostenibles en todas las dimensiones de su vida.

En este sentido son muchos los esfuerzos que de manera cotidiana y continuada se han y siguen realizándose en el colegio. El trabajo en las aulas se acompaña del trabajo en el huerto y en los la-

boratorios de Biología, de los módulos de educación ambiental, del trabajo de vinculación social, y de la participación en congresos internacionales.

En 2006, a raíz de que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) promulgó la Década de la Educación para el Desarrollo Sustentable, nació el interés de un grupo nutrido de estudiantes de bachillerato por participar en diferentes actividades, como en el IV Foro Mundial del Agua, que tuvo lugar en la Ciudad de México y en el programa Hagamos un MILAGRO por el Aire –promovido por el Molina Center for Energy and the Environment (Catalá, 2011)–. Esto dio origen a que se creara la Comisión de Medio Ambiente del Colegio Madrid (COMACOM), que desempeñó un papel importante en la difusión de acciones para la concientización, entre los estudiantes, de la importancia de conservar y proteger el medio ambiente.

En una acción por involucrar a toda la organización del colegio para coordinar y reforzar el trabajo comunitario, y transitar hacia un esquema en el que se reduzca el impacto de nuestras actividades en el medio ambiente, en 2007 se creó la Coordinación de Educación Ambiental, que además se encarga de generar espacios de conocimiento y capacitación entre todos los miembros de la comunidad sobre estos temas, y de diseñar mecanismos que encaminan hacia la sostenibilidad institucional.

Esta coordinación trabaja en dos frentes, por un lado, con acciones concretas que reduzcan el impacto ambiental de las propias operaciones del colegio y, por otro, mediante las estrategias académicas en el aula y fuera de ella, en todas las actividades que se realizan.

Se implementan campañas en las que se invita a la comunidad educativa a hacer labores encaminadas a la sostenibilidad. Una de las primeras es la campaña permanente de separación de residuos, en la que estos se separan por categorías, y el colegio se asegura de que tengan una apropiada disposición para que en su mayoría sean reciclados. En el caso del manejo y reciclaje de plásticos, pilas y electrónicos, se llevan a cabo campañas en fechas específicas

1 Las prácticas de campo son actividades diseñadas para realizarse fuera del espacio escolar, en las que se llevan a la práctica o a la observación los conceptos estudiados en el aula.

2 Cada dos años se organiza la Semana ambiental, se elige un tema relacionado con medio ambiente y todos los estudiantes (desde preescolar hasta bachillerato) lo trabajan, con compañeros de otros grados y secciones



Lombricomposteros en secundaria, década 2010. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

y se hacen alianzas particulares para que sean llevados a centros de reciclaje.

El cuidado de los recursos es un hábito que se va desarrollando y fortaleciendo a lo largo de la vida escolar. Se promueve el consumo responsable; se refuerza el cuidado del agua y la luz con campañas permanentes que recuerdan las distintas acciones a llevar a cabo, como apagar la luz de los salones o cuidar el agua cuando nos lavamos las manos.

El compromiso institucional con el cuidado del medio ambiente y la sostenibilidad ha encajinado los esfuerzos hacia una operación cero emisiones, reduciendo al máximo las emisiones de gases de efecto invernadero con la meta de que las actividades que se realicen en el colegio no causen un impacto neto.

Lo anterior ha significado que se realicen esfuerzos para ir reduciendo el consumo de luz, agua, papelería, productos desechables y otros consumibles, para ello se tiene e implementa una política de compras ambientalmente responsable, se cambian los equipos para que sean ahorradores o usen fuentes de energía que produzcan menos emisiones; luminarias, bebederos, sanitarios, lavabos y equipos de jardinería. Se han instalado celdas solares con las que se cubre el consumo total de luz de las instalaciones, se reparan tuberías para evitar fugas de agua y se usa agua tratada para el riego de áreas verdes. Se impulsa una política de reducción del uso de papel y se utilizan documentos digitales, al tiempo que se cuida la huella de carbono digital.

Llevar la sostenibilidad al aula es un reto constante debido a que el cuerpo de conocimientos que implica esta formación, no solo se sitúa en lo conceptual o declarativo, sino en la construcción y puesta en práctica de habilidades y esfuerzos comunitarios en el colegio.

En otras palabras, los enfoques educativos tradicionales resultan insuficientes para abordar en su complejidad aquello que propone la sostenibilidad, pues se requiere de la acción conjunta y del diseño de planes educativos en los que docentes de diversas áreas del conocimiento trabajen de forma colegiada, de ahí que el enfoque que adopta el colegio desde sus inicios, al hacer partícipes a los estudiantes de sus propios procesos de aprendizaje, resulta mucho más efectivo cuando se trata de llevar a cabo acciones de este tipo.

Como se mencionó, en el colegio se llevan a cabo diversas estrategias que encaminan a su comunidad educativa hacia la sostenibilidad, como son los comités y campañas concretas. Asimismo, la estructura académica del colegio complementa dichas estrategias mediante la implementación de materias de autonomía curricular centradas en perspectivas sostenibles para la elaboración de su programa de estudio.

La autonomía curricular es el espacio del currículo en el que las escuelas pueden determinar los contenidos y la estructura didáctica dentro de la jornada escolar diaria, con base en las necesidades e intereses de los estudiantes, así como de las condiciones de operación

e infraestructura de cada escuela (Benavides y Manzano, 2019). Las materias de autonomía curricular ofrecen la posibilidad de enriquecer el trabajo académico en ámbitos de acción pedagógica que impactan directamente en la formación académica de los estudiantes. Su relevancia abarca aspectos como potenciar el desarrollo personal y social, integrar nuevos contenidos y habilidades relevantes al currículo (Saavedra et al., 2018), y la coordinación directa o indirecta con aquellas asignaturas obligatorias que se imparten en una institución educativa. De este modo, la autonomía curricular le permite a una comunidad educativa mantenerse sensible a las necesidades de los estudiantes y ofrecer, a partir de eso, una organización pedagógica integral, actualizada y diversa que impulse el desarrollo de sus estudiantes acorde con los principios educativos de la institución.

La autonomía curricular es clave en el colegio en tanto que crea espacios transversales, que permiten el trabajo de los contenidos ambientales desde lo académico, y desde lo práctico. En este sentido, el colegio cuenta con espacios físicos que complementan los esfuerzos antes detallados. El trabajo en huerto e invernadero en distintas secciones, por ejemplo, permite que las y los estudiantes enriquezcan su aprendizaje de aula, desarrollen habilidades concretas con el trabajo en estos espacios, y se involucren activamente en lo que se refiere a perspectivas sostenibles, mismas que integran lo ambiental y lo social. De este modo, —y más allá de contenidos concretos—, las y los estudiantes se enfrentan a un aprendizaje que parte de la experiencia directa. Por nombrar ejemplos, se puede reflexionar en clase qué implicaciones tiene para la sociedad la instauración de distintos modelos productivos para la alimentación, hablar de cultivo de hortalizas para el autoconsumo y la relevancia del sistema de milpa para las sociedades mesoamericanas. La reflexión no se detiene ahí, pues se pone en práctica en el cultivo directo en el huerto o invernadero y se propone que, posteriormente, los estudiantes diseñen proyectos participativos para compartir sus hallazgos y reflexiones

con la comunidad. Es así que educar en sostenibilidad es un esfuerzo que se lleva a cabo en distintos niveles del colegio y que involucra, incluso, a la infraestructura con la que se cuenta.

La instauración del Comité de evaluación de los aprendizajes en Educación Ambiental ha permitido unir esfuerzos académicos que se llevan a cabo desde el aula. Conformado por docentes representantes de cada sección y de distintas asignaturas, no solo científicas, este comité plantea evaluar el nivel de los procesos de pensamiento y dominios del conocimiento de la educación ambiental, de manera transversal en el Colegio Madrid. Con este objetivo general, se trabaja en cuatro grandes rubros: ideas centrales, evaluación y diseño curricular, currículo vertical y transversalidad, alrededor de una perspectiva de educación en sostenibilidad, que tiene como referencia los Objetivos del desarrollo sostenible, de la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

El trabajo en ideas centrales es un paradigma cuyos enunciados integran conceptos transversales y prácticas científicas, y que se desarrollarán a lo largo de la planeación docente, dichos enunciados hacen referencia a una idea fundamental en el aprendizaje de un área del conocimiento. La transversalidad, por su parte, es una estrategia de trabajo conjunto que involucra que las distintas academias se ocupen en objetivos de aprendizaje comunes, situación que sucede en las cuatro secciones del colegio, a fin de generar coherencia en el enfoque sostenible imbricado en todo el currículo. Finalmente, el trabajo continuo de evaluación mediante indicadores y descriptores posibilita conocer tanto los avances de los esfuerzos académicos, como identificar aquellos rubros donde se requiere un ajuste constante para mantener actualizada la práctica educativa, en lo conceptual y en lo metodológico.

Es un hecho que el reto de la educación en sostenibilidad involucra una revisión constante del currículo y plan de estudios de distintas asignaturas, no únicamente de aquellas relacionadas con el saber científico. En este sentido, en el colegio existe un currículo vertical de

educación ambiental que se fundamenta en cuatro grandes ejes: cultura, que tiene relación con asignaturas de corte social y humanidades; impacto ambiental, recursos y salud, que tienen una relación más evidente con asignaturas científicas, aunque también se involucran otras como artes, inglés y tecnologías. Desde este currículo, se pretende incorporar los saberes abordados desde distintas asignaturas para coordinar un aprendizaje interdisciplinario, consistente y progresivo con todo el proceso educativo que un estudiante puede construir desde edades tempranas hasta su salida del colegio al finalizar el bachillerato.

La participación de los estudiantes del colegio en diversos proyectos, congresos y eventos relacionados con la sostenibilidad, son muestra del interés genuino y creciente de ser agentes activos en el cuidado del medio ambiente. El colegio los apoya y acompaña en estas iniciativas donde muestran su compromiso y creatividad.

Un ejemplo de lo anterior queda materializado con la asistencia de alumnas y alumnos del colegio, desde 2011, al proyecto Climántica de Galicia, España, cuyo objetivo principal es formular estrategias didácticas para secundaria y bachillerato sobre temas relacionados con el cambio climático, que se abordan desde una perspectiva transversal. Científicos de primer nivel interactúan con los alumnos, y desarrollan estrategias para crear conciencia sobre el cambio climático y posibles soluciones. Año con año, los estudiantes son convocados a participar con un proyecto en un congreso virtual que, después de una minuciosa selección, les permite viajar a España y Portugal al congreso presencial, donde conviven con estudiantes de toda la Unión europea y de algunos países de América latina, y lo más importante, donde aca-

ban por despertar su conciencia y compromiso ambiental.

Este es el camino que desde el Colegio Madrid se traza para influir positivamente en lo importante que es actuar sobre el medio ambiente y sobre la sociedad de la que se es parte. El futuro del planeta es incierto, por ello es imperativo seguir haciendo los mayores esfuerzos por aportar desde todos los flancos la gotita que puede hacer la diferencia. Estar claros de que lo que se haga, por pequeño que sea, puede incidir en el pronóstico del futuro y marcar la diferencia. Fiel a sus principios fundacionales, el Colegio Madrid seguirá trabajando día con día, para crear conciencias, compromisos; y fomentar el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo en equipo, que son esenciales para abordar los desafíos ambientales de manera efectiva.

Enseñar a los estudiantes la importancia de cuidar el medio ambiente les proporciona herramientas para tomar decisiones informadas y responsables en su vida cotidiana. Desde simples acciones, como reducir el consumo de plástico y reciclar, hasta participar en proyectos de conservación local, los estudiantes desde una edad temprana pueden desempeñar un papel activo en la protección del medio ambiente. Finalmente, al crear una cultura de respeto hacia el medio ambiente, se sientan las bases para que las próximas generaciones asuman la responsabilidad de proteger el planeta. Las niñas, niños y jóvenes de hoy serán los líderes y tomadores de decisiones del mañana, y es fundamental que estén bien preparados para enfrentar los desafíos ambientales que les esperan. El Colegio Madrid se compromete día con día y trabaja para lograrlo. ❖

Referencias

- Benavides, M. y Manzano, P. (2019). La autonomía curricular: Hallazgos de su evaluación. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx>
- Catalá, R., Jiménez, A., Puchet, C. y Fonseca, G. (2011). El programa de educación ambiental y de sustentabilidad en el Colegio Madrid: Un modelo de contexto cultural para un centro educativo de la Ciudad de México. *Transatlántica de educación*, 9(6), 75-86.

- Morales, A. (1984). El viaje en la pedagogía de la Institución Libre de Enseñanza. *Estudios turísticos*, 83. https://turismo.janium.net/janium/Objetos/REVISTAS_ESTUDIOS_TURISTICOS/42297.pdf
- Saavedra, A. C., Delgado, C. y Quirván, F. (2018). La autonomía curricular y los clubes de lectura y escritura. *El correo del maestro*, 269, 19-29.



Práctica de campo, década 2010. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

Las prácticas de campo como aprendizaje en contexto

Ernesto Rico

LAS PRÁCTICAS DE CAMPO son un elemento valioso del currículo del Colegio Madrid y representan momentos muy importantes de aprendizaje significativo de los estudiantes, tanto en su dimensión académica como en la socioemocional.

Durante las prácticas de campo, docentes y estudiantes dejan las instalaciones de la escuela para enfrentar los objetos de estudio en la realidad, en su contexto, y analizarlos con las herramientas conceptuales, factuales, metodológicas y valorales que se construyen en el día a día en los salones de clase. Son momentos intensos de aprendizaje, convivencia y trabajo, que forman comunidad y personas conscientes del entorno natural y social, para entonces ser agentes de cambio y protagonistas del mundo. Las prácticas de campo significan escenarios de aprendizaje y metodologías alineadas al proyecto educativo del colegio, en la formación integral de sus estudiantes, en la búsqueda del desarrollo máximo de sus potencialidades y de la construcción de conocimientos significativos.

Desde los orígenes del colegio en la década de los cuarenta, cuando los primeros alumnos eran niñas y niños provenientes del exilio español, se realizaron prácticas de campo y visitas académicas a lugares cercanos como Teotihuacán-Acolman, Chapultepec, Xochimilco, el Nevado de Toluca, Cuernavaca, las lagunas de Zempoala, Tula, Necaxa, Xochicalco, el Te-

pozteco, Contreras o el Desierto de los Leones, complementando el trabajo en las aulas y de las asignaturas, con el fin de conocer la cultura y la geografía de su nuevo país. Eran actividades sabatinas, con grandes aprendizajes para los estudiantes y también para sus docentes, muchos de ellos apenas exploraban el nuevo territorio. Los temas del México indígena, el antiguo y el contemporáneo, eran de particular interés, asombrados por las diferencias con su lugar de origen.

Adaptarse al nuevo país fue una necesidad y un reto, sobre todo a partir de 1948, en que el reconocimiento al gobierno de Francisco Franco en España por parte de Estados Unidos hizo evidente que el exilio se prolongaría mucho tiempo. Para algunos niños la adaptación a México pasaba por quitarse el ceceo y adoptar los modismos y acentos mexicanos, aunque en casa mantuvieran las formas familiares del habla, como lo relatan testimonios de algunos de los primeros alumnos;¹ para otros, el ceceo siempre fue parte de su identidad. Para todos, la inmersión en la nueva cultura y entorno natural los movió y los conmovió, y conocerla fue fundamental en su formación.

¹ En el año 2015, con motivo de la celebración de los 75 años del Colegio Madrid, el autor de este artículo realizó treinta y seis entrevistas a ex alumnos de todas las décadas, las cuales se registraron en video y se pueden consultar en el departamento de imagen de la institución.

Dichas visitas cortas, en función de temas específicos y materias concretas, se han realizado desde entonces y hasta hoy para todos los grados escolares, desde los pequeños de preescolar, hasta los más grandes del último año del bachillerato.

En los años sesenta, las y los chicos de secundaria y bachillerato eran invitados a viajes largos durante las vacaciones entre cursos, de dos o tres semanas, a estados de la república, como Oaxaca, Yucatán, Querétaro-Guanajuato, Michoacán. Estos viajes eran coordinados por docentes del Colegio Madrid, especialmente por el subdirector de secundaria y profesor de Educación física, Eduardo Gorráez Larrinaga—el maestro Gorráez—, uno de los primeros docentes mexicanos en el colegio. Aunque estos viajes eran opcionales, sufragados por las familias, y no respondían a asignaturas específicas, sí eran complementarios a las enseñanzas curriculares, con contenidos y actividades de corte académico que implicaban bastante trabajo y aprendizajes para toda la vida.

Era otro México, con autobuses escolares de suspensión y dirección duras, largas carreteras de dos carriles que subían y bajaban sierras con sus interminables tramos de curvas al filo de acantilados, cruzando ríos en pangas y pernoctando en campamentos, como lo relata la entonces alumna, posteriormente maestra de biología y directora del bachillerato, Alicia Martínez Dorado, quien en la década de los noventa daría un impulso definitivo al programa de prácticas de campo.

Las salidas, visitas y prácticas de campo se fundamentaron en las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva, centradas en el aprendizaje, difundidas entre los docentes del colegio por su director fundador Jesús Revaque en sus *Resúmenes pedagógicos*.² Como lo fue para todo el currículo, el referente principal era Giner de los Ríos y su Institución Libre de Enseñanza (ILE), con valores pedagógicos vitales, como la *reverencia al niño* y la *coeducación*. Se tuvo por cierto el

2 Pequeñas monografías preparadas por Jesús Revaque sobre las ideas pedagógicas de clásicos como María Montessori, Ovide Decroly y Célestin Freinet, entre otros.

argumento de que el aprendizaje activo es medular para los propósitos de las enseñanzas en campo, especialmente las propuestas de Ovide Decroly y su *método de los centros de interés*, que propone una educación integral y multidisciplinaria, en contacto directo con los objetos de estudio, con base en el *conocimiento de sí mismo* y el *conocimiento del medio natural y social*. También fue muy influyente la pedagogía de Célestin Freinet, con sus ideas acerca de la *educación por el trabajo y de vivir y crear*, acercando la educación escolar lo más posible a la realidad natural, cultural e histórico social, buscando, en lo posible, *vivenciar* el contenido escolar. La siguiente cita de Célestin Freinet (1969) ilustra con claridad la importancia vivencial de las prácticas de campo:

La clase paseo fue para mí el medio de salvación. En vez de dormirar 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 extendían 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...

En la década de los noventa se consolidaron las prácticas de campo como parte del currículo de las asignaturas, de acuerdo con las ideas del constructivismo y sus bases pedagógicas, a partir de Jean Piaget, Lev Vigotsky, David Ausubel y Joseph Novak, enriquecidas por otros investigadores (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1998).

Según estas ideas, el conocimiento no se adquiere, sino que se construye a partir de elemen-

tos o esquemas que los sujetos cognoscentes tienen previamente, pero que se incrementan o, mejor dicho, se transforman, con los elementos del medio sociocultural que los rodea y los significados que ponen en crisis a esos esquemas previos y crean nuevas estructuras. Siguiendo a Díaz Barriga y Hernández Rojas, el docente debe identificar los conocimientos previos para enfrentar a los sujetos con los nuevos conocimientos de manera problematizada; el sujeto aprende el procedimiento de resolución de los problemas, apropiándose y utilizando los nuevos significados. Cuando el discente es capaz de utilizar nuevos conocimientos para resolver problemas o de utilizarlos en ambientes distintos, entonces esos conocimientos se vuelven parte de sus esquemas de conocimiento y de resolución de problemas. Así, se construyen conocimientos significativos que ya no se olvidan; se trata de aprender a aprender. Las visitas y prácticas de campo, en las que se ve directamente al mundo y los objetos de estudio con espíritu crítico y la cabeza llena de preguntas, es uno de los momentos más importantes para problematizar los esquemas previos y construir saberes significativos.

El aprendizaje situado de la antropóloga estadounidense Jean Lave (1991), también orienta y apuntala los proyectos estudiantiles en las prácticas de campo, así como las metodologías y técnicas del Aprendizaje Basado en Problemas (PBL) y del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que proponen didácticas concretas y puntuales para el trabajo colaborativo, la motivación, el establecimiento de objetivos y metas, la problematización y el cuestionamiento, la formulación de hipótesis, el modelado, la autoevaluación, la coevaluación, la evaluación mediante rúbricas y la socialización de resultados, todos elementos fundamentales para la construcción del conocimiento y que igualmente se ensayan durante las prácticas de campo.

Finalmente, el aprendizaje en contextos culturales es un modelo de reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad, con respeto y valores inclusivos muy importantes, que también se ejercitan durante este tipo de actividades.

En suma, las prácticas de campo, visitas y salidas son las actividades diseñadas para realizarse en un espacio distinto al ámbito escolar, en el cual los estudiantes recaban información, aplican y comprueban sus conocimientos, a partir de un proceso de aprendizaje práctico y vivencial, generando experiencias de aprendizaje directo en distintos ámbitos físicos y culturales para lograr una mayor comprensión y aprehensión de su entorno, desde una perspectiva de respeto, sensibilidad, compromiso y tolerancia.

Paralelamente, las prácticas de campo suponen también la convivencia fuera de las instalaciones del colegio durante lapsos de tiempo largos, lo que propicia una mayor interacción entre compañeros, docentes, coordinadores y autoridades, y contribuye a la formación emocional, a la capacidad comunicativa, la asertividad, y la integración psicosocial de los estudiantes.

El objetivo principal de las prácticas de campo es, entonces, sacar el proceso de enseñanza aprendizaje del salón de clase y del laboratorio, para enseñar en contacto directo los fenómenos de la naturaleza y la realidad histórico-social. Se trata de 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 ante la realidad misma. En las ciencias sociales, las prácticas de campo buscan identificar los factores de los procesos histórico-sociales en el propio entorno histórico-social, reconocerse como productos y participantes 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, en la realidad, a los sujetos del conocimiento (los estudiantes en su proceso de aprendizaje) con los objetos de estudio.

Entre los objetivos específicos podemos destacar: desarrollar o apoyar el aprendizaje significativo de contenidos de las asignaturas; aplicar conocimientos y metodologías de investigación; desarrollar un aprendizaje inter-

cultural con el otro; estimular el aprendizaje colaborativo y el coaprendizaje; diseñar proyectos multidisciplinarios; integrar aprendizajes de las diferentes asignaturas; ejercitar la metacognición, aprender a aprender y aprender a hacer; vincular a los alumnos y al colegio con su ámbito sociocultural; generar empatía y tolerancia con su entorno, entendiéndose a sí mismos como actores sociales; desenvolverse como individuos y como colectividad en espacios diferentes; fortalecer los vínculos entre alumnos y con sus profesores generando comunidad; aprender a ser; y, por supuesto, imprimir recuerdos gratos indelebles en la memoria de los estudiantes; es decir, apoyar y fortalecer el proyecto educativo del Colegio Madrid.

En el reglamento de prácticas de campo del Colegio Madrid se definen cuatro modalidades de actividades extraescolares –además de los viajes al extranjero y las campañas de vinculación social–,³ según sus objetivos y diseño básico. En lo concreto las salidas cumplen con diversos propósitos, en las que se realizan múltiples actividades:

Actividades de integración, se enfatizan las actividades lúdicas y las dinámicas con el fin de contribuir a la formación emocional y psicosocial de los alumnos e identificar sus características en relación con su comportamiento y personalidad.

Visitas académicas, además de la integración, se busca que los alumnos recaben, contrasten y comprueben información y conocimientos a partir del trabajo en clase, y de la observación directa y vivencial.

Visitas dirigidas, realizadas individualmente por los alumnos, fuera de los horarios escolares, en las que los maestros

establecen un guion de visita, indicando los objetivos y las actividades a realizar.

Prácticas de campo, que implican investigaciones y actividades *in situ*, a través de metodologías de investigación de campo y que complementan el trabajo en clase.

El diseño académico de las salidas conlleva tomar en cuenta varios elementos:

A. Pertinencia curricular. Lo que significa conectar la salida o visita con los contenidos de las asignaturas, de manera que ilustre y fortalezca los aprendizajes de clase, por lo que la pertinencia curricular se define a partir del planteamiento de los objetivos específicos de la propia salida. En este rubro, es deseable que estas actividades se trabajen de manera interdisciplinaria, aplicando diferentes metodologías y múltiples puntos de vista disciplinares, buscando una comprensión integral de la realidad.

B. Logística. Hace referencia a la definición de un itinerario viable, a dotar a docentes y estudiantes de las condiciones más propicias para el trabajo, al establecimiento de un reglamento claro, y a garantizar la seguridad de los participantes.

C. Diseño de las tareas o actividades. Lo que significa considerar que estas deben incluir actividades previas a la visita, continuarlas durante esta y concluir las al ser retomadas en el mismo salón de clase, de manera que las visitas sean parte integral del trabajo curricular cotidiano. En el diseño de las actividades es importante impulsar el trabajo colaborativo y generar procesos de coaprendizaje entre iguales, para que los alumnos utilicen de manera conjunta sus conocimientos y capacidades en la realización de investigaciones colectivas directamente sobre los objetos

³ En el Colegio Madrid se realizan intercambios escolares y viajes internacionales académicos, por ejemplo con el Colegio Estudio de Madrid y la participación desde el 2012 en el congreso juvenil internacional Climántica. También se realizan campañas de vinculación social fuera de la ciudad de México, como el proyecto de educación con adultos, trabajo comunitario y alfabetización rural, desde hace 39 años.

de estudio. Otra estrategia importante se trata de involucrar a estudiantes de más edad que han participado en la actividad, a fin de que actúen como monitores, para exponer y dirigir el trabajo de los más jóvenes con un lenguaje más cercano, y que éstos fortalezcan sus propios conocimientos y habilidades, lo que también origina un espacio de coeducación solidaria y tolerante.

D. Evaluación continua. Vista en el sentido de estar presente en todo el proceso de investigación y aprendizaje, y valorar integralmente el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes durante toda la actividad, en función de la consecución y cumplimiento de los propósitos.

Más allá del diseño académico, muy importante para su éxito, las prácticas de campo tienen un significado vivencial muy importante. En su trayectoria por el Colegio Madrid, las y los alumnos viven múltiples veces estas experiencias, por lo que son, con toda intención, parte integral del currículo general y de los currículos de las diferentes áreas.

