UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

GÉNESIS Y DESARROLLO DEL PROYECTO EDUCATIVO Y CULTURAL DEL COLEGIO MADRID, A.C.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTORA EN SOCIOLOGÍA

P R E S E N T A:

NUBIA YURIDIA GÓMEZ HERNÁNDEZ

ASESOR: DR. IMANOL ORDORIKA SACRISTÁN

2004

A N E X O S

SIGLAS QUE APARECEN EN EL DOCUMENTO

A C	Asociación Civil
CAFARE	Comisión Administradora del Fondo de Auxilio a los Republicanos Españoles
CENU	Consejo de la Escuela Nueva Unificada
CNT	Confederación Nacional de Trabajadores
CTARE	Comité Técnico de Apoyo a Refugiados Españoles
CTM	Confederación de Trabajadores de México
FAI	Federación Anarquista Ibérica
FDU	Federación Deportiva Universitaria
FUE	Federación Universitaria Escolar
IE	Instituto Escuela
IEs	Institutos Escuela
ILE	Institución de Libre enseñanza
JARE	Junta de Auxilio a los Republicanos Españoles
JSU	Juventudes Socialistas Unificadas
LEAR	Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios
NAFINSA	Nacional Financiera Sociedad Anónima
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PCE	Partido Comunista Español
PNR	Partido Nacional Revolucionario
PSOE	Partido Socialista Obrero Español
PSUC	Partido Socialista Unificado de Cataluña
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEU	Sindicato de Estudiantes Universitarios
STERM	Sindicato de Trabajadores de la Educación de la República Mexicana
UFEH	Unión Federal de Estudiantes Hispanos
UGT	Unión General de Trabajadores
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México

1ª versión
1985
PRINCIPIOS COLEGIO

ANTECEDENTES

En 1939, a los pocos meses de haber llegado a México, la emigración española creó varias instituciones educativas, entre ellas el Colegio Madrid, aportando fondos para adquirir los bienes necesarios. Después de algunos cambios en la estructura y organización del Colegio, el Gobierno Republicano Español constituyó, el 17 de marzo de 1949, en la Nacional Financiera, S. A., un fideicomiso de los bienes, estableciendo que la administración del Colegio Madrid quedara a cargo de un Comité Técnico.

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

El programa de la Institución exponía ciertos conceptos dignos de tomarse en cuenta:

> *"La* Institución *se propone, ante todo, educar a sus alumnos. Para lograrlo, comienza por asentar, como base primordial, ineludible, el principio de la reverencia que al niño se debe. Por eso precisamente no es la Institución, no puede ser de ningún modo, una escuela de propaganda. Ajena, como se ha dicho, a todo particularismo religioso, filosófico y político, abstiénese en absoluto de perturbar la niñez y la adolescencia, anticipando en ellas la hora de las divisiones humanas...*
>
> *Quiere, por el contrario, sembrar en la juventud, con la más absoluta libertad, la más austera reserva en la elaboración de sus normas de vida y el respeto más religioso para cuantas sinceras convicciones consagra la historia.*
>
> *Pretende despertar el interés de sus alumnos hacia una amplia* cultura general, *múltiplemente orientada; procura que se asimile aquel todo de conocimientos* (humanidades) *que cada época especialmente exige, para cimentar luego en ella, según les sea posible, una educación profesional de acuerdo con sus aptitudes y vocación, escogida más a conciencia de lo que es uso; tiende a prepararlos para ser en su día científicos, literatos, abogados, médicos, ingenieros, industriales...; pero sobre eso, y antes de todo eso,* hombres, *personas capaces de concebir un ideal, de gobernar con sustantividad su propia vida y de producirla mediante el armonioso consorcio de todas sus facultades.*
>
> *Para conseguirlo, quisiera la Institución que, en el cultivo del cuerpo y del alma, nada les fuese ajeno.*
>
> *Si le importa forjar el pensamiento como órgano de la investigación racional y de la ciencia, no le interesan menos la salud y la higiene, el decoro personal y el vigor físico,*

de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos..."

Además de las similitudes entre los conceptos que sobre educación tenían españoles y mexicanos, se encontraban semejanzas de posición en otros muchos aspectos. Todo ello motivó a Lázaro Cárdenas a defender los ideales republicanos frente al mundo. No es de extrañar entonces, que muy pronto los colegios fundados por el exilio en tierra mexicana, contaran entre su alumnado, no sólo con hijos de refugiados, sino con hijos de mexicanos que simpatizaban hondamente con la educación laica, liberal y mixta, que sin proponérselo explícitamente, lograba formar en los educandos un espíritu crítico y una marcada conciencia de los problemas sociales.

PROPOSITOS DE LA ASOCIACION CIVIL

El Gobierno Republicano Español, en contrato privado de fecha 28 de marzo de 1974, cedió a título gratuito a la Asociación Civil Colegio Madrid, constituida el 10 de diciembre de 1973, todos los derechos que le correspondían como fideicomitente.

La Asociación Civil Colegio Madrid tiene una personalidad propia enmarcada en las leyes mexicanas y está constituida como persona moral apta y jurídicamente capacitada. No tiene como fin el lucro, sino su estabilidad económica y social. Son sus principios:

a) Continuar y desarrollar la obra cultural y educativa del exilio republicano español, al servicio de la comunidad mexicana, mediante establecimientos docentes y de investigación científica, social y económica, con la amplitud que le permitan sus recursos.

b) Respetar el pensar y sentir de sus asociados, así como el de los padres, profesores y alumnos que integran la comunidad.

c) Ser independiente de cualquier partido político, por lo que rechaza todo tipo de consignas.

LINEAMIENTOS PEDAGOGICOS DEL CONJUNTO ESCOLAR

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

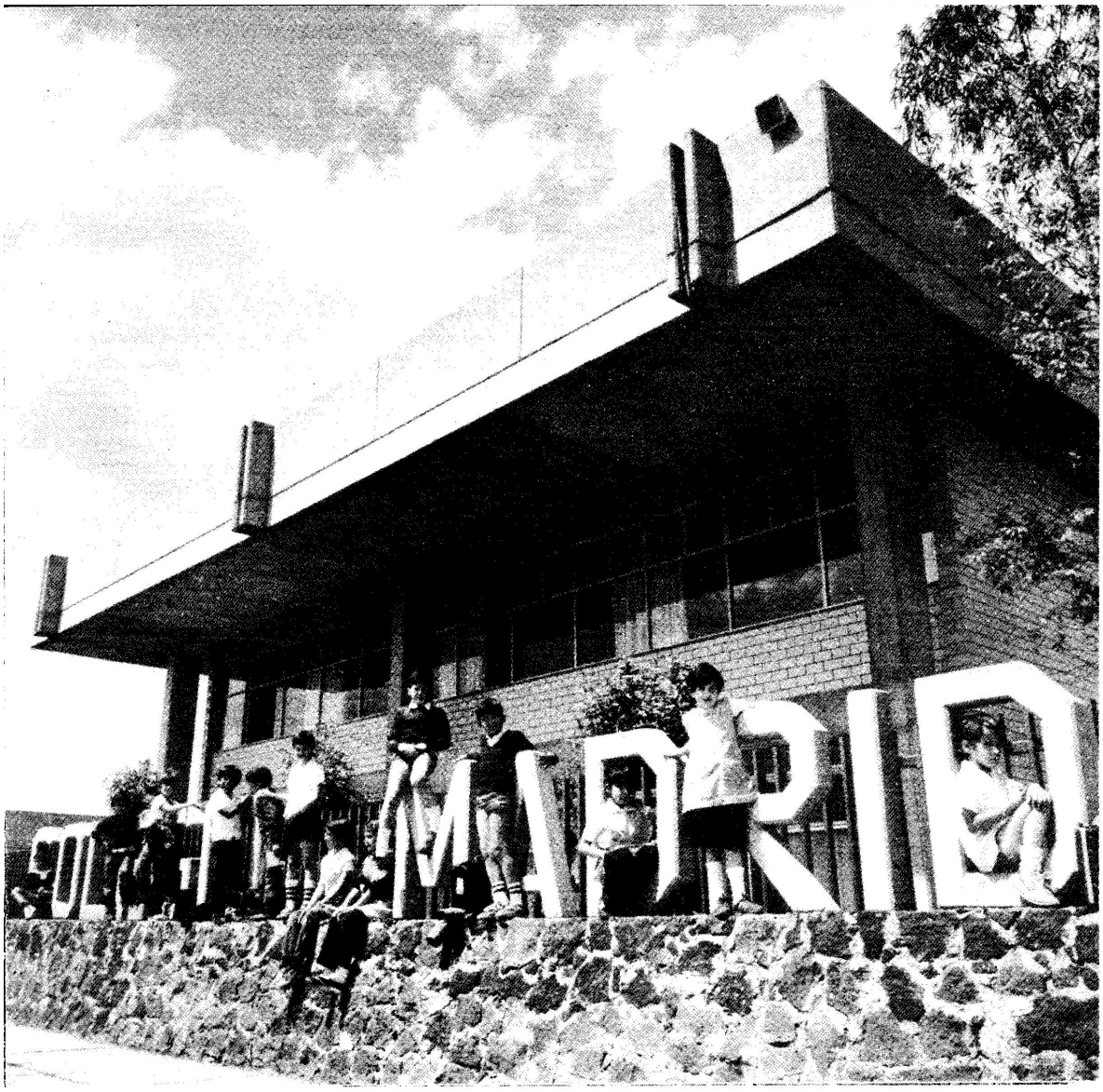
1. El Colegio Madrid está formado por cuatro escuelas: Jardín de Niños, Primaria, Secundaria y Preparatoria. Las tres primeras están incorporadas a la Secretaría de Educación Pública y la última a la Universidad Nacional Autónoma de México. Seguirá

MIEMBROS DE LA ASOCIACION CIVIL COLEGIO MADRID

Mtra. Cristina Barros de Stivalet
Ing. Diego Castillo Iglesias
Profra. Ma. Luisa Castro de Barnés
Dr. Francisco Giral
Lic. Antonio O. Junco González
Ing. Jorge Ludlow Landero
Dr. Manuel Martínez Báez
Dr. Adolfo Martínez Palomo
Mtra. Carmen Meda de Redondo
Dr. Eugenio Muñoz Mena
Dr. José Puche Alvarez
Dr. José Luis Sánchez García
Ing. Antonio Ma. Sbert
Dr. Jesús Silva Herzog
Lic. Claudio Silva Herzog Flores
Ing. Jorge L. Tamayo
Lic. Jorge Tamayo López Portillo
Dr. Ramón Xirau

JUNTA DE GOBIERNO

Presidente: Ing. Antonio Ma. Sbert
Vicepresidente: Dr. Adolfo Martínez Palomo
Secretario: Lic Antonio O. Junco González
Vocales: Mtra. Cristina Barros de Stivalet
Profra. Ma. Luisa Castro de Barnés
Mtra. Carmen Meda de Redondo
Ing. Jorge Ludlow Landero
Ing. Jorge L. Tamayo
Dr. José Luis Sánchez



PRINCIPIOS COLEGIO
(Versión vigente)
1985 (aprox)

DECLARACION DE PRINCIPIOS DE LA

ASOCIACION CIVIL COLEGIO MADRID

ANTECEDENTES

En 1939, a los pocos meses de haber llegado a México, la emigración española creó varias instituciones educativas, entre ellas el Colegio Madrid, aportando fondos para adquirir los bienes necesarios. Después de algunos cambios en la estructura y organización del Colegio, el Gobierno Republicano Español constituyó, el 17 de marzo de 1949, en la Nacional Financiera, S. A., un fideicomiso de los bienes, estableciendo que la administración del Colegio Madrid quedara a cargo de un Comité Técnico.

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

El programa de la Institución exponía ciertos conceptos dignos de tomarse en cuenta:

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

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

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

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

Si le importa forjar el pensamiento como órgano de la investigación racional y de la ciencia, no le interesan menos la salud y la higiene, el decoro personal y el vigor físico,

la corrección y la nobleza de hábitos y maneras; la amplitud, elevación y delicadeza del sentir; la depuración de los gustos estéticos; la humana tolerancia, la ingenua alegría, y el valor sereno, la conciencia del deber, la honrada lealtad, la formación, en suma, de caracteres armónicos, dispuestos a vivir como piensan; prontos a apoderarse del ideal en donde quiera; manantiales de poesía en donde toma origen el más noble y castizo dechado de la raza, del arte y de la literatura españoles." (Cit. por Rubén Landa en **Sobre don Francisco Giner**, *Cuadernos Americanos, México, 1966, pp. 40-41)*

En México, un gran número de hombres progresistas habían pasado por las aulas de la Preparatoria, cuya orientación y programas fueron formulados por Gabino Barreda, inspirado en las ideas de Augusto Comte.

Barreda pretendía reformar la educación, y aspiraba a la "progresiva y completa independencia escolar del poder público y temporal o político". El único compromiso educativo era un compromiso social; hombres y mujeres debían formarse mediante el conocimiento científico y el razonamiento lógico para trasformar la sociedad y "conciliar la libertad con la concordia, el progreso con el orden".

La Preparatoria se llamaba así porque **preparaba** para la vida.

Por otra parte, no difiere de nuestra concepción actual de la educación el espíritu del artículo tercero de la Constitución Mexicana, que a la letra dice:

> *"La educación que imparte el Estado –Federación, Estados, Municipios– tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia.*
>
> *I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, el criterio que orientará dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además:*
>
> > *a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.*

b) Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos– atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura.

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos..."

Además de las similitudes entre los conceptos que sobre educación tenían españoles y mexicanos, se encontraban semejanzas de posición en otros muchos aspectos. Todo ello motivó a Lázaro Cárdenas a defender los ideales republicanos frente al mundo. No es de extrañar entonces, que muy pronto los colegios fundados por el exilio en tierra mexicana, contaran entre su alumnado, no sólo con hijos de refugiados, sino con hijos de mexicanos que simpatizaban hondamente con la educación laica, liberal y mixta, que sin proponérselo explícitamente, lograba formar en los educandos un espíritu crítico y una marcada conciencia de los problemas sociales.

PROPOSITOS DE LA ASOCIACION CIVIL

El Gobierno Republicano Español, en contrato privado de fecha 28 de marzo de 1974, cedió a título gratuito a la Asociación Civil Colegio Madrid, constituida el 10 de diciembre de 1973, todos los derechos que le correspondían como fideicomitente.

La Asociación Civil Colegio Madrid tiene una personalidad propia enmarcada en las leyes mexicanas y está constituida como persona moral apta y jurídicamente capacitada. No tiene como fin el lucro, sino su estabilidad económica y social. Son sus principios:

a) Continuar y desarrollar la obra cultural y educativa del exilio republicano español, al servicio de la comunidad mexicana, mediante establecimientos docentes y de investigación científica, social y económica, con la amplitud que le permitan sus recursos.

b) Respetar el pensar y sentir de sus asociados, así como el de los padres, profesores y alumnos que integran la comunidad.

c) Ser independiente de cualquier partido político, por lo que rechaza todo tipo de consignas.

LINEAMIENTOS PEDAGOGICOS DEL CONJUNTO ESCOLAR

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

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

2. En el aspecto educativo procurará el desarrollo de un hábito de pensamiento crítico y evitará el predominio del memorismo. Interpretando las corrientes pedagógicas actuales, fomentará la participación del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje.

3. El estudio deberá presentarse como la mejor posibilidad que se ofrece al hombre para lograr un conocimiento más profundo de sí mismo y del mundo que lo rodea, por lo que es importante ayudar al alumno a relacionar las diversas áreas del saber entre sí y con su vida cotidiana.

4. Ofrecerá al estudiante una metodología y unos conocimientos que le permitan desarrollar una actitud crítica. Para ello es indispensable que adquiera la dinámica de la investigación científica.

5. Permanecerá abierto a todos aquellos métodos pedagógicos que permitan integrar y sintetizar conocimientos científicos cada vez más amplios y complejos, e incorporar también los elementos que den mayor actualidad y validez a las humanidades. Todo ello hará posible incidir en el desarrollo de un país tan heterogéneo como el nuestro.

6. Procurará desarrollar las capacidades físicas de sus alumnos y colaborará en la preservación de aquellos hábitos de higiene que son indispensables para la salud mental y física de los individuos.

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

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

FOTOGRAFIAS DE ERRES

CIENTIFICOS DEL EXILIO ESPAÑOL EN MEXICO[1]

ARQUITECTOS

Azorín Izquierdo, Francisco
Benito Palacios, Mariano
Benlliure López de Arana, José Luis
Botella Pastor, Ovidio
Candela Outeriño, Félix
Caridad Mateo, José
Fernández Balbuena, Roberto
González-Quintanilla Larriñaga, Patricio
Jara Ramón, Cayetano de la
Jara Ramón, Julio José
Just Jimeno, Alfredo
Larrosa Domingo, Juan
López Pérez-Grueso, Ricardo
Marco García, Venancio
Marti Martín, Jesús
Robles Piquer, Eduardo
Rodríguez Orgáz, Mariano
Sáenz de la Calzada, Arturo
Samperio Jauregui, Domingo José

CIENCIAS NATURALES

Bolivar, Ignacio
Bolivar Pieltáin, Cándido
Bonet Marco, Federico
Buen Lozano, Fernando de
Castañeda Agullo, Manuel
Gutiérrez Mantilla, Fernando
Martín Echeverría, Leonardo
Miranda González, Faustino
Rioja Lo-Bianco, Enrique
Seijo Alonso, Joaquín
Sáenz de la Calzada, Carlos
Velo Cobelas, Carlos

INGENIEROS

Albornoz y Salas, Alvaro de
Alvarez Alvarez, Ramiro
Alvarez Díaz, Eugenio
Alvarez Ugena y Sánchez Tembleque, Manuel
Arévalo Massa, Luis Fernando
Arnal Rojas, Manuel
Arriola Ortega, Armando
Azcárate Flores, Aparicio

[1] Fuente:Ordóñez Alonso, Ma. Magdalena. Proyecto Clío: **Los científicos del exilio español en México: Un perfil**. Internet

Bartolomé Rodríguez, Cayo
Barrio Duque, Moisés
Bueno Ferrer, Antonio
Cañas López-Ortega, Angel
Castillo Bravo, Enrique del
Carreres Palet, Juan
Carretero y Jiménez, Anselmo
Carretero y Nieva, Luis
Dalmau y Montesinos, Nicolás Ma.
Díaz Mata Pinilla, Manuel
Díaz Torre, Aurelio
Diz Flores, Pablo
Domínguez Mari, Eloy
Dorronsoro Dorronsoro, José Ma.
Dueso Landaida, Julio
Duran Cerda, Francisco
Escobar Benavente, Juan Valentín
Faraudo Puigdollers, Enrique
Fernández Lerena, José
Fernández Arévalo, Luis
Ferry Linder, Francisco
Galarraga Acha, Benito
Gaos Berea, Félix
García Gómez, Carlos
Gaos y González-Pola, Carlos
García Salcedo, Rómulo
Gilabert Pascual, Eduardo
Goiri García, Manuel
Gómez Zapatero, Antonio
González Fernández, Teodoro
Iglesias Fernández, Manuel
Jiménez García, Carlos
Lara Carrillo de Albornoz Enrique
Larracoechea González, Lorenzo
Lillo Castedo, José
Lillo Sanz, José Antonio
Loma y Oteyza, José Luis de la
López López, Ricardo
Lorito Furló, Angel
Madinaveitia Jungerson, Miguel
Mahou Olmeda, Casimiro
Martínez Millán, Crispín
Mozos Muñoz, José de los
Quiles Araque, Pablo
Ortíz Rodríguez, Teodoro
Oteyza Barinaga, José Andrés
Oteyza y de la Loma, José Andrés de
Palencia Ronda, Joaquín
Äniagua Sánchez, Simón
Pascual del Roncal, Enrique
Pelsmaeker e Ibañez, Fernando de
Perena Reixachs, Julio
Pich Ferrer, Francisco
Klajman Klajman, Ignacio
Keller Urquiaga, Federico
Sánchez Ramírez, Angel

Santos Herrera, Francisco
Sanjuan y Colmer, Alfredo de
Sierra Molla, Rafael
Vázquez Humasque, Adolfo
Rancaño Rodríguez, Cándido
Riva Tayan, Adolfo de la
Riva Tayan, Jorge de la
Rodrigo y del Busto, Juan Aurelio
Rogríguez Miaja, Fernando
Rodríguez Mata, Emilio
Rovira Male, Miguel
Ruiz González, Gonzalo
Ruiz Gonzálo, Secundino
Ruiz Ponsetti, Estanislao
Sánchez de la Vega, Antonio
Schwartzmann Bargutin, Manuel
Tarodo de la Fuente, Cándido
Tirado Moreno, Eloy
Torón Villegas, Luis
Valencia Fernández, Antonio
Verano Elvira, Félix
Verdejo Magal, José
Vizcarrondo Martínez, Felipe

CIENCIAS EXACTAS

Alvarez Santullano, Ma. Luisa
Barbero Hernando, Luis
Bargalló Ardevol, Modesto
Carbonel Chauro, Vicente
Caridad Mateo, Rogelio
Carrasco y Garrorena, Pedro
Jiménez González, Enrique
Martín Miret, Encarnación
Martínez Sanz, Ma. del Pilar
Díaz Riva, Elisa
Poza Juncal, Laureano
Río Guinea, Miguel del
Santaló Sors, Marcelo
Varea Rodríguez, Angel
Valero Serrano, Juan
Vinós Santos, Ricardo

MEDICINA

Abaunza Fernández, Antonio
Acero Laguna, Jesús
Almarza Herranz, Nicanor
Añoveros Yuste, Guillermo
Aranguren Janusaras, Félix
Aransay Alvaro, Luis
Arín Borgoños, Eduardo
Arroyo Villaverde, Trinidad
Barja Casanova, Clemente

Barnés González, Francisco
Barnés González, Urbano
Barón Fernández, José
Bejarano Lozano, Julio
Berdegue Bailón, Julio
Bort Albalat, José
Barreiro Curtada, José
Barreiro Curtada, José Ma. Armando
Boadella Clota, Joaquín
Book Baer, Walter
Bort Albalat, José
Caballero Fernandez, Justo
Cabrera Sánchez, Blas
Capo Valle, Gabriel
Carrasco y Formiguera, Rosendo
Campuzano Ibañez Aguirre, Watkins Tadeo
Capella Bustos, Antonio
Carabias Calonge, Julio
Carbajosa Tejedor, José Ma.
Carrasco de Mier, Matias
Carreras Villanueva, Félix
Castro Bonel, Teonesto
Clavero Maestre, Ma. del Coro
Civit Bellfort, Juan
Collantes de Terán, Antonio
Costero Tudanca, Isaac
Cuquerella Gomar, Victor
Cusinier Mas, Juan
Cuyas Fonsdeviela, José
Encinas González, Carlos
Escribano Iglesias, Roberto
Espinasa Massague, José
Esteve Sanz, Enrique
Fabregas Hugas, José
Fernandez Carnicero, Antonio
Fernández Márquez, Manuel
Fienga-Oliva, Fernando
Fraile y Ruiz de Quevedo, Rafael
Fumagallo Pérez, Luis
García Delgado, Rafael
García Cerviño, Ramón
García García, Germán
García Valdecasas, José
Gerez Maza, Luis
Giral González, Antonio
Godas Vila, Enrique
Goldatray Gilman, Juan
Gómez Higuera, José
Gómez Luesma, José
González Cabrera, Domingo
González Gallego, Claudio
Gordon Cardona, Sigfrido
Gordon Ordáz, Félix
Guzmán y Alvarez Toledo, Jaime
Guerra Pérez-Carral, Francisco
Gusiñe Mas, Juan

Isa Barrial, Emilio
Lafora Rodríguez, Gonzalo
Lagunilla Leca, Mario
Laredo Vega, Luis
Lema Pinto, José
López Albo, Wenceslao
López Bello, Fernando
López González, Ricardo
Losada Loureiro, Hermenegildo
Márquez Carracedo, Manuel
Márquez Rodríguez, Manuel
Martín Gromas, Luis
Martínez Cardona, José
Martínez Martínez, Carlos
Mas Navarro, Domerio
Matz Gutiérrez, Angel
Mayer Van Beijeren, Ursula
Medina y García, Manuel
Méndez Martínez, Juan Antonio
Mietkiewicz, Rena
Miró Vives, Magin
Molto Carbonell, Fernando
Montoliu Bolant, César
Morayta Nuñez, Miguel
Morayta Serrano,. Emilio
Navarro Pérez, Antonio
Nuñez Maza, Mariano
Olmedo Serrano, Manuel
Palau Abad, Francisco
Palencia Oyarzábal, Ceferino
Pares Guillen, Carlos
Pascual del Roncal, Federico
Pérez Lías, José Ramón
Pellit Varela, Severino
Pi Suñer, Jaime
Pinol Noya, Jorge
Pocorull Satorra, Joaquín
Ponseti Vives, Ignacio
Puche Alvarez, José
Puig Guri, José
Ramón Santamaría, Mariano
Rebolledo Cobos, Enrique
Ridaura Alvarez, Vicente
Riobbo del Río, José
Rivas Cherif, Manuel
Rivas y Rivas, Jesús Cristino
Robert, Gibert, Antonio
Rodríguez Herrero, Antonio
Rodríguez Mata, Ramón
Ros Saez, Antonio
Romeo Lozano, Aurelio
Ruiz Castrejón, José
Ruiz Fernández, Alonso
Sabina Parra, Federico
Sánchez Covisa, Aparicio
Sánchez Portela, Lino

Sanz Sanz, Cecilia
Salmerón Jiménez, Jerónimo
Sanmarti Falguera, Emili
Saura Mora, Juan Manuel
Segovia Caballero, Jacinto
Serrano Pareja, Eugenio
Sisniega Vierna, Manuel
Solares Encina, Juan
Somolinos D'ardois, Ferman
Soriano Aríz, Emiliano
Torre Blanco, José
Val Chivite, Mariano
Valdés Estrada, Jaime
Valles Ventura, Jorge
Vázquez Alas, Alonso
Vega Trápaga, Enrique
Villalobos Varahona, Rafael
Villanueva Sánchez, Santiago

FARMACÉUTICOS

Beya Pons, Asunción
Canencia Pariseyo, Santos
Cardero Veloso, Antonio
Casas Barragán, Antonio
Castro Bravo, Ma. Luisa
Colón Manrique, Julio
Dutrem Domínguez, Eliseo
Dutrem Domínguez, Wenceslao
Dutrem Solanich, Wenceslao
Fernández García, Antonina
Gamíz Ochoa de Eribe, Federico
García Lorenzana Cortinas, Salomé
Gay Méndez, Enrique
Jimeno Martínez, Manuel
Llorens Mateu, Trinidad
Madinaveitia Jungerson, Antonio
Manso Robledo, Carmen
Olmos Fernández, Juan José
Pi Llusa, Fernando
Pi-Suñer Bayo, Fernando
Plaza Vidal, Santiago
Pola Martínez, Ma. de la
Rezola Arratibel, Joaquín de
Rodríguez Márquez, Ma. Teresa
Somonte Iturrioz, Justo
Vázquez, Sánchez, José
Viciana Flores, Gabriel
Xirau Palau, Juan
Zapata Díaz, Antonio

QUÍMICOS

Alvarez Ullan, Emilio

Bages González, Luis
Barnés González, Adela
Boix Vallicrosa, Alfonso
Buen Lozano, Fernando de
Estape Pages, Pedro
García, Aureliano
Giral González, Francisco
Giral Pereira, José
Llamas Olarán, José Ma.
Madinaveitia Tabuyo, Antonio
Mateo Souza, Eligio
Muñoz Climent, Federico
Palma Delgado, Serafina
Rivera Tellez, Julio
Robinat Carulla, Amadeo
Rodríguez Mata, Manuel
Sánchez Granados, Romualdo
Sanz Sainz, Pedro
Suñer Pi, Irene
Talayero Gordo, Antonio

PRIMEROS TRABAJADORES DEL COLEGIO MADRID 1942

José Albert Lillo*
Carmen Alvarez
Julia Alvarez de Turegano
Jesús Bernárdez Gómez*
Luz Bilbao Adán*
Antonio Blanco Brias*
Josefa Blanco
Belarmina Burgos*
José Callao Minguez*
Narciso Costa Horts*
Alicia Díaz de Junguitu
Candelaria Escolá*
Práxedes Fábregas de Capella*
Pilar Ferbal*
Ricardo Fernández Gallo*
Adoración García de Sarasola*
José Gil Ruíz* Carlos Sala*
Jesús Revaque Garea*
Pilar Riaño* Baudillo
Riesco Alvarez*
María Monte Sarabia
Carmen Orozco Rovira
Teresa Villasestrú Teixidor
Helena Martínez Mantilla*
Godfrey Gladstone
Ricardo Martín Martín*
Laureano Martín García*
Carmen Maestrón
María Leal García*
Juana Just Montaner
Santiago Hernández Ruiz*
Ángeles Gómez Blasco*
Manuel Fernández Pedrueza*
Ramón Fontanet
Concha García de Galán*
Aurea Folla de Recio*
Pablo Garrote Carranza*
Consuelo Gil González*
Valentina Rivero Gil
Concepción Ruiz Ruiz
Agustín Sala Sala*
Juana Salto Vega*
Florence Sclaire
Antonia Simón Chicano
Francisca Sugrañes*
Pilar Valles Cuesta
Juan José Vilatela Maorat*

*Ingresaron desde la fundación del colegio en 1941
Fuente: Ma. Alba Pastor. Pág. 78

JUNTA DE GOBIERNO (MINUTAS 80-86)

Fecha	Objetivos	Acuerdos	Comentarios
28/12/80	Nombrar: Presidente, Vicepresidente y Secretario de la Junta de Gobierno	Presidente: Lic. Jorge Tamayo. Vicepresidente: Ing Francisco Montellano Secretario Lic. Antonio O. Junco González. Por Unanimidad	Gazol: El Presidente debería ser antiguo miembro de la asociación. Vicepresidente y secretario pudiesen recaer en antiguo y nuevo. La junta queda conformada: Vocales: Dr. Francisco J. Garfias Lic. Antonio Gazol M. Henrique González Casanova Lic. Miguel Angel Granados Chapa M. Carmen Meda Dr. José Luis Sánchez
23/01/81	Informe de la Dirección General	Mantener colegiaturas bajas sin afectar salario de profesores ni nivel de enseñanza. Creación de comités: Académico, Administrativo y Financiero. Gestión de un crédito hipotecario. Se otorgan facultades de mandatario legal al Director General del Colegio.	Asistieron Directoras de sección, Jefes de Departamento y Encargado de Bibliteca. Renuncia de Pilar García Fabregat a la Dirección de la Preparatoria. La Junta sugiere no aceptarla. Nombramiento de Laura Fronjosá como Directora Interina de Preparatoria
20/02/81	1. Informe de Auditoría Externa. 2. Informe del Ejercicio Anual. 3. Aprobación del Presupuesto	Recomendación: Mayor comunicación entre Auditoría Externa y Administración del Colegio. Informes y Presupuesto aprobados. Finiquitar trámites de crédito hipotecario. Divulgar entre la comunidad la situación económica del Colegio	
3/04/81	1. Informe de la Presidencia sobre crédito hipotecario 2. Informe de la Dirección General	Se aceptan las condiciones del crédito hipotecario. Recomendaciones: • Análisis del Colegio para recibir mayor cantidad de alumnos. • Presentar estudios para construcción de auditorio. • Reestructuración de Unidad administrativa	Las condiciones de contrato del préstamo y el pago a la constructora, según J. Tamayo, permitirán emprender acciones prioritarias en los planes educativos.
28/08/91	Informe la Dirección General sobre aumento de salarios	Informar a la comunidad los aspectos más relevantes de la Institución La Comisión Académica acompañada por el Ing. Montellano determinará necesidades a corto plazo en instalaciones y equipamiento. Ciclo de conferencias en honor a Luis Castillo. Autorización a la solicitud del Lic. H. González Casanova de que la Comisión Académica presente iniciativa del Centro o Sistema de Investigaciones educativas.	Inicio de pláticas a profesorado sobre el área emocional de los alumnos. La DG pondrá a consideración de la JG el proyecto del Centro de Investigación Educativa (CIE) y la creación de Comisiones Dictaminadoras. Se informa del deceso de Luis Castillo, Ex Director General del Colegio. DG comenta la inconformidad de los maestros frente a los salarios. Gazol y Montellano: Mayor información financiera a los maestros. Junco: La elaboración del presupuesto es facultad exclusiva de la JG. Tamayo: La respuesta de los maestros evidencia una falta de capacidad para darles información. Inconforme con la "actitud populista" de dar mayor salario por encima de la capacidad del Colegio.
9/12/81	Informe de la Dirección	Se aprueba el Informe DG instrumente una comunicación e	El informe refleja que los problemas financieros y administrativos son superados y que hay mayor desarrollo en

	General	información oportuna ante los integrantes de la comunidad.	el área académica.
1/03/82	Informe de la Dirección General	Establecer plan de jubilación e indemnización o liquidaciones. Contratar personal para reestructuración administrativa. Aprobación del presupuesto y monto de colegiaturas que permitan aumentos de emergencia a salarios	Comisiones salariales envían carta a junta de gobierno manifestando acuerdo con reparto de utilidades
31/03/82	Revisión del presupuesto aprobado por resolución del gobierno federal a aumento de salarios	DG comunique a padres de familia los acuerdos en materia de finanzas.	Junta extraordinaria
21/05/82	Informe de la Dirección General	Se ratifica a la nueva Secretaria Administrativa: Nina Tort Contratación de asesoría jurídica Revisión de los servicios de enfermería por DG. Nombramientos de Nury Ballesté y Cristina Gázquez como Directora y Subdirectora de Secundaria	Renuncia de Directora y Subdirectora de Secundaria: Rosa La Piedra y Graciela Campos Ocaña. Análisis de curricula de posibles sustitutos
10/09/82	Informe de la Dirección General	Asuntos académicos se tratarán al final de las reuniones para que puedan retirarse antes asesores administrativos y auditor. Sino se llega a acuerdo con la comisión salarial de Preparatoria los salarios se depositarán en Nacional Financiera. Las circulares que emita DG sean del conocimiento de todos los miembros de la Asamblea de asociados. DG presente los criterios de selección de nuevos alumnos DG convoque a los miembros de las comisiones incorporando a algunos miembros de la Asamblea.	Informe de contratación de Lic. Margarita Peimbert Sierra. Cambio de enfermera. Guadalupe Vázquez sale y entra Edna Martiny. Tamayo satisfecho con la gestión administrativa. DG propone que la CAc se avoque a los siguientes: • Creación de un Consejo Pedagógico con Profesores y creación del CIE.. • Revisión de los organigramas de los estatutos y reglamentos por parte de Cad
19/11/82	Informe de la Dirección General	Mantener el diálogo con la comunidad, especialmente con los profesores de Preparatoria. Respaldo a DG en el problema de la Preparatoria.	Informe de que los aumentos de salario para Preparatoria fueron depositados en Nacional Financiera Ing Montellano entrega a DG anteproyecto del Auditorio Tamayo felicita por el ejercicio del presupuesto
4/02/83	Informe de la Dirección General	Que sea, la administración del colegio, copartícipe y supervisora de las clases de inglés que da el Britania en horario extraescolar La Cac revisará la Declaración de Principios de la Asociación y elaborará un proyecto de Consejo Académico	El 10/12/82 se reunieron maestros de Preparatoria con miembros de la JG.
11/03/83	Proyecto del Presupuesto 83-84	Un aumento del 60% promedio al Personal docente y administrativo, incluye igualación de tabuladores. Se constituye fondo de Plan de Previsión Social Gratificación por única vez a profesores por remanente. Iniciar la construcción del auditorio	
30/09/83	Informe de la Dirección General		DG hará énfasis en inculcar a los niños el amor a la patria y el conocimiento crítico de México. Creación del Cac en Sec. y Prepa. Evaluación de profs. de prepa por parte de alumnos Incorporación de ex Directores al Plan de Previsión Social Las verbenas vayan al reencuentro de su origen más que a la recaudación de fondos.
14/12/83	Elección de Presidente, Vicepresidente y Secretario de GB	Pres: Jorge Tamayo Vicep: Ing. Montellano Sec: A. Junco DG: Cristina Barros	Dr. José Luis Sánchez propuso reelección. Tamayo propone la ratificación de C. Barros a DG La junta queda conformada: Vocales:

	Designación de DG		Dr. Francisco J. Garfias Lic. Antonio Gazol M. Henrique González Casanova Lic. Miguel Angel Granados Chapa M. Carmen Meda Dr. José Luis Sánchez
24/02/84	Informe de la Dirección General Presupuesto 84-85	Se acuerda presupuesto. Se develarán placas en honor de Profesores: Revaque, Luis Castillo y César Bárzana. La Sra. Amañia Solórzano asistirá a la inauguración del Auditorio.	Secundaria sección de mayor demanda de inscripción. Siguiente curso no habrá cupo para nuevos alumnos en el Colegio Se inicia con profesores y alumnos de secundaria y preparatoria, campaña de alfabetización. Se iniciará curso de computación, apoyados por la Fund. Rosenblueth. Iniciarán secundaria y prepa, posteriormente a partir de 4º de primaria. La DG está en tratos con el Ministro de Educación y Ciencia del Gob. Español, con objeto de intercambio educativo de personal y alumnado.
15/06/84	Informe DG	Se aprueban aumentos de salario a todo el personal y dos meses de aguinaldo a los directivos.	DG comenta el alto nivel académico de la Prepa como lo muestra que no se pierda un grupo en el paso de 4º a 5º. Esto habla también de la mejora en Secundaria. Bajas en Preescolar por problemas económicos de los padres. Se aplicó encuesta a los alumnos de todas las secciones sobre el Colegio y sus principios. Resultados: la mayoría del alumnado se siente involucrado con su Colegio y con sus profesores. Donación de 600 libros por parte de la familia del prof. César Bárzana.
26/10/84	Informe DG	Se recomienda implantar un sistema de evaluación de las tareas admva, financiera y docente; así como fomentar la autoevaluación en las diferentes secciones escolares. Ratificación de la Profra. Laura Llorens como encargada de Difusión Cultural. La DG deberá presentar documento explicativo de por qué se desechó el programa de computación y presentar nuevo proyecto. DG deberá presentar documento sobre la integración de la Educación Básica en diez años. Se autoriza la contratación de Arnold Belkin para elaboración del mural.	Felicitaciones por las mejoras admva. y financiera y por el énfasis en lo educativo. DG comenta que cada Dirección y Jefatura de Departamento presentará un proyecto anual que pueda ser evaluado. Orientación Educativa preparará protocolos de investigación, para seguimiento de los programas. El Lic. Gazol propone se haga seguimiento de los alumnos del Colegio para saber: desarrollo de su vida académica, para tener un *índice académico* y de su vida profesional, lo que indicará *qué tipo de ciudadanos está formando el Colegio.* DG comenta que en el primer caso, se ha hecho informalmente a través del índice de aprobación de los ex alumnos en los exámenes de admisión a la UNAM, lo cual ha servido para tomar medidas correctivas en lo académico. El Dr. Sánchez propone que sea la SECMAC quien realice el seguimiento de ex alumnos. El Dr. Garfias propone hacer un programa formal para análisis la los problemas del país y vincular a los alumnos con su medio ambiente, problemas económicos, inflación, etc. El Lic. Tamayo expresó su inquietud por la Reforma Educativa.
15/02/85	Aprobación preuspuesto 85-86. Proyecto reformas estatutarias. Plan de trabajo 85-87 para enseñanza de computación.	Se aprueba el presupuesto. Se autoriza incremento de salarios. Liquidación de la hipoteca en el transcurso de dos ciclos escolares, para lo cual se redistribuirá el presupuesto. Se aprueba proyecto de reforma a los Estatutos de la AC. Se aprueba el Plan de Trabajo de Computación y la adquisición de 14 micro computadoras. La DG informará a la comunidad sobre el proyecto de computación	El Lic. Tamayo *recogiendo las inquietudes de algunos miembros de la Asamblea,* discrepando del resto de la JG, propone que la JG sea renovada por *tercios cada año,* es denegada porque se considera que con esta medida no habrá continuidad en el seguimiento de proyectos a realizar, ya que la Junta se desintegraría rápidamente.
07/06/85	Informe DG	Apoyar a DG en la decisión que tome respecto a la Jefe de Medios Audiovisuales.	Felicitaciones a DG por las actividades realizadas. Liquidación total de la hipoteca. Inconformidad de la JG con la actitud de la Jefe de Dpto de Medios Audiovisuales. Jubilación de la Profra. Pilar Valles.

27/09/85	Analizar medidas tomadas con motivo de los daños ocurridos a raíz del sismo del día 19	El Ing. Montellano será responsable de la coordinación de los estudios y trabajos de reparación. Presentar informe a la Asamblea de lo sucedido, suscrito por el Presidente y el Secretario de la JG Establecer *procedimientos precisos en donde queden delineadas perfectamente las responsabilidades de los Jefes de Depto.* Elaborar un Manual de Procedimientos del Colegio Madrid, A.C. en donde se precisen las obligaciones y responsabilidades de todos sus miembros. Respuesta de JG al comunicado de maestros en relación con Profra. Georgette Caamaño. DG deberá entrevistarse con los Jefes de Depto. Para aclararles su posición como empleados de confianza de la Dirección.	El Ing. Montellano recuerda la historia de la construcción del Colegio. Se establece comunicación con profesores y padres de familia. El Lic. Junco opina que se ha manejado bien la situación y manifiesta su deseo de participar más. El Lic. Tamayo agradece su interés y agrega que en situaciones de emergencia las decisiones deben ser oportunas. El Lic. Tamayo comenta que se abrirá toda la información a la comunidad del Colegio, pero no se tolerarán actitudes irresponsables y faltas de probidad. Dentro del horario de labores, se permitirá el acceso a quienes deseen ver los edificios. Sugiere a DG elaborar una crónica de lo sucedido y publicarla en la Revista del Colegio.
18/10/85	Informe de actividades con motivo de los daños al Colegio, por los sismos.	Aceptar el ofrecimiento económico de los padres para reparación del Colegio. Separar a la maestra Diana Conde, por falta de probidad (problema de dictamen sobre instalaciones, sin autorización del Colegio) Reconocimiento por escrito, a la Comisión de Seguridad, por la labor desarrollada.	Las labores académicas, no obstante el reacomodo de alumnos, se desarrollan normalmente, a excepción de algunas prácticas de laboratorio. La interrelación y unión entre los alumnos ha sido relevante. Se hacen valoraciones a las instalaciones del Colegio, para determinar causas de los daños y preveer tipo de reparaciones. Diana Conde solicita a su esposo Arq. Fernández Dávila del Inst. Mexicano del Petróleo, haga una valoración de las instalaciones, sin autorización del Colegio. El Dr. Barnés, miembro de la Asamblea, se entera por su esposa Ma. Eugenia Regueiro de lo sucedido y pide explicaciones al Lic. Tamayo.
30/10/85	Revisión de acontecimientos a raíz de la separación de Diana Conde.	Se ratifica la decisión de separar a la mtra. Diana Conde. Rechazar injurias y difamaciones en contra de JG y DG. Informar a la comunidad que siete profesores renuncian al Colegio. Informar mediante circular, los acuerdos tomados al respecto.	Profesores y alumnos de Preparatoria, inconformes con la rescisión de contrato de Diana, ya que ésta se negó a renunciar. Se dijo que la carta del Arq. Dávila, disculpándose con la JG, se hizo bajo presión del Lic. Tamayo, de buscar su despido de la institución donde trabaja. DG informó en reuniones con preescolar, primaria, secundaria y administrativa, de lo sucedido. Renuncian al Colegio en apoyo a Diana: Rosa Espriú, Luz Fernández, Antonio López Quiles, Ma. Eugenia Regueiro, Ceres Santa y Vicente Talanquer. Padres de familia interrumpen la reunión de JG para hablar con ella, se les da cita. El Dr. Garfias no está de acuerdo con la rescisión de contrato de Diana, ya que por segunda vez el Colegio sufrió daños, lo que indica deficiencias en la construcción. El Dr. José Luis Sánchez lamenta la decisión del Dr. Garfias, ya que la actitud de Diana no dejaba otra alternativa a la *JG ya que es obligación de ésta, defender a la institución de cualquier elemento nocivo que pretenda dañarla, por lo que sería irresponsable dejar pasar este tipo de acciones*. El Lic. Tamayo opinó que la decisión se corroboró como adecuada, debido a la actitud de Diana después de la rescisión de su contrato. El Dr. Garfias pide se respete su punto de vista. El Lic. Junco acepta la discrepancia pero dice *le resulta difícil entender la posición de éste en un momento de emergencia para el Colegio.*
01/11/85	Analizar opiniones de padres de familia. Preparar comunicado que dé respuesta a sus inquietudes.	Se ratifica la separación de Diana. Los maestros que renunciaron pueden incorporarse al Colegio siempre y cuando acaten normas y principios, excepto el prof. Ortega.	Se prepara un documento para ser leído a los padres de familia, maestros, alumnos de preparatoria y después se distribuirá a toda la comunidad. En él se dice entre otras cosas que: *La razón de ser del Colegio Madrid, es proporcionar enseñanza para la vida y no sólo instrucción académica.* *La JG es el órgano rector de la Institución, nombrada por la Asamblea General de la AC, junto con DG, tiene a su cargo*

			el diseño y la puesta en práctica de las acciones educativas necesarias para formar a los estudiantes, así como las administrativas que dan sustento a aquéllas. *La JG sólo es responsable ante la Asamblea, aunque en su ejercicio democrático, se allega de entre la comunidad elementos de información.* En una institución como la nuestra, el ejercicio de la autoridad obliga a distinguir nítidamente entre los principios cuya defensa debe ser inflexible y las circunstancias ante las cuales es admisible la benevolencia
7/02/86	Aprobación de Presupuesto 86-87 Informe del Ing. Montellano sobre reconstrucción	Aprobación de presupuesto. Autorización de incremento de sueldos El proyecto de reestructuración elaborado por el Ing. Enrique Del Valle será revisado por los Ingenieros Heriberto Izquierdo y Oscar de Buen Se aprueba la contratación de la empresa Estructuras de Acero S. A. filial de SIDERMEX para que manufacture e instale la estructura de acero. Se aprueba contratación de un supervisor de obra que reportará directamente al Vicepresidente de la JG El presidente de la JG conforme a su criterio maneje directamente el asunto relacionado con donativos por parte del Fondo Nacional para la Reconstrucción Se aprueban las contrataciones de Eli y Rosita.	Preocupación de Gazol y Sánchez de que al bajar costos bajen los índices de seguridad. Montellano sostiene que no será así. JG sugiere que las explicaciones del Ing. Montellano se difundan en la Comunidad. DG informó que la disciplina se ha relajado tanto del alumnado como del personal académico en secundaria y preparatoria. Lic Tamayo informó que Lic Luis Medina, subsecretario de SEP, le notificó que en atención a la contribución que *el Colegio Madrid ha hecho a la educación en nuestro país, apoyaría se destinen recursos del FNR.*
11/04/86	Informe de los avances de reconstrucción	Heriberto Izquierdo se hace cargo del proyecto de reconstrucción. Se contrata como supervisora de obra a la compañía IMPROS de ex-alumnos del Colegio	Se informa sobre el otorgamiento que conforme a derecho correspondieron a Diana en el juicio laboral.
14/11/86	Informe de DG		Lic. Garfias cuestiona la precisión de las páginas 6 y 7 del acta anterior donde se explica que en la Junta de Conciliación y Arbitraje se dijo que no tenían derecho, los maestros renunciantes, a la prima de antigüedad y no obstante la DG la otorga. Así como la parte donde se felicita a la DG por su serenidad en el manejo del asunto.

JUNTA DE GOBIERNO (MINUTAS 1987-1990)

FECHA	OBJETIVOS	ACUERDOS	OBSERVACIONES
29/1/87	Elección vicepresidente, presidente y secretario de la JG	Se eligen. Presidente :Miguel A. Granados Chapa. Vicepresidente: Fco. Montellano. Secretario: Rodolfo Becerril	Resueltos los problemas financieros, deciden atender lo educativo Granados Chapa propone apoyar a la D.G., pero sin estar demasiado presente en la vida cotidiana del Colegio.
9/2/87	Presentación del presupuesto 87-88	Se aprueba mejorar los salarios, conservando bajas las colegiaturas pero con un aumento importante de acuerdo a la inflación. Granados Chapa propone y se acepta, iniciar pláticas con las agrupaciones de padres de familia y personal.	Montellano propone considerar los productos financieros dentro del presupuesto. Granados Chapa, Garritz, Meda Gazol. Becerril, se oponen. Renuncia de Enrique Sánchez Aldunate a la Asamblea, al parecer por desacuerdos con la elección de la junta.
27/3/87	Presentación de la nueva JG ante la comunidad	A petición de la SECMAC, se dijo, se incorporaría a ésta en la Declaración de Principios del Colegio, como integrante de la comunidad.	Asistieron directoras, jefes de departamento, coordinadores, comités de sociedades de alumnos, padres, ex alumnos y representantes de sección. G. Ch. Presenta la nueva Junta diciendo que son un organismo de servicio a la comunidad
11/5/87	Notificación renuncia directora de la preparatoria Laura Fronjosá	D.G. informará por escrito a la comunidad de la renuncia y el procedimiento aprobado para la elección del nuevo director: 1) auscultación entre profesores de prepa ante la JG. 2) Recepción de sugerencias de candidatos, a éstos se pedirá su curriculum 3)Entrevista de la JG con personas propuestas 4) Elección del nuevo director. Se continuará con el programa de inversiones suspendido.	Se propone definir un perfil para el nuevo director(a) y abrir un periodo de consulta a la comunidad, evitando caer en una lucha electoral. Se reconsidera construir el gimnasio, ahora que se cuenta con un remanente
21/5/87	Elección del director de preparatoria	Se acuerda integrar una quinteta, de entre la cual saldrá el nuevo director, después de las respectivas entrevistas.	Se evidenció falta de integración en el profesorado, según refiere Cristina, por ello el nuevo debe ser una persona muy “carismática y sensible”. Se define perfil. Se insistió en la necesidad de hacer una reforma administrativa y de que sea varón.
2/6/87	Entrevista con candidatas a la dirección de la preparatoria	Por votación en preferencias numeradas, resulta con más puntos Ramona Compte. Se acuerda que junto con la DG, la directora de prepa reorganice la administración de esa sección. Solicitar la colaboración de las otras candidatas.	Se dice que todas las candidatas tienen grandes méritos, en igualdad de circunstancias habrá que dar preferencia a quien tenga mayor arraigo. Se recomienda estudiar la necesidad de formular un reglamento disciplinario y de contratar un prefecto adicional. Asimismo, se recomienda estudiar la estructura de coordinaciones en secundaria, para verla conveniencia de implantarla en la prepa.