La experiencia dice que los recuerdos más importantes y los aprendizajes más significativos de las personas sobre su vida escolar son las visitas y prácticas de campo. Son momentos de alta motivación, remolinos de emociones en torno a la convivencia y la socialización, de asombro y nuevas experiencias de conocimiento, de intensidad en el trabajo y colaboración

Referencias

- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Freinet, C. (1969). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo XXI.
- Freinet, C. (1971). *La educación por el trabajo*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Pastor, M. A. (1991). *Los recuerdos de nuestra niñez. 50 años del Colegio Madrid*. Colegio Madrid.
- Rico, E. (2016). El proyecto pedagógico del Colegio Madrid. 75 años



Huasca, 2016. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

con los pares, de registro, procesamiento y valoración de información, de creatividad y aporte de ideas, compartiendo las propias habilidades y talentos, de autoevaluación y procesos de metacognición. Las visitas y prácticas de campo son grandes secuencias didácticas, complejas en su diseño, pero potentes para el aprendizaje, alineadas al proyecto educativo del Colegio Madrid. ❖

- construyendo una experiencia educativa. *Transatlántica de educación*, 16.
- Rico, E. y Martínez, A. (2016). El Colegio Madrid de 1941 a 1950: Las bases de una institución de innovación educativa centrada en el aprendizaje, desde la visión de sus protagonistas. En *Docencia y cultura en el exilio republicano español*. UNAM.
- Sánchez Cerezo, S. (1983). *Diccionario de ciencias de la educación* (1-2). Santillana.
- Sánchez Quintanar, A. (2002). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.
- Vigotsky, L. S. (1973). Bases psicológicas del aprendizaje y el desarrollo. En *Psicología y pedagogía*. Akal Editor.

Programa de vinculación social

María del Mar Gutiérrez Domínguez
Olimpia Delgado Castillo

EL PROGRAMA DE VINCULACIÓN SOCIAL para los estudiantes del Colegio Madrid se instauró en el ciclo escolar 2013-14. Si bien, generalmente este tipo de programas se aplican en las universidades como requisito indispensable para la titulación de su alumnado, el colegio decidió incorporarlo a nivel bachillerato. Esta decisión parte de un planteamiento ético y filosófico que coincide con sus equivalentes universitarios, a saber, el compromiso social con la comunidad a la que se pertenece, la autogestión grupal de proyectos con fines formativos y académicos, o bien, la solidaridad con la sociedad en un sentido amplio, entre los aspectos más destacados. Todo ello tiene como objetivo último aplicar los conocimientos teórico-prácticos adquiridos en la fase formativa de la educación media superior en beneficio de los demás y de uno mismo, en tanto se es miembro de una colectividad más amplia.

Es importante destacar que los valores de compromiso, solidaridad y autogestión que guían el Programa de Vinculación Social, se relacionan con los pilares educativos enunciados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia, UNESCO, por sus siglas en inglés, para el siglo XXI, fundamentados en los principios pedagógicos de “aprender a aprender” y adoptados por el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México

(UNAM), que rige el programa del bachillerato del Colegio Madrid.¹ De acuerdo con Delors (1996), “aprender a aprender” implica “aprender a conocer”, “aprender a actuar”, “aprender a vivir juntos” y “aprender a ser”; lo cual conlleva una apropiación por parte del alumnado de su propio proceso educativo, que incluye el desarrollo de habilidades para la adquisición de conocimientos de carácter significativo a lo largo de toda la vida, pero también de las competencias necesarias para trabajar con otras personas de manera horizontal y dialógica. Este tipo de aprendizaje supone una toma de conciencia de la necesidad de responsabilizarse de las posturas y acciones propias, así como de medir el impacto que éstas tienen en el entorno. Finalmente, este enfoque educativo comprende un análisis de los retos que desafían a nuestra sociedad, en el momento actual y con una mirada hacia el futuro, e incorpora la necesidad de encontrar soluciones que se puedan alcanzar pacíficamente.

Todos los proyectos del Programa de Vinculación Social y los coordinadores de cada uno, dependen directamente de la Dirección General, la Coordinación Académica y la Dirección de Bachillerato. Estas autoridades tienen la facultad

¹ Estos principios que se observan en el bachillerato del colegio, son transversales a todas las secciones (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato) y forman parte integral, por tanto, del proyecto educativo del Colegio Madrid.

tad de extender los diplomas correspondientes, que acreditan las horas de servicio social del alumnado y registran su experiencia en áreas interdisciplinarias diversas. Aunque el tiempo de dedicación que se exige al alumnado para cumplir su servicio social contempla cincuenta horas, los estudiantes pueden participar en tantos proyectos como decidan, a lo largo de los seis semestres del bachillerato, lo que contribuye a una formación integral.

Los proyectos que integran el Programa de Vinculación Social se han modificado al paso del tiempo y están sujetos a cambios en el futuro, en función de potenciales iniciativas y propuestas que el profesorado presente a la institución. Los requisitos para que un proyecto pueda ser considerado parte de este Programa se relacionan con su vinculación a aprendizajes significativos para el estudiantado, la aplicación práctica de conocimientos teóricos adquiridos con anterioridad, así como un compromiso de carácter social o medioambiental en torno a cuestiones como la justicia, la igualdad, la inclusión, la solidaridad o la sostenibilidad ecológica. Todo ello, en la medida en que se relacionen con los principios pedagógicos del colegio y por tanto, coadyuven ampliamente a la consolidación del proyecto educativo.

Se enlistan los proyectos y actividades del Programa de Vinculación Social, y se explican brevemente los objetivos específicos e inspiración ético-filosófica de cada uno. Entre estos la o el estudiante de bachillerato debe elegir al menos uno de manera obligatoria.

- I. Club de Ciencias
- II. SIMUN (Modelo de Naciones Unidas de la DGIRE-UNAM)
- III. Memoria y registro visual del colegio
- IV. Proyectos autogestivos y ecotecnias estudiantiles de sostenibilidad
- V. Gaceta del bachillerato *El madrugador*
- VI. Programa de Educación con Adultos y Alfabetización (ALFA)
- VII. Comité estudiantil de protección civil

I. Club de Ciencias

El Club de Ciencias es un lugar de reunión semanal, que inició en 2018 para el alumnado del colegio interesado en el mundo científico y pretende ampliar el conocimiento en este campo, más allá de los currículos oficiales y del espacio habitual de clases. Se trata de un espacio lúdico donde se ponen en común las inquietudes científicas que tiene el alumnado, con el objetivo de construir conocimiento de una manera emocionante, creativa, autodidacta y comunitaria. El proceso formativo cuenta con actividades diversas como la impartición de conferencias, en las que se invita a especialistas en diferentes materias para que compartan sus investigaciones; convocatorias a eventos y seminarios en temas de interés científico; organización de talleres; visitas a centros de investigación, o la publicación, digital o impresa, de información científica con fines divulgativos, entre las más destacadas. Lo que mueve a los integrantes del Club de Ciencias es ampliar sus conocimientos científicos y poner este aprendizaje al servicio de su comunidad. También organizan eventos interesantes y divertidos como la Noche de Telescopios, en donde se aprenden algunos aspectos centrales del saber astronómico, y a los que acuden compañeros, maestros, familiares y el conjunto de la comunidad madrileña en un sentido amplio.

El Club de Ciencias es el espacio de encuentro de los amantes de la ciencia, quienes le ponen valor y la reconocen como parte de un saber que ha producido la propia cultura y, en ese sentido, es un componente de la sociedad y de cada uno de sus integrantes. Finalmente, el Club de Ciencias brinda al alumnado respuestas en torno a problemas complejos y, mejor aún, contribuye a la formulación de preguntas significativas que enriquecen el mundo que ellos y toda persona habita.

II. SIMUN (Modelo de Naciones Unidas de la DGIRE-UNAM)

El Modelo de Naciones Unidas del Sistema Incorporado de la UNAM (SIMUN) es una iniciativa de esta institución que se dirige a los

estudiantes de bachillerato y licenciatura de escuelas incorporadas, entre las que se encuentra el Colegio Madrid, desde el ciclo escolar 2020-2021. Inspirado en el modelo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se trata de un programa que pone en práctica los conocimientos adquiridos en diferentes asignaturas: historia, geografía, economía o derecho, entre otras, para abordar problemáticas relacionadas con el mundo de las relaciones internacionales; al tiempo que fomenta el desarrollo de habilidades personales y sociales, como la empatía, el trabajo en equipo, el liderazgo, la escucha activa, la oratoria, la negociación o la argumentación. Los valores que guían este proyecto se inspiran en los derechos humanos, consignados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), así como en la cultura de paz.

Cada año se propone un tema global que se discute a partir de varios comités, los cuales varían de convocatoria en convocatoria, por ejemplo, “La cultura como elemento integrador para la construcción de una sociedad de derechos”, “Eliminación del racismo y la discriminación racial” o “Educación y retos mundiales: promover la ciudadanía global desde las juventudes”, entre muchos otros.

A modo de ejemplo, algunos de los comités, integrados por el propio alumnado y que participan en el análisis de estas problemáticas:

- **Comités de la Organización de las Naciones Unidas:** Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA); Asamblea General; Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres (ONU Mujeres); Organización de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito (ONUDD).

- **Foros internacionales en idioma español:** Conferencia Mundial Contra el

Racismo (COMUCORA); Conferencia de las Partes (COP).

- **Comités internacionales en inglés:** United Nations Human Rights Council, International Court of Justice, Security Council, World Health Organization.

SIMUN busca promover entre el alumnado valores humanitarios de alcance internacional como la resolución de conflictos de manera no violenta, el fomento del respeto y la tolerancia hacia la diversidad, y el acceso igualitario a la justicia.

III. Memoria y registro visual del colegio

Este proyecto está vinculado al Centro de Documentación que forma parte del Centro de Memoria Histórica del Colegio Madrid.² Surgió en 2010, con la finalidad de preservar la memoria escrita, visual y oral de la escuela, por medio del resguardo de archivos que datan desde su fundación hasta la actualidad. El proyecto tiene como objetivo la constitución de un repositorio de fuentes primarias de la historia del colegio, a partir del cual se puedan desarrollar investigaciones ulteriores sobre la historia de la escuela, la evolución y los cambios en su proyecto pedagógico, así como la forma en la que ha dialogado con la historia del país en un sentido amplio.

Teniendo en cuenta lo anterior, la inserción del alumnado de vinculación social en este proyecto pretende ofrecer una formación en términos de capacitación en la digitalización del acervo visual de la escuela, por medio del Centro de Documentación, entidad que cuenta con un fondo fotográfico del periodo 1941-1979. De este modo, el alumnado aporta a la memoria histórica del colegio procesando el archivo fotográfico, al tiempo que se compromete con el registro visual y la divulgación de esa memoria en el presente, contribuye así a construir la historia de la institución. Cabe destacar que los estudiantes que participan en este proyecto adquieren una formación significativa en edición

² Para más información, puede consultarse el texto que sigue a este: Centro de Memoria Histórica Colegio Madrid.



Actividad de vinculación social de bachillerato, CCH, década 2010. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

fotográfica y capacidad propositiva en torno a proyectos audiovisuales, todo ello por medio de un trabajo colaborativo y participativo.

IV. *Proyectos autogestivos y ecotecnias estudiantiles de sostenibilidad*

El alumnado de vinculación social que participa en este espacio se centra en la creación de ecotecnias, esto es, un instrumento, una técnica o una tecnología que aporta un triple beneficio a los usuarios de manera integral: en los ámbitos social, ambiental y económico. La gestión de cada uno de los proyectos que se desarrollan corre a cargo de los estudiantes, desde la idea inicial hasta el resultado final, quienes son los responsables de definir los propósitos, la funcionalidad, el diseño, el uso de materiales y técnicas, el aspecto y presentación que se tendrá, así como su destino final. Todo lo anterior les permite experimentar y crear en un ambiente de libertad, bajo la asesoría de la coordinación del proyecto, integrada por dos profesores.

El Taller de Ecotecnias del colegio que se estableció en 2014, responde al deseo de la comunidad escolar de involucrarse en la responsabilidad medioambiental, que supone un reto frente al futuro. Se busca generar una conciencia ambiental a partir de la reflexión en torno al uso de los recursos, al tiempo que persigue la resolución de problemas sobre cuestiones

de sostenibilidad y regeneración ambiental, por medio de un diálogo horizontal y participativo. Este taller trabaja en el diseño de proyectos para un mejor aprovechamiento de los recursos. Se fomenta el pensamiento creativo, experimental y crítico. Algunas de las creaciones que el alumnado de la escuela ha diseñado y producido en este taller son: un filtro de agua, un recolector de agua para aprovechar el agua de lluvia, asientos de pet, botellas para un muro verde o un huerto urbano. Los estudiantes que participan en este proyecto también realizan labores de divulgación en la escuela, referentes a cómo construir una mejor forma de vida basada en el reciclaje y la reutilización de los recursos.

V. *Gaceta del bachillerato El Madrugador*

La Gaceta de bachillerato *El Madrugador* salió a la luz en 2013, se trata de una publicación bimestral de las y los alumnos, para ellas y ellos, en la que se analizan asuntos políticos, económicos y sociales de actualidad; noticias culturales, nacionales e internacionales; también se publican textos sobre diversos temas, se escriben crónicas y se discuten cuestiones propias acerca de las actividades y anuncios del bachillerato y de la comunidad del colegio. La importancia de la gaceta radica en que busca desarrollar en el alumnado la capacidad de procesar, entender e interpretar la enorme disponibilidad de información que ca-

racteriza el mundo actual, la llamada “era de la información”, de forma crítica, sabiendo incorporar puntos de vista propios y ajenos.

En el Colegio Madrid existen diversas publicaciones, pero solo *El Madrugador* es administrada directamente por las y los estudiantes. Además del alumnado de vinculación social, se suelen sumar al proyecto otros voluntarios, quienes desempeñan labores de redacción y análisis de temas actuales. El profesorado también contribuye desde sus materias para enriquecer el contenido de la publicación, facilita entrevistas y capacitaciones. Frecuentemente hay contribuciones de ex alumnos, hay también una sección de imágenes, de caricatura política, así como una sección de cartas al Consejo Editorial.

Entre los principios de la Gaceta, que se basan en el respeto a la verdad y a toda persona a la que se aluda, también se contempla el mantenimiento de una actitud crítica frente a los temas que se publican. Se trata de un espacio abierto y plural, que refleja la diversidad de la comunidad del colegio, la investigación de los hechos y la contrastación de los datos, la objetividad y el derecho de los lectores a la réplica.

VI. Programa de Educación con Adultos y Alfabetización (ALFA)

El Programa de Educación con Adultos y Alfabetización (ALFA) tiene más de cuarenta años y está en el colegio desde la década de 1980. En un principio, la escuela favoreció la inserción de sus estudiantes en el proyecto de alfabetización del Centro Activo Freire (CAF), hoy desaparecido, desde el cual las ideas pedagógicas de Paulo Freire se expandieron al Colegio Madrid y a otros espacios en la Ciudad de México. Al cabo de dos años, el colegio inició su propio programa de alfabetización, lo que implicó impulsar una campaña³ desde la propia escuela.

3 La campaña se refiere al periodo de estancia en una comunidad rural, en donde se desarrolla la impartición de clases a las personas interesadas. Los alfabetizadores residen en la comunidad alrededor de siete semanas, dependiendo del monto económico que se haya reunido, y se alojan en espacios cedidos por las autoridades: la escuela primaria, o los espacios anexos a la iglesia, entre otros. Una campaña también puede tener lugar en el ámbito urbano.

En la actualidad, ALFA es uno de los proyectos que más número de estudiantes atrae y funciona a lo largo de todo el curso escolar, dividido en tres momentos: 1) precampaña, de noviembre a mayo, es el periodo en el que se programan seminarios semanales en los que se introduce al grupo a la pedagogía crítica de Paulo Freire. Se consolida como equipo para organizar la campaña de alfabetización durante el verano y recauda los fondos para que esta pueda suceder; 2) campaña, es la razón de ser del proyecto de alfabetización, ya que todos los esfuerzos realizados durante la precampaña dan sus frutos a lo largo de las siete semanas en las que se radica en la comunidad y se imparten clases a población adulta; 3) poscampaña, generalmente de un mes de duración, es el periodo que sigue a la campaña en el que se reflexiona acerca de los objetivos alcanzados y los aspectos a mejorar para la siguiente campaña, tanto en el plano académico como de relación interpersonal entre el alumnado y con los miembros de la comunidad rural a la que se acudió.

El periodo de estancia en una misma comunidad es de tres años consecutivos, tiempo estipulado para conectar con la comunidad, analizar y atender sus necesidades específicas y, en el último año, desarrollar un proyecto de continuadores para que el programa pueda seguir, sustentado por miembros de la propia comunidad.

El enfoque teórico de la pedagogía crítica de Paulo Freire se basa en un análisis de la realidad social de inspiración marxista, según el cual el capitalismo constituye un sistema de opresión que genera desigualdades sociales. Para Freire, esta realidad alcanza un significado transformador en la medida en que los sujetos se sitúan en este sistema de opresión, a partir de su realidad inmediata y se comprometen por medio de la reflexión con acciones para su transformación. Este proceso de concienciación puede suceder en un entorno educativo por medio de una educación dialógica, que da voz tanto al educador como al educando, y donde el conocimiento significativo se produce a partir del intercambio de ideas y no de una educación jerárquica o “banca-ria”, de acuerdo con Freire (2022).

ALFA busca desarrollar en el alumnado del colegio una visión crítica de la educación y de cómo las actuales condiciones de desigualdad en México y América Latina tienen una relación directa con el analfabetismo y un acceso fallido al sistema educativo para grandes sectores de población (Rico, 2004).

VII. Comité estudiantil de protección civil

El Comité estudiantil de protección civil está inspirado en la filosofía de la Gestión Integral de Riesgos, que rige el funcionamiento del Programa de seguridad y protección civil del Colegio Madrid, que se creó a partir del reconocimiento de la importancia y necesidad de que los seres humanos vivan y se desarrollen en un ambiente seguro. El alumnado del colegio participa en este programa desde 2017, bajo la tutela de la Coordinación de Prevención de Riesgos, que tiene a su cargo la capacitación.

El propósito de este proyecto es que el alumnado adquiera conocimientos y habilidades en temas de gestión de riesgos, que pueda enfrentar situaciones de emergencia y reaccionar frente a ellas, comunicándolas o, en su caso, interviniendo en la ejecución de procedimientos como el repliegue o la evacuación. Otro objetivo del proyecto consiste en que quienes participan en él apoyen a la comunidad durante la celebración de eventos culturales y deportivos, supervisando con acciones de prevención de riesgos y primeros auxilios en soporte básico de vida, como la identificación y manejo de obstrucción en vías aéreas, reanimación cardiopulmonar o tratamiento de hemorragias externas. Incluye también capacitación en el uso y manejo correcto de extintores en caso de conato de incendio.

Las características que se han descrito de los diferentes proyectos que integran el Programa de Vinculación Social del Colegio Madrid tienen en común fomentar en el alumnado valores y habilidades relacionados con el compromiso social, la solidaridad con su comunidad y la autogestión de proyectos. Los aprendizajes que se adquieren en cada uno de estos proyectos se relacionan con ejes centrales de la pedagogía

del colegio, como la apuesta por la experimentación científica, la simulación de debates en el formato que rige las relaciones internacionales entre los países en la actualidad, la reflexión y práctica en torno al quehacer pedagógico, la redacción de noticias y el análisis crítico de problemas de actualidad, la protección y cuidado del medio ambiente, el resguardo y proyección de la memoria del colegio, así como la ejecución de estrategias y procedimientos en situaciones de riesgos. Cada proyecto logra impactar en la comunidad del colegio, y en la sociedad en un sentido amplio, en la medida en que el estudiantado se inserta en diferentes espacios a lo largo de su trayectoria vital. Por último, cabe destacar que por medio del Programa de Vinculación Social las y los estudiantes del Colegio Madrid adquieren herramientas para la vida en el conocimiento del presente, desarrollan una perspectiva amplia sobre el mundo que habitan, y ponen en práctica diferentes habilidades para solucionar problemas y asumir la responsabilidad que tienen como seres humanos. ❖

Referencias

- Colegio Madrid. (s/f). *Centro de Memoria Histórica del Colegio Madrid*. <https://www.centrodememoriahistoricacollegiomadrid.org.mx/index.html>.
- Colegio Madrid. (2013, 2014). *Reglamento general del programa de vinculación social para los estudiantes del Colegio Madrid*. Colegio Madrid.
- Colegio Madrid. (2016a). Dejar huella. En *75 años. Colegio Madrid. Al andarse hace camino* (pp. 138–141). Colegio Madrid. <https://colegiomadrid.edu.mx/archivos/Libro75/Libro75.pdf>.
- Colegio Madrid. (2016b). Proyecto de ecotecnias. *Madrid Comunica*. <https://madridcomunica.com/?p=7843>
- Colegio Madrid. (2019). *Programa de seguridad y protección civil del Colegio Madrid*. Colegio Madrid. <https://colegiomadrid.edu.mx/archivos/Reglamentos/ALUMNOS/ProgramaSeguridad.pdf>.
- Comisión de Derechos Humanos. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Organización de las Naciones Unidas.
- Convocatoria XV Edición del Modelo de Naciones Unidas del Sistema Incorporado (SIMUN). (2024). https://vinculacion.dgire.unam.mx/PDFs/SIMUN24_CO-Convocatoria-VFMaom.pdf.
- Delors, J. (1996). Formar a los protagonistas del futuro. *El Correo de la Unesco*, 49(4), 6-11.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Rico, E. (2004). *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). UNAM.



Espacio Fusión representa la unión de México y España a través de un caracol de piedra, muy presente en la simbología mexicana y un árbol representativo de España, al fondo el busto del general Lázaro Cárdenas, década 2010.
Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

Centro de Memoria Histórica

Colegio Madrid

Alicia Martínez Dorado

EL COLEGIO MADRID SE FUNDA el 21 de junio de 1941, con la financiación del Ministerio de Educación del gobierno de la II República Española en el exilio, con sede en Francia, y la ayuda del gobierno mexicano, impulsada por el general Lázaro Cárdenas que vio la oportunidad de incorporar al ámbito educativo mexicano a profesores e investigadores de excelencia, quienes llegaron como exiliados a México; muestra de ello fueron los académicos que se incorporaron a la UNAM, el Instituto Politécnico Nacional, El Colegio de México, entre otros, y a escuelas de educación primaria, secundaria y bachillerato, entre las que se encuentra el Colegio Madrid.

El Colegio Madrid y su memoria son inseparables desde su fundación, su origen en el proyecto educativo de la II República Española y sus principios, mismos que han seguido en su evolución a través del tiempo. Los maestros venidos de España trataron de trasplantar esos principios educativos a su nueva tierra de adopción: México, adaptándose a los lineamientos pedagógicos mexicanos, pero manteniendo vivos los principios pedagógicos españoles republicanos, lo que conformó un modelo educativo propio que se mantiene al día de hoy.

El interés en la Historia de la Educación data del siglo pasado, cuando una serie de investigadores comenzaron a estudiar las instituciones educativas y las aulas. No obstante, estudiar

los procesos de la escuela es difícil, ya que por su cotidianidad no se le ha dado importancia a la conservación de los objetos escolares ni a los registros de la planificación del profesor, en cuanto al trabajo de los alumnos en el aula. Para reconstruir ese trabajo y la historia de los centros educativos se recurre, principalmente, a la memoria (Martínez, 2021).

La memoria tiene que ver con el mismo olvido:

Los recuerdos que no tienen una evidencia física se construyen en forma individual y colectiva. Se dice que la memoria individual es menos fiable que la colectiva porque en ella interviene la confrontación de varias memorias individuales que han sido modeladas por el olvido y el punto de vista del que recuerda (Colegio Madrid, 2019).

Uno de los primeros registros de la historia del Colegio Madrid fue el excelente proyecto de tesis-investigación, que para optar por el título de maestra en historia realizó María Alba Pastor (ex alumna y profesora del colegio): *Los recuerdos de nuestra niñez*, publicado en 1991 por el colegio, para conmemorar sus 50 años de existencia. Este libro es de consulta obligada para cualquiera que quiera estudiar los principios y la historia del Colegio Madrid entre 1941 y 1985 (Pastor, 1991).

En el año 2010, las autoridades se dan cuenta de que la historia del Colegio Madrid solo ha sido narrada a grandes rasgos y que, en gran proporción, depende de la memoria individual y colectiva de una generación que se estaba perdiendo. Advierten la necesidad de desarrollar un proyecto que rescate documentos escritos, fotografías y testimonios, y a la par cuide que estos se conserven, evitando su deterioro. Lo anterior con la finalidad de escribir la memoria histórica del Colegio Madrid, su evolución en el tiempo y su proyecto educativo. Es así como surge el Centro de Memoria Histórica, que tiene por objetivos:

- Resguardar y preservar en las mejores condiciones posibles la memoria oral, escrita y visual, por medio de la conservación de los archivos documentales que son testimonio de la fundación y desarrollo del colegio.
- Realizar investigaciones sobre la historia y memoria de la educación.
- Desarrollar investigaciones sobre la evolución pedagógica, cultural y social del propio colegio.
- Iniciar y mantener un museo virtual dinámico, en el que se puedan conocer todas las facetas del enriquecimiento logrado a raíz del sincretismo con la población mexicana, junto con los aportes de los exilios: chileno, argentino y uruguayo.

Dada la envergadura de la encomienda, la ruta de formación, organización y consolidación del Centro de Memoria Histórica Colegio Madrid siguió un trazo específico, que se expone a continuación.

Intervención, clasificación y digitalización del archivo documental

Como primer paso, se procedió a localizar los documentos físicos que se tenían en la propia institución, considerando que el colegio se trasladó de Mixcoac a Tlalpan en 1979 y que en

aquel entonces, no se le daba el mismo valor que ahora a los documentos de la escuela, posiblemente muchos se habrían dejado y no se habrían trasladado a la nueva sede.

En esta búsqueda, se encontraron documentos escritos muy bien resguardados, como es el fondo de la Junta de Gobierno, en el que se encuentran las actas de las juntas desde que se formó el llamado Patronato del colegio (la máxima autoridad mientras existió el fideicomiso con Nacional Financiera). Cuando se extinguió el fideicomiso y se funda la Asociación Colegio Madrid A.C. la autoridad está conformada por la Asamblea de Asociados y una delegación de la misma que constituye la Junta de Gobierno, de la que también se conservan las actas de sus reuniones en un fondo resguardado.

Existe otro fondo de documentos, la mayoría sobre temas administrativos y menos de tipo pedagógico, y otro cedido al colegio por la maestra María Luisa Capella, ex alumna, madre de familia, profesora y, en su momento, directora de la secundaria. Estos archivos se clasificaron y los documentos se guardaron en fundas de polipropileno inerte.

Todos los documentos se digitalizaron, conformando archivos electrónicos con la descripción, fecha y contenido. Esta labor se realizó con el apoyo de Ernesto Rico, en ese momento coordinador académico, y la colaboración invaluable de Georgina Argil, responsable del Laboratorio de imagen en ese momento, quien además fue compañera en el mantenimiento y desarrollo del museo hasta su jubilación.

Clasificación e identificación del Archivo Gráfico: Fondo Fotográfico y publicaciones.