9/6/87	Análisis remanente financiero. Aumento de sueldos al personal.	Se autoriza la construcción del gimnasio y el uso de parte del remanente como bonificación al personal. Aumento de salario del 75%. Retabulación de sueldos de profesores de secundaria y preparatoria. La JG revisará sueldos de los directivos	
23/6/87	Examen situación de la preparatoria		Cristina informa que la preparatoria se reestructurará con una subdirectora, un asistente de asuntos escolares y coordinaciones de área.
9/12/87	Incremento de cuotas y salarios. Informe DG	Los sueldos se incrementarán en 50%. Se modificará la cantidad límite de compras autorizada, consignándose un equivalente a la nómina mensual en su momento. Se aprueba compra de un terreno colindante con el Colegio	Los maestros y personal envían solicitud de aumento de sueldo. La administración propone se haga un ajuste al poder conferido a DG para compras diversas y que en ese momento tenía un límite.
7/1/88	Análisis informe DG	Preparar una introducción al informe, que sintetice los aspectos de índole académica, para presentarla a la Asamblea. Presentar un informe trimestral de proyectos y actividades, para que la JG pueda hacer sugerencias.	
10/2/88	Aprobación cuotas de inscripción y colegiaturas	Se determinan las cuotas con base en la cuota diaria del salario mínimo oficial y se modificarán de acuerdo a éste. Los salarios se incrementarán de acuerdo a los cambios del salario mínimo. Se acepta la SECMAC coopere más directamente con el colegio.	Se comparan cuotas con el salario mínimo, los tres últimos años. La SECMAC a través de Luis Sánchez, pide se le permita cooperar en forma más directa en las actividades del Colegio.
17/3/88	Comentarios sobre Encuentro Pedagógico	Se concede aumento de salario con cargo al remanente actual.	Se prepara lo que será el Encuentro Pedagógico.
3/5/88	Revisión acontecimientos salariales y pliego petitorio de las comisiones salariales.	Se solicita a la administración, presentar proyecto de presupuesto para sig. curso, a fin de analizar posibilidades de ofrecer algo más a los maestros.	El colegio es emplazado a huelga por un sindicato ajeno, los maestros y trabajadores no permiten que esto progrese. Las comisiones salariales solicitan entrevista con JG, ésta accede. Se dice los proyectos de las direcciones para el sig. curso, se entregarían en mayo.
11/5/88	Peticiones salariales	Se acuerda tener muy en cuenta a los maestros y no favorecer sólo a los padres pero teniendo en cuenta que es una institución de servicio.	En respuesta a las demandas salariales, se solicitan alternativas para incrementar los ingresos del colegio, para poder incrementar los salarios, pero sin crear favoritismos, rivalidades, etc.
23/5/88	Otorgamiento de poderes	Se otorgan poderes a Cristina y Nina, juntas o separadamente para poder adquirir bienes inmuebles	

2/8/88	Informe de la DG	Las pensiones de los jubilados, se incrementarán conforme a los aumentos del salario mínimo. Se hará estudio actuarial de jubilación anticipada para las educadoras de preescolar a los 45 años. En enero se revisarán los sueldos, buscando que los salarios sean competitivos. El terreno adquirido, se utilizará como hortaliza. Se informa que Banamex donó 50millones que se abonarán a los gastos de reconstrucción. Se solicita a DG pida a la dirección de preparatoria una respuesta puntual a las demandas de los profesores de esa sección. El abono para actividades en la U.Cultural, se incluirá en el costo de las colegiaturas. Se autoriza convenio con Radio Mil.	Montellano se preocupa por el mantenimiento de las instalaciones. Se prevén las reacciones de los empleados en relación con la ampliación de las instalaciones. Montellano propone realizar el incremento de salarios y después iniciar la construcción del gimnasio, así como buscar que éste genere recursos cuando esté listo. Gazol pide se determine a qué proyecto educativo corresponde la construcción del gimnasio. Garritz propone realizar una encuesta a fin de considerar las opiniones de la comunidad. Granados Ch. Propone se haga una consulta informal.
13/9/88	Informe administrativo.	Cierre de los estados financieros al 30 de agosto. La JG solicita a DG: elaboración de un organigrama de funciones. Envío de todas las publicaciones que hace el Colegio a los miembros de la JG Estadística de los exámenes de admisión. Estadística de alumnos que se reinscriben a primero de primaria, de secundaria y de preparatoria. Se pide a DG aclarar a los padres sobre la obligatoriedad del uniforme, porque hay dudas.	El organigrama busca que tanto alumnos como personal, sepan a quien dirigirse para resolver sus problemas. La JG manifiesta su preocupación por conocer *cómo sale el alumno del Colegio para su ingreso a la universidad.* La JG está de acuerdo con el intercambio con Luxemburgo y España y con los términos del convenio que se plantea.
28/9/88	Incremento de salarios y colegiaturas	La administración presentará un estudio del aumento de salario posible. Se concede audiencia a las comisiones salariales.	Los trabajadores solicitan aumento del 100%. Las comisiones salariales solicitan audiencia con la JG. El Ing. Salvador Gómez Martínez, realizó su tesis sobre el proceso de reconstrucción del colegio.
6/10/88	Análisis de incremento salarial. Atención a comisiones salariales.	Se otorgará aumento de 16.5% retroactivo a 1º de octubre, para ello se incrementarán las colegiaturas en tres días a partir de enero.	Se recibió a las comisiones salariales y se les informó sobre el aumento.

16/11/88	Renuncia de la DG Cristina Barros, a partir de enero.	Aceptar la renuncia de Cristina e informar de ella a la Asamblea y después a la comunidad. Determinar e informar el procedimiento que se seguirá para la elección del nuevo DG Definir el perfil del DG	El DR. José Luis Sánchez, manifiesta su sorpresa por haber sido enterado hasta hoy de la renuncia, cuando que el presidente de la JG, ya ha entrevistado a algunos candidatos.
7/12/88	Entrevistas con los candidatos a la DG	Se designaría a quien alcanzara seis votos de los nueve posibles de la JG Cada miembro de la JG presentaría su evaluación del proceso y las candidaturas, así como de las necesidades y características del cargo. Se designa a J.A. Chamizo	Candidatos: J:A. Chamizo, Pilar García Fabregat, Horacio García Fdz., Alejandro Pérez Pascual. El procedimiento para la elección fue: consulta , registro de candidatos documentadas con currícula y cartas de aceptación. Entrevista con los grupos y personas que propusieron candidatos. Opiniones de las directoras de sección, Sría. Administrativa y DG. Pláticas de los candidatos con alumnos de secundaria y preparatoria. Se comentó que la participación de la comunidad fue escasa.
17/1/89	Toma de posesión del nuevo DG Revocación de poderes	Se revocan los poderes concedidos a Cristina Barros. Otorgamiento de facultades al nuevo DG	Facultades: administrar instalaciones, presupuesto. Designar y restituir al personal docente y administrativo, excepto directores y jefes de departamento. Comparecer ante todo tipo de autoridades. Pleitos y cobranzas con relación a los intereses de la Asociación.
2-II-89	Aprobación del presupuesto para el curso 1989-1990	Se acuerdan nuevas cuotas. Se mantendrán indizadas al salario mínimo. Incremento del 30% al salario, su distribución queda a juicio de DG y administración. Aumento de sueldos al personal directivo en 30%. Iniciar trabajos de construcción del gimnasio	El DG habla de los proyectos para su gestión y se consideran en cuanto a su aspecto económico en el presupuesto. SE indica contratar a la Cía. INPROS como coordinadora de la obra y para que abra concurso de construcción.
27/2/89	Secretaría de la junta. Atender problemas con los padres de familia por el aumento de colegiaturas Asamblea general	Se nombra a Pilar Soriano como nueva secretaria. Se citará a las sociedades de padres, para explicar lo de las cuotas. No se cambiarán las cuotas. Se ofrecerá a los padres dividir el pago en dos partes. A los alumnos aventajados y por solicitud de los padres, se les apoyará.	Rodolfo Becerril, quien fungía como secretario, tiene dificultades para asistir, ya que vive fuera de la ciudad. Medidas de seguridad ante el robo de un auto a las afueras del colegio.
25/4/89	Análisis del estado de las inscripciones	Se ayudará a 63 alumnos que presentaron solicitud.	El DG pregunta cuál debe ser la actitud frente al ofrecimiento de becas, cursos para profesores y donaciones, así como el intercambio ofrecido por la Asociación Cultural de Amistad Hispano-mexicana.; a lo que la JG responde que *debemos aceptar aquellas proposiciones interesantes para el colegio, siempre y cuando no impliquen compromisos contradictorios a nuestra ideología.*

1/8/89	Informe sobre el Acuerdo de escuelas particulares respecto a las cuotas.	Se tendrá una entrevista con el Srio. Bartlett para explicarle porque el colegio no se adhiere a ese Acuerdo.	El colegio no participó en el acuerdo
4/9/89	Informe sobre el Acuerdo de concertación	SE distribuirá una circular a los padres explicando los acuerdos de la JG con relación a las colegiaturas. Respecto a la respuesta de la SEP, se ajustará si es necesario, el incremento salarial. En caso de no ser autorizado el aumento de cuotas, la JG estudiará otras alternativas.	La JG se entrevistó con Bartlett, se presentará la documentación requerida para comprobar que se pone en riesgo la prestación del servicio de no aumentar las cuotas. Se informó al personal del Colegio. Los padres en general se mostraron colaboradores ante la situación. A solicitud de la SEP, la secundaria tendrá 32 horas a la semana en lugar de 30.g
20/9/89	Informar del proceso de cuotas.		La SEP recibió la solicitud de incrementos. SE emitió circular, informando a los padres. Los maestros se encuentran tranquilos, aunque hubo dos bajas por motivos de salario. Se abrirán talleres vespertinos. Se informa sobre los planes para celebrar el 50 aniversario del exilio español.
27/11/89	Informar del proceso de las cuotas	Se apelará la decisión ante la SEP de sólo aumentar el 22% y se solicitará una reconsideración. Se entregará al persona en diciembre un pago equivalente al 20% del aumento, por los meses de noviembre y diciembre.	La SEP autorizó un incremento del 22% en las cuotas, mismo que es insuficiente. JG estudia alternativas para captar recursos.
14/12/-89	Proceso de cuotas y salarios. Convocar a asamblea general.	En enero se hará efectivo el incremento en sueldos y prestaciones. En enero, la JG se reunirá con padres de familia para explicarles porque no puede disminuir las cuotas. La asamblea se reunirá antes de lo usual, porque corresponde realizar cambio de JG y es ésta quien debe aprobar el presupuesto para el siguiente curso.	Se envió carta a Bartlett. Entre los padres circula una copia del oficio de la SEP, en donde se indica el aumento autorizado, por lo que hay inquietud. Los profesores de primaria solicitan reunirse con la JG ,están molestos por el asunto de los sueldos y en protesta no asistieron a la inauguración del gimnasio.
5/1/89	Reunión con los padres de familia para explicar asunto con SEP		
17/1/89	Aprobación del informe de DG a la Asamblea	Solicitar al DG estudie cómo reorganizar el organigrama para que disminuya el número de personal que reporta a él.	Raúl Ávila sugiere reorganizar el organigrama del Colegio, porque hay mucha gente que reporta a DG, sugiere que el servicio médico sea trasladado a la administración. Pilar Soriano, pide se estudie la posibilidad de tener un subdirector. Hay preocupación por los bajos promedios en matemáticas. Granados Chapa agradece y se despide de la JG.

JUNTA DE GOBIERNO (MINUTAS 90 – 96)

FECHA	PROPÓSITO	ACUERDOS	OBSERVACIONES
19/1/90	Elección presidente, vicepresidente y secretario.	Presidente: Ing. Montellano. Vicepresidente: Dr. Garritz. Secretaria: Fís. Pilar Soriano. Se crean comisiones: Académica:Dres. Garritz y Ávila, Mtra. Carmen Meda. Admva. Junco, Gazol y Montellano. Relaciones: Pilar Soriano, Becerril y Luis Sánchez.	Manifestaron preocupación por la baja asistencia a la Asamblea.
16/2/90	Presupuesto curso 90-91	Se aprueba el presupuesto. Se acuerda cobrar un mes más de vacaciones, en diciembre.	La mayor parte del presupuesto se utiliza en remuneraciones y prestaciones.
27/2/90	Programa de ja JG	Se autoriza monto para préstamos al personal así como préstamo para equipos de cómputo. Se autorizó construcción de varias instalaciones,	El presidente solicita a cada comisión, elaborar un programa para tres años.
27/3/90	Resolución de asuntos pendientes.	Se acepta aumento a cuotas de transporte, mismo que absorberá el Colegio. No se aceptarán en el Colegio renuncias por grupo. Se acuerda apoyar a la directora, pero recomendarle trate de ser más suave en su trato. Reunirse directora, subdirectora y maestros con Comisión Académica de JG. Se organizará un comité para los festejos de los 50 años del CM	Renuncia de cinco maestros de Área 6. Montellano considera se actuó correctamente. Garritz opina que no fue así, que orientación debió haber tomado cartas en el asunto desde que comenzó el problema. Los profesores decidieron unilateralmente, sin consultar a las autoridades, la JG en general apoya este punto. Hay acuerdo en que la responsabilidad fue de la orientadora y en realidad se resolvió por las autoridades Se presenta otro problema de la preparatoria al estarse presentando una obra en UC, maestros y alumnos entregan carta a dir. Gral. Se informó de las pláticas con el rector de la UNAM, para la posible incorporación de la Secundaria. .
24/4/90	Asuntos generales	Convocar a reunión ordinaria a la Asamblea. Festejos 50 años: se acuerdan diversas actividades.	Chamizo presenta proyecto para elevar el nivel de Inglés, basado en planes de trabajo que ofrece el Anglo. Asimismo, presentó anteproyecto de programa de actualización docente. Propone se incremente el descuento en colegiaturas a empleados.

8/5/90	Asuntos generales	Autorizar al director para hacer descuentos después de estudio socioeconómico. Autorizar las que a criterio sean justificadas. Descuento en colegiaturas a hijos de empleados del Colegio. Reparto de utilidades aprobado, incluye al Director con el mismo trato que el curso anterior.	Solicitud de los padres de descuento en Colegiaturas. Anteproyecto de escaleras de emergencia. Se presenta convocatoria para el Programa de Desarrollo Académico, al que se hacen algunas recomendaciones.
22/5/90	Proyecto de desarrollo académico	Se autoriza a DG para publicar convocatoria. Dos miembros de la comisión académica, formarán parte del tribunal evaluador	Se tratará de crear un fideicomiso de becas para el programa. Se recomienda actuar con energía en torno al ausentismo de los profesores, porque JG (Raúl Ávila), lo consideran preocupante. Felicitaciones por el Encuentro Pedagógico
3 y 16/7/90	Asuntos generales	Revisar reglamentos de disciplina para secundaria y preparatoria en cuanto a vestido, tolerancia, respeto, etc., para actualizarlos. Se solicita a DG recabar información sobre la incorporación de la secundaria a la UNAM. Se solicita a DG verificar si la prima de vacaciones se está pagando conforme a la Ley. Se recomienda a DG estudiar un premio de puntualidad a los empleados.	Preescolar entregó una carta, solicitando estudiar la posibilidad de jubilación antes de los 60 años. Se informó que para el siguiente curso se abrirían siete grupos de preparatoria.
14/8/90	Asuntos generales	Se pide a DG concrete información sobre la solicitud de Horacio Quiroga, para abrir una sucursal del Colegio en Jalapa, Ver. Se insistió en la puntualidad y asistencia del profesorado.	Se informó de la situación general de ala administración del Colegio.
11/10/90	Destino del remanente del curso 89-90	Construir tribunas en la cancha de fútbol, apoyar el programa de estímulo académico para personal administrativo y el resto se destinará a los festejos de los 50 años. Se autoriza lista de candidatos al Prodesa. JG recomienda mejorar el sistema de información en el Colegio.	El Dr. Ávila recomienda esperar a conocer la reforma educativa, antes de incorporar ala secundaria a la UNAM. Pilar Soriano pregunta por qué no se contrató un subdirector como se había recomendado. Montellano, recomienda estudiar la conveniencia de lo anterior. SE recomienda atender el problema de la cafetería.

9/10/90	Aspectos académicos y administrativos	Del remanente de este año se transfieren 100 millones de pesos para festejos de 50 años. Otorgar becas a dos vietnamitas si pasan sus exámenes académicos. Se empezará a elaborar un banco de datos de ex alumnos. En breve habrá otra reunión con el rector para tratar lo de la secundaria.	Raúl Ávila había recomendado se impartiera Inglés norteamericano, se dice no hubo institución que ofreciera lo mismo que el Anglo, se inicia con éste. Pilar Soriano informa de una reunión de es alumnos de 25 generaciones. Asimismo, informa de la sig. reunión a la que asistirá Ma. Leal y quien pide asista Ma. Alba Pastor para tomar notas. Informa también, que el Lic. Tamayo envió los papeles de su padre sobre el proceso de venta del Colegio.
3/12/90	Actividades 50 aniversario	Se aprueban las actividades para los festejos.	Se informa que darán inicio los trámites de incorporación de la Secundaria a la UNAM. Con ello deberán liquidarse 830 horas al personal. Se pide averiguar qué pasa con los ex alumnos que llegan a universidades particulares.
3/12/90	Acta de Asamblea de Asociados. Nombramiento de funcionaria y otorgamiento de poderes.	Se designa como gerente de Relaciones Laborales a la Lic. Ana María Álvarez Ugena, para comparecer ante cualquier autoridad y hacer valer los derechos de la Asociación, actuar como órgano representativo de la misma, podrá contratar trabajadores y rescindir sus contratos. Se designa delegado de la Asamblea a Nina Tort.	
21/1/91	Revisión de asuntos administrativos.	Se cobrarían once meses de colegiatura y el mes de vacaciones con la inscripción.	Se informa de pérdida por 500 millones de pesos, Carmen Meda y Raúl Ávila, de muestran sorprendidos por esta situación. Montellano sugiere tomar en cuenta la depreciación del inmueble.
13/2/91	Carta a los padres de familia. Presupuesto.	Ubicar estatuas conmemorativas de 50 años, en preescolar y secundaria. Se elaborará un plan que sustente la incorporación de la secundaria a la UNAM.	Preparatoria pide escaleras de emergencia
19/2/91		Empezar proceso de sustitución de la maestra Carmen Meda, debido a su muerte.	Ing. Montellano, propone crear una Asociación paralela, con fondos provenientes de servicios que se cobran Y que centre los fondos para un determinado propósito. El Lic. Gazol sugiere un mandato financiero

8/3/91	Asuntos generales	Se autoriza compensación mensual a DG, como reintegro de su Beca SIN. Se aumentará la pensión de la maestra Ma. Leal. Se autoriza la compra de terreno en Oaxtepec Se autoriza a Raúl Avila representar al Colegio en un proyecto de Español. Se imprimirían 3000 ejemplares de las Memorias del Colegio se venderían al costo.	DG informa que algunos padres manifiestan imposibilidad de pagar nuevas cuotas. También informa que la inscripción podrá hacerse en tres partes. Asimismo, plantea la posibilidad de adquirir un terreno en la carretera México Oaxtepec, para organizar una granja con fines docentes y reserva ecológica. Demandas ante PFC. DG entrega Antena Escolar
16/5/91	Festejos 50 años. Evaluación de la primaria.	Se llega a acuerdos sobre los festejos.	Inconformidad de padres por aumento de colegiaturas. Preocupación del presidente por el nivel académico de los alumnos, especialmente en primaria, sugiere hacer una evaluación externa. DG destaca que la formación moral es muy difícil de medir. Dr. Garritz propone al DIE y a Felipe Tirado para hacer la evaluación. También propone que se monte un proyecto de evaluación permanente.
7/5/91	Festejos. Estadística de inscripción	Sólo se abordan los festejos y su organización.	
11/6/91	Demandas ante PFC Aumento y prestaciones al personal	Se aprueba presupuesto escaleras preparatoria. Se acuerda no sustituir a la maestra Carmen Meda hasta el final del período. Se aprueba cuadro para ayuda en el pago de aumento de colegiaturas, presentado por DG	Dr. Garritz opina se debe dejar en libertad al director para decidir la distribución del aumento, el presidente dice que es JG quien debe autorizar.
18/6/91	Asuntos generales	Se aprueban cambios en las instalaciones, solicitados por DG. Se pide a DG dar respuesta escrita a los padres del alumno de preparatoria que fue expulsado.	
3/7/91	Asuntos generales	Se pide a DG descripción de puestos de direcciones, subdirecciones y DG, sus facultades y responsabilidades. Se pide a DG corregir “el deterioro al que se ha llegado en la disciplina”. Se pide a DG elaborar un procedimiento de los casos de falta de disciplina de alumnos, profesores y empleados. En él, se podrá seguir el caso. También deberá elaborarse constancia por escrito de la decisión que se tome.	Ante el “posible” retiro de Ana Mari Fanjul, de la subdirección de preparatoria, se propone a Rosa Melgar.

10/7/91	Asuntos generales	Separación del Colegio de alumnos de preescolar por conducta inadecuada de los padres. El presidente "sugiere" la creación de una Secretaría General, a fin de descargar trabajo a DG en lo administrativo. Se pide a DG elaborar un documento con la descripción de dicho puesto. Se autoriza presupuesto para cambiar la cafetería hacia la preparatoria y construir en su lugar tres aulas. La información oficial del Colegio estará resguardada por el director general. Sólo tendrán acceso a esta documentación: DG, Sria. General y Dir. Admva.	DG informa que junto con las direcciones de sección se busca unificar criterios en cuanto a la interpretación de los Principios del Colegio, a fin de obtener una normatividad congruente. La información oficial incluye: cambios de escrituras, libros sociales de la JG, impuestos, planos, autorizaciones, escrituras de propiedad, cancelación de hipoteca, poderes, carta de exención de impuestos del Colegio Madrid.
22/7/91	Asuntos generales	Se autoriza compra de 15 computadoras IBM JG se comunicará con la SEP por problema con reglamentos. Se pide actualizar fichas médicas, crear un banco de datos ordenado y computarizado para fácil acceso y actualización.	DG informa dificultades en los trámites con PROFECO por no estar autorizados los reglamentos de funcionamiento por la SEP.
13/8/91	Demandas PROFECO Igualar sueldos directoras.	Llegara un acuerdo con los padres de familia en cuanto a las demandas en PROFECO. Se aprueba el puesto de Secretaría General. Se aprueba igualar sueldos de directoras con el de Sria. Administrativa y 10% más para Sría. General.	
24/9/91	Asuntos generales	Vender el libro de los 50 años en librerías. Hacer en grande la escultura para el preescolar. Elaborar documento para PROFECO sobre el estado financiero del Colegio. Elaborar documento de normatividad de funcionamiento y reglamentación interna.	DG presenta: organigrama, informe de actividades 50 años, tabulador personal docente, ajuste presupuesto, programa de. Académico, PECE, asunto fam. Levy
23/10/91	Presupuesto	Se aprueba presupuesto. Se autoriza incremento al fondo para préstamos. Se aprueba documentos PECE.. Se autoriza presupuesto para casa del árbol y nueva cafetería.	DG informa de la evaluación a maestros por los alumnos y que ésta se hará de forma sistemática a partir de ahora. Montellano propone hacer un programa de seguimiento y evaluación de los egresados. El examen de admisión a preparatoria deberán presentarlo los alumnos de tercero de secundaria para comparar.

19/11/91	Revisión del presupuesto para posible aumento de salarios.	Se acuerda no aumentar salarios dada la situación del Colegio en ese momento. Se autoriza la gratificación al personal administrativo que se había considerado.	
16/1/92	PECE, IMSS, informe DG, reglamento del Colegio, procedimientos de control, compra de terreno, posada secundaria.	Se cancela la compra del terreno "El Madroño", por irregularidades en su situación legal. Montellano reitera la necesidad de desglosar gastos contra cuentas patrimoniales. DG informa que las autoridades aprueban el aumento de 30% en colegiaturas e invitan al Colegio para adherirse al PECE. Se indica dar respuesta a la carta enviada por los maestros de Secundaria.	Raúl Ávila propone que el informe que se presente a la Asamblea, sea elaborado por DG con base en los informes de los responsables de sección y presentar éstos como anexos.(Se aprueba como acuerdo). SE solicitará a la directora de secundaria un proyecto académico, de disciplina, funcionamiento y características de la secundaria. Se decide retirar a un prefecto por problemas con sus actitudes y personalidad.
21/2/92	Asuntos varios. Secundaria.	Se continúan los trámites con el PECE y PFC. Se indica actualizar la ficha médica y los datos de domicilio. La incorporación de secundaria a la UNAM, sigue igual.	Se comenta acerca de una carta de profesores de secundaria y la protesta de alumnos en Consejo Académico, por el despido del prefecto.
10/3/92	Proyecto presupuesto. PECE	El PECE sólo autoriza aumento de 35% no de 44 como se proyectó, asi que se acuerda bonificar a los padres el dinero de alguna manera.	
28/4/92	PECE. Matrícula curso 92-93. Fondo de retiro.	Se devolverá a los padres el excedente pagado. Junco recomienda iniciar una política de disminución expresa del número de alumnos. Se procederá a eliminar tantos grupos como alumnos falten en las secciones de preescolar y primaria..Se incorpora el pago del SAR al presupuesto del siguiente año. Se suspenden pláticas con SEP y UNAM para incorporación de la secundaria.	Se consideró posible riesgo a futuro, debido a la baja en la matrícula. Andoni Garritz informa que por su intermediación, la National Science Foundation, invitará al Colegio a evaluar los nuevos programas de enseñanza para las ciencias a nivel primaria, que se desarrollan en E.U. Junco comenta la pronta conclusión de funciones de esta JG y lamenta la poca participación en las actividades del Colegio de los miembros de la Asamblea. Asimismo propone elaborar un plan a ocho años sobre el desarrollo del Colegio.

26/5/92	Respuesta a la circular enviada a los padres. Presupuesto 92-93. Préstamo para computadoras.	Se reintegrará a todos los padres de familia que lo solicite, el monto excedente de colegiaturas. El presupuesto del sig. curso, será de completa austeridad. De acuerdo con la SEP, se deberán cambiar los planes y programas de primaria y secundaria. En el primer caso, ya se trabaja sin problemas, en el segundo se comenzará con primero de secundaria, esto requerirá hacer ajustes de personal.	El Dr. Garritz pide se haga un análisis de: la capacidad instalada para proporcionar servicios educativos en condiciones óptimas. De cuál sería la cantidad de alumnos recomendable y considerar la información de gasto por alumno en cada sección, para aplicar una política presupuestal y de cuotas, firme.
9/6/92	Presupuesto. Asignación de becas.	Se aprueba aumento de 29.7% global en colegiaturas. El pago de estímulos al personal se hará en un solo monto a mitad de curso. Se conforma comité de Becas de acuerdo a recomendaciones de la SEP	El Comité de Becas, se conformará por: Sria. General, Dir. Administrativa y representantes de las sociedades de padres de familia en preescolar, primaria y secundaria.
9/7/92	Salarios y prestaciones. Préstamos computadoras.	No se otorgarán préstamos para la compra de computadoras debido a lo ajustado del presupuesto.	DG informa que los profesores a través de las comisiones salariales, agradecieron el esfuerzo del Colegio para dar un aumento. El asunto con PFC está finiquitado.
25/8/92	Elección de la directora de Secundaria.	La Junta como una responsable de la designación, abre proceso de auscultación en la comunidad. Se pide a las candidatas plan de trabajo y currículum vitae. Se designa a la profra. Blanca Rosa Lapiedra.	Debido a anomalías en secundaria, se pidió la renuncia a la directora. DG hizo una primera selección de candidatos que dio a conocer a JG. JG se reunió con las directoras de las otras secciones y con las coordinadoras de extensión académica y eventos especiales, varios grupos de profesores, para estudiar propuestas y opiniones.
29/9/92	Secundaria. Incremento de préstamos. Medidas de seguridad.	Se recomienda dar todo el apoyo a la maestra Rosa Lapiedra y esperar a ver resultados. Se acepta incremento al fondo para préstamos. Se dará todo el apoyo para continuar con las medidas de seguridad implementadas. Se pide elaborar un proyecto de becas para el Colegio.	Renuncia de cuatro profesores a raíz de la designación de la nueva directora en Secundaria. DG da a conocer las recomendaciones hechas a la maestra Lapiedra para el buen funcionamiento de la Secundaria. Los padres protestan por las nuevas medidas de seguridad. Habrá además, perros en lugar de policías para la vigilancia nocturna.

17/11/92	Presupuesto. Seguridad. Exalumnos.	Se acepta el presupuesto presentado por DG. Se continuará con las medidas de seguridad. En respuesta a la SECMAC, se prestará temporalmente un espacio y se evaluará la posibilidad de asignarles uno fino con acceso independiente. JG aprueba la propuesta de DG para hacer intercambio de estudiantes con el Colegio Estudio de Madrid.	Se informa que el Colegio se encuentra incorporado al programa de alerta sísmica por mediación de Eli Arjonilla. Se presentan los libros editados por el Colegio, complementarios a los de texto gratuito.. DG informa que el Colegio participará en el ICASE organismo avalado por la UNESCO, así como en la National Teachers Association.
11/12/92	Presupuesto. IMSS. Asamblea. Seguridad.	Se recomienda regularizar el pago de impuestos en cuanto a las colegiaturas descontadas a los maestros y consultar al abogado para el pago del diferencial del IMSS. DG entrega informe para ser presentado a la Asamblea. Se atiende la carta de los padres enviada a JG y se les aclara que DG tiene facultades plenas para implementar las medidas de seguridad necesarias acordes con la SEP.	Junco propone la creación de un fideicomiso para el valor de reposición del inmueble y una normatividad para que el dinero sea intocable. Asimismo propone la creación de otro fideicomiso específico para becas, que se integraría con los ingresos por actividades extraordinarias como las vespertinas, venta de útiles y uniformes, etc. Se comentó la posibilidad de hacer un reglamento de becas para los hijos de empleados.
12/1/93	Comentarios al Informe de DG.		Se hacen comentarios al informe. Se organiza la reunión de la Asamblea, en la que serán elegidos los nuevos miembros de JG
2/2/93	Asamblea. Presupuesto. Coloquio.	El bono administrativo ascenderá de 15 a 21 días.	Se propone arreglo de anomalía de impuestos en los sueldos de empleados con beca para sus hijos. DG presenta el programa del segundo Coloquio interno.
25/2/98	Nombramiento de presidente, vicepresidente y secretario de la JG.	Presidente: Fco. Montellano. Vicepresidente: Andoni Garritz. Secretaria: Ma. del Pilar Soriano. Se otorgan al presidente los siguientes poderes y facultades: Poder general para pleitos y cobranzas., para administrar los negocios y bienes de la Asociación. Poder general cambiario; para establecer sucursales, agencias, dependencias, etc. y suprimirlas. Delegado para que comparezca ante notario público.	

29/4/93	Presupuesto. Plan de trabajo JG. Vialidad. Utilidades. Inscripciones Becas. IMSS	Se sugiere enviar comunicado a la regencia del DF solicitando apoyo para los problemas de vialidad. Se otorgará reparto de utilidades. Se acuerda el pago correspondiente al IMSS.	DG informa que las inscripciones se encuentran un 19% debajo de lo presupuestado. Se pondrá galería para venta de cuadros y obtener recursos para becas. Solicitud de apoyo para viaje a París de DG. Se solicita presentar presupuesto.
20/5/93	Programa de trabajo JG. Inscripciones. VI Encuentro Pedagógico.	Se aprueba incrementar la enseñanza del Inglés. Se comisiona a DG para elaborar un programa de obtención de fondos externos a través de alguna fundación que apoye la educación. Se aprobó anunciar en el periódico la convocatoria para examen de admisión. Se aprueba efectuar las reuniones de JG alternadas mañana y tarde. Se sugiere a DG hacer revisión de costos por alumno de la primnaria para tratar de disminuirlos.	DG comenta que la baja en la matrícula se debe a la falta de inglés y a las cuotas elevadas. Andoni Garritz sugiere la creación de diplomados para maestros de primaria y secundaria para la SEP y aprovechar las instalaciones para cursos vespertinos. DG plantea la necesidad de replantear el Encuentro Pedagógico porque ya no cubre las necesidades del personal docente. Raúl Ávila sugiere convertir al Encuentro en una fuente de ingresos y que sea a nivel internacional.
28/6/93	Programa de trabajo JG. Comité JG. Inscripciones.	Se decidió dejar el comité administrativo: Montellano, Junco, Gazol, Becerril y Soriano. El Académico: Garritz, Ávila, García Fabregat y Sánchez. Se acuerda hacer ajuste de personal debido a la baja en las inscripciones. (Personal con menos tiempo y menos sueldo, reducir el apoyo administrativo, cuidar del personal docente). Se pide a DG presentar funciogramas y organigramas por secciones, actualizar el tabulador de sueldos académicos y administrativos.	Se propone ampliar el número de asambleístas, por profesores o empresarios de alguna firma, relacionados con el Colegio, así como de miembros de la comunidad con interés en participar. El Dr. Garritz propone "modificación de la enseñanza por medio de la información", solicita elaboración de programa al respecto.
28/7/93	Programa de trabajo JG. Inscripciones. Tabulador.	Se hará estudio de mercado para averiguar causas de la baja en la matrícula de preescolar y primeros años de primaria. Montellano solicita estudiar la posibilidad de reubicar a Angela Redondo. DG entrega tabulador y se comenta que del estudio comparativo con otras escuelas, los salarios de los maestros en el Colegio son buenos; no así el de las direcciones. Se sugiere fomentar el uso del transporte escolar a fin de disminuir el problema de vialidad.	DG informa que sólo existe registro de las reuniones de JG a partir de 1984.Se buscará información. DG informa que las inscripciones se recuperan aunque no como sería deseable. Pilar García F. Objeta la liquidación de Angela Redondo. El Ing. Montellano pide se haga un seguimiento de los egresados del Colegio en la Universidad.

24/8/93	Programa de trabajo JG. Inscripciones. Tabulador administrativo. Prestaciones.	El ajuste a los sueldos de directoras y subdirectoras se hará en cuanto se tenga el estudio correspondiente y será retroactivo. El Colegio asume el total de las aportaciones del IMSS.	Junco entrega propuesta de programa de trabajo. Se informa que la matrícula ha aumentado hasta un 96% de lo presupuestado
5/10/93	Modificación a los Estatutos de la Asoc. Civil. Inscripciones. Solicitudes de préstamo.	Montellano indica ajustar los grupos a 35 alumnos. Se autoriza aumento en el fondo de préstamos.	Se pretende enriquecer y dar nueva vida a la Asociación con los cambios, respetando a los asociados fundadores. Las inscripciones alcanzan el 98%. Se da a conocer el número de becas otorgadas.
17/11/93	Discusión con el auditor. Aplicación de remanente. Presupuesto 93.04. Modificación de Estatutos.	Se indica al auditor y a la Dir. Administrativa elaboren una propuesta para JG en cuanto a como considerar el importe de una cantidad. Se define el uso y distribución del remanente. Se aprueba destinar la cantidad necesaria para igualar salarios de directores y subdirectores, con los vigentes en el mercado. Se aprueba presupuesto para siguiente curso. Se citará a la Asamblea, a fin de obtener su aprobación para el cambio de Estatutos.	Gazol propone crear un fondo especial para proyectos de investigación hechos por alumnos y dirigidos por algún maestro del Colegio o exalumno. Raúl Ávila propone que más bien sea para experimentación. Se propone incrementar el acervo bibliotecario o invertir en un anexo del inmueble para ello.
7/1/94	Asamblea. Remanente. Informe DG	Se acordó entregar bono a los funcionarios del Colegio. Se estudiará posibilidad de entregar otro en la primera mitad del año. Parte del remanente se utilizará en la compra de material audiovisual y de cómputo.	Se dijo que el acta de Asamblea se tendría para la siguiente reunión. Raúl Ávila propone se involucre a los padres en el conocimiento y uso de los programas de computación disponibles. DG informa del monto de colegiaturas no pagadas.
8/2/94	Presupuesto. Informe DG. Asamblea.	Se aprueba el informe de DG y hay felicitaciones por los logros. Cita a la Asamblea.	Se presenta presupuesto se justifica con mayor apoyo a inglés y computación.
8/3/94	Informe preliminar del presidente de JG.	Se lee el informe y se aprueba con sugerencias de dar mayor énfasis el Inglés.	DG informó acerca de los exámenes de admisión, dijo se aceptan aproximadamente al 50% de los aspirantes.

17/5/1994	Tareas derivadas de la Asamblea.	Se acuerda enviar carta a los Asociados pidiéndoles nombres de personas que puedan sustituir a los miembros fallecidos. Se hará evaluación de la viabilidad de una sucursal del Colegio en Tepoztlán, Mor. No se harán excepciones en ningún caso de jubilación como el de la maestra Revaque.	Se solicita a Junco proyecto sobre permanencia de los miembros de la Junta, establecimiento de fideicomisos y patronato y posibilidad de aumentar el número de miembros de la Asamblea. DG presenta propuesta de establecimiento de una sucursal del Colegio en Tepoztlán. DG presenta carta de maestros de preparatoria solicitando se contrate a la maestra Revaque por honorarios en virtud de su jubilación. DG pregunta si el Colegio participaría en el financiamiento del libro que escribe Cristina Barros sobre Lázaro Cárdenas.
14/6/94	Estatutos y Fideicomiso. Tepoztlán. Correcciones al presupuesto. Video y laboratorio de imagen.	No se acepta la propuesta de creación de una sucursal del Colegio en Tepoztlán, pero se ofrece prestar asesoría en caso de que abran un Colegio independiente. Se aprueba un incremento al presupuesto. Se aprueba pagar en secundaria tres horas de descarga por cada 24 horas de clase. Se aprueba remodelación de salones en planta baja, para accidentados.	Junco recomienda contemplar todos los imponderables en la elaboración del siguiente presupuesto, para no tener que recurrir a los remanentes por ser patrimonio. Se informa del equipo comprado para el laboratorio de imagen. También se informa que el costo por alumno es: primaria, $86; preeescolar $106; secundaria $17; preparatoria $$80 al mes. Montellano insiste en el seguimiento de ex alumnos, conocer su ubicación, trayectoria y “qué clase de mexicanos son”.
31/8/94	Estatutos y Fideicomiso. Video y laboratorio de imagen.	Se pide al director queden implementados a la brevedad, programas y estrategias de trabajo con los maestros y coordinadores para utilizar los equipos de video y obtener "el mayor rendimiento posible." Se indica que el presupuesto tiene que calcularse con el 95% de la capacidad planeada, a fin de incurrir en problemas de saturación.	Se informa que hay más alumnos que los presupuestados, los grupos son muy grandes, se requerirá hacer ajustes. En preparatoria se requerirá abrir un grupo más de área y contratar más personal. DG informa que en la reunión con el srio y subsrios de SEP, se expusieron los conceptos de educación que maneja el Colegio.
28/9/94	Estatutos y Fideicomiso. Ampliación del presupuesto. Incobrables. Bono administrativo.	El Colegio absorberá los incobrables. Se reestructurará el presupuesto. Se acuerda dar al personal administrativo un bono por desempeño, a criterio del director.	Se tienen 157 alumnos más de lo presupuestado

17/11/94	Estatutos y Fideicomiso. Nuevos socios de la Asamblea. Resultados económicos 93-94.	Junco entrega por fin el proyecto de modificaciones a los estatutos. Se informa de nueve candidatos a ser miembros de la Asamblea. Se indica aclarar puntos con el auditor.	El auditor informa que se gastó menos de lo autorizado para depreciación del inmueble que es mayor.
13/12/94	Estatutos y Fideicomiso. Nuevos socios Asamblea. Granja educativa.	Se revisaron curricula de los candidatos, se buscará equilibrar en cuanto a sexo y profesiones. Se solicita mayor claridad en el proyecto de la granja. Montellano sugiere se establezcan becas y apoyos para exalumnos de excelencia en estudios superiores. Se indica a DG buscar en actas de Asamblea, sugerencias de Cristina Barros.	
10/2/95	Presupuesto.	Se aprueba presupuesto. Se autoriza compra de nuevo conmutador. Se pide a DG busque terreno para establecer el Madroño.	
15/3/95	Convocatoria Asamblea. Examen de admisión.	Se acuerda otorgar al personal un bono extraordinario en abril, para aliviar algo la situación económica. Se sugiere realizar eventos didácticos en torno al natalicio de Lázaro Cárdenas. Se aprueba contratación de secretaria para Ana M. Fanjul.	Se informa hay 100 alumnos más de lo presupuestado.
24/5/95	Propuesta modificación de estatutos de la Asamblea. Inscripciones. Pacto y aumento salarios.	Se analizan y corrigen los estatutos sujetos a cambio, en breve se presentarán a cada miembro de JG. Se han inscrito el doble del porcentaje de alumnos que el año anterior. SEP autoriza 20% de aumento salarial.	
15/6/95	Modificación de Estatutos de la Asamblea. Pacto y aumento salarios Programa de computación.	Se analiza y corrige el escrito de la exposición de motivos. Las inscripciones son de 95% de lo presupuestado. DG informa que en febrero se firmó acuerdo con padres de familia para aumentar 17% las colegiaturas, aunque PROFECO ha permitido aumentar hasta 45% Se aprueba aumentar un 8% más y proponer a los padres la opción de pagar mensualmente el incremento o pagar un treceavo mes. Se aprueba el Programa de Computación para primaria.	Andoni Garritz propone que Alejandro Pisanty revise el programa de computación, para optimizar su aplicación.

12/6/95	Modificación Estatutos Asamblea. Modificación colegiaturas y salarios. Accidente de Diego Valenzuela. Programa de Cómputo	Se hacen nuevas correcciones a la propuesta de modificación de los Estatutos. Se aprobó el presupuesto elaborado en julio. El Colegio pagará la diferencia de la cantidad cubierta por el seguro, en el accidente de Diego, puesto que los padres no tienen posibilidades de hacerlo. Se pide a DG actualizar las pólizas y presentar propuesta para ello. SE aprueba la contratación de un asesor externo en cómputo.	
30/8/95	Modificación Estatutos. Inscripciones. Examen de admisión a la UNAM.	Continuó revisándose la propuesta de modificación a los Estatutos. Se tiene el 98% de inscritos de acuerdo al presupuesto. Se hacen ajustes en cuanto a grupos. La maestra Ramona Compte fue invitada para hablar sobre el examen a la UNAM, se acordó esperar los acontecimientos para definir una postura.	
18/10/95	Modificación de Estatutos. Programa de cómputo. Ajuste al presupuesto. Examen de admisión a la UNAM	Se continúa revisando la modificación. Se aprueba el programa de cómputo de Future Kids y se firmará el contrato por cuatro años. Se aprueba el presupuesto presentado Se aprueba la publicación de un desplegado en tres periódicos, aclarando la posición del Colegio en el problema de la venta del supuesto examen de admisión, se hará circular a la comunidad del Colegio.	
8/2/96	Informe DG. Anteproyecto presupuesto.	Se señalan problemas recurrentes, en el caso de profesores que no cumplen con horarios establecidos y las faltas de asistencia. Felicitación a DG y direcciones de sección. Se aprueba el presupuesto presentado. Se aprueba buscar mejores opciones de aseguradoras contra daños. Se plantea la posibilidad de cambiar a CCH, en virtud de los próximos cambios de programas de estudio.	DG solicita autorización para buscar un seguro contra daños más favorable, puesto que al no existir ya la hipoteca, no hay compromiso de continuar con ASEMEX
15/3/96	Preparación de la Asamblea General Ordinaria.		Se cancela por no haber quórum.
16/4/96	Preparación de la Asamblea General		Se indica seguir buscando reducir el número de alumnos por grupo.

INDICE

INTRODUCCIÓN 4

PRIMERA PARTE
FUNDAMENTOS DE UNA TRADICIÓN

CAPÍTULO I
TRADICIÓN Y CONSTITUCIÓN DE IDENTIDADES

1. Verdad formularia, guardianes, extranjeros y expertos 18
2. Cultura, identidad y grupos de pertenencia 27
3. Formación de elites 36
4. Perspectiva histórica 41
5. La disputa por el control 43

CAPÍTULO II
TENDENCIAS Y CORRIENTES CULTURALES, EDUCATIVAS Y POLÍTICAS DE LA II REPÚBLICA ESPAÑOLA

1. Marco económico, político y social 50
2. La Institución de Libre Enseñanza (ILE) 76
3. El Instituto Escuela (IE) 89
4. La República de los profesores 94
5. La generación del 36 103
6. El proyecto pedagógico 105
7. La Escuela Nueva 120

SEGUNDA PARTE
CREACIÓN Y DESARROLLO DEL PROYECTO EN MÉXICO

CAPÍTULO III
REDES QUE HACEN POSIBLE EL EXILIO

1. México y la II República 133
2. Cárdenas y el exilio 147
3. Acuerdos para recibir a los inmigrantes 150
4. El exilio de los intelectuales 152
5. La elite del exilio 155

CAPÍTULO IV
EMERGENCIA Y EVOLUCIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO DEL COLEGIO MADRID

1. Preservar la tradición 168
2. Retos y posibilidades de integración al mundo Mexicano 175
3. Confluencia de diferentes corrientes de pensamiento 183
4. Nacionalismo y modernización 197
5. Guardianes y expertos 204
6. La lucha por la hegemonía 216

CONCLUSIONES 228

BIBLIOGRAFÍA 265

ANEXOS 278

INTRODUCCIÓN

La llegada a México del exilio español tuvo repercusiones importantes en diferentes ámbitos de la vida mexicana, entre ellas, destaca que como parte de esta emigración vinieron connotados intelectuales que desde su arribo se integraron a diversos espacios educativos, culturales y científicos de nuestro país. Los exiliados españoles muy pronto crearon instituciones educativas y académicas sobresalientes como el Colegio Madrid, el Instituto Luis Vives, la Academia Hispano Mexicana y la Casa de España en México (hoy Colegio de México). Las ideas pedagógicas más avanzadas y actualizadas de su época se implantaron en estas instituciones, que fueron además formas de integración de los maestros e intelectuales, del conjunto del exilio español, a la vida mexicana.

A pesar de su gran importancia para México, las instituciones educativas y académicas del exilio español han sido poco estudiadas, aunque son muchas y variadas las opiniones y comentarios que valoran y aprecian la contribución de estas instituciones, las investigaciones al respecto son limitadas en número y alcance.

En este trabajo de tesis doctoral, que es un estudio caso, se busca explicar como una de estas instituciones educativas: el Colegio Madrid, A.C., es consecuencia de un proyecto político-educativo, el de la II República Española, que se va a materializar a la caída de ésta como un proyecto en el exilio, conformándose por una parte, como espacio de disputa de distintos proyectos que

tienen que ver con diversas identidades de origen y con identidades comunes que se crean posteriormente al exilio, pero que continúan siendo conflictivas.

Además del origen y devenir de su conformación, se buscará identificar cuáles son los elementos que dan identidad a cada uno de los grupos y su relación con los procesos mediante los cuales se conforman en elites. Cómo se relacionan entre si y con el resto de la sociedad, los movimientos que al interior de la institución se desencadenan en la lucha por el predominio que marcará como se va moldeando la organización académica, administrativa y pedagógica, buscando distinguir los rasgos caracterológicos de un estilo de gobierno y lo que privilegia. Los acuerdos, negociaciones y concesiones a los que llegan los distintos grupos.

Planteamos que como todo proyecto educativo, el del Colegio Madrid es también político y se manifiesta en la lucha entre diferentes grupos, que han evolucionado a lo largo de la historia del colegio. Actualmente se puede distinguir tres a los que se ha denominado como: los fundacionistas, los nacionalistas y los científicos, cada uno con una idea propia acerca de lo que debe ser el colegio, la educación, el tipo de hombre a formar, la sociedad que se quiere, entre otras. Esto se hace presente en la Asamblea de Asociados y Junta de Gobierno, en las direcciones de cada una de las secciones que lo conforman: preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y en la dirección general.

La pluralidad de corrientes de pensamiento, presente en los órganos de gobierno del propio colegio, orientan las actividades que en él se desarrollan, aunque no

siempre se denotan de manera abierta, clara y explícita, ya que aún y cuando es resultado de la intersubjetividad creada a lo largo del tiempo por estos grupos, quizá no sean conscientes de ella, lo cual no es ni ha sido obstáculo para que ejerzan cierto grado de influencia, a veces mayor, a veces menor, en la toma de decisiones.

No obstante las diferencias en cuanto a concepciones de lo que debe ser la institución, la educación que ahí se imparte y el cómo se hace, todos identifican sus posturas como acordes con los orígenes que se refieren a principios y valores asociados al librepensamiento, es decir, se reconocen como herederos y portadores de una *tradición* que se plasma en el ideario del colegio: la "Declaración de principios de la Asociación Civil Colegio Madrid".

I

Se ha tomado el concepto de *tradición* como el eje conductor del trabajo, ya que a partir de éste es posible seguir desde su origen los planteamientos filosóficos, sociológicos, pedagógicos y políticos en que se sustenta la institución. Se puede a la vez analizar cómo se ha concebido esta *tradición* en el presente y su reformulación con el fin de preservarla o adecuarla al contexto cambiante.

La tradición podría decirse, es una orientación hacia el pasado, por medio de la cual el pasado tiene una gran influencia sobre el presente, o, más precisamente, se logra que la tenga. Claramente, con todo, la tradición se refiere también en cierto sentido al futuro, ya que las prácticas establecidas se usan para organizar el tiempo por venir. Se configura el futuro sin necesidad de separarlo como si fuera un territorio aislado[1].

[1] Giddens, Anthony. *La vida en una Sociedad Post-Tradicional.* Revista Ágora No. 6/verano de 1997, Pág. 12. Este texto se encuentra en: Ulrich Beck, Anthony Giddens y Scott Lash, **Reflexive**

La tradición es un *médium organizador de la memoria colectiva... La "integridad" de la tradición, no deriva de la simple persistencia en el tiempo sino del continuo "trabajo" de interpretación realizado para identificar las hebras que ligan el presente al pasado*[2]

La tradición también incluye rituales que constituyen el marco social que le confiere integridad, el ritual es un *medio práctico*, afirma Giddens, para asegurar la preservación. A través de éstos, se articula la memoria colectiva, es decir, la tradición con las prácticas sociales. Pero el ritual tiende a separarse de las tareas pragmáticas de la actividad cotidiana, el ritual al aislarse otorga a las creencias, prácticas y objetos rituales una autonomía y no podrá ser interpretado por el individuo común, de ahí, el concepto de *guardianes* de la tradición, que son quienes están encargados de "preservar" las verdades que las tradiciones contienen o revelan: la llamada *verdad formularia.*

Para abordar el estudio los personajes que ocupan puestos de autoridad o están involucrados en la toma de decisiones en el Colegio Madrid, y no pertenecen por origen a ninguno de los grupos de identidades, están los *extranjeros,* concepto que identifica a quienes son incorporados a la institución para ocupar puestos directivos ante la disyuntiva de preservar un proyecto o poner en peligro éste al tmantener a personas de los grupos de origen que no contaban con las características requeridas en momentos de crisis y redefinición de la *tradición* para promover cambios de la institución en lo académico, organizacional y hasta en instalaciones. Así mismo se trata la inserción de esos *extranjeros* debido a su

---

Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order, Cambridge, Polity, 1994,

[2] Giddens, A. *The Constitution of Society,* Cambridge, Polity, 1984, págs. 45-51

calidad de *expertise,* es decir, de expertos en lo que la institución requiere en momentos determinados.

II

Este trabajo está dividido en dos partes que se desarrollan a través de cuatro capítulos, además de las conclusiones y un apartado para los anexos. Se ha tratado de abordar el mayor número de facetas de un mismo objeto de estudio, de tal manera que podamos observar y comprender su complejidad.

En el primer capítulo, aunque no sólo en éste, se acude a la visión histórica de los acontecimientos que van enmarcando la génesis y el desarrollo de la institución, pues consideramos que es obligada la referencia a circunstancias específicas de lugar y tiempo, es decir, el contexto, dado que como afirma Giménez (2003), éste

"... lejos de constituir un simple encuadre o marco exterior de fenómenos histórico sociales, los constituye y los define intrínsecamente como tales, sea porque los explica (si no en términos causales, por lo menos como su condición de posibilidad), sea porque permite conferirles determinados significados. [3]

El contexto entonces, desempeñará en el trabajo el doble papel del que habla Giménez, el explicativo de las situaciones en que detonan ciertos hechos sociales o bien se inhiben y el papel hermenéutico, que posibilita la interpretación de los hechos considerados, a partir de encontrar las claves para su desciframiento.

[3] Giménez, Gilberto. *Límites del conocimiento y convergencia de las disciplinas en el campo de las ciencias sociales.* En **Las ciencias sociales, Universidad y Sociedad.** UNAM Posgrado de la FCPS. México 2003, Pág. 35

En los otros apartados se describirán las diferentes teorías en que el trabajo habrá de basarse, utilizando sus modelos, y de ellas los conceptos y categorías que permitan analizar las tendencias, conformación de identidades, etnias y élites; el conflicto entre grupos, cada uno y en interrelación con los demás, dentro distintos enfoques y escenarios, sean éstos históricos, sociológicos, políticos o educativos.

En este capítulo no sólo se encontrará a teóricos como Wright Mills para el estudio de la conformación de elites

> El poder de esta minoría o elite, no reside en individuos solamente, sino en las instituciones de la sociedad a las que están enlazados. Éstas pueden ser religiosas, educativas o familiares.... Familia y escuela se adaptan a las pautas de la vida moderna, a las exigencias del poder y se convierten en medios para los fines de éste. Que un individuo pueda sobrevivir en sociedades como las actuales, no sólo depende de la familia en que haya nacido o de con quién haya contraído matrimonio, sino cada vez más depende de aquélla institución en la que pasa "las horas más despiertas de sus mejores años"... La elite no se forma por quienes más dinero, poder y prestigio tienen, es necesario que los respalde o avale una institución...[4]

Se han retomado también, a Raymond Williams y Gramsci para abordar el problema de la hegemonía cultural: la disputa por el poder a través de la lucha por los significados.

Para abordar la construcción de identidades ha sido Gilberto Giménez el principal teórico, quien manifiesta que la identidad implica una distinción cualitativa que se revela, se afirma y se reconoce en los contextos pertinentes de interacción y comunicación social. La idea misma de distinción supone la presencia de

[4] Mills, C. Wright. **La elite del poder.** F. C. E. México 1987. Pág. 12.

elementos, marcas, características o rasgos distintivos que definan de algún modo la especificidad, considerando tres elementos:

- La pertenencia a una pluralidad de colectivos (categorías, grupos, redes y grandes colectividades)
- La presencia de un conjunto de atributos idiosincrásicos o relacionales
- Una narrativa biográfica que recoge la historia de vida y la trayectoria social de la persona o actor considerada.

Sánchez Vázquez ha servido para explicar cómo el desarraigo de los exiliados lleva en primer lugar a la necesidad de creación de una nueva identidad, que aglutine a los recién llegados a nuevas tierras, en donde nadie conozca sus antiguas identidades. Para muchos de ellos, el Colegio Madrid no sólo representó una extensión de su país sino el país que habían perdido, el lugar donde se seguía entretejiendo esa sociedad originaria.

… "La preocupación por encontrar la identidad de España y de América Latina, hurgando tanto en el pasado como en el presente y las condiciones mismas de existencia propias del exilio, vienen a alentar esa búsqueda, pues el exiliado sólo tiene ojos para lo perdido, y justamente lo perdido idealizado es lo que cree que encuentra en esta nueva tierra"[5]

En este capítulo también se analizan conversaciones con ex directores y miembros de la Junta de Gobierno y Asamblea de Asociados; a quienes se entrevistó para recuperar el significado de la mencionada intersubjetividad, que se da en los diversos universos que conforman el Colegio Madrid. La recreación de escenarios en una secuencia a veces diacrónica otras sincrónica, la revisión de material bibliográfico y hemerográfico, consultas a través de Internet, la lectura y

[5] Sánchez Vázquez. Pág. 115

análisis de las actas de las reuniones de la Junta de Gobierno y de la Asamblea de Asociados del colegio, así como su archivo histórico, son otro punto de soporte.

Un segundo capítulo va en busca de los orígenes más remotos en cuanto a pensamiento filosófico, concepción de hombre, educación y sociedad que den sustento a la formación de los llamados "Principios del Colegio", es decir, el origen de la *tradición* que como se verá tiene varias vertientes: la masonería, el Iluminismo, el llamado librepensamiento y a partir de esto y con esto, dos instituciones: La Institución de Libre Enseñanza (ILE) y el Instituto Escuela (IE), de donde egresaran los pedagogos e ideólogos creadores de un proyecto educativo que pasaría a ser el Proyecto Educativo de la II República, como fueron Francisco Giner de los Ríos o Bartolomé Cossío, entre otros.

Con lo anterior se aborda el marco político, económico y social de la educación en España durante la época, influencias, hechos y acontecimientos. Se revisa la situación de la educación durante la II República, qué grupos participan en el proyecto educativo, sus obras y alcances. Aquí se empieza a ver "coincidencias" entre lo sucedido durante este período, particularmente en el caso de la ILE y el IE con el desarrollo del Colegio Madrid.

Un tercer capítulo se dedica a analizar la génesis del colegio en el contexto de México, cómo se da el exilio con relación al gobierno del presidente Cárdenas y su proyecto de nación; qué grupos políticos y culturales apoyan o no al exilio, qué se pretende al dar cabida a estos exiliados; cuál fue el papel que en el ámbito

internacional se debió jugar para que esto sucediera. Además qué dicen las organizaciones sociales y cómo se manifiestan en torno a ello, las negociaciones del servicio exterior mexicano, los acuerdos, las amistades entre intelectuales. Se indaga quiénes vienen y cómo empiezan a conformarse los rasgos de una nueva identidad, la de los "exiliados" o "refugiados", qué elementos se consideraron para ello y por qué deciden agruparse bajo esta categoría unificadora, cuando entre ellos existían fuertes divisiones, diferencias y rencillas sobre todo políticas.

En el cuarto capítulo se averigua cómo es qué por mandato de Indalecio Prieto, presidente de la República Española en el Exilio, se encomienda a Jesús Revaque la creación del colegio bajo ciertas características que debía reunir, como el contar con grupos representativos de las diferentes tendencias políticas emanadas de la República; así mismo qué sucede desde su creación en cuanto a organización, actores, relación con el gobierno de México, igualmente que las disputas por el poder al interior, los apoyos económicos, la planta docente, entre otros aspectos.

También aborda la modernización del colegio como organización educativa y la contienda entre diversos grupos pertenecientes a diferentes identidades; cómo esta modernización se conforma a partir de la actuación de tres directores generales, pertenecientes a la corriente fundacionista: Jesús Revaque, Luis Castillo y María Leal, que abren los espacios para dar cabida a una nueva corriente, la de los nacionalistas, quienes se encargaron en aquellos momentos de

dicha modernización, con las consecuencias y costos que esto implicó en cuanto a ruptura entre los grupos.

Es aquí donde se analiza quiénes conforman los órganos de gobierno, qué plantean para el colegio, que relación tienen con el exterior y por qué siendo cargos meritorios, sin remuneración, existe enorme interés por pertenecer y por permanecer en ellos y así se encuentran casi los mismos miembros a lo largo de 30 años. ¿Conforman una elite? ¿Qué la caracteriza si lo es? ¿ Cuál es su área de influencia al interior y hacia el exterior del colegio? Y por qué en esta modernización se opta por directivos que no sean ex alumnos en contraposición a lo históricamente acontecido; también qué papel juegan los *guardianes* frente al *expertise* y cómo se transita de una institución de beneficencia de organización casi doméstica, hacia lo que se conoce como un sistema experto.

La última parte del trabajo corresponde a las conclusiones, la bibliografía, un glosario de abreviaturas y algunos documentos anexos como, los “Principios del Colegio” y un conjunto de cuadros de análisis de las actas de reunión tanto de la Junta de Gobierno como de la Asamblea de Asociados, de los cuales se tomó sólo aquella información considerada pertinente para el objeto de investigación, aunque bien podría aportar datos que al ser analizados desde diferentes ópticas, servirían para realizar otras investigaciones. Así mismo, pueden ser consultados por el lector de este trabajo, con la finalidad de ver con detalle, fechas, nombres, hechos, a los que se hace mención en este documento.

III

Las ventajas que este trabajo ofrece como estudio de caso , están constituidas por las posibilidades que sus dimensiones otorgan para profundizar en el análisis del objeto de investigación, lo que permite obtener un conocimiento amplio y detallado del mismo, difícil de alcanzar mediante otros diseños. La investigación ha utilizado fundamentalmente fuentes de tipo bibliográfico y hemerográfico, a través del análisis de información que se encuentra registrada en documentos tales como : expedientes, registros, grabaciones, libros y la consulta en Internet. Se utilizó la entrevista con miembros de los órganos de gobierno, para diseñarla se seleccionaron los discursos y declaraciones de aquellos que representarían una corriente de pensamiento determinada, así como a los directores generales más recientes para ser entrevistados.

Se eligió la observación participante, porque la autora trabajó durante 15 años en el colegio y fungía como directora de la secundaria a la vez que desarrollaba la investigación. Este método tiene como característica sobresaliente que al ser el investigador parte integrante de la institución estudiada, debe a la vez que desempeñar el rol que le corresponde dentro del conjunto, ir recogiendo los datos al mismo tiempo que actúa y si bien puede confundirse con las personas sobre las que recae la observación no abandona la actitud observadora, buscando siempre la descentración como parte del objeto de estudio.

(...) Con esto se consigue ser testigo de los hechos desde adentro, y el observador no sólo puede percibir las formas mas exteriores de la conducta sino también experimentar en carne propia las actitudes, los valores y los comportamientos.[6]

[6] *Sabino, Carlos. Op. Cit. Pág. 135*

Se considera que la importancia sociológica del trabajo radicó en descubrir como a pesar de las diferencias y disputas, la *tradición* va a ser el cemento que mantendrá unidos, cohesionados a los distintos órdenes institucionales, ya que ha permitido traer las orientaciones del pasado: la II República, la Guerra Civil, el Exilio, el librepensamiento, para influir el presente y mirar hacia el futuro, es decir, dado que las prácticas establecidas se usan para organizar el tiempo por venir, dice Giddens, se utilizan para crear la visión de lo que será el colegio, con un sentido de continuidad y no de ruptura a pesar de las luchas internas, lo que ha permitido su permanencia a lo largo de más de sesenta años.

Las aportaciones que esta investigación ofrece a la sociología, están dadas por las apreciaciones que se formulan al término del estudio como conclusiones y que contribuirán a enriquecer el conocimiento que por ahora es restringido, de las instituciones educativas creadas por el exilio español. Por otra parte al probar los supuestos o hipótesis que se plantean, se validan tanto el marco teórico como la metodología utilizada convirtiéndolos en medios posibles de ser generalizados para el estudio de todo universo con características semejantes.

En otras palabras y con base en lo anterior, es posible afirmar que el estudio de la conformación del proyecto del Colegio Madrid en México por exiliados, como concretización del proyecto educativo de la II República Española, puede representar un modelo para analizar otras instituciones escolares y conocer qué elementos conforman su *tradición*, es decir, cuál es la *tradición* que rige el

desarrollo y la operación de la institución, por qué está conformada bajo una determinada estructura organizativa, quienes la dirigen, cuál es el pensar de su población y en qué acciones se materializa.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTOS DE UNA TRADICIÓN

CAPÍTULO I
TRADICIÓN Y CONSTITUCIÓN DE IDENTIDADES

1. Verdad formularia, guardianes, extranjeros y expertos.

El Colegio Madrid, se crea en 1941 por refugiados españoles (en su mayoría profesores de primaria), venidos a México durante el gobierno del General Lázaro Cárdenas. En sus inicios fue una institución de beneficencia para ayudar a los hijos de los refugiados; tiempo después (1973) pasó a ser una Asociación Civil, con una población mayoritariamente mexicana en la cual los hijos o nietos de aquellos españoles son hoy una minoría, ya sea como alumnos o maestros.

El proyecto del colegio, su aplicación y materialización en los alumnos, a través del trabajo cotidiano, es lo que ha distinguido al Colegio Madrid dentro del ambiente educativo, como una institución de vanguardia en lo pedagógico, en la formación de profesores, en la excelencia académica de muchos de sus egresados y los destacados roles en distintos ámbitos de la sociedad desempeñados por sus ex alumnos, que se ha visto reforzado a través de una entrañable e histórica relación con la Universidad Nacional Autónoma de México[1],

[1] "Los filósofos llegan a México en 1939, algunos como Gaos, ya estaban aquí desde un año antes, procedían de las universidades de Madrid y Barcelona...
Rasgos comunes a los filósofos exiliados son:
- Su repugnancia a la ideología católico-falangista del franquismo.
- Su adhesión al liberalismo democrático burgués que había encarnado la Segunda República.
- Su asunción de los ideales educativos y morales de la Institución Libre de Enseñanza.

… "Sin tener originariamente una militancia política, y sin intervenir directamente en la política nacional del país que les brindaba asilo, fueron un ejemplo de la libertad en su quehacer intelectual, lo que ejerció una influencia ideológico-política positiva en los medios universitarios"

manifestada de diferentes maneras; como la promoción que se hace para que los alumnos a su salida se incorporen a esta universidad o bien, a través de la presencia desde sus inicios de rectores y ex rectores en los de la UNAM en los órganos de gobierno del colegio, como Alfonso Pruneda que formó parte del Comité Técnico, hijos de personajes destacados primero como alumnos, tal es el caso de Cristina Barros, hija del rector Javier Barros Sierra y directora general del colegio, de hermanos como Henrique González Casanova o la participación como líderes en movimientos estudiantiles o en altos cargos como fue la rectoría del Dr. Francisco Barnés, entre otros.

Actualmente el colegio, con más de 60 años de vida, reúne una población aproximada de 2500 alumnos, en edades de dos a dieciocho años, de maternal hasta bachillerato y con un número aproximado de 300 empleados entre profesores, directivos, personal administrativo e intendencia.

Los propósitos de la actual Asociación Civil Colegio Madrid son:

- *Continuar y desarrollar la obra cultural y educativa del exilio republicano español, al servicio de la comunidad mexicana, mediante establecimientos docentes y de investigación científica, social y económica, con la amplitud que le permitan sus recursos.*

- *Respetar el pensar y sentir de sus asociados, así como el de los padres, profesores y alumnos que integran la comunidad.*

- *Ser independiente de cualquier partido político, por lo que rechaza todo tipo de consignas.*

Sánchez Vázquez, Adolfo. **Del Exilio en México. Recuerdos y Reflexiones.** Editorial Grijalbo. México 1997. Pág. 113

Lineamientos pedagógicos.

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

2. *En el aspecto educativo procurará el desarrollo de un hábito de pensamiento crítico y evitará el predominio del memorismo. Interpretando las corrientes pedagógicas actuales, fomentará la participación del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje.*

3. *El estudio deberá presentarse como la mejor posibilidad que se ofrece al hombre para lograr un conocimiento más profundo de sí mismo y del mundo que lo rodea, por lo que es importante ayudar al alumno a relacionar las diversas áreas del saber entre sí y con su vida cotidiana.*

4. *Ofrecerá al estudiante una metodología y unos conocimientos que le permitan desarrollar una actitud crítica. Para ello es indispensable que adquiera la dinámica de la investigación científica.*

5. *Permanecerá abierto a todos aquellos métodos pedagógicos que permitan integrar y sintetizar conocimientos cada vez más amplios y complejos, e incorporar también los elementos que den mayor actualidad y validez a las humanidades. Todo ello hará posible incidir en el desarrollo de un país tan heterogéneo como el nuestro.*

6. *Procurará desarrollar las capacidades físicas de sus alumnos y colaborará en la preservación de aquellos hábitos de higiene que son indispensables para la salud mental y física de los individuos.*[2]

Los exiliados estaban preocupados por preservar a través de la educación, los valores traídos de España en espera del regreso. Fue así como se crearon varias instituciones educativas[3] en el exilio, que se concebían como una prolongación de la comunidad de origen en donde se reafirmarían creencias y costumbres y se inculcarían los principios republicanos en los alumnos como parte del desarrollo de

[2] Declaración de Principios de la Asociación Civil Colegio Madrid.
[3] Instituto Luis Vives, Instituto Hipano-Mexicano Ruiz de Alarcón, Academia Hispano-Mexicana, Colegios Cervantes, Colegio Ruiz de Alarcón.

la conciencia política. Estos colegios van a diferenciarse de otros colegios mexicanos, por la defensa de la crítica, la libertad, la integridad de las personas ante las políticas autoritarias y ausencia de democracia. Entre sus características están, ser laicos, mixtos, liberales, admitir estudiantes de cualquier origen étnico y no tener intereses de lucro.

Comprender la complejidad de un sistema como una institución educativa con sesenta y dos años de formada, para desentrañar lo más profundo de su proyecto, requiere considerar varias facetas a las que atenderá este trabajo. Para ello, será necesario utilizar el concepto de *tradición* de acuerdo a la propuesta de Anthony Giddens, el hilo conductor para la reconstrucción histórica de los orígenes de la institución, sus fundamentos filosóficos y pedagógicos, así como para la comprensión de las implicaciones sociológicas y políticas del proyecto: formación de identidades de grupos y disputa entre ellos, por ser considerados los detentadores de la tradición.

La tradición es, por así decirlo, el cemento que mantiene unido a los órdenes sociales... La tradición, podría decirse, es una orientación hacia el pasado, por medio de la cual el pasado tiene una gran influencia sobre el presente, o, más precisamente, se logra que la tenga. Claramente, con todo, la tradición se refiere también en cierto sentido al futuro, ya que las prácticas establecidas se usan para organizar el tiempo por venir. Se configura el futuro sin necesidad de separarlo como si fuera territorio aislado.[4]

Son varias las categorías que nos ayudarán a acceder a ese concepto, una de ellas se refiere a la *verdad formularia,* que es el conjunto de principios que dan inicio a una tradición. La formación de ésta no sólo es por consenso entre los

[4] Giddens, Anthony. *La vida en una Sociedad Post-Tradicional.* Ulrich Beck, Anthony Giddens y Scott Lash. Cambridge 1994.

actores participantes, como suele hacerse suponer, sino que también puede originarse a partir de un acto de poder como lo plantea Habermas.

... la tradición como lugar de verdad posible y de acuerdo fáctico es también el lugar de la no-verdad fáctica y de la perpetuación del poder... En la dogmática del plexo de la tradición no solamente se impone la objetividad del lenguaje en general sino también la represividad de las relaciones de poder que deforman la intersubjetividad del entendimiento como tal y distorsionan sistemáticamente la comunicación lingüística cotidiana... [5]

La tradición ha de diferenciarse del conservadurismo, ya que el segundo pretende la inamovilidad, la conservación tal cual las cosas aparecen desde el origen. Giddens dice que las tradiciones siempre están cambiando y agrega:

...hay algo en la noción de tradición que supone persistencia: si una creencia o práctica es tradicional, tiene una integridad y continuidad que resiste los embates del cambio. Las tradiciones son de carácter orgánico: se desarrollan y maduran o se debilitan y "mueren"
Por lo tanto, para definir una tradición como tal, es más importante tomar en cuenta su integridad o autenticidad que su duración.[6]

Para preservar la tradición es necesario recrearla, conservando lo que se considera prioritario y reformularlo. Explicar esto, requiere de la categoría *guardianes de la tradición.* Éstos pueden ser personas individuales o grupos cuya identidad refieren a la tradición y ésta a su vez ayuda a identificarlos o bien, esos lazos de identidad se vuelven tradición por la acción del grupo. Tal sería el caso de quienes han formado parte de los órganos de gobierno de la institución Colegio Madrid.

...La autoridad de la tradición no se impone ciegamente, sino por el reconocimiento reflexivo de aquellos que estando en la traición la entienden y prosiguen aplicándola... Pero el reconocimiento dogmático de una tradición, lo cual significa: la suposición de la pretensión de verdad de esa tradición, sólo puede equipararse con el conocimiento mismo si en la tradición estuvieran asegurados la ausencia de coacción y el carácter irrestricto del entendimiento intersubjetivo acerca de esa tradición.[7]

[5] Habermas, Jurgen. **La Lógica de las ciencias sociales.** Pág.302
[6] Giddens, A. Ídem pág. 12
[7] Habermas. Ibídem pág. 304

La Declaración de Principios se considerará como la *verdad formularia* sobre la cual descansa la tradición del Colegio Madrid. Éstos otorgan unidad simbólica a los diferentes sectores y componentes de la institución. La concreción de los mismos en la vida de la institución dependerá de qué grupo sea el dominante dentro de los órganos de gobierno y de las negociaciones y acuerdos que entre grupos se realicen, de tal manera que según su orientación serán las formas en que se recree esa tradición y qué y cómo incorpore elementos de vanguardia educativa, pedagógica y estilos de gestión.

La tradición, tal y como yo la concibo, está ligada a la memoria, más precisamente a lo que Maurice Halbwachs llamó "memoria colectiva"; incluye el ritual; se conecta con lo que llamaré noción formularia de la verdad; tiene "guardianes" y, a diferencia de la costumbre, tiene una fuerza vinculante con un contenido moral y emotivo a la vez.

La memoria, como la tradición –en algún sentido- tiene que ver con la organización del pasado en relación al presente... El pasado no es preservado sino continuamente reconstruido en base al presente. Esta reconstrucción es en parte individual, pero más fundamentalmente es social o colectiva... La memoria es por tanto un proceso social activo que no puede ser meramente identificado con el recuerdo... De este modo, podríamos decir que la tradición es un médium organizador de la memoria colectiva. La integridad de la tradición, no deriva de la simple persistencia en el tiempo sino del continuo "trabajo" de interpretación realizado para identificar las hebras que ligan el presente al pasado.[8]

La categoría que nos ayudará a explicar la reformulación de la tradición durante el tránsito del antiguo colegio de Mixcoac al nuevo en Tlalpan, cuando se incorporan a las direcciones de preescolar y posteriormente primaria, a directoras de origen mexicano y no ex alumnas es la del llamado *extranjero:* alguien que pertenece al "desconocido mundo exterior", una persona que al quedarse, fuerza a los "locales" a tomar posición y llegado el caso de que no se marche, se hace necesario determinar si es amigo o no, lo que no significa aceptarlo como miembro

[8] Giddens, A. The constitution of society, Cambridge, Polity, 1984, págs. 45-51

de la comunidad. Este proceso según Giddens, puede tardar varios años o incluso no ocurrir nunca. El extranjero es alguien que:

... no perteneció al mundo de la vida "inicialmente", "originalmente", "desde el comienzo", "desde tiempo inmemorial", y por eso cuestiona la extemporalidad del mundo de la vida, pone de manifiesto la mera historicidad de la existencia. La memoria de su llegada hace de su sola presencia un evento en la historia más que un hecho natural... Aunque esté protegida, la estadía del extranjero es temporaria –una infracción a la división que debe mantenerse intacta y preservada en nombre de una existencia segura y ordenada.[9]

El problema es ¿bajo qué circunstancias puede confiarse en el extranjero? Giddens afirma: "La familiaridad" es la piedra angular de la confianza que muchas veces se sustenta en sus propios rituales. La extensión de la confianza a los extranjeros normalmente adopta la forma de una extensión de lo "familiar" ya sea a través de ciertos encuentros rituales o a través del descubrimiento de relaciones de parentesco.

Aunque podría parecer que la categoría de extranjero depende de la segmentación territorial de los sistemas sociales, aquí es más bien el resultado del carácter privilegiado y separatista de las identidades conferidas tradicionalmente.

Lo desconocido es ese espacio definido culturalmente que se mantiene afuera del mundo de lo "familiar" estructurado por las tradiciones con las que se identifica la colectividad.
De esta manera, la tradición proveyó un anclaje para esa "confianza básica" tan importante para la continuidad de la identidad; también fue el mecanismo guía de otras relaciones de confianza..."[10]

... la tradición se arroga una visión privilegiada del tiempo pero también del espacio. Lo que distingue a las creencias y prácticas tradicionales es la ubicación en un solo espacio privilegiado. La tradición siempre está en algún sentido arraigada en contextos de origen o lugares centrales.[11]

[9] Bauman, *Modernity and Ambivalence, pág. 60*
[10] Giddens, op. Cit. Pág. 33
[11] Ibidem pág. 32

Los guardianes tienen acceso privilegiado a la "verdad", misma que no puede demostrarse sino cuando se manifiesta a través de sus interpretaciones y prácticas. La combinación de rituales y verdad formularia dan sentido contextual a la tradición y carácter excluyente, en tanto la tradición siempre va a distinguir entre un "nosotros" y los "otros". De ahí que la tradición sea un *médium* de identidad, ya sea personal o colectiva.

Sin embargo, no siempre ser parte de ese "nosotros" garantiza la permanencia de una tradición. Cuando la tradición se ve amenazada, como sucede con los integrantes de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), cuando su proyecto educativo pasa a ser el de la II República, se ven en la disyuntiva de colocar guardianes en puestos claves o preservar la tradición a través de especialistas. Mismo fenómeno que va a operarse durante el cambio a Tlalpan. Entonces, aparece la necesidad de incorporar a aquellos que sin ser guardianes podrán resignificarla y reformularla, éstos que hemos definido como extranjeros poseen una característica que definirá su incorporación a la institución, estamos hablando de la llamada *expertise.*

Un experto es cualquier individuo que puede aducir habilidades específicas o tipos de conocimiento que un lego no posee.. Existen varios grados de expertise y lo que cuenta en cada situación en que se enfrentan el experto y el lego es la disparidad de habilidades e información que –en un campo determinado- hace de uno la autoridad respecto del otro.[12]

Las diferencias entre tradición y *expertise* son tan importantes como entre guardianes y expertos. La *expertise* es desarraigante, en contraste con la tradición, es no local, descentrada, no se basa en la verdad formularia sino en la

[12] Giddens. Op. Cit. Pág. 36

creencia en la perfectibilidad del conocimiento, que a su vez descansa en el escepticismo metódico. El conocimiento experto implica procesos intrínsecos de especialización. No se apoya en la sabiduría esotérica sino en los sistemas abstractos o expertos. La *expertise* interactúa con la creciente reflexividad institucional.

La expertise es desarraigante porque está basada en principios impersonales que pueden implementarse y desarrollarse en cualquier contexto, lo que no excluye la existencia de instituciones como las educativas, pero la relación de los grupos que las conforman con las pretensiones cognitivas que procuran regular, es muy distinta de la que existe entre los centros de la tradición y la verdad formularia. En principio, su rol es proteger la imparcialidad del conocimiento codificado.

Este sentido desarraigante al percibirse, se traduce en expresiones como “el colegio ya no es el mismo” que manifiestan quienes más identificados, dicen sentirse con la verdad formularia, es decir, con los llamados Principios del Colegio, pero que no han percibido la transformación de la tradición y con ella de la institución hacia un sistema experto, lo que conlleva a la aparente evacuación del contenido tradicional o consuetudinario de los contextos de acción locales, ya que además requiere la reorganización de las relaciones sociales al interior y exterior del colegio, de tal manera que la tradición pareciera haberse perdido cuando en realidad ha sido recreada recurriendo a quienes, sin ser guardianes, cuentan con el conocimiento y las habilidades necesarias, para dar continuidad al proyecto.

Cabe aclarar que los sistemas expertos operan la descontextualización como una consecuencia intrínseca del carácter impersonal y contingente de sus reglas de adquisición del conocimiento; como sistemas descentrados, están "abiertos" a cualquier persona que cuente con el tiempo, los recursos y el talento para acceder a ellos.

"Hoy día todos los expertos son especialistas". Los guardianes de la tradición tienen su propia especialización, sin embargo, nunca se vuelven personas comunes. La posesión de sabiduría les proporciona un status distintivo en su comunidad. A diferencia de la sabiduría, la competencia está vinculada específicamente con la especialización. En consecuencia, aunque algunas formas de expertise gocen de gran estimación pública, no adquieren el status de un guardián.

2. Cultura, identidad y grupos de pertenencia.

Comprender cómo se van conformando las nuevas estructuras de identidad entre los exiliados y específicamente entre aquellos dedicados a actividades educativas y culturales, que se plasmarían en diferentes proyectos, requiere el análisis, no sólo de las condiciones concretas, materiales, sino de aquellas que por subjetivas son más difíciles de asir. Sánchez Vázquez[13] plantea que el exilio representó la continuidad de la cultura española, de una cierta cultura, la de los liberales; al permitir fructificar aquí lo que en España no se permitió.

[13] Sánchez Vázquez, Adolfo. ***Del exilio en México. Recuerdos y Reflexiones.*** Editorial Grijalbo. México 1997.

Al aclararse las filas y estrecharse el círculo exiliado, cada cual ve estrecharse el círculo de su propia vida… El exiliado vive siempre escindido: de los suyos, de su tierra, de su pasado… Tiene por ello su vida un tinte trágico, lo que explica ese humor defensivo que se refleja" …El destierro … (es) la pérdida de la tierra como raíz o centro … El desterrado está en vilo, no tiene raíz o centro. De ahí su idealización de lo perdido y la comparación constante… Todo cobra nuevas dimensiones y lo que durante algún tiempo puede alimentar el fuego de la poesía, es fatal en política, pues no se hace política en el aire, sino con los pies bien afirmados en tierra. El político tiene que ajustar exactamente las manecillas de su reloj parado en una hora ya lejana.

Y cuanto más avanza el tiempo, cuanto más permanece y dura el exilio, tanto más crece la contradicción entre el ansia de volver y la imposibilidad de saciarla … Antes sólo contaba lo perdido allá; ahora hay que contar con lo que se tiene aquí" … "Y entonces el exiliado descubre con estupor primero, con dolor después, con cierta ironía más tarde, en el momento mismo en que objetivamente ha terminado su exilio, que el tiempo no ha pasado impunemente, y que tanto si vuelve como si no vuelve, jamás dejará de ser un exiliado

Lo decisivo es ser fiel - aquí o allí - a aquello por lo que un día se fue arrojado al exilio. Lo decisivo no es estar - acá o allá - sino cómo se está.

Éste "cómo se está", encuentra sentido en el tipo de relaciones que se establecerían entre los exiliados para construir redes de sostén ante lo nuevo por enfrentar y definirían los rasgos de una nueva identidad, misma que se intenta comprender y explicar recurriendo a Gilberto Giménez en cuanto a teoría de la identidad y de la cultura. La primera porque gira en torno a la idea de una diferencia distintiva socialmente situada y basada en tres criterios básicos: una red de pertenencias sociales (identidad de rol o pertenencia), un sistema de atributos distintivos (identidad caracterológica) y la narrativa de una biografía incanjeable (identidad íntima o identidad biográfica) o de una memoria colectiva. Esta teoría se considera válida para el análisis del exilio, dado que éste y los sujetos que lo conformaron, reúnen los criterios básicos señalados por Giménez. La segunda, porque nos ayuda a comprender cómo se conforman ciertos significados y por qué se privilegian unos y no otros frente a ciertas situaciones, por ejemplo de confrontación entre diferentes culturas.

La identidad tiene un carácter intersubjetivo y relacional. Es la autopercepción de un sujeto en relación con otros a lo que corresponde, a su vez, el reconocimiento de los otros sujetos. En suma, la identidad de un actor social emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social, la cual frecuentemente implica relación desigual y, por ende, luchas y contradicciones.

En relación con lo anterior, la pertenencia social implica la inclusión de la personalidad individual en una colectividad hacia la cual se experimenta un sentimiento de lealtad. Esta inclusión se realiza generalmente mediante la asunción de algún rol dentro de la colectividad considerada; pero sobre todo mediante la apropiación e interiorización, al menos parcial, del complejo simbólico cultural que funge como emblema de la colectividad en cuestión. De donde se sigue que el status de pertenencia tiene que ver fundamentalmente con la dimensión simbólico cultural de las relaciones e interacciones sociales.

Pertenecer a un grupo o a una comunidad, implica compartir el núcleo de representaciones sociales que los caracteriza y define. Las representaciones sociales son:

"una forma de conocimiento socialmente elaborado, compartido y orientado a la práctica, que contribuye a la construcción de una realidad común a un conjunto social".[14]

[14] Jiménez, Gilberto. *Materiales para una teoría de las identidades sociales.* Frontera Norte. Vol.9, núm. 18, Pág. 11, julio-diciembre de 1997.

Los individuos modulan siempre de modo idiosincrásico[15] el núcleo de las representaciones compartidas. Pueden existir divergencias y hasta contradicciones de comportamiento entre individuos de un mismo grupo que comparten un mismo haz de representaciones sociales. Las representaciones sociales así definidas sirven como marcos de percepción y de interpretación de la realidad, y también como guías de los comportamientos y prácticas de los agentes sociales.

De este modo han podido confirmar una antigua convicción de etnólogos y sociólogos del conocimiento: los hombres piensan, sienten y ven las cosas desde el punto de vista de su grupo de pertenencia o de referencia. Pero las representaciones sociales también definen la identidad y la especificidad de los grupos.[16]

A través de la pertenencia social, los individuos internalizan en forma idiosincrásica e individualizada las representaciones sociales propias de sus grupos de pertenencia o de referencia.

Característica fundamental de la identidad - sea ésta personal o colectiva - es su capacidad de perdurar, aunque sea imaginariamente, en el tiempo y en el espacio. Esto quiere decir que la identidad implica la percepción de ser idéntico a sí mismo a través del tiempo, del espacio y de la diversidad de las situaciones. De aquí derivan la relativa estabilidad y consistencia que suelen asociarse a la identidad, así como también la atribución de responsabilidad a los actores sociales y la posibilidad de que los comportamientos sean previsibles. También esta dimensión

[15] Idiosincrasia: El temperamento propio por el cual se distingue uno de los demás (Larousse)
[16] Jiménez. Op. Cit. Pág. 11

de la identidad remite a un contexto de interacción, es decir, también los otros esperan de nosotros que seamos estables y constantes en la identidad que manifestamos y los otros están siempre listos para "llamarnos al orden", para comprometernos a respetar nuestra identidad.

Más que de permanencia habría que hablar de *continuidad en el cambio* en el sentido de que la identidad a la que nos referimos es la que corresponde a un *proceso evolutivo,* y no a una *constancia sustancial.* Es más bien la dialéctica entre permanencia y cambio, entre continuidad y discontinuidad, la que caracteriza por igual a las identidades personales y a las colectivas. Éstas se mantienen y duran adaptándose al entorno y recomponiéndose incesantemente, sin dejar de ser las mismas. Se trata de un proceso siempre abierto y, por ende, nunca definitivo ni acabado.

Las características culturales de un grupo pueden transformarse con el tiempo sin que se altere su identidad. Así por ejemplo, los fenómenos de aculturación o transculturación, como el exilio español, no implican automáticamente una pérdida de identidad, sino sólo su recomposición adaptativa. Incluso, pueden provocar la reactivación de la identidad mediante procesos de exaltación regenerativa. Éste sería el caso de la constitución de la identidad llamada refugiados o exiliados españoles. La interacción es el *médium* donde se forma, se mantiene y se modifica la identidad.

Aquí, se hace necesario relacionar el concepto de identidad con el de ideología hegemónica, discurso dominante o cultura dominante, como lo propone la teoría crítica. Para mantener la hegemonía, el grupo dominante tiene que establecer previamente un liderazgo intelectual y moral que es una de las condiciones para adquirir tal poder. Ingleses y norteamericanos como Raymond Williams, derivan de la teoría de la hegemonía de Gramsci una serie de formas de trabajar los significados, éstos son preferenciales cuando corresponden a los de la hegemonía y alternativos cuando son críticos a la hegemonía. Se dice entonces que la cultura no es sólo un texto que se puede leer e interpretar, sino que es una disputa por el poder, "la lucha por los significados".

La tradición es radicalmente selectiva, afirma Williams, ya que en una cultura determinada, significados y prácticas son seleccionados y otros excluidos. Un proceso hegemónico exitoso presenta esta selección como tradición y como en cualquier otra organización, también en el Colegio Madrid existe una ideología dominante que ayuda a determinar cómo es representada la cultura y cómo se define la identidad de la institución.[17]

La tradición es en la práctica la expresión más evidente de los límites y las presiones hegemónicas.. es posible mostrar rápidamente que la tradición es radicalmente selectiva... determinados significados y prácticas son seleccionados para ser enfatizados.. la tradición es en este sentido un aspecto de la organización social y cultural contemporánea...

...el sentido hegemónico de la tradición es el proceso más activo, más deliberadamente selectivo y conectivo, que ofrece una ratificación histórica y cultural de un orden contemporáneo[18]

[17] Ordorika, Imanol. *Organización, gobierno y liderazgo universitario.* Revista Universidades Número 10 UDUAL Julio/diciembre 1995. Pág. 45 y 46
[18] Williams, Raymond. *Marxism and Literature,* Basic Books, New York, EE.UU. 1977 Pág. 116

Una manera de estudiar la cultura, que se retoma en este trabajo, es escoger un sector de la sociedad, el exilio español en México y más específicamente, una de las escuelas fundadas por éste, que es una forma en que la cultura se manifiesta a través de objetos (forma objetivada de la cultura). La serie de rasgos que nos darán la pauta para distinguir una cultura objetivada son: publicaciones, discursos, documentos normativos, etc.

A partir de una representación social determinada, de sus significantes, es que podremos por ejemplo, acceder al estudio de las ideas que dan origen al proyecto del Colegio Madrid y las representaciones sociales de ellas que tienden a objetivarse, a presentarse de forma concreta y que van mostrar una clara tendencia a incorporar lo nuevo, a esquemas previamente conocidos.

Si la cultura es internalizada y manipulada para distinguirse de otros grupos o sujetos en una coyuntura o situación específica, entonces, se puede decir que no es posible hablar de la cultura en general y dado que de la cultura objetivada no surge automáticamente la identidad, para desentrañar ésta, es necesario revisar las relaciones entre cultura e identidad.

Si aceptamos que Identidad es la cultura manipulada para distinguirse de los otros. Es el actor social quien manipula para distinguirse. Así, los actores sociales consideran como cruciales ciertas diferencias culturales o se consideran iguales cuando hay rasgos distintivos muy importantes. La identidad resulta de la manera

distintiva y constructiva en que los actores manipulan, para distinguirse de los demás.

La identidad siempre es un producto social, no es observable directamente y no la puede sentir el observador, por tanto, el problema es cómo hacer para que los actores nos narren. Es a partir de las acciones y del reconocimiento que se puede conocer la identidad, ya sea a través de su discurso y/o a través de sus actos, como pueden ser los políticos. Es decir, la identidad se refleja en las acciones y nosotros podemos imputar: “por sus actos los conoceréis”.

Para a lo anterior, como medio para la investigación se revisaron y analizaron textos históricos, títulos que hablan del colegio, declaraciones, artículos y discursos, específicamente de miembros de los órganos de gobierno. Se consultó el archivo histórico de la institución; se realizaron entrevistas y reuniones con algunas de estas personalidades, para recuperar el significado de la intersubjetividad que se da en los diversos universos que conforman el perfil de quienes han sido parte de los órganos de gobierno y cómo entienden los *Principios* del colegio y los indicadores emanados de ellos, tales como concepción del hombre, educación, democracia, libertad y qué significados otorgan, cómo conciben la tradición, con qué y quiénes se identifican.

Se han reconstruido para el análisis varios escenarios: el formado por los exiliados llegados a México, su filosofía, sus pensamientos, sentimientos y expectativas, su desarraigo y según el planteamiento de Gloria Artís, la decisión de unificarse

independientemente de sus posturas políticas, como un grupo étnico “refugiados o exiliados españoles”.

...Los grupos étnicos son fundamentalmente categorías de adscripción e identificación de los actores mismos, y esta identificación tiene la característica de organizar la interacción entre las personas... En la medida en que los actores utilizan las identidades étnicas para categorizarse a sí mismos y a los otros, con fines de interacción, forman grupos étnicos en este sentido de organización.[19]

En segundo lugar, el de alumnos, maestros y autoridades, desde la fundación en 1941 hasta 1978 en que son requeridos los predios de Mixcoac donde estaba ubicado el colegio y se hace necesario el cambio de instalaciones.

En tercer lugar la formación de la Asociación Civil, con ello, el paso hacia la modernización de la institución, el predominio de un grupo con ideas nacionalistas y el tránsito hacia la conformación de la institución como un sistema experto.

Para este último punto se habrá de seguir la evolución de la institución, a través del análisis de su comportamiento como organización, conformación de grupos y procesos de creación de una nueva identidad, la de los exiliados. Lo anterior se complementa con las aportaciones de Gloria Artís, para explicar a través del análisis de las relaciones de parentesco, matrimonios, amistades, cómo es que los refugiados se van integrando o no, a lo mexicano; cómo conciben las escuelas del exilio y a la vez preguntarse si conforman elites o no.

[19] Barth Frederik, **Los grupos étnicos y sus fronteras**. Fondo de Cultura Económica, México, D.F. 1976

La interpretación de libros, periódicos, documentos, se complementa con el análisis y la crítica surgida de una observación participante; ya que este trabajo ha sido realizado por una de las integrantes del colegio, directora de la secundaria, quien trabajó ahí durante varios años, nueve de ellos como asesora, orientadora y subdirectora de la primaria, no siendo alumna, ni hija de refugiados. Al respecto se debe tener un horizonte"propio" para poder desplazarse a una situación cualquiera y traerse a sí mismo hasta esa otra situación, pero sin que ese desplazarse signifique empatía con el otro o sumisión frente al otro o viceversa, lo que se busca siempre es poder rebasar la particularidad y llegar a una generalidad.

3. Formación de elites.

Para acercarse al estudio de cómo es que los egresados del Colegio llegan a ocupar cargos socialmente importantes, se acude a Wright Mills en lo referente a la formación de élites.[20] Se revisaron también, autores como Pareto, Mosca y Domhoff, así como los planteamientos de las corrientes actuales que hablan de las llamadas élites funcionales.[21]

[20] Úúnicamente se apuntan algunos indicadores de que esto sucediese, pues se requeriría de un estudio más amplio y profundo específicamente para abordar este punto.

[21] Son características de dichas elites: ser multifuncionales, es decir, no están referidas a un solo tipo de entorno, aunque tienen por lo general un campo de acción definido. El ejercicio de su poder es transversal porque abarca a los individuos en general , pero también a entidades sociales. Ejercen una acción de poder inmediata y otra diferida. Están relacionadas con el conocimiento, las competencias, la calificación y otorgan privilegios a sus miembros. Coaccionan y limitan el poder de otras instancias de poder en la sociedad.

Los individuos de la minoría no son sólo gobernantes, entre ellos se encuentran consejeros, consultores, portavoces y creadores de opinión pública, quienes con frecuencia lideran en ideas y toma de decisiones.".[22]

Como ya se mencionó, ex alumnos del Colegio Madrid en años recientes han destacado como figuras importantes en ámbitos educativos y culturales y su estudio son temas que competen a este trabajo; sin embargo no todos los ex alumnos llegan a destacar, quizá se podría plantear como resultado del llamado "elitismo republicano" al que se hace mención en el capítulo que aborda los orígenes. Se trata de preparar a los mejores aunque en el camino se vaya quedando una gran mayoría. Lo que sí se podría plantear y constatar en el desarrollo de otro trabajo, no en éste, es que los lazos de identidad son fuertes, independientemente del prestigio social que puedan lograr.

El poder de una minoría o elite, no reside en individuos solamente, sino en las instituciones de la sociedad a las que están enlazados. Éstas pueden ser religiosas, educativas o familiares. Familia y escuela se adaptan a las pautas de la vida moderna, a las exigencias del poder y se convierten en medios para los fines de éste. Que un individuo pueda sobrevivir en sociedades como las actuales, no sólo depende de la familia en que haya nacido o de con quién haya contraído matrimonio, sino cada vez más depende de aquélla institución en la que pasa "las horas más despiertas de sus mejores años".

[22] Mills, C. Wright. **La elite del poder.** F. C. E. México 1987. Pág. 12.

La elite no se forma por quienes más dinero, poder y prestigio tienen, es necesario que los respalde o avale una institución, ya que éstas son la base sin la cual, el poder, el prestigio, la riqueza y el consecuente ejercicio del poder, la adquisición y conservación de la riqueza y el sustento para lograr mayor prestigio, no se darían.

Poderosos, son aquellos que están posibilitados de realizar su voluntad, aunque otros les hagan resistencia, en consecuencia, nadie puede ser verdaderamente poderoso si no tiene acceso al mando de las grandes instituciones[23].

No todo el poder está vinculado a las instituciones, ni se ejerce mediante ellas, pero sólo dentro y a través de ellas el poder puede ser más o menos duradero e importante, ya que las posiciones que los individuos ocupan dentro de ellas, determinan en gran medida las oportunidades para conseguir y conservar el poder.

Las personas, individuos, que encajan dentro de lo anterior, suelen ser parte de grupos que se conocen entre sí y que forman redes sociales[24], como sucedió primeramente con los exiliados y posteriormente con alumnos y ex alumnos del colegio. Se relacionan en la vida social y en la institucional, y al tomar decisiones, se tienen en cuenta unos a otros. De ahí que la elite, aunque no se denomine a sí misma de esa manera, se considere a sí misma y sea considerada por los demás

[23] Mills, C. Wright. **Op. Cit.** Pág. 17

[24] Los analistas de redes han observado de forma diferente a las redes convencionales en sociología, ya que , más que pensar en cómo la relación de un actor con los demás describe el atributo individual, observan la estructura de conexiones en las que el actor se encuentra involucrado. Los actores se describen a través de sus relaciones, no de sus atributos. Y las relaciones en sí mismas son tan fundamentales como los actores que se conectan a través de ellas.La mayor diferencia entre los datos convencionales y los reticulares, es que los datos convencionales se centran en actores y atributos mientras los datos de red se centran en actores y relaciones. Cfr. Hanneman, Robert. *Introducción a loso métodos de análisis de redes sociales.* Universidad de California, Riverside. Versión electrónica.

como un círculo hasta cierto punto íntimo y de cercanía. Forman una entidad social y psicológica compacta, unidos por significados y representaciones sociales que se han formado a lo largo del tiempo y que les da sentido de pertenencia.

Los integrantes de estas elites, tienen conciencia de sí como tales y se reconocen entre individuos. Su comportamiento suele ser distinto entre ellos, de cómo se conducen con otros, es decir, mantienen una cierta identidad. Se aceptan, se comprenden, toleran, casan entre sí y tienden a trabajar y pensar, si no igual por lo menos de un modo muy similar. Se relacionan con los de otras elites, pero en condiciones de defensa, suelen reconocerse, percibir lo que tienen en común y estrechar filas en contra de los que consideran ajenos. Estos estratos dirigentes, implican que la mayor parte de sus miembros tienen orígenes sociales análogos que mantienen a lo largo de sus vidas, mediante la creación de redes de conexiones familiares, de amistad y de trabajo.

Algunos especialistas consideran que la minoría que ocupa los puestos socialmente destacados, es diferente al resto en cuanto a personalidad y energía, lo que puede ser discutible desde muchos puntos de vista, sin embargo, lo que sí se puede afirmar, es que al tener acceso a experiencias controladas y privilegios selectos, no necesariamente económicos, como sucede con la experiencia de ser alumno del colegio, muchos individuos se aproximan con el tiempo a los tipos de personalidad, que caracterizan a los miembros de una elite.

Las redes suelen concebirse como relaciones de interacción entre individuos, de composición y sentido variables, que no existen a priori ni requieren la contigüidad espacial. Ordorika[25] afirma:

> *I argue that dominant culture is always part of an active creation and recreation process. I also established that the recreation of a dominant culture involves actors in conflict within institutional setting. Dominant actors establish their hegemony through the selection of traditions in order to consolidate a dominant identity.*

Se trata de seguir en el Colegio Madrid lo que Ordorika plantea para analizar la elite universitaria, de la cual dice que su capacidad de influencia es consecuencia de la combinación de la herencia familiar, el prestigio académico y sus ligas políticas en las *policiy networks*[26]. También que los miembros de la elite de poder no necesariamente ocupan un cargo "oficial" dentro de la institución pero sí que esta elite se concentra en las altas esferas de la estructura de poder, en cuyos miembros se combinan tres diferentes características:

Aristocracia, en la cual se refleja la tradición familiar y la pertenencia a grupos selectos. La tradición familiar está asociada a los antepasados con prestigio académico o con prestigio por haber sido de los fundadores de la institución, a lo que se agregaría: exiliados o hijos de exiliados, en el caso del Madrid, se les ha denominado fundacionistas.

---

[25] Ordorika, Imanol. ***Power, polítics and change in higher educatiion: the case of the National Autonomus University of Mexico.*** Satanford. Tesis Doctoral, Pág. 19. 1999.

[26] Las *policy networks* son contempladas generalmente como una herramienta analítica para examinar relaciones institucionalizadas de intercambio entre el Estado y las organizaciones de la sociedad civil. El rol jugado por los actores públicos y privados y las relaciones tanto formales como informales entre ellos. La suposición básica es que la existencia de *policy networks*, refleja el estatus relativo de poder de intereses particulares en un área política y cómo influye (aun cuando no determina) los resultados políticos.

Fuerza política o centralismo, refleja las conexiones políticas externas e internas y sus soportes. Las alianzas fuera de la institución son importantes pero no suficientes, dice Ordorika, en general, la lucha política se basa en ambos componentes. Son los nacionalistas, elegidos para abrir el colegio a lo mexicano y modernizarlo.

Prestigio académico, los actores obtienen poder político y autoridad moral por su reconocimiento académico, sobre todo el obtenido particularmente en la UNAM, y que al decir de algunos de los miembros de la Junta de Gobierno, existe una relación "entrañable" además de "plena identificación" con sus principios filosóficos y los del colegio. Nos referimos a los científicos.

4. Perspectiva histórica.

Analizar cómo fue la génesis del Colegio Madrid y cuál ha sido su desarrollo nos ubica en 1931, en la República Española, posteriormente en la Guerra Civil y el exilio. En México, el gobierno "socialista" del presidente Cárdenas, con la creación de diversas instituciones y la expropiación petrolera entre otros muchos aspectos. En el mundo, una fuerte depresión económica y la preparación de la segunda Gran Guerra. Sin embargo, conocer los antecedentes históricos en que se fundamenta la tradición del colegio nos ha llevado en retrospectiva, al siglo XIX con la formación del Krausismo y la Escuela Moderna y a analizar los postulados del librepensamiento y de la masonería.

Los antecedentes históricos se remontan a la creación de las logias masónicas y de sus postulados, particularmente en España, ya que proporciona elementos para acceder a la revisión del Iluminismo en el siglo XVIII y confrontar postulados para posteriormente analizar la creación de la Institución de Libre Enseñanza (ILE) durante el siglo XIX de donde surgiría el proyecto educativo que dará sustento filosófico y pedagógico al del Colegio Madrid medio siglo más tarde.

Se aborda también desde una perspectiva sociológica lo que sucede con la educación republicana y durante la guerra civil: proyectos, publicaciones, grupos políticos, etc.; a fin de ir tendiendo líneas conductoras que nos permitan observar y seguir como el proyecto educativo de la II República que se trunca durante la guerra civil, se materializará en el exilio con la creación del Colegio Madrid.

El análisis del colegio se aborda dividiendo en tres momentos : desde su creación e instalación en Mixcoac hasta el traslado a Tlalpan, de aquí hasta 1988, término de la gestión de Cristina Barros e inicio de José Antonio Chamizo a la fecha, con la gestión de Alejandro Pérez Pascual. Paralelamente se va haciendo mención a los órganos de gobierno como el Comité Técnico en los inicios y las diferentes juntas de gobierno y asambleas de asociados, cuando ya es asociación civil. El paralelismo se debe a que los tiempos de duración para quienes integran estos órganos, son diferentes a los de las direcciones generales, ya que en la Asamblea de Asociados son prácticamente vitalicios y en la Junta de Gobierno hay plazos determinados.

5. La disputa por el control.

El Colegio Madrid nace en un ambiente de disputa política. De esta manera se encontrarán desde el inicio diferentes concepciones acerca de lo que debe ser del colegio entre sus integrantes, incluidos los órganos de gobierno.

Para analizar el conflicto de intereses entre grupos se ha retomado a la política como relación amigo-enemigo, según explica Norberto Bobbio[27]. De acuerdo con esta definición el campo de origen y aplicación de la política sería el antagonismo y su función consistiría en la actividad de asociar y defender a los amigos y dividir y combatir a los enemigos.[28]

Mientras haya política, ésta dividirá a la colectividad en amigos y enemigos... Cuanto más se desarrolla una oposición en la dirección de la distinción amigo-enemigo, tanto más ésta se convierte en política. La característica del estado es la de suprimir en el interior de su ámbito de competencia la división de sus miembros o grupos interiores en amigos, con el fin de no tolerar más que las simples rivalidades agonistas y las luchas de los partidos, y de reservar al gobierno el derecho de designar el enemigo exterior... Es claro por lo tanto, agrega Freund, que la oposición amigo-enemigo políticamente es fundamental.

Bobbio aclara que la política tiene que ver con la conflictividad humana; hay varios tipos de conflictos: la política cubre el campo en el que se desarrollan conflictos antagónicos.

La contraposición política es la más intensa y extrema de todas y cualquier otra contraposición concreta es tanto más política cuanto más se acerca al punto extremo: el del reagrupamiento basado en los conceptos amigo-enemigo.

Toda divergencia de intereses... puede a cada momento transformarse en rivalidad o en conflicto, y este conflicto, desde el momento que asume el aspecto de una prueba de fuerza entre los grupos que representan estos intereses, vale decir desde el momento en que se afirma como lucha de potencia, se convierte en político.

[27] Bobbio, Norberto et. Al. **Diccionario de Política**. Siglo XXI Editores. México 1991.
[28] Ibídem.

Al respecto Bobbio comenta que hay conflictos entre los hombres y entre los grupos sociales, y que entre estos conflictos hay algunos que son diferentes de todos los otros por su particular intensidad; a estos últimos se les da el nombre de conflictos políticos y en ellos suele aplicarse la fuerza.

Esta fuerza no tiene que ser la guerra como en un conflicto internacional, sino que puede tener diferentes manifestaciones dependiendo del tipo de contienda y del campo o ámbito de batalla, de tal modo que puede referirse a la pérdida o ganancia de espacios, de puestos, del predominio de significados, de cómo se concibe un proyecto o una institución.