El fondo fotográfico se clasificó en dos: 1) el fondo de Mixcoac, que abarca fotografía tomada en el periodo 1941-1979 y contiene 2010 imágenes; y 2) el fondo de Tlalpan, que contiene fotografías fechadas desde 1980 a la fecha, y suman más de diez mil.

Dado que no todas las fotografías están fechadas, ni identificadas las imágenes o las personas que aparecen en ellas, se organizaron

reuniones con ex alumnos pertenecientes a las generaciones más antiguas, para poder establecer fechas, lugares en donde fueron tomadas y quién o quiénes aparecen en las imágenes.

Se realizaron entrevistas grupales e individuales a profesores y personal de intendencia, que dieron testimonio de valiosos momentos que atravesó el colegio, mismo que, en conjunto, dio una visión de la fundación y evolución en sus primeras etapas. Algunas entrevistas fueron monográficas, como las realizadas al profesor Eduardo Gorráez, a Carmen Paz y a Guillermina Casales, del área de Administración. De las entrevistas grupales salieron datos tan interesantes como la letra del primer himno del colegio, que recordaron alumnas de la primera generación. A su vez, para tener acceso a un mayor número de ex alumnos, sobre todo los egresados de Tlalpan, se elaboraron encuestas que se aplicaron durante las comidas de ex alumnos.

La fotografía es una fuente importante para documentar eventos que representan movimientos significativos para memoria e identidad de una institución, así como en otros tópicos de la Historia de la Educación, sirven para documentar el currículo formal, el trabajo en el aula y las actividades académicas que se reali-

zan dentro y fuera del aula en el colegio. Las fotografías pueden contar diferentes historias según el punto de vista desde el cual se examinan.

El análisis de las fotografías puestas en contexto permite recrear momentos importantes en la historia del colegio. En 2011, se presentó una tesis del máster Memoria y crítica de la educación, en la Universidad de Alcalá de Henares y la UNED, titulada Estudio de la identidad del Colegio Madrid a través de imágenes, realizada por la doctora Alicia Martínez Dorado, ex alumna, madre de familia, profesora y, en su momento, directora de la preparatoria del colegio (Martínez, 2011).

Museo pedagógico digital

Dado que el proyecto también contempla una comunicación activa con la comunidad interna y externa del colegio, se diseñó y desarrolló el Museo pedagógico digital del Centro de Memoria Histórica Colegio Madrid, al que se puede acceder desde cualquier lugar, dentro y fuera del país. El ámbito de referencia del museo es la escuela, el aprendizaje y sus actores, y cumple con la cualidad de ser dinámico, pues continuamente está en revisión y construcción.



Espacio Gilberto Bosques donde se encuentra el árbol de metal que conmemora los 70 años del colegio, década 2010. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

Para decidir el modelo de museo que convenía al proyecto, se investigó sobre los museos pedagógicos que ya existían, de lo que derivó la percepción de que los objetivos que eran mayormente asociables al proyecto eran aquellos del Museo Pedagógico Andaluz (Álvarez, 2009), aunque su diseño es muy diferente al del Museo pedagógico digital del Centro de Memoria Histórica Colegio Madrid y hasta ahora no hay—que se tenga noticia— un museo parecido al propio. Nuestro museo es un espacio de encuentro para los integrantes de la comunidad del Colegio Madrid de las décadas pasadas, presentes y futuras, al ser testimonio de los cambios que ha tenido y tendrá la institución a través del tiempo.

En su proceso de diseño, se eligieron imágenes que mostraran eventos situados en el tiempo: lo que era, es y será el colegio. Se dividieron los contenidos en la etapa de Mixcoac y en la de Tlalpan, ubicándolos en tres líneas: 1) Histórica cronológica, 2) Histórica social y 3) Pedagógica. Una vez determinados los contenidos, se trabajó en el diseño de la página web, a cargo de la licenciada en Diseño Gráfico Griselda Martínez; en esta labor, se buscó que la página fuera de acceso y navegación fácil y atractiva.

En el museo se puede consultar el fondo fotográfico de Mixcoac que, como se mencionó, contiene las fotografías que se tomaron entre 1941 y 1979; están en baja resolución y con marca de agua del colegio. En torno a este espacio, se mantiene abierta la invitación a los ex alumnos de que si reconocen algún rostro, saben en dónde se tomó la fotografía y el año al que corresponde, por favor compartan dicha información con los responsables del museo por medio del correo de contacto, identificando las imágenes con los números de referencia.

El museo cuenta con un servicio para investigadores que requieran consultar documentos o fotografías para sus trabajos, para lo que se diseñó un formato de solicitud de consulta. También se diseñó un formato de localización o datos de personas que presuntamente trabajaron o estudiaron en el colegio.

El proceso de elaboración y llenado de las cédulas de la etapa de Mixcoac está todavía en

evolución, apoyado por la especial colaboración de la licenciada Victoria Elías, quien está a cargo del mantenimiento y atención del museo, y también es el enlace con la comunidad de ex alumnos y con la del colegio. Una vez terminado este proceso, se proseguirá al completo desarrollo de la etapa de Tlalpan.

En el día a día del museo, se seleccionan materiales escritos, orales y fotográficos; se fechan y se elaboran cédulas para las dos etapas (Mixcoac y Tlalpan), cuya autoría recae en profesores y ex alumnos; se participa en exposiciones; y se colabora en la producción de libros, documentales y películas. La promoción constante de este espacio en redes sociales se da gracias a la labor de la licenciada Claudia Saborit.

La memoria y el proyecto educativo del Colegio Madrid

La memoria y el proyecto educativo del colegio han estado relacionados desde su fundación y así han permanecido, sin que sea posible concebir el uno sin el otro.

Los valores que la institución ha mantenido desde su fundación han permeado en todo momento su proyecto académico, ejemplo de ello es el valor de la dignificación del trabajo docente, el cual ha persistido al paso de los años. Los ex alumnos que vuelven al colegio como maestros lo tienen inmerso; los “nuevos” profesores reciben pláticas de inclusión; se les habla del origen del colegio y sus valores, de las características de su currículo abierto y flexible, de la labor del profesor como acompañante de los estudiantes en su aprendizaje y de cómo el aprender a aprender, tanto de manera personal como colaborativa, es parte esencial en la formación integral de estos últimos.

La formación favorece la consolidación de un pensamiento crítico, la toma de decisiones y la responsabilidad ética de las mismas. La memoria de ello está documentada en las numerosas publicaciones que se han realizado en el colegio a lo largo de su historia: *Nosotros* (1957-1973), *Nosotros ahora* (1984-1987, 1988-1999 y 2012- 2018), *Nosotros en la educación* (1987),

Crónicas del Madrid (1998-2011), *Antena escolar* (1996-2006), *El Madrugador* (2014 -2019), Alfabetización, Módulos de educación ambiental y Antologías Literarias “Nuestras voces” (1997 a la fecha). A su vez, las exposiciones –muestra del excelente trabajo de maestros y estudiantes–, los murales y los objetos de memoria que se encuentran en todas las secciones son testimonios de la creatividad de la comunidad del colegio y revelan el papel esencial que el arte ha tenido en su devenir, ocupando un espacio particular en la memoria histórica del mismo.

La memoria también está presente en la integración del currículo del colegio, siempre está abierto a adaptarse a las nuevas tendencias pedagógicas, al ser precisamente la memoria la encargada de reflejar el origen y trazo de las prácticas pedagógicas propias del colegio, como aquellas de ciencias naturales que dieron lugar al proyecto de “Madrid verde y sustentable”.

Finalmente, la memoria se encuentra asimismo ligada a eventos que definen la identidad del colegio, como la verbena, mezcla de costumbres españolas y características propias a la kermesse mexicana y cuyo objetivo de apoyo está motivado en los mismos orígenes del colegio: la celebración de la Segunda República Española los 14 de abril, nexo entre memoria y actualidad en el que los estudiantes pueden relacionar los valores republicanos con eventos que denotan falta de libertad e injusticia en nuestros días, o la tradicional comida de ex alumnos, un espacio de encuentro en el que generaciones de docentes, estudiantes y administrativos reivindican que el Colegio Madrid es una gran familia.

La memoria, tanto personal como colectiva, es una especie de adhesivo que mantiene la cohesión de la comunidad del colegio y reafirma

su identidad. De ahí la importancia del proyecto del Centro de Memoria Histórica Colegio Madrid y de su Museo Pedagógico, pues generan un gran sentido de comunidad, en el que sus miembros refrendan vínculos de identidad y pertenencia desde sus principios de equidad, justicia, solidaridad, reciprocidad, igualdad y democracia.

Durante más de 80 años el colegio ha sido fiel heredero de los valores y principios pedagógicos de la educación republicana; la salvaguarda de su memoria y su difusión al exterior de la institución son indispensables. ❖



Fragmento del mural Chara Rimpa ubicado en primaria, década 2010. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

Referencias

Álvarez, P. (2009), El Museo Pedagógico Andaluz como catedral virtual de la memoria histórico-educativa de Andalucía, *Foro de Educación*, Fahren House, Cabrerizos, España, pp. 275-286.

Colegio Madrid (2013), *Proyecto educativo del Colegio Madrid*, publicación interna.

Karp, C. (2004), *La legitimidad del museo virtual*, Museo Moma, Nueva York.

Martínez, A. (2011), *Estudio sobre la identidad del Colegio Madrid a través de imágenes*, Alcalá de Henares, UNED.

Pastor, M.A. (1991), *Los recuerdos de nuestra niñez*, México, Colegio Madrid A.C.



Grupo de docentes de primaria realizando trabajos de planeación, 2024. Fotografía D. Álvarez Miranda.

Formación y evaluación docente

Laura Fronjosá Curcó
Mariana Esquivelzeta Rabell

Antecedentes

EN EL CONTEXTO EDUCATIVO, se reconoce universalmente que la calidad de una escuela está intrínsecamente ligada a la calidad de sus maestros. Para comprender esta relación es esencial examinar el propósito fundamental de la escuela: formar a los futuros adultos de una sociedad determinada; no se educa igual en una dictadura que en una democracia. Este propósito se ve moldeado por dos pilares fundamentales: la filosofía educativa y la política educativa.

La filosofía educativa establece el tipo de sociedad que se busca, definiendo valores, habilidades y teorías pedagógicas deseadas. Por otro lado, la política educativa determina cómo se llevará a cabo este propósito, estructurando la escuela en términos de funciones, proyectos, planes y programas. En este contexto, el Colegio Madrid, desde sus inicios, ha abrazado la misión de educar para la libertad y la democracia, enfocándose en el desarrollo específico de habilidades como el pensamiento crítico, la autonomía, la inclusión y la solidaridad.

El reconocimiento del potencial de las tecnologías ha transformado la figura del docente en un guía facilitador del aprendizaje a lo largo de la trayectoria educativa de los estudiantes. Aunque se ha especulado sobre la desaparición del docente, es evidente que su labor eficaz evoluciona y marca un cambio de paradigma en

la concepción tradicional del trabajo del educador. La profesión docente sigue siendo una prioridad en las políticas educativas a nivel global.

Así, el maestro debe ser un agente esencial en la construcción de una educación de calidad. La sociedad demanda un nuevo tipo de profesor, y el Colegio Madrid trabaja incansablemente para formar a los docentes que el futuro requiere. Este compromiso implica un cambio profundo y continuo, donde el aprender y el desaprender son fundamentales para el desarrollo de la educación en el siglo XXI.

Desde su fundación en 1941, el Colegio Madrid ha priorizado la formación y desarrollo de sus profesores. Los maestros republicanos se pronunciaron por una enseñanza basada en la observación, descripción y comprensión de la naturaleza. Al tratarse de una escuela transitoria y de niños pequeños, las clases de ciencias consistían en salidas a los jardines y en la elaboración de pequeñas investigaciones centradas en los seres vivos, los minerales, los materiales, el clima y los cambios físicos observables (Civera, 2011).

Estas prácticas derivaron de las inspiraciones pedagógicas originales del colegio: la Escuela Nueva, las ideas de Francisco Giner de los Ríos (Giner de los Ríos, 1977) y, posteriormente, de pedagogos como Manuel Bartolomé Cossío inspiraron y sembraron el gusto por la enseñanza, y fueron transmitidas por varias décadas a la planta docente del colegio.

La enseñanza experimental siempre ha ocupado un lugar preponderante en la docencia, ya fuera por la elaboración de experimentos sencillos en el aula o en los hogares, o por medio de experiencias más sistemáticas y tradicionales en los laboratorios, donde los docentes fueron adaptando diferentes estilos de enseñanza. El uso de manuales y el registro de observaciones y datos son característicos de esta época, así como el incremento paulatino de la adquisición de nuevos materiales y equipos.

El cambio de las instalaciones al sur de la ciudad y la construcción de grandes espacios de enseñanza, coincidió con el advenimiento de las teorías basadas en la psicología del aprendizaje, el constructivismo de Piaget, el aprendizaje significativo de Ausubel, las comunidades de aprendizaje de César Coll y las ideas de otros pensadores de la educación (Bodner, 1986), tanto los maestros de educación básica como de educación media superior iniciaron una nueva época en la comprensión y adopción de nuevas estrategias de enseñanza, en la que todo el bagaje anterior se sumaba a la importancia de conocer la forma en que los alumnos aprenden. Así, se dieron grandes avances; se impartieron cursos y seminarios con expertos del área de enseñanza de las ciencias y de las humanidades, y se crearon coordinaciones académicas para cada área de conocimiento. Surgió la Coordinación de Enseñanza Experimental; se abrieron los laboratorios de primaria y preescolar, se publicaron artículos de enseñanza de las ciencias y el libro Ciencias Naturales 1 (Me divierto y aprendo), como resultado de un concurso para elaboración de materiales didácticos. Años más tarde con la colaboración de las secciones primaria y preescolar, arrancó el programa “Vamos a Explorar”, en el que además de las actividades en los laboratorios se creó un entorno de aprendizaje de las ciencias en el aula, con la inclusión de los “laboratorios móviles”, paquetes didácticos con materiales y consumibles para la experimentación *in situ*. El programa rindió muy buenos frutos y rápidamente colocó al colegio en la mira de la comunidad educativa de México y la vinculación con instituciones

nacionales e internacionales de enseñanza y divulgación mediante la participación activa en congresos, seminarios y eventos del área educativa. En los años noventa, varios miembros (autoridades, maestros, alumnos, padres de familia y ex alumnos) formaron parte del equipo de coautores de los libros de Ciencias Naturales de primaria de la Secretaría de Educación Pública (SEP) con base en los programas curriculares de la reforma educativa de 1993 (SEP, 1993). Los libros de tercero a sexto de primaria fueron elaborados, probados y validados en numerosos talleres para docentes en el colegio y en escuelas de todo el país (Bonilla et al., 1997). A nivel secundaria, la dirección en turno formó parte del desarrollo curricular del programa de Química de la SEP y coadyuvó en la integración de asignaturas innovadoras como Introducción a la Física y Química (Chamizo y Garritz, 1993), los módulos de Educación Ambiental (todavía vigentes en el colegio), entre otras. En esa década también se desarrolló la nueva propuesta de enfoque y metodología en bachillerato, al dejar de pertenecer al sistema Preparatoria Nacional y pasar al de Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Este cambio estuvo motivado por la coherencia y enfoque filosófico del colegio con el sistema CCH, contrario al mayoritariamente enciclopedista del de Preparatoria (Chamizo-Guerrero, 2012). Se sigue apostando por una mejora continua de las prácticas de enseñanza; los programas novedosos de los noventa evolucionaron para responder a las necesidades pedagógicas de las nuevas generaciones. Fieles a nuestra tradición, los cambios y mejoras no se basan en la inmediatez ni en la improvisación, ni en la acción individual de algunos maestros, sino en un nuevo programa general integrado en sus distintas áreas académicas, desde preescolar a bachillerato, y de difusión cultural sobre el desarrollo y avance de las ciencias y la tecnología en México y el mundo.

En el ámbito de las humanidades se implantó el programa de Filosofía para niños de Mathew Lipman, que pretende desarrollar en los alumnos habilidades sociales y de pensamiento a través de la formación de comunida-

des de diálogo, cuestionamiento o indagación. Este programa se enfocó principalmente en el preescolar y la primaria; se iniciaron comunidades de cuestionamiento entre los profesores de todas las secciones y se crearon también algunas comunidades con padres de familia.

En la primera década del siglo XXI, a partir de ideas previas y nuevas teorías del aprendizaje, se desarrollaron varios programas curriculares basados en manuales y secuencias didácticas, con el objetivo de que los alumnos comprendan mejor su propio proceso de aprendizaje.

Uno de estos programas fue el de Autoformación, en el que docentes de las diferentes academias (grupo de profesores de la misma área de conocimiento), presentaban propuestas y después de un proceso de evaluación de los proyectos seleccionados, se llevaban a cabo trabajos colegiados interdisciplinarios con un gran impacto en la comunidad; de esta iniciativa surgieron el curso de Clarificación de valores, los talleres de ortografía y periodismo en primaria, así como los cursos de estrategias dramáticas en el aula, el taller de ponencias, y el taller de lecturas interdisciplinarias, por mencionar algunos.

Actualmente, el Colegio Madrid se centra en que su profesorado conozca, analice y aplique nuevos métodos didácticos que faciliten a los alumnos la adquisición de conocimientos y destrezas. Es importante por ello hacer énfasis en técnicas asociadas a su área, considerando la necesidad de una formación integral que incluya y desarrolle los aspectos emocionales y sociales, que son determinantes en su desarrollo y crecimiento académico. Para algunos docentes no es una tarea fácil; por diferentes factores relegan las nuevas propuestas pedagógicas y/o centran su práctica en lo que conocen y les es familiar. Para lograr el cambio y continuar su formación y actualización, las maestras y maestros requieren de una guía (línea metodológica base) y de motivaciones intrínsecas, a partir de sus creencias y necesidades, que incluyen adecuarse a la complejidad de los tiempos y los problemas de la sociedad en la que habitan. Por ello, desde 2008, el colegio inició programas

que incentivan la formación docente y, más recientemente, su profesionalización a través de la elaboración de proyectos académicos y culturales. Como el Programa de participación profesional en el que los profesores plantean proyectos que aspiran a cubrir las necesidades del Plan General de Trabajo, en concordancia con las direcciones, las coordinaciones generales y las académicas de cada nivel educativo del colegio. Estos esfuerzos potencian el trabajo de los maestros en áreas de oportunidad en su sección y coordinación. Han optimizado sus capacidades para afrontar con éxito no sólo sus retos académicos, sino también los personales, utilizando todas las herramientas y metodologías a su alcance, como el CPC (conocimiento pedagógico del contenido), los repertorios de experiencias personales pedagógicas y las representaciones de los contenidos (Shulman, 1986; Bertram, 2014), nuevas tendencias como la clase al revés (Bergmann y Sams, 2012), trabajo con diagramas heurísticos (Chamizo, 2013), el aprendizaje basado en el pensamiento (Swartz, 2014), entre otras. O los programas de formación continua, como el proyecto del Centro Comunidades de Aprendizaje Colegio Madrid (CeCam) (Catalá, 2014; Catalá, 1991). La formación continua del docente, a través del CeCam (2014-2018), se erigió como una respuesta a las nuevas exigencias y desafíos de la educación en un mundo globalizado. Se destacó la necesidad de un cambio de paradigma en la labor docente, por ejemplo, al explicitar que no es lo mismo “dar clases” que “gestionar el aula”.

Fundamento

La sociedad contemporánea se caracteriza por su complejidad, marcada por la diversidad, los cambios acelerados y la avalancha de información. Esta realidad demanda una adaptación constante en la educación para enfrentar los retos del presente. Informes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), como el de Faure de 1972 y Delors de 1996, abogan por la “sociedad de aprendizaje” y la “educación per-



Niños de primaria en el recreo, década 2000. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

manente”, y proporcionan bases teóricas para la adaptación a los cambios en la sociedad y en los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

En el año 2015, se inicia una nueva fase histórica; en el informe *Replantear la educación* de la UNESCO se señala que esta etapa está caracterizada por la interconexión y la interdependencia, así como por nuevos niveles de complejidad, inseguridad y tensiones (mayor estrés ecológico, incremento de la desigualdad, la intolerancia y la violencia).

Los desafíos plantean interrogantes sobre la capacidad de la escuela para inculcar valores y actitudes orientados a la convivencia. Frente a esto, el Colegio Madrid aboga por una visión humanista de la educación, centrada en el desarrollo abierto y flexible del aprendizaje, la inclusión y la construcción de significados comunes.

Las recomendaciones de la UNESCO, como las propuestas en los informes Faure (1973) y Delors (1996), señalan la necesidad de una educación permanente y una visión integrada de la educación basada en aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. En este contexto, el Colegio Madrid se posiciona como una institución de vanguardia, manteniendo sus principios y adaptándose a los nuevos tiempos sin perder su identidad.

En el Colegio Madrid, se destaca el trabajo en las academias para establecer aprendizajes

fundamentales y la importancia de la evaluación. Los avances hacia enfoques más recientes, como la evaluación formadora, que reconoce la importancia del contexto social en el que se produce el aprendizaje, mejora la comunicación, facilita el aprendizaje, y promueve la autonomía del alumno. Se presenta como una herramienta esencial para la construcción de conocimientos en el aula, favorece la inclusión y la gestión del error que consiste en quitarle al error su status negativo y concebirlo como fuente de aprendizaje.

La reflexión constante sobre el quehacer educativo y la revisión periódica del proyecto pedagógico, se destacan como prácticas esenciales para mantener la pertinencia en el marco del proyecto educativo del colegio. Ello contribuye a construir significados comunes en la comunidad educativa al promover un mayor sentido de pertenencia. Los espacios para la reflexión se crean con propuestas como el Encuentro Pedagógico Carmen Meda, celebrado cada dos años y donde confluyen autoridades, profesores del colegio y de escuelas invitadas, alumnos y padres de familia; y el Coloquio de Profesores, realizado cada semestre: ejercicios que impulsan el trabajo colaborativo y la construcción de significados comunes.

En este contexto de transformación, se reflexiona sobre la complejidad y la importancia del papel del docente en la sociedad actual. Enfrenta demandas crecientes en un entorno

en el que los alumnos conviven cada vez menos con la familia, a la vez que están más informados y alertas de lo que sucede. Se reconoce la profesionalización del docente, al adaptarse al cambio y evolución constantes. Su labor se ve influida por las tecnologías de la información y la comunicación, convirtiéndose en una guía que facilita el aprendizaje en un mundo cada vez más complejo.

Se ha señalado que uno de los aspectos que define la calidad de un sistema educativo se relaciona directamente con el desempeño profesional de sus maestros, por lo cual es preciso evaluarlo, dicha evaluación debe entenderse como una opción de reflexión y mejora. Es importante señalar que el programa de evaluación docente no está vinculado, actualmente, al salario, para garantizar, dentro de lo posible, que el proceso no se desvirtúe y sea lo más transparente posible. Por ello fue necesario modificarlo sustancialmente al convertirlo en una tarea anual, que incluye la reflexión personal, actividades como observación entre pares¹ y encuestas a los educandos, así como la reflexión conjunta con las coordinaciones.

Comprender que la evaluación no es sólo una medición, sino concebirla como una mirada crítica de todo el proceso educativo, que permita saber si se están logrando los objetivos que se han propuesto y así poder tomar las decisiones pertinentes es la apuesta. La evaluación no es un mecanismo de poder y de control, sino la posibilidad de una auténtica retroalimentación y que, por lo tanto, todo dentro de la institución debe ser susceptible de evaluarse. Los enfoques más recientes (Evaluación formadora) conciben a la evaluación como un instrumento de comunicación que facilita la construcción de los conocimientos; se sustentan principalmente en la comunicación y la autorregulación, con el propósito de que el docente sea responsable de su propio proceso. Así concebida, la evaluación se convierte en una oportunidad de aprendizaje

¹ La observación de pares, como su nombre lo indica, es que cada profesor en un momento debe ser observado por un compañero con un guion elaborado por ambos sobre algunos aspectos solicitados por el profesor observado.

para todos los que intervienen en el proceso. Se consideran los planteamientos de la Evaluación formadora como idóneos para poder evaluar la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que toma en cuenta la diversidad en las formas de aprender, favoreciendo la inclusión, lo que hace necesario que la gestión en el aula sea muy diferente y donde la gestión del error y la comunicación se convierten en herramientas indispensables.

El trabajo en las academias ha reportado un beneficio adicional: el conocimiento de los compañeros y de los problemas que se enfrentan en cada sección del colegio, la posibilidad de construir significados comunes, que enriquecen el quehacer educativo y el avivar un mayor sentido de pertenencia hacia toda la institución.

La valorización de la educación como medio para alcanzar objetivos sociales y mejorar la calidad de vida, se refleja en los esfuerzos del Colegio Madrid a lo largo de sus más de 80 años. Iniciativas como los “Cuadernillos Pedagógicos”, Grupos de Autoformación, y Comunidades de Mejora² evidencian el compromiso con la mejora continua.

La comprensión de la necesidad de cambios no es suficiente; es esencial comprender que estos cambios van más allá de la forma y requieren una nueva visión de la educación y un compromiso renovado. La tarea de implementar estos cambios demanda un acompañamiento cercano que brinde a los maestros los recursos necesarios y fomente la reflexión y colaboración.

Como se dice en el proyecto educativo, los docentes del Colegio Madrid son personas comprometidas que construyen comunidad, dispuestos a aprender y utilizar varios modelos de enseñanza, reflexionando colectiva y per-

² Los Cuadernillos pedagógicos eran artículos sobre ideas de diferentes pedagogos que, después de su lectura por parte del profesorado, se comentaban y discutían buscando la manera de implementar esas ideas en el aula. Los Grupos de autoformación, por su parte, eran grupos de profesores que se reunían con el propósito de investigar algún tópico pedagógico de interés común. Finalmente, las Comunidades de Mejora, surgidas después de un diagnóstico del colegio elaborado por Escalae, eran grupos de profesores que se comprometían a trabajar en algún aspecto específico derivado del diagnóstico.

sonalmente sobre su labor y las necesidades del proceso enseñanza-aprendizaje. El trabajo docente requiere del trabajo colaborativo y la creatividad para diseñar espacios y ambientes educativos para el desarrollo psicosocial, y la formación de estructuras cognitivas complejas y dinámicas. En ese sentido, el proyecto educativo es altamente exigente y demandante, y requiere docentes profesionales con una excelente formación inicial, pero también un programa intenso de formación continua, en un proceso de mejora sostenido en el tiempo. A través del programa de formación docente, en la actualidad se fortalece la profesionalización de la planta y responsables de gestión académica, con el objetivo de garantizar la formación integral de nuestras niñas, niños y jóvenes, y el desarrollo máximo de sus potencialidades académicas y culturales. Con esta iniciativa se ha logrado promover que los docentes conozcan y apliquen herramientas, modelos y esquemas de innovación en el aula para la implementación de los nuevos planes de estudio oficiales. También se ha logrado consolidar y potenciar el trabajo colaborativo y colegiado, para la planificación didáctica con enfoques de género, medio ambiente, interculturalidad, diversidad, servicio comunitario e inclusión y, por último, fortalecer el uso de tecnologías para el aprendizaje tanto para la enseñanza como para el desarrollo de habilidades para “aprender a aprender”, con una perspectiva crítica de su uso. A través del conocimiento profundo de la población y su contexto, gracias al trabajo de las direcciones de sección, los equipos de evaluación de los aprendizajes y las academias, se construye el programa que implica planear y llevar a cabo cursos de formación, con base en las necesidades del proyecto educativo y los perfiles de docentes y estudiantes. El proyecto implica la conformación de un comité de formación docente, encargado de gestionar el programa y la consecución de los objetivos, se articula en cuatro líneas o ejes de formación docente: 1) Conocimiento pedagógico de los contenidos académicos y didáctica, 2) Enseñanza con perspectiva de género, 3) Ética comunitaria, Interculturalidad y medio ambiente, 4)

Cuidado, desarrollo socioemocional y tutoría, Planeación institucional y gestión escolar. En la década 2010-2020 se consolidó la idea de que el éxito o fracaso de un sistema educativo depende crucialmente del desempeño de sus docentes. La variable “desempeño profesional del docente” se destaca como determinante para el salto cualitativo en la gestión escolar. Aunque se puedan mejorar los planes de estudio y obtener excelentes recursos, sin docentes capaces, la verdadera mejora educativa sería inalcanzable.