De esta forma se entenderá lo político como el debate acerca de la especificidad de los criterios propios a la esfera educativa y cultural y a la política educativa, como los acuerdos, consensos, o contratos para formar a los nuevos individuos. Es decir, la política educativa se refiere a la capacidad de quien gobierna - sea esta en un país o al interior de una institución -, para decidir cómo formar a los miembros jóvenes y se otorga de manera social a través del acuerdo, pacto o contrato que realicen los diferentes grupos sociales, que intervienen en la concertación.

De igual manera, se estará hablando de un contrato, a la manera clásica, cuando se haga referencia a la República Española; una democracia representativa, fundada en un sistema de pesos y contrapesos entre los diversos órganos de estado, en donde el contrato es firmado por diferentes grupos políticos, cada uno

de los cuales buscará imponer sus significados. No olvidemos que en una cultura determinada, ciertos significados y prácticas son seleccionados y otros son abandonados o excluidos en la medida que posibiliten el mantenimiento o no, de la hegemonía misma que no puede mantenerse solamente por medios coercitivos o de entrenamiento, sino que implica autoidentificación con las formas hegemónicas. De esta forma, la identidad es también hegemónica en tanto privilegia significados.

En España con la República y camino al exilio, se podían distinguir dos tipos de identidades, la dada por el origen gentilicio, es decir: asturianos, valencianos, vascos o por su afiliación política: socialistas, comunistas, anarquistas. Estas diferencias iniciales, se suprimen a la llegada del exilio con la construcción de una nueva identidad, la de los exiliados[29] - constituyéndose como grupo étnico -, que no es con la que cada uno de los llegados a México salió de Europa.

Las maneras en que se integrarán a México a través de relaciones amistosas, de matrimonio, etc., los lugares donde llegarán a trabajar, su disposición a incorporar o incorporarse a lo mexicano, las redes que tejen, todo ello se reflejará en las relaciones dentro del colegio, los enfoques, las expectativas, formación de grupos y confrontación entre ellos.

[29] Sánchez Vázquez, Adolfo. **Del exilio en México. Recuerdos y Reflexiones.** Editorial Grijalbo. México, 1977.

Al investigar el desarrollo histórico social del Colegio Madrid se encuentra que, no obstante tener orígenes aparentemente comunes con otras instituciones, su mandato fundacional es distinto y que proviene directamente de las indicaciones dadas por Indalecio Prieto, presidente de la II República Española en el exilio, que propugnaba conformar el colegio con integrantes de diversas posiciones políticas, al estilo de la República, y estar capacitados en aspectos pedagógicos. En 1941, se dio una fuerte confrontación entre Indalecio Prieto, presidente de la República Española en el exilio y Juan Negrín, primer ministro de la República en ese momento. Este hecho fue de suma importancia, ya que tuvo que ver con la asignación de recursos de ayuda y creación de las instituciones educativas. Es precisamente en el marco de esta disputa, cuando se crea el Colegio Madrid en tan solo tres meses a partir de la instrucción dada al profesor Jesús Revaque, heredero de la tradición de la Institución de Libre Enseñanza (ILE), y en esos momentos inspector de la Junta de Auxilio a los Republicanos Españoles (JARE).

En el ideario del colegio se encuentra una enorme similitud con algunos postulados de la masonería, quizá debido a que ésta se considera desde su nacimiento, como una escuela de formación humana en la que, abandonadas completamente las técnicas de la construcción, se transformó en una asociación cosmopolita que acogía en su seno a hombres diferentes por la lengua, la cultura, la religión, la raza e incluso por sus convicciones políticas, pero que coincidían en el deseo común de perfeccionarse y la ayuda a los demás a través de la filantropía y la educación.

Otra línea de origen es el llamado librepensamiento que se remonta a los movimientos filosóficos de los siglos XVII y XVIII y más concretamente al período de la Ilustración que vio como elemento esencial del progreso humano a la razón. Bajo su luz los hombres podían adentrarse en el estudio de la naturaleza y sus mecanismos, llegando a explicaciones lógicas de cuanto acontecía en el entorno.

El librepensamiento y la masonería estuvieron profusamente unidos en España al surgimiento de la II República, algunos de los más destacados representantes del librepensamiento español fueron masones. Para ellos la enseñanza se presentaba como un campo especialmente interesante, las logias crearon escuelas, en las que prevalecen las siguientes características: ideológicamente se situaron siempre en la esfera del laicismo; metodológicamente optaron en su mayoría por los nuevos sistemas propugnados por el movimiento de la Escuela Nueva y se alejaron de la enseñanza libresca; el alumnado se reclutaba entre los más necesitados y los familiares de los masones.

La influencia de la masonería en la política educativa de la II República se muestra por ejemplo en dos de sus Ministros de Educación: Marcelino Domingo y Fernando de los Ríos. Hubo también la existencia de ilustres pedagogos y educadores vinculados a la masonería y seguidores de las más importantes corrientes reformadoras de la educación en España. De la Escuela Nueva destaca Francisco Ferrer y Guardia. Dentro de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), fuertemente influida por el pensamiento masónico de la obra de Federico

Krause[30], se encuentran: Julián Sanz del Río , Rodolfo Llopis y Fernando de los Ríos quienes ocuparan altos cargos durante la II República en el ministerio de Instrucción Pública, Fabián Palasi director de la obra de la Institución en Sabadell cuyos libros eran lectura obligada en escuelas regidas por la masonería. Egresados de la ILE se integraron al contingente político que inspiró la II República, de ellos procede también, parte de los profesores exiliados que llegan a México, como Jesús Revaque, fundador y primer director del Colegio Madrid.

Respetar la dignidad humana, aceptar la igualdad de derechos de los hombres y apegarse a la verdad y honestidad, son las finalidades de la ILE. Está a favor de la educación mixta y propugna por una educación racionalista, laica, humanista y alejada de apasionamientos.

El origen del colegio está fuertemente impregnado por una historia de luchas heroicas por el logro de los ideales de la República y su creación se vincula con las dificultades enfrentadas y los esfuerzos realizados por sus fundadores y a un conjunto de significados que se hacen presentes en los momentos cruciales de la vida institucional porque es ahí, sobre todo, cuando juega un papel relevante la identidad cultural que se conforma por una serie de significados –*verdad formularia-,* que dan sentido a la tradición.

[30] Durante el siglo XIX , discípulo de Hegel, que inspirara la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y en cuyas ideas se fundamenta la política educativa de la II República. El krausismo en España buscaba el desarrollo de la cultura y modo de ser españoles.

Como lo plantea Raymond Williams[31], la tradición es una fuerza activa que da forma y constituye en la práctica "la expresión más evidente de las presiones y límites hegemónicos y dominantes", ya que la tradición es fuertemente selectiva.

[31] Williams, Raymond. **Marxism and Literature**, Basic Books, New York, E.E.U.U. 1977 Pág. 117

CAPÍTULO II
TENDENCIAS Y CORRIENTES CULTURALES, EDUCATIVAS Y POLÍTICAS DE LA II REPÚBLICA ESPAÑOLA

1. Marco económico, político y social.

Durante la II República Española los intelectuales con sus ideas de educar al pueblo, se enfrentaron con creencias y criterios ya enraizados de tiempo atrás además dirimir entre sí las distintas posturas de los propios intelectuales, quienes "emergen de la masa" por poseer una cultura superior, generalmente universitaria que sin embargo no se despegan totalmente de su origen y mantienen estrecho contacto con el pueblo e influyen en él; son gente de acción, no sólo de pensamiento y sus concepciones en torno al cambio de las estructuras sociales son diversas. Algunos se orientan hacia la ideología burguesa y defienden la formación de elites de poder, del "cultivo de selectos", la formación de dirigentes. Otros intelectuales ven hacia la cultura de masas, en ambos casos, el interés es formar al pueblo.

Los medios para lograrlo estuvieron relacionados con la militancia política para conseguir puestos en la administración que les dieran la seguridad necesaria desde donde maniobrar, además de respaldo económico, "hay que crear un nuevo hombre español, pero también el erario público ha de participar en esa tarea". Se consideró necesario cambiar la política, sobre todo en departamentos como el de Instrucción Pública, en donde decían, había de "cocerse" el nuevo español. Dicho

de esta manera, ya implica en sí misma una concepción pedagógica de cómo ver la educación, los problemas que la atañen y los medios para su solución.

Desde la revolución de 1868, aparece una generación de intelectuales reformistas: literatos, políticos, economistas, que habían intentado transformar al país, son en su mayoría de los intelectuales del 98 que hablan en tonos revisionistas.

La crisis de 1917 fue manifestación de dos posiciones: la revolucionaria y la reformista. El anquilosamiento político del régimen y la poca atención a la cuestión social, dieron origen a protestas de intelectuales, estudiantes, colegios de abogados y ateneos; resultado casi obvio del inmovilismo burgués y su confrontación con los afanes revolucionarios. Estos intelectuales estaban dispuestos a la acción. El "Pacto de San Sebastián" es esclarecedor en cuanto a la relación entre intelectuales y "políticos" afanados por lograr hacer llegar la cultura a todos, es decir, conseguir que ésta no sea patrimonio de unos cuantos. Esta idea logra poco a poco penetrar en un ambiente cargado de problemas de integración e incorporación de grupos sociales.

ORGANIZACIONES[1] ASISTENTES A LA REUNIÓN PARA EL PACTO DE SAN SEBASTIÁN

1. Alianza Republicana
2. Partido Social Socialista
3. Izquierda Republicana (Manuel Azaña[2])
4. Federación Republicana Gallega
5. Acció Catalana
6. Acció Republicana de Catalunya
7. Estat Catalá
8. Derecha Liberal
9. Independientes[3] (Indalecio Prieto, Fernando de los Ríos)

Al parecer, solamente los socialistas con Azaña a la cabeza tenían propuestas razonables y serias sobre el futuro: "Hacer un poco de revolución francesa, combinada con la economía dirigida y el estatismo". Se piensa en una cultura surgida desde la base, al "margen de la idea burguesa de lo cultural". En este sentido, la educación y la enseñanza debían aprovecharse para aumentar el número de "los capaces de espiritualidad", tránsito para convertirse de súbdito a ciudadano.

Esta imperiosa necesidad de cultura, genera una fuerte lucha ideológica formulada en términos pedagógicos. Se trata de formar dirigentes y formar al pueblo, dos opciones que plantean metas comunes a la vez que reflejan posturas antagónicas: el modo burgués y el estilo proletario que se enfrenta al conservadurismo, el

[1] Asociados a estas organizaciones encontramos a los llamados "Ángeles Tutelares de la República". Azaña, Prieto, Maura, Martínez Barrios, Largo Caballero, Carner, Domingo, Lerroux, Alcalá Zamora, Giral, De los Ríos, Casares Quiroga, Álvaro Albornoz, Zulueta.
[2] Azaña intenta modernizar en lo político y social España, como lo manifiesta su pensamiento liberal - burgués – ilustrado.
[3] Pertenecían al Partido Socialista pero éste, no piensa asistir sino hasta conocer los resultados de la reunión.

laicismo y la religión, es decir, la inercia de la España de siempre", opuesta a afrontar de un modo moderno los problemas.

La escuela se convierte a la vez en centro y campo de batalla de la lucha religiosa y el laicismo, mediadas por el debate en torno a la enseñanza. Los católicos se tornan en furibundos enemigos del laicismo al verse acosados por intelectuales que abogan por una concepción secularizadora de la vida pública y la enseñanza. Así se encuentra el país el 14 de abril.

La República representaba un futuro a conquistar y conllevaba la democracia. El período constituyente fue de unidad política con base en un programa. Hasta las elecciones de 1936 los radicales detentaron el poder conseguido en noviembre de 1933, época donde hay que situar los orígenes de la "Cruzada" como la llama Lozano.[4] Existe una interesante correlación entre las coyunturas políticas republicanas y los programas educativos.

Al proclamarse la República la situación económica, política y social era muy difícil; particularmente por los efectos de la crisis económica mundial, por los despilfarros de la monarquía y el presupuesto extraordinario de la República.

[4] Hubo ocho coyunturas republicanas:
- Gobierno Provisional presidido por Alcalá Zamora. (Abril – octubre de 1931)
- Gobierno Provisional presidido por Azaña. (Octubre – Diciembre de 1931)
- Gobiernos Azaña. (Diciembre 1931 a Septiembre 1933)
- Gobiernos Lerroux y Martínez Barrios. Cortes de 1933. Gobiernos radicales.(Septiembre 1933 a Septiembre 1934)
- Revolución y represión. (Octubre 1934) La CEDA en el poder.
- Reajuste de programas. (Primavera – verano 1935)
- Crisis de octubre 1935. Liquidación de la República de Derechas. Hasta enero 1936.
- Frente Popular.

Indalecio Prieto, ministro de Hacienda, ante estos hechos, tuvo la misma respuesta que sus colegas más conservadores de otros países, luchó a favor de un presupuesto equilibrado y la estabilidad de la moneda[5]. No obstante, el presupuesto no se redujo, se reorganizó con el propósito de impulsar la construcción de obras consideradas básicas, como las hidráulicas, de riego y la construcción de escuelas. El inicio de algunas de esas obras se dio desde el gobierno de Primo de Rivera, que no se abandonaron, al considerarse prioritarias.

El de 1932 fue propiamente el primer presupuesto de la República, considerado por Carner, ministro de Hacienda después de Prieto, medio de saneamiento y liquidación de deudas. El problema se presenta cuando el gasto se mantiene durante los gobiernos de coalición radical – cedista, habiendo dejado atrás esa bandera, ya que fue inevitable continuar con grandes gastos para personal, debido a que la mayoría de las clases medias, como se mencionó, estaban constituidas por funcionarios. Había gastos como el de Instrucción Pública que justificaban la necesidad de realizar una reforma educativa, formar docentes y pagarles bien.

Los gastos e intereses de amortización de la deuda fueron ineludibles, para ello la República recurrió siempre a la emisión de obligaciones del Tesoro a corto plazo, es decir, deuda flotante. De deuda consolidada sólo se efectuaron cinco emisiones, destinadas a financiar el Plan Nacional de Cultura, fundamentalmente

[5] Ver J. Vicens Vives. **Historia de España y de América.** Barcelona 1961. Reeditada en 1971 – 72.

la construcción de escuelas y el término de las obras de construcción de la Ciudad Universitaria de Madrid.[6]

Ley 16-IX-1932	20 millones: expresamente para construcción de escuelas. Amortización 6 %.
Decreto 5-VII-1933	12 millones: amortización 5.75 %.
Decreto 19-VII-1934	15 millones: casi en su totalidad para C.U. de Madrid. Amortización 5 %.
Decreto 3-V-1935	16 millones. Dos fracciones de amortización, una al 5.75 % y la otra al 4 %.
Decreto 14-I-1936	15 millones.
Total	**78 millones**

Fueron apenas 78 millones de los 400 programados, lo que impidió el desarrollo del Plan Nacional de Cultura que abarcaba a toda la nación, muy específicamente a las clases menesterosas. Las opiniones estaban muy divididas debido a la Constitución de diciembre de 1931 y el decreto mediante el cual se expulsó a los jesuitas en enero de 1932, así como por la Ley de Congregaciones y Órdenes Religiosas. La deuda amortizable a 15 años se entregó al Instituto de Prevención y Cajas de Ahorro y no se ofreció a suscripción pública. A esto se agregaba la carga histórica de clases pasivas donde se encontraban los religiosos quienes además recibían pensión del Estado. Con este panorama se intenta una planificación socialista que no resultó.

"... Los maestros vieron reducidos sus miserables estipendios – en tanto que una de las glorias del régimen de Azaña era que había aumentado los salarios de los maestros cuando en otros países se reducían - y los organismos de reforma vieron drásticamente menguados sus presupuestos. La República, tal como había salido de las manos de Azaña, estaba siendo "mutilada": sin embargo, no se conseguía ningún ahorro real reduciendo la asignación correspondiente al Museo del Prado o a los salarios de los profesores auxiliares de la Universidad debido a los gastos "antirrepublicanos" de las fuerzas armadas."[7]

[6] Lozano Claudio. Op. Cit. Pág. 47

[7] R. Carr. Op. cit. Pág. 609. A ello se refería Azaña en sus *Discursos en Campo Abierto,* Bilbao, 1936, contenida en sus Obras Completas:, citada, tomo III, Págs. 282 y s.s.

Los mejores años para Instrucción Pública fueron 1931 – 33 con Marcelino Domingo y Fernando de los Ríos como ministros. Los gobiernos de Azaña distribuyeron créditos entre todo lo cultural para que pudiesen echar a andar sus actividades, pero era poco para escuelas y enseñanza. Para 1933 los presupuestos eran casi suntuarios, pero poco aportaron a la base cultural de la nación

"El presupuesto de Indalecio Prieto del año 1933, al mostrar un desprecio supremo a todo lo que se relaciona con la enseñanza popular, constituye una flagrante contradicción política dentro de nuestro régimen.

Al respetar y exaltar las jerarquías tradicionales, con evidente adulación a las privilegiadas y enemigas, comete un error que puede ser capital para la vida de la República.

La nota más destacada es la desproporción entre los diversos créditos: servicios vitalísimos están dotados miserablemente, y otros, más o menos estimables, pero accesorios o adyacentes, consumen dinero hasta el derroche.

Los aumentos habidos de 1932 a 1933 se han discernido en razón inversa de las necesidades.

En la confección del Presupuesto no se tuvo en cuenta, o se desconoció, el estado de la enseñanza española. No se quiso contemplar en conjunto el panorama de la enseñanza nacional y se rehuyeron los gravísimos problemas que plantea la educación popular, la situación del Magisterio y el porvenir de las promociones futuras. Pero, ¿no fue en el verano de 1932 cuando pronunció Don Fernando de los Ríos aquella desdichadísima frase, según la cual, el Magisterio, con 3 000 pesetas y casa tenía un buen estímulo?[8]

En 1931 – 32, a excepción de Turquía e Italia, todos los países se sitúan por encima de la cota española. En 1932 – 33 España era un "fenómeno" porque el aumento del gasto público supuso un 5.4 % y el dedicado a Instrucción Pública un 16.3 %. Estos datos son resultado de una encuesta aparecida en "Bulletin" del Bureau International d'Education, sobre temas de política cultural. Esta encuesta se realizó en otoño de 1932 y con ella se intentó determinar el efecto de la

[8] **La escuela Moderna,** 1933, Págs. 89 a 92, conclusiones de un estudio llevado a cabo por Santiago Hernández, Jesús Revaque y Alberto López Casero para la Asociación Nacional del Magisterio Primario.

recesión económica producida por la crisis de 1929, como ya se dijo, España no vivió este ciclo sino de manera indirecta, pero sí experimentó un período de fiebre ahorrativa que alcanzó rubros muy importantes de la Instrucción Pública.

El ahorro significó la inmovilización de partidas destinadas a la construcción de escuelas y salarios de profesores, becas y actividades culturales. De esta manera, la escuela no era más un mínimo punto de coincidencia, como pidiera Azaña, en el discurso ofrecido en Lasarre el 14 de julio1935.

"Se os invita a la defensa de la política escolar instaurada por la República, que es igual para los pobres que para los ricos, para los que trabajan como para los que no trabajan. El interés del porvenir está allí, y la escuela es el escudo de la República y el campo de siembra de los republicanos y los demócratas de mañana. Los hombres no nacemos republicanos, no socialistas, ni monárquicos. Los hombres, también mujeres, son lo que les enseñan a ser, y si nosotros no enseñamos a los que nos suceden ni formamos el espíritu de los niños desde la escuela, ¿en qué va a fundar la sociedad española sus instrumentos de renovación para el porvenir?"

"La escuela es un punto de coincidencia que yo supongo no costará ningún trabajo aceptarlo"

Desde el 14 de abril de 1931 hasta el 18 de julio de 1936, hubo doce titulares de Instrucción Pública, en 20 cambios ministeriales y 12 gabinetes. Implícita a estos cambios está la falta de continuidad en cuanto a programas y directrices; las reformas se realizan con mucha rapidez, las reglamentaciones sufren cambios. Razones por las cuales en un período de cinco años se dan tantos cambios ministreriales . Con igual premura se crea la pedagogía de la República entre 1931 y 1933, que toma como base la Constitución de 1931, la de los social – azañistas. Esta pedagogía responde a la solidez y coherencia ideológicas del programa de Instrucción Pública, lo que no sucede en años posteriores. (Ver recuadro siguiente página)

1. Marcelino Domingo Sanjuán. Del 14 de abril al 16 de diciembre de 1931. Permanencia: ocho meses y dos días.

2. Fernando de los Ríos Urruti. Desde el 16 de diciembre de 1931 al 12 de junio de 1933. Permanencia: un año, cinco meses y veintiséis días.

3. Francisco Barnés Salinas. Desde el 12 de junio de 1933 al 12 de septiembre del mismo año. Permanencia: tres meses.

4. Domingo Barnés Salinas. Desde 12 de septiembre de 1933 al 8 de octubre. Permanencia: veintiséis días.

5. Domingo Barnés Salinas. Desde el 8 de octubre al 16 de diciembre de 1933. Permanencia: dos meses y ocho días.

6. José Pareja Yebenes. Desde el 16 de diciembre de 1933 al 3 de marzo de 1934. Permanencia: dos meses y diecisiete días.

7. Salvador de Madariaga Rojo. Desde 3 de marzo al 28 de abril de 1934. Permanencia: un mes y quince días.

8. Filiberto Villalobos González. 28 de abril a 4 de octubre de 1934. Permanencia: cinco meses y seis días.

9. Filiberto Villalobos González. 4 de octubre a 29 de diciembre de 1934. Permanencia: dos meses y un día.

10. Joaquín Dualde Gómez. 29 de diciembre de 1934 a 3 de abril de 1935. Permanencia: tres meses y cuatro días.

11. Ramón Prieto Bances. 3 de abril a 6 de mayo de 1935. Permanencia: cuatro meses y diecinueve días.

12. Joaquín Dualde Gómez. 6 de mayo a 25 de septiembre de 1935. Permanencia: cuatro meses y diecinueve días.

13. Juan José Rocha García. 25 de septiembre a 29 de octubre de 1935. Permanencia: un mes y cuatro días.

14. Luis Bardaji López. 29 de octubre a 14 de diciembre de 1935. Permanencia: un mes y dieciséis días.

15. Manuel Becerra Fernández. 14 al 30 de diciembre de 1935. Permanencia: quince días.

16. Filiberto Villalobos González. 30 de diciembre de 1935 a 16 de febrero de 1936. Permanencia: un mes y diecinueve días.

17. Marcelino Domingo Sanjuán. 19 de febrero a 10 de mayo de 1936. Permanencia: dos meses y veintiún días.

18. Marcelino Domingo Sanjuán. 10 al 13 de mayo de 1936. Permanencia: tres días.

19. Francisco Barnés Salinas. 13 de mayo a 19 de julio de 1936. Permanencia: dos meses y seis días.

20. Marcelino Domingo Sanjuán. 19 de julio. Un día de permanencia en un gabinete que no llegó a aparecer en la Gaceta.

El primer ministro de educación Marcelino Domingo Sanjuán, fue maestro desde muy joven, es decir, conocía sobre enseñanza. Siempre se buscó que los ministros de Instrucción Pública fuesen profesionales en educación, pero a ello se sobreponía la disciplina de partido u organización, que originaba restricciones en la actuación personal.

Fernando de los Ríos.

- Ministerio inicial: Justicia
- Partido: Socialista.
- Profesión: Catedrático de Universidad.
- Representante como diputado de Granada.
- Grupo: Masonería. Institución Libre de Enseñanza.

Marcelino Domingo.

- Ministerio inicial: Instrucción Pública
- Partido: Radical - Socialista.
- Profesión: Maestro y periodista.
- Diputado por Tarragona
- Grupo: Masonería. Institución Libre de Enseñanza.

Domingo Barnés.

- Ministerio inicial: Instrucción Pública
- Partido: Radical - Socialista
- Profesión: Catedrático de Universidad.
- Ávila
- Institución Libre de Enseñanza

Francisco Barnés

- Ministerio inicial: Instrucción Pública
- Izquierda Republicana.
- Profesor.
- Ávila

Rocha

- Guerra
- Radical
- Abogado
- Murcia
- Masonería

Samper

- Trabajo
- Radical
- Abogado
- Diputado por Valencia
- Masonería

Pareja Yebenes

- Instrucción
- Radical
- Catedrático de Universidad
- Granada

Madariaga

- Instrucción
- Independiente
- Ingeniero
- Coruña

Villalobos

- Instrucción
- Melquiadista
- Catedrático
- Salamanca
- Cajas de Previsión Social

Prieto Bances

- Instrucción Pública
- Melquiadista
- Catedrático de Universidad
- Institución Libre de Enseñanza

Dualde

- Instrucción
- Liberal Demócrata, melquiadista.
- Catedrático Universidad.

Bardaji

- Instrucción Pública
- Radical
- Abogado de Estado
- Diputado por Badajoz

Becerra

- Instrucción
- Radical disidente
- Ingeniero
- Lugo
- Consorcio Nacional Almadrabero.

Los múltiples cambios de ministros de Instrucción Pública debidos a las diferencias políticas, fueron un enorme obstáculo para lograr organizar la enseñanza republicana paralelamente a la reforma social y agraria. Así por ejemplo, el fin que guiaba la obra de Marcelino Domingo, incluía el respeto a todas las creencias, la construcción de escuelas y con ello la consiguiente selección de quienes las dirigirían siempre y cuando no fuesen de la oposición. Se crean los cursillos de selección del magisterio, se busca mejorar los ingresos de los

profesores y democratizar el entorno escolar y los órganos de gestión de los diversos niveles a través de los Consejos de Protección Escolar.[9]

La sustitución de la educación religiosa estuvo a cargo de los hermanos Barnés; debían dar este golpe político antes de las elecciones de 1933. Fernando de los Ríos, ministro de 1931 – 1933, fue quien enfrentó fuertes restricciones presupuestarias y hubo de atender el nuevo acuerdo republicano en materia cultural, bajo la directriz política del presidente Manuel Azaña, cuyo mayor triunfo político fue el Plan de Cultura para 1932 –33. Este fue el borrador de lo que "pudo haber sido" el inicio de la revolución cultural española, bajo una república burguesa tipo europeo.[10]

Durante 1934 – 35 se hizo poco en Instrucción Pública, aún y cuando fue una bandera de la campaña electoral. Se habla incluso de que todo fue una mascarada personificada y provocada por los titulares y altos cargos de Instrucción Pública.

Filiberto Villalobos, al decir de los historiadores, representó el estado de alineación radical – cedista en política educativa, su presencia, en realidad, fue de relleno. No logra superar a Manuel Jiménez Fernández quien se dedica a gestionar los traslados de maestros y hacerlo resaltar desmesuradamente. Ellos y otros más, eran personas muy respetables pero que seguían directrices del gobierno. Ni que

[9] M. Domingo. **La experiencia del poder.** Madrid 1934.
[10] Lozano, Pág. 71

decir del llamado “bienio negro”, ningún ministro logra estar a la altura, mostrando enorme incapacidad para resolver los graves problemas como el analfabetismo.

La obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria se expresaban en la Ley Moyano[11]. Pasaron muchos años antes de que se tratara de introducir reformas. La Segunda República plantea la renovación de la Escuela Primaria, luchó contra el dominio de las Iglesia en la Segunda Enseñanza; buscó en la Universidad las bases de una política científica y artística, que a su vez, guiara el espíritu del sistema de enseñanza.

“ Las reformas en la enseñanza de toda clase constituyeron la nota más aguda del régimen en el orden espiritual. Esta era, en resumidas cuentas, la religión que la República prefirió, incluso, a la de dar de comer al hambriento. Parecía que España iba camino de ser, en cierto modo una magistocracia, un El dorado de los profesores y los maestros, que de parias de la sociedad pasaban a ser su nueva aristocracia. La reacción divisaba en estas legiones de la pedagogía laica una especie de clero republicano y masónico que prometía desbancar al clero católico en su gobierno espiritual, y de ahí la saña con que se combatió toda la política del Ministerio de Instrucción Pública, la inteligente como la equivocada, la realizable como la utópica”.[12]

Lozano dice que en esas palabras están contenidas las claves de la política educativa de la Segunda República. La enseñanza, la cultura nacional era una de las muletas del régimen y, eso era lo grave, había que crearla nueva, al unísono y al compás de los primeros pasos del nuevo Estado. Era una de las bases de ensanchamiento del nuevo estado de cosas, de la República como régimen político para una nueva España.

“Cuando España, en una de estas sacudidas históricas que salvan a la humanidad de los estancamientos en que se envilecería, sintió el afán de dejar de ser nación de una dinastía para ser un pueblo de su tiempo, y pasó de la monarquía faraónica a una República, contrajo ante todo, y por encima de todo, la obligación de redimir las almas (..) La república, pues, vino

[11] Artículos 7, 8, 9
[12] Antonio Ramos Oliveira: *Historia de España*, III, México, Compañía General de editores, 1952.

fundamentalmente a esto: a cuidar de las almas como tierra sagrada para que ellas rindieran en lo futuro todo su fruto. ¿Cómo cumplió desde el principio la República esta misión?. El programa de una República democrática, con relación al problema de la enseñanza, queda contenido en este precepto: la escuela única. La escuela única, sintéticamente, equivale a abrir paso al talento. A borrar la desigualdad ante la cultura..." y la primaria era por eso el más amplio campo de acción: ...La República tenía el deber imperativo de acabar con este índice de analfabetismo; de salvar las almas que se perdían; de resolver, en síntesis, un problema que ya estaba resuelto en toda Europa; el problema de la escuela primaria. Sin tener resuelto este problema, no podía afrontarse seriamente el de la escuela única..."[13]

La extracción social del magisterio como profesión en España, correspondía a pequeños propietarios; profesionalmente estaban marginados y socialmente eran despreciados. En general, en las grandes poblaciones, se centraba en gente de mucha edad con poca preparación, cuyo trabajo debía ser un verdadero apostolado, un "sacerdocio", pues la remuneración era muy escasa más bien precaria. Los jóvenes graduados eran muy esperados y fueron ellos quienes escribieron en las revistas, participaron en congresos y más tarde ocuparon puestos dirigentes en la educación nacional. Enviaban sus artículos desde lugares remotos de España.

Las condiciones de la educación y el país exigían cambiar las ideas acerca del niño y la escuela, dar prestigio social, intelectual y económico a la cultura bajo un régimen político que lo permitiera y propiciara, el cual resultó ser la República.

La formación de los profesores requería también cambios, se consideraba enciclopédica, erudita e inútil. La oportunidad de cambio estuvo en la posibilidad de que los jóvenes aspirantes se nutrieran de nuevas hornadas llegadas a las

[13] Marcelino Domingo. *La Escuela en la República,* Madrid, Aguilar, 1932, Págs. 6, 7, 8.

Normales, que la Escuela Superior del Magisterio egresaba. Las Normales tenían una vida intelectual muy rica y de mucha efervescencia política, resultado de reformas introducidas que incluían becas y residencia para los normalistas pero que incrementó el número de años de estudio de 2 a principios de siglo y 4 del Plan de 1914 a 10 años, ya que se requirió como indispensable el bachillerato para cursar la Normal.[14]

No obstante lo anterior en 1934 – 35 el Plan resultó un éxito con la demanda de 5000 alumnos solicitando ingreso. De esta manera, el Plan Profesional de 1931, junto con el ingreso de los maestros a la Universidad, figuraron como la más innovadora e interesante transformación en los estudios de los maestros españoles. El obstáculo que se presentó fue administrativo, pues nunca se logró la organización administrativa. Existían diferentes estilos de ingreso: por escalafón, por concurso, por interinato; las promociones y castas profesionales, resultado de la variedad de planes de estudios cursados impedían ordenar un escalafón.

Lozano afirma que fue la derecha republicana "la que había traído la República", la que desarrolló las líneas maestras no sólo en su política de grupo – socialazañista – sino que dibujó los cauces mínimos de lo que había de ser realmente el nuevo Estado: o la República era mínimamente aquello, o ¿qué República era aquella que respetaba la corrupción de la vida nacional propiciada por los Borbones?

[14] Se hizo que los maestros tuviesen acceso a la Universidad. Pero el pensamiento final era otorgar ese título a los maestros, otorgar y conceder rango de estudios universitarios – a nivel facultad –al Magisterio. Las Normales quedarían englobadas como instituciones anexas a esa Facultad de Pedagogía.

La escuela primaria fue el foco de esta política republicana: se la convirtió en uno de los medios de propaganda más idóneos en poco tiempo. Llopis fue el principal impulsor de la socialización de la enseñanza, socialista él, político liberal y republicano. Se decía que era un "evangelizador" socialista – comunista -, de los maestros españoles:

... "se han infiltrado en el escalafón una cantidad imponderable de maestros socialistas y comunistas, que pagados por el Estado, realizan una labor encaminada a quebrantar los fundamentos del Estado y se esfuerzan por inculcar a la niñez el odio de clase, el relajamiento moral más repugnante, las teorías más opuestas al orden social; que son comunistas una gran parte, la mayor parte quizá del Cuerpo de Inspectores; que es en las Universidades y en las escuelas donde, con habilidad que no se puede desconocer, actúan las tendencias disgregadoras – separatismo y marxismo -, que son hoy las más agudas amenazas para España..."[15]

Todos los partidos republicanos y los teóricos de la pedagogía en aquella hora, y Llopis a la cabeza, por su enorme experiencia personal y su cargo político, vieron claro que el maestro era el *quid* de la cuestión:

"... El papel predominante ha de corresponder al magisterio, que está en contacto más directo con las necesidades espirituales del pueblo. Ahora bien, su misión en este sentido es doble: de un lado está su función técnica, intraescolar, de maestro y educador de niños; de otro, su papel de consejero, de orientador e inspirador de la vida espiritual de los adultos. El maestro tiene que ser, ante todo, un buen maestro; pero ha de realizar también una misión social. En el estado actual de España no podemos limitarnos a realizar estrictamente nuestros deberes profesionales, sino que tenemos que echar mano a la obra de elevar el nivel social y cultural del pueblo. Eludimos mencionar el aspecto político porque el maestro, como tal – no como individuo -, no tiene que hacer aquí nada, al menos en lo que afecta a los partidos políticos".

"Pero si el maestro ha de estar por encima de los partidismos políticos, no puede quedar ajeno y alejado de los intereses de la República. En este sentido el maestro ha de ser uno de sus primeros defensores, y si no está convencido de ello, que deje de ser maestro. La república es hoy España, y quien no auxilia a aquélla perjudica evidentemente a ésta. Hay profesiones en las que las ideas políticas no tienen mucha importancia respecto a los que las ejercen, tales, por ejemplo, las puramente técnicas, como la medicina, ingeniería, etc. Pero hay otras de orden espiritual, como la justicia y la educación que están íntimamente ligadas a la vida social y política de sus agentes"[16]

[15] **ABC** de 11 de septiembre de 1935: "Francamente insoportable". También el día 18 de ese mes: "Cada vez más insoportable".
[16] **Revista Pedagogía,** n. 122, febrero, Pág. 87.

El magisterio primario español se había transformado en los años anteriores a la República. De los 50 000 maestros de 1936, 40 000 tenían 40 años o menos. La República fue el inicio del magisterio como organización, como clase social y profesional, por la politización a que se sometió a toda la vida nacional, que llevó a hacer acto de presencia en cuanto sus problemas o los de la Escuela no se resolvían.

Desde prácticamente abril de 1931 la política de Instrucción Pública estuvo más expuesta que nunca a los vaivenes políticos. Fue esa ausencia de una estructura completa en materia cultural, la que atrasó e hizo inviable la aventura educativa republicana. Será el Frente Popular el que, al menos legalmente, la lleve a cabo. De ahí, también, la confusión legislativa que acompañó siempre al reformismo pedagógico de los hombres de la República Española. Todo el concepto de escuela unificada, caja de Pandora republicana, quedó por estrenar. La Primaria, sobre todo, sufrió directamente las consecuencias: fue una de las citas perdidas en la ruta de la modernización política del país.

En cuanto a la Universidad Republicana, cuyos programas fueron definidos a finales del siglo XIX principios del XX, la línea estaba clara, era la fijada por Franccisco Giner de los Rios: había que crear un universitario nuevo, adornado con una integridad moral inquebrantable y formado en el rigor y la disciplina de la ciencia como meta “profesional”. Se trataba de” hacer hombres” cuya educación científica y austeridad ética fueran las notas preponderantes. Se imponía la introducción de una nueva metodología que revisara la relación maestro – alumno

y creara un clima de trabajo gratificante. A la universidad sólo entrarían pocos alumnos y pocos profesores; aquellos que mediante concurso demostraran ser los mejores, fuera de los muros universitarios quedaría lo “vulgar y masivo”.

Para la España conservadora, se trataba de devolver a la Universidad una vida propia, libre de ingerencias uniformistas de un Estado incompetente en materia de enseñanza. Autonomía económica y pedagógica como elementos a restaurar. Para los “librepensadores”, la médula de la autonomía era la independencia doctrinal, la libertad de cátedra.

Así la palabra autonomía adquiere un matiz muy diferente en labios de unos u otros. De aquí la polémica acerca de la autonomía universitaria, que es, técnica, cronológica y doctrinalmente, la antesala de la política universitaria de la Segunda República.

La Universidad al llegar la República, había sido un factor importante de desgaste de la dictadura por la participación política de profesores y estudiantes, por la falta de solución a los problemas de la Institución. Las universidades republicanas fueron universidades burguesas, progresivas y progresistas, pero burguesas; a pesar del trasfondo socializante que subyacía en la base de su ideología fundamentada en el pensamiento de Ortega y Gasset.

Estas universidades se ubican en las grandes capitales y estaban al nivel de las mejores del mundo. Las facultades de Letras como las de Madrid y Barcelona eran centros de vanguardia de la difusión y la creación de la cultura:

"... nunca hasta entonces había existido una masa estudiantil tan politizada, tan exigente y tan estudiosa; los niveles de exigencia se complementaban. De los 500 catedráticos con que contaba la Universidad Republicana, más de la mitad eran hombres jóvenes de menos de 40 años, con la experiencia política de la Dictadura en el zurrón y con la maestría de la generación de 1914 como espejo y circunstancia".[17]

Se dice que la política universitaria de la República, pese a la circunstancia de ser una "República de profesores", se quedó corta por la falta de medios económicos y de una planificación total de la enseñanza, que designara la misión y el lugar de los estudios superiores. Los ideales de la Universidad que aparecen en el preámbulo de ll Proyecto de Ley del 19 de marzo de 1933, así los plantean.

"... La Universidad (..) ha menester (...) ocasiones en que mantener una relación íntima con el alumno a fin de irle poniendo en contacto con las cuestiones vivas, reales, que pueden precisamente darle el condominio de la especialidad escogida: de aquí la conveniencia de acoger y cultivar la idea del tutor universitario, del que, hecho cargo de un grupo pequeño de alumnos, coopera con ellos cotidianamente (..) La Universidad, como Centro a que el estudiante acude y en que vive despegado de todo contacto profesional, es una visión totalmente superada, que ha menester desaparecer de la vida, dada la cualificación inherente al profesionalismo exigido a la Universidad moderna. Es preciso, por tanto, una ordenación más tutorial en el seno de la Universidad..."

Pero estos buenos pensamientos nunca llegaron a convertirse en ley, con el consiguiente descontento de los estudiantes, lo mismo que sucedió con el Estatuto de Primera Enseñanza y con los Planes de Enseñanza Media.

El desempleo arremetió contra los egresados aún y cuando el número ascendió enormemente entre los años 1930 a 1936, los títulos disminuyeron tanto en

[17] Lozano Pág. 103

enseñanza media como en la universitaria.[18] De haberse cumplido los planes de escolarización total, extensión de la Media y Reformas en la Superior, la crisis en educación probablemente hubiera aparecido por la incapacidad de absorber a esas promociones. La recesión económica mundial, también contribuyó a agravar esto.

El costo económico de cada estudiante resultó ser muy alto para las condiciones del país, por lo que se procedió a aplicar una política basada en principios de selección y bajo el esquema de una administración cuidadosa que no gastara en exceso pero tampoco fuese tacaña. Con esto se aplican una serie de medidas que resultan contradictorias con los ideales educativos como: regulación del control en Segunda Enseñanza, política que, enfocada pedagógicamente, degeneró en una desenfrenada aplicación de exámenes y pruebas, por falta de efectividad de los intentos tutoriales llevados a cabo, y agravado por la organización y distribución geográfica de los Centros, que inhabilitaba en algunos casos a los claustros para examinar a sus propios alumnos.

"Cuantas teorías habían abogado por una juventud dedicada al estudio y al trabajo, circunscrita al ámbito familiar y marginada de toda actividad política, hasta no alcanzar una mayoría de edad preestablecida, cayeron en saco roto. En 1931, surgió una juventud de vida en la calle, dispuesta a poseer su propia vivencia en el seno de los partidos, de los sindicatos, de la universidad, de las fábricas y de sus propias organizaciones juveniles..."[19]

La Universidad desde 1927 era ya la pesadilla de Primo de Rivera, la FUE (Federación Universitaria Escolar) tiene un papel muy importante, surge dentro de una línea de izquierda republicana, con afanes de organización profesional de la

[18] *"El incremento de la población escolar en España"* en los **Anales de la Universidad de Madrid,** tomo I, 1932, Págs. 132 y SS.
[19] David Jato. *La Rebelión de los estudiantes.* Cies, Madrid, 1953.

juventud universitaria. Para entonces, Sbert, “el eterno estudiante” como se le denomina en diversas publicaciones, se convirtió en un símbolo de la actitud contestataria estudiantil. Asociaciones como la FUE funcionaron en todas las universidades y centros de enseñanza media, en el ámbito nacional se coordinaron a través de un organismo federal y único.

La UFEH (Unión Federal de Estudiantes Hispanos), que tenía como fin homogeneizar las actividades y coordinarlas a través de Congresos Nacionales. En noviembre de 1931, en Madrid, se celebró el Congreso Extraordinario, allí recibió el espaldarazo casi oficial, elaboró unas Conclusiones para la reforma de la enseñanza que el Gobierno provisional sí tuvo en cuenta al elaborar sus proyectos.

La UFEH siempre se ufanó de la labor de extensión universitaria llevada a cabo bajo sus principios:

- Creación de la Universidad Popular
- Control de la Federación Deportiva Universitaria (FDU) en lucha con la Confederación de Estudiantes Católicos y el SEU
- Internacionalización del mundo estudiantil español.
- Organización en combinación con las Juventudes Socialistas Unificadas (JSU) y los Frentes de Juventud, de las Misiones Campesinas, Institutos Obreros y Rincones de Cultura, sobre todo a partir de 1936.

- Fomento de guarderías femeninas, cooperativas escolares, cine clubes y otras numerosas expresiones culturales.

La UFEH siempre se consideró como una organización aconfesional y apolítica en el sentido de que no debía pertenecer a ningún partido o sindicato. Esto significaba en España, en esos momentos: anticatólica y sostenedora del republicanismo del 14 de abril. La historia del movimiento universitario en estos años, era necesariamente pareja a la evolución del régimen republicano: a los gobiernos "izquierdistas" correspondió la hegemonía de los estudiantes "izquierdosos". A partir de ahí, se inició la pugna brutal y sangrienta – religiosa y política – entre los vástagos de las familias políticas del país, adictas o no al régimen republicano.

"... los estudiantes universitarios contribuyeron poderosamente a través de la FUE a la implantación del nuevo régimen y a la revolución republicana. El año 1931 fue para la FUE un año magnífico, un año de actividad literalmente monopolística. Pero los estudiantes abandonaron rápidamente estos ardores, y el año 1932 fue un año de deshielo y desencanto. En ese año la FUE inicia un movimiento de retroceso que no hará más que acentuarse y aumentar en los años sucesivos..."[20]

La lucha entre las FUE y los estudiantes católicos y de derecha como el SEU (Sindicato de Estudiantes Universitarios) marcarán la vida universitaria republicana.

En cuanto a la enseñanza media, siempre se le dio poca importancia, se ligaba a la primaria o bien al bachillerato preuniversitario. De inspiración francesa, no se establece la gratuidad sino hasta 1930, ésta no se concibe, por supuesto, sin la laicización de los programas y del personal docente.

[20] José Pla. *Historia de la Segunda República Española.* Tomo II, Pág. 118.

Ante la desarticulación de los distintos niveles de enseñanza, en 1886 comienza a hablarse de la Escuela Única en Alemania, que pedía el establecimiento de una base común en la Segunda Enseñanza. A esto se denominó sistema escolar de Francfort cuyos planteamientos iniciales fueron conseguir la regulación de la escuela Secundaria, pero posteriormente, aparecen matices políticos y religiosos y la fórmula Escuela Única Nacional pasó a significar prescindir de la posición económica y social de los padres y de la instrucción confesional.

Alemania fue el país que primero solventó esta cuestión: la Conferencia Escolar Alemana de 1920 definió y promulgó políticamente la Escuela Única como la conexión unitaria de toda la enseñanza desde el jardín de niños a la universidad.[21]

Desde entonces cuatro fueron los modelos predominantes de la época: el alemán, el anglosajón, el europeo oriental y el implantado en Francia y tratado de trasplantar a España por la Segunda República.[22] Fue la nueva tradición pedagógica francesa elaborada a lo largo de cincuenta años por la Tercera República, el modelo querido por los republicanos españoles para los nuevos cambios.

En Francia el problema de la escuela única como programa político fue una bandera que unió a generaciones de políticos progresistas, desde Ferry a Herriot.

[21] La primera ramificación debía llevarse a cabo a los 10 años aproximadamente, después cuatro de escuela básica y la segunda después de tres o cuatro cursos comunes en un centro de segunda enseñanza.
[22] Manuel Martínez López. *Fundamentos para una política de la Educación de Base.* Madrid, Conf. Cajas de Ahorro, 1970.

A diferencia de Alemania, se agregaron a las dificultades religiosas las nuevas necesidades: la determinación del papel del Estado como educador y los límites cronológicos del término Escuela Única.

"...es preciso.. Que la enseñanza primaria sea obligatoria para los niños que no habrán de tener otra hasta los catorce años cumplidos. Hemos notado que esta es la edad fijada en todas las legislaciones escolares, salvo la nuestra y la de España..."

"... vuestra experiencia es vuestra tradición, y vuestra tradición muere con la gran guerra..."

"...La escuela única es la escuela primaria para todos, los hijos de los burgueses, de los obreros o de los campesinos; es la escuela primaria pública y gratuita convertida en base obligatoria de toda enseñanza. La escuela única no es, forzosamente, al menos por ahora, el local único; es la enseñanza única, el examen único, el maestro único. La escuela única es, en Alemania, la supresión de las Vorschulen o escuelas preparatorias de la segunda enseñanza, y sería, entre nosotros, la supresión de las clases elementales de los Liceos.."

"...la enseñanza libre tiene el derecho a una subvención del Estado, pero debe bastarse a sí misma, en la medida en que responde a necesidades privadas... "

"...la enseñanza es libre bajo el control de las leyes. Las cuestiones religiosas no incumben al Estado... el Estado no tiene por qué tomar partido entre los grupos confesionales..."[23]

Los principales inspiradores del modelo francés, fueron hombres "nada revolucionarios" los que revolucionaron la enseñanza en Francia: Paul Bert y Jules Ferry, este último, legislador positivista quien planteaba que la laicidad habría de unir a los franceses; la libertad de enseñanza, que por cierto no se contraponía a la escuela única alemana, favorecería el crecimiento del espíritu positivo.

Bajo esta concepción, había que superar el temor y administrar la tacañería presupuestaria, a la vez que afrontar los problemas técnico – pedagógicos y políticos. Los alumnos de todos los sectores de población convivirían, se formarían en una misma modalidad de escuela, para contribuir al acercamiento de las

[23] M. Jean Albert Bedé: *Le Probléme de l'Ecole Unique en France,* "Etudes Françaises", cahier 24, París, Les Belles Letres, avril 1931.

clases. La discusión estaba en ¿Libertad o no de enseñanza? ¿Libertad o no para ser educado? ¿Libertad o no para ejercer la inteligencia? ¿Libertad o no para disfrutar los frutos de la propia inteligencia?. Es decir, un problema político, social, pedagógico y religioso, sólo solucionable en el seno de una democracia ejercida hasta sus últimas consecuencias.

Para los gobiernos republicanos Escuela Única significaba democratización de la enseñanza, proceso del cual estaba excluida la iglesia,[24] por lo que vuelve una necesidad el laicismo en la enseñanza. Fue el Partido Socialista el encargado de difundir la propaganda y efectuar la transformación, debido a su organización y la militancia en sus filas de los hombres más actualizados en la política pedagógica *del momento.*

El problema se enfrentó en la primera enseñanza y los republicanos fueron muy cautos en cuanto a la educación media, pues hubiera representado demasiados riesgos, así que sólo se introdujeron algunos cambios administrativos y pocos pedagógicos. Los socialistas sólo alcanzaron a hacer algo de difusión y a hacer republicano al magisterio pero de manera muy tímida.

La República aprovechó la expulsión de los jesuitas para enfrentarse de lleno con el problema de la sustitución; trató de que el lugar de la iglesia católica fuera

[24] En España se difundieron notablemente los escritos acerca de la escuela única a través de múltiples publicaciones de autores franceses conocidos por gran número de profesionales españoles.

ocupado por una nueva sociedad civil laica y republicana de profesores, en libre concurrencia con el Estado. Del programa de Escuela Única sólo se llegó a su formulación: se tergiversó su sentido y se le combatió con equívocos, apelando a un sentido de cruzada para combatir el propósito socialista. Esto debido por una parte, principalmente, a los enemigos políticos del régimen, que desde dentro hubo que combatir y por otra, a las condiciones de vida de la mayoría desunida de españoles que daban un segundo lugar a la reforma educativa, lo que impidió considerar la política republicana en educación más allá de lo que fue.

2. La Institución de Libre Enseñanza (ILE)

Contrarrestar el tono eminentemente administrativo del Ministerio de Instrucción Pública sólo se logró a la sombra de la ILE (Institución de Libre Enseñanza), que desde finales del siglo XIX comienza la renovación pedagógica.

Durante el siglo XIX, el pensador más influyente fue un discípulo de Hegel, Karl Krause quien inspirara la Institución Libre de Enseñanza (ILE), *semillero de las ideas que habrían de encarnarse en la brillante política educativa de la República*.[25] Este filósofo alemán considera –en oposición a la filosofía escolástica- que el mundo no se identifica con Dios, pues éste está inmerso en todas las cosas ya sean físicas o espirituales. El krausismo en España va a buscar el "desarrollo de la cultura y modo de ser españoles".

[25] Sánchez Vázquez. Op. Cit. Pág. 152

El espíritu liberal lo extiende en España un grupo de intelectuales creyentes en que el progreso del país se obtendría por medio de la educación. Un conjunto de profesores universitarios encabezados por Francisco Giner de los Ríos, inicia un movimiento para crear la universidad libre, bajo ideas recogidas de la filosofía idealista alemana, el humanismo español y el empirismo inglés.[26] Así, en 1876 crean la Institución Libre de Enseñanza, originalmente para nivel universitario pero en dos años se convierte en escuela de educación elemental.

Para este grupo, la escuela debe colocarse en un terreno alejado de los intereses religiosos, escuelas filosóficas y partidos políticos. No obstante, a partir de 1907 empieza a insertarse en el Estado, une su idea de reforma pedagógica con la de reforma social, con el problema educativo como eje. Crea la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, encargada de formar profesores y becar en el extranjero a los mejores universitarios, a fin de que a su regreso contribuyan a la modernización del país.

Por las ideas liberales y anticlericales, los hijos de intelectuales y de los sectores más ilustrados de la sociedad y de algunos políticos de la izquierda republicana, se educan en instituciones como la ILE y proveerán al contingente político que va a inspirar la Segunda República. De ellos sale también, un buen número de profesores exiliados que llegan a México y se incorporan a instituciones como la UNAM, el Colegio de México, el Politécnico, etc.

[26] Pastor, María Alba. **Los recuerdos de nuestra niñez.** Pangea Editores.1991. Pág. 43.

La Junta para Ampliación de Estudios, se encargará de influir directamente en sectores mucho más amplios de la sociedad española y se manda al extranjero a una porción de gente para *que traiga de fuera lo que aquí dentro no tenemos*: *un tipo europeo y universal de cultura.* Ambas, la ILE y la Junta, sirven de antecedente de otras instituciones como el Museo Pedagógico Nacional, el Centro de Estudios Históricos, la Residencia de Estudiantes.

Los fines de la Institución, derivan del pensamiento de Giner, para él, la educación es una actividad que forma a los hombres, por eso se preocupa por el desarrollo moral del individuo. Giner está convencido de que la conciencia de los individuos marca el futuro de una nación. Esta conciencia sólo se puede formar a partir de los primeros años de vida, en la escuela y con profesores especialmente preparados para ello.

Enseñar a amar y respetar la naturaleza; apreciar el arte, la música, la pintura y la literatura; interesarse por los avances de la ciencia; cultivar la libertad de pensamiento y de acción; Y por encima de todo respetar la dignidad humana, aceptar la igualdad de derechos de los hombres y apegarse a la verdad y honestidad; son las finalidades de la ILE. Además está a favor de la educación mixta[27] o coeducación. La Institución propugnará por una educación racionalista, laica, humanista, alejada de apasionamientos.

[27] Landa, Rubén. *Programa de Institución Libre de Enseñanza.* Cuadernos Americanos.

La Institución Libre de Enseñanza en la enseñanza no resulta en la educación superior, porque el Estado no reconocía los títulos que pudieran dar las instituciones particulares. Esto obligaba a los alumnos a un doble trabajo y a un doble gasto. Lo que hacían era examinarse de las asignaturas que aprendían en la ILE. Pero esa duplicidad de trabajo y gasto, muchas familias no la pudieron soportar, por consiguiente, dejaron de ir a la Institución porque les interesaba más el título oficial.

El fundador de la Institución Libre de Enseñanza, Giner de los Ríos, separa claramente la enseñanza de lo que es propiamente educación. La enseñanza es lo que se aprende y la educación es el modelado de la persona[28]. Giner lo separaba completamente y en la ILE se daba mucha mas importancia a la educación que a la enseñanza propiamente dicha.

Las características de la educación en la ILE, se ceñían a la idea de Giner de que la educación no puede salir puramente de una enseñanza, sino de un ambiente. La idea de que el ambiente es el que educa y, por consiguiente, lo importante es crear ese ambiente que debe tener como fondo indispensable una moral, y después una serie de gustos que acaban por refinar el espíritu. Esa era la base de la Institución.

[28] La máxima de esta institución según señala Landi, ex alumno de la ILE e hijo de uno de sus fundadores, es: *La enseñanza se aprende, la educación es el modelado de la persona.*
Jiménez, Landi Antonio. **La Institución Libre de Enseñanza.** Entrevista con motivo de la aparición de este libro. 1998

La ILE tenía que vivir de unos ingresos y las clases inferiores de la sociedad española no los tenían, por eso, los alumnos de la ILE normalmente pertenecían a las clases superiores de la burguesía y clase media.

En la historia de la Institución se pueden distinguir cuatro etapas que son muy claras: orígenes y antecedentes ideológicos, la etapa parauniversitaria (debido al conflicto, los profesores se ven obligados a salir de la universidad y es cuando se funda la ILE), la escolar y por último, la influencia en la sociedad española.

Además, Giner de los Ríos tuvo la visión de que para formar a la sociedad española había que partir desde más abajo. No del estudiante universitario, que ya está formado y deformado en muchos aspectos, sino del párvulo. Una vez montada la escuela y encauzado un tipo de enseñanza y educación, Giner y sus colaboradores procuran que estas reformas penetren en la sociedad española en general.

El pueblo español no se enteró del choque que hubo entre los creadores de la institución y la enseñanza oficial y las órdenes religiosas. La institución era partidaria del librepensamiento y de la libertad de enseñanza y de cátedra. La enseñanza entonces estaba en manos del Estado y de las órdenes religiosas. Hubo un choque evidente: el Estado por unas razones y las órdenes religiosas porque veían un peligro para la enseñanza religiosa y para la fe de los españoles.

El secreto para infundir al niño la curiosidad o el ímpetu por aprender, se considera radica en un principio que es natural: la psicología del niño. La idiosincrasia de la persona no se puede modificar, para formar a una persona es fundamental el ambiente; es decir, primero la familia. “Si no hay una familia coherente, más o menos refinada, más o menos culta o interesada por las cosas, el niño se encuentra como una planta en un ambiente que no es el suyo”.

Primero esa base familiar y después que la escuela, sea la que sea, no deforme al niño en ningún sentido. Por consiguiente, lo que se recomienda es que el educador, sea el padre o el maestro, estudie la manera de ser de cada niño. Una vez sepan qué cualidades tiene, explotar esas cualidades y mitigar los defectos que puedan encontrar. La labor del maestro es dirigir y la de la familia es dar un ambiente propicio para esa dirección. Entonces es cuando da resultado.

Giner como jurista, se interesa por el derecho y la sociedad. Piensa que la persona individual es un ser con conciencia y con razón, es decir, con conocimientos no ya sólo reflexivos sino transcendentes y abiertos a valores e ideales; por eso, dice que se puede ver la sociedad como un cierto organismo con cierta conciencia colectiva, una estructura diferenciada y un cierto fin común, como una "persona social", que condiciona a cada uno de sus individuos y abre para él una serie de posibilidades y también de limitaciones. Dentro del marco de la sociedad había de aplicar ideas que rebasan el horizonte de la inicial psicología experimental.

Por su parte, Luis Simarro, fundador junto con Giner de la ILE; manifiesta su preocupación por integrar la filosofía y la psicofisiología. Considera el proceso de la conciencia como algo que sabemos como se produce, pero no lo que es; no obstante, admitió que la conciencia era, al igual que el reflejo, un instrumento de vida, y de este modo apuntaba ya a la incorporación del funcionalismo en la preocupación psicológica del grupo de la Institución Libre de Enseñanza.[29]

Cierto que Giner destacó como jurisconsulto y como pensador, pero será con la fundación de la ILE cuando salga a relucir el pedagogo que llevaba dentro. Se dedicará en cuerpo y alma a poner en práctica las líneas pedagógicas que definen la Institución: formación de hombres útiles a la sociedad, pero sobre todo hombres capaces de concebir un ideal[30]; coeducación y reconocimiento explícito de la mujer en pie de igualdad con el hombre; racionalismo, libertad de cátedra y de investigación, libertad de textos y supresión de los exámenes memorísticos. En una palabra, una Escuela activa, neutra y no dogmática, basada en el método científico, que abarca toda la vida del hombre y que pretende la formación de hombres integrales, abiertos a todos los ámbitos del saber humano. Giner opuso la libertad a la autoridad.

Para los años 30, esos eran los sueños de Giner y su contribución a la consecución de un país de hombres libres dirigidos por hombres libres y con

[29] Carpinteiro, 1989.
[30] En los Principios del Colegio se lee: ... *tiende a prepararlos (a los alumnos) para ser en su día científicos, literatos, abogados, médicos, ingenieros, industriales...; pero sobre eso, y antes de todo eso,* ***hombres,*** *personas capaces de concebir un ideal, de gobernar con sustantividad su propia vida y de producirla mediante el armonioso consorcio de todas sus facultades...*

preparación adecuada. Aunque la nómina de personalidades, alumnos y profesores en algún momento relacionados con la ILE o formados directamente en ella sería interminable, basten los nombres de Azaña, Bestéiro, Ortega, Lorca, Dalí, Antonio Machado, Juan Ramón Jiménez, Buñuel, Unamuno, o Bosch Gimpera, para comprender la trascendencia que esta institución educativa ha tenido en la historia. Tenemos que recordar a Antonio Jiménez-Landi, Premio Nacional de Historia, fallecido en marzo de 1997, que dedicó 40 años de su vida a una obra que ocupa 4 volúmenes: "La institución Libre de Enseñanza y su ambiente".

La Institución Libre de Enseñanza, bajo la dirección de Giner, continuó su camino como modelo de calidad de enseñanza, adquiriendo renombre nacional e internacional. Fundaciones de la ILE fueron el Museo Pedagógico Nacional, las Colonias Escolares, la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, la *Residencia* de Estudiantes, la Dirección General de Primera Enseñanza, las Misiones Pedagógicas.

Paralelo al desarrollo de la ILE, se da un movimiento que lucha por una revolución educativa, ligado a grupos anarquistas y socialistas, que demandan gratuidad de la enseñanza, eliminación de las diferencias intelectuales de la sociedad y la supresión del monopolio de la educación por parte de la iglesia católica.

Los socialistas trabajaron a favor de la incorporación de los obreros a la educación, la difusión del ideario socialista en las escuelas y la socialización de la

cultura. Los anarquistas, veían la escuela como un medio para hacer proselitismo político, pero se pronuncian en contra de militares y clero. Este movimiento tomará las experiencias de Francisco Ferrer, obrero ferroviario, activo combatiente de la educación confesional y tradicional, quien además elaboró textos didácticos que fueron adoptados por escuelas laicas. Busca además, la educación mixta, el contacto de los escolares con la naturaleza y el uso del racionalismo en la enseñanza y el aprendizaje.[31]

Como ya se decía arriba, la ILE crea en 1882 el Museo Pedagógico Nacional y en 1907 funda la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. El Museo Pedagógico fue fundado con el nombre de Museo de Instrucción Primaria, con el fin de mejorar la primera enseñanza. El director hasta 1929 fue Bartolomé Cossío, encargado de cumplir el designio de Giner de los Ríos de sustraer toda reforma al continuo cambio de la vida política, a las pasiones de los grupos encargados de ésta.

El Museo atendió desde la Primaria, la Unitaria y la Normal. Organizó actividades extra escolares llevando la escuela a la calle y al hogar. Organizó de 1883 a 1925, 55 colonias escolares. Estableció relaciones entre España y lo que se hacía en pedagogía en otros países, poniendo al alcance de los profesores información especializada y formó una biblioteca. Durante la República se renovó el

[31] De Puellez Benítez, Manuel. **Educación e Ideología en la España Contemporánea, 1767-1970.** Barcelona. Labor. 1980.

reglamento del Museo y se buscó rescatarlo del burocratismo administrativo en que había caído. Luzuriaga y Domingo Barnés fueron los últimos directores.

Al decir de varios autores, hace falta un estudio completo de la evolución histórica de la ILE, que explique cómo de un origen minúsculo de desterrados de La Gaceta, pasó a convertirse en un grupo de presión en la política española. Se dice que su evolución histórica es representativa de la evolución de la llamada izquierda liberal burguesa, nacida con la Ilustración.

Los integrantes de la ILE son protagonistas de la lucha intelectual entre dos modos de ser y entender lo español, se les ha llamado los “patrio masoquistas” ya que vivieron toda la intolerancia heredada del fracaso del siglo XVIII español, la “obscuridad” recibida desde las Luces. Serán ellos quienes formulen nuevos deseos y esperanzas para España y su proclama será pedagógica. Es un grupo comprometido con la modernidad occidental, su contexto lo conforman parte de la fe católica recalcitrante, intolerancia política y dogmatismo intelectual. Afirman no estar apegados a ningún dogma y representan gran parte del espíritu republicano.

Se puede decir que para 1931 lo mejor de la educación se basa en la obra de la ILE que mejora sus mecanismos para dirigir las estructuras de Instrucción Pública y también busca tener a los mejores hombres. Iglesias y Giner con sus diferencias, pueden considerarse los padres de la Segunda República. La ILE tuvo un enorme peso en la formación de los intelectuales, una orientación “misionaria”, interesada en el conocimiento científico y la formación moral.

"Ayer murió Francisco Giner de los Ríos y hoy ha sido el sepelio. Este hombre extraordinario fue el primero que ejerció sobre mí un influjo saludable y honrado; con sólo asistir a su clase "de oyente" ("de gorra", decía él con gracia) comenzaron a removerse y cuartearse los posos que la rutina mental en que me criaron iba dejando dentro de mi ...) Giner no me enseñó nada, si por enseñar se entiende hacerle a uno deglutir nociones fabricadas por otro. Pero ese espectáculo de su razón en un perpetuo ejercicio de análisis fue para mi un espectáculo nuevo, un estímulo. Me di cuenta del progreso conseguido mucho tiempo después, cuando ya no asistía a su curso, y me vi con nuevos hábitos que sólo de él podían venir (...) La obra de Giner es tan considerable, que hoy cuanto existe en España de pulcritud moral lo ha creado él".[32]

El desempeño de la vida pública fue muy difícil, quizá menos para los más relevantes y reconocidos como Giner o Cossío, pero para los demás fue muy dura, por conformarse como un grupo hermético, su seriedad y sobriedad. Siempre se les consideró como un clan y se les acusó de nepotismo por su táctica de colocar en puestos importantes de administración, durante el tiempo de destierro y persecución, a gente "adicta" a esta organización, a seguidores de Giner. Más adelante esto cambiaría y de manera cauta y paulatina se procedió a colocar a gente competente, - aun y cuando no fuesen de la organización -, en puestos estratégicos.

De todos modos, la tradición se implanta y genera una actitud propia y característica de los seguidores de la Casa, que aunada con el culto a los "patriarcas" como Cossío o Giner, propiciaron distanciamientos.

"Precisamente José Ortega y Gasset estaba destinado a recibir la sucesión intelectual de D. Francisco Giner y ocupar la sede que este Gran Confesor dejó vacante (...)
"Moría en España el sabio (...) cuando nacía el filósofo moderno, a la alemana. Ortega y Gasset era el primero que volvía realmente de Alemania (...)
"Si José Ortega y Gasset se hubiese dejado conducir a la sede episcopal, aunque laica, que le tenían preparada, no habría necesitado ni escribir para que todo el mundo intelectual (...) reconociera...

- *"Lo ha dicho el Sr. Ortega..."*

De no exclamar:

- *"Lo ha dicho D. José..."*

[32] Azaña: *Obras Completas,* III, Págs. 815 y 816

"Indiscutido. Indiscutible. Venerable. Pero empezó a hacer irreverencias. Los cuitados de España no se lo han perdonado todavía. José Ortega y Gasset frustró su vida de santón".[33]

El prestigio de los grandes maestros se rescata pero se acusa a los discípulos de traicionar la verdadera enseñanza y llevar a la Institución a la descomposición.

"Los otros vienen a fingir una influencia en que apoyar o disfrazar, sus propios errores, tan distintos y aún tan contrarios. Esto no es culpa del Maestro, sino del discípulo que, sin saber de ello, ni serlo de veras, se dice serlo. Fueron los mejores maestros quienes peores discípulos tuvieron, que les traicionaron en su verdadera enseñanza..."[34]

Pero a la Institución también se asocian obras como el Centro de Estudios Históricos, el Instituto de Criminología, el Instituto Escuela, la "Resi", su Boletín, publicaciones como Jornada y Residencia y el breviario para jóvenes La Colina de los Chopos.

La ILE nació no sólo como un proyecto ideológico sino con una intención pedagógica. La primera etapa, la universitaria, lo muestra claramente, Giner y los suyos se esforzaron por crear centros que difundieran su semilla, por ejemplo, Oviedo, Sevilla y Barcelona.

"La Institución volvió los ojos al Poder. Dejó, eso sí, un símbolo: la escuela de la Institución y el Centro de Segunda Enseñanza, en Madrid, lugares de citas para los inquietos, pero no se volvió a hablar de una Universidad en Gibraltar, ni siquiera en el país y al margen de la oficial."[35]

[33] Corpus Barga: *Las siete vidas frustradas de José Ortega y Gasset",* en **Cruz y Raya,** n. 2, Mayo 1933, Pág. 173.
[34] **Cruz y Raya** n. 30, septiembre de 1935, Pág. 91, artículo *El Rescoldo.*
[35] Lozano, Pág. 68

Desde el poder, es decir, desde puestos claves en el aparato administrativo de la enseñanza, se trató de vislumbrar el porvenir del país, así, fue la Institución la que dotó a España de un aparato cuasi burocrático y paraestatal en materia de cultura y enseñanza, dispuso de hombres eminentes y capaces como nunca antes: Iglesias, Vera, Giner, De Castro, Salmerón, Azcarate, Costa, Castillejo, Cossío, Cajal, Ribera, Simarrro y no sólo los institucionalistas sino también sus allegados.

"Ese fue el milagro republicano: haber contado desde 30 años antes con un barbecho dispuesto a la siembra por obra de hombres como los institucionalistas".[36]

Con Luis Bello se inicia la campaña electoral del futuro régimen de la República, son en realidad Giner y Cossío los que hablan por su boca.

"... desde Nebrija hasta Fernández y González, Giner de los Ríos y Simonet, siempre hubo hombres doctos que esperaron crear una tradición nunca lograda y que, al fin, da ahora sus más apretados frutos..." [37]

Desde arriba se forma, crea una nueva pedagogía en donde los actores son formados con rigor científico, los intelectuales institucionistas conectaron con los hombres con poder decisorio, los políticos. Lozano considera que fue una táctica de golpe de Estado la desplegada por los herederos de Giner, basada siempre en una mayor capacidad, ejercitada durante años sobre la base de una más extensa y exigente formación, fortalecida, además, por un claro designio: modificar las estructuras. El Ministerio de Instrucción Pública, los puestos directivos de organismos docentes, fueron metas codiciadas de estos hombres ávidos de

[36] Lozano, Pág. 69
[37] Ramón Pérez de Ayala. *Obras Completas,* Tomo III, Madrid, Aguilar, 1963.

eficacia y con prisas en la tarea regeneradora del hombre y la sociedad de su tiempo.

El pensamiento de Giner en cuanto al hombre y la vida era muy distinto del sustentado por los hombres de la España tradicional, lo que propiciaba enfrentamientos e incompatibilidades. El proyecto subyacente a cada postura se debatía en un intento: la reforma de las bases de la sociedad española, a través del Ministerio de Instrucción Pública. Sin embargo, en ambos bandos existía el pensamiento común en torno a la descentralización y autonomía.

La ILE creó una organización técnico - pedagógica insustituible, nadie la podía desbancar por falta de competencia. Quien quisiera derrocarlos habría de demostrar eficacia en una labor donde había faltado entrenamiento por falta de preparación y olvido en el momento oportuno.

3. El Instituto Escuela (IE)

Otros de los maestros que vienen a México, fueron formados en el Instituto Escuela, creado en 1918 como “centro piloto” para reformar la segunda enseñanza, también con apoyo de la Junta para Ampliación.

Su principio fundamental es implantar la unidad del ciclo educativo, pues considera que la estratificación por medio de la cual se separa la enseñanza elemental del bachillerato, es el reflejo de la desigualdad económica y social. Su

plan de estudios incluye el programa oficial y se enriquece con asignaturas como griego, trabajos manuales, juegos organizados, prácticas de laboratorio, talleres y todo aquello que promueva la experimentación.

En esta institución no existirían los exámenes, la calificación se haría con base en la capacidad y aptitud de los alumnos para avanzar en el conocimiento. Su principal propósito era mantener una elevada preparación, por ello, muchos alumnos abandonan año con año la escuela. El Instituto cuenta con un colegio destinado a la preparación de los maestros, quienes deben dedicar todo su tiempo a la enseñanza, a sus trabajos y prácticas de investigación.

Existía división entre la Institución de Libre Enseñanza (ILE) y el Instituto Escuela (IE) de Madrid. Este último dependía de la Junta para Ampliación de Estudios y se crea como el "ensayo pionero en pedagogía institucional". En general, los Institutos creaban a su sombra escuelas primarias, con el fin de preparar alumnos para sí mismos, ya que la desconfianza en la Primaria era evidente, dada la confusión e incompetencia que reinaron en el Ministerio de Instrucción Pública para intentar la enseñanza media. Todo esto permitió que se crearan varios establecimientos del IE, cada uno con una preparatoria.

La finalidad de crear el IE de Madrid no fue como generalmente se supone, buscar una nueva forma de centro de segunda enseñanza, sino determinar en qué grado favorece al proceso total de la educación la coordinación entre las diferentes etapas. El objetivo a lograr era la generalización del principio y la organización de

la enseñanza nacional en forma tal que cualquier niño español pudiera entrar a cualquier escuela secundaria y cualquier bachiller a la facultad o escuela profesional elegida de acuerdo con sus aptitudes.

Los IEs reproducían ahí donde se creaban (Había en Sevilla, Valencia, Málaga, Barcelona), el "modelo selecto" original. La pregunta es por qué sucede esto cuando ya había sido elaborado y presentado a las Cortes el proyecto de Ley de Bases para la reforma de la enseñanza. Esas Bases fueron elaboradas por el equipo de Fernando de los Ríos y presentado al Parlamento en 1933.[38] La revista Atenas, de corte derechista, hizo un balance del Proyecto de Bases:

"Aciertos": plan cíclico, reducción del número de exámenes, clasicismo: latín y griego, idiomas modernos...
"Errores": supresión de la enseñanza religiosa, falta de asignaturas de Formación Moral, la no-tipificación de los exámenes, el desdén de los textos, lo "etéreo" de algunas de las Bases...

Al llegar la disolución de las Constituyentes, no se volvió a saber de la pretendida Ley de Instrucción Pública y el bachillerato vivió supeditado a improvisaciones y decretos. A partir de aquí, al término de cada curso se decía como se trabajaría el siguiente. Coexistían el Plan de 1903 en las generaciones de estudiantes de tercero a sexto grados, con otro para primero y segundo; con diferencia en número de asignaturas y con exámenes muy sofisticados, lo que siempre se quiso evitar.

Los pedagogos y políticos republicanos delinearon en torno al problema del "bachillerato" un marco con los siguientes puntos:

[38] Revista Atenas. 1933-34, Pág. 358.

- Decidir, en el tiempo –la experimentación pedagógica- los contenidos, los métodos. Y prever el futuro de los bachilleres.

- Organizar la estructura que completase ese núcleo esencial:

  Centros y profesores.

  Sistemas de selección de alumnos.

  Instituciones que velasen por la marcha de las nuevas medidas: Consejo Nacional, Junta Central de Segunda Enseñanza, Inspección.

- Instituciones complementarias.

Finalmente el bachillerato se hizo al margen de otros niveles de enseñanza. La población con posibilidades de acceso era apenas el 3% de los que terminaban la primaria y de éstos el 40% llegaban a la universidad, sólo el 40% de éstos se titulaba.[39] La República se propuso transformar esto aumentando los porcentajes y haciéndolos más equitativos y justos, y consigue doblar esas tasas.

AÑO	ALUMNOS
1930	70,876
1931	76,074
1932	112,629
1933	122,998
1934	145,007

[39] Informe FOESSA 1970. Pág. 858.

Pero no todo marchó sobre ruedas, los problemas pedagógicos antes mencionados continuaron y los pedagogos de la República no pudieron darles solución. La secundaria se vuelve el campo de batalla de la "lucha escolar" al cambiar de la enseñanza religiosa a la laica. Ante esto, se planificó la formación del profesorado y se reforzó la capacitación con el apoyo de los Colegios de Doctores y Licenciados y con la creación de la sección de Pedagogía, del "certificado de aptitud pedagógica" para los licenciados universitarios que se dedicaban a la docencia en Secundaria. También se mejoraron lentamente los ingresos económicos y se confió el futuro a los egresados de licenciaturas para ocupar puestos docentes a partir de 1937-38. Fue ineludible la organización de los profesores en colegios que fungían casi como sindicatos ya que con ello se regulaban las plantillas de los Centros, mediante negociaciones que impidieran la inmovilidad de la enseñanza.

Arriba se decía que la segunda enseñanza era para un grupo selecto, dado que la cobertura de la primaria no alcanzaba aún a todos, como lo señala el preámbulo del Decreto del 7 de agosto de 1931.

..." España constituía una excepción vergonzosa en el problema de la enseñanza. Cuando los Estados continentales, a tono con las responsabilidades de su tiempo, resuelto el problema de cantidad, elevaban el problema de la enseñanza a uno de calidad, y liquidando el de la enseñanza primaria, concentraban en el de la secundaria y superior su atención, en España el problema era todavía de enseñanza primaria y de cantidad... Sin poder instruir a todos la selección no era equitativa, porque no podían ser seleccionados para la cultura superior los que no tenían medio de conseguir la enseñanza primaria. Instruidos todos, la selección es un derecho en el inteligente y un deber en el Estado que cifre en la inteligencia la jerarquía..."

Para el primer curso republicano, este decreto reglamentó el acceso a la gratuidad de la educación media y dedicó recursos para ello.

Algunos autores señalan que no fue suficiente la preparación profesional técnica , por lo que se dio mayor impulso a la formación universitaria. Esto aunado a los problemas económicos de incapacidad de ofrecer empleo a los egresados, trajo como resultado “cabezas ilustres” que brindaban propuestas muy elaboradas a la Instrucción Pública pero sin que hubiese quien las llevara a cabo.

4. La República de los profesores.

A la Segunda República española se la llamó desde siempre la República de los profesores, evidenciando, sin duda, la presencia, en primera fila de estos profesionales en el nuevo quehacer político. Encarnación de prestigio que el régimen necesitó al surgir, cuando menos para una mínima institucionalización al comienzo del camino.

La República fue resonancia de lo que habrían aprendido los iniciadores de una tradición científica desde principios de siglo. De la primera hornada (1914) salen Santiago Ramón y Cajal, Francisco Giner, Pablo Iglesias; quienes tienen como marco de referencia a la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, fundada en 1907. Ésta se componía de 22 miembros que incluían además de los anteriores a Menéndez Pidal, Julián Ribera, Augusto Pi Suñer, Luis Simarro, Sorolla, Azcárate, Álvarez Buylla, Márquez. El motor de esta institución fue Castillejo quien ocupaba el puesto de Secretario. La operación de Giner fue siempre organizar una emigración intelectual temporal.[40]

[40] Al comienzo había obreros que deseaban perfeccionar su oficio, después, las pensiones para obreros pasaron al Instituto de Reformas Sociales, organizado también por hombres de la ILE,

En 1910 empiezan a crearse los Centros representantes de la Junta y a englobar algunos ya creados, a fin de unificar la política científica. Estas instituciones constituirán la infraestructura de la política cultural de los herederos de 1868.

Escuela de Criminología, ya fundada en 1903

Centro de Estudios Históricos

Residencia de Estudiantes de Madrid

El Instituto Escuela de Madrid

Colegios Mayores en Zaragoza, Granada y Murcia

Cursos Universitarios de Verano

Escuela Superior del Magisterio

Museo Pedagógico

Instituto de Estudios Catalanes

Biblioteca de Cataluña

Junta de Museos

Museo Arqueológico

Institutos de: Filosofía, Orientación Profesional

Los años anteriores a la República se reconocen como “antes y después de la Guerra”. Para 1913 se hablaba de un “republicanismo pedagógico”, para distinguirlo del “conservadurismo”, “liberalismo” y “obrerismo”.

---

especialmente, Winter. Juan Valverde Fuentes. “Primera aproximación al estudio de la Universidad de Oviedo como enlace entre la ILE y el Instituto de Reformas Sociales”. Págs. 223 a 240 en Movimiento Obrero, Política y Literatura en la España Contemporánea. Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1974.

En el terreno de la difusión cultural destacó José Ortega y Gasset, primero en volver de Alemania y cuya actitud y ejemplo intelectuales resultaran trascendentales, fue escuchado por muchos su clamor hacia el predominio de la inteligencia.

Durante cuatro generaciones España produjo grandes intelectuales, motivó y apoyó a las generaciones de jóvenes estudiosos, - es en estos momentos cuando tanto la ILE como la Junta tienen un papel importantísimo -, se les conoció como la "generación del 27". Significativa fue para esa época la Residencia de Estudiantes, madrileña e institucionista, abierta en 1910, al amparo de la mejor universidad española. En ella vivieron por ejemplo: Jorge Guillén, Miguel Prados, Nicolás Achúcarro, Pedro Castro, García Solalinde, Sureda Blanes, Miguel Ferrá, Valls Taberner, Bosch Gimpera, Juan Ramón, Luis Calandre, Julio Blanco, D'Ors, Ortega, patrón de la casa, aunque el patrón oficial fuese Menéndez Pidal y el alma Alberto Jiménez Fraud; Moreno Villa, Onís, Luis de Zulueta, Rodríguez Lafora, *Madinaveitia.*[41]

La Residencia oyó y vio a Bergson, Einstein, H.G. Wells, Howard Carter, Keynes, Curie, Strawinsky, Trend, Machado, Unamuno, Blas Cabrer; habló con ellos, aprendió y leyó madurando. Aquel empeño por insólito, se constituyó en símbolo y

[41] **"Residencia"** órgano de la Casa, comenzó a publicarse en 1926.

lugar de peregrinación de los hambrientos y sedientos de sabiduría.[42] Esta generación se puede decir que fue la más importante de la historia.[43]

Azaña consideraba que el verdadero trabajo para el cambio debía realizarse, no arriba en las altas esferas, sino abajo, "en la parte menor a través de la educación, del contagio adquirido en su ambiente social"[44]

Lo característico de estas generaciones está marcado por la consigna "aprender haciendo", es decir, no esperaban para publicar o hablar en público; simplemente lo hacían, en tono amistoso, humilde, políticamente libre y liberal, con sentido cosmopolita y universalista. La República durante 1931 – 33, fue pródiga con estos creadores, permitiendo que se incorporaran a la puesta en marcha de un aparato educativo que aprovechaba las oportunidades políticas y los triunfos republicanos, sostenidos en dos pilares: la Junta para Ampliación de Estudios y el Consejo Nacional de Cultura, en representación de la República.

El Patronato de la Junta en los períodos 1931 – 32 y 1935 – 36, incluía nombres ilustres. Las actividades se extendían a través de los servicios de

1. Estudios en el Extranjero
2. Trabajos dentro de España (Centro de Estudios Históricos)

[42] Lozano Pág. 147.
[43] Juan Marichal. "La generación de los intelectuales y la política (1909 – 1914)", en **Revista de Occidente,** noviembre, 1974, núm. 140, Pág. 179.
[44] M. Azaña. "*Tres generaciones del Ateneo"* Discurso leído como Presidente del Ateneo el 20 de noviembre de 1930, en la sesión de apertura de curso. En *Obras Completas I,* 620 a 637.

3. Instituciones de carácter educativo.

    - Instituto Escuela de Segunda Enseñanza
    - Residencia de Estudiantes
    - Escuela de Párvulos Simancas

La República organizó su propaganda cultural a través de las "Misiones Pedagógicas, que eran publicidad cultural, políticamente sinceras y por ello revolucionarias"[45]. Aún cuando los misioneros sabían de las difíciles condiciones de vida de los habitantes, el impacto fue duro al darse cuenta que antes que cultura la gente de aquellos lugares lo que pedía era sobrevivir. La comunicación fue imposible, las misiones no mitigaban el hambre; sólo lograban distraerlos por poco tiempo de ella. Mejores resultados se obtuvieron en zonas urbanas o semiurbanas, ya que había cierta identidad que facilitaba la comunicación.

La idea de las Misiones Pedagógicas, ya la había propuesto Cossío al gobierno en 1922, idea que la República hace suya y le da como objetivo según decreto del 29 de mayo de 1931

"...llevar por España un curso de perfeccionamiento ambulante que surta sus efectos beneficiosos sin apartar al maestro de su escuela y viviendo su personal técnico el ambiente que el profesor vive a diario"

La Misión solía ir dirigida por una persona con experiencia de misionero y contaba con la colaboración de varios misioneros y con profesionales locales y provinciales. La actuación de la Misión en una localidad podía ser doble o triple. Dos sesiones, por ejemplo, con cine, explicaciones, lecturas, recitados y música, y

[45] Lozano Pág.

otras o varias, de ámbito puramente escolar: actuación en una escuela ante uno o varios grupos de niños o maestros. Esos programas solían constar de diversas partes: películas explicadas o recreativas – cómicas, dibujos animados -, música y poesía populares; palabras de introducción y despedida; alguna lectura comentada del texto constitucional, etc. Cuando se trataba de actualizar a los maestros solía acompañar al grupo misionero algún profesional de la enseñanza y durante varios días se efectuaba una actividad de reciclaje.

El rendimiento de la Misión era difícil de controlar. La acción de la Misión como toda actividad educativa, es difícil de explicar o concretar. Las Memorias y diarios de los misioneros, observadores atentos de aquellos movimientos hablan aunque no con mucha elocuencia, de los logros alcanzados. Como testamento de Cossío y huella del entusiasmo juvenil republicano estuvieron: la Universidad Popular y la obra de Grupos como "El Búho" y "La Barraca".

"... todo el mundo hablaba de lugares españoles descubiertos, unos famosos, otros puramente subjetivos. Su actuación en las llamadas "misiones pedagógicas les hacía ir de aquí para allá por los caminos más ocultos y más venerados, de lo que, por entonces, un norteamericano que yo conociera durante la guerra civil, Waldo Frank, llamó la España virgen. Conocían el país, podría decirse, palmo a palmo, y con su firme cepa hispánica, bien regada por el alma enamoradiza de los hombres del 98, y registrada por las centrales vibrátiles de un sistema nervioso de epígonos, parecía como que se les daba la ocasión de mirar su tierra lo más minuciosamente posible para poderla, después, llorar mejor. Ya que eran la generación del desgarro y del destierro. Sin saberlo; ni remotamente lo sabían. España parecía haber alcanzado por los años treinta, a través de un proceso de crecimiento, una plenitud de acción, y el horizonte se abría prometedor; con los trastornos propios de la primavera, resquebrajaduras, inestabilidad climática, activización misteriosa de los procesos sanguíneos, erupciones cutáneas. Pero entre la desazón, con un incipiente verdor que crece propio de una estación que es más transitoria que estabilizadora..."[46]

La "elite educacional" de la República, legisló y programó en un sentido modernizante las pautas culturales del país, aunque también se atendió lo

[46] Juan Gil-Albert: *"Memorabilia",* Barcelona, Tusquets Editor, "Cuadernos Marginales", 43, 1975, 179 y 180)

inmediato. El intercambio con el extranjero como referencia cultural, fue una preocupación continua de aquellos hombres, "si eran rectores, lo eran en gran parte debido a su formación científica superior, forjada en Europa".[47]

La Junta de Relaciones Culturales del Ministerio de Estado, se modificó en composición y organización. Los rectores eran, Presidente: Ramón Menéndez Pidal. Vicepresidentes: Blas Cabrera, Gregorio Marañón, José Castillejo Duarte, Gustavo Pittaluga, Luis Zulueta, Felipe Sánchez Román, Alberto Giménez Fraud, Gonzalo Rodríguez Lafora, Pío del Río Ortega, José Martínez Ruiz, Julio Casares. Secretario: Lorenzo Luzuriaga, Américo Castro, Sánchez Cantón, Asín Palacios, Antonio García Varela, Manuel García Morente, Ramón Riaza y Salvador Madariaga.

Las finalidades de la Junta fueron:

- Enseñanza española en el extranjero[48], creación de cátedras de español y centros de estudios superiores.
- Intercambio científico, literario y artístico: congresos, cursos, conferencias...
- Difusión del idioma español mediante libros y publicaciones.

[47] Lozano. Pág. 155

[48] *En 1951 existían 31 escuelas españolas en el extranjero. Se trataba de no dejar aislados culturalmente a núcleos españoles residentes en Francia, Portugal y* Argelia. Los resultados, sin embargo, no fueron los esperados porque no había el dinero necesario para poner en marcha y sostener los proyectos, panorama triste si se compara con la presencia francesa en España, para ese tiempo. Durante estos años se llevó a cabo una política de acercamiento cultural con los países hispanoamericanos. Se crearon bibliotecas, cinco universitarias y 20 populares. Se crea también el Instituto Hispánico de Buenos Aires. La Junta a pesar de las vicisitudes políticas y con el apoyo de los gobiernos sin distinción de partidos, mantuvo un espíritu de continuidad en el plantel de instituciones republicanas.

En los años 30, España –sobre todo Madrid- “era una feria intelectual”. A este cosmopolitismo cultural habían contribuido la política universitaria de intercambio y el creciente interés hacia los estudios hispánicos. A los asistentes a Jaca, desde años atrás, se agregaron los de Santander, Granada, Barcelona, Burgos. Pero el gobierno republicano quiso redondear su obra de propaganda con la creación en Santander de la Universidad de Verano, donde se congregaron durante tres años las cabezas más interesantes y representativas del pensamiento contemporáneo.

En Santander se aspiraba en primer término al conocimiento directo, a la convivencia de un grupo de profesores representativos y representantes dentro de los estudios de cada año, de lo más avanzado y fecundo del pensamiento moderno, con un número de estudiantes universitarios y de escuelas especiales cuidadosamente seleccionados. Cada universidad española estuvo representada en Santander tanto en profesores como en alumnos. Se llamó a profesores extranjeros de cualquier rama de la ciencia para que junto a ellos trabajasen los estudiantes españoles, permitiendo con esto, que sin salir de España, tuvieran una mínima oportunidad de recoger la enseñanza viva y el ejemplo personal de eminentes figuras universitarias extranjeras. Los escolares españoles solían seleccionarse de los últimos años de carreras universitarias y especiales y profesores de institutos, escuelas normales e inspectores de primera enseñanza pensionados para seguir esos estudios como ampliación para su formación profesional.[49]

[49] *Los Maestros Nacionales de manera restrictiva a pesar de la intención inicial, alcanzaron a asistir a Santander en el curso 1935 – 36: Alonso, Auclair, Barcia,; Barnés, D.; Bañuelos,*

Esta Universidad de Verano valía tanto como las *Misiones Pedagógicas* y era sin duda, signo de una enorme voluntad intelectual, que contribuyó junto con otras realizaciones de la política científica y artística de la República, a crear una estructura cultural que redondea el diseño del aparato educativo constituido por:

- El Ministerio de Instrucción Pública
- El Consejo de Instrucción Pública, luego Consejo Nacional de Cultura
- La Junta para la Ampliación de Estudios
- La política artística
- La Junta de Intercambio y Adquisición de Libros
- El Instituto de Estudios Medievales
- Los Patronatos Culturales
- Las Escuelas de Estudios Árabes
- La Fundación Nacional para la Investigación Científica
- Las Secciones de Pedagogía en Madrid y Barcelona
- El Centro de Estudios de Historia de América
- El Instituto de Lenguas Clásicas

Bataillon, Bühler, Buen O. De, Cabrera, Castro, Claparède, Comas, Gaos, García Morente, Gemelli, Germain, Giral, Gómez Moreno, Guinard, Hamilton, Hizanga, Jiménez Díaz, Köhler, Lafora, Lafuente, Langfeld, Laski, Madariaga, Madinaveitia, Maeztu M. de, Mannheim, Marañón, Maritain, Menéndez Pidal, Micote, Mira, Moles, Montesinos, Myers, Obermaiér, Ochoa S., Ortega y Gasset, Ots, Palacios, Pi Suñer, Recaséns Siches, Ríos F. De los, Río Ortega, Salis, Ch. De, Sarrailh, Terradas, Unamuno, Vossler, Xirau, J.; Zubiri, Zulueta, entre otros muchos. El último curso de la republicana Universidad de Santander, se dio en 1935.

El Conservador del Patrimonio Artístico Nacional fue Ramón del Valle Inclán y en la Dirección General de Bellas Artes, Ricardo Orueta quien era de la hornada de liberales como Jiménez Fraud. En marzo de 1935 esta Dirección desaparece bajo el mandato de los ministros Dualde y Rocha.

La Pedagogía en este tiempo alcanzó rango universitario aunque sólo como sección dentro de las Facultades de Letras, con esto Madrid pasó de tener Escuela Superior del Magisterio a tener Sección de Pedagogía*;* lo mismo sucedió con Barcelona.

5. La generación del 36

El Consejo Nacional de Cultura fue el Senado intelectual de la República[50]. En el plano político, el Consejo y en el científico, la Junta, fueron los baluartes del ideario educativo republicano. El primero llevó el peso de la reforma educativa con los escollos propios del sistema parlamentario instaurado en las Constituyentes. Alba Torcedor resume la labor de este organismo:[51]

"1) El Consejo no fue un órgano exclusivamente técnico. Es evidente que sus soluciones a los problemas educativos suponían en el fondo opciones políticas. 2) Tal como fue organizado en el año 1931 y con las facultades que se le concedieron, pudo ser un factor modernizante en la vida cultural del país, pero todo quedó en un intento que, como en otras esferas fue anulado por la reacción de la derecha. 3) Su estabilidad y continuidad ideológicas, junto a la inestabilidad del Ministerio, facilitó su influencia en la vida española de aquellos años. 4) No siempre funcionó en perfecta armonía con el Ministerio, situación que explica la existencia de medidas contradictorias. 5) Las pautas pedagógicas del Consejo fueron prácticamente las de la Institución Libre de

[50] Entre sus miembros: Unamuno, Miguel Alfaya, Inocencio Jiménez Vicente, Pedro Blanco Suárez, Luis Bello, M. Dolores Cebrián, Sidonio Pintado, Fernando Ainaud, Joaquín Álvarez Pastor, Rubén Landa, Leonardo Martín Echavarría, Martín Navarro, Enrique Rioja, Aurelio Arieta, Anselmo Miguel, Andrés Ovejero, Amadeo Vives, Cándido Bolívar, Leopoldo García Alas, Luis Jiménez Asúa, Santiago Pi Suñer, Claudio Sánchez Albornoz, José Xirau Palau...

[51] En el colectivo *Estudios sobre la II República Española,* Madrid, Tecnos, 1975, Pág. 59.

Enseñanza. 6) El poder realizar la selección de libros de texto fue importante, supuso la introducción de un cierto pluralismo en los libros de texto y, sobre todo, la presencia de obras más modernas pedagógicamente hablando, donde se intentaba llevar a los escolares a un mundo no imaginario donde percibieran la realidad en que vivían y lo que ello significaba. 7) ¿Cómo es posible que entrado el segundo bienio, con gobierno radical cedista, continúe el Consejo funcionando y con los mismos miembros?. Parece que no pudiendo suprimir o reformar el Consejo decidieron obstaculizar por vía de hecho sus decisiones, o quizás factores económicos y sociales tuvieron prioridad en el programa de ataque de las derechas".

La Guerra Civil acabó con toda esta obra y marcó a los hombres que en ella estuvieron involucrados y vivieron y tuvieron libertad para aprender y crear. Es desde entonces que se habla de una generación de 1936, que alude de una manera especial a la frustración de los primeros grupos salidos del "horno cultural republicano," según Lozano, fueron los muchachos que iniciaban o terminaban su carrera universitaria en 1931 los que empiezan a publicar, los que reverencian a los jóvenes del 27 y se reconocen como sus continuadores. Se dice fueron el único grupo roto, destruido, dividido por la opción de Julio del 36. Resultan ser, además, el reflejo de la eficacia del aparato y el espíritu cultural fomentados y puestos en marcha durante la República, son los integrantes más dinámicos de la UFEH (Unión Federal de Estudiantes Hispanos)[52], de los equipos de Misiones, de los universitarios del Crucero Mediterráneo de 1933. Son los más jóvenes con los mismos maestros, vivos aún, y con el acicate de un ambiente cultural sin precedentes en el país.

La llamada generación del 1936 ha sido estudiada fundamentalmente desde el ámbito de la literatura, los pedagogos no se hallan representados ya que en ese

[52] Las F.U.E. (Federaciones Universitarias de Estudiantes), coordinaciones a nivel de distrito, se organizaron a través de un organismo federal y único, la U.F.E.H. (Unión Federal de Estudiantes Hispanos), que tenía como fin homogeneizar las actividades y coordinarlas, a través de Congresos Nacionales.

año apenas terminó sus estudios la primera generación de licenciados en pedagogía (dos alumnos). Luego no hubo continuidad y el exilio a decir de Lozano no produjo nombres importantes en dicha disciplina.

6. El proyecto pedagógico.

Durante los años 30 sucedió el mayor auge de la pedagogía en España, pero el principal antecedente se encuentra en el año de 1925 en que se funda la Oficina Internacional, lo que significó la internacionalización de la labor realizada por la ILE y la Junta; aumentó la difusión de las ideas sobre educación y se forjó una moderna tradición pedagógica española. Grupos de intelectuales eligen este camino como de realización personal. La Segunda República es decantación política de ese preludio de seis lustros, siguiendo la línea de Costa. Porque sus afanes educativos fueron de lo más notorio, fue además el momento de probar los instrumentos creados desde 1876.

Seis constituciones, siete reformas de la enseñanza o intentos y un enjambre de reglamentos y estatutos, conoció la política española del siglo XIX. La tradición liberal incubada en la Ilustración, abreva en Condorcet el administrativo napoleónico que trata a lo largo de 75 años de hacerse oír en el país lográndolo hasta 1925 en que las condiciones fueron propicias. El origen de esta nueva actitud, se ubica en la política de los krausistas e institucionistas, por un lado, y la tradición cultural renovada por las formaciones capitalistas burguesas más avanzadas de la Península, particularmente la catalana, por el otro.

El Museo Pedagógico había realizado una gran tarea educativa que entre sus equipos contó por ejemplo con: Manuel Bartolomé Cossío, Ricardo Rubio Álvarez, Pedro Blanco Suárez, Domingo Barnés Salinas, Edmundo Lozano de las Cuevas, Ángel do Rego Rodríguez, Luis Gutiérrez del Arroyo Cebreiro y Lorenzo Luzuriaga Medina. Hasta 1915 el Museo editó alrededor de 60 obras, desde cuadernillos como "Hojas Antropológicas" hasta Enciclopedias, pasando por las "Memorias de Colonias Escolares", iniciadas por la Casa desde 1887. A partir de 1916 dejó de conceder la mayor importancia tipográfica a los asuntos "domésticos" y se lanzó a una gran campaña de información acerca de las novedades pedagógicas extranjeras.[53]

El Museo y el Boletín de la ILE fueron, en aquellos tiempos, los informadores de lo que se gestaba en cuanto a la pedagogía, sobre todo europea. España debido a su neutralidad durante la guerra no se vio inundada por la pedagogía norteamericana. En 1921 nace la Liga Internacional de la Educación Nueva, en 1922 se forma la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza. En estos momentos nacía un afán internacionalista a la vez que un mesianismo

---

[53] L. Luzuriaga. *La Enseñanza en el Extranjero. Países de lengua Inglesa,* Madrid, 1915.
Países de Lengua Alemana. Madrid, 1916.
Países de Lenguas Románicas. Madrid, 1917.
La preparación de los maestros, Madrid, 1918.
La Educación Nueva. Madrid, 1927.
En colaboración con otras entidades.
L. Luzuriaga. *Las Escuelas Nuevas Alemanas. Rev. Pedagogía.* Madrid, 1929.
M. Comas. *Las Nuevas Escuelas Inglesas.* Madrid, 1930.
Ballesteros. *Las Nuevas Escuelas Francesas y Belgas*. Madrid, Revista de Pedagogía, 1930
E. Duvillard. *Las Tendencias Actuales en Enseñanza Primaria*. Madrid, Espasa Calpe, 1931.

pedagógico, ejemplo de ello fueron los Seminarios e Institutos de Pedagogía, que constituían el marco pedagógico adecuado para un nuevo entendimiento mundial. Los voceros de este movimiento se dan a conocer desde 1912 con la creación, primero, de la American School Citizenship League, su secretaria, Fannie Fern Andrews, logra interesar al gobierno de EE.UU. en la idea de celebrar una Conferencia Internacional de Educación, de la que surge a su vez, una Institución Internacional dedicada a estos temas. La convocatoria se lanzó, para septiembre de 1914, pero la guerra impidió su realización para siempre, ya que cuando llega la paz, la educación no se toca por ninguno de los acuerdos humanitarios, sociales y económicos; va a ser Suiza con su gran tradición de defensa de derechos humanos y pedagogía, la que promueva iniciativas en torno a la educación.

De esta manera se crea la Oficina Internacional de Educación (BIE)[54], dependiente de la OIT, guiada por la pedagogía más progresista de la época y por un afán filantrópico. En Ginebra coincidían para entonces hombres como: Malche, Chennaz, Bovet, Claparède, Piaget, Dottrens, Rosselló. La Oficina dio la pauta y recogió las necesidades educativas del mundo; realizó congresos y publicaciones muy importantes[55]. La mayor producción de libros sobre temas educativos y pedagógicos se logró durante los años de la República y hasta 1934. Antes, para 1920 existían pocas revistas pedagógicas serias como el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza y Quaderns d'Estudi.

[54] El BIE fue creado con el apoyo fundamental del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación "Juan Jacobo Rousseau" ginebrino.
[55] Se publicaron cerca de 2000 títulos en estos años. Don Rufino Blanco y Sánchez fue gran impulsor en España de publicaciones pedagógicas como la *Enciclopedia Pedagógica.*

El Buró en 1929 crea un nuevo Estatuto mediante el cual se convertía en Institución de interés público, regido por un consejo y un comité ejecutivo de sus miembros: Cantón de Ginebra, Polonia, Ecuador, IUSE y JJR de Ginebra, España, Egipto, Checoslovaquia, que sufragarían los gastos y cuya meta inicial fue.

"El desarrollo de la educación es factor esencial para la paz y el progreso moral y material del hombre, es necesario favorecer tal desarrollo, recoger la documentación sobre la investigación y la práctica pedagógica, asegurando el intercambio de tal información, a fin de que cada país se sienta estimulado por las beneficiosas experiencias de otros".[56]

España estuvo representada en Ginebra por Julio Casares, Domingo Barnés, Rufino Blanco, Juan Zaragüeta, Erice, J. Teixidor, Rivas Cherif, A. Llorca, Víctor Hurtado, Rodolfo Llopis, J. De Arenzana, García Lombardía, A. Ballesteros Usano, Rubén Landa, José Castillejo, M. Pedroso, J. Roura y J. Xirau. Tanto en el Consejo, como en el Comité y Comisiones, así como en las Conferencias que anualmente convocaba el Buró.[57]

Francia, Alemania e Italia fueron las fuentes pedagógicas para España, en 1935 se vivía con Dalton, Winetka, Decroly, Montessori, aunque también había produccción de textos escolares muy localistas para abastacer los propios centros. Los maestros eran muy innovadores – sobre todo en actitud – en "esta proliferación de autarquías pedagógicas"[58].

[56] *Le Bureau I. D'E. en* 1931 – 1932. Genève, 1932. 228 págs.
[57] Los *Annuaire y Butlletin* del BIE, reseñados en el folleto de Pedro Roselló: *Le Bureau International D'Education, Genève, 1931.*
[58] Lozano Pág. 186

Durante los años de Primo de Rivera predominó la llamada "política del uniformismo escolar", se implanta el texto único por materia y para todos los Centros de Enseñanza. La República no respetó esa obra pues se consideraba un atentado intelectual la rigidez de un sólo guía posible en la formación de los alumnos y trató de reformar y a la vez transferir la responsabilidad de ese pluralismo cultural acorde con la nueva situación política, para lo cual se crea el Decreto de 8 de Septiembre de 1931 sobre control de calidad y precio en los textos escolares. La política iniciada con este Decreto no se desarrolló totalmente, en 1936, por ejemplo, a pesar de la declaración de gratuidad de la enseñanza, los libros eran caros e insuficientes, entonces se crean las "Bases para la selección de los libros de estudio y lectura en las escuelas públicas", el 8 de mayo de 1932. La llamada "guerra escolar" se manifiesta con la suspensión sucesiva de libros de uno u otro tono, según la situación política, de esta manera se rechazan libros que ya se habían aprobado años antes[59], hasta llegar a suprimirlos.

En cuanto a la prensa educativa, en 1934, a diferencia de la época anterior, los años 1925 a 1930, el panorama se ofrecía más exiguo pero más selecto. Instrucción Pública redondeó su borrador de renovación pedagógica con la institución y edición de medios de difusión y contacto entre los profesionales de la enseñanza, primordialmente de maestros de primaria. Se pensó en informar política y pedagógicamente de las líneas gubernamentales y las novedades necesarias para una continua actualización profesional. El tono del ambiente ya

[59] **Escuelas de España,** 1935, 478 y 479. Cfr. Con Rodolfo Llopis: *La Revolución en la Escuela,* Madrid, Aguilar, 1933, Pág. 17

ofrecía condiciones favorables para que proliferaran revistas y publilcaciones pedagógicas, pero el Ministerio quiso dotar de medios propios de propaganda a las respectivas Direcciones Generales, sobre todo previendo la esforzada pugna que se avecinaba. Porque en efecto, las circunstancias políticas, "de baja política", empantanaron temas claros como los textos escolares o la misma coeducación.