Es así como la evaluación del desempeño docente emerge como una herramienta clave para caracterizar y estimular el desarrollo profesional. Su oportunidad y sentido de repercusión deben entenderse y situarse adecuadamente para potenciar el avance de los docentes. Las innovaciones exitosas son aquellas aceptadas por la comunidad educativa, no impuestas por la autoridad.

Importancia actual

Es evidente la relevancia del papel del profesor para poner en funcionamiento el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se exige mucho del docente, incluso se podría pensar que demasiado, sobre todo cuando se espera que cubra las carencias de otras instituciones, también responsables de la enseñanza y la formación de los niños y jóvenes. Mucho se le pide, mientras el mundo exterior entra cada vez más en la escuela, en particular, a través de los medios de comunicación, así pues el maestro se encuentra ante alumnos confundidos y a la vez más informados y conscientes de su entorno. El maestro debe tener en cuenta este nuevo contexto para hacerse escuchar y comprender por los alumnos, para despertar en ellos el deseo de aprender y hacerles ver que la información no es conocimiento; que éste, exige esfuerzo, atención, rigor y voluntad. Para poder responder a estas nuevas demandas, el docente tiene necesariamente que profesionalizarse, ya que los retos que se le plantean están en constante cambio y evolución y él debe hacer lo mismo y más: estar siempre un paso adelante. ❖



Salón de primaria, década 1970. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

Referencias

- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Bertram, A. (2014). CoRes and PaP-eRs as a strategy for helping beginning primary teachers develop their pedagogical content knowledge. *Educación Química*, 25(3), 292-303.
- Bodner, G. M. (1986). Constructivism: A theory of knowledge. *Journal of Chemical Education*, 63, 873-878.
- Bonilla, E., Sanchez, A., Rojano, T., Chamizo, J. A. y Groult, N. (1997). Curriculum scientifique et innovation. *Sèvres*, 14, 53-61.
- Catalá, R. M. y Colsa, M. E. (1991). *Me divierto y aprendo, Ciencias Naturales 1*. Colegio Madrid.
- Catalá, R. M., Rico, E. y García, N. (2014). *Programa Permanente de Formación Docente del Colegio Madrid*. Comisión Académica de la Asamblea del Colegio Madrid.
- Chamizo Guerrero, J. A. (2013). *De la paradoja a la metáfora: La enseñanza de la química a partir de sus modelos*. Siglo XXI Editores-Facultad de Química UNAM.
- Chamizo, J. A. y Garritz, A. (1993). Contenidos propuestos de los programas de química de la secundaria y recomendaciones para los textos. *Educación Química*, 4(3), 134-138.
- Chamizo-Guerrero, J. A., Catalá, R. M. y Jiménez Aparicio, A. M. (2012). Los programas de evaluación docente en el Colegio Madrid. *Educación química*, 23(2), 192-199.
- Civera, A. (2011). Exile as a means for the meeting and construction of pedagogies: The exiled Spanish Republican teachers in Mexico in 1939. *Paedagogica Historica*, 47(5), 657-677.
- Cruz Orozco, J. I. (2001). El Colegio Madrid de la ciudad de México. Un modelo de excelencia académica. *Migraciones y Exilios*, 2, 85-109.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro* (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI). UNESCO.
- Faure, E. y Paredes de Castro, C. (1976). *Aprender a ser: La educación del futuro*. Alianza Editorial-UNESCO.
- Garritz, A., Lorenzo, G. y Daza, S. (2014). *Conocimiento didáctico del Contenido. Una perspectiva iberoamericana*, Saarbrücken. Editorial Académica Española.
- Giner de los Ríos, F. (1977). *Antología Pedagógica de Francisco Giner de los Ríos, selección y estudio preliminar de Francisco J. Laporta*. Santillana.
- SanMartí, N. (2024). *La educación formativa* (explicada por Neus SanMartí) [Comunicación personal].
- SEP. (1993). *Plan y programas de estudio 1993*. Educación básica, Secundaria, SEP.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 4-14.
- Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R. y Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento, Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. SM Ediciones.

Gestión de riesgos

Doraldina Reyes Chargoy

EL PROGRAMA DE SEGURIDAD y Protección civil del Colegio Madrid tiene como propósito principal atender los riesgos que podrían causar un impacto colectivo y llevar a la institución a enfrentar una situación de emergencia o a rebasar su capacidad de respuesta. Se centra en la protección de la integridad física de la comunidad del colegio, de todos aquellos que convergen en sus instalaciones durante la jornada escolar y en todas sus actividades culturales y extracurriculares.

Este programa mantiene una vinculación estrecha con Madrid Contigo, desde donde se atienden riesgos como los socioemocionales o el consumo de sustancias. Forma parte sustantiva del quehacer del colegio, en el que la cultura del cuidado ocupa un lugar primordial. En este sentido, los fundamentos axiológicos que atraviesan todos los aspectos que abarcan el diseño y operación del Programa de seguridad y Protección civil del colegio, se centran en el reconocimiento de la dignidad humana como un eje siempre presente. Por ello, se trabaja bajo el imperativo ético de prioridad a la protección de la vida y la salud, valor igual de la vida, no discriminación ni estigmatización, solidaridad, corresponsabilidad y protección de los más vulnerables.

En este texto se abordan los orígenes de este programa, bajo qué marco teórico ha sido diseñado y cómo opera. Finalmente, se esboza

una visión hacia adelante, hacia los escenarios y retos que el quehacer del colegio en esta materia, procura prever para reducir la incertidumbre que es característica de nuestro tiempo.

Los orígenes del primer Programa de seguridad y de sus bases conceptuales

El Programa de seguridad surgió en 1985, a raíz de la respuesta que generó la comunidad del colegio por las afectaciones que ocasionó el sismo del 19 de septiembre de ese año en la Ciudad de México. No hubo heridos, pero fue necesaria la reparación de edificios en la primaria, la secundaria y el bachillerato; durante un año se utilizaron salones provisionales.

Esta experiencia movilizó a la comunidad del colegio y generó una conciencia que se cultiva a la fecha y que ha logrado una cultura de la prevención muy sólida. Se constituyó una Comisión de Seguridad, se diseñó el protocolo de evacuación por sismo, se definieron reglas de seguridad, se buscó realizar convenios con otras instituciones para tener redundancia de comunicaciones¹ en caso de emergencia (i.e. Convenio con Núcleo Radio Mil) y se trabajó de

¹ Redundancia de comunicaciones significa contar con alternativas de comunicación si el sistema principal falla. Un sistema redundante puede contar con diversos tipos de líneas telefónicas, radiocomunicaciones y redes sociales, como las que tenemos en la actualidad.

manera exhaustiva en la sensibilización y capacitación del personal y los estudiantes.² Se consiguió el apoyo y consulta de expertos técnicos para revisar y validar procedimientos y contenidos de manuales, guías y documentos de capacitación y difusión. Todo esto en un contexto donde no existían referentes normativos y de políticas en el país en esta materia.

El colegio fue pionero en elaborar un programa de seguridad frente al peligro sísmico aplicable al entorno escolar. Su experiencia fue un referente y contribuyó al desarrollo de la protección civil escolar en el país.

El diseño de este programa estuvo permeado por una visión científica de la problemática, alejada de concepciones religiosas, muy centrada en comprender las características de los fenómenos potencialmente peligrosos, como los sismos, y a partir de ello proyectar las posibles afectaciones para entonces llevar a cabo acciones preventivas, de preparación y de respuesta en caso de emergencia.

Los primeros elementos teórico-metodológicos del Programa de seguridad del colegio se cimentaron en los aspectos técnico-científicos que aportaban las ingenierías y las ciencias (como la geofísica y la química); con atención a

² Para conocer más sobre esta historia, ver <https://centrodememoriahistoricacolegiomadrid.com/temblor-de-1985>

los aspectos que permitieran generar rutinas de seguridad a través de acciones de sensibilización, capacitación y comunicación para estudiantes, docentes, trabajadores y padres de familia.

En la dirección conceptual de la elaboración del programa y su operación, destacó la participación de Elia Arjonilla Cuenca, ex alumna del colegio en 1985. Ella promovió la visión científica y la acercó al enfoque sociológico de la comprensión del riesgo y de los desastres.

Desde hace más de treinta años, la Comisión de seguridad del colegio se ha encargado de asegurar el correcto funcionamiento de los planes de acción en caso de sismo y otros episodios, y ha ido ampliando el abanico de temas de atención, al tiempo que creaba protocolos para otros peligros como vientos fuertes, caída de ceniza del Popo, presencia de abejas y la seguridad en eventos masivos organizados por el colegio. En esta misma línea, la valoración de nuevos riesgos y eventos que ocurrieron a principios del 2017, como el tiroteo en una escuela en Monterrey (18 de enero), dio pie a la creación de una nueva coordinación general en abril de ese mismo año: la Coordinación de Prevención de Riesgos, con el propósito de fortalecer y actualizar el Programa, atender los riesgos emergentes y dirigir los esfuerzos de la institución en materia de seguridad y protección civil.



Simulacro de evacuación por sismo. En la fotografía se muestra a estudiantes de preescolar en la zona de menor riesgo, en el campo de fútbol, y protegidos del sol por sus profesores y cuidadores que actúan como brigadistas de protección civil, 2024. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

El enfoque teórico conceptual en que está basado el diseño actual del programa es sociológico. Es un enfoque de la comprensión del riesgo de desastres desarrollado por autores como Quarantelli (1972), Dynes (1972, 1987), Andrew Maskey (1993), Omar Darío Cardona (1993), Allan Lavell (1994), Wilches Chaux (1989), Blaikie (1996) y Elia Arjonilla (2001).

Se caracteriza por mostrar que las causas principales de los desastres se encuentran en factores sociales (ideológicos, educativos, políticos, económicos). Se sustenta en que ni los desastres ni los riesgos son naturales, esto es, que ante la ocurrencia de un mismo fenómeno potencialmente destructivo (como un huracán o un sismo) los impactos en los distintos sistemas son diferenciales. Se pueden prevenir porque las causas son antrópicas.

El enfoque sociológico generó un cambio de paradigma en materia de desastres hacia finales de la década de los noventa. Se plasmó claramente en las plataformas de políticas, que organismos de Naciones Unidas impulsaron para atender la problemática de los desastres y que siguieron al Decenio Internacional para la Reducción de los Desastres Naturales (1990-1999), como la Estrategia Internacional para la Reducción de Desastres (EIRD), el Marco de Acción de Yokohama, el Marco de Acción de Hyogo (MAH) y el marco de políticas actual de Sendai para el periodo (2015-2030) (Rosales-Veitia, 2021). La gestión de riesgos se situó entonces en el centro del concepto de desarrollo sostenible y se vinculó estrechamente con otras políticas, como los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

El riesgo se conceptualiza como la probabilidad de sufrir daño por lo que “riesgo de desastre” es la probabilidad de que ese daño rebase la capacidad de respuesta del sistema afectado. El riesgo se compone de dos factores: la amenaza o peligro (la probabilidad de que se produzca el fenómeno o causa directa del daño) y la vulnerabilidad, que es la susceptibilidad del sistema expuesto al peligro a resultar dañado (UNISDR, 2009).

El riesgo entonces se denota como una función $R = f(A), f(V)$, con variantes como $R = A \times V$ o para el riesgo de desastre $RD = P \times \{(V/C) - M\}$ donde “RD” es riesgo de desastre, “P” peligro, “V” vulnerabilidad, “C” capacidad de protección y “M” mitigación (Wisner, Gaillard y Kelman, 2012). Los riesgos se pueden intervenir porque a partir de la identificación de los factores que los constituyen, es factible adoptar medidas que reduzcan considerablemente la probabilidad de que, si un peligro impacta determinado sistema, se produzcan daños. Se puede actuar sobre elementos que constituyen la vulnerabilidad y a veces también sobre el peligro. Los riesgos se pueden reducir, mitigar y en algunos casos eliminar.

La Gestión Integral del Riesgo tiene sus fundamentos en este marco teórico-metodológico y se puede definir como “el proceso de planeación, participación, evaluación y toma de decisiones, que basado en el conocimiento de los riesgos y su proceso de construcción, deriva en un modelo de intervención {...} cuyo fin último es la previsión, reducción y control permanente del riesgo de desastre...” (LGIRyPC, 2023).

La gestión de riesgos en el Colegio Madrid

A partir de esta comprensión de los riesgos, la Coordinación de Prevención de Riesgos (CPR) del colegio estructura su trabajo para mantener un entorno escolar lo más seguro posible. Lo hace tomando en consideración los elementos del modelo de la gestión de riesgos de una forma apropiada a la escala de riesgos que enfrenta. Dichos elementos pueden esquematizarse como se observa en la imagen.

No es un proceso rígido y se procura realizar un trabajo sistemático en el que todos en la comunidad del colegio son participantes en algún momento.

Los componentes del ciclo de la gestión del riesgo y ejemplos de su aplicación:

- **Identificación de peligros** y evaluación de riesgos. Es una actividad que realiza la CPR de manera periódica



Figura 1. Esquema del ciclo de la gestión del riesgo del Colegio Madrid. D. Reyes Chargoy

para contar con un diagnóstico actualizado. En algunos casos se busca asesoría técnica especializada. Un ejemplo de esto fue el diseño de protocolos para que los estudiantes pudieran volver a clases presenciales en julio de 2021, aún en el contexto de la pandemia por COVID-19; estos protocolos partieron de una evaluación de riesgos realizada durante 2020 y 2021 por parte de miembros del Comité Interno de Protección Civil del Colegio (CPR y directores) con la asesoría de especialistas. Estas medidas siguen experimentando ajustes para responder al carácter dinámico de ese riesgo.

- **Toma de decisiones.** Las decisiones suelen tomarse de manera colegiada entre los directores de las secciones escolares, con la participación de la CPR y también pueden discutirse en el Comité Interno de Protección Civil. En algunos casos, la Dirección General del colegio comunica la problemática a la Junta de Gobierno como, por ejemplo, cuando las medidas implican la erogación de recursos no presupuestados. Tal fue el caso de las obras de mitigación de inundaciones que se realizaron durante 2017, luego de las lluvias extraordinarias

de mayo y también por los refuerzos estructurales de los edificios de preescolar y el de gobierno, necesarios por el sismo del 19 de septiembre de ese año.

- **Organización.** Cada sección escolar tiene una estructura para la prevención y respuesta ante emergencias integrada por un coordinador (el director de la sección), un oficial de enlace (secretaria), un equipo de apoyo (prefectos y orientadores) y brigadistas capacitados para identificar riesgos de forma anticipada. Asimismo, se capacitan en materia de evacuación, repliegue, soporte básico de vida y uso de extintores. Los cuatro coordinadores (uno por sección), participan en el Comité Interno de Protección Civil. La coordinación operativa general recae en la CPR. En simulacros y eventos reales se instala un puesto de mando con un coordinador general (director general o director administrativo), un coordinador operativo (coordinador de prevención de riesgos) y un responsable para cada una de las siguientes posiciones: operaciones, planeación, logística y suministros. La información hacia el exterior a los padres de familia (a través de whatsapp, redes y avisos) la realiza el área de tecnologías y la revisión de ins-

talaciones está a cargo del personal de mantenimiento e intendencia.

- **Capacitación.** El programa de capacitación es anual y consiste en cursos, talleres y pláticas dirigidas a los integrantes de los comités de protección civil de las secciones, al personal de mantenimiento, intendencia y docentes en general. Las temáticas generales son: fundamentos del programa de seguridad del colegio, medidas preventivas, primeros auxilios, uso de extintores, comunicaciones, intervención en crisis y protocolos de respuesta ante emergencias. A través del Programa de Vinculación Social del colegio, también se capacita en estas materias a alumnos de bachillerato que pertenecen al Comité Estudiantil de Seguridad.

- **Recursos.** Este programa cuenta con un presupuesto anual propio. Se utiliza para cubrir los costos de actividades y servicios programados como la alerta sísmica, la capacitación, el mantenimiento a los equipos contraincendios y el equipamiento de al menos setenta integrantes de los comités de protección civil seccionales. El colegio también tiene previstas otras erogaciones importantes como la contratación de un Director Responsable de Obra para los estudios de seguridad estructural y seguridad y operación, que son parte sustantiva de la actualización del diagnóstico de riesgos.

- **Medidas para la reducción,** mitigación y en su caso, eliminación de riesgos. En el diseño y operación de estas medidas puede participar un espectro muy amplio de actores y esto dependerá del tipo de riesgo, del alcance y costo de las medidas. Es frecuente que se involucre el departamento de mantenimiento y las coordinaciones seccionales de protección civil de las diferentes

secciones escolares. La supervisión y, en muchas ocasiones el soporte técnico, recae en la CPR.

- **Protocolos de actuación.** Se cuenta con secuencias de acciones estandarizadas para responder adecuadamente frente a diversos peligros. Estos protocolos son comunicados a todos los miembros de la comunidad y en el caso de los estudiantes se realizan visitas a los salones para repasarlos y resolver dudas. En un ciclo escolar se realizan alrededor de cuarenta simulacros con diversas hipótesis para practicar tanto la evacuación, como el repliegue. También se cuenta con otros protocolos, como el de accidente y el de urgencia médica. Debido a la pandemia de Covid 19 se elaboraron protocolos para reducir el riesgo de contagio, los cuales se aplicaron desde junio de 2021. En el caso de eventos masivos programados (como la verbena anual que puede reunir seis mil personas en un día) se elaboran medidas de seguridad específicas.

El protocolo de evacuación se ejecuta como respuesta a la activación de la alerta sísmica por eventos reales, con un promedio de dos a tres veces en un ciclo escolar.

- **Transferencia del riesgo.** El colegio contrata anualmente diversos seguros para cubrir pérdidas por diversas causas como sismos, inundaciones e incendios. Durante 2017 estos instrumentos fueron muy importantes para responder a los daños causados por las lluvias de mayo de 2017 y por el sismo de septiembre de ese mismo año. Los recursos provistos por las aseguradoras, junto con los que tiene el colegio, permitieron recuperar equipos y materiales, generar instalaciones provisionales, realizar las reparaciones y mejorar la situación de las instalaciones con respecto al momento previo a la emergencia, realizando

obras de mitigación. Estas provisiones financieras permitieron que la interrupción de las actividades escolares fuera de unos cuantos días y que la recuperación completa de recursos e instalaciones se lograra en pocos meses.

- **Evaluación.** Se realiza en diferentes momentos y para procesos puntuales como para la gestión en su conjunto. Siempre, después de un simulacro o un evento real se revisan las acciones realizadas para identificar fallas en la ejecución o en la planeación de la respuesta. Una vez al mes se reúne el Comité Interno de Protección Civil para conocer los avances en la agenda de seguridad y también en este espacio se realizan actividades de evaluación.

Este trabajo cíclico ha probado su eficacia en diversos eventos, el último de ellos y sin duda el más prolongado que ha enfrentado el colegio, es el de la pandemia de Covid 19.

Mirada al futuro, algunos retos

Los fenómenos de violencia social que vivimos actualmente representan importantes retos para mantener una gestión de riesgos eficaz: hacen más complejo el análisis y el diagnóstico de riesgos que requiere una institución escolar. Obliga a fortalecer algunas capacidades técnicas

y a ser muy realistas en la identificación de límites de actuación y responsabilidad, por lo cual se vuelve necesario trabajar con otras instituciones y prever apoyos y recursos sustantivos de los cuales el colegio no dispone ni podría disponer.

Por otro lado, estos riesgos de violencia tan cercanos y tangibles visibilizan la importancia del papel de la escuela en todos los aspectos que involucran la educación para la paz. En este sentido, las actividades (i.e. capacitación, simulacros, atención de emergencias) que se realizan en el marco de un Programa de seguridad y Protección civil deben mantener un currículo implícito que promueva la empatía, la solidaridad, la corresponsabilidad, el valor de la vida y con ello aportar al esfuerzo formativo. Esto es coherente y sinérgico con las raíces republicanas del colegio y el principio de coeducación que lo caracteriza.

La pandemia de Covid 19 mostró una vulnerabilidad tejida de magnitud planetaria. El colegio tuvo que suspender actividades presenciales por un periodo de dieciséis meses: por un primer evento de contagio que se gestó a cientos de miles de kilómetros de distancia. Estas vulnerabilidades tejidas, previsiblemente, se van a exacerbar en diversos tipos de fenómenos que pueden configurar riesgos nuevos o eslabonados que requieran ampliar de forma importante la capacidad del colegio para identificarlos, mitigarlos o reducirlos. ❖

Referencias

- Arjonilla, E. (2001). *Cómo hablar de riesgo. Consideraciones teóricas*. Funsalud-UNAM-Instituto Nacional de Nutrición.
- Blaikie, P., Cannon, T., Davis, I. y Wisner, B. (1996). *Vulnerabilidad, el entorno social, político y económico de los desastres*. La Red.
- Cardona, O. D. (1993). *Evaluación de la amenaza, la vulnerabilidad y el riesgo*. En *Los desastres no son naturales*. La Red.
- Dynes, R. (1987). The concept in role in disaster research. En *Sociology of Disasters, Contribution of Sociology to Disaster Research*.
- Dynes, R., Quarantelli, E. y Kreps, G. (1972). A perspective on disaster planning. *Disaster Research Center Report Series*, 11.
- Lavell. (1994). *Viviendo en riesgo, comunidades vulnerables y prevención de desastres en América Latina*. La Red.
- LGIRyPC. (2023). *Ley de Gestión Integral de Riesgos y Protección Civil de la Ciudad de México*. <https://paot.org.mx/centro/leyes-normas-htm/ley-de-gesti-n-2207.html>
- Maskrey, A. (1993). *Los desastres no son naturales*. La Red.
- Rosales-Veitia, J. (2021). Evolución histórica de la concepción de la gestión de riesgos de desastres: Algunas consideraciones. *Revista Kawsaypacha*, 7. <https://doi.org/10.18800/kawsaypacha.202101.004>
- UNISDR. (2009). *Terminología sobre Reducción del Riesgo de Desastres*. https://wird.org/pr14/cd/documentos/espanol/Publicacionesrelevantes/TerminologiaRRD/ISDR_UNISDRTerminologiasobreReducciondelRiesgoDesastres_sp.pdf
- Wilches-Chaux, G. (1989). La vulnerabilidad global. En *Los desastres no son naturales*. La Red.
- Wisner, B., Gaillard, J. C. y Kelman, I. (2012). Framing disaster: Theories and stories seeking to understand hazards, vulnerability and risk. En *The Routledge Handbook of Hazards and Disaster Risk Reduction*. Routledge.

Alianzas educativas: University of Cambridge

Liliana Carolina Pondelek Berbel

Antecedentes

AL INICIO DEL CICLO ESCOLAR 2018-2019, la Academia de Inglés ya venía trabajando, de tiempo atrás, de manera colegiada con un equipo docente formado con bases metodológicas y pedagógicas sólidas; acorde siempre con los principios pedagógicos del Colegio Madrid, y a la vez, de la mano de las nuevas tendencias en la enseñanza del idioma.¹

Los avances en el aprendizaje evidenciaban no solo una notoria participación activa y constante de los niños y jóvenes en actividades escolares e interescolares en inglés, sino también óptimos porcentajes de aprobación en los exámenes de certificación de nivel de idioma, que se presentaban únicamente al concluir el bachillerato.

Lo siguiente era aplicar estos exámenes a los alumnos que finalizaran la primaria y secundaria, para obtener una certificación completa al término de cada nivel educativo. Esto implicaría que los estudiantes, además de continuar trabajando el programa de la Academia de Inglés, iniciaran la práctica de estrategias y se familiarizaran con el formato de las certificaciones, que es parte esencial de su preparación, pero que no aparecía en los libros de texto que se utilizaban en ese momento.

El inicio de las certificaciones para las secciones de primaria y secundaria requería una sistematización en el trabajo de preparación. Era importante que los más jóvenes tuvieran la oportunidad de presentar estos exámenes, que reflejarían sus logros en el área del inglés, y sería una experiencia significativa para su formación. Dado que todos los temas de los exámenes están basados en situaciones de la vida real, su práctica los prepararía para desarrollar habilidades que usarían en su vida diaria, uno de los objetivos del proyecto educativo de la Academia de Inglés.

Los resultados de las certificaciones darían al colegio información confiable e imparcial sobre el aprovechamiento de los alumnos, para luego trazar rutas de mejora que redundaran en mejores prácticas docentes. Si bien se trataba de un plan ambicioso, se tenía la seguridad de que la Academia de Inglés estaba lista para afrontarlo y que los alumnos también. Fue así que se decidió buscar una alianza con una institución que respaldara e impulsara aún más las prácticas pedagógicas de la Academia de Inglés, y se optó por *University of Cambridge* [la *Universidad de Cambridge*].

University of Cambridge

Las razones para optar por esta alianza fueron variadas. La Universidad de Cambridge fue fundada en el año 1209 y desde entonces, su misión

¹ Para conocer los pormenores de la enseñanza del idioma inglés en el Colegio Madrid, véase el apartado de la Academia de Inglés, en el capítulo II del presente libro.



Clase de inglés en preescolar, década 2020. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

ha sido contribuir a la sociedad a través de la excelencia en la educación, el aprendizaje y la investigación.

Los libros de texto que produce la Universidad de Cambridge para la enseñanza del inglés, desde hace décadas son un referente por la calidad y la actualidad de su contenido, como lo registra al respecto el documento publicado en 2016: “*The Cambridge Approach to Textbooks*” [El enfoque de Cambridge para los libros de texto], en el que se exponen los principios que se deben seguir al diseñar libros de texto de calidad y con el que Cambridge deja en claro sus altos estándares en cuanto a la elaboración y publicación de materiales educativos. Este enfoque considera los objetivos, el currículo, las pedagogías que deben implementarse, los materiales didácticos y la evaluación de los aprendizajes.

Desde el punto de vista de las certificaciones, el examen *Proficiency*, el más antiguo de la amplia batería que Cambridge ofrece en la actualidad, fue aplicado por primera vez hace 110 años. Desde entonces, sus expertos se han abocado a mejorar y perfeccionar sus certificaciones para que se adecúen a las necesidades de los candidatos y, lo más importante, nunca dejan de hacerlo. Sus exámenes se siguen adaptando a los cambios sociales y también a las exigencias de las instituciones educativas y empresas que aceptan sus certificaciones por ser un referente de validez y confiabilidad. *Cambridge English Language Assessment* ha alcanzado

el asombroso número de cinco y medio millones de exámenes y pruebas aplicadas, cada año.

Otro aspecto esencial para la enseñanza del inglés es el de la formación docente continua y el Colegio Madrid lo promueve de forma activa a través de su programa de profesionalización docente. En relación con este tema, Cambridge ofrece una variedad de certificaciones dirigidas específicamente a profesores de inglés lo que favorece el reconocimiento de las habilidades pedagógicas de los docentes. De manera adicional, el *Cambridge English Teaching Framework* es una excelente guía para que los profesores tracen sus propias rutas de profesionalización, basándose en diferentes aspectos de su formación.

Plan de acción

Durante el ciclo escolar 2018-2019, la Coordinación de Inglés del colegio planteó realizar un cambio en los materiales que se usaban en todos los grados educativos, para que hubiera una continuidad adecuada y se reflejara en sus materiales la progresión que tenía su currículo vertical.² Se tenía el objetivo de que en el siguiente ciclo escolar todos los alumnos que egresaran de primaria, secundaria y bachillerato presen-

² El currículo vertical hace referencia a un enfoque educativo que puntualiza la progresión de los contenidos y habilidades esenciales de una academia a lo largo de los diferentes niveles educativos, buscando que estos tengan continuidad y coherencia en el aprendizaje a medida que los estudiantes avanzan en su formación académica.

taran un examen de certificación de tipo estandarizado, lo ideal era utilizar libros de texto que incluyeran diversos tipos de ejercicios de preparación y, además, que proporcionaran estrategias de resolución de los mismos. Al considerar que las certificaciones que se presentarían eran las *Cambridge English Qualifications*, había que darse a la tarea de revisar los libros que ellos ofrecían.

Para cada sección se escogieron las series de libros de *Cambridge University Press* que resultaban adecuadas para la edad de los niños y jóvenes, y que cumplían con los requisitos que se habían considerado: progresión adecuada de contenidos y desarrollo de habilidades acorde al currículo vertical de la Academia, presentación de contenidos de forma contextualizada, así como propuestas de experiencias de aprendizaje significativas para todos los alumnos del colegio. También se incluían elementos clave del proyecto pedagógico del colegio, tales como la enseñanza de valores, el enfoque en la enseñanza de la fonética del idioma, así como la integración de *CLIL (Content and Language Integrated Learning)* en todos los grados y niveles para lograr una enseñanza integral e interdisciplinaria.

Un aspecto que no pasó desapercibido fue que Cambridge considera como central el rol de los profesores en todas las etapas del proceso educativo, por lo que su propuesta de formación docente era amplia, de gran calidad, y con la posibilidad de que el colegio la adecuara a su proyecto de formación profesional.

El Colegio Madrid: una Cambridge English School

Al inicio del ciclo escolar 2019-2020, se firmó el convenio entre el Colegio Madrid y *Cambridge University Press & Assessment*. El colegio pasó a ser una *Cambridge English School*, gracias a que ya contaba con un sólido programa de enseñanza de la lengua inglesa, cumplía con estándares de formación docente y con otros estándares en cuanto a perfiles de egreso y porcentajes de aprobación de las certificaciones que ya se implementaban en bachillerato.

Esta alianza significa contar con el reconocimiento y el respaldo de la Universidad de Cambridge acerca de los procesos de enseñanza, implementación de metodologías y evaluación del inglés en el Colegio Madrid. Sin embargo, se mantiene la tan necesaria autonomía que la Academia de Inglés y el colegio necesitan para que el proyecto siga los principios pedagógicos e institucionales que lo caracterizan. El colegio es quien continúa estipulando los objetivos educativos de la Academia, determinando sus perfiles de egreso, entre otros aspectos. En otras palabras, Cambridge respalda el proyecto de la Academia de Inglés para lograr los mejores resultados, brindando a los alumnos las oportunidades de aprendizaje y experiencias significativas para la vida que ellos requieren.

Con el acompañamiento y guía de los asesores académicos de Cambridge se seleccionan los libros de texto y materiales adecuados para cada nivel educativo, y se determina su continuidad o la necesidad de realizar cambios en las series.

En cuestiones administrativas se logró una mayor eficiencia, gracias a que se simplificó el proceso de registro de los alumnos a las certificaciones. Se realizó el análisis de los resultados de cada generación y se detectaron las fortalezas y también las áreas de oportunidad para apoyar a los alumnos a mejorar aspectos que así lo requerían.

Una vez firmada la alianza, se realizaron sesiones de capacitación para que los profesores conocieran cabalmente los nuevos libros de texto, así como sesiones informativas para que se familiarizaran con las opciones de formación docente, y seguir desarrollando sus habilidades en la enseñanza del inglés y, contar con mejores herramientas para hacer frente a las situaciones que se presentan en el salón de clases, cada vez más complejas y que requieren de intervenciones asertivas.

En resumen, Cambridge volcó toda su experiencia en cuanto a la enseñanza del idioma inglés, la formación docente y la elaboración e implementación de las certificaciones para determinar nuestras necesidades y así, respaldar

e impulsar —aún más— el proyecto ya existente de la Academia de Inglés.³

El presente y el futuro de la alianza

Tras renovar en 2023 el convenio firmado con *Cambridge University Press & Assessment* y después de cinco años de trabajo estrecho entre ambas instituciones, los avances en la Academia de Inglés son contundentes.

El quehacer diario en todos los niveles educativos está articulado en excelente armonía gracias a que los contenidos, aprendizajes y valores de nuestro currículo vertical, se materializan en las clases de inglés a través de la implementación de la metodología acorde al enfoque propio de la Academia, pero también gracias al uso de materiales didácticos de primer nivel. Esto, mediante la práctica profesional y sensible de los docentes de inglés, que ven a cada uno de los alumnos como seres que pueden desarrollar todo su potencial en un entorno multicultural y cada vez más dinámico. La inclusión de la enseñanza de valores en los materiales educativos fue un punto que destacar en este sentido.

Las *Cambridge English Qualifications* que presentan nuestros alumnos ya son parte de la cotidianidad institucional. Los resultados obtenidos han dejado ver el fruto del trabajo colegiado, constante y perseverante que el equipo docente de la Academia de Inglés ha realizado, así como del respaldo académico que *University of Cam-*

³ Esta alianza fue compartida con la comunidad escolar en su conjunto y celebrada en distintos foros y eventos, por el reconocimiento que *University of Cambridge* y el programa *Cambridge English Schools* le estaban otorgando al Colegio Madrid. Esto se concretó en la ceremonia en la que el colegio recibió sus placas que lo acreditaron como integrante de esta red de escuelas con un nivel de excelencia en la enseñanza y evaluación del idioma inglés.

Referencias

- Cambridge Assessment. (2016). *The Cambridge Approach to Textbooks*. Cambridge Assessment. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/textbooks/>
- Cambridge English Language Assessment. (s/f-a). Cambridge English Teaching Framework. *Cambridge English*. Recuperado el 3 de febrero de 2024, de <https://www.cambridge-english.org/teaching-english/professional-development/cambridge-english-teaching-framework/>
- Cambridge English Language Assessment*. (s/f-b). Cambridge English. Recuperado el 3 de febrero de 2024, de <https://www.cambridgeenglish.org/>

bridge ha proporcionado desde el año 2019. El prestigio de dicha institución proviene no solo de su gran historia en la investigación de las distintas áreas del conocimiento, sino además de que siempre se ha mantenido a la vanguardia en el campo de la innovación educativa. Gracias a esto, los alumnos siempre contarán con materiales adecuados, actualizados, y que reflejen las últimas tendencias en cuanto a la enseñanza comunicativa del inglés, presentando oportunidades significativas para los niños y jóvenes.

Sin duda alguna, el futuro se vislumbra aún más prometedor para la enseñanza del inglés en el Colegio Madrid. Se continuará trabajando para estrechar los vínculos institucionales que permitan obtener mejores experiencias educativas, interdisciplinarias e interculturales, así como una formación profesional continua que promueva un crecimiento exponencial de las habilidades docentes. Esto, en aras del beneficio de todos nuestros niños y jóvenes, y de la comunidad escolar en general. ❖



Estudiantes de secundaria, 2024.
Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

- Cambridge English Language Learning*. (s/f). Recuperado el 6 de febrero de 2024, de <https://www.cambridge.org/mx/cambridgeenglish>
- Oates, T. (2014). *Why Textbooks Count*. A Policy Paper. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/181744-why-textbooks-count-tim-oates.pdf>
- University of Cambridge*. (s/f). University of Cambridge. Recuperado el 2 de febrero de 2024, de <https://www.cam.ac.uk/>



Estudiantes de bachillerato CCH, década 2010. *Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.*

El legado español: Convenio con el Ministerio de Educación

Ana María Jiménez Aparicio
Ernesto Rico

LA HISTORIA DEL COLEGIO MADRID siempre ha estado ligada a sus orígenes, los cuales están arraigados en una fuerte conexión con España. Desde su fundación, la influencia española republicana ha permeado en el colegio en su forma de ser, de educar y de actuar. Este vínculo con España ha sido un pilar fundamental en la formación de su identidad institucional, guiando las prácticas educativas y sus valores.

En 2008, cuando se presentó la oportunidad de firmar un convenio de colaboración con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España,¹ fue una decisión que se reflexionó y analizó a profundidad. Se reconoció que este acuerdo podría fortalecer aún más los lazos del colegio con España y enriquecer su proyecto educativo, además de conllevar importantes ventajas de movilidad educativa para sus egresados. Así, bajo conciencia de los beneficios que traería a la comunidad, se decidió formalizar este convenio, que se firmó el 11 de febrero de 2008 y entró en vigor al inicio del curso escolar 2008-2009. Es el Colegio Madrid la primera institución educativa mexicana en integrarse a la red de centros españoles en el exterior.²

Este convenio —vigente hoy día— ha permitido el acceso a recursos educativos y cultura-

les de gran valor, tanto para el alumnado del colegio, como para sus docentes. Muchos de sus estudiantes han participado en programas de intercambio académico o en concursos literarios en los que, de resultar ganadores, han tenido la oportunidad de viajar a España y vivir experiencias internacionales que amplían sus horizontes y los preparan ante un mundo globalizado. Este convenio también ha facilitado la formación continua de algunos docentes, que han participado en programas de capacitación en diversas sedes de España o en diferentes cursos impartidos en línea, bajo la gestión de la Unidad de Acción Educativa Exterior (UAEE) del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España, en colaboración con la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Esta formación les ha permitido incorporar nuevas técnicas pedagógicas y enfoques innovadores en sus aulas, en beneficio directo de sus estudiantes.

Las actividades culturales promovidas en el marco de este convenio han fortalecido a la comunidad, ya que estudiantes y docentes pueden vivir y compartir experiencias enriquecedoras que celebran la diversidad y la interculturalidad, ejes centrales en el proyecto educativo del colegio que busca “formar personas con espíritu reflexivo, interculturales e incluyentes, respetuosas de la diversidad...” (Colegio Madrid, 2013). El intercambio constante con España

¹ Más tarde llamado Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

² Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España.

refuerza la identidad de todos aquellos que forman parte del Madrid e impulsa al colegio a seguir mejorando y adaptándose a los desafíos educativos del siglo XXI.

Paralelamente, este convenio ha abierto las puertas a otras experiencias enriquecedoras, como la participación en Climántica, proyecto de educación ambiental de la Consejería de Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible en colaboración con la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, o el intercambio con el Colegio Estudio de Madrid. En el primer caso, año con año estudiantes de secundaria y bachillerato realizan diferentes trabajos de concientización ambiental con el fin de participar en un congreso virtual juvenil que, tras un proceso externo de votación y selección, les abre la posibilidad de asistir a una edición del campus juvenil internacional Climántica, celebrado anualmente en España o Portugal, en donde tienen la oportunidad de convivir con estudiantes y docentes de distintas nacionalidades, recibir capacitaciones o presenciar charlas tocantes a temas científico-ambientales, y desarrollar proyectos artísticos en torno al tema que los convoca: el cambio climático. En el segundo, estudiantes de segundo grado de secundaria de ambas instituciones (Colegio Madrid-Colegio Estudio de Madrid) son partícipes de un intercambio académico que les ayuda a entender las diferentes visiones de acontecimientos históricos comunes y conocer que es mucho más que la lengua y las costumbres, lo que conecta y hace parecidos a México y España (Colegio Madrid, 2016). Así, con dos semanas de estadía en la Ciudad de México y dos en Madrid, todos los participantes, mexicanos y españoles, se empapan de la cultura de cada país y de la vida académica de cada institución.

Otra de las ventajas que ha otorgado el cumplimiento de este convenio radica en el hecho de que, desde la firma del mismo, el colegio forma parte de la Red de Centros Españoles en el Exterior. Gracias a esto, se tiene acceso a una red de centros de recursos, que permite la consulta de material bibliográfico, audiovisual y didáctico, ofrece una serie de actividades de

difusión y formación, y representa un espacio de contacto e intercambio de experiencias con otras instituciones nacionales e internacionales, que también sean centros de convenio. Más importante aún, al ser un centro español en el exterior, los estudiantes del Colegio Madrid que hayan cursado de primero de secundaria al primero de bachillerato son acreedores al título español de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y aquellos que hayan cursado todo el bachillerato, al título de bachiller español que corresponde al de educación media superior, ambos integrados al sistema educativo europeo. Para ello, el colegio tiene el compromiso de introducir contenidos de cultura, historia, geografía y literatura española en sus programas de estudio, hecho que ha permitido incorporar metodologías y contenidos educativos de España que han enriquecido el currículo y mejorado la calidad de su enseñanza, allanando una biculturalidad académica en la que se promueve la valoración de ambas naciones (México y España), y se impulsa el intercambio y el entendimiento cultural.

En el caso de preescolar y primaria, los contenidos de literatura, historia, geografía y cultura española se desarrollan en las mismas clases del currículo general a través de lecturas, revisiones de pasajes históricos hermanados a la propia historia nacional, y la enseñanza de cantos, rondas, juegos, gastronomía, vestidos típicos o símbolos de identidad española; combinación que une la formalidad del estudio con un contexto cercano a los estudiantes de estas secciones.

En secundaria y bachillerato, se cuenta con asignaturas específicas en las que los citados contenidos son abordados. De esta manera, los estudiantes de secundaria, a lo largo de los tres grados, tienen dos horas a la semana de la asignatura Historia, Geografía y Literatura Española (HGLE), con contenidos de geografía y los aprendizajes de historia y de literatura ordenados cronológicamente: en primero, de los orígenes hasta la Edad Media en vísperas de la unificación de España; en segundo, de los Reyes Católicos hasta fines del siglo XIX y la generación del 98; y en tercero, los siglos XX y XXI. En

el caso de bachillerato, los primeros dos semestres llevan la asignatura de Historia y Geografía de España (HGE), en uno se ve desde la prehistoria hasta el siglo XVIII y en el otro, del siglo XIX hasta la actualidad. En los semestres tercero y cuarto, se imparte la asignatura de Literatura Española, en el primero, de la Edad Media al siglo XVIII y en el segundo, del siglo XIX a la actualidad. El último año del bachillerato, el currículo ofrece dos asignaturas: España Contemporánea, con una hora semanal, e Historia del Arte con énfasis en el arte español, con duración de dos horas semanales.

Como enriquecimiento a los aprendizajes obtenidos, cada dos años se celebra en el colegio la Semana de la Cultura Española, con diferentes temáticas por edición, y en cuyo marco no solo se busca una forma novedosa de hacer aún más cercana la España clásica y actual, sino también que la comunidad del colegio reflexione acerca de diferentes temáticas que la hermana con su historia, literatura, geografía y cultura (Baños y González, 2016).

Finalmente, como parte del convenio, el colegio ha participado en varias reuniones de directores generales en España y Sudamérica, y en conjunto con la Consejería de Educación de la Embajada de España en México, se han organizado Jornadas Binacionales, en las que se abordan y discuten temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las diferentes disciplinas, cuyas líneas temáticas han transitado sucesivamente por el tema de las Ciencias, las Humanidades, las Matemáticas y las Habilidades Lingüísticas, y en las que se han presentado especialistas de altísima calidad tanto de México como de España. La Consejería también ha coadyuvado para la presencia de investigadores, académicos, escritores y artistas españoles.

En síntesis, se puede afirmar que el convenio entre el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España, y el Colegio Madrid tiene como objetivo fortalecer los lazos educativos y culturales entre España y México. Este acuerdo facilita diversas iniciativas, como intercambios académicos, programas de formación para profesores, y proyectos culturales

y deportivos, mejora la calidad educativa y fomenta el intercambio cultural entre los dos países, preparando a los estudiantes para un mundo globalizado y diverso.

La firma de este convenio ha sido una decisión acertada que ha fortalecido las raíces del colegio y le ha permitido crecer y evolucionar como institución. El Colegio Madrid seguirá comprometido con mantener y desarrollar este valioso vínculo con España, consciente de que brinda herramientas y oportunidades invaluable para formar a sus estudiantes como ciudadanos globales, críticos y comprometidos con su comunidad y el mundo. ❖



Mural hecho por estudiantes de la gen. 2017 en CCH, década 2010. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

Referencias

- Baños, S. y González, E. (2016). 75 años forjando ciudadanos del mundo. *Transatlántica de Educación. 75 años del Colegio Madrid de México: Su historia y legado pedagógico y cultural*, 16.
- Colegio Madrid. (s/f). *Centro de Memoria Histórica Colegio Madrid*: Centro de Memoria Histórica Colegio Madrid. <https://centrodememoriahistoricacolegiomadrid.com/>
- Colegio Madrid. (2013). *Proyecto educativo del Colegio Madrid*. Colegio Madrid.
- Colegio Madrid. (2016). *75 años. Colegio Madrid. Al andar se hace camino*. Colegio Madrid.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España. (s/f). Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mexico/estudiar/en-mexico/centros-docentes>



Entornos para la vida





Explanada de la Unidad Cultural Lázaro Cárdenas, década 2020. *Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.*

Entornos de aprendizaje y crecimiento: Unidad Cultural y Unidad de Biblioteca

Laura Gilabert Martínez
Erandi González Kañetas

Unidad Cultural

DESDE SUS INICIOS, el Colegio Madrid ha buscado la formación integral de sus estudiantes, es así que en su proyecto educativo siempre ha procurado incentivar las actividades sociales, culturales, recreativas y deportivas.

El Colegio Madrid es una institución con una visión integral del proceso educativo, cuyo propósito central es que los alumnos se asuman como pensadores críticos, reflexivos, creativos y constructores de su propio aprendizaje, coherentes a sus necesidades e intereses personales y colectivos. Estudiantes que sean capaces de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir con otros. (Colegio Madrid, 2013)

Estas actividades se realizaban fuera del colegio, en lugares rentados o adaptados para ello; es a partir del cambio de instalaciones de Mixcoac a Tlalpan que las autoridades cuentan con el espacio y la viabilidad financiera para construir una unidad cultural, con la intención de apoyar aún más a la dimensión cultural del proyecto educativo.

La construcción se terminó durante el curso escolar 1984-1985, y fue nombrada Unidad Cultural Lázaro Cárdenas, en honor al ex presidente de México. Para su inauguración, en junio de

1984, ahí se trasladó el busto de Lázaro Cárdenas, esculpido por Julián Martínez (Pastor, 1999).

La unidad cuenta con una amplia galería para exposiciones, un auditorio con un aforo de 341 asientos, camerinos, luces y una cabina con equipo de proyección y sonido. También alberga el mural "Identidad y futuro", del artista Arnold Belkin, inaugurado en enero de 1987, que representa diferentes etapas del exilio de España a México.

En su primer año se realizaron alrededor de cien eventos; al día de hoy, estos se han triplicado y ascienden a 351. A lo largo de más de cuarenta años, se han presentado exposiciones, obras de teatro, conciertos y conferencias de diversa índole, organizados por estudiantes, y también por artistas reconocidos, y se promueve el conocimiento y la apreciación de la música, el teatro, la danza, la poesía, el cine, la fotografía y las artes plásticas, entre otros procesos creativos.

Este espacio incluye a toda la comunidad educativa; desde los más pequeños de preescolar hasta los más grandes de bachillerato, ex alumnos, docentes, trabajadores y padres de familia. Su uso multidisciplinario permite al colegio ser un punto de encuentro entre la comunidad, al propiciar el acercamiento a la sensibilidad, al arte y a la cultura, sin dejar de lado el propósito de formar públicos sensibles y críticos.

Año con año se realizan festivales artísticos y es en ellos que se gestan vocaciones en sus estudiantes, como pueden ser la actuación, el canto, la poesía, la música, las artes plásticas, la fotografía y el cine. Son muchos los ex alumnos que se han dedicado a la creación y a actividades relacionadas con el teatro, el cine, la música, y que han sido galardonados a nivel internacional por su labor artística.

La formación educativa en el Colegio Madrid siempre ha considerado el reconocimiento del sincretismo de las tradiciones, resultado de la fusión de dos culturas; muestra de ello es la

impartido conferencias de diversos temas a docentes y estudiantes. Además, cada dos años, el auditorio es sede del Encuentro Pedagógico Carmen Meda, en donde se imparten conferencias de diversos temas educativos de interés, con el propósito de que los profesores tengan la oportunidad de estar a la vanguardia en temas de educación.

Debido a nuestra cercana relación con el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España, se ha tenido la oportunidad de albergar conciertos y exposiciones traídas desde España, como la presentación del



Auditorio de la Unidad Cultural Lázaro Cárdenas, 2016. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

celebración del día de muertos. Cada año, estudiantes, padres de familia y personal del colegio instalan una colorida ofrenda en la galería de la Unidad Cultural.

A la par de los eventos artísticos y culturales, se realizan también exposiciones y conferencias relacionadas con las ciencias y las humanidades, que sirven como apoyo y refuerzo al proyecto educativo. Personajes como el filósofo Gregorio Luri y divulgadores de la ciencia como Julieta Fierro o Javier Santaolalla han

Coro Madrigalistas de Bellas Artes en su estreno de temporada 2019, concierto en el marco de la ceremonia por el 88 aniversario de la proclamación de la Segunda República Española, o la exposición Expediciones científicas españolas del siglo XVIII, sobre el aporte de estas expediciones a la humanidad en ámbitos de la botánica y la mineralogía; también la donación de una colección de litografías de varios cuadros representativos del Museo del Prado, que forman parte de las exposiciones que se muestran

en la galería; sin dejar de lado la realización de conferencias con la participación de personajes españoles destacados.

Hace ya más de cuarenta años que se abrieron por primera vez las puertas de la Unidad Cultural Lázaro Cárdenas; un espacio que ha funcionado como un vínculo con el arte, la cultura y el mundo, cuna del descubrimiento de vocaciones, experiencias creativas y formativas de la comunidad escolar.

Unidad de Biblioteca

En el Colegio Madrid, la existencia de un espacio destinado al resguardo de materiales bibliográficos y hemerográficos disponibles para consulta es tan antigua como su misma fundación en el recordado “castillo” ubicado en el entonces pueblo de Mixcoac.¹ Parte del acervo actual de la ahora llamada Biblioteca Jesús Silva Herzog² da testimonio de los orígenes fundacionales del colegio y de la historia y el intercambio ocurrido entre España y México desde 1941 (Colegio Madrid, 2016).

No obstante, es con el cambio de instalaciones de Mixcoac a Tlalpan (1979) que se puede hablar de la integración en forma de una biblioteca general del colegio, específicamente a partir de 1980, cuando la entonces directora general Cristina Barros Valero da prioridad a este cometido.³ Así, se completa el procesamiento y catalogación bajo una normativa internacional (Sistema de clasificación decimal Dewey) de todos los materiales existentes —en ese momento aproximadamente cinco mil ejemplares— y, además, se toma la decisión de actualizar el acervo y acrecentar los servicios que la biblioteca podía ofrecer a estudiantes y docentes, con

el fin de que, bajo la modalidad de estantería cerrada, pudieran acudir a consultar fuentes de información, a pedir algún material en préstamo a domicilio o bien, a utilizarla como un sitio para el desarrollo de clases.

En las primeras décadas en las instalaciones de Tlalpan, se realizaron diferentes modernizaciones de espacio y manejo. Se acondicionaron los accesos; se ampliaron los estantes y las áreas de consulta y atención a grupos; se incorporó una sala para lectura; se inauguró un jardín externo que puede ser usado como espacio de trabajo académico; se introdujeron computadoras para mudar de un catálogo físico a uno electrónico; se instauró el uso de un sistema de automatización de bibliotecas; y, con el aval presupuestario del director general José Antonio Chamizo Guerrero (director del colegio en el periodo 1989-1997), se fue incrementando de manera sustancial el acervo bibliográfico, el cual creció más allá del triple en relativamente pocos años (Pastor, 1999), incluyendo materiales no sólo relacionados con los planes de estudio, sino también aquellos que los maestros pensaran relevantes para apoyar de manera más amplia las materias que impartían o bien, que fueran considerados de interés para los usuarios en general. Más tarde, para iniciar el curso escolar de 1998-1999, se decidió permitir que los usuarios buscaran directamente en los estantes los materiales de su interés, es decir, moverse hacia la modalidad de estantería abierta, en concordancia con las tendencias ya imperantes en otras instituciones y en apoyo al cambio de sistema del bachillerato de Educación Preparatoria Nacional (EPN) al del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

Actualmente, y cuidando el manejo formal que toda biblioteca escolar debe seguir,⁴ la biblioteca del colegio cuenta con más 33 000 ejemplares que cubren diversas áreas del conocimiento y que están en constante actualiza-

¹ Centro de Memoria Histórica Colegio Madrid

² La biblioteca del Colegio Madrid recibió este nombre para dar reconocimiento a Jesús Silva Herzog, miembro mexicano del Comité Técnico del llamado “patronato” del colegio y cuyas gestiones fueron fundamentales para consolidarlo como una institución mexicana, bajo las características de una asociación civil: Asociación Civil Colegio Madrid.