"La Institución estima que la coeducación es un principio esencial del régimen escolar, y que no hay fundamento para prohibir en la escuela la comunidad en que uno y otro sexo viven en la familia y en la sociedad. Sin desconocer los obstáculos que el hábito pone a este sistema, cree, y la experiencia lo viene confirmando, que no hay otro medio de vencerlos, sino acometer con prudencia la empresa, dondequiera que existan condiciones racionales de éxito. Juzga la coeducación uno de los resortes fundamentales para la formación del carácter moral, así como de la pureza de costumbres, y el más poderoso para acabar con la actual inferioridad positiva de la mujer, que no empezará a desaparecer hasta que aquélla se eduque, en cuanto se refiere a lo común humano, no sólo ***cómo*** *sino* ***con*** *el hombre.*

"Mixtas han sido las escuelas en muchos pueblos de la antigüedad clásica; mixtas son hoy las rurales y las Universidades casi en todas partes, y en España, por fortuna, hasta los Institutos; coeducación existe en todos los grados de la enseñanza oficial en los Países Bajos; en casi todas las escuelas secundarias de los Estados Unidos; en muchas primarias y secundarias de Alemania, Suiza y Países Escandinavos, y coeducativos son los más recientes y famosos ensayos de escuelas privadas en Alemania e Inglaterra..."[60]

Pedagógicamente, la República no representó ningún sobresalto para el trabajo forjador de tradición de los hombres de la Institución. El lema de su actitud siguió siendo – como estandarte de su Boletín -, el artículo 15 de sus Estatutos:

"La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad y la inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas".

Orgánicamente constituida en torno a su Junta Directiva y Facultativa, sus centros de Primaria y Secundaria, el Boletín, la Corporación de Antiguos Alumnos y la

[60] **Boletín de la ILE, tomo LVIII, 1934, Págs. 87 SS.**

Fundación “Francisco Giner”, aquella sociedad anónima de capital cultural, congregada en torno a Cossío y al “Senado” el resto de quienes habían gozado de la presencia de Giner, dejó de ser exótica al llegarle la hora política de diseminar sus maneras intelectuales.

“La Institución se propone, ante todo, educar a sus alumnos. Para lograrlo, comienza por asentar, como base primordial, ineludible, el principio de la “reverencia Máxima que al niño se debe”. Por eso precisamente no es la Institución, ni puede ser de ningún modo, una escuela de propaganda. Ajena, como se ha dicho, a todo particularismo religioso, filosófico y político, abstiénese en absoluto de perturbar la niñez y la adolescencia, anticipando en ellas la hora de las divisiones humanas. Tiempo queda para que venga este “reino”, y hasta para que sea “desolado”, Quiere, por el contrario, sembrar en la juventud, con la más absoluta libertad, la más austera reserva en la elaboración de sus normas de vida y el respeto más religioso para cuantas sinceras convicciones consagra la Historia”. [61]

El programa educativo de la ILE, era que la cultura humanística envuelva una orientación profesional rigurosa y especializada; importancia del deporte y la higiene; contacto directo con la naturaleza, excursiones y actividades al aire libre; escuela única, en el sentido pedagógico: no hay separación entre escuela de “párvulos”, la primaria y la secundaria; son solo un período general; enseñanza activa y sin compartimentaciones cronológicas; nada de asignaturas aisladas: enseñanzas paralelas, con la excepción del estudio de lenguas clásicas, que se retrasa hasta etapas de maduración; destierro del usual “libro de texto”: son los alumnos quienes confeccionan su propio texto; estrecha cooperación escuela – familia: oposición al internado tal y como se concibe usualmente; organización de la educación de forma tutoral: haciendo de las casas de los profesores hogares de alumnos no madrileños...

[61] **Este mismo texto, puede leerse en los Principios de la Asociación Civil Colegio Madrid.**

Este programa junto a la inserción de la actividad de ex miembros y ex alumnos de la Casa y afines, no se apartó ni un ápice del medio de difusión mensual, el Boletín: diseñado en aproximadamente 30 páginas distribuidas en tres partes: "Pedagogía, "Enciclopedia" e "Institución", con lo que tenía cabida todo lo pedagógico aprovechable y la información doméstica sin acarrearse problemas políticos.

Manuel Bartolomé Cossío, fue el patriarca de la Institución desde la muerte de Giner hasta la propia en 1935. [62] Como organismo privado, la Institución demostró siempre un ánimo progresista y se dice que "agresivamente" liberal: hizo evidente su inconformidad ante la política religiosa – pedagógica de la República y exigió siempre un estricto cumplimiento del aspecto democrático y sus reglas del juego. Un perfil bien distinto del que el Comisariado de Propaganda de Burgos, por boca de Artigas, González Palencia, Martín Sánchez Juliá, Suñer y otros, intentó hacer aparecer como una "poderosa fuerza secreta", una caricatura masónica.

[62] Estos fueron los rectores de la Casa:
JUNTA DIRECTIVA
Presidente: José M. Pedregal y Sánchez Calvo
Consiliarios: Adolfo G. Posada (vicepresidente); Aniceto Sela; Antonio Vinent y Portuondo, Márques de Palomares de Duero; Juan Uña; Bernardo Giner; Ricardo Rubio.
Tesorero: Manuel Rodríguez Arzuaga.
Secretario: Leopoldo Palacios.

JUNTA FACULTATIVA
Rector: Manuel B. Cossío
Vicerrector: Adolfo G. Posada
Director de Excursiones: Angel do Rego
Director del Boletín: Ricardo Rubio
Secretario: Pedro Blanco Suárez
El resto de profesores constituían los cargos de Vocales.

Como se mencionó anteriormente, es cierto que los propios institucionistas fomentaron involuntariamente, ese aire de cofradía que no era sino la expresión de un espíritu: el de Giner y los hombres de la Institución y asegurada su continuidad por "dispositivos" como la Corporación de Antiguos Alumnos, fundada en 1892 con la finalidad de estrechar entre los alumnos lazos de compañerismo, "proseguir su educación personal", manteniendo el sentido y el ambiente de la ILE y colaboración en la vertiente social de la acción educadora de la Casa.

En 1934 la Corporación seguía realizando su labor, ayudando en sus profesiones o estudios, ya fueran miembros o personas ajenas; contribuyendo a suscripciones nacionales o particulares en conexión con sus fines; suscribiendo acciones de la Institución; auxiliando a ésta con donativos; pensionando anualmente a alguno de sus individuos para viajes de estudio en el extranjero; dando cursos para obreros o dirigiendo sus visitas a museos, exposiciones, ciudades o localidades pintorescas.

Todos los gastos que esto suponía se cubrían con las cuotas mensuales de sus socios; mediante una suscripción especial y privada y sin auxilio oficial, llevaba organizadas desde 1894, 61 colonias de vacaciones para niños, en las cuales concentró siempre sus esfuerzos por contribuir en algún modo a la obra social. Los gastos de estas colonias hasta 1933 llegaron a sumar 325,000 pesetas. Y obras de estricta justicia intelectual como la Fundación "Francisco Giner", creada a raíz de su muerte, con la finalidad fundamental de la publicación de sus Obras Completas, con arreglo a un plan editorial a desarrollar en varios años por la casa *Espasa Calpe.*

Siempre se ha tratado de deslindar la participación política de los integrantes de la Institución o de personajes ligados a ella, de lo que pudieran haberse pensado como "consignas" recibidas, siempre se afirmó que eran decisiones resultantes del libre albedrío de hombres como Besteiro, De los Ríos, los Barnés. Al parecer, los institucionistas no se alinearon belicosamente en ninguno de los bandos que luego dirimiría la Guerra Civil, ni participaron en campaña de proselitismo alguna, a favor o en contra de la República, siendo "pedagógicamente republicanos", murieron en el exilio, no sin antes escribir libros sobre "su" Casa.[63]

Todo parece indicar que "Escuelas de España", fue la revista pedagógica más representativa del período. Las otras habían nacido antes del 14 de abril, tenían su pensamiento y su programa de lucha ideológica trazados tiempo atrás, ésta había conocido una etapa inicial en enero de 1932, se vio truncada por motivos económicos y resurge en enero de 1934, cuando el balance de lo hecho y sobre todo el vaticinio de lo que debería hacerse y no se iba a llevar a cabo, les impulsó a irrumpir políticamente en demanda de estricta justicia en la distribución de los bienes culturales:

El llamado "Republicanismo Pedagógico" encabezado por Norberto Hernanz, Pablo de Andrés Cobos y David Bayón, profesionales de la educación, trazó un sucinto programa:

"Escuelas de España" *tiene su fe, mas que en esas "escuelas nuevas" elaboradas en Ginebra y propagadas como artículo de comercio por sus "ligas" y "representaciones", en el perenne fluir de la cultura hispánica y de la cultura universal, que desearía estudiar, recoger y fecundar.*

[63] **Boletín.** Núm. 917, de 30 de septiembre de 1936.

"Escuelas de España" *se esforzará por someter a revisión la fraseología y los tópicos más corrientes sobre la escuela.*

"Escuelas de España" *preferirá a los que "producen" a los que "traducen"; repudiará a los que toman la cultura con espíritu de comerciante, sin amarla, y a la escuela como campo propicio a todas las novelerías".*

Concebida formalmente de modo idéntico a otras publicaciones,[64] repudiaba todo espíritu de capilla y anunciaba su independencia: "en Escuelas de España irán apareciendo las firmas de todos los valores, conocidos o no, de la Escuela y la Pedagogía". Después dedicó su atención casi por completo a la escuela primaria. Su tono de "derecha republicana", en el sentido azañista del término, produjo comentarios acertados en respuesta a la política de Instrucción Pública. Hasta comienzos de 1936, amalgamó y trató a un buen puñado de personas[65] interesantes y temas actuales.[66]

La mejor publicación fue la "Revista de Pedagogía", quizá, mejor que el "Boletín de la ILE", era de contenido más amplio y estaba unida ideológicamente a la Liga de la Educación Nueva, situada entre el Museo Pedagógico y la Institución y con un plantel de redactores y colaboradores internacionales y españoles. La Revista fue un enorme proyecto para renovar pedagógicamente a todo el país: desde la Cátedra de la Universidad hasta el último maestro de la última escuela. Publicó

[64] "Estudios doctrinales sobre los problemas de educación". "Información, glosa y crítica de la actualidad pedagógica", entre otros muchos.

[65] Herminio Almendros, Cossío, , Santiago Hernández, Ruiz Canovas, Concepción S. Amor, María, María Zambrano, son algunos ejemplos.

[66] *"La cultura del maestro", "Las misiones pedagógicas en 1934", "Semanas Pedagógicas", "Arquitectura Escolar", "La Escuela Unitaria, "Temas de didáctica especial",* entre otros.

doce números anuales y muchos libros y folletos, todos sobre educación,[67] que se vertieron en todo el país en tiradas masivas, a bajos precios, sin llegar a ser absolutamente populares. Participaron connotados autores especialistas en educación y cultura; esta revista sólo encuentra equivalencia pedagógica en la publicación de Ortega y Gasset "Revista de Occidente".

La Revista de Pedagogía era independiente en lo económico y representó la línea del republicanismo oficial, la de la mayoría parlamentaria de 1931 a 1933, con todas las discrepancias que cada personalidad imponía en su artículo. Estuvo fundamentalmente dirigida por universitarios y su punto de vista fue: el de la ineludible sofisticación cultural del país, si se quería pertenecer al mundo occidental, defendiendo siempre, en un ámbito democrático, la real posibilidad de atender simultáneamente las necesidades de una nación de analfabetos que contaba con una élite intelectual a la altura de las más progresistas del mundo.

Otra fue la "Revista de Escuelas Normales" que durante la dictadura sufrió las consecuencias de su pensamiento liberal. Fueron directores Modesto Bargalló, Rodolfo Llopis, Antonio Gil Muñiz, en 1931 de nuevo Bargalló y en adelante Pablo Cortés, todos ellos normalistas. Esta revista era el órgano de la Asociación del Profesorado Numerario de Escuelas Normales, que tenían una historia de luchas y disensiones provenientes del papel fundamental asumido y asignado a las

[67] Fundada en 1922. Algunos títulos de los títulos publicados: *"Educación Activa", "Cuadernos de Trabajo", "Pedagogía Contemporánea", "Pedagogía Social y Política".*

Normales en los años republicanos. Fue una publicación de mucha información y poca teoría.

La literatura infantil fue tenida muy en cuenta con publicaciones en la prensa de tiras cómicas, periódicos escolares. Hasta aquí no ha surgido aun la prensa política para adolescentes y niños, que llegaría con la Guerra.

La pugna con la Iglesia llevó a la expulsión de los jesuitas y a innumerables discursos, protestas y publicaciones como la revista "Atenas", unida económicamente a éstos y con una política de derechas que se oponía, por supuesto, a las disposiciones de la República en materia de educación y religión.

Azaña defendía acendradamente la laicidad de la educación, otros proponían legislar en torno a la expulsión de la Compañía De Jesús para que más adelante, los que llegaran a gobernar lo hicieran con base en esas leyes establecidas en la Constitución; otros más como Gordón Ordás, radical-socialista, se manifestaba de la siguiente manera:

"... Para que los hombres puedan ser así, nada mejor que la enseñanza. Lo sabe bien la Iglesia, y por eso quizá a lo que más se resiste de todo es a perder su influencia sobre el alma del niño. Con espanto nos citaba aquí el Sr. Molina Nieto, con ocasión de la sesión del jueves, una frase de Dantón que nosotros, con regocijo, hacemos nuestra: "El niño es de la patria". El niño es de la patria, y no solamente tiene derecho la patria, sino que tiene el deber de formarle. Es casi un crimen de lesa patria entregar la formación de quien ha de ser el ciudadano del porvenir a colectividades con miras parciales de este mundo o con miras muy amplias del otro mundo. El Estado, que tiene la responsabilidad del Poder, tiene la obligación de formar los ciudadanos que han de ejercer este poder; y en eso la minoría radical-socialista llega a tal extremo que en su proyecto dice que la enseñanza primaria es fundamental, que no puede ser nunca más que del Estado: que el Estado, mientras no tenga escuelas para atender a esta enseñanza primaria, podrá autorizar la enseñanza privada, siempre que se sujete a sus métodos y a sus procedimientos de estudio y de trabajo y que esté bajo la fiscalización inmediata de esos elementos, porque de esta manera, sin serlo, se hace también oficial la escuela privada..."

La República comenzó por enviar a la Normal a quienes quisieran enseñar y abrió investigación para acabar con los intrusos y el signo doméstico en algunos centros de religiosos; aprovechó algunos colegios, planeó la sustitución de la "geografía de la sotana" por otra seglar y laica. La acción tomada contra los jesuitas se convirtió en una bandera política inoperante, a pesar de que sus intenciones eran buenas*: acabar con el mal ejemplo de una enseñanza absolutamente clasista y desmoralizadora para la juventud. Se incautaron treinta y tres colegios, pero no se previó totalmente la sustitución del profesorado, se hizo a medio curso, rápidamente y se desaprovecharon los medios, dando lugar a una propaganda fácil y demagógica contra esa improvisación. Como muestra de la línea publicista de la prensa de aquellas fechas en torno al tema, el diario de "derecha" "Diario de Barcelona" decía:*

"Ayer, el ministro de Instrucción Pública reconoció en plena Cámara un hecho bochornoso, que consiste en que el Estado carece de medios para proporcionar enseñanza a cerca de 50 000 niños de ambos sexos en Madrid y Barcelona, y cabe preguntar, cuando este vergonzoso acontecimiento sale al paso: ¿es prudente cerrar establecimientos docentes y prohibir el ejercicio de la enseñanza a las corporaciones religiosas a impulsos ciegos de una política sectaria? La respuesta puede darla cualquier ciudadano sensato e imparcial".

La carrera fue contrarreloj a causa del curso de los acontecimientos. Se tomaron medidas acerca de las formas de vida y las costumbres nacionales como si hubiese habido en la sociedad una concepción adulta y abierta: el divorcio, el matrimonio civil, la atención a los hijos ilegítimos, el voto femenino, fueron golpes que aspiraban a derrumbar el orden de la familia decimonónica en que Primo de Rivera quiso fundamentar su régimen. Arquistáin decía al respecto en 1930:

"Una de las dificultades radicales para lograr la racionalización política del sistema español está constituida por un cierto carácter nacional basado en la consistencia de las estructuras familiares de la sociedad española"[68]

Carlos Moya en su trabajo Familia e ideología política[69], indica una relación de autores que invocan una cierta imagen del "orden familiar" en conexión con ciertas ideologías políticas. Y señala la importancia de tres nombres en la cristalización posterior de los ideales y legitimaciones del "Nuevo Estado Nacional" surgido de la Guerra Civil.[70] Aduce que "una de las dimensiones de las ideologías que legitiman tales sistemas políticos es un desesperado intento de volver a recuperar la vieja Edad de Oro que había sido la sociedad estamental para los que fuesen sus sujetos dorados"

La Iglesia siempre llevó como sustento de su ideología docente la legitimación y defensa de la familia; en esta argumentación y no en fundamentos técnicos y científicos basó siempre su campaña contra la Escuela Única proclamada, –prometida - por los republicanos, que gastaron tiempo en divulgar la noticia de la Escuela Única con énfasis en su laicidad. Esto confundió a los profesores pues la proclama fue muy rápida pero no así la implantación y muy pocos se enteraron que más que laica era, pedagógicamente, única y que tenía una connotación política. Llopis se esforzó en escribir pormenorizadamente lo que se quería, pero

[68] Luis Arquistáin: *España en el crisol,* Madrid, 1930.
[69] Incluido en *Las ideologías en la España de Hoy,* Seminarios y Ediciones, Colección "Hora H", Madrid, 1972.
[70] Se refiere a José María Pemán: *El Hecho y la Idea de la Unión Patriótica.* 1929
Cardenal Goma*: La Familia según el Derecho Natural y Cristiano.* 1926
José Antonio Primo de Rivera: Obras Completas.

la iglesia utilizó etiquetas como que es a la familia a quien corresponde antes que al Estado, impartir educación.

También hubo proclamas como las de hombres como Tusquets, Guiu, Pildain, dedicados a combatir lo que consideraban el mayor peligro: la influencia de las logias masónicas, acusándolos de:

- Ateos, antirreligiosos y anticristianos
- Moralmente unos degenerados: la implantación de la coeducación lo mostraba.
- Impíos: el ataque a los jesuitas y al Presupuesto de Culto y Clero, lo manifestaba.
- Antiespañoles: la influencia masónica estaba allí para demostrarlo.

La Iglesia, valiéndose de su brazo secular constituido principalmente por la CEDA, El Debate y Atenas, entre otros, realizó una cruzada contra los infieles.

7. La Escuela Nueva.

A la llegada de la República, en Cataluña, sobre todo en Barcelona se, contaba con una tradición pedagógica desde principios de siglo, ligada culturalmente a la obra de Prat de la Riba y la Mancomunitat. Este político catalán se preocupó por la planificación cultural para la nueva Cataluña, mantuvo a su lado un grupo de

"Intelectuales orgánicos"[71], como Pijoan y D'Ors que dirigieran la educación de acuerdo al ideario que Prat consideraba pertinente. Solé Tura afirma que

"... cuando un grupo de capitalistas catalanes financia instituciones culturales, fundaciones y envía becarios al extranjero, lo que se propone es crear sus propios intelectuales, sus "intelectuales orgánicos". Sabido es que la función de éstos es asegurar la hegemonía de la clase dominante a través de la organización del consentimiento. Una tarea esencial, al respecto, es conseguir el apoyo político e ideológico de las capas medias o, por lo menos, neutralizarlas, en su conflicto fundamental con las clases trabajadoras..."

Cataluña contaba con una gran cantidad de instituciones de cultura y enseñanza, como las Escuelas del Bosque del Guinardó y de Montjuich, y la Escuela del Mar instalada en la Barceloneta cuando ejercía su influencia en el Municipio barcelonés Hermenegildo Giner de los Ríos, quien prestó atención profunda a la educación de la infancia y realizó, desde el Ayuntamiento, una gran labor que se perdió al perder el pueblo su dominio en el Ayuntamiento y apoderarse de las riendas municipales las fuerzas reaccionarias.

Se dice que pedagógicamente la República fue un traspié para Cataluña, hasta septiembre de 1932 no se promulgó el Estatuto de Cataluña, respuesta política a quienes el 14 de abril habían proclamado la independencia de su tierra[72]. El Estatuto fue una derrota en materia cultural, pero presentó al país con una imagen de "pactismo" que revalidaba a algunos hombres como idóneos para ser gobernantes en el futuro. La decepción no se dejó ver en los profesores, testimonios como el que sigue, aparecido en la Revista de Pedagogía en 1931 así lo manifestaron

"... A la enseñanza y al buen funcionamiento de los organismos escolares, ¿será conveniente o será perjudicial la autonomía?. Perjudicial no podrá serlo. Perjudicial lo sería si tuviéramos en todos

[71] Solé Tura. *Catalanismo y Revolución Burguesa,* Edicusa, Segunda Edición, Madrid, 1974.
[72] El Estatuto sufrió la presentación de alrededor de 200 enmiendas al Proyecto.

los grados una enseñanza montada, con unas escuelas modernas, con unos institutos sin memorismo verbalista, con una universidad formadora a un tiempo de hombres de ciencia y de profesionales de una carrera. Pero tal como van las cosas, ¿qué puede perderse con el cambio? Hay, si acaso, posibilidad de salir ganando. Libre del uniformismo centralista, la enseñanza en todos sus grados puede acomodarse a las necesidades y características de la región (...)

"Existe (...) la tradición de una labor cultural organizada que irradió a toda la región y que en días próximos podrá adquirir un mayor desarrollo y una mayor eficacia. Y lo que a veces resultó inarticulado y a veces incoherente, ahora podrá coordinarse en un plan de conjunto sin barreras, sin interrupciones bruscas y definitivas entre los diferentes grados de la enseñanza".

Hubo muchas quejas y desconfianza hacia los diputados catalanes, que perduran hasta hoy entre exiliados de facciones políticas que hicieron juntas la guerra. Al respecto, el diputado Campalans diría:

"... aquí hemos venido a estudiar, a examinar, a enjuiciar la forma de resolver la cuestión catalana un grupo de hombres de Catalunya, que nos sentimos hijos espirituales de esta generación formada por aquel gran hombre que aquí se ha mencionado: D. Francisco Giner, y yo creo que nunca podrá haber en España una contingencia más favorable que la de ahora para resolver de una vez, en forma inteligente, nuestro problema. Y al decir en forma inteligente, quiero indicar simplemente no agravando, no envenenando el problema, sino encauzándole en forma que más adelante pueda llegarse a aquel ideal de Cataluña que antes os expresara y acerca del cual ya nadie podrá decir que no hablamos con toda claridad. Yo quisiera que pensarais y meditaseis eso. Hemos hablado muchas veces de una desgracia, de un triste sino que parecía que pesaba sobre España y que acabásemos nosotros a esas monarquías extranjeras que se había interpuesto en nuestra patria. Pensad esto: que no venga a resultar que esa incapacidad no era debida a ningún poder extraño. Sería horrible que un día hiciéramos el descubrimiento de que de esa capacidad teníamos la culpa nosotros".[73]

Las instituciones más destacadas, fueron en la práctica docente: el Instituto Escuela, la Normal de la Generalidad y la Universidad Autónoma, además el relanzamiento de la universidad Industrial. La base de toda intención pedagógica era la enseñanza de la propia lengua. La República restituyó ese derecho al pueblo catalán en los Decretos de 29 de Abril y 9 de julio de 1931 regulando tal derecho e instituyendo cátedras de catalán en las Normales de la región. La Escuela Normal fue junto con la Universidad Autónoma, a partir de 1933, el más importante reducto cívico creado por la Generalidad. Un centro donde se formó a

[73] *Diario de Sesiones. Mori, Op. Cit., tomo 9, Pág. 423*

los profesores y a los futuros profesores en torno a la realidad del país, con base en la cual formarían a los niños. Los cursos de verano de cinco semanas se dedicaban a la formación política y cultural catalanas, fue en la Escuela de Verano donde se debatieron los temas de política cultural que la "republicanización" de la enseñanza requería.

Se crearon catorce institutos de segunda enseñanza en Cataluña, para la cual, la Secundaria dependiente de la Generalidad tuvo un símbolo: el Instituto Escuela del Parque de la Ciudadela de Barcelona, el cual representó "un mundo aparte" en la Secundaria catalana y barcelonesa. La Generalidad nombró para dirigirlo al Dr. Joseph Graells, director de Gerona, que había participado también en las tareas del de Madrid. Creado el 26 de octubre de 1931, comenzó a funcionar en enero de 1932 con 90 alumnos.

En dos cursos más llenó sus locales con 300 jóvenes para el ciclo 1933 – 34. En marzo salió el primer número de su boletín mensual: "Institut Escola". En torno a Estalella y a Joaquín Balcells, delegado del Consell de Cultura en la institución, se agruparon hombres como Joan Nogués, Díaz-Plaja, Joan Ras, Enric Bagué, Marçal Pascuchi, J. Vergès, Ernest Cervera entre otros, que dieron tono y vida social al Instituto, ya que Estalellas era el enlace con el Seminario de Pedagogía y el Instituto Escuela hasta mayo de 1937 en que dejó de publicarse.

El Instituto fue un centro muy visitado, llevó a sus alumnos y a sus profesores a respirar aires del exterior, formó con su sistema pedagógico, a caballo, entre una

autogestión atenuada y un activismo al estilo Escuela Nueva, a varias generaciones de discípulos que en 1979 – 80 conmemoraron el centenario del Dr. Estalella, reeditando en facsímil las publicaciones escolares del Centro y dedicando un par de obras al ilustre pedagogo.[74]

Días después de la instauración de la República, el gobierno catalán aceptaba las bases propuestas por su Consell de Cultura para la estructuración de la segunda enseñanza y poco más tarde recibía del gobierno central, la autorización para *crear un Centro parecido a lo que era en Madrid el Instituto Escuela de la Junta para la Ampliación de Estudios. Era, desde la perspectiva catalana, la primera ocasión de organizar una secundaria catalana, un centro de planificación del bachillerato en Cataluña. Hasta entonces un solo instituto en Barcelona adolecía* de todos los defectos, local insuficiente, profesores en número como cualquier escuela rural y supervisando la educación privada. Todo esto hizo que su función se redujera a la de un coordinador de exámenes.

En el Instituto Escuela "Giner de los Ríos" se subrayaba la catalanidad esencial del Instituto, pero se respetaba religiosamente la libertad absoluta del alumno para emplear su lengua materna, oralmente o por escrito. Siempre se tuvieron en cuenta las reglas establecidas por el Centro pionero madrileño, entre ellas, la coeducación.

---

[74] Tres Institutos más fueron creados en Barcelona. La categoría de institutos la recibieron hasta la reconversión de 1934..

No había nada especial en los planteamientos, nada nuevo, lo importante radicó en el alcance de su influencia, en la creación de un ambiente que irradiaba maneras distintas y trascendía al ambiente ciudadano, al que se trató de llegar haciendo del Centro un lugar de visitas continuas, de recepciones, de intercambio escolar. El respeto al alumno, real, sin afectaciones de escaparate; la categoría humana del profesorado, el trabajo de colaboración en clase, que no provenía de una determinada pauta "pedagógica" sino de una manera política de ser y pensar; el protagonismo de los alumnos para las actividades naturales y necesariamente "suyas", mediante asociaciones, equipos, etc., actitudes a las que se ligaba la manera de concebir los programas: en donde se asignaba enorme importancia a las lenguas modernas, por encima incluso del programa oficial del Bachillerato; un flexible sistema cíclico que colocaba al alumno como actor central, un activismo pedagógico, el estímulo a la investigación personal, el excursionismo; la abolición de los exámenes, sustituidos por el seguimiento a lo largo del curso que permitía tal sistema de relaciones humanas.

Durante la guerra civil republicana, Valencia se convirtió en el centro cultural de mayor resonancia, quizá el traslado de la capital política a comienzos de 1936 le proporcionó los medios de propaganda favorables, además existía un tono intelectual, resultado de años de labor realizada por grupos universitarios con Max Aub a la cabeza de un grupo de jóvenes creadores dirigidos por Juan Gil-Albert y José Renau, que produjeron varias revistas. Fue en realidad, una tradición recién asumida, resultado de una República que había tenido que remodelarse debido a las circunstancias del cerco de Madrid.

"Una de las más justas y acertadas resoluciones tomadas por el Gobierno de la República en los días azarosos de noviembre del pasado año, cuando Madrid estuvo amenazado y sufrió los más crueles bombardeos, fue la de poner a salvo a los sabios e intelectuales de mayor relieve, que aún permanecían encerrados en sus laboratorios y bibliotecas, sin poder trabajar y exponiendo sus vidas. El Gobierno les habilitó en Valencia una residencia que hoy llamamos Casa de la Cultura"[75]

..."Teniendo en cuenta este propósito de continuidad, surgió para título de la misma palabra ***Madrid***[76]***.*** *Madrid es lo que nos une a todos. Si de Madrid arranca nuestra labor, a ella y en homenaje a ella han de ir dirigidos todos los trabajos que aquí se publiquen. Y Madrid, como el ave de perenne mito, renacerá y renace de sus cenizas actuales, porque sus virtudes heroicas le han conferido ya el lauro y el don de la inmortalidad".*

De esta manera, se agruparon personajes de políticas contrapuestas y orígenes diversos. Se da un giro en el rumbo de la cultura oficial española, que ahora mira hacia el hombre de la calle, de las trincheras, al que había que servir, en primer lugar ayudando a ganar la guerra y después, delineando un futuro para cuando llegase la victoria. Aquellos intelectuales se sobrepusieron a las divisiones y enfrentamientos por sus diferentes puntos de vista y entendieron que su misión debía fundarse sobre bases comunes, fueran éstas revolucionarias o no; era necesario hacer avanzar a la cultura en esos momentos y configurar la *intelligentsia* del país futuro, proteger la libre expresión. Reconocían que estaban en guerra y sus armas eran las plumas. Su trabajo y esfuerzo debía ir en busca de una tradición, "sin traicionar a los muertos pero sin utilizarlos, con arraigos del 27 y desarraigo político en el espectáculo de 1931-1936.[77]

Barcelona y Valencia se convierten en dos focos que irradian auge educativo a su alrededor y en donde se generan legados paralelos. En la segunda, con más

[75] En **Hora de España, IV,** abril 1037, Pág. 57

[76] Se refiere a la publicación **Madrid,** (habilitada para dar a conocer el trabajo de aquellos científicos rescatados del cerco de Madrid y de la cual sólo se publicaron tres números) a cargo de Verlag Detler Auvermann, 1974

[77] Lozano Pág. 282

efervescencia política por ser sede del gobierno y de los ministerios de Instrucción y Propaganda, se convierte la Universidad en el centro burocrático ordenador del mapa escolar y la sede donde con más frecuencia se realizaban las reuniones de intelectuales.

Por su parte, la revolución social que el país catalán vivió hasta finales de 1936, dio un gran impulso al sistema educativo, que después de dos años de planeación, culmina con una tradición que catalogaba a la región y fundamentalmente a Barcelona, como la vanguardia de la educación española. Desde entonces, se dan tres tradiciones pedagógicas paralelas, contemporáneas, políticamente afines y técnicamente diferenciadas:

- La republicana burguesa, centrada en el anhelo de la "pedagogía" propuesta por la Primera Republica.
- La práctica educativa de los afanes colectivizadores de la propiedad agraria
- La creada por la instauración del Consejo de la Escuela Nueva Unificada (CENU), dentro de la tradición docente anarquista.[78]

Se produjo un gran entusiasmo en la educación que se tradujo en la creación de leyes que buscaban ante todo, arrancar de raíz más de dos siglos de un orden napoleónico-borbónico, catalanizar el sistema educativo y crear un designio político híbrido proletario-burgués, progresista, para formar a los ciudadanos por

[78] Clara E. Lida. *"La educación anarquista en la España del Ochocientos",* en Revista de Occidente, Segunda época, núm. 97, Págs. 33 y SS, 1971

los que luchaban los republicanos en guerra. El gobierno catalán llevó las riendas del cambio, dio cobijo a los intelectuales y se puso a la vanguardia de los renovadores. De esta manera, la Generalidad instauró los órganos de gestión que la nueva situación requería. El CENU pasó a ser el instrumento primordial, constituido por representantes de todos los partidos y sindicatos de la política de la "revolución pedagógica", se integró colegiadamente y se convirtió en cuerpo asesor, pero sin perder su importancia intrínseca en el aparato del gobierno catalán y aunque Ezquerra detentó prácticamente siempre la cartera de Cultura, la pluralidad ideológica de origen no se perdió en materia de reforma escolar.

La Escuela Nueva fue el aglutinante pedagógico de la época a la cual se adhirieron los dirigentes. El Plan del CENU era fruto de decenios de enseñanza laica privada marginada

"¿Qué es la escuela nueva?... ¿Qué quiere la Escuela Nueva? Queremos que el niño al nacer y antes de nacer, en el nido de amor que ha de ser el vientre de la madre futura, tenga toda la ayuda y el ambiente favorable, para la formación de un alma nueva en una vida plena.
Que cada niño, que todos los niños tengan pan, cariño y escuela en absoluta igualdad de condiciones para el desenvolvimiento de su personalidad.
Que todos los centros de enseñanza hoy divididos en primaria, secundaria, superior, escuelas especiales, tengan la coordinación de una obra única en la que el niño, según sus facultades y gustos, se transforme gradualmente en un hombre productor (oficio o carrera).
Siempre trabajo útil a sí mismo y la sociedad.
Ni escuela obrera ni escuela burguesa: Escuela Nueva Unificada, en la que cada niño, por el sólo hecho de haber nacido, tenga derecho a que la escuela sea para él una madre integra que nutra su cuerpo, su corazón y su pensamiento, hasta que llegue a hombre, que esté en disposición de bastarse a sí mismo.
La Escuela Nueva es el símbolo del ideal pedagógico que ha inspirado nuestra vida.
Nuestra Escuela es la excepción de la regla.
Cada secta y cada partido ha querido modelar el alma del niño según sus gustos y dogmas. Así se han formado rebaños sin criterio que han cambiado de color político, social o religioso, pero que han conservado el mismo sentimiento gregario y la misma estructura moral"[79]

[79] Discurso de Puig Elías. Op. Cit.

Quienes así hablaban construyeron sólo el primer año de acción, el plan de enseñanza de la Escuela Nueva Unificada, fruto de transacciones entre los grupos que le dieron origen, social y pedagógicamente hablando. Se considera el proyecto más acabado de la política educativa española desde hace doscientos años, esto es desde Jovellanos, época en que se diseñó un aparato educativo en función de la edad intelectual de los estudiantes y la finalidad social de la educación. Se previó todo desde la reconversión de la escuela rural, la transformación de la universidad, las enseñanzas técnicas, etc. Todo basado pedagógicamente en la Escuela Activa, asegurando la permanencia media hasta los 18 años, captando nuevos profesionales de la enseñanza, con título o no, pero capacitados, haciendo desaparecer la escuela como "sociedad", integrándola de lleno en la comunidad. Fue altamente planificada y económicamente austera, contempló la comercialización de la enseñanza y la adaptación de los viejos profesionales al nuevo esquema.

La CNT (Confederación Nacional del Trabajo, anarquista) diseñó fundamentalmente la Primaria, era el campo de Puig Elías y sus correligionarios, a su pesar, tuvieron que dejar a la Generalidad, a la UGT (Unión General de Trabajadores) y a los comunistas, el diseño de la formación profesional, la Universidad y la Media. El esquema resultó un tanto desequilibrado precisamente por la necesidad de la componenda política. Se decía que lo de "unificada" era simplemente el complemento del sistema pero no su base ideológica. Se habla mucho de las históricas luchas contra el grupo del PSUC (Partido Socialista Unificado Catalán).

"Los hombres de este sector quisieron apoderarse de la escuela del pueblo. Y surgió la lucha entre la tendencia liberal, que quiere respetar el alma del niño y educarlo con arreglo a los principios pedagógicos que llevamos expuestos y aquella otra tendencia que aspira a entronizar la escuela de "pioneros", uniformada y militarizada, materialista y sectaria, sustituyendo la escuela confesional, de sectarismo religioso, por la escuela de "pioneros", de sectarismo político"[80].

La dimensión esencial de la política educativa de los gobiernos republicanos fue la continuidad, una vez aceptada popularmente la noticia de la guerra como tal y su lejano desenlace. De esta manera, se pudo observar cómo los gobiernos administraban la guerra a la vez que remodelaban la cultura. A los obstáculos que la guerra imponía para el desarrollo normal de la actividad y política culturales, se unió la deslealtad originada por las mismas opciones políticas, así de 503 catedráticos en 1933-34 se pasó a 11 en 1937, con la actividad académica casi rota, gravemente deteriorada, fue aquí, en 1936 cuando comenzó el exilio para muchos intelectuales españoles.

La desbandada se produjo a partir de agosto y diciembre de 1936, numerosos profesores solicitaron traslados o misiones culturales y diplomáticas en el exterior, o se dedicaron a recorrer universidades europeas y americanas. En la zona republicana se creó un recelo hacia ellos, que prosiguió aún terminada la guerra.[81]

Conforme avanzaba la guerra el número de muertos y exiliados crecía, se perdió toda esperanza del restablecimiento de la democracia así como cualquier posibilidad de continuar con la tradición educativa creada por la Institución Libre

[80] Puig Elías Op. Cit.
[81] Manuel Azaña. *Memorias Políticas y de Guerra,* en **Memorias.** Op. Cit. Págs. 623 a 627 y 826 a 852.

de Enseñanza (ILE) basada en el krausismo, la masonería, el librepensamiento y que se manifestó en la educación de masas a través del laicismo, las misiones pedagógicas, los museos, la edición de textos, la adopción de los principios de la Escuela Nueva, como la coeducación. Es decir, el proyecto político de la II República concretizado en una política educativa a cargo de destacados pedagogos en su mayoría formados en la ILE, que ocuparon puestos clave en los gobiernos de 1931 a 1936 y que ahora habían perdido toda posibilidad de verlo fructificar en su país.

Muchos de ellos y otros intelectuales más buscaron a través de las relaciones con intelectuales de otros países como México, que en esos momentos tenía un gobierno llamado “socialista”, con un presidente que había apoyado a los gobiernos republicanos españoles en la compra de armas, o bien a través de su relación con la masonería, ser aceptados como exiliados.

SEGUNDA PARTE

CREACIÓN Y DESARROLLO DEL PROYECTO EN MÉXICO

CAPÍTULO III
REDES QUE HACEN POSIBLE EL EXILIO

1. México y la II República.

Las raíces del exilio, como afirma José Antonio Matesanz[1], se encontraban en la política del gobierno mexicano hacia la República Española y sus reacciones ante la guerra civil, es decir, estaban insertas en la historia del cardenismo. Las explicaciones académicas dadas sobre la política mexicana hacia la república española dejaban la impresión de que el general Cárdenas había tomado sus decisiones arbitrariamente, como si estuvieran en el aire o fueran simplemente actos puros de voluntad o capricho. Mostraban esa política como algo dado y hecho y no como algo que se fue haciendo de modo complejo y dialéctico. Hay evidencias que muestran como la relación de españoles y mexicanos, particularmente entre intelectuales, entre miembros del cuerpo diplomático y entre masones eran estrechas y que cuando llega la hora del exilio el terreno ya había sido trabajado, aunque en forma no totalmente pública.

Las redes de compromisos mexicanos y españoles fueron entretejiéndose en el ámbito de una política que en sus hacer fue transformándose para pasar de una operación "normal" de comercio entre dos regímenes amigos, de las muestras de solidaridad concretadas en las batallas diplomáticas y propagandísticas, en

[1] Matesanz, José Antonio. **Las raíces del exilio. 1936-1939. COLMEX-UNAM. México 1999. Pág. 23**

las ayudas de todo tipo, la apertura de las puertas del país a un grupo de niños, después a uno de intelectuales y por último a una amplia muestra de republicanos españoles cuya integración a la vida mexicana implicó salvar, por México y para México, la cultura republicana española, y supuso una reconciliación con la raíz hispánica de la nacionalidad[2] y una profunda transformación de la cultura.

Es a partir del porfiriato que da inicio el tejido de las redes que posteriormente, en el período de la guerra civil española (1936-1939), se expanden[3]. Los "hijos de la red" como los llama Matesanz, misma que llegaría a ser muy tupida, tomaron en este principio la forma de contactos intelectuales y más tarde derivaron hacia la diplomacia, en ocasiones se entrecruzaron diplomacia y literatura. Rafael de Altamira Crevea, historiador quien otorgó al mundo americano un lugar destacado, hizo con su gira por América, incluido México, que surgiera a la luz una gran simpatía por España. Más tarde, en 1945, Altamira regresa a México como refugiado republicano. Durante ese intervalo la gira logró hacer escuela en un mexicano que estudiaba en España, Silvio Zavala, quien habría de acogerlo en reciprocidad, en el Centro de Estudios

[2] El exilio y la experiencia de la II República se convierten en un mito, que visto como proceso simbólico va a ser el medio por el cual los pueblos, o los individuos, se ligan con, y se otorgan a sí mismos un origen heroico..Matesanz. Pág. 28

[3] Durante los años de la revolución armada, el país en pleno desarrolló hostilidad hacia la figura del "gachupín", no sin razón, por suponerse que venían de España muchos de los administradores de haciendas contra las que se enfocó el rechazo popular campesino. Por otra parte, el embajador español Bernardo Jacinto Cólogan y Cólogan tuvo una participación destacada en la política mexicana de los últimos días del presidente Madero.

Históricos de El Colegio de México, institución que tuvo su origen en La Casa de España en México, fundada a raíz de la guerra civil.

Durante la primera década del siglo XX se admiraba a intelectuales y se establecieron relaciones que fructificarían en los treinta. Pedro Henríquez Ureña, dominicano que colaboró en la creación del Ateneo[4] de la Juventud, institución que fuera precursora intelectual de la revolución de 1910, logró inculcar la semilla de la admiración por la cultura española en Alfonso Reyes y Daniel Cossío Villegas. El primero fue miembro del Ateneo y durante su exilio en España tuvo oportunidad de desarrollarla de primera mano al conocer a muchos de los que después recibiría con gusto, siendo presidente de El Colegio de México y teniendo a Cosío como secretario.

Hubo otros dos embajadores de España en México, que se preocuparon por difundir y enraizar la amistad entre los regímenes mexicano y español: Félix Gordón Ordás y Julio Álvarez del Vayo. El primero, antes de ser designado para ocupar la embajada, ya había tenido contacto con México en el Congreso de Zootecnia en 1924 como representante de sociedades veterinarias y agropecuarias españolas, ya que era veterinario de profesión e hizo muchas amistades. Pertenecía al Partido Radical Socialista, que tenía como principales dirigentes a Álvaro de Albornoz, Marcelino Domingo y Ángel Galarza. En España fue diputado a Cortes, ministro de Agricultura durante el gobierno de

[4] Este Ateneo se refiere al grupo Ateneo de la Juventud, porque el Ateneo fundado por los republicanos data de 1940.

Martínez Barrio y ministro de Industria y Comercio y subsecretario de Fomento durante el gobierno de Manuel Azaña.

La embajada de Álvarez del Vayo fue también muy importante como antecedente de amistad mexicano-española durante la guerra. Con motivo de la proclamación de la República se había elevado la legación mexicana en Madrid a la categoría de embajada, y el ingeniero Alberto J. Pani fue nombrado primer embajador, segundo, a partir de enero de 1932, fue Genaro Estrada, secretario de Relaciones Exteriores durante el gobierno de Pascual Ortiz Rubio. Estrada era admirador también de la cultura española, hizo amigos en España y apoyó con habilidad la "Operación inteligencia" montada por Cosío Villegas para traer a México a los intelectuales republicanos.

La República por su parte nombró a Álvarez del Vayo quien fuera miembro del partido Socialista y durante años corresponsal del periódico Excélsior en España. Su embajada fue famosa por los muchos amigos que hizo entre políticos como Cárdenas y Bassols por ejemplo y los periodistas mexicanos, durante esta época se decía que había "una luna de miel entre la República Española y la República de Calles". Álvarez del Vayo apoyó con entusiasmo la entrada de México en la Sociedad de Naciones en 1931 y a principios de 1933 firmó un acuerdo para que en España se construyeran 15 barcos para México. A partir de enero de 1934 Álvarez del Vayo fue sustituido en la embajada por Domingo Barnés, miembro del Partido Radical Socialista, quien renunció en octubre del mismo año en protesta por la represión en Asturias.

El “bienio negro” de la República Española, período en que el gobierno cayó en manos de los sectores conservadores (noviembre de 1933 a febrero de 1936), hubo malas relaciones entre México y España. La embajada quedó sin titular durante varios meses, hasta marzo de 1935 y cuando se nombró embajador la designación recayó en un hombre que resultó poco simpático para los mexicanos: Emiliano Iglesias, quien estaba muy desprestigiado en España por haber intervenido en un sonado caso de soborno a las Cortes Constituyentes. La embajada española en México quedó prácticamente en manos del primer secretario, Ramón María de Pujadas, hasta la llegada de Gordón Ordás. Además, España dejó de comprar garbanzo mexicano, provocando gran perjuicio a los productores sonorenses.[5]

En cuanto al embajador mexicano en España, Cárdenas empezó a utilizar las embajadas como una especie de exilio prestigioso para políticos importantes cuya presencia en el país no le era grata. En enero de 1935 nombró embajador al general Manuel Pérez Treviño, quien había sido secretario de Agricultura y Fomento, gobernador del estado de Coahuila, presidente del partido oficial PNR (Partido Nacional Revolucionario) y contendiente de Cárdenas por la candidatura a la presidencia dentro del mismo partido oficial.

Para estos tiempos, es difícil suponer que México se enteró rápidamente de lo que sucedía en España, pues como dice Matesanz, ni en la misma España se

[5] Pérez Montfort, 1992, pp. 115 y 119

sabía lo que estaba sucediendo. Sin embargo, fueron dos periódicos: El Nacional y el Excélsior, el primero periódico del Estado, el segundo de corte conservador los que se ocuparon no sólo de "informar" acerca de los acontecimientos desde su propio enfoque sino también de contender entre ellos confrontando sus posturas políticas. El diario oficial tomó partido abierto por el gobierno republicano español; Excélsior lo hizo al contrario. De la misma manera, todos y cada uno de los sectores políticos y sociales mexicanos, tomaron posturas frente a la guerra civil.

El propio embajador español en nuestro país, republicano por cierto recogía la opinión bastante generalizada, de que la República había cometido un gran error al perdonar la vida a los rebeldes de 1932.[6]

Muchos españoles y mexicanos pensaron que una rebelión de militares no debería haber constituido un problema grave para un gobierno bien organizado, fuerte, unido y acorde con sus objetivos y con los medios para alcanzarlos. Pero de lo que carecía el gobierno republicano del Frente Popular, precisamente en aquellos momentos, era de un acuerdo claro y aceptado plena y sinceramente por todos los grupos que lo componían acerca de las metas a lograr, y sobre todo acerca de los medios adecuados para llegar a ellas.

[6] Los partidarios del gobierno aseguraban que una rebelión que no se impone rápidamente está condenada al fracaso, mientras que los partidarios de los sublevados argüían que un gobierno que no aplasta inmediatamente a los rebeldes es un gobierno vencido. Matesanz Pág. 45

El Frente Popular español era mezcla de partidos que no tenían entre sí mayor cosa en común que haberse puesto de acuerdo para presentarse unidos a las elecciones de febrero de 1936.

"*Era un pacto electoral en el que cada quien había puesto a buen resguardo sus principios tácticos y estratégicos, y una vez lograda la victoria en las urnas necesariamente tuvieron que aflorar las diferencias respecto al tiempo en que habrían de realizarse los cambios que cada uno de ellos deseaba en la vida española: ¿Reforma o revolución?, ¿Despacio o aprisa?, ¿Por el convencimiento o por la violencia?, ¿Cambios en los usos o en los abusos? Afloraron también las diferencias respecto a cuáles habrían de ser esos cambios y sobre las metas perseguidas con ellos: ¿democracia liberal representativa, Estado benefactor, capitalismo de Estado, dictadura del proletariado, individualismo capitalista, socialismo democrático?*[7]

Para mayor paradoja, el triunfo en las urnas había sido determinado por el voto de los anarquistas, que no formaban parte de la coalición del Frente, eran enemigos por principio de todo gobierno y predicaban la destrucción del Estado.

Los partidos republicano-liberales de izquierda, agrupados bajo la jefatura informal de Manuel Azaña, aportaban al Frente Popular su capacidad de mediación entre la burguesía progresista, los partidos y los sindicatos. Se les tachaba de carecer de un programa social propio, y de estar un tanto obsesionados por conflictos e ideales más propios del liberalismo del siglo XIX, por ejemplo, su acendrado jacobinismo. Los republicanos de izquierda se concebían a sí mismos como el puente que conciliaría sin violencias a la España del pasado con la del futuro. Azaña se colocaba a sí mismo como representante del centro del espectro político español.

[7] Matesanz. Pág. 47

El Partido Socialista Obrero Español (PSOE), participaba en el Frente Popular profundamente dividido y sin una política coherente. Su meta era implantar en España el socialismo de base ideológica marxista pero en cuanto a los medios, es decir, si debía utilizarse o no la violencia revolucionaria, había tres grupos,de influencia variable, según las circunstancias del momento. Derecha, Julián Besteiro, representante del socialismo doctrinario. Centro, Indalecio Prieto, socialismo dispuesto a colaborar con la República. La Izquierda, Francisco Largo Caballero, soñaba con una España plenamente socialista, pero se entregó en 1933 a una retórica revolucionaria que aumentó el miedo de las clases medias y contribuyó a crear el clima de inseguridad propicio al golpe militar.[8]

Resulta interesante destacar la trayectoria política de Indalecio Prieto y Largo Caballero. Bajo la dictadura de Primo de Rivera, Largo Caballero fue partidario de colaborar con el dictador en la estructuración laboral española a fin de fortalecer los sindicatos socialistas. En cambio, Prieto pugnó porque el partido se opusiera por la fuerza a la dictadura.

La central sindical socialista, la Unión General de Trabajadores (UGT), tenía un historial bien acreditado de luchas y de capacidad de organización. La central sindical competidora de la UGT, la Confederación Nacional de Trabajadores, la CNT anarquista, estaba apoyada por la Federación Anarquista Ibérica (FAI). La creencia en que el Estado habría de desaparecer, y que era necesario liquidar

[8] Matesanz. Pág. 48

totalmente el sistema burgués capitalista, ubicaba a los anarquistas fuera del juego normal de la política, pero su fervor y su capacidad de organización y de acción los habían convertido en un factor fundamental de la política española de la época.

El Partido Comunista Español (PCE) se incorporó a la coalición del Frente Popular como uno más de los partidos de izquierda, y fue aceptado como prueba de que iba en serio su pretensión de unir a todas las izquierdas. El triunfo más espectacular en este sentido fue la fusión de la organización juvenil comunista con la socialista para formar las Juventudes Socialistas Unificadas (JSU). El PCE aportó el nombre de Frente Popular con el que se bautizó a la alianza. Al admitir como socios a los comunistas, la República española arriesgó que se la identificase abusivamente con ellos. Del Frente Popular hacía parte también Ezquerra Catalana.

Los hombres del Frente Popular español llevaban al juego político sus simpatías y antagonismos personales. Por ejemplo, Santiago Casares, presidente del Consejo de Ministros parecía hacer oídos sordos a las advertencias sobre el levantamiento, cuando en realidad lo que hacía era tiempo, esperando que en los cuarteles generales de primera línea, masones como él, no apoyaran la rebelión; pero estas medidas no le funcionaron llegado el momento.[9]

[9] Esta versión, según narra Francisco Giral hijo, en una entrevista, resulta coherente porque en efecto, la masonería estaba muy extendida entre los cuadros del ejército. Matesanz. Pág. 51

En México el gobierno a través de su presidente, había guardado silencio respecto a la guerra civil; la primera reacción oficial se dio el 19 de julio, por medio de un mensaje de adhesión del Partido Nacional Revolucionario (PNR), el partido oficial mexicano, al gobierno republicano español. El Partido se declaró consciente de que los sucesos españoles amenazaban con liquidar la Segunda República, se solidarizaba con el "régimen socialista" español y aventuraba un paralelismo histórico, con el cuartelazo que estalló en México en 1913. Firmaba el presidente del PNR Lic. Emilio Portes Gil.[10]

La recién creada CTM (Confederación de Trabajadores de México), envió a la UGT española un mensaje de solidaridad firmado por Vicente Lombardo Toledano. La Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (LEAR) telegrafió directamente a Azaña. Con todo esto, el camino a seguir había sido señalado por el partido oficial, la mayor central obrera y por la organización de intelectuales; muchos otros siguieron sus pasos con mensajes de adhesión, por ejemplo: Ala Izquierda Estudiantil, Comité Estatal de Juventudes Socialistas del Estado de Yucatán, el Frente Popular Mexicano del Distrito Federal, la Convención de Directores e Inspectores Federales de Educación de la República y la Confederación de Trabajadores de la Enseñanza. Como se puede ver existía un amplio espectro de posibilidades a escoger para identificarse, de ahí que los mensajes estuviesen dirigidos tanto al gobierno

[10] El Nacional, 25 de julio de 1936.