³ Los datos aquí referidos se obtuvieron a partir de una entrevista realizada al Lic. Alfredo Arroyo Gómez, quien fungió como responsable de la biblioteca por más de treinta años y a quien se le agradece su valiosa colaboración.

⁴ En relación a las condiciones de las bibliotecas escolares en México, la Dra. Rosa María Fernández de Zamora, una de las más destacadas bibliotecólogas del país, menciona que aunque son pocas las buenas bibliotecas, existen algunas pocas que merecen reconocimiento, entre ellas la del Colegio Madrid (Zamora, 2001).



Biblioteca Jesús Silva Herzog, 2024. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

ción y enriquecimiento, balanceando las necesidades académicas, los intereses de nuestros usuarios (jóvenes y adultos) y las novedades editoriales pertinentes para su público. La mayor parte de estos pertenecen al acervo general, si bien también existe un número importante de volúmenes que integran la colección de consulta, una colección de publicaciones periódicas (hemeroteca), un fondo de libros en reserva—cuya adecuada conservación es importante en términos de su valor histórico y cultural—, y casi un centenar de materiales electrónicos.

Con el afán de ser parte integral de la vida académica y cultural del día a día del colegio, los objetivos centrales de la biblioteca son atender las necesidades de información, consulta, investigación y lectura de los integrantes de la comunidad del colegio, así como ayudarlos a crear y fortalecer comunidades lectoras tanto en los aspectos académicos y culturales, como de entretenimiento y recreación, ofreciendo un entorno rico en experiencias que favorezcan la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes (Colegio Madrid, 2013).

Así pues, en sus instalaciones se atiende a estudiantes de secundaria y bachillerato, a docentes y al personal del colegio, proporcionando servicios de búsqueda y consulta de fuentes

de información documental actualizada, préstamo de materiales a domicilio, atención a grupos de estudiantes acompañados de sus profesores titulares y a usuarios que acuden de forma autónoma a leer, a realizar trabajo académico, a practicar ajedrez o a convivir con sus pares.

En el plano cultural, se organiza una agenda de exposiciones en el espacio de la biblioteca, con la finalidad de compartir con la comunidad escolar información sobre acontecimientos y/o personajes relevantes o bien, para presentar trabajos realizados por los estudiantes de las diferentes secciones. Asimismo, buscando fomentar el interés por la lectura, se exhiben novedades editoriales recientemente adquiridas, se realizan visitas a la secundaria y al bachillerato, en las que “se acerca” a los estudiantes materiales diversos que puedan ser de su interés, y semana a semana, se publican electrónicamente—en las redes sociales del colegio— recomendaciones de lectura en el ya tradicional espacio llamado “Lunes librero”.

Mención aparte merecen la organización de la Feria del Libro y la celebración del Concurso literario *Nuestras Voces*. La primera se llevó a cabo por más de treinta años en el colegio (1986-2018), y se convocaba a diferentes sellos editoriales a exponer libros, revistas y noveda-

des, con el fin de que la comunidad (estudiantes, docentes, trabajadores y familias) pudiera tener a la mano dicha oferta en un contexto en el que se festejaba la lectura. El segundo, surgido en el marco de la misma Feria, supera ya su vigésima quinta edición, y representa una tradición en el colegio en la que se convoca a los estudiantes de bachillerato, de secundaria, de quinto y sexto de primaria, a docentes, a empleados y a ex alumnos a dejar fluir su imaginación para plasmar sus voces y emociones a través de la creatividad literaria, ya sea en narraciones y/o poemas, en español o en inglés.

El resultado de esta iniciativa de fomento a la escritura creativa y la lectura es la publicación de una antología conformada por los textos ganadores –*Antología literaria Nuestras Voces*–, misma que se publica todos los años en el contexto

de la celebración del Día Mundial del Libro y del Derecho de Autor, el 23 de abril. De tal modo, tras un proceso que involucra diferentes etapas (convocatoria, recepción, selección dictaminada por miembros de la comunidad académica del colegio, edición e ilustración y publicación), el gozo por las letras y la riqueza cultural y lingüística inherente a la formación integral propiciada en el Colegio Madrid se ve materializada; no siendo pocos aquellos que en su marco conectan o descubren su vocación literaria.

La Biblioteca Jesús Silva Herzog es así un espacio académico, cultural, de convivencia y de esparcimiento, interesado en apoyar el desarrollo de la formación integral de toda la comunidad escolar del colegio, en directa relación con los propósitos del proyecto pedagógico del mismo. ❖



Biblioteca Jesús Silva Herzogs, 2024. *Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.*

Referencias

- Colegio Madrid. (2013). *Proyecto educativo del Colegio Madrid*. Colegio Madrid.
- Colegio Madrid. (2016). *75 años. Colegio Madrid. Al andar se hace camino*. Colegio Madrid.
- Fernández de Zamora, R. M. (2001). *Desarrollo de las unidades de información 1956-2000: Bibliotecas, centros de información, centros de documentación*. UNAM.
- La Unidad Cultural Lázaro Cárdenas. (s/f). *Centro de Memoria Histórica Colegio Madrid*. Recuperado el 12 de febrero de 2024, de <https://centrodememoriahistoriacolegiomadrid.com/unidad-cultural-lazaro-cardenas/>
- Pastor, M. A. (1991). *Los recuerdos de nuestra niñez*. Colegio Madrid.

Espacios de aprendizaje: Taller de ideas (*makerspace*)

Rodrigo Castañeda Rivera
Rosa María Catalá Rodes
Carlos Emiliano Moncada Gómez

EL TALLER DE IDEAS del Colegio Madrid, también conocido como *Makerspace*, surge en 2018 a partir de la necesidad de ampliar las habilidades de creatividad y pensamiento de diseño de las y los estudiantes de todos los niveles del colegio, a través de un espacio específicamente diseñado para ello.

En 2024, se crea un nuevo espacio, complementario al Taller de Ideas (*Makerspace*), para materializar proyectos de grabación/edición de audio/video, impresión 3D, así como la modificación de materiales: Taller de Ideas Digital.

El equipo con el que se cuenta en dicho taller es una selección semiprofesional que permite la grabación de audio y video, en exteriores y en un estudio insonorizado con luces y micrófonos, además de equipo para impresión 3D, cortadora de materiales y máquina de coser.

Los empleos de estos equipos son múltiples. Un podcast creado por alumnos es como un proyecto de clase que cobra vida a través del audio. Al producir un podcast, los alumnos no solo aprenden sobre el tema que eligen, sino que también desarrollan una serie de habilidades valiosas para su futuro, como la investigación, la comunicación, el trabajo en equipo y la creatividad. La impresión 3D es una tecnología revolucionaria que permite crear objetos tridimensionales a partir de un diseño digital. Las aplicaciones de la impresión 3D son prácticamente ilimitadas. Por último, la cortadora de materiales y la máquina de coser son he-

rramientas clave en el desarrollo de proyectos creativos y educativos, especialmente en disciplinas como el diseño, la moda y la ingeniería.

Estos dos espacios permiten que los alumnos creen nuevas formas de comunicar, así como nuevos objetos, promoviendo su pensamiento creativo, pensamiento crítico, investigación, comunicación, colaboración y la resolución de problemas.

Aunque la historia de los *makerspace* se remonta a finales del siglo XIX, su uso educativo comenzó de manera acelerada en 2010, junto con el movimiento “Hazlo tú mismo” y la metodología STEM (Shanshan, 2016). Uno de los sitios STEM más importantes que inspiraron tanto el desarrollo como el acondicionamiento del Taller de ideas del colegio fue el Exploratorium de San Francisco (Exploratorium, 2023), un espacio pionero en la integración de ciencia y tecnología tanto para divulgación como para el aprendizaje.

Como se describe en los textos correspondientes a las áreas de ciencias y de matemáticas,¹ el Taller de ideas forma parte del Programa Distintivo de Enseñanza de las Ciencias del Colegio Madrid, en el que una de las premisas más importante es la de integrar ciencia y tecnología en sus generalidades teórico-prácticas. En el caso del *Makerspace*, las actividades responden prin-

¹ Para más información, pueden consultarse los textos Enseñanza de Matemáticas y Enseñanza de las ciencias, en el capítulo II de este libro.

principalmente al modelo STEM (Ciencia, Ingeniería y Matemáticas) que se desarrolla plenamente con base en actividades ideadas por expertos en el área de ingeniería, y que tienen gran impacto en las habilidades prácticas de los estudiantes y en la comprensión de diversos temas relevantes de ciencias y matemáticas. Desde el inicio de su operación, ha mostrado ser la respuesta idónea al hecho de que, a diferencia de las ciencias, las matemáticas y la tecnología computacional que ya tenían un sustento y metodología específica en espacios *ad hoc*, el desarrollo del pensamiento de diseño carecía de muchos de los medios para su plena presencia en el programa. Así pues, se requería de un nuevo tipo de espacio de trabajo, donde las amplias mesas, la presencia de herramientas y de equipos especializados para la elaboración de prototipos estuvieran a la vista y a la disponibilidad de las y los alumnos. De este modo, a los laboratorios de biología, química y física, a las actividades prácticas del programa de educación ambiental, al uso de materiales tangibles y aplicaciones digitales para el aprendizaje de las matemáticas, al uso de equipos móviles y de laboratorios de computación para el área de tecnologías y al bagaje

técnico de los estudiantes, se sumaron el uso de pinzas, martillos, alicates, soldadoras y equipos como impresoras 3D y cortadora láser para armar y probar sus inventos o prototipos.

En este sentido, los principales criterios a favor de tener un *makerspace* son los siguientes:

- **ATENDER** las necesidades educativas de las nuevas generaciones; proporcionar un espacio donde los estudiantes pueden explorar, experimentar y crear de manera activa. Este enfoque fomenta la autonomía, la creatividad y el aprendizaje práctico, adaptándose a las diversas formas de aprender de los estudiantes actuales.
- **REFORZAR** las buenas prácticas como la enseñanza experimental; los estudiantes pueden aplicar conceptos teóricos en proyectos tangibles. Esta metodología promueve la experimentación, el error como parte del aprendizaje y la resolución de problemas de manera colaborativa, lo que potencializa el desarrollo de habilidades clave como el pensamiento crítico y la creatividad.



Taller de ideas (*Makerspace*), década 2020. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

- **FOMENTAR** las habilidades STEM: pensamiento crítico, pensamiento creativo, investigación, colaboración, comunicación y resolución de problemas.

- **FORMAR** a las nuevas generaciones de docentes del colegio; este espacio ofrece oportunidades para experimentar con nuevas metodologías de enseñanza, integrar la tecnología de manera efectiva en el aula y desarrollar habilidades pedagógicas innovadoras que preparen a los educadores para afrontar los desafíos educativos del siglo XXI.

- **PRESENCIA** en la comunidad educativa y de divulgación; este espacio se convierte en un centro abierto a la comunidad, donde se pueden realizar actividades, talleres y eventos que involucren a padres, estudiantes, educadores y otros miembros de la comunidad, fortaleciendo así los lazos entre la escuela y su entorno.

Con el paso del tiempo, se ha consolidado el aprovechamiento del entorno de aprendizaje que brinda el Taller de ideas en el colegio. En primaria, se cuenta con un programa específico en el que los alumnos de primaria baja participan en un proyecto al año, mientras que los de primaria alta participan en dos, y cada proyecto tiene una duración de entre ocho y diez horas. Todas las secuencias buscan resolver un problema, que va desde identificar fósiles, diseñar y construir la torre más alta, crear puentes para comunicar comunidades, fomentar la inclusión al construir un dispositivo sustentado en la accesibilidad universal, diseñar y poner en marcha un huerto sostenible con el diseño de una geodésica, probar y mejorar aviones o visualizar el cambio climático con edificios a escala, entre muchos otros. Todos los proyectos siguen una estructura similar en la que se presenta un problema y se empatiza con las circunstancias, para luego proponer e investigar posibles soluciones; con el conocimiento adquirido, se diseña y se pone a punto una propuesta tangible de solución. Al final, se prueba la solución, se comunica a los demás y se piensa en

posibles mejoras. Al concluir, los alumnos hacen un trabajo de metacognición, en el que piensan en cómo se podría utilizar la manera en la que se trabajó, qué se podría hacer en un siguiente proyecto y otros aspectos relacionados con el desarrollo de la secuencia.

Para preescolar, se hacen algunos proyectos en conjunto con alumnos de primaria, y se mantiene la misma forma de trabajar. En uno de los proyectos, por ejemplo, se toma la idea de construir una casa a partir del cuento de “Los tres cochinitos”, las chicas y chicos prueban diferentes materiales, estudiando cómo se comportan contra el viento y el agua, para luego construir una casita que resista al lobo.

En secundaria y bachillerato, son los profesores de las diferentes asignaturas quienes proponen las secuencias que quieren llevar a cabo en el *makerspace*. Por ejemplo, utilizando corte láser de MDF [medium density fiberboard], se construye un sextante para ser utilizado como un instrumento de medición indirecto en la clase de matemáticas de primero de secundaria durante una práctica de campo, en la que este instrumento se usa para medir y registrar la altura de los árboles de una reserva. En otro plano, en química de tercer grado de secundaria, utilizando primordialmente la sección con herramientas para trabajo con madera, los estudiantes diseñan y construyen un deshidratador solar para secar frutos y, posteriormente, se evalúa la eficiencia del mismo. En bachillerato, se ha utilizado el *makerspace* para hacer cónicas en matemáticas, a través del corte de una pirámide cónica hecha por los alumnos. A su vez, los alumnos de Química III han diseñado y creado joyas con cobre y malaquita, como parte del proyecto titulado “Del mineral a la joya”.

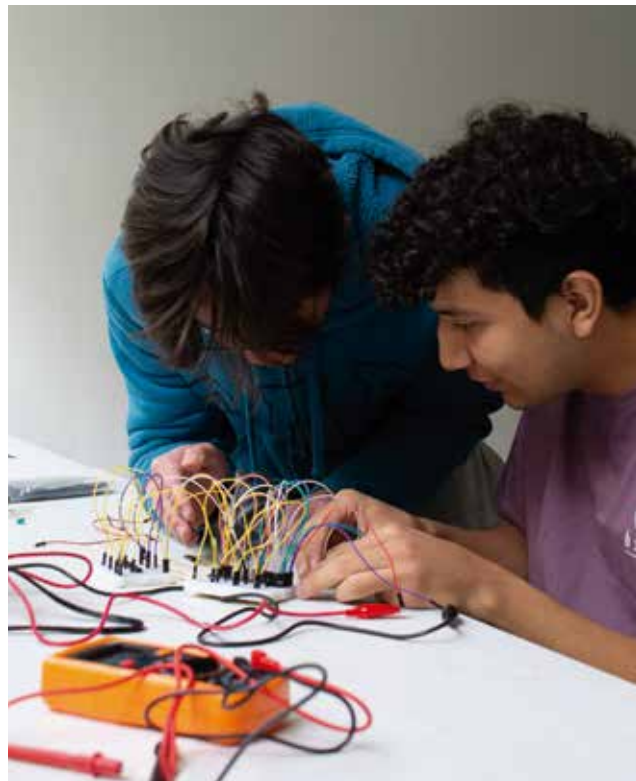
En todas las secuencias didácticas y proyectos que se llevan a cabo en el *makerspace*, es una constante que los estudiantes aprendan más allá de los objetivos académicos. En principio, aprenden a manejar diferentes herramientas para trabajar con materiales reciclados y con madera, a diseñar y cortar con el equipo láser y a diseñar e imprimir en 3D, pero dado que las actividades siempre son en equipo y se fomenta

el trabajo colaborativo y la comunicación, también aprenden a compartir sus ideas y a dialogar para llegar a consensos. Toman conciencia de optimizar y cuidar los recursos materiales, en tanto que en cada proyecto tienen asignada una cantidad limitada de los mismos. Todas esas habilidades les sirven en cualquier ámbito, ya sea escolar, personal o comunitario, a la vez que se promueven los principios del colegio, esto es, formar ciudadanos con sólidos principios democráticos y cívicos, fomentando la cultura; la apertura a la diversidad y la convicción de que el futuro de una sociedad se construye a través de la educación.

El *makerspace* también funciona como un espacio de apoyo para todo tipo de eventos y secuencias didácticas. En el programa “Ciencia sí. Con la ciencia sí se juega”,² funge como un lugar para crear materiales didácticos para las secuencias, pero también para que los alumnos creen y construyan parte de las demostraciones y soluciones. El espacio se utiliza también en el evento de la Verbena,³ en la que se venden modelos ensamblables de MDF que los asistentes pueden armar directo en el *makerspace* y pintarlos. También es un espacio para la formación docente, como es el caso del taller de metodología STEM, parte del proyecto de formación docente del propio colegio, o bien, los grupos de estudio y análisis de lecciones de diferentes academias.

² Este proyecto busca la activación hacia las ciencias a través de actividades recreativas. Su propósito es llevar a cabo una serie de actividades recreativas de ciencia, especialmente diseñadas para despertar la curiosidad, desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, y aplicar conocimientos a la resolución creativa de retos o proyectos atractivos y útiles para los estudiantes.

³ La Verbena es una tradición que se remonta a 1975, cuando el colegio acogió a familias exiliadas chilenas tras el golpe de Estado en Chile. Esta celebración nació como una iniciativa solidaria para recaudar fondos destinados a las colegiaturas de los niños exiliados; posteriormente se extendió a familias de otros países como Uruguay y Argentina. La Verbena se ha convertido en un evento anual que involucra a la comunidad educativa y a ex alumnos en un esfuerzo conjunto para apoyar a diversas familias a través de la recaudación de fondos. Esta festividad se caracteriza por ser un día especial en el calendario escolar, donde se mezcla la música, la danza, la comida, la convivencia y la solidaridad, demostrando la fortaleza y unión de la comunidad madrileña. La Verbena es un espacio donde se reencuentran antiguos y nuevos amigos, se disfruta de juegos, se comparten risas y se colabora en pro de una causa noble, superando cada año las metas de recaudación y fortaleciendo los lazos de solidaridad y apoyo entre todos los participantes.



Taller de ideas digital (*Makerspace*), 2024.
Fotografía: D. Álvarez Miranda.

Cada año se suman más secuencias didácticas al *makerspace* y se prevé la incorporación de una secuencia al año en todos los grados de secundaria y bachillerato, muy similares a las que se hacen en el taller de ideas de primaria; la principal diferencia entre los proyectos está en la complejidad de la solución. De esta manera, se harán muebles de cartón corrugado en primero de secundaria, materiales lúdicos para enseñar circuitos en segundo y creación de un dispositivo para mejorar la vida de gente con discapacidad motriz en tercero. En bachillerato, se diseñará y construirá un horno solar en el primer semestre, un sistema de automatización a microescala en tercero y un cargador de celular usando energías renovables en el quinto semestre. ❖

Referencias

- Exploratorium. (s/f). *Exploratorium*. Exploratorium: The Museum of Science, Art & Human Perception. Recuperado el 13 de febrero de 2024, de <https://www.exploratorium.edu/>
- Shanshan, Y. (2016). Makerspaces as learning spaces: An historical overview and literature review. *ERA: Education and Research Archive*. <https://era.library.ualberta.ca/items/4eb0c55c-660a-4703-b1fd-0f8e937c6e41>



Laboratorio de biología de bachillerato CCH, década de 2020. *Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.*

Los laboratorios como ejes del aprendizaje experimental en el Colegio Madrid

Gabriela Elba Marín Martínez
Paulina Trejo Barocio

LOS LABORATORIOS SON LUGARES de aprendizaje para llevar a cabo prácticas experimentales con las que se refuerzan acciones importantes para el quehacer científico. Dada la naturaleza experimental de la enseñanza de las ciencias, tradicionalmente en México su enfoque ha sido teórico-práctico.

Desde su fundación en 1941, en el Colegio Madrid la enseñanza experimental ha sido un eje esencial para el aprendizaje. La observación, descripción y comprensión de la naturaleza fue parte fundamental del proyecto educativo, sin embargo, el quehacer de la experiencia transitó de la investigación y la observación a la necesidad de incorporar un espacio experimental, que permitiera a las y los estudiantes la construcción de hipótesis y su comprobación a través de la experiencia. Durante esos primeros años, los laboratorios en preparatoria y secundaria incorporaron prácticas experimentales sencillas, vinculadas a los programas educativos en ese momento vigentes, a estas se fueron adaptando diferentes estilos de enseñanza y predominó como propuesta la aplicación del método científico. Se debe mencionar que la mayoría de estas prácticas experimentales era demostrativa.

En 1979, el Colegio Madrid deja sus instalaciones en Mixcoac y se muda a Tlalpan; para ese momento la población estudiantil había aumentado y ante las nuevas corrientes educa-

tivas como el constructivismo de Ausubel,¹ las comunidades de aprendizaje de César Coll² y la psicología del aprendizaje, entre otras, los educadores se ven ante la necesidad de replantear la perspectiva de la enseñanza experimental en el colegio. Asesorados por expertos, la enseñanza experimental toma un lugar prioritario y se crea entonces la Coordinación de Enseñanza Experimental. Esta coordinación será la encargada de sistematizar y estructurar el uso de los laboratorios en secundaria y preparatoria, al tiempo que se buscan y remodelan espacios en los que tendrá lugar la experiencia experimental también para primaria y preescolar. Esto implicó tener laboratorios acondicionados, mobiliario y material, además de docentes preparados, responsables de la enseñanza y el diseño de las prácticas.

La Coordinación de Enseñanza Experimental gestionó los espacios y recursos de laboratorio en las distintas secciones y estuvo a cargo

1 El constructivismo de Ausubel considera de gran relevancia relacionar los conocimientos nuevos con los previos, para ello hay que conocer las ideas previas de los estudiantes y esta corriente también da cabida al estilo de aprendizaje de cada sujeto (Viera, 2003).

2 Cesar Coll se refiere a las Comunidades de Aprendizaje como grupos de personas con diferentes niveles de experiencia, conocimiento y pericia, que aprenden mediante su involucramiento y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, gracias a la colaboración que establecen entre sí, a la construcción del conocimiento colectivo que llevan a cabo y a los diversos tipos de ayudas que se prestan mutuamente.

de la capacitación del personal docente. En la primaria se implementó el programa “Vamos a explorar”, con prácticas y materiales para el aula, y el laboratorio que facilitaban la experimentación en los espacios de aprendizaje.

La creación de los laboratorios responde a la relevancia de la enseñanza de la ciencia experimental en espacios de aprendizaje teórico-prácticos, donde se observan fenómenos para luego analizar la evidencia y encontrar una explicación a lo observado.

Durante estos años, en preparatoria y secundaria se hicieron algunos ajustes de operatividad y equipo; el mayor cambio se dio en el año 2000, en que se adecuaron las instalaciones para el 2001, cuando se migró del sistema de Preparatoria Nacional al de Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Al seguir los lineamientos establecidos por la UNAM, se modificaron los laboratorios de biología y química para que el espacio del anexo quedara en medio del laboratorio, con la finalidad de trabajar con el grupo dividido en dos secciones; y se requirió un laboratorista, para encargarse de que el material y las condiciones en cada laboratorio fueran óptimas para la realización de cada actividad. También se buscó asesoría para manejar el desecho de reactivos y la seguridad en el laboratorio.

El cambio de sistema Preparatoria Nacional a sistema CCH conllevó una transformación importante en el diseño de la propuesta didáctica: se redujo el número de prácticas y en vez de manuales con instrucciones, se diseñaron prácticas abiertas que propiciaran la creatividad y la autonomía, y que también las y los estudiantes propusieran los experimentos.

En 2013, se remodelaron los laboratorios de secundaria, con un anexo que divide el espacio en dos y se estableció que en el trabajo en el laboratorio, también se utilizara el invernadero, donde la diversidad de plantas de diferentes medios puede usarse como modelo experimental para la comprensión teórico-práctica de temas variados.

Como se apuntó, los laboratorios son un espacio donde se lleva a cabo la enseñanza de las prácticas científicas, se refuerzan acciones y

comportamientos que corresponden al quehacer en esta área, así como la gestión del pensamiento razonado. Se promueve la elaboración de preguntas, reunir y utilizar evidencias para que los estudiantes desarrollen y evalúen explicaciones dirigidas a sus preguntas, y el que formulen explicaciones basadas en evidencias. En este sentido, es importante que el estudiantado comprenda la importancia de sistematizar las observaciones, el planteamiento y análisis de resultados, por lo que el registro de las prácticas experimentales comienza desde preescolar, va cobrando sentido en la primaria y se consolida en la secundaria y bachillerato con la presentación de un informe de cada práctica. Cada informe les permite establecer relaciones causa-efecto, secuenciar y analizar la experiencia y los resultados dando conclusiones argumentadas.

Para el Colegio Madrid, las prácticas experimentales permiten que las y los estudiantes trabajen de forma colaborativa y autónoma, promoviendo una investigación activa en la que se formulan preguntas, diseñan experimentos, analizan, argumentan y comunican los resultados. Con este enfoque se refuerza el papel de las y los docentes como facilitadores y guías que contribuyen al espacio de aprendizaje y acompañan al estudiantado en el proceso.

Las prácticas experimentales que se realizan en todas las secciones abordan contenidos fundamentales o ideas centrales,³ de acuerdo con cada etapa del desarrollo, con la intención de profundizar en ellos y que se pueda ir construyendo a partir de esto nuevos conocimientos. Son espacios que facilitan la integración de los contenidos teóricos con la práctica, en tanto que las y los estudiantes pueden relacionar conceptos y conocimiento con el análisis de evidencia y la formulación de explicaciones. La integración de conocimientos es interdisciplinaria, pues la construcción de explicaciones sobre los fenó-

³ Como se menciona en el texto de Enseñanza de las ciencias (véase capítulo II), una idea central es un enunciado fundamental de cualquier área de la ciencia, que tiene capacidad explicativa, y que domina y enmarca la enseñanza, la comprensión y la evaluación en el currículo.



Laboratorio de química de secundaria, década de 2010. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

menos integran conocimientos y conceptos de diversas disciplinas, lo que permite establecer conexiones.

Asimismo, en el laboratorio se trabaja con ejemplos contextualizados y se implementan distintas metodologías aprovechando su potencial didáctico, ya sea aprendizaje basado en proyectos (ABP) (Cobo González y Valdivia Cañotte, 2017), STEAM (Delgado, 2019), enseñanza ambiciosa de la ciencia (AST) (Ambitious Science Teaching, 2024), aula invertida (Esquivel, 2014), o aprendizaje colaborativo (Zangara y Sanz, 2018); esto con la finalidad de que el estudiantado desarrolle habilidades como el pensamiento crítico, pensamiento creativo, co-

laboración, investigación, comunicación y resolución de problemas, al tiempo que se fomenta la curiosidad y la indagación. Buscando con ello que las y los estudiantes se construyan como personas que puedan responder creativamente a los retos científicos de la actualidad.

Todo lo anterior es posible debido a que el Colegio Madrid ha priorizado el conocimiento científico fundamentado y validado en la experiencia. En suma, los laboratorios de todas las secciones cumplen con ser el espacio en el que cada estudiante va encadenando a su aprendizaje la práctica experimental, incorporando una visión con responsabilidad social, ambiental y tecnológica. ❖

Referencias

- Catalá, R. M. (2016). La enseñanza de ciencias naturales y matemáticas: Dos relatos distintos, un mismo sello distintivo del Madrid. *Trasatlántica de la Educación: 75 años del Colegio Madrid de México: Su historia y legado pedagógico y cultural*, 16, 115-119.
- Cobo González, G. y Valdivia Cañotte, S. M. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos*. Instituto de docencia universitaria, PUCP. <https://encuentro.educatic.unam.mx/educatic2020/pdf/docencia-camp/aprendizaje-basado-en-proyectos.pdf>
- Delgado, P. (2019). Educación STEM: ¿qué es y cómo sacarle provecho? *Observatorio | Instituto para el Futuro de la Educación*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-stem-que-es-y-como-sacarle-provecho/>
- Martínez Olvera, W., Esquivel Gámez, I. y Martínez, J. (2014). Aula invertida o modelo invertido de aprendizaje: Origen, sustento e implicaciones. En *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*. https://www.uach.cl/uach/_file/ai-origen-sustento-e-implicaciones-5bcf293e886b1.pdf
- University of Washington. (s/f). *Ambitious Science Teaching*. Ambitious Science Teaching. Recuperado el 1 de marzo de 2024, de <https://ambitioussciencteaching.org/>
- Viera, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, 26, 37-43.
- Zangara, M. A. y Sanz, C. (2018). Del trabajo grupal al colaborativo. Antecedentes, conceptualización y propuesta de abordaje didáctico. *Signos*, 54, 31-47.

Entornos de aprendizaje: la educación física y el deporte

Ana Jiménez Aparicio
Ernesto Rico Diener

A LO LARGO DE SU HISTORIA, el Colegio Madrid ha estado ubicado en dos lugares diferentes. De 1941 a 1979 en Mixcoac y de 1979 a la fecha en Tlalpan. Las instalaciones de Mixcoac estaban divididas en tres campus ubicados en la misma cuadra. Los que ahí estudiaron recuerdan las grandes explanadas, el huerto, los jardines, y el campo. Este último era un área en forma rectangular en la que había algunas canchas de basquetbol y de voleibol, una fosa de salto de altura, una pista para tiro de bala y disco. Famosa fue la cancha de voleibol del bachillerato y la pista de carreras que se encontraba al final del campo.

Hoy en día, las instalaciones de Tlalpan, con sus más de siete hectáreas, albergan una gran cantidad de instalaciones deportivas: cancha de fútbol de pasto con medidas reglamentarias, pista de atletismo con capacidad de ocho carriles para corredores, fosa de arena para salto de longitud, jaula de crossfit, múltiples canchas para básquetbol y voleibol, cancha de fútbol rápido. Hay también un gimnasio –inaugurado para el cincuenta aniversario del colegio en 1991–, con salones de danza, aulas para ejercicio aeróbico y un foro con equipo de gimnasia olímpica y equipado con colchonetas de seguridad.

Antes y ahora, todas estas instalaciones forman parte del Proyecto educativo del colegio, que está fundamentado en los preceptos de la Institución Libre de Enseñanza (ILE).

Para la ILE, el deporte formaba una parte integral de su filosofía educativa, enfatizando, como hoy en día, la importancia del ejercicio físico como parte esencial del desarrollo humano. Esta visión sostiene que la práctica deportiva no solo contribuye a mantener una buena salud física, sino que también promueve valores como el trabajo en equipo, la disciplina, la superación personal y el respeto por las reglas.

En el Colegio Madrid, la educación no se limita al espacio del aula formal, se extiende a todos los espacios, especialmente deportivos, pero también culturales y de socialización, permeando a su vez todas las dimensiones de la vida del estudiante.

Así, se parte de la base de que el deporte fomenta el trabajo en equipo, la colaboración y el compañerismo; en tanto que al participar en actividades deportivas, los estudiantes aprenden a comunicarse de manera efectiva, a resolver conflictos y a trabajar en armonía con otros, habilidades que son fundamentales para su éxito tanto en el ámbito académico como en el profesional. También se reconoce que el ejercicio físico regular es esencial para mantener una buena salud física y mental. Practicarlo desde una edad temprana ayuda a los estudiantes a desarrollar hábitos de vida activa que pueden llevar consigo a lo largo de su vida, reduciendo el riesgo de enfermedades crónicas como la obesidad, la diabetes y las

enfermedades cardíacas; ciertamente ayuda a reducir el estrés, la ansiedad y la depresión, mejorando su bienestar emocional y promoviendo una actitud positiva hacia la vida y el aprendizaje.

La educación física es parte del currículo del colegio, como una asignatura de los programas oficiales, pero también como parte de la educación integral que se busca dar a sus estudiantes. Se considera que incentiva a niñas y niños a que desarrollen coordinación motora y conciencia del propio cuerpo, fortaleza física, agilidad, flexibilidad, resistencia y velocidad, al tiempo que –y quizá más importante– se generan ambientes que suelen ser lúdicos, de socialización, con una alta motivación, en donde se fortalece la asertividad y la resiliencia, de manera formativa y segura, dado que todos los espacios deportivos del colegio están acondicionados para la actividad de los estudiantes con altos estándares de seguridad.

Los talleres deportivos están pensados para la práctica de actividades competitivas como fútbol, básquetbol, gimnasia olímpica, tenis, atletismo, entre otros, en la que las y los chicos refuerzan sus talentos y destrezas. El deporte es una oportunidad de desarrollar el pensamiento y habilidades estratégicas. Los espacios para la práctica del deporte son espléndidos para un nivel infantil y juvenil, en la que los talentos y las vocaciones se despiertan.

Desde esta perspectiva, los espacios deportivos en el colegio, además de fomentar la actividad física y el deporte, son espacios diseñados para el aprendizaje colaborativo y facilitan la interacción entre los estudiantes; pueden compartir conocimientos, trabajar en equipo y desarrollar habilidades sociales importantes para la vida personal y profesional. La actividad deportiva es parte valiosa de una educación integral dirigida a que las niñas, niños y jóvenes desarrollen sus potencialidades. ❖



Objetos de memoria¹

Alicia Martínez Dorado

Somos nuestra memoria, somos ese quimérico museo de formas inconstantes, ese montón de espejos rotos.

Jorge Luis Borges

LA MEMORIA Y EL OLVIDO ESTÁN estrechamente vinculados. ¿Cuánto es lo que se recuerda y cuánto se olvida? Los recuerdos que no tienen una evidencia física se construyen de manera individual y colectiva. Se dice que la memoria individual es menos fiable que la colectiva porque en ella interviene la confrontación de varias memorias individuales que han sido modeladas por el olvido y el punto de vista de quien recuerda. En todos los casos, la memoria es subjetiva.

Puede ser que el rescate de nuestro pasado a través de la memoria no sea totalmente verdadero ya que, como se ha dicho, la memoria es subjetiva, selectiva y modificada por el olvido; pero al ser construida por la comunidad, este relato influye sobre la planeación hacia el futuro del tipo de escuela que se quiere ser.

En los muros, jardines y paseos del Colegio Madrid se mantienen objetos que son significativos y dignos de recordar por lo que representan. Para la comunidad son objetos de memoria, la mayoría dedicados a recordar sus raíces republicanas españolas y los cambios que se han dado en el colegio como resultado del sincretismo de las dos culturas o del paso del tiempo. Los objetos de memoria son obras destina-

das a recordar en el presente para luchar contra el olvido, pues apelan al recuerdo. Este texto es un recorrido por algunos de ellos.

Uno de los objetos más antiguos es una bandera republicana de la Batalla del Ebro, expuesta en la sala de juntas de la dirección general, que fue donada al colegio. La institución la considera una reliquia de esa gesta de la guerra Civil. Esa bandera es el emblema de todos los ideales de la Segunda República, los cuales conformaron los principios del Colegio Madrid.

La gratitud del Madrid hacia el general Lázaro Cárdenas es inconmensurable. Su figura es recordada en todas las celebraciones y aniversarios del colegio; en su honor se encargó la realización de un busto de bronce al escultor Julián Martínez, cuya fundición fue hecha por Moisés del Águila con metal que en parte provino de llaves que se recolectaron entre la comunidad.

El busto fue develado el 27 de abril de 1972 en homenaje y reconocimiento de los republicanos españoles y del colegio al gran revolucionario mexicano. Fue inaugurado por el doctor Francisco Giral, presidente del Patronato o Comité Técnico del colegio y doña Amalia Solórzano, viuda de Cárdenas. En esa fecha se colocó en el segundo "Castillo" de Mixcoac, entonces sede del Colegio Madrid, en un pórtico de cristales que se encontraba en la entrada, dando la bienvenida a las personas que entraban al edificio. En las actuales instalaciones, se encuentra rodeado por una jardinería a un lado de la entrada de la Unidad Cultural, donde sigue ocupando un lugar de honor.

¹ Una primera versión de este artículo se publicó en la revista *Transatlántica de Educación*, de la Consejería de Educación de la Embajada de España en México, en su número 17, del 2016. La adaptación para esta publicación la hizo Ernesto Rico.

La obra recuerda que la figura del general Cárdenas es importante tanto para los integrantes de la comunidad de descendientes del exilio, como para los mexicanos que le deben a su presidente, además de la expropiación petrolera, la modernización educativa e industrial de su país. Es una figura que amalgama a mexicanos y españoles.

El mural *Identidad y futuro* del pintor canadiense Arnold Belkin fue creado con la participación de alumnos y se ubica en una pared interior de la Unidad Cultural. La obra relata, a través de una secuencia de imágenes, la fundación, los valores y el proyecto académico plural del Colegio Madrid, que en enero de 1985, le encargó al pintor un mural que ilustrara gráficamente la identidad y el futuro de la institución. Se inauguró el 27 de enero de 1987, dejando testimonio de la historia pasada y el presente. En él, se refleja el drama de la injusticia, la muerte y el exilio, así como los anhelos de conocimiento y de paz. El pintor se reunió con sus ayudantes y los alumnos que se ofrecieron para ayudarlo y juntos planificaron la temática del mural que, en principio, debía ser histórico; sin embargo, los alumnos aportaron ideas que enriquecieron el desarrollo del tema del mural y le dejaron ver a Belkin su inquietud por definir su identidad como mexicanos, así como su preocupación por un mundo —presente y futuro— de justicia, paz y bienestar para todos. En la parte inferior del muro se representa la amenaza fascista y la derrota republicana, así como el viaje sin retorno y el exilio. El tránsito icónico prosigue con un ente derrotado, un cadáver que descansa sobre una bandera republicana que representa la caída de la Segunda República Española. Las figuras fueron pintadas en colores oscuros que cambian a colores brillantes en el resto del mural. En el contramuro se ve un avión alemán que, después de la matanza de Guernica, se identifica plenamente con el fascismo. En tonos sepias se pintaron figuras de mujeres, heroínas de la guerra Civil Española. La figura de una pareja alejándose simboliza el exilio. Más adelante se observa el Sinaia, barco en que se llega a la “tierra prometida”. El núcleo central de la obra está compues-

to por una figura humana de doble rostro, que proyecta un tercero y surge del fondo de esa fusión de identidades; su desprendimiento está pintado en tonos verdes que sugieren la esperanza y aluden a un nuevo mestizaje, mientras los personajes que están sentados son espectadores del nacimiento de esta nueva identidad. También se observa, como parte de la cultura, un arquitecto y un chelista, representando a las artes. En otra parte del mural, se ve plasmada la recepción que dio el general Cárdenas a los “niños de Morelia”, que llegaron a México sin sus padres, la mayoría provenientes de Francia; al fondo, unas torres petroleras que, junto con una madre mexicana y sus hijos, representan a un pueblo proletario que, a través de la ex-



Mural del mapa de La Mancha para ubicar las andanzas de Don Quijote, década de 2000.
 Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.



Jardín García Lorca, década de 2000.
 Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

propiación, anhela formar un país más justo y menos explotado. La última parte del mural se llama “La utopía de la paz” y muestra una figura en movimiento, cuyas manos han puesto una paloma de la paz en vuelo, aunque en este caso no es blanca, sino de un intenso color azul que evoca las artesanías mexicanas.

Algunos objetos de memoria ilustran la importancia de la lectura de *Don Quijote*, el libro más importante de la literatura española y referencia imprescindible para los distintos niveles educativos del colegio desde su fundación. El libro expresa los valores de los hidalgos españoles, que son valores universales. Para el colegio es parte de sus raíces españolas, por lo que hay varios objetos relacionados con su lectura, como una escultura en bronce que re-

presenta a dos niños del colegio leyendo este libro con gran atención. En el vestíbulo inferior de la Dirección General se encuentra pintado un mapa de los lugares donde se desarrollaron las andanzas del Ingenioso Hidalgo. El mapa es utilizado por las maestras y maestros de la primaria para que los alumnos ubiquen “la Mancha”, al tiempo que les cuentan o leen alguno de los pasajes del libro. El pasaje de “Dulcinea”, por su parte, recuerda a la amada de Don Quijote mediante una copia de un mosaico del parque de María Luisa de Sevilla, con las efigies de Don Quijote y Sancho Panza.

La figura del poeta Federico García Lorca, otro referente para la memoria, es recordado en un pequeño jardín andaluz, en cuya pared los mosaicos registran sus datos biográficos y se reproduce “Baladilla de los tres ríos”, uno de sus poemas. Una placa consigna: “Jardín de García Lorca, dedicado al poeta en su centenario” y reproduce sus palabras “Sólo el misterio nos hace vivir, sólo el misterio -Colegio Madrid 5 de junio de 1998”. En el Madrid, la lectura de Lorca, asesinado por el fascismo, es fundamental para el aprendizaje de los alumnos. En otra placa se registran datos del nacimiento y muerte del poeta andaluz, así como sus ideales republicanos. Este objeto de memoria, así como los referentes al Quijote, fueron seleccionados y colocados bajo la coordinación de Teresa Esteban, quien fuera coordinadora de Expresión Escrita.

El objeto llamado *Fusión* está integrado por un caracol de piedra en cuyo centro está plantado un árbol,² que en conjunto representan el carácter hispano-mexicano de la Institución. Se inauguró en septiembre de 2004 con motivo del 25º aniversario del colegio en sus actuales instalaciones de Tlalpan. La placa conmemorativa explica: “Caracol mexicano, madroño español, la Ciudad de Madrid, su resistencia al fascismo, la Ciudad de México, su bienaventurada solidaridad, fusión de los raigambres de su humanismo”.

² El árbol originalmente plantado fue un madroño, sin embargo, éste no prosperó más allá de algunos años, dado que su hábitat natural es mucho más fresco, razón por la que fue reemplazado por otro árbol.

Se hace referencia al nombre del colegio, no por ser Madrid la capital de España, sino, como lo demuestran los documentos fundacionales del colegio, para que no se olvide la resistencia de la ciudad ante el asedio de las fuerzas fascistas durante los tres años de la guerra Civil Española, al grito de “¡No pasarán!”. La base de piedra que plasma un caracol significa el movimiento en la permanencia. La concha helicoidal del caracol terrestre o marino constituye un glifo universal de temporalidad y de la existencia del ser a través de las fluctuaciones del cambio. Entre los aztecas, el caracol significaba la concepción. El conjunto fue diseñado por la pintora mexicana Rosa María Vargas, profesora de Artes Plásticas en el colegio por más de 35 años, y por su hijo Eric Trejo Vargas, arquitecto y ex alumno. Este objeto de memoria, como dice su nombre, simboliza la fusión de las dos culturas en el Colegio Madrid.

La osa y el madroño también aparecen en el escudo del colegio, basado en el escudo de la Ciudad de Madrid durante la Primera República Española entre 1873 y 1874. Es un escudo dividido en tres partes, manteado en gules, es decir, enmarcado en un manto rojo asociado al dios y al planeta Marte, con su valor y disciplina. La osa se refiere a la existencia de una osa mítica, Ursaria, en la meseta de Castilla durante la época romana. El madroño es un arbusto, no muy común en Castilla, que da frutas redondas amarillas. Probablemente se use el madroño por su similitud fonética con Madrid. La unidad Madroño-Osa, se considera un pacto entre la villa y la iglesia de 1222. La osa y el madroño están enmarcados en una bordadura azul, el cielo, con las siete estrellas de la constelación de la Osa Menor o Úrsula, que culmina con la estrella polar. En el segundo campo, azur o azul, aparece el Grifo alado rampante en campo. El grifo es el rey del aire, con su cabeza y alas de águila, y de la tierra, con su cuerpo y garras de león. El azur simboliza el aire, la justicia y la lealtad.³ En el tercer campo se muestra la corona cívica de lau-

rel en campo dorado, otorgado por el rey a Madrid por su defensa de la constitución en 1822. El campo dorado simboliza el sol, la nobleza y la fe. Ramos de laurel en el marco simbolizan la corona triunfal de los césares y los poetas. A la Corona, en el Colegio Madrid, se añade el año de su fundación: 1941. La muralla torreada en la parte superior, sustituye durante la Segunda República a la Corona de los Borbones, símbolo del poder civil.

Para el festejo de sus setenta años, la institución encargó a Adriana Esteve, de la entonces Unidad de Producción Gráfica, el diseño de un objeto de memoria que representara esta conmemoración. El resultado fue un árbol realizado en metal que se colocó a un lado del gimnasio. El árbol simboliza el origen español, producto de la injusticia e intolerancia que demostró la fuerza y la templanza de los exiliados para comenzar de nuevo; por la parte mexicana, simboliza la generosidad para acoger a un pueblo y hacerlo parte de su sociedad.

En sus raíces aparecen los nombres de Argentina, Chile, España, México y Uruguay. Los nombres de España y México están en letras más grandes, puesto que fueron los países que le dieron origen al colegio. Los exiliados chilenos llegaron en 1973, mientras que los argentinos y uruguayos lo hicieron en 1976. El tronco está constituido por el nombre del colegio y en su copa, en lugar de hojas, tiene los años de las diferentes generaciones que han egresado del mismo, destacando los años que marcan las décadas y el año de 1979, que fue cuando el colegio se cambió a las instalaciones de Tlalpan. El árbol es símbolo de la solidaridad de los exiliados hacia aquellos que sufrieron lo mismo, emblema del agradecimiento a quien les dio mucho más que una mano, a través de tierra, cobijo e identidad. Un árbol que significa identidad y la unión de la comunidad del Colegio Madrid.

Muy cerca de este lugar, se develó una placa dedicada al maestro Gilberto Bosques Saldívar, cónsul general de México en Francia, quien protegió a miles de refugiados españoles de la persecución del fascismo dentro del mismo con-

³ Después de la Segunda República el grifo fue eliminado del escudo de la ciudad de Madrid.

sulado y facilitó su salida en numerosos barcos con destino a México y otras partes del mundo. Este objeto permite asegurar que tanto generaciones actuales como las futuras mantengan en la memoria el valor y la generosidad de su lucha contra la injusticia y la represión.

Los estudiantes y sus docentes son creadores de muchos de los objetos de memoria que embellecen al colegio y le dan identidad, muestra de ello es el mural *La palabra*, diseñado y realizado en el año 2007, en la pared de la cafetería que da al patio del bachillerato, por cuatro alumnas del último año que quisieron dejar un testimonio de lo que el colegio significaba para ellas. El material utilizado es mosaico tipo veneciano y entre sus elementos destacan un árbol que ancla y protege a plantas, así como flores y mariposas que representan el entorno del colegio. También se encuentran una bicicleta, una cometa, un avioncito de papel, un niño en patineta, un glifo de la palabra, una sílaba y un pájaro, entre otros símbolos. En la inscripción que hay al lado del mural, las alumnas Andrea Caram, Magalí Casanova, Fernanda López y Mónica Velásquez dejaron el siguiente pensamiento: “La palabra/La memoria en sus raíces/ La unidad en su madera/ Los andares entre rama/ Y en el viento”.

La paloma es una escultura que se encuentra en los jardines del preescolar, diseñada entre los alumnos de esa sección y los del bachillerato (los más pequeños y los mayores del colegio). La inspiración de la obra surgió a partir del dibujo de la paloma de Picasso: niñas y niños elaboraron un dibujo, y entre todos los estudiantes de ambas secciones se eligieron cuatro, a partir de los cuales los alumnos del bachillerato hicieron un modelo de plastilina para cada uno. Entre éstos, los pequeños seleccionaron uno, se aumentaron sus proporciones, se hizo una escultura de yeso con varilla de la que se sacó un molde y se vació en cemento. Para toda la comunidad representa la paz como un valor inestimable en las relaciones entre la especie humana.

Las raíces del colegio provienen de varios pueblos que manifestaron su solidaridad y colaboración. El colegio ha mantenido estos

valores como bandera y muestra de ello es el maravilloso mural que se realizó por los 75 años del Colegio Madrid: *El Madrid de los niños hoy y siempre*, diseñado y dirigido por la asociación japonesa Chara-Rimpa, en el que colaboraron los alumnos de todos los niveles y representantes de toda la comunidad del Colegio Madrid, además del equipo japonés. El mural se encuentra en la pared que da al huerto de la primaria y representa un gran árbol entre cuyas ramas se encuentran animales imaginarios creados y pintados por los niños y otros miembros de la comunidad. El artista encargado del diseño fue Yasuyuki Sakura, coordinador por parte de la organización japonesa Cho Kuwakado, mientras que la coordinación por parte del colegio estuvo a cargo de Laura Gilabert, coordinadora de Arte.

Como iniciativa de Laura Gilabert, en su momento coordinadora de arte del colegio y maestra de bachillerato, cada vez que una generación egresa del bachillerato, se les invita a presentar y desarrollar un proyecto artístico en las instalaciones, para dejar memoria de su paso por el colegio. Por ejemplo, el mural *Cronos*, ubicado en una de las paredes del bachillerato, el de las máscaras en el muro de las escaleras, otro en la cooperativa, con un estilo naif, o los mosaicos de los bebederos y el de la cafetería.

Preservar la memoria aquilatando objetos es una excelente manera de mostrar, pasado un tiempo, lo que mueve a la comunidad, lo que le gusta, la manera en que trabaja, la evolución de ciertos procesos como los tecnológicos y muchas cosas más. Por ello, con motivo del cincuenta y el setenta aniversarios del colegio, se hizo un acopio de objetos que incluían trabajos de todos los grados, memorias electrónicas con documentos de eventos académicos estudiantiles y docentes, como el Encuentro Pedagógico, el Foro Académico Estudiantil y la Semana Ambiental, así como fotografías, camisetas, dispositivos electrónicos (por ejemplo, teléfonos), poemas escritos por los estudiantes, dibujos, cuadernos con apuntes y objetos diversos que en el futuro podrán dar constancia del quehacer cotidiano en el colegio, todo con la finalidad

de resguardarse en dos cápsulas del tiempo. También serán reflejo de la época que les tocó vivir, probablemente con muchas diferencias por los veinte años que separan ambas cápsulas. El propósito inicial era abrirlas después de veinte años, pero se decidió esperar y abrir ambas para los cien años del colegio. Las cápsulas se encuentran debajo del árbol de los setenta años, junto al gimnasio y están debidamente identificadas con una placa.

En el 2021, después de 18 meses de confinamiento a causa de la pandemia de Covid-19, estudiantes y docentes regresaron a las instalaciones del Colegio Madrid, hecho que se conmemoró con el espacio de memoria “Reencuentro”. Según el monumento, el Colegio Madrid es una cuenca hídrica, donde todos y cada uno de sus miembros fluye, como gotas de agua, de manera autónoma, pero en un concierto comunitario, construyendo vida. El espacio “Reencuentro” retoma esta cuenca en un espejo de agua, sustentado en un lecho de rocas. Al centro una isla, la utopía, el futuro, el rumbo, que mediante un árbol abraza a todas y todos. Un tejocote, un árbol frutal que, como los individuos, florece y fructifica; se construye acompañados del otro. El espacio de memoria se completa con el poema de Rosarios Castellanos:

Aquí tienes mi mano, la que se levantó / de la tierra, colmada como espiga en agosto. / Aquí están mis sentidos / de red afortunada, / mi corazón, lugar de las hogueras, / y mi cuerpo que siempre me acompaña. / He venido, feliz como los ríos, / cantando bajo un cielo de sauces y de álamos / hasta este mar de amor hermoso y grande. / Yo ya no espero, vivo.

El 30 de enero de 2024, el día escolar de la paz y la no violencia, se sembró el Árbol de la Gra-

Referencias

- Bustamante, J. (2011). *Museos, derechos humanos y objetos de memoria*. V Congreso de Educación, Museos y Patrimonio: Memorias de hoy, aprendizajes del futuro.
- Carnevale, S. (2013). *Historiografía, Memoria, Conciencia Histórica, y enseñanza de la Historia, un vínculo situacional y relacional*

itud, un Liquidambar Styraciflua, árbol endémico del valle de México, que recordará el compromiso del Colegio Madrid para ser un agente activo de paz y proscripción de la violencia.

Así, en el colegio, los objetos de memoria son obras destinadas a apreciar en el presente cómo fue el pasado, para no olvidarlo a través de los recuerdos, y mirar al futuro. ❖



Espacio Reencuentro conmemora la vuelta a la presencialidad después de la pandemia por Covid-19, 2021.

Fotografía: D. Álvarez Miranda

en permanente movimiento. En *Primeras Jornadas de Historia Reciente del Conurbano Bonaerense Norte y Noroeste*. Universidad Nacional General Sarmiento.

Viñao, A. (2010). Memoria, patrimonio y educación. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 17-42.



Epílogo





Estudiante de preescolar, 2024. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

Futuro y prospectiva

Ana Jiménez Aparicio

EL COLEGIO MADRID HA RECORRIDO un largo camino desde su fundación hace más de ochenta años. Hemos construido una institución educativa sólida, arraigada en valores y comprometida con la excelencia académica. Se han formado numerosas generaciones de estudiantes que han sabido transformar la realidad de nuestro país con una visión de mundo y unos valores coherentes con el proyecto de la Segunda República Española. Estamos ciertos de que el viaje continúa, el colegio mira hacia el futuro con un espíritu de innovación y con la convicción de que su legado proporciona la plataforma ideal para avanzar hacia nuevas metas y desafíos.

El mundo de hoy se transforma a un ritmo acelerado. Los avances tecnológicos, la globalización y las nuevas tendencias sociales están redefiniendo el panorama educativo. Para que las instituciones educativas sigan siendo relevantes y preparen a sus estudiantes para el éxito en el futuro, es necesario adoptar una visión del mañana que implemente estrategias que les permitan adaptarse a los cambios.