“republicano socialista” presidido por Manuel Azaña, como al proletariado izquierdista o al pueblo español.

Hubo propuestas desde hacer donaciones de uno o más días de salario hasta la de Miguel Ángel Velasco, comunista, representante de la CTM, de organizar milicias obreras y grupos de choque en todos los centros de trabajo españoles. No es aventurado afirmar que tanto la CTM, la LEAR, el PNR y otras organizaciones, se habían asegurado previamente de la postura de Cárdenas al respecto antes de mover un dedo y actuaban sobre seguro. Fue claro también que la célula organizativa por excelencia de la época cardenista, fue el sindicato, que se convirtió en el medio más socorrido para politizar y hacer participar, en diversos aspectos y niveles de la política nacional, a grupos cada vez más numerosos.

Por su parte, la Convención de Directores e Inspectores Federales de Educación de la República, acordó enviar al Frente Popular español, mensajes de solidaridad y hacer colectas entre los educadores, para lo cual se designó una comisión. También se creó la Legión Izquierdista Mexicana, conformada por más de 800 carrancistas, villistas, zapatistas y maderistas; quienes acordaron ir a España a apoyar con las armas al “gobierno del pueblo”. Las mujeres tuvieron su parte activa, a través de organizaciones como el Partido Nacional Cívico Femenino, la Unión de Mujeres Americanas, éstas últimas aprovecharon la oportunidad para tantear si había terreno propicio a fin de conseguir se concediera el voto a las mujeres.

Después de muchos *dimes y diretes* entre grupos de españoles residentes y grupos a favor de los republicanos, el 22 de agosto de 1936, los izquierdistas españoles se reunieron para crear el Frente Español de México, con el propósito de difundir entre españoles y mexicanos la *verdad* sobre lo que sucedía en España, recabar fondos para realizar un amplio programa cultural y fundar el periódico *Frente Popular,* además de dar un voto de simpatía al periódico *El Nacional.*

Para entonces el presidente Cárdenas comenzaba a mostrar públicamente una actitud más comprometida ante la guerra civil española. Además el asunto estaba relacionado con intereses económicos que había que defender: Cárdenas no se cuidó ni de ocultarlos ni de minimizarlos y afirmó.

En defensa de los intereses de nuestros agricultores, la Secretaría gestionó y obtuvo del gobierno español la derogación del decreto por el cual se había prohibido la importación de garbanzo. Asimismo se logró que tanto dicho cereal como el café mexicano quedaran excluidos de los recargos (del 10 y 20% respectivamente) decretados por el gobierno español sobre los derechos de importación aplicables a tales productos.[11]

Era un hecho que España no tenía una industria de guerra que garantizara a los rebeldes o a los republicanos el suministro de armamento propio y suficiente. Para satisfacer esta carencia fue necesario que los bandos recurriesen a sus amigos y México se contaba entre los pocos amigos confesos que tenía la República.

[11] *Los Presidentes,* 1966, Pág. 56

De Cárdenas se dice que nunca estuvo dispuesto a armar a los obreros mexicanos, pero si a los españoles y el 28 de julio recibió por conducto del embajador de París, la petición del gobierno español para que a nombre del gobierno mexicano se comprara una importante partida de armas en Bélgica o Inglaterra. La gestión la había hecho personalmente con Tejeda, el profesor Fernando de los Ríos. La compra aparecería como hecha por México y destinada a México. Cárdenas no tenía aparentemente ningún deseo de meterse en problemas y mediante un telegrama advirtió que en "ningún caso debe engañarse gobiernos amigos diciéndoles armamento usarse México". La compra de cualquier modo se realizó, pero no se sabe bien a bien cual fue su destino final, a diferencia de la segunda compra, de la cual Cárdenas hace mención en sus apuntes.

De la misma manera en que la República no había tenido éxito en sus intentos por crear un ejército fiel a este régimen, el cuerpo diplomático tampoco lo fue, quizá porque una buena parte fue heredado de la Monarquía pero sucedió que al interior de embajadas y consulados, como los de México, se generaron luchas entre republicanos y rebeldes, lo que volvió necesario hacer pública la postura de México, primero por el general Eduardo Hay canciller en turno y después el general Cárdenas.

... mira con el mismo profundo dolor expresado por Vuestra Excelencia la lucha que en estos momentos aflige a la República española, pero no se considera capacitado para una mediación como la que la Cancillería al digno cargo de Vuestra Excelencia aconseja, pues ello implicaría una intervención en asuntos de carácter interno de otro país, y todo acto de tal especie, por generosas y nobles que sean las intenciones que lo dicten, se halla en contradicción con los principios tradicionales de nuestra política internacional.[12]

[12] Archivo Histórico Diplomático Mexicano, 1990, pp. 18-19

Al tomar esta posición, el presidente Cárdenas apelaba al principio tradicional de política internacional de los gobiernos de la Revolución Mexicana, la no-intervención, el respeto a la soberanía, además, la decisión de apoyar a la República española estaba tomada por lo menos desde que se decidió la venta de armas. Por otra parte, Cárdenas se hacía eco de una fuerte corriente de opinión que recorría el país y que coincidía con sus propias opiniones, ideas, intereses políticos y hasta sentimientos personales, pues además de las coincidencias ideológicas existía una estrecha amistad con Julio Álvarez del Vayo, quien siendo embajador de la República en México, logra grandes simpatías entre políticos y hombres de letras[13]; sin embargo, Cárdenas nunca hizo alusión a sus sentimientos personales para que no pareciera que esto pesaba dentro de las decisiones políticas.

En 1936 México acepta participar en la Liga de las Naciones cuando se le hace la invitación, al considerar el presidente Cárdenas que esto constituía una tribuna para denunciar acciones arbitrarias y violentas de unas naciones hacia otras, específicamente de Estados Unidos en esos momentos, de Italia y Alemania.

... mientras haya la más remota posibilidad de organizar las relaciones nacionales sobre bases de respeto mutuo con vistas a preservar la paz, México pertenecerá a la Sociedad de las Naciones, porque nuestro pueblo tiene conciencia lúcida de los intereses generales de la civilización y de los deberes de cada quien. La tarea primordial de la asamblea consiste, por lo tanto, en llegar a saber si los cincuenta países que la forman son capaces de llegar a fórmulas

[13] En la correspondencia entre Cárdenas y Álvarez del Vayo , se hace mención a la amistad con otros personajes destacados como: Vicente Lombardo Toledano, Daniel Cosío Villegas, Genaro Estrada, Enrique González Martínez, Alfonso Reyes, los generales Múgica y Jara y Jesús Silva Herzog.

que eviten la guerra, y por ello la delegación mexicana se considera obligada a expresar con claridad su actitud.[14]

2. Cárdenas y el exilio.

Estas declaraciones fueron el preludio necesario sobre la política del gobierno mexicano con relación a España, remarcando que esa política está dentro del marco de la soberanía, para después definir su política de cooperación material. El discurso de Bassols tuvo gran resonancia debido a que el representante de un país como México se permitiera señalar a las potencias europeas cuál era su deber. Por otra parte, tuvo la virtud de satisfacer con su discurso a un importante sector partidario de la República en el interior de México, por ejemplo, el Sindicato Mexicano de Electricistas.

Narciso Bassols, el "Narciso Rojo" como lo llamó Salvador Novo, fue nombrado en 1931 secretario de Educación, dando un gran impulso a la educación rural, se hizo célebre por haber introducido la educación sexual en las escuelas primarias (no sin grandes protestas) y atacado la educación confesional que se impartía en muchas escuelas privadas, lo cual le costó grandes reclamos. Tenía fama de radical y comunista. Precisamente en este tiempo fue que se conocieron Bassols y Álvarez del Vayo. Salvador Novo cuenta que eran tan amigos que

... se interesaba por el país hasta el grado centígrado de aceptar las invitaciones temibles de Bassols a las giras rurales que el inquieto, infatigable ministro de Educación fue el primero en acometer a caballo.

[14] Discurso de Narciso Bassols, publicado en *Excélsior* y *El Nacional* 3 de octubre de 1936.

Su entrenamiento en la privación, que le hubiera servido mucho en la guerra española si sus deberes lo hubieran llevado al campo de batalla en vez de que su suerte lo guareciera en la Liga, pudo haber comenzado, templándolo, la vez que el pequeño grupo de exploradores de las necesidades rurales en que él iba a invitación de Bassols, llegó molido, sudoroso, culipando, sucio y muerto de hambre hasta un oasis guerrerense en que no había otros manjares que las tortillas martajadas que una india sudorosa y mapamundísticamente atacada del mal del pinto aplaudía sobre cuatro astillas inflamadas. El malhora de Bassols llevó las tortillas nejas de la mujer pinta a su fuerte dentadura, miraba con el rabo del ojo miope la acongojada cara de rana con anteojos de Álvarez del Vayo, que le daba vueltas a la idea de masticar aquellas asquerosas tortillas, y por fin, resolvió desdeñarlas.[15]

En 1934 Bassols renuncia a la secretaría de Educación y en 1935 Cárdenas lo nombra ministro en Londres y representante de México ante la Sociedad de Naciones. Aquí se encuentra nuevamente con su amigo Álvarez del Vayo, quien como ministro de Estado de la República se encargó de hacer su defensa en el foro ginebrino. Resulta significativo constatar la coincidencia de ambos hombres, primero en México, más tarde en las batallas dadas en la Sociedad de las Naciones; este tipo de coincidencias se repite en ocasiones posteriores, entre mexicanos y españoles, con importantes consecuencias para sus destinos personales y para los destinos nacionales de México y España.[16]

La tradición de asilo político no era europea, sino latinoamericana y fueron sobre todo embajadas latinoamericanas las que abrieron sus puertas a los que se sentían perseguidos, o estaban a punto de serlo ya fueran rebeldes o republicanos. En total, en 30 embajadas había asiladas alrededor de 11 000 personas, aunque algunos hablan de 20 000.[17]

[15] Novo, 1964, p. 348
[16] Matesanz p. 200
[17] Rubio, 1979, pp. 23 y 40

Hacia fines de febrero se acordaron los últimos detalles del plan. La Cruz Roja interpondría su mediación, aunque para salvaguardar el orgullo nacional debía parecer que México no la había pedido, sino que se la habían ofrecido espontáneamente. El 12 de marzo de 1937 se transportaron 807 personas.

El precio que tuvo que pagar México fue el deterioro de su imagen en la prensa internacional y el antagonismo de sus aliados sudamericanos, que vieron en todo esto una prueba más de que México era un país comunista. En realidad, ni España ni México lo eran, pero sí había una gran solidaridad de México hacia la República Española, basada en afinidades ideológicas, personales incluso y enraizadas en un sólido conjunto de principios políticos, cimentados a su vez en una ética de carácter universal, ligada con naturalidad a los intereses nacionales de México. Podemos pensar aquí que la relación, de larga data entre la masonería española y mexicana, jugó un papel decisivo en las negociaciones para dar asilo político.

Sin embargo, al interior del país, la CTM en voz de Lombardo Toledano, manifestó su beneplácito con el presidente Cárdenas por su actitud ante España. Las opiniones de Lombardo acerca de que España había sido el primer país que se oponía y enfrentaba con las armas en la mano al nazi fascismo, tuvieron eco internacionalmente, pues bien sabido era que aunque el conflicto surgía de condiciones peculiares de España, sus derivaciones lo encuadraban en la pugna ideológica fascismo *versus* democracia, por lo tanto, ahí se defendían no sólo los derechos de los españoles, sino “las libertades

democráticas del mundo y el derecho inalienable de los pueblos a darse el gobierno que les plazca". Cárdenas también recibió felicitaciones del Comité Ejecutivo Nacional de la Federación Mexicana de Trabajadores de la Enseñanza.

3. Acuerdos para recibir a los inmigrantes.

A lo anterior se agregó –según se dice, a petición de doña Amalia Solórzano, esposa de Cárdenas-, aceptar recibir y dar protección a un grupo de niños españoles, aproximadamente 450, que si bien no todos eran huérfanos, todos habían sido separados de sus familias por diversas circunstancias. Los ataques no se hicieron esperar, se decía que también en México había muchos huérfanos desprotegidos por los que nada se hacía. Finalmente la polémica en torno al destino de los niños se polarizó en el tipo de educación que debían recibir.

La colonia española propuso que fueran entregados en adopción a familias españolas residentes en México, la izquierda cardenista temía que de hacerlo así, se transmitiera a los niños una ideología conservadora y dado que volverían a una España republicana, debían educarse al modo republicano. Cárdenas respondió asumiendo la patria potestad de todos los niños a fin de asegurar que permanecieran juntos y recibieran una educación en "consonancia con su origen", así se crea en Morelia, la escuela España – México y estos

niños se convierten en los primeros refugiados republicanos en llegar a México en grupo.

Mientras la atención estaba puesta en el suceso de los Niños de Morelia, Juan Simeón Vidarte, secretario del PSOE y a quien se asocia el nombre de Negrín, arregló con Cárdenas que se abrieran las puertas de México a los republicanos españoles, concretando las posibilidades de crear colonias agrícolas en lugares poco poblados del país, de la aportación técnica para la creación de nuevas industrias y de que se facilitaría para ello, la naturalización de todos cuantos quisieran hacer de México su segunda patria. Además, decía Vidarte, *¡La democracia española no podía perecer!*[18]

Además de la petición hecha por Vidarte – Negrín a Cárdenas, Argüelles, quien sustituía al embajador Gordón Ordás mientras éste se hallaba en Valencia, solicitó al entonces secretario de Estado José Giral, los permisos correspondientes para que un grupo de intelectuales españoles se trasladaran a México como invitados del gobierno mexicano. Esto a nombre de Luis Montes de Oca, gerente del Banco de México, quien gestionaba la creación de lo que sería La Casa de España en México.

La respuesta de Cárdenas a Gordón Ordás fue tan rápida como para Vidarte y fue el embajador quien se encargó de especificar las características que en su opinión debería tomar la ayuda mexicana: además de concederles asilo, sería

[18] Citado en Matesanz, Pág. 251

conveniente darles autorización para trabajar y debería ser el presidente quien eliminara todos los obstáculos burocráticos. Esto no podría hacerse sin modificar la Ley de Población, así que por indicaciones del presidente Cárdenas, el tema debería tratarse con el secretario de Gobernación Ignacio García Téllez..

De esta manera, el 10 de abril de 1938, el periódico Excélsior publicaba que México abriría sus puertas a todos los españoles que necesitasen trabajo y asilo, las razones para hacerlo eran en primer lugar un “deber de humanidad”, consecuencia ésta de la política internacional, de respeto y solidaridad con los regímenes legalmente constituidos. Se especificó que tendrían acogida preferentemente, los profesionistas, obreros de alta calificación, especialistas en las diferentes ramas del saber.

4. El exilio de los intelectuales

Al parecer las palabras de Cárdenas, estuvieron lejos de confirmarse en la realidad, ya que se habló de campesinos y lo que llegaría serían predominantemente intelectuales y en todo caso, perseguidos políticos. Cárdenas tomó la decisión de autorizar inmigraciones “discriminadas” de republicanos españoles: la de los niños de Morelia y la de los intelectuales republicanos, que se concreta en la fundación de La Casa de España en México.

Cárdenas basó su decisión en el principio político, en su opinión, de que México requería poblarse, ya que su población además de ser poca era débil, por tanto había de fortalecerse frente al empuje de Estados Unidos y los medios para hacerlo serían: recibir la aportación española, propiciar la repatriación de los braceros mexicanos dándoles facilidades para establecerse en su país; fortalecer a la familia mexicana con grandes campañas de salubridad y estimular la fecundidad.[19]

Los españoles podían entrar al país sin limitación de número siempre que cumplieran con los requisitos de la ley. La fiebre pro españoles cundió a tal grado que en la Semana de Estudios Demográficos, Alanís Patiño postuló que había dos criterios básicos para determinar la prioridad de a quiénes recibir: 1) el demográfico, si había o no, asimilación de sangres y 2) el económico, que el capital que aportaban o generaban se nacionalizara[20].

En realidad, Cárdenas ya había autorizado gestionar la invitación de los intelectuales antes de dar el paso de recibir a los niños de Morelia, para crear la Casa de España en México, idea concebida por Daniel Cossío Villegas, quien escribiera a su amigo Luis Montes de Oca, director del Banco de México, el 16

[19] Todo esto se hallaba relacionado con la Ley General de Población de agosto de 1936, en la cual se especificaban los problemas que el gobierno pretendía resolver: aumentar el número de habitantes, influir en su distribución racial, impulsar la fusión étnica de los elementos nacionales, acrecentar el número de mestizos mediante la asimilación de extranjeros, mejorar las condiciones de los núcleos indígenas mediante una mayor preparación y asegurar la conservación de la especie humana (Excélsior, 30 de agosto 1936).

[20] Para ampliar información sobre el dinero de la República, ver páginas 404 y 425 de Matezans.

de octubre de 1936 para pedirle planteara al presidente Cárdenas este asunto; Montes de Oca dio respuesta de aceptación en diciembre del mismo año.

El proyecto fue encargado a Cosío Villegas para ser realizado entre enero y julio de 1937 y se llevó a cabo con la ayuda del Instituto de Cooperación Intelectual de París y la Junta de Cultura Española, más ayudas de intelectuales en lo individual. La resonancia de la labor intelectual de los maestros españoles acogidos fue muy grande desde el inicio. En poco tiempo, destacaron en conferencias, cursos, publicaciones, etc., en la UNAM y el Politécnico. Las diferentes disciplinas recibieron aire fresco del conocimiento europeo.

El magisterio nacional, decidió apoyar solidariamente a sus colegas españoles y lanzó, además, un llamado a todos los profesores del continente americano para que hicieran lo mismo. Debían hacer en los sindicatos y organizaciones y ante los gobiernos correspondientes, esfuerzos para que cada país americano acogiera al mayor número posible de maestros españoles y además que prestaran ayuda pecuniaria para la infancia desvalida en los campos de concentración[21]

Cuando el *Sinaia* estaba a punto de arribar, el Sindicato de Trabajadores de la Educación de la República Mexicana (STERM) anunció su propósito de formar con los maestros españoles, una federación especial, dependiente de la mexicana. Se planeaba que la nueva Federación Española de Trabajadores de

[21] El Nacional, abril1939

la Enseñanza en México fuera asesorada por los líderes del STERM, “a efecto de que sus miembros obtengan nombramientos en la Secretaría de Educación Pública”.

5. La elite del exilio

El viaje en el *Sinaia* conformó un *ethos* del refugiado, como lo narra Sánchez Vázquez, surgido al preguntarse ¿qué vamos a hacer en México?, fueron creándose las respuestas:

Con México*, hay un compromiso de honor* que plantea *el deber ineludible* de apoyar la política del presidente Cárdenas. Básicamente esto debería hacerse mediante el trabajo, la técnica y la mano de obra, que habría de ser la aportación entusiasta de los republicanos españoles a México, los principios básicos que normarían la vida entera de los refugiados serían:

Mutua convivencia y simpatía hacia el pueblo que nos acoge. La causa de la República sigue y seguirá en pie, por lo que los refugiados deberán constituirse en ejemplos vivos de la, o las, ideologías defendidas por la república, o que la defendieron. Sus consignas básicas: moralidad, honradez, fidelidad a los principios democráticos.

A toda costa habrían de distinguirse de los emigrantes españoles tradicionales, es decir, no debían ser como los gachupines, no iban a México a “hacer la América”, a enriquecerse explotando al pueblo que los acogía. Los efectos de la guerra civil debían dar un sentido diferente a la imagen del español que tendría el mexicano, un sentido noble y positivo:

Nuestra guerra consiguió borrar en el ánimo del pueblo mexicano el odio engendrado por los explotadores de la Conquista y que abarcaba, como regla general, a los españoles residentes

después en aquellas tierras, en buena parte de los casos aventureros desaprensivos, sedientos de plata ensangrentada[22]

En el *Sinaia* llegaron 1600 refugiados, de los cuales 600 eran campesinos, 400 trabajadores industriales, 150 de "oficios varios", unos 50 profesionistas y 660 familiares entre mujeres, niños y ancianos. De la distribución propuesta para los estados, 50 intelectuales correspondieron al Distrito Federal. El gobernador de Hidalgo, Rojo Gómez, habló de los beneficios que aportaría la llegada de los españoles al estado en cuanto a colaboración intelectual y material para el desarrollo y muy especialmente para *inyectar poderosas energías raciales.*[23]

Hay la idea – expresó un líder magisterial – de que los profesores españoles sean colocados en diversos puntos de la República, donde el problema educacional es demasiado serio, si es que se le mide a través del gran porcentaje de analfabetos.[24]

Se puede considerar que con el *Sinaia* y las subsecuentes llegadas de refugiados, culminó la política cardenista de apertura del país a los vencidos de la República, y los esfuerzos organizativos encabezados por Negrín del lado español y Narciso Bassols por el mexicano, con el apoyo de las Sociedades Hispanas Confederadas y de los Comités Norteamericano y Británico de Ayuda a España.

La confrontación entre Prieto y Negrín parece ser de suma importancia para comprender el futuro desarrollo del exilio en México, particularmente en la asignación de recursos de ayuda y creación de instituciones educativas. Negrín

[22] Matesanz Pág. 419
[23] Excélsior 9 junio 1939.
[24] Excélsior, junio 1939.

quien tenía el cargo de primer ministro de la República Española en ese momento, viene a México junto con Julio Álvarez del Vayo para encargarse de recibir al *Sinaia* y no como pudiera pensarse, a refugiarse. Hacía apenas tres meses del golpe de Casado que acabó de sumir en el caos al gobierno republicano y liquidó su capacidad de acción militar y política frente a Franco. Durante ese tiempo, Negrín se encargó de organizar la emigración hacia Francia y de encauzar en una sola dirección las distintas fuerzas políticas defensoras de la república pero confrontadas entre sí.

Negrín en realidad vino a México a entrevistarse con Cárdenas además de agradecer la hospitalidad, para afinar con él diversas cuestiones relacionadas con el exilio, como que en Francia había aún más de 400 000 refugiados españoles y era necesario precisar los alcances del asilo que México otorgaría. También para solucionar el asunto del tesoro del *Vita* (tesoro de la República), para lo que pretendía además de Cárdenas, entrevistarse con Prieto. Lo primero se logra, lo último resulta imposible, al parecer, nunca logra llegar a acuerdos con Prieto y el "tesoro del Vita" se convierte en un mito.

Se ha dicho que la emigración se integró por profesores, intelectuales y científicos, es decir, la "elite del exilio". La llegada de los refugiados científicos a México se llevó a cabo en dos etapas: la primera en 1938 con la creación de la Casa de España en México, "para que sirva de centro de reunión y de trabajo -por un plazo mínimo de un año, susceptible de prorrogarse por un tiempo mayor- a los hasta ahora invitados, a otros a quienes más tarde se invite y a

tres españoles ya residentes en México: el doctor Luis Recaséns Siches, profesor de la Facultad de Derecho de Madrid y los escritores José Moreno Villa y León Felipe Camino".

La labor intelectual de los maestros españoles acogidos en La Casa de España, fue muy grande desde un principio. En unos cuantos meses, gracias a su actividad incesante en la cátedra universitaria, tanto en la Universidad Nacional Autónoma de México, como en el Instituto Politécnico Nacional, en las conferencias, cursillos ofrecidos en diversas universidades de provincia, en la publicación de libros, a las relaciones entre los maestros españoles y los discípulos mexicanos, el panorama cultural de México se vio enriquecido con aires renovadores que provocaron un gran entusiasmo en muchos mexicanos.

La filosofía, historia, literatura, artes plásticas, medicina, física, química se pusieron en contacto con lo más nuevo, lo más al día del conocimiento europeo reelaborado en español durante años en la España de la Restauración y de la República. La imagen que en México se iba formando de los refugiados españoles fue fundamentalmente como la de un exilio de intelectuales.

Pero los que fueron invitados a la Casa de España, representaron sólo un pequeño porcentaje de los intelectuales españoles que habrían de llegar a México. Con la derrota de los republicanos españoles a fines de enero de 1939, el desplazamiento de refugiados con dirección a Francia fue inevitable. Así que los primeros huéspedes se quedarían por tiempo indefinido en nuestro país

y hubo que pensar en ampliar la cobertura de La Casa. La caída de la República obligaba a aumentar las formas y los procedimientos de la protección a los refugiados científicos.

Las funciones de La Casa "se ampliaron". Se hizo necesario localizar a la persona invitada, hacerle llegar los fondos para su traslado a México junto con sus familias y encontrarle un sitio para integrarlo a la vida productiva. Hubo que recurrir a la Unión de Profesores Universitarios en el Extranjero, creada a pocos meses de concluir la guerra como dice el doctor Francisco Giral:

…Se había constituido en París en el mismo treinta y nueve al salir de aquí una Unión de Profesores Universitarios Españoles en el Extranjero (UPUEE),… Es don Gustavo Pitaluga, profesor de medicina, el que la funda y la preside… y Alfredo Mendizabal como secretario.[25]

Asimismo, el médico chihuahuense Salvador Zubirán fue comisionado por Cárdenas, para entrevistarse en París con intelectuales españoles, con el objeto de que hiciera una selección de los científicos concentrados en campos provisionales franceses. El mismo doctor Giral, dice al respecto:

seleccionar intelectuales y universitarios españoles. Yo supe del doctor Zubirán estando en Argelés, mientras nos daban sablazos, los senegaleses…Yo tuve la primera noticia del doctor Zubirán y México, dentro del campo de Argelés… el general Cárdenas lo había designado… para que empezase a … y supe de México… que admitía a todos los intelectuales y yo buscaba salir. Por eso en cuanto mi padre vino a buscarme a Carcasonna, lo primero que dije: "Sí vámonos a París, porque hay que hablar con ese señor", la primera entrevista con el primer mexicano, así de categoría, la tuve en un hotelito cerca del Arco de la Estrella, donde estaba el doctor Zubirán,… yo le dije: "Hombre, pues yo vengo con una formación alemana, de productos naturales, de estudiar estructuras, y de vitaminas", que estaban de moda entonces. Y claro se entusiasmó y dijo: "Bueno usted se va a quedar en México". Pero yo salí de Francia sin una colocación segura.

[25] Entrevista realizada a Francisco Giral en su domicilio en Salamanca, España, el 3 de marzo de 1981 por Elena Aub. PHO/10/ESP47 pp. 237. La sede de la UPUEE, se trasladó a México en 1943, debido a que era la sección más numerosa y activa, bajo la presidencia de Ignacio Bolívar. Al fallecer éste, ocupó la presidencia Manuel Márquez.

A esta labor de "selección", habría que añadir la política de previsión del régimen cardenista como lo aseguró el general Antolín Piña Soria: "el propósito de prever hacer una selección de republicanos concentrados en campos franceses, constituirá la mejor inmigración para México. Los refugiados españoles compaginarán sus actividades de acuerdo con las necesidades de nuestro desenvolvimiento económico y social. Para ello Cárdenas designó al Licenciado Narciso Bassols, ministro en Francia, para hacer una selección cuidadosa, desentendiéndose en lo absoluto de filiación y banderas políticas y sociales de los elementos inmigrados a México y para el efecto se ha seguido esta norma de conducta en la selección: 60% de agricultores; 30% de técnicos y obreros calificados y 10 por ciento de intelectuales "porcentaje más que suficiente para acoger a los grandes valores científicos que en este aspecto arroja España de su suelo."[26]Con la llegada masiva de españoles, tuvo lugar la segunda etapa de científicos refugiados, es decir, la que llegaría a nuestro país en junio de 1939.

La emigración de republicanos españoles a México fue un proceso organizado, en el que intervinieron dos organismos de ayuda creados por el gobierno republicano en el exilio[27] y que se dedicaron a evacuar a los exiliados concentrados en campos improvisados al sur de Francia. Ambos desempeñaron un papel muy importante en los primeros años de la emigración. Uno fue el Servicio de Evacuación a los Republicanos Españoles (SERE), creado en marzo

[26] Piña Soria, Antolín. **El presidente Cárdenas y la inmigración de españoles republicanos.** México. Multígafos SCOP, 1939. Pág. 12, 13

[27] El gobierno republicano en el exilio, en realidad, se instaura en México hasta 1945; más bien se habla de miembros del gobierno que salieron al exilio cuando termina la guerra.

por Juan Negrín; el otro fue la Junta de Ayuda a los Republicanos Españoles (JARE) establecido a finales de julio del mismo año y dirigida por el ex - ministro socialista Indalecio Prieto.

Como representación del SERE en México se estableció el Comité Técnico de Ayuda a los Republicanos Españoles (CTARE)[28] que sería el organismo encargado de recibir, alojar y distribuir a los refugiados.[29]

La investigadora Ma. Magdalena Ordóñez Alonso, considera científicos aquellos dedicados a las siguientes disciplinas: medicina, ingeniería, farmacéutica, arquitectura, química, ciencias exactas y ciencias naturales. En primer lugar habría que decir que en el archivo del CTARE se localizaron 325 científicos refugiados aunque algunos expedientes se extraviaron, según ella misma menciona. Esta cifra constituye el 6% de los refugiados con expediente abierto.

Es claro que a los profesores de educación primaria, secundaria y párvulos, hoy básica no se les considera como intelectuales o científicos, lo que ha hecho difícil rastrear el número de los que llegaron y conocer los perfiles académicos.

Con la llegada de los españoles a México se inició una época de renovación intelectual en diversos ámbitos, entre ellos la vida educativa. Desde su llegada

[28] Ordóñez Alonso, Ma. Magdalena. El Comité técnico de Ayuda a los Republicanos Españoles: historia y documentos, 1939, 1940. México, INAH, 1997
[29] Ordóñez Alonso comenta que con la llegada de los exiliados, se crean los archivos del CTARE y la JARE.

a México conservaron sus vínculos familiares, de amistad, de filiación partidista y sobre todo de pertenencia de grupo profesional.

En el caso de los que eligieron la docencia como actividad fundamental, formaron la Unión de Profesores Universitarios Españoles en el Extranjero, la cual integraba a los de facultades universitarias, los de Institutos de segunda enseñanza y los de escuelas normales e inspectores de primera enseñanza. Hubo algunos vinculados directamente con la enseñanza de la Geografía que contaban con diferentes antecedentes académicos.

En Filosofía y Letras: Miguel Santaló Parvorell, profesor encargado de Geografía en la Universidad de Barcelona. En Ciencias: Rafael Candel Vila, profesor ayudante de Cristalografía en la Universidad de Madrid; Pedro Carrasco Garrorena, catedrático de Física Matemática de la Universidad de Madrid y decano de la Facultad de Ciencias; Bibiano Fernández Osorio Tafall, profesor del Museo de Historia Natural de Pontevedra. Catedráticos de Instituto: Leonardo Martín Echeverría, en Geografía e Historia; Amós Ruiz Lecina, en Geografía e Historia; y Julio Sánchez Gómez, en Geografía e Historia. Profesores encargados de curso incorporados al escalafón de catedráticos del Instituto: Luis Castillo Iglesias en Geografía e Historia[30]. Cursillistas asimilados a catedráticos de Instituto: María Gudelia Blanco Martínez Tejerina, en Historia y Geografía; José María Cassasus Canto, en Geografía e Historia; Carlos Ríus

[30] Quien más tarde fuera director en el Colegio Madrid

Zunón, en Geografía. Treinta y siete profesores de Escuelas Normales e Inspectores de Enseñanza,

Muchos de ellos enseñaron en distintas instituciones educativas principalmente de la capital del país, asimismo iniciaron su trabajo editorial con obras que se publicaron en México desde los años cuarenta. Otros más, fundaron escuelas para los niños de la guerra civil española. Las escuelas para atender la educación desde jardín de niños hasta el bachillerato fueron estos: el Colegio Madrid, la Academia Hispano-Mexicana, el Instituto Luis Vives, el Instituto Hispano -Mexicano Juan Ruiz de Alarcón, los colegios de la Fundación Cervantes en las ciudades de Tampico, Jalapa, Torreón, Córdoba, Veracruz y Texcoco.

El Servicio de emigración para refugiados españoles se creó de forma provisional y la enseñanza que impartían era poco remunerativa[31]; con el tiempo algunos se extinguieron y otros pasaron a manos de sus fundadores, existiendo hasta la fecha el Colegio Madrid, la Academia Hispano-Mexicana, el Instituto Luis Vives y los Colegios Cervantes de Tampico, Córdoba y Torreón[32].

Una experiencia se diría única y excepcional se dio por medio de "La Mutualidad México-España, cuya meta original fue ayudar a los niños de

[31] Castañeda Rincón, Javier. **Los profesores de geografía del exilio español en México.** Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales. Universidad de Barcelona Núm. 252, 10 de octubre de 2000.
[32] **El Exilio Español en México**, 1939-1982, p. 103, 116 y 117.

Morelia a la naturalización como ciudadanos mexicanos; sirvió con posterioridad para mantener las relaciones entre los 468 niños que ingresaron en junio de 1937 en la Escuela Industrial México-España, una buena parte de los cuales prosiguieron sus estudios en universidades y otros centros superiores" [33]

Otras escuelas de creación posterior por españoles exiliados en México fueron: La Escuela Activa *Ermilo Abreu* de José Costa Jou, la *Manuel Bartolomé Cossío* de José de Tapia, la *Escuela de la Ciudad de México* de Vicente Carrión, ex integrante de la comunidad de" Los niños de Morelia", el Centro Experimental Freinet de Patricio Redondo en los Tuxtlas.

Hubo quienes rápidamente se incorporaron a las normales para impartir por ejemplo: cátedras de Pedagogía en la Escuela Normal Superior de México, como Antonio Ballesteros Usano y Emilia Elias de Ballesteros. Igualmente Domingo Tirado Benedí y Santiago Hernández Ruiz[34], quiénes colaboraron en el Consejo Técnico de Educación Normal.

El significado del exilio -señala Leonor Sarmiento- está vivo y se prolonga en los descendientes de los emigrados. Considera que al cabo del tiempo el tema sigue de gran actualidad y enseñanza. Sólo una parte de los que llegaron hace 60 años está viva, pues la mayoría ya fallecieron, pero dejaron una obra "que nosotros tratamos de recoger aquí lo más posible". Como ejemplo cita la

[33] Ibídem. Pág. 107
[34] Profesor del Colegio Madrid

realización de tesis de licenciatura y doctorales que sobre el tema de los refugiados se realiza en centros de enseñanza superior del extranjero. Recientemente se recibieron en el Ateneo tesis sobre los filósofos, los científicos y los hijos de los refugiados españoles. Particularmente la huella de los que ya no viven y de quienes se prolongan en ellos están en las escuelas.

"A través de estos centros de enseñanza se sigue perpetuando la historia de la guerra española y del exilio, pues se sigue hablando de estos temas en gente nacida en México de segunda y tercera generación."

Sarmiento menciona a la Universidad como punto de atracción y desempeño en la docencia superior de grandes maestros e investigadores españoles. El ex l rector de la UNAM Francisco Barnés de Castro y el rector de la Universidad Autónoma Metropolitana, José Luis Gázquez, hijos ambos de refugiados españoles. A catedráticos e investigadores como Gaos, Recasens, Wenceslao Roces, Adolfo Sánchez Vázquez, Santiago Genovés.

A la pregunta a la presidenta del Ateneo si en la descendencia de los exiliados, enteramente ya mexicana, se observa una identificación con los ideales democráticos de sus padres y abuelos en la lucha española, Sarmiento responde:

"Yo creo que sí, definitivamente sí, porque muchos recuerdan a aquellos padres y abuelos que también dejaron la huella de su relato a las nuevas generaciones, de la lucha por la libertad, que se corresponden con el espíritu democrático y a la posición social, de justicia, de defensa de la soberanía, a lo que existe en México, pues todos han heredado algo de aquellos españoles y aprendido de su entorno mexicano."

José Sacristán, fundador y actual tesorero, evoca el nacimiento del Ateneo, en

medio de diferencias entre algunos grupos de exiliados de encontrados intereses políticos en el campo de la cultura. Característica *sine qua non* de las instituciones creadas en el exilio, característica también de la República.

Luis Suárez hace ver al ingeniero José Sacristán cómo una de las franjas de la bandera española que se muestra en el Ateneo es el morado de la insignia republicana, y cómo se ve hoy por la gente del Ateneo que la República no fuera recuperada, aunque sí formas democráticas de vida en España. Dice:

"El sentimiento republicano que existe en el Ateneo y que existe en la emigración es todavía muy fuerte, y sobrevive a pesar de los años, y hemos tratado de comunicarlo un poco a nuestros hijos para que mantengan lo más posible esa llama de recuerdo y vocación. Pero claro, es algo que se va extinguiendo, como se extingue poco a poco la emigración española".

La identificación de los ideales democráticos de la República Española con los de ilustres mexicanos de pensamiento liberal, se ve en la participación de muchos hijos de refugiados españoles que han ocupado y ocupan puestos muy importantes tanto en el Politécnico como en la Universidad.

Tío del ex secretario de Estado, Jaime Serra Puche, José Puche opina sobre los casos en que, como el de su sobrino, o del también ministro José Andrés de Oteyza,, aunque nacidos en México, de padres españoles republicanos, llegan a tener posiciones gubernamentales importantes en este país, así como otros en que, por ejemplo, destacan en el campo de la lucha social y política mexicanas, como ocurre con dirigentes del Movimiento de 1968 o del CEU en 1988 ¿De qué manera se podía observar desde los ámbitos propios, de ellos mismos ese fenómeno? Puche la da:

"Yo creo que políticamente en México nuestra emigración cada día se ha ido diluyendo más. Al llegar nuestra gente era precavida ante la política mexicana, siempre metida y discutiendo nuestras cosas. Pero nunca o casi nunca se promovía una discusión sobre los asuntos mexicanos. Eran respetuosos. Los primeros que llegaron tenían una actitud como espectadores. Quizá los periodistas un poco más activos en los asuntos mexicanos, pero en general sentían derechos limitados, y cuando alguien se quiso salir de eso siempre fue señalado como haciendo lo que no debía hacer. Incluso para los que nacidos en México se metieron en política siempre salía a luz el hecho de que eran hijos de españoles. Pero, en fin, era natural que, ya mexicanos, fueron teniendo puestos de mayor responsabilidad, aunque al comienzo eso no se veía como muy natural."

CAPÍTULO IV
EMERGENCIA Y EVOLUCIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO DEL COLEGIO MADRID

1. Preservar la tradición.

El Colegio Madrid, fue creado por la J.A.R.E. (Junta de Auxilio a los Republicanos Españoles), presidida por Indalecio Prieto. La primera generación ingresó en julio de 1941 y estaba formada por hijos de los exiliados. Contaba con maestros e intelectuales seguidores de las teorías y corrientes pedagógicas más avanzadas de la época, de una gran experiencia adquirida en la Institución Libre de Enseñanza y el Instituto Escuela y con un ideario liberal.

Al respecto, el Ing. Antonio María Sbert, quien fuera presidente de la junta de gobierno del Colegio Madrid, dice:

La Delegación de la J.A.R.E. en México, sin personería ni capacidad jurídica para adquirir bienes raíces, ni para contratar servicios, sin patrimonio, creó como pudo esta Escuela que agrupó maestros de muy diversas y aún contradictorias ideologías políticas, unidos en un común esfuerzo de convivencia fecunda, inspirados en el mutuo respeto y la fe en los ideales de justicia social y libertad, por los que lucharon en defensa de la República Española y conscientes de lo que debían y debemos a México, el Colegio Madrid ha formado treinta y ocho generaciones de mexicanos. [1]

En sus inicios, el colegio se constituyó como una institución de beneficencia, para atender a los hijos de los refugiados, la mayoría de escasos recursos. En él no sólo se "enseñaban materias" sino que se asistía a los niños proporcionando la posibilidad de una estancia prolongada a lo largo del día y alimentación.

[1] Sbert, Antonio María. *Caminante no hay camino se hace camino al andar.* Revista de la SECMAC. No. 1. Pág. 6

La filosofía del colegio según la profesora María Leal, ex directora general, recientemente fallecida estaba referida a la creación de un ambiente que emulara el familiar*, que fuera eminentemente formativo, de fomento al amor a España y resaltando el agradecimiento a México* y *formando ciudadanos para vivir permanentemente en los Estados Unidos Mexicanos...*[2]

Esta última afirmación, llama la atención, ya que involucra un propósito de permanencia y los exiliados sobre todo para esos años, esperaban con ansia el momento de volver a España.

Todo lo que pareciera echar una raíz en el nuevo suelo que los había acogido, significaba una renuncia a los compromisos morales y políticos que imponía el regreso.[3]

El destierro como se ha definido por algunos es la pérdida de la tierra como raíz o centro, de ahí la idealización de lo perdido y la comparación constante con lo nuevo, sin embargo el exiliado vive el proceso de ir asimilando la idea ambivalente de saber que no habría retorno y a la vez reconocer que no dejaría de ser un exiliado.

Será la tradición el vínculo de unión entre los exiliados, no obstante las diferencias económicas, políticas y culturales. Quienes escriben sobre el exilio narran cómo desde que emprenden el viaje a México, se ven obligados por las circunstancias a superar el exclusivismo ideológico y político, y el espíritu de facción, según

[2] Leal, María. *El Colegio Madrid.* Revista de la Sociedad de Ex alumnos del Colegio Madrid, A.C. No. 1. P.P. 2 y 3
[3] Sánchez Vázquez, Adolfo. **Del exilio en México. Recuerdos y Reflexiones.** Pág. 72.

expresa Sánchez Vázquez, *"con los antecedentes de divisionismo que tanto daño nos hizo en la guerra y que reaparecería en la emigración"...*

Como se explica en el capítulo uno, la tradición siempre está cambiando, presupone persistencia, ya que ésta, al poseer integridad y continuidad resiste el cambio.[4] De ahí que la tradición sea un elemento importante para la cohesión social y preservación de identidad; más allá de su duración en el tiempo.

El exilio trata de representar en México, la continuidad de la cultura española y busca hacer fructificar aquí a través de las instituciones que crea, entre ellas el Colegio Madrid al cual *una parte importante de la emigración española debe su adaptabilidad y desenvolvimiento en la sociedad mexicana;* [5] lo que en España no se permitió. No obstante, la transformación no es fácil ni rápida, de ahí que la vida del exiliado esté acompañada siempre de un tinte trágico y de un humor defensivo.

Instituciones como el Colegio Madrid, van a ser las encargadas de preservar esa tradición, pero ¿qué tradición es la que se va a preservar en el colegio? Se puede afirmar que la liberal; pero esto qué significa, ¿resaltar los valores de la libertad, igualdad, democracia o hay algo más?

Siguiendo a Giddens y a fin de analizar la "integridad" de la tradición, que no deriva de la simple persistencia en el tiempo sino del continuo trabajo de

[4] Shills, Edward. *Tradition and liberty,* en **The virtue of civility.**
[5] Leal, María. Op. Cit. Pág. 2.

interpretación realizado para identificar las hebras que ligan el presente con el pasado se han escogido textos de personajes notables en la vida del colegio, escritos con motivo del cincuenta aniversario de su fundación, ya que precisamente por la carga emotiva y moral que esos momentos representaban en la memoria de los ex alumnos hijos de refugiados, los textos pueden decirnos mucho y como afirma Gadamer, "si se es receptivo a ello".

Cada época dice Gadamer, entiende un texto transmitido de una manera peculiar, pues el texto forma parte del conjunto de una tradición por la que cada época tiene un interés objetivo y en la que intenta comprenderse a sí misma. El lenguaje de esos textos está presente de manera más o menos explícita en la cotidianidad de quienes dirigen la vida del Colegio. Lo que se busca al analizar estos textos es desentrañar a qué tradición se le reconoce autoridad, con qué lenguaje nos habla la tradición y la leyenda que leemos en ella.

La maestra Carmen Meda, ya fallecida, ex alumna y miembro de la junta de gobierno, decía que

... con el paso del tiempo, sin dejar de ser españoles, los refugiados se fueron convirtiendo en mexicanos... Este colegio quiere ser fiel a los principios e ideales que lo fundaron. Es una herencia que se debe conservar y transmitir, pero no sólo en homenaje a la memoria de aquella unión. El anhelo de libertad, la vocación democrática, el respeto al ser humano son valores que nunca caducan.[6]

Es pertinente recordar ahora lo que se dijo en el capítulo uno haciendo referencia a Giddens y Halbwachs: la tradición es un proceso social activo que no puede ser meramente identificado basándose en el recuerdo. Su reconstrucción es en parte

[6] Meda, Carmen. *La tarea fundamental del Colegio Madrid,* en **Madrid, 1939.** Pág. 3

individual, cierto, pero más fundamentalmente social, colectiva. Es decir, la tradición es un *médium organizador de la memoria colectiva.* Se entiende aquí a la tradición como el cemento que mantiene unidos a los órdenes sociales, es una orientación hacia el pasado, por medio del cual éste tiene gran influencia sobre el presente, o más precisamente, diría Giddens,[7] se logra que la tenga. Es claro que la tradición se refiere también al futuro, ya que las prácticas establecidas se usan para organizar el tiempo por venir, es decir, se configura el futuro sin la necesidad de separarlo como si fuera territorio aislado.

Recordemos que desentrañar la tradición consiste en identificar las hebras que ligan al pasado con el presente, por ello, en principio se debe tratar de establecer una conexión entre los *guardianes* de la tradición y las verdades que esas tradiciones contienen o revelan, es decir, la "verdad formularia" a la que sólo pueden acceder plenamente ciertas personas. En este sentido se hará referencia a quienes han dirigido la institución para el logro de los objetivos propuestos. Esta verdad formularia se descubre al analizar el lenguaje ritual performado[8], que contiene palabras o prácticas incomprensibles para quienes no lo hablan o practican, ya que el lenguaje ritual es un mecanismo de verdad debido a y no a pesar de, su naturaleza formularia. Por eso, los agentes o mediadores esenciales, suelen ser traficantes del misterio, pero sus secretas habilidades provienen más

[7] Giddens, Anthony. *La vida en una sociedad Post-Tradicional.* University of Cambridge. Verano de 1997, Págs. 5-61. Este texto apareció originalmente en Ulrich Beck, Anthony Giddens and Scott Lash, *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order, Cambridge, Polity, 1994, págs. 56.109.*

[8] Performar: rendimiento o actuación de una persona en determinado puesto, actividad o profesión.

de su vinculación con el poder causal de la tradición en su atribución formularia, que de su manejo de algún cuerpo de conocimiento secreto o esotérico.

Por otra parte, Shils afirma que, todas las tradiciones tienen un contenido normativo o moral que les otorga un carácter vinculante, su naturaleza moral está muy ligada a los procesos interpretativos que alinean el pasado con el presente. La tradición representa no sólo "lo que se hace" en una sociedad o grupo sino "lo que se debe hacer". No es necesario, sin embargo, que los componentes normativos de la tradición sean explícitos, de hecho, casi nunca lo son, se interpretan en el seno de las actividades o directivas de los guardianes. La tradición tiene la influencia que tiene, porque su carácter moral ofrece una medida de seguridad ontológica a los que se adhieren a ella. Sus basamentos psíquicos son afectivos. Dice Giddens, que por lo común, existen profundas cargas emocionales en la tradición, aunque éstas son más indirectas que directas; provienen de los mecanismos de control de la ansiedad proporcionados por los modos tradicionales de acción y creencia.[9]

La tradición, continúa Giddens, tiene más relevancia cuando no se la comprende como tal. La mayoría de las culturas pequeñas no tienen una palabra específica para "tradición" y se debe a que la tradición es demasiado ubicua para ser distinguida de otras formas de actitud o de conducta, sobre todo ahí donde se

[9] Giddens, Op. Cit. Pág. 16

transmite de forma oral, cuando esto cambia y se escribe sobre ella[10], adquiere nuevo sentido, es cuando llega a ser conocida como algo distintivo y potencialmente plural.[11]

Así Andoni Garritz, también ex alumno y ex presidente de la junta de gobierno, escribe con motivo del cincuenta aniversario del Colegio:

El exilio. Otra palabrita que se dice fácilmente. Muchas veces vino acompañada de luto, entredicho o desesperanza, pero también de ánimo, entrega y traslado de Los Principios. Los exiliados distinguieron muy bien que es diferente estar vencidos que darse por vencidos.[12]

Añade, -haciendo referencia a su padre, reportero de guerra durante la guerra civil-, el compromiso de las generaciones posteriores es con la "consigna básica: moralidad, honradez y fidelidad a los principios democráticos".

José Luis Sánchez García, también ex alumno y ex miembro de la junta de gobierno dice en un editorial de Nosotros Ahora:

... entendemos por cultura el cultivo del intelecto y de los conocimientos humanos... La cultura también es conveniente que tenga un cierto matiz, propio de cada país o región, lo que le da el carácter de nacional, haciendo que nos sintamos identificados orgullosos de pertenecer a un grupo determinado, no solo por "ser", sino por "como ser", al mismo tiempo debemos ser respetuosos y comprensivos con otras formas de ser.[13]

[10] Es durante la dirección de Cristina Barros, que se escriben los llamados Principios del Colegio. Existen documentos, por ejemplo escritos por Carbonell o Revaque, que tienen implícitos estos principios. Pero más bien se transmitían de manera oral y por supuesto estaban referidos a la epopeya de la guerra civil y por lo que se luchaba. Pedagógicamente se retomaban las premisas de la ILE y el IE, sin embargo no se armaban como cuerpo filosófico representativo de la tradición a preservar.

[11] De ahí el análisis de los diferentes documentos en donde se manifiesta el pensar, hablar y escribir acerca del colegio, por parte de sus dirigentes, para buscar cómo dan cuenta de los fundamentos filosóficos, pedagógicos, políticos y culturales.

[12] Garritz Ruiz, Andoni. *La guerra y el exilio. No darse por vencidos, ni aún vencidos.* En **Nosotros Ahora No.** Pág. 3

[13] Sánchez José Luis. *Cultura y juventud.* En **Nosotros Ahora. No.** Pág. 3

La maestra Cristina Barros, quien fuera directora general y actual miembro de la Asamblea de Asociados, en vísperas del traslado de Mixcoac a Tlalpan dijo como respuesta a la preocupación de que el colegio ya no fuera el mismo:

Los que laboramos en él consideramos que hay unos lineamientos básicos que de ninguna manera deben cambiar, y que tenemos que fortalecer...[14] Éstos se refieren al laicismo y el respeto a cualquier ideología.

2. Retos y posibilidades de integración al mundo mexicano.

Clara Elena Suárez afirma que el proceso de socialización, se produce tanto internamente, dentro del grupo étnico,[15] como externamente, con la sociedad receptora, entrelazándose. Los agentes socializantes que intervienen en el proceso son unidades de organización e instituciones como: la familia, la escuela, asociaciones, grupos de amigos y grupos ocupacionales. Todos ellos ofrecen modelos de conducta, patrones o tendencias que se vuelven habituales en el proceso de socialización y que están ligados a juicios: lo bueno y lo malo, lo correcto e incorrecto, que son aprobados o sancionados por los propios agentes; estos modelos traen implícito un sistema de valores que va internalizando el individuo que se socializa.

[14] Barros, Cristina. *El nuevo Colegio Madrid.* En la revista de **SECMAC No. 1.** Pág. 13

[15] Los grupos étnicos son fundamentalmente categorías de adscripción e identificación de los actores mismos y esta identificación tiene la característica de organizar la interacción entre personas. "Si nos concretamos a lo que es socialmente efectivo, los grupos étnicos son considerados como una forma de organización social, el rasgo crítico es la característica de auto adscripción y adscripción por otros. Una adscripción categorial es una adscripción étnica cuando clasifica a una persona de acuerdo con su identidad básica y más general, supuestamente determinada por su origen y su formación. En la medida que los actores utilizan las identidades étnicas para categorizarse a si mismos y a los otros, con fines de interacción, forman grupos étnicos en este sentido de organización, (Barth 1976) Por tanto, no se toman en cuenta aquí las diferencias culturales relacionadas con la ubicación en la Península Ibérica, ya que de hacerlo así se debería de hablar de diferentes grupos étnicos, y los refugiados en México, no integrarían un grupo étnico.

Así las instituciones sociales como el Colegio Madrid, en su función socializante, proveen al individuo de elementos de identificación, elementos que en su momento tuvieron su parte étnica correspondiente, y fueron el sustento mismo de la identidad, la que tiene su raíz en la diferenciación de los otros como extraños. La identificación por otros estimula la propia identificación y es un asunto de frontera doble, un límite hacia dentro del grupo, mantenido por el proceso de socialización y un límite hacia afuera, establecido por el proceso de relaciones intergrupales.