En el Colegio Madrid se tiene una visión clara de lo que se quiere lograr en el futuro. Esta visión está basada en una comprensión profunda de las necesidades y expectativas de los estudiantes, así como de los retos y oportunidades que presenta el mundo actual.

Así, la innovación que siempre lo ha caracterizado es esencial para el éxito. La apuesta por

enfoques pedagógicos modernos y adaptativos para enriquecer la experiencia de aprendizaje; la incorporación de tecnología de vanguardia, un enfoque dirigido al desarrollo integral de los estudiantes son prueba de ello.

Resulta necesario entonces seguir creando entornos que fomenten la creatividad y la experimentación, tanto en los estudiantes como en los docentes. Esto permitirá que la institución se adapte a las nuevas necesidades y desarrolle soluciones innovadoras a los problemas del futuro.

Para garantizar que los estudiantes reciban la mejor educación posible, la capacitación docente es primordial. Por ello, el Colegio Madrid tiene un compromiso con el desarrollo profesional continuo de cada uno de sus docentes, se motiva la imaginación y se proporcionan las herramientas necesarias para que se conviertan en guías efectivos en el proceso de aprendizaje. Dicha capacitación no solo es técnica, sino integral, abarca aspectos pedagógicos, emocionales y sociales; elementos esenciales para conectar con los estudiantes de manera significativa. Se parte de la base de que el buen docente de hoy y del mañana no será aquel que se limite a una buena formación académica o sea mero transmisor de conocimiento, sino aquel que también esté preparado para atender los aspectos sociales y emocionales de los estudiantes.

En un mundo en el que habita la desesperanza, el enfoque pedagógico debe incluir un

acompañamiento puntual, emocional, empático y cariñoso. Cada estudiante es único, con necesidades, gustos, potencialidades y sueños diferentes. Por eso, es necesario esforzarse para mirar de manera individual, reconociendo talentos y brindando el apoyo emocional necesario para prosperar. La capacitación de todo el personal que da vida al día a día del colegio, docente y administrativo, es indispensable para crear un entorno seguro y alentador, donde todos y cada uno de los estudiantes se sientan valorados y comprendidos.

A la vez, es claro que la tecnología desempeña un papel crucial en nuestro proyecto pedagógico, y habrá que trabajar arduamente para seguir su paso de desarrollo. Es preciso no perder de vista que las herramientas digitales no solo propician la adquisición de conocimientos y mejoran la experiencia de aprendizaje, sino que también preparan a los estudiantes para un mundo en el que la competencia tecnológica es imprescindible. Desde la integración de plataformas educativas hasta el uso de herramientas interactivas, nuestro objetivo es brindar a los estudiantes un entorno de aprendizaje dinámico y conectado, donde cada uno pueda explorar y descubrir según sus intereses, teniendo en la mirada la importancia de continuar trabajando con estrategias tradicionales como la escritura a mano o las asambleas presenciales que, por un lado, ayudan a la retención de información y mejoran la coordinación, y por el otro, fomentan el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

Otra pieza fundamental de este enfoque educativo es el aprendizaje del inglés como segunda lengua; su dominio abre puertas y crea oportunidades. El colegio prepara, y deberá seguir haciéndolo, a sus estudiantes para que sean ciudadanos globales, con una comprensión intercultural y habilidades lingüísticas sólidas. El compromiso debe ser el de seguir con una enseñanza de alta calidad que les posibilite comunicarse eficazmente en contextos internacionales. Esto les proporciona una ventaja competitiva y les permite convertirse en ciudadanos del mundo. El reto es seguir avanzando, tener

conciencia de que ningún proceso está terminado y de la importancia de hacerlo cada vez mejor.

La colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad es básica para el éxito de los estudiantes. El futuro demandará la creación de más canales de comunicación efectivos y el desarrollo de programas que involucren a las familias y a la comunidad en el proceso educativo.

A lo largo de más de ochenta años de historia, el Colegio Madrid ha mantenido un sólido compromiso con los valores que le dieron origen. Estos valores –respeto, empatía, justicia, responsabilidad y compromiso con la sociedad y el medio ambiente– continuarán guiando su camino hacia el futuro. Estamos convencidos de que la educación no solo debe preparar a los estudiantes para el éxito académico, sino también para convertirse en ciudadanos comprometidos y conscientes de su impacto en el mundo.

En este sentido, otro aspecto principal del proyecto que deberá seguir robusteciéndose es la responsabilidad social y ambiental. El Colegio Madrid aspira a formar estudiantes que sean competentes en el ámbito académico y también que estén comprometidos con la sociedad y el medio ambiente. Las iniciativas ecológicas, los programas de voluntariado y las actividades comunitarias tendrán que seguir siendo parte integral de su visión a futuro, adaptándose o reinventándose para atajar las necesidades y retos que el cambiante mundo depare.

Otro elemento muy importante en el que será imprescindible trabajar es en la preservación de la historia y la memoria, aspectos esenciales para construir un futuro sólido y significativo. La historia proporciona una base de conocimiento rigurosa y objetiva sobre el origen y evolución de esta gran institución, para comprender y valorar los logros y desafíos que han moldeado su camino. Este conocimiento histórico es crucial para tomar decisiones informadas y estratégicas que guíen nuestro desarrollo futuro.

La memoria colectiva, formada por las experiencias y recuerdos de todos los miembros de la comunidad, añade una dimensión huma-



El juego como parte del aprendizaje en preescolar, década 2020. Archivo de memoria histórica del Colegio Madrid.

na y emocional a su identidad institucional. Las historias personales y compartidas enriquecen la comprensión del pasado, fomentan un sentido profundo de pertenencia y continuidad, y fortalecen los lazos entre generaciones.

Al integrar historia y memoria, además de que se honra su legado, también se cultiva y se construye una comunidad cohesionada y resiliente, preparada para enfrentar los retos del mañana. Estos dos pilares, historia y memoria, son imperativos para forjar un Colegio Madrid que, basado en su rica herencia, avanza con confianza hacia un futuro de innovación, excelencia y solidaridad.

En síntesis, el Colegio Madrid está preparado para afrontar los desafíos del mañana. Con una base sólida en valores y excelencia académica, y con un compromiso con la innovación y la tecnología, está listo para seguir marcando tendencias en el ámbito educativo. La visión a futuro es clara: ser líderes en la formación de estudiantes que puedan enfrentar y resolver los

problemas del mañana, y que estén equipados para tener éxito en un mundo en constante evolución.

Los próximos años ofrecerán muchas oportunidades para crecer y adaptarse. La comunidad en pleno está lista para aprovecharlas con entusiasmo y determinación desde la posición privilegiada que le otorga la experiencia acumulada, una sólida base histórica y filosófica, un equipo de profesionales altamente capacitados, una comunidad comprometida y una visión clara hacia el futuro.

Este último texto –a manera de epílogo– pretende no ser solo una declaración de intenciones, sino una invitación a toda la comunidad educativa a ser parte activa de la construcción del futuro del Colegio Madrid. Los invitamos a compartir sus ideas, sus sueños y sus expectativas para nuestra institución. Juntos, construiremos un futuro aún más brillante para las próximas generaciones. ❖









Semblanzas

de las autoras y autores

MARÍA DE LOURDES AGUILAR SALAS

Doctora en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid. Su formación contempla la lengua y la literatura iberoamericana en España y México. Autora de artículos literarios sobre los siglos XVI y XVII en España y la Nueva España y coautora de diversos libros pedagógicos para educación básica y superior. Docente desde hace más de veintisiete años en el Colegio de Filosofía y Letras de la Universidad del Claustro de Sor Juana y en el bachillerato del Colegio Madrid, institución donde también fue coordinadora de la biblioteca general durante diez años.

PAOLA AZCÁRRAGA GUEVARA

Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma Metropolitana. Realizó estudios de posgrado en el Colegio de Psicoanálisis Lacaniano. Forma parte del área de Orientación de la primaria del Colegio Madrid, y también colabora en el Comité de Orientación Educativa y en la Comisión de Igualdad de Género.

SABRINA BAÑOS POO

Maestra en Historia del Arte y licenciada en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Desde el año 2020, es subdirectora de la secundaria del Colegio Madrid, en donde previamente fue coordinadora académica de Historia y de Cultura Española. Ha sido docente del colegio desde 2012, tanto a nivel secundaria como a nivel bachillerato, impartiendo las clases de Historia de México, Historia Universal, Historia, geografía y literatura de España e Historia del Arte. Su experiencia docente fuera del Colegio se ha dado a nivel posgrado en el Centro ADM, así como impartiendo diversos cursos

y talleres en la Universidad Nacional Autónoma de México. Del 2006 al 2012, estuvo a cargo de la coordinación del Archivo de Arquitectura. Del 2015 al 2017, participó en la dictaminación y evaluación de libros de texto para la Secretaría de Educación Pública de México.

RODRIGO CASTAÑEDA RIVERA

Doctor en Ciencias Químicas por la Universidad Nacional Autónoma de México, realizó la licenciatura en Ingeniería Química y la maestría en Ciencias Químicas en la misma institución. Es coordinador general de Tecnologías para el aprendizaje del Colegio Madrid y maestro de laboratorio de química en el bachillerato del mismo centro escolar. Embajador STEM por el British Council; ha dado conferencias y talleres de la metodología STEM para la Secretaría de Educación Pública de México y la Universidad Nacional Autónoma de México. Autor colaborador de un capítulo de un libro de química para nivel preparatoria, cuenta además con dos publicaciones en revistas internacionales y participación en diversos congresos de química y educación.

ROSA MARÍA CATALÁ RODES

Maestra en Ciencias Químicas (Inorgánica) y licenciada en Química por la Universidad Nacional Autónoma de México. Realizó estudios de administración de instituciones en el Instituto Tecnológico Autónomo de México. Docente del área de Química en la preparatoria y luego en el bachillerato del Colegio Madrid y tallerista de ciencias en preescolar y primaria, fue también coordinadora académica y directora general del colegio. Actualmente, es miembro de la comisión académica de la Asamblea de Asociados de

la misma institución. Ha escrito y coescrito más de quince libros de texto de Química y Ciencias naturales para educación básica y media superior. Fue subdirectora de Educación no Formal de la Dirección General de Divulgación de la Ciencia de la Universidad Nacional Autónoma de México y miembro del Consejo Consultivo Nacional de la Sociedad Química de México.

OLIMPIA DELGADO CASTILLO

Maestra en Docencia para la Educación Media Superior y licenciada en Historia, con especialidad en historia del arte, por la Universidad Nacional Autónoma de México. Docente de Historia de México e Historia del Arte en el bachillerato del Colegio Madrid y responsable de la Gaceta escolar El Madrugador. Es coordinadora académica y docente en Historia del Arte en la preparatoria de la Universidad Panamericana. Ha colaborado en el Programa Alas y Raíces de la Secretaría de Cultura de México como creadora de contenido en biografías históricas. Llevó a cabo la documentación de obras de arte para las exposiciones Paraíso recobrado, Vanguardia en papel y Expreso de arte mexicano en el Museo Nacional de Arte.

MARIANA DÍAZ ÁLVAREZ

Historiadora por la Universidad Nacional Autónoma de México, realizó sus estudios de maestría en la misma institución. Sus líneas de investigación versan acerca de la historia del exilio republicano español en México y la historia de las mujeres republicanas exiliadas en México. Fue coordinadora académica de la Cátedra y del Seminario México-España en El Colegio de México por trece años, y actualmente es productora académica de la Cátedra Nelson Mandela de Derechos Humanos en las Artes de Cultura en la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha colaborado en diversos proyectos con el Instituto Nacional de Antropología e Historia, la UNED y la Secretaría de Educación Pública. Desde 2009, es profesora del Colegio Madrid en nivel secundaria en las asignaturas de Historia Universal, Historia de México e Historia, geografía y literatura de España. Ha parti-

cipado como ponente en diversos congresos en países como México, Cuba y España. Es autora de diversos artículos de índole histórico y cultural, así como de varios libros de texto para nivel secundaria.

MARIANA ESQUIVELZETA RABELL

Doctora en Ciencias Químicas por la Facultad de Química de la Universidad Nacional Autónoma de México. Participó en el programa postdoctoral “Gobernanza y Políticas Públicas para la Educación en México” en 2021, organizado por la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Universidad de Alcalá de Henares. Desde 2013, es profesora en el Colegio Madrid, donde actualmente también ocupa el cargo de coordinadora de formación docente.

LAURA FRONJOSÁ CURCÓ

Maestra en Ética y Valores por la Universidad de Barcelona, es licenciada en Filosofía y Letras por la Universidad Nacional Autónoma de México. En 1969, se integró al Colegio Madrid como docente de la preparatoria, en el que fue profesora de asignaturas como Lógica, Ética y Doctrinas Filosóficas por más de cuatro décadas. Fue también jefa del departamento de Orientación Educativa, subdirectora del Bachillerato CCH vespertino y directora de la sección de preparatoria de la misma institución. Con gran sentido pedagógico, en apego a los principios fundacionales del Colegio Madrid, ha desarrollado su trabajo docente para que los procesos de enseñanza y aprendizaje estén siempre centrados en el estudiante. Maestra de maestros, ha colaborado con los programas de profesionalización docente de la institución e impartido numerosos cursos a docentes, como Clarificación de Valores, Filosofía para Niños, Elaboración de exámenes y el Contrato Moral del Docente, entre otros.

LAURA FURLAN MAGARIL

Licenciada en Matemáticas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Realizó

estudios profesionales en diversas áreas de las Artes Escénicas (1995-2002). Cuenta con más de diez años de experiencia como docente de Teatro y otras asignaturas afines en el Colegio Madrid, en el que también fue subcoordinadora de Artes de la sección secundaria y en el que, desde 2019, se desempeña como coordinadora general de Educación Artística. Es integrante de la agrupación artística Teatro Ojo, A.C. y actual beneficiaria del programa Creadores Escénicos con Trayectoria del Sistema de Apoyos a la Creación y Proyectos Culturales (SACPC) de la Secretaría de Cultura.

NATZÍN GARCÍA MACÍAS

Maestro y licenciado en Arqueología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Ganador del premio INAH Manuel Gamio 2006 a la mejor tesis de licenciatura en planeación estratégica y gestión del patrimonio cultural. Desde el año 2000, se integró al Colegio Madrid, donde se ha desempeñado como coordinador del proyecto de alfabetización, docente de Historia, asesor de grupo, coordinador del área de historia de la sección de secundaria y coordinador de Proyecto Académico. En 2020, asumió el cargo de director de la secundaria del mismo centro educativo. Es autor de varios libros de texto de historia y asesor en didáctica de la historia.

LAURA GILBERT MARTÍNEZ

Maestra en Liderazgo y Gestión de Centros Educativos por la Universidad Internacional de La Rioja. Estudió la licenciatura de Diseño Gráfico en la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha sido docente del Taller de Expresión Gráfica en el bachillerato del Colegio Madrid desde hace más de veinte años, en donde también fue directora de la sección y coordinadora general de Educación Artística. Actualmente, es responsable de la Coordinación de Gestión Cultural y Comunicación Visual de dicha institución. Ha impartido cursos sobre diseño en la iniciativa privada y en la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios de la Universidad Nacional Autónoma

de México, además de trabajar en el diseño editorial de manuales psicoeducativos para el sector salud.

RINETTE GOLETTO RAMÍREZ

Maestra en Docencia para la Educación Media Superior con especialidad en Filosofía y licenciada en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha sido docente en el Colegio Madrid desde 2010, impartiendo asignaturas como Filosofía, Ética y Lógica, entre otras. Fue coordinadora del área de Filosofía y ahora se desempeña como directora del bachillerato de la misma institución. Es miembro de la Academia Mexicana de Lógica desde 2016 y fue parte de la mesa directiva de 2017 a 2021.

ERANDI GONZÁLEZ KAÑETAS

Maestra en Lingüística Hispánica y licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Realizó estudios de doctorado en El Colegio de México. Ha impartido diferentes cursos de lingüística, literatura y redacción en centros de estudio públicos y privados. Desde el 2012, es docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México y del área de Lengua y Literatura en el bachillerato del Colegio Madrid, en donde fue también coordinadora académica de Cultura Española y subdirectora de la sección de bachillerato. En 2022, asumió el cargo de responsable de la Unidad de Biblioteca de la misma institución educativa.

MARÍA DEL MAR GUTIÉRREZ DOMÍNGUEZ

Doctora en Historia por el Colegio de México, es licenciada en Historia por la Universidad Complutense de Madrid y maestra en Historia y Antropología de América por la misma institución. Docente del área de Historia en el Bachillerato del Colegio Madrid, forma parte también de la Coordinación del Proyecto de Educación con Adultos y Alfabetización del mismo centro de estudios. Recibió el Premio del Instituto Nacional de Antropología e Historia a la mejor

tesis de doctorado (2022), y ha participado en numerosos encuentros, simposios y congresos nacionales e internacionales.

MARÍA DEL PILAR HERNÁNDEZ GARIBAY

Doctora en Educación en Intervención Psicopedagógica. Es licenciada en Educación Preescolar, maestra en Psicoterapia Ericksoniana y estudiante de la licenciatura de Psicología. Ha sido docente de preescolar en instituciones públicas y privadas, laboró en el Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar de la Secretaría de Educación Pública. En el Colegio Madrid, ha sido docente titular y coordinadora académica de preescolar, actualmente, es la coordinadora del Programa de Atención a la Diversidad.

ANA MARÍA JIMÉNEZ APARICIO

Maestra en Enseñanza de las ciencias naturales y licenciada en Biología por la Universidad Autónoma Metropolitana, cuenta con una especialización en educación ambiental, áreas de las que se desprenden sus dos grandes pasiones: la educación y el medio ambiente. Ha formado parte de la vida del Colegio Madrid como estudiante, hija, madre y abuela de alumnos y ex alumnos, docente, coordinadora general y directora del bachillerato. Desde 2019, dirige dicha institución, enfrentando las turbulencias del mundo actual, con la mirada siempre presente en su propio origen y en la del propio Colegio Madrid, defendiendo las causas de la República española y con el objetivo de formar personas comprometidas con su sociedad y con su medio ambiente. Cuenta con una maestría en Liderazgo y Dirección de Centros Educativos. Es autora de diferentes libros para la enseñanza de las ciencias naturales y la química.

GABRIELA MARÍN MARTÍNEZ

Maestra en Liderazgo y Dirección de Centros Educativos por la Universidad Internacional de La Rioja, España, y licenciada en Química de Alimentos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Cuenta con un Diplomado en Soft Skills y Habilidades Directivas

por la Universidad Internacional de La Rioja, un Diplomado en Educación para los Derechos Humanos por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, el curso de Nivelación Psicopedagógica impartido por la Dirección General de Educación Normal y actualización del Magisterio en la Ciudad de México, así como con una certificación en Inteligencia Emocional y disciplina positiva por la City University Miami. Fue docente durante 18 años en el área de Física, Química y Educación ambiental en la secundaria del Colegio Madrid, sección en la que también se desempeñó como asesora de grupo y coordinadora académica. Del año 2000 al 2016, fue directora de la Academia de Danza de Coyoacán. Actualmente, es directora de la primaria del Colegio Madrid e imparte clases de ballet clásico en la Academia La Danse incorporada a la Royal Academy of Dance.

ALICIA MARTÍNEZ DORADO

Doctora en Ciencias por la Universidad Nacional Autónoma de México, realizó sus estudios de licenciatura y maestría en la misma institución. Cuenta con una maestría en Memoria y Crítica de la Educación por la Universidad de Alcalá de Henares. Durante veintiocho años fue docente de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México y coordinadora de evaluación, así como docente de la Facultad Mexicana de Medicina de la Universidad La Salle. Fue docente del bachillerato del Colegio Madrid por más de cuatro décadas, en el que igualmente fue coordinadora de ciencias, directora de la sección de preparatoria y colaboradora del proyecto de formación docente de la institución, además de ser ex alumna y madre de ex alumnos. Formó parte de la Junta de Gobierno del mismo centro educativo (2010-2019) y es miembro de la Asamblea de la Asociación civil del Colegio Madrid desde el 2009, en el que también es la responsable del proyecto de Memoria y del Museo Virtual de Memoria del Colegio Madrid. Divulgadora de la ciencia y autora de textos relacionados, ha impartido también diferentes conferencias.

MANUEL OCHOA SÁNCHEZ

Maestro en Ciencias Biológicas por la Universidad Nacional Autónoma de México, con orientación en Ecología Evolutiva. Ha coordinado proyectos de vinculación comunitaria, como el Programa de Alfabetización y educación con adultos, y participado en el diseño de materias de autonomía curricular en el Colegio Madrid. Actualmente, es docente y coordinador de Biología, Educación Ambiental y Entendimiento Global en la sección secundaria de dicha institución. Ha impartido diferentes cursos de formación docente en el área de didáctica STEAM y enseñanza ambiciosa de las ciencias. Es autor y revisor de libros de texto de educación básica, así como de artículos de investigación y divulgación de la ciencia.

LILIANA CAROLINA PONDELEK BERBEL

Maestra en Liderazgo y Dirección de Centros Educativos por la Universidad Internacional de La Rioja y licenciada en la Enseñanza del Inglés por la Secretaría de Educación Pública. Coordinadora general de Inglés del Colegio Madrid. Docente de Inglés en la primaria, se ha desempeñado también como docente en preescolar, secundaria y bachillerato en la misma institución educativa. Cuenta con las Certificaciones de Competencia Laboral en el Estándar de Competencia EC0217 y EC0301, expedidas por la Secretaría de Educación Pública.

DORALDINA REYES CHARGOY

Doctora en Ciencia Política, es politóloga y maestra en Gobierno y Asuntos Públicos. Ha trabajado en el ámbito público y privado en análisis de políticas para reducir riesgos, capacitación en temas de protección civil, derechos humanos y atención médica prehospitolaria. Se ha desempeñado como directora ejecutiva de la Academia Mexicana de Derechos Humanos, subdirectora social en la Dirección General de Protección Civil de la Ciudad de México y jefa de Estudios Académicos de la Escuela de Inteligencia para la Seguridad Nacional. Desde abril de 2017, es la Coordinadora de Prevención de Riesgos del Colegio Madrid.

ERNESTO RICO DIENER

Licenciado en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Convencido de la formación continua, ha participado como asistente y mediador en docenas de diplomados, cursos, talleres, seminarios y múltiples eventos de formación docente e investigación educativa. Cuenta con más de treinta y cuatro años de experiencia como docente a nivel bachillerato y licenciatura en el Colegio Madrid y en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, respectivamente. Fue coordinador de Historia y Ciencias Sociales del bachillerato del Colegio Madrid por veinte años, y desde hace trece años, es coordinador del Proyecto Académico de la misma institución. Autor de quince libros de texto a nivel bachillerato, además de una gran cantidad de materiales didácticos, artículos, ponencias y antologías. Como parte de su labor, ha organizado eventos académicos estudiantiles y de formación docente. Asimismo, ha colaborado con la Secretaría de Educación Pública en cursos y talleres y para la evaluación de materiales didácticos.

HILDA SOLÍS MARTÍNEZ

Doctora en Innovación y administración educativa, maestra en Desarrollo de Competencias Docentes. Realizó gestión educativa como subdirectora en la sección de bachillerato del Colegio Madrid, y actualmente es coordinadora general de Educación física y Extensión educativa en la misma institución. Es docente de posgrado para diferentes instituciones públicas y privadas. Especialista en diseño instruccional para modalidades educativas a distancia. Coautora de la serie de libros “Competencias digitales” para educación básica de la editorial Larousse. Miembro del Comité Editorial de la revista académica y arbitrada *Conexión* con número ISSN 2007-4301.

JOSÉ MANUEL SUÁREZ AGUILAR

Maestro en Educación y licenciado en Psicología Educativa por la Universidad Nacional Pedagógica. Realizó la maestría y su formación psicoanalítica en el Colegio de Psicoanálisis

Lacanian. Fue docente, coordinador de Formación Cívica y Ética y asesor de grupo de la secundaria del Colegio Madrid. Actualmente, forma parte del área de Orientación de la misma sección. Ha impartido distintos cursos, talleres y seminarios sobre educación, habilidades socioemocionales y clínicos con enfoque psicoanalítico. Autor de distintos libros de Formación Cívica y Ética por la editorial Esfinge. A su labor en el ámbito educativo, suma la práctica de su propia clínica psicoanalítica.

PAULINA TREJO BAROCIO

Doctora en Ciencias Biológicas y licenciada en Biología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Docente de Biología en el bachillerato del Colegio Madrid, es coordinadora del área y también apoya la coordinación del Comité de Sostenibilidad. Ha impartido diferentes cursos, conferencias y talleres en diversas instituciones, como la Universidad del Medio Ambiente, la Facultad de Ciencias y el Instituto de Ecología de la UNAM. Ha participado en consultorías y ha coordinado proyectos en la CONABIO, Centro Biodiversidad Oaxaca, Nature Design Lab y Volunteer Victoria, entre otros.

SHARON MAGALI VALVERDE ESPARZA

Maestra en Ciencias de la Tierra y licenciada en Matemáticas por la Universidad Nacional Autónoma de México, cuenta con la certifica-

ción como STEM Ambassador Professional Training por la Academia Mexicana de Ciencias y el British Council. Docente del área de Matemáticas en la secundaria y el bachillerato del Colegio Madrid, actualmente es también coordinadora general de Matemáticas en la misma institución. Como parte del diplomado La Ciencia en tu Escuela de la Academia Mexicana de Ciencias, ha impartido diferentes talleres y cursos nacionales e internacionales para profesores de educación básica, tanto presenciales como a distancia. Ha impartido diferentes cursos de matemáticas en centros de estudios públicos y privados, como la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Tecnológico Autónomo de México. Es autora, revisora técnica y editora de diferentes libros de texto de matemáticas para educación básica.

AURA ZARAUZ LÓPEZ

Licenciada en Psicología. Realizó estudios de maestría, cursos especializados, ateneos y círculos académicos de formación psicoanalítica. Docente en distintas instituciones a nivel bachillerato en la materia de Psicología. Trabajó en la subdirección de secundaria en el Colegio Madrid y actualmente es la coordinadora del Proyecto Cultural de dicha institución. A su labor académica, también la acompaña el trabajo y la consulta privada. ❖









Colegio Madrid

INSTITUCIÓN MEXICANA DE ENSEÑANZA,
FUNDADA EN 1941 POR EL EXILIO REPUBLICANO ESPAÑOL,
INTEGRADA A LA RED DE CENTROS ESPAÑOLES EN EL EXTERIOR

Puente 224, Ex Hacienda San Juan de Dios, C.P.14387, Ciudad de México
Tel. 5673 2347 www.colegiomadrid.edu.mx contacto@colmadrid.edu.mx



**Colegio
Madrid**