Cada inmigrante, dice Suárez, toma los elementos que le resultan significativos y así lo manifiesta. Pero los símbolos válidos para unos pueden no serlo para otros, pues uno puede tener origen asturiano y el otro gallego. Pero hay un punto de contacto en el que ambos se unen, “en las representaciones colectivas” que llegan a atañer a ambos; así, el contenido cultural de la tradición sobrevive y se refuerza basándose en la interacción, partiendo del nivel individual para llegar a los niveles de pueblo, región, nación, institución. Como dice Barth, los rasgos que son tomados en cuenta no son la suma de diferencias “objetivas”, sino solamente aquellas que los actores mismos consideran significativas”.

Esto permite explicar cómo fue que diferencias abismales entre los grupos que conformaban el pacto de la República Española y que acaban por malograr ésta como proyecto, se ven “salvadas” en la creación de una institución como el Colegio Madrid. Sin embargo lo que en su momento resulta en símbolos claros de

identidad para la primera generación de refugiados y la segunda acepta las figuras elegidas por sus padres y las quiere perpetuar; poco a poco van perdiendo significado para las siguientes generaciones, ya socializadas por completo y adaptadas a su nuevo ámbito, creando nuevos significados acordes al momento histórico, es ahí cuando surge la frase que con frecuencia se escucha de algunos ex alumnos: “el Madrid, ya no es el mismo”.

La continuidad de la tradición de las primeras generaciones se preserva en tanto se van creando símbolos que resultan más significativos, es decir, la tradición se preserva, recreándola. En realidad, lo que da identidad al grupo no son los rasgos que usan para caracterizarse a sí mismos, sino las diferencias en la conducta de un grupo respecto a otro, así como el reclutamiento de miembros y “una expresión y ratificación continuas”, que otorga la misma interacción.

Al respecto Berger y Luckmann dicen que “el mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la conciencia con mucha más firmeza que los mundos internalizados en las socializaciones secundarias”. Y por esto debemos esperar conductas diferentes en la primera y segunda generación y de ésta con las subsecuentes, ya que la socialización primaria de una generación y otra ha sido diferente, la primera en la sociedad donante, la segunda en la sociedad receptora. Y por tanto, las instituciones de la sociedad receptora atañen de diferente manera a ambas generaciones, pero podríamos verlo a lo largo del tiempo, al considerar que en las primeras etapas de socialización del individuo, la escuela tiene un papel muy importante para la construcción de significados.

La familia, el matrimonio, la educación formal, juegan un papel determinante en la vida del individuo desde su momento más temprano, ya que, como dice Suárez, implica una carga emocional que permanece como parte fundamental a través de su vida.

La escuela, al ser escogida de manera consciente por los padres, desempeña un papel muy amplio, ya que implica no sólo una educación formal, la formación académica acorde con el contexto social de la sociedad receptora, sino también la interacción con otros adultos e individuos del mismo grupo de edad, que funcionan como modelos para el niño. Hay en este proceso una identificación con normas y valores del grupo con el que se interactúa, así como con el contenido que lleva implícita la enseñanza académica.

La educación institucionalizada, específicamente el tipo de escuela al que se asiste desde la segunda generación de los exiliados, es una variable importantísima, ya que si la escuela mantiene una ideología acorde con los valores tradicionales del grupo, y es alimentada con sus propios miembros, reafirmará la identidad del mismo en el individuo, a la vez que dará cohesión a la organización social del grupo étnico. Se forma el *habitus* del que habla Bordieu, lo que significa que se internaliza la cultura y con ella su identidad como "representaciones sociales", es decir, la identidad como el lado subjetivo de una cultura.

Es de esta manera como se socializa al individuo para el mantenimiento de su identidad de grupo, en virtud de los nexos que establece con diversos grupos de referencia. A esto se agrega otra variable que señala Clara Elena Suárez y que está asociada a un contenido cultural, aún cuando éste es únicamente su expresión: el origen común, que en el caso del colegio, va transitando de un origen étnico hacia un origen institucional, cambiante, que es asumido por quienes pasan por sus aulas y reconocido por los externos. Se identifican entre sí fuera del colegio aún y aunque no hayan sido compañeros de generación, pero además, los "otros" , por ejemplo, profesores de facultades de la UNAM y de otras escuelas afirman "se nota que son del Madrid".

Cabe recordar a Mills[16], como se menciona al inicio de este documento, cuando afirma: el que un individuo pueda sobrevivir en sociedades como las actuales, no sólo depende de la familia en que haya nacido o de con quién haya contraído matrimonio, sino cada vez más depende de aquélla institución en la que pasa "las horas más despiertas de sus mejores años". Esto tiene que ver con la formación de élites y busca explicar por qué ex alumnos del Colegio Madrid forman parte de ellas, por qué el ser alumno o ex alumno del Madrid, se considera hacia dentro del grupo y hacia fuera del mismo como un rasgo de fuerte identidad que lo distingue de otros muchos grupos.

[16] Con Wrigth Mills ya no se habla de una clase de los mejores, ni tampoco de los elegidos; el elemento determinante es la estructura donde las personas se encuentran ubicadas. Y sólo las personas que ejercen el poder durante cierto tiempo forman parte de la élite. Esta caracterización de Mills nos refiere a que el poder es algo relacional dentro de una estructura social, a través de altas posiciones y no un suceso biográfico. Otros autores como Dahl planteaban que existe una pluralidad de élites sociales, cada una de las cuales ejerce su influencia en determinados sectores específicos, lo que impide que exista una única élite del poder.

Existen diversos vínculos que unen a los miembros de una elite, que le aseguran una unidad suficiente de pensamiento y la cohesión necesaria para ejercer influencia cultural en la sociedad y poder político. Sin embargo, como se ha visto, la elite no son totalmente homogénea, en realidad está estratificada, pudiéndose observa un núcleo dirigente integrado por un número reducido de personas o de familias que gozan de un poder superior al de las demás. Este núcleo rector desempeña las funciones de liderazgo en el seno de la élite. Este liderazgo presta a la élite una fuerza y eficacia mayores aún.

Los grupos de amigos proporcionan al individuo autoafirmación e identificación al compartir vínculos íntimos y valores comunes y si además ese grupo de amigos íntimos pertenece a la sociedad receptora, el individuo adquiere nuevos valores que le permiten la identificación con otro grupo, lo que por cierto, quizá altere su propio sentido de identidad; si por el contrario, su grupo de amigos pertenece al mismo grupo de origen, será refuerzo de su propia identidad.

La importancia del matrimonio radica en que puede afectar el ritmo de asimilación o puede acelerarla. Si se lleva a cabo con un miembro de otro grupo, retardará la asimilación o la neutralizará; si el matrimonio es con un miembro del mismo grupo, lo retroalimenta, aumentando y compactando las redes que le dan resistencia. Ésta es una de las maneras en que las élites se refuerzan.[17]

El ideal de los refugiados se manifestó en que sus hijos tuvieran una carrera universitaria, factor ligado a la imagen de una emigración intelectual, en la que el

[17] En el Distrito Federal, los hijos de la primera generación de los refugiados se casan y forman una familia en la sociedad receptora; pero sus matrimonios son, en mayoría, con otros hijos de españoles refugiados. De esta manera, el porcentaje de endogamia en el Distrito Federal fue de 57 %. El matrimonio mixto, es decir, con miembros de otros grupos era de 24 %. El matrimonio exógamo o sea con miembros de la sociedad receptora se presentó en un 19% en el Distrito Federal. Clara Elena Suárez. **Inmigrantes y Refugiados Españoles en México.** Ediciones Casa Chata. CIESAS 1979 Pág. 255

estereotipo funciona como modelo para el grupo, y la máxima ambición es que todos los hijos (varones y mujeres) fuesen profesionistas. De ahí el acendrado empeño puesto en el bachillerato del colegio, el espíritu de sacar a los “mejores” para que tengan un ingreso seguro a las universidades y con ello el cumplimiento de una aspiración de grupo, la reafirmación de un elemento de identidad y el reforzamiento y acrecentamiento de una élite en principio académica pero también cultural y política.

Actualmente, se ha traspasado el interés sobre aquellas personas que dominan los accesos generales de las fuentes de poder, característico de autores clásicos como Mosca o Pareto, para contemplar la posibilidad de que este grupo se encuentre subdividido en unidades más pequeñas que se correspondan con las divisiones del tejido social. Pareto ve en el grupo dirigente, personas individuales que llegan a la cumbre por cierta características que al reunirse los hacen “mejores” a diferencia de Mosca quien ya ve relaciones entre estos “mejores” y habla de la clase política y dice que no se puede entender la reproducción de estas elites sino es a través de la institucionalización, como refiere también Wrigth Mills. Esto quiere decir que los miembros de la élite no son los mejores en el sentido paretiano, sino que su acceso al poder depende de la educación, que es mediatizada por el origen social. El éxito de la élite está condicionado a su capacidad para obtener una mayor integración social.

Con toda esta carga cultural e histórica, para los años cuarenta, la Academia Hispano Mexicana, el Instituto Luis Vives y el Colegio Madrid, instituciones

educativas fundadas por la JARE con contribuciones particulares y aportaciones del Comité Técnico, impartían educación eminentemente española, aunque adecuada a las exigencias de México y eran las únicas escuelas primarias y secundarias liberales, particulares y laicas que enseñaban en lengua española en México[18].

Gloria Artís afirma que estas instituciones jugaron y juegan un papel muy importante en la preservación y mantenimiento del grupo y de las fronteras étnicas. Existen redes sociales[19] institucionales que subyacen dentro de cualquier sociedad y que no por menos evidentes son menos efectivas para mantener al grupo. Estas redes fortalecen la imagen del grupo ante la sociedad mexicana y constituyen un elemento clave para captar la interacción entre los miembros del grupo como fuera del mismo, mostrando las interacciones que están reservadas a los miembros del grupo étnico y aquellos sectores en los que la interacción interétnica es aceptada.

Durante los primeros años de estancia en México de los refugiados, no sólo crearon instituciones sino trasplantaron también partidos políticos que seguirían operando en el exilio. Con el tiempo, cuando se aceptó que el retorno no estaba próximo, las escuelas creadas se vieron como un importante mecanismo para

[18] Fajen, 1975 Pág 83 y 84. Mencionado por Clara Elena Suárez. Op. Cit. Pág. 265
[19] El concepto de red sociales refiere a un conjunto de actores entre los que se establece una serie de vínculos En el análisis de una red se considera la estructura de las relaciones en las que cada actor se encuentra involucrado, es más, estos actores se describen a través de sus conexiones, las cuales se muestran tan relevantes como ellos mismo.

transmitir ideología republicana a las nuevas generaciones. No pretendieron ser propagadoras de *hispanidad* sino transmisoras de una ideología política.

Los colegios españoles desde su fundación aceptaron alumnos mexicanos hasta llegar a ser mayoría. En el Madrid un ex alumno es considerado siempre como mejor candidato a maestro y parte del cuerpo de maestros se ha reclutado de entre los ex alumnos mexicanos o no, a fin de asegurar continuidad ideológica, aunque actualmente no predominan los ex alumnos ni los hijos de exiliados.

3. Confluencia de diferentes corrientes de pensamiento.

Un fenómeno interesante de cómo se constituyen las redes políticas o *policy networks*[20], se presenta en cuanto a las diferencias en la concepción de lo que debe ser el colegio, lo que se ha de preservar y lo que se ha de desechar, como mecanismo importante para el mantenimiento del grupo.[21]

La fundación y construcción del Colegio Madrid, como ya se dijo, fue una iniciativa de la JARE, la cual designa como director general a Policarpo Jesús Revaque

[20] El uso del concepto de red varía considerablemente en y entre las diferentes disciplinas. Todas ellas comparten un entendimiento común, una definición común mínima, de *policy network* como un conjunto de relaciones relativamente estables, de naturaleza no jerárquica e independiente, que vinculan a una variedad de actores que comparten intereses comunes en referencia a una política, y que intercambian recursos para perseguir esos intereses compartidos, admitiendo que la cooperación es la mejor manera de alcanzar las metas comunes. Esta definición aún sigue siendo controversial en los ámbitos académicos por las distintas interpretaciones que se le dan.

[21] Desde el enfoque de redes sociales, se ha estudiado como es que los miembros de una red comparten conocimiento consensual e ideas colectivas y valores, un sistema de creencias específico, que en un momento dado, permiten coaligarse para la defensa de intereses (coaliciones de defensa) o coaliciones de discurso. Éstas para alcanzar sus objetivos, no recurren a negociaciones estratégicas, sino que confían en procesos de acción comunicativa como la deliberación política

Garea, quien había sido maestro de primaria en Santander y estuvo al frente de la colonia de niños españoles en Dinamarca. Formado en la Institución de Libre Enseñanza con los grandes santones de la educación como Giner de los Ríos, Bartolomé Cossío, etc. Mucho más joven que ellos, pero al fin y al cabo, masón formado en la misma disciplina y tradición.

Fue directamente Indalecio Prieto quien solicitó a Revaque, el 25 de abril de 1941 lo siguiente:

...con vistas a la próxima designación del profesorado del Colegio Madrid procede que forme un censo de todos los maestros (as) de primera enseñanza, refugiados españoles, que residan en la República de México... Asimismo debe usted de cuidar desde ahora del cumplimiento de los trámites administrativos que permitan la apertura del Colegio Madrid el 1º de junio.[22]

Antonio María Sbert, cuenta que fue de esta manera como el colegio agrupó profesores de muy diversas y aun contradictorias ideologías políticas, algunos de ellos provenían del Ruiz de Alarcón, donde la JARE los había sostenido como becarios.

Revaque continúa los trabajos de inspección a los servicios de instrucción dependientes de la JARE: tramita y autoriza las becas de los estudiantes que realizan los estudios de bachillerato, técnicos, comerciales y universitarios en diferentes centros escolares del país. Para ello era obligatorio que los alumnos mantuviesen un promedio mínimo de ocho y una asistencia regular. Revaque, cada seis meses, informaba al ministro de Educación de la República española en

[22] Tomado del libro **Los recuerdos de nuestra niñez** de Ma. Alba Pastor, realizado con motivo del L Aniversario del Colegio Madrid. Pág. 62

París, Miguel Santaló, sobre la situación de los subsidios y la marcha del Colegio Madrid.

Existe una marcada diferencia entre el Colegio Madrid y las otras escuelas creadas por la JARE. Al primero se le denomina en variadas ocasiones como “la escuela de la República Española en el exilio”. Todas herederas de la misma historia, pero va a ser el colegio específicamente en donde el proyecto educativo y político de la República se deposite.

La República, en el sentido rousseauniano clásico, entendida como un contrato suscrito por diferentes grupos de muy variadas posiciones políticas y puntos de vista acerca de la educación, requiere ser refrendado como proyecto de la República en el exilio, de ahí que por principio, se llame a profesores de diversas ideologías, “hasta contradictorias”. De ahí también el surgimiento de los diferentes proyectos sobre lo que debe ser el Madrid, la contradicción, la confrontación, el agrupamiento de quienes sustentan cada postura, será el motor que lo mantenga en movimiento, vivo.

También de ello se desprenden ciertos principios básicos que se unen con las tradiciones pedagógicas de la Escuela Moderna, de la Institución de Libre Enseñanza, del Instituto Escuela, de la masonería y el librepensamiento. Uno de los principios básicos establece el respeto a los niños y a la libertad de éstos para exteriorizar sus ideas. Vicente Carbonell, quien fuera profesor del colegio afirmaba que el equilibrio entre la confianza y el respeto es el elemento que dará

como resultado el éxito entre esta libertad y los límites precisos para no arrasar con los derechos del otro.

En esos primeros años, ni profesores ni estudiantes tenían permitido sacar a la luz diferencias políticas, que traídas desde España, existían. El exilio español trató de imponer a sus miembros una especie de consigna: "En México, todos tenemos una misma condición[23], la de ser refugiados republicanos".

Las diferencias entre las tendencias en conflicto durante los tiempos de la República se ponen de manifiesto. Los largocaballeristas, los prietistas, los del grupo de Negrín y los de Julián Besteiro discuten en las tertulias, las reuniones familiares y los centros culturales, pero no en las instituciones educativas. Según José Puche, no había diferencias políticas entre los alumnos y profesores del Luis Vives, la Academia y el Madrid, y la convivencia pluripartidista era cordial. El punto central a discutir fundamentalmente era quién había sido el responsable de que la guerra se perdiera.

Dentro del colegio, en la década de los cuarenta, las diferencias en la formación cultural y la posición económica de los estudiantes, correspondían la mayoría de las veces a su ascendiente político[24].

Lo esencial del proyecto descansa en la *educación integral,* entendida como un completo trabajo de instrucción de todas las funciones y energías del cuerpo y el espíritu y la comprensión de una cultura intelectual con extensión universal. En esta educación integral se incluye el adiestramiento manual, como principio de

[23] Léase como sinónimo de identidad.
[24] Pastor, Ma. Alba. Op. Cit. Pág. 72

desarrollo de la inteligencia, que concibe la realidad como el verdadero libro de texto.

La educación se concibe como una actividad interactiva del profesor y el alumno y no como actividad unilateral ejercida por el profesor sobre el alumno considerado como elemento pasivo. La formación del carácter, capaz de hacer hombres dueños de su destino y la formación moral se agregan a lo anterior. Toda la pedagogía moderna contenida en la ILE es retomada por Revaque y adaptada al Madrid, al menos como ideario.[25] En especial implanta las ideas de Decroly "la escuela para la vida y por medio de la vida", en donde el ambiente educativo es muy importante porque debe proporcionar al alumno los estímulos necesarios para que pueda desenvolver sus inclinaciones, bajo la premisa de la libertad. Así : *Habituamos al niño a la disciplina con miras a la capacidad, al trabajo, a la bondad y no con vistas a la inmovilidad, pasividad y obediencia.*

Revaque tiene la convicción de que las dos fuerzas principales en la educación son la personalidad del maestro y el ambiente social de la escuela. Los maestros deben ganar la confianza de los alumnos y oponerse a la existencia de secretos. La confianza se concibe como el verdadero sustento de la comunidad y la

[25]Algunos ex alumnos de segunda y tercera generación, dan cuenta de cómo la materialización de dicho ideario resultaba diferente, por ello deciden no enviar a sus hijos a su antiguo colegio y manifiestan que prefieren que asistan a otras escuelas porque consideran a las escuelas de refugiados como "reaccionarias y pedagógicamente anticuadas"; "eran reaccionarios hace 12 años, o sea que ahora estarán mucho peor". Algunos exalumnos que si enviaron a sus hijos coincidieron también en que eran pedagógicamente anticuados, que se habían quedado estancados, pero "siguen siendo como nosotros" Artís, Gloria. *La organización social de los hijos de refugiados en México, D.F.* en **Inmigrantes y refugiados españoles en México.** Ediciones de la Casa Chata. México 1979. Pág. 313

solidaridad. Sin embargo no todas las ideas pedagógicas pueden aplicarse, ya que al estar incorporados a la SEP se deben acatar sus normas, muchas veces opuestas a las del colegio, como libros de texto, exámenes y coeducación.

Durante el sexenio de Ávila Camacho la prohibición de la educación mixta obliga al colegio a crecer, ampliar espacios e infraestructura. En la calle de Empresa se quedan las niñas, la dirección, administración, cocina y comedor y se compra un nuevo inmueble en Giotto 1 donde quedaron los grupos de varones, el campo de deportes y el estacionamiento de camiones. Ambos edificios no fueron construidos para escuelas sino que uno era un castillo perteneciente a una aafamilia Scherer y otro un chalet de los Limantour, fue necesario hacer adaptaciones y adecuaciones. La matrícula pasa de 50 alumnos en preescolar y 390 en primaria para 1941, en total 440, a 911 estudiantes para 1942, llegan más exiliados de Francia y África, se recibe a unos cuantos niños de Morelia que habían escapado de la casa hogar.

Hasta este momento se habían podido sufragar los gastos de la escuela, son gastos de la JARE, incluso los alumnos al término de la primaria son becados para continuar la secundaria en otras instituciones; pero a fines de 1942, al entrar en funciones la CAFARE (Comisión Administradora del Fondo de Auxilio a los Republicanos Españoles), que asume el control, custodia y administración de todos los bienes que están a disposición de la delegación de la JARE en México, una de sus primeras acciones es investigar los bienes y uno de ellos era el Colegio Madrid, por tanto, se convierte en objeto de revisión y se desconoce si

continuará el apoyo. Indalecio Prieto se despide del colegio mediante una carta, aunque continúa en contacto hasta 1962, año de su muerte.

Para estas fechas el Colegio Madrid era la institución que brindaba apoyo al mayor número de refugiados españoles, por ello, la CAFARE decide otorgar el apoyo, mismo que se complementó con cuotas voluntarias que los refugiados ya estaban en posibilidad de aportar y con esto se cubre una quinta parte del presupuesto. La CAFARE hace estudios y elabora un Plan de disminución paulatina de la ayuda que ascendía a medio millón de pesos anuales. Al interior del colegio se pensaba que hacía falta tiempo para llevar a cabo dicha medida con éxito, por lo que se advierte una probable crisis antes de que el colegio pueda ser autosuficiente.

Así entre 1943 y 1944 se admite a un grupo significativo de alumnos mexicanos, según se dijo, para que los niños españoles "se familiaricen con su carácter, mentalidad y costumbres".[26]

Aun y cuando a través de los registros no se puede distinguir entre padres españoles y mexicanos, es posible calcular que alrededor del 30 y 40 por ciento de los padres eran mexicanos, porcentaje que va aumentando hasta que en 1970 se tiene la proporción inversa.

[26] El momento histórico y las condiciones económicas más bien hacen pensar en la necesidad de obtener mayores cuotas. No obstante, parece correcto el señalamiento de Ma. Alba Pastor al decir que es aquí cuando se inicia el proceso de adaptación.

En esos primeros años del colegio, la administración y dirección estaban a cargo de un comité técnico formado por el delegado de la CAFARE, que por mucho tiempo fue Alfonso Pruneda; el director, el administrador y el médico del plantel; y un consejo docente integrado por el director, los subdirectores y dos profesores. En este comité técnico se atendían las cuestiones de índole administrativo, el nombramiento y contratación de personal y se informaba mensualmente a la CAFARE de la situación financiera del plantel. Al parecer, el consejo docente no funcionó como tal, es decir, resolviendo las cuestiones de índole académica, disciplinarias y formar comités sociales. Ambos órganos eran presididos por el director, en quien recaía toda la responsabilidad. En realidad, era él quien hacía las propuestas y tomaba las decisiones.[27]

El 26 de julio de 1945 al término de la guerra, por decreto presidencial desaparecen algunos de los organismos creados durante el estado de emergencia que vivía México, entre éstos, la CAFARE y con ello, todas las propiedades, muebles e inmuebles, títulos y valores que custodiaba, fueron entregados a Nacional Financiera, S.A. A partir de entonces, esta institución fue la encargada de dar el apoyo económico a los refugiados, así como determinar la naturaleza y características de empresas a las que se apoyaría con recursos de la financiera.

[27] La revisión de documentos históricos muestra que la administración era más bien de tipo doméstico.

La Asamblea de la ONU después de la guerra, reconoce como único gobierno legítimo[28] al de la República; México hace fuerte presión para que esto se logre y no se acepte a aquellos cuyos regímenes fueran resultado de fuerzas militares. En consecuencia, Nacional Financiera, S.A. le entregaría al gobierno republicano español los bienes o el producto de los bienes fideicometidos en julio, entre ellos el Colegio Madrid.

La matrícula se conserva con 939 alumnos en total, 738 de primaria y 201 de jardín de niños. Para entonces la escuela ha logrado arraigo, se ha incorporado a la SEP. A partir de ese año, el profesor Revaque insiste en la conveniencia de crear la secundaria y una carrera corta de comercio.

El 17 de marzo de 1947 se establece un fideicomiso con Nacional Financiera a fin de dedicar los muebles e inmuebles del Colegio Madrid exclusivamente para fines docentes. Además se específica que la escuela se sostendrá de sus propios ingresos, sin que esta institución tenga que proporcionarle elemento alguno. Dado el caso de que no lograra subsistir con sus ingresos, el fideicomiso se consideraría irrealizable y el acuerdo concluido. En este caso, Nacional Financiera enajenaría los bienes y el producto de los mismos se lo entregaría al gobierno republicano español. Si éste desapareciera o el mexicano reconociera a otro distinto, este

[28] Más tarde, ante lo que pensó como inminente caída de Franco, debido al rechazo de la ONU para aceptar a España como país miembro, Ávila Camacho otorga facilidades al gobierno en el exilio para manifestarse, sin trabas, dentro del territorio mexicano, El Salón de Cabildos del Distrito Federal se declara temporalmente, territorio español. El 17 de agosto de 1945 lo que queda de las Cortes Republicanas electas en 1936 sesiona pública y solemnemente. Para el 26 de agosto de ese mismo año el gobierno republicano español queda reconstituido en México con un nuevo presidente, Diego Martínez Barrio, quien encarga a José Giral la organización del gobierno. Las autoridades mexicanas establecen con éste relaciones diplomáticas (Ver: Ma. Alba Pastor Pág. 87)

último podría reclamar los bienes en calidad de sucesor o sustituto. Bajo esta situación vive el Madrid desde los años 50, hasta principios de los setenta.

El fideicomiso se renueva en 1949 y se designa a un comité técnico como órgano auxiliar de Nacional Financiera. Éste se compone de siete miembros y tiene amplias facultades para administrar sus fondos, pero no puede cambiar la naturaleza del destino para el que fue creado y tampoco intervenir en las modificaciones que determinase el gobierno de la República española; es decir, se trata de preservar el propósito para el que fue creado, resguardar la tradición e identidad del grupo. Los integrantes del comité los designaba directamente el gobierno de la República Española y debía haber siempre la siguiente composición: “Dos de sus miembros serán siempre de nacionalidad mexicana y respecto de su designación el Comité se obliga a comunicarle a la Secretaría de Relaciones Exteriores, la cual podrá vetar dicha designación.

Comité Técnico y de Administración de Fondos

José Giral
Ramón Ruiz Rebollo
Bernardo Giner de los Ríos
Manuel Martínez Báez
Mariano Ruiz Funes
Antonio María Sbert
Jesús Silva Herzog

El Colegio queda desamparado económicamente ya que el gobierno de la República no puede garantizar el subsidio, con los consecuentes problemas laborales por despidos sin indemnización, inquietud del personal y también apoyo de otros sectores de este personal. El gobierno republicano español explica que sus recursos se han agotado debido a que debe atender a otros refugiados españoles radicados en Francia, en peores condiciones, además se añaden gastos de actividades políticas contra el gobierno de Franco.

Ante la posible desaparición del centro escolar, hay una reacción de defensa y protección del proyecto y de solidaridad con sus compañeros en el exilio, así que se habla de que "ésta es una gran oportunidad para demostrar que el Colegio Madrid es un modelo a seguir en México y en la otra España". Revaque ha mantenido relación con Prieto que le asegura que con las medidas tomadas sería posible cubrir los gastos y después vivir con cierta independencia.

En efecto para 1949 el fideicomiso con NAFINSA establece una duración de 30 años. Continúa al frente del Comité Técnico José Giral, científico y político español, colaborador de Manuel Azaña, ministro de Marina durante la República, presidente del Consejo de Ministros durante la guerra civil y presidente de la República en el exilio al término de la segunda guerra mundial. En 1951 se alcanza la independencia financiera al absorber el colegio un adeudo del gobierno de la República, del cual se desconoce el monto, y se compromete a pagarlo en cinco años. NAFINSA queda entonces como propietaria temporal del plantel. Una

vez resuelto el problema, el fideicomiso volvería al estado inicial acordado en 1946.

El colegio se ve beneficiado por la medida tomada por Miguel Alemán, de apoyo a la iniciativa privada para fundar sus propias instituciones, ya que para entonces la población escolar había aumentado considerablemente pues no había la cobertura necesaria con las escuelas existentes.

En 1950 el colegio inicia los estudios de secundaria, con dos grupos que suman 50 alumnos.[29] Se integran profesores de bachillerato del exilio, muchos de los cuales trabajan en las dos o tres escuelas a la vez, por ejemplo Marcelo Santaló, Marcial Rodríguez, Rubén Landa, Pilar Santiago, Estrella Cortich, Juan Araujo, Julián Orcajo, Eugenio Souto. Poco a poco se contrata a ex alumnos de las primeras generaciones como: Carmen Meda, Antonio Capella, Horacio García, Jorge Tamayo López Portillo, Felipe Nieto, Manuel Meda, Pilar García Fabregat, Heidi Pereña, Ovidio Ruiz, Juan Antonio Galán, Luz del Amo. Nombres que encontraremos más tarde y en otros casos hasta la fecha, dentro de los órganos de gobierno del colegio en años posteriores a 1970.

Al terminar la primera generación en 1953, se crea la preparatoria, que comprendía dos años. A su cargo queda Luis Castillo quien hizo estudios

[29] Esta medida no es del agrado del Vives y la Academia Hispano Mexicana, ya que a esas escuelas acudían los alumnos del Madrid al concluir la primaria.

superiores en España y era profesor de la Escuela Nacional Preparatoria No. 3 y de la Normal Superior de México.

El director de secundaria es hasta su retiro el propio Revaque, la primaria la dirigía María Leal en sustitución de María Monte[30] quien por breve tiempo ocupó el lugar de Ángeles Gómez, en la de mujeres y José Gil, que es nombrado en lugar de Santiago Hernández, en la de varones.

En los años 60, el movimiento estudiantil, la filosofía hippie, el cuestionamiento al autoritarismo, alcanzan a la comunidad del colegio. Desde 1968, la segunda generación de exiliados participa activamente en la política nacional. Algunos forman parte del sector público como funcionarios, otros se conservan del lado de la oposición. Mantienen ligas con los movimientos de jóvenes en la península, pero es aquí donde despliegan su mayor actividad.

Para 1970, el periódico interno *Nosotros* a diferencia del de los años 1956 a 1963, ya no manifiesta nostalgia por la cuestión española y la República, ni recuerda con tanta insistencia la guerra civil. La composición étnica y social del colegio se ha transformado. Alrededor del 60 % de los alumnos han nacido en el país, de padres mexicanos o de matrimonios mixtos, y el 40 % son hijos o nietos de refugiados españoles.

[30] Esposa del prof. Revaque

Van a ser otros los temas que preocupen a los estudiantes del bachillerato, cuestionan los vicios y abusos del capitalismo, la manipulación publicitaria de los medios de comunicación para propiciar el consumismo, la explotación de los hombres, en especial del latinoamericano; la enajenación: las tendencias pro yanquis en la música, la moda y las costumbres; la ineficacia y la corrupción mexicanas. Protestan por la existencia de métodos autoritarios en la conducción de la educación y por la ausencia de profesores que "los motiven". Son muchachos más abiertos al plantear sus problemas amorosos y existenciales y en mostrar sus sentimientos de impotencia frente a la "complejidad del mundo".

De esta forma los estudiantes dan cuenta de la crisis que vive el mundo hacia los años 70 y se vincula con la etapa de tránsito por la que atraviesa el colegio a fines de los 60 y durante los 70. Los alumnos muestran su inconformidad por el uso de técnicas tradicionales de enseñanza y reclaman la adopción de las de las escuelas activas, que por entonces empiezan a surgir en México.

En 1971 se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades. En julio de 1971 el director de la escuela, Revaque, que hasta finales de los 60 había definido las líneas centrales y los métodos educativos a seguir y se había encargado también de los aspectos administrativos, se retira por razones de salud.

El retiro de Revaque va a marcar el término de una etapa y el inicio de otra para el colegio. En los siguientes veinte años habrá seis directores que tendrán que vivir

los cambios internos y externos, algunos provenientes de la modificación de la matrícula en cuanto a su origen étnico, al cambio físico de las instalaciones, etc.

El 21 de junio de 1971 el comité técnico integrado por: Ma. Luisa Castro de Barnés, Francisco Giral, Carmen Meda, Eduardo Muñoz Mena, Antonio Ma. Sbert, Jesús Silva Herzog y Jorge L. Tamayo, encargan a Luis Castillo Iglesias, quien hasta entonces fuera director del bachillerato y subdirector del colegio, la dirección general en forma interna.

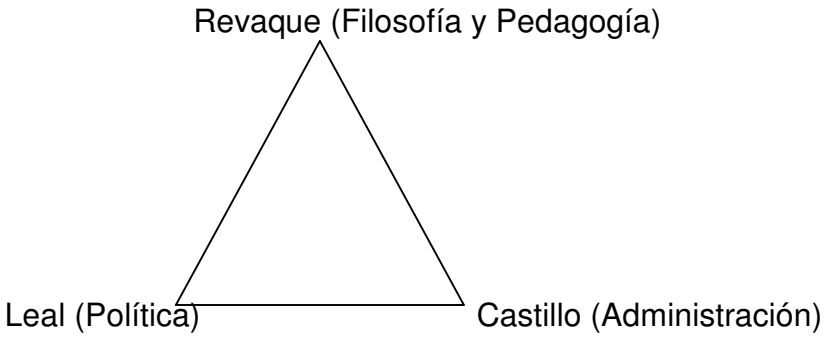
Una de las primeras medidas de Castillo, fue la revisión de las finanzas del colegio que tenían un déficit de 968,827.05 pesos y aún tenía deudas con Nacional Financiera. Las causas: mayores egresos que ingresos por colegiaturas. Se ve la necesidad de establecer un equipo de contabilidad que diseñe una estrategia adecuada, es decir, se dan los primeros pasos para pasar a tener una organización administrativa mucho más formal.

4. Nacionalismo y modernización.

El punto en donde se dan cambios profundos en el colegio dentro de su proceso de desarrollo, resultado de procesos anteriores[31] en los cuales la tríada Revaque,

[31] Por ejemplo: el reglamento interno del colegio elaborado en 1944, que acorde con la legislación educativa mexicana, se somete a la consideración del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes del gobierno republicano español, para ser aprobado a fines de este año por la Presidencia del Consejo de Ministros y dado a conocer por medio de la *Gaceta Oficial de la República.* A través de este reglamento pueden advertirse los intentos por acoplar las normas mexicanas a las ideas liberales y la concepción educativa españolas. Con la aprobación del reglamento, lo que antes era informal, en relación con sus principios y normas, su estructura y órganos de gobierno, ahora se establece oficialmente. Ver: Ma. Alba Pastor. **Los recuerdos...** Pág. 82

Leal, Castillo, abren los caminos para el cambio, se puede ubicar en el traslado del colegio de Mixcoac a Tlalpan;



Estas tres personalidades, directores generales del colegio en momentos diferentes, representaron cada uno cambios que al unirse, dieron como resultante el inicio de la modernización del colegio.

Revaque, designado por el gobierno de la República en el exilio para fundar y hacerse cargo de la escuela que preservaría el "Proyecto Educativo de la República", ahora en México, aparece como heredero, portador y guardián de la tradición:[32]

Las indicaciones de Prieto dadas a Revaque para la creación del colegio, hacen pensar que ellos ya vislumbraban posibilidades de un proyecto a largo plazo, que no sólo era educativo sino también político, es decir, debía refrendar, rescatar y

[32] Es claro que la tradición se refiere también al futuro, ya que las prácticas establecidas se usan para organizar el tiempo porvenir, es decir, se configura el futuro sin la necesidad de separarlo como si fuera territorio aislado.

preservar el proyecto de la República, su filosofía, sus valores e ideales, o sea, su tradición.

En el profesor Revaque se conjugaron el conocimiento indudable en cuanto a los aspectos pedagógicos adquiridos en la ILE, la formación humanista dentro de la masonería y la verdad formularia con la que se crea el colegio. Fenómeno difícil de encontrar en una solo individuo, ya que los guardianes suelen no ser expertos y las cualidades misteriosas a las que acceden no son, en la mayoría de los casos, comunicables a los "extraños". Según Pascal Boyer, "un especialista tradicional no es alguien que posee en su mente un bosquejo adecuado de cierta realidad, sino alguien cuyas declaraciones pueden ser, en ciertos contextos, directamente determinadas por la realidad en cuestión[33] , cosa que no sucede con Revaque. En el orden tradicional, el *status,* y no la "competencia", es la principal característica del guardián, en cambio, el conocimiento y las habilidades de los expertos pueden parecer misteriosos para la gente común, pero en principio cualquiera que esté dispuesto a hacerlo puede adquirir ese conocimiento y esas habilidades. En Revaque se conjugaron los dos roles, es dicir la del experto y la del guardián de la tradición.

Como se ha dicho, fueron varias las instituciones educativas creadas en México por la JARE y la CTARE, sin embargo, en cada una de ellas se podía entrever una tendencia política, por ejemplo el Luis Vives con comunistas. Al Madrid, no obstante tener una fuerte influencia socialista, baste con ver la orientación de

[33] Boyer, *Tradition as Truth and Communication,* cap. 5

Indalecio Prieto; se convoca a representantes: comunistas, anarquistas, socialistas, etc. . Lo que significó en los hechos, recuperar el pacto republicano a través de la creación de una institución educativa, proyecto que logra enormes avances en España pero que queda trunco con la derrota. De ahí que se pueda afirmar que el Colegio Madrid, se crea como la institución educativa de la República en el exilio, lo que se verá reforzado años más adelante, cuando sus egresados de la primaria, dejan de asistir a las secundarias del Vives y la Academia, debido a la constitución de su propia secundaria y posteriormente preparatoria.

La tradición pedagógica, sin embargo, se ve influida por cuestiones culturales que median en la aplicación de los principios emanados de la ILE y el IE, principalmente, al darse una educación fuertemente autoritaria, al decir de sus ex alumnos,[34] sin que esto impida una formación dentro de los principios liberales de la República, que además coinciden con la propuesta del Artículo Tercero Constitucional de México y con el proyecto educativo del cardenismo.

La relación entre intelectuales mexicanos y españoles, muestra como otras tantas, el proceso de las *policy networks,*[35] que ya existía previamente al exilio, se

[34] Artís, Gloria. *La organización social de los hijos de refugiados en México, D.F.* en **Inmigrantes y refugiados españoles en México, siglo XX.** Ediciones de la Casa Chata No. 8, CIESAS. 1979. Pág. 313

[35] En los estudios de intermediación de intereses, sin embargo, se pretende un uso más ambicioso del concepto, añadiéndole un valor explicativo a los diferentes tipos de redes. La suposición subyacente es que la estructura de una red tiene influencia mayor en la lógica de la interacción entre los miembros de las redes, de suerte que afecta tanto el proceso político como el resultado político.

acrecienta con éste, particularmente la relación entre la Universidad Nacional Autónoma de México y el Colegio Madrid. Alejandro Pérez Pascual, actual director general del colegio, comentó en una conferencia en el Ateneo Español de México, que se debe a la identificación de los propósitos de ambas instituciones[36]. Así, desde que se forman los primeros Comités Técnicos aparece como miembro Alfonso Pruneda, quien fuera rector de la UNAM de 1924 a 1928.

Comité Técnico designado por la CAFARE 1944

Alfonso Pruneda[1]
Jesús Revaque
Juan de los Toyos
Jaime Roig

Como afirma José Antonio Chamizo, ex director general y miembro de la Junta de Gobierno, esta estrecha relación[37] entre la UNAM y el colegio se debe en gran medida a que la universidad recibe a buen número de los intelectuales exiliados y los incorpora en las diferentes áreas de las ciencias y las humanidades, como profesores y/o investigadores[38].

---

[36] *Charla con los directores del Colegio Madrid.* Ateneo Español de México. Abril 16 de 2002.

[37] Se sostiene que las *policy netweorks* están sólo basadas en el objetivo común de producir ciertos resultados de políticas que permitan a los actores realizar sus propios intereses. Los miembros de una red comparten conocimiento consensual e ideas colectivas y valores, un sistema de creencias específico, por ejemplo: un conjunto de valores fundamentales, creencias causales y percepciones de los problemas

[38] El rector Javier Barros Sierra envía a sus hijos: Cristina (quien fuera directora general) y Javier Barros Valero al colegio, Enrique González Casanova (hermano del rector Pablo González Casanova) fue miembro de la Asamblea de Asociados, como también lo han sido Francisco

También es posible observar la relación entre algunas personalidades de la política mexicana[39], que han sido miembros de los órganos de gobierno del colegio, particularmente aquellos que se identifican con los principios republicanos, de tendencia fuertemente nacionalista y que jugarán un papel central para la sobrevivencia del colegio en los años setenta.

Ante los riesgos de inestabilidad política que para estos años vive España, se busca preservar la institución de tal manera que no acabe en manos de la monarquía española y de las fuerzas más conservadoras, modificando las relaciones oficiales entre los gobiernos de México y España, pasando con esto el colegio a manos del gobierno español como se establecía en el fideicomiso, perdiéndose con esto el proyecto preservado.

El Comité Técnico de la escuela, entre 1970 y 1971, se dio a la tarea de analizar posibles alternativas y de consultar a la Secretaría de Relaciones Exteriores, se llega a la conclusión de que los más adecuado sería cederle estos bienes al gobierno de México, el cual gracias a la intervención de Jesús Silva Herzog y Jorge Tamayo, determina que para garantizar la continuidad de la obra del exilio español, lo más conveniente sería entregar la institución a una organización nacional. Esto implica el desprendimiento real o simbólico, pero desprendimiento

[39] Con seguridad hubo un canal estrecho de comunicación, establecido previamente al exilio, entre masones. Es sabido que en México la gran mayoría de sus presidentes lo han sido, caso en el que se encontraba Cárdenas mismo.

al fin, del gobierno republicano para recrear la institución, es decir, el proyecto educativo de la II República.

El 10 de diciembre de 1973, con un capital de 100 mil pesos, de los cuales todos sus miembros aportan 6 mil, excepto Silva Herzog que otorga 22 mil, se constituye la Asociación Civil Colegio Madrid, con duración de 99 años y posibilidades de ser prorrogada. La primera Asociación Civil se conforma con catorce socios, de los cuales, los nueve primeros formaban el Comité Técnico.

PRIMERA ASOCIACIÓN CIVIL
COLEGIO MADRID
(10 de diciembre de 1973)

1.Diego Castillo Iglesias	2. Ma. Luisa Castro de Barnés	3. Francisco Giral
4. Manuel Martínez Báez	5. Carmen Meda de Redondo	6.Eugenio Muñoz Mena
7. Antonio María Sbert	8. Jesús Silva Herzog	9. Jorge L. Tamayo
10. Pedro Bosch Gimpera	11. Palma Guillén de Nicolau	12. José Puche Albar
13. Jorge Tamayo López Portillo		14. Ramón Xirau

Fuente: Actas de Asamblea. Archivo de la Dirección Administrativa del Colegio.

A partir del 1º de diciembre de 1976 la Junta de Gobierno recibe los bienes y administración del colegio, iniciando así una nueva etapa, en donde el órgano

superior es la Asamblea General que elige una Junta de Gobierno formada por un mínimo de cinco hasta un máximo de nueve miembros, designados cada tres años con posibilidades de reelección. Ninguno de los miembros de estos órganos recibe honorario alguno por el desempeño de sus funciones y no existen ganancias como tales. Para ser miembro de la asociación, se requiere estar vinculado con el colegio como exalumno, ex profesor, profesor o padre y, de preferencia, contar con antecedentes académicos, docentes o de investigación.

Al siguiente año de haberse constituido, la asamblea es ampliada, a fin de dar cabida a más exalumnos del colegio, meses después, se hace otra ampliación, ya que para 1979 habían fallecido algunos de los miembros fundadores.

5. Guardianes y expertos

¿Aparecen nuevos guardianes?. Es indudable que el momento de la creación de la Asociación Civil marca la recreación de la tradición, incorporando a nuevos elementos que se agruparán en torno a antiguos y nuevos guardianes, cada uno asumiéndose como los designados para preservar “los principios el colegio”.

Las actas de asamblea son ilustrativas de lo anterior, ahí se puede ver cómo se delimitan principalmente dos grupos, los que se asumirían como portadores originales, natos de la tradición, la mayoría hijos de exiliados o exiliados mismos, que buscan mantener a la institución en exclusiva o casi, para los refugiados y sus descendientes y la corriente nacionalista, algunos exalumnos mexicanos, que

estarán por la apertura del colegio a lo mexicano y a los mexicanos. Otros, toman una postura conciliadora y abierta, tratando de mediar entre los dos anteriores.

No se debe olvidar que a inicios de los años setenta, los alumnos del bachillerato, demandaban una educación al estilo de las llamadas escuelas activas, que algunos de los ex alumnos de segunda generación consideraban reaccionaria la educación impartida en el colegio y por ello no enviaban a sus hijos, entre éstos se contaban a miembros de los órganos de gobierno, que prefirieron enviar a sus hijos a escuelas activas. Los profesores también sostenían posiciones diferentes frente a los métodos educativos utilizados. El colegio intenta con un CCH, que acaba por cerrarse.

Con 2 370 alumnos a fines de 1975, con problemas de espacio y ante la renuncia del profesor Luis Castillo, la Sociedad de Exalumnos del Colegio Madrid, el 17 de julio del mismo año, se pronuncia porque la nueva dirección no recaiga en una persona sino en un Consejo Directivo integrado por profesionistas identificados con los principios del colegio y preparados a todos los niveles para enfrentar problemas de organización académica y administrativa. Ma. Alba Pastor menciona en su libro lo siguiente:

> "... Antes de nombrar director general se deben cambiar o modificar las estructuras que actualmente se tienen, en caso contrario el progreso del colegio será limitado y sumamente lento"

Castillo sigue al frente hasta fines de octubre y el 1º de enero de 1976 toma posesión como nuevo director general Dionisio Peláez, quien sólo dura un año en

el cargo con dificultades para hacer frente a la organización escolar, a las demandas de los alumnos de preparatoria por mayor cercanía con ellos, a la capacitación y actualización de los profesores y que se les apliquen exámenes de conocimientos; solicitan pizarrones, biblioteca, equipo y la representación del alumnado en el Comité Técnico.

Los profesores de secundaria, preparatoria y CCH manifestaron a la Junta, su interés por participar en la elaboración de la nueva organización del colegio. Consideraban que "el problema básico y fundamental de la escuela no era únicamente el cambio de la persona del director, sino la falta de una estructura institucional que defina claramente las funciones de los que participamos en la comunidad"[40]

La recién creada Junta de Gobierno queda integrada de la siguiente manera

JUNTA DE GOBIERNO
(1976)

Antonio María Sbert
Jorge L. Tamayo
Francisco Giral
Ma. Luisa Castro de Barnés
Carmen Meda de Redondo
Cristina Barros Valero
Jorge Ludlow
Claudio Silva Herzog
Antonio Junco

[40] Pilar Valles. "María Leal, nombre unido al Colegio Madrid durante cuarenta años", en 40º Aniversario, Op. Cit.

La modernización del colegio implicaría cambios importantes en las personas, en la organización y la administración, lo que por supuesto se viviría como enorme riesgo en cuanto a la “pérdida de la tradición”. En realidad, la preocupación era la pérdida del proyecto educativo, cultural y político.

Cuando la Junta designa a María Leal como directora general, se procura evitar en lo posible la carga administrativa y nombra a Cristina Barros como coordinadora académica y a Antonio O. Junco como secretario administrativo y representante legal de la asociación civil. La primera y el último, no obstante pertenecer a la “vieja guardia”, estar por la preservación de la tradición fundacionista y considerarse los guardianes de ésta, hay diferencias.

Como se decía más arriba, María Leal poseía un profundo sentido político y de preservación del Proyecto. Para esos momentos, en el colegio se había operado un fenómeno semejante al sucedido con el proyecto de la ILE durante la guerra civil, a saber, el gobierno republicano al no tener un proyecto educativo y cultural propio, adopta el de la Institución y con ello ubica en los puestos claves a los más destacados integrantes. Éstos deberían de echar a andar el proyecto a lo largo y ancho de España pero además preservar a su “grupo”, por lo tanto colocan en puestos menores pero no menos importantes, para operar el proyecto, a miembros de la propia ILE, muchos de ellos inexpertos, muy jóvenes, que muestran su ineficacia para consolidar lo esperado.

La realidad de los hechos les planteaba que la continuidad del Proyecto debía estar en otras manos y correr el riesgo de "perder" la tradición del grupo. De esta manera, se ven en la necesidad de nombrar a gente ajena al grupo, es decir, *extranjeros*.

Giddens al respecto explica como hasta en las sociedades más tradicionales no todas las cosas son tradicionales. Muchas tareas y habilidades, en particular las más alejadas de los rituales y ceremonias, son "formas de *expertise* secular". En muchas ocasiones, esas tareas y habilidades pueden estar informadas por un conocimiento considerado falible a la luz de las nuevas experiencias o de cambios en las condiciones de operación.

Como señalaría Malinowski, la mayoría de los oficios se enseñan a los aprendices por medio de ejemplos, asimismo, las pretensiones cognitivas que estos conocimientos incorporan están protegidas por ser misteriosas y esotéricas. La mística requiere la iniciación del neófito. De allí que con frecuencia los poseedores de las técnicas del oficio sean en efecto guardianes, aun cuando esas habilidades están separadas de los aspectos más evidentemente tradicionales.

María Leal toma a Cristina Barros como neófita y la forma[41]. El significado es muy importante, porque no obstante que Cristina fuese ex alumna, no era exiliada ni

[41] Cristina Barros narra en el homenaje póstumo a María Leal, como ésta última, la toma desde muy pequeña (8 años) y la va "formando" ¿en la tradición? La pregunta que surge inmediatamente es ¿por qué una mexicana que no es hija de exiliados?.

hija de padres exiliados, hija de Javier Barros y bisnieta de Justo Sierra, su incorporación más tarde como directora general, va a representar el momento del cambio, el momento de la recreación de la tradición, de la abierta incorporación no de los mexicanos al colegio sino del colegio a lo mexicano, a la puesta en marcha de un proyecto que incorporara la pluralidad de pensamientos, ideologías, posturas políticas, estratos sociales, era la apertura, frente a la exclusividad.

Dos hechos trascendentales señalan esto, la incorporación de dos directoras de sección, desde luego con el visto bueno de María Leal, del preescolar y la primaria que no eran ex alumnas ni tenían relación alguna con el exilio: Ma. Elena González y Laura Huéramo.[42] Esta última, originaria de Morelia, al término de su carrera magisterial, viene a México y se incorpora a la escuela de José de Tapia –discípulo de Bartolomé Cossío-, como becaria de la escuela activa Cipactli[43].

Esto recuerda que la relación entre tradición e identidad diferencia de forma tajante las categorías de amigo y extranjero, cuando no de enemigo, dice Giddens. El extranjero se equipara con lo desconocido y lo geográfico o territorial no interviene, pues está referido a la diferencia de identidades y los elementos que las conforman. De esa manera, la tradición proveyó un anclaje para esa "confianza básica" en el extranjero, tan importante para la continuidad de la identidad.

[42] De ascendnecia purépecha.
[43] Creada por Mrgarita Cejudo.

La historia profesional de Laura Huéramo y seguramente de Ma. Elena González, eran desconocida para la mayoría, solamente Cristina Barros y María Leal la conocían a fondo; por tanto la definición de extranjero de Georg Simmel es alguien que "llega hoy y se queda mañana"[44] se cumple con la consabida toma posición de los locales frente a este hecho. Para posteriormente buscar determinar en caso de que no se marche, si el extranjero es un amigo o no; lo cual, como se decía en el capítulo uno, no es lo mismo que aceptar al extranjero como miembro de la comunidad, proceso que puede tardar varios años o incluso no ocurrir nunca.

El problema es ¿bajo qué circunstancias puede confiarse en el extranjero? La tradición y los elementos estructurales existentes en ella, como los lazos de parentesco, que Ordorika (1999), engloba en la categoría que llama Aristocracia, por reflejar esa tradición familiar de antepasados con prestigio académico o por haber sido fundadores de la institución; sostienen las redes de relaciones sociales por las que transcurre la confianza. La "familiaridad" es la piedra angular de la confianza que muchas veces se sustenta en sus propios rituales. El ritual es importante para la confianza porque aporta señales de una comunidad cultural compartida y también porque la participación representa cierto compromiso público difícil de deshacer o abandonar. En las sociedades premodernas, la extensión de la confianza a los extranjeros normalmente adopta la forma de una

[44] G. Simmel, "The stranger", en G. Simmel, *On Individualism and Social Forms,* Chicago, University of Chicago Press, 1971, pág. 143.

extensión de lo “familiar”, ya sea a través de ciertos encuentros rituales o a través del descubrimiento de relaciones de parentesco.[45]

La confianza también se concede cuando opera la llamada por Ordorika “fuerza política o centralismo”, es decir, cuando el extranjero tiene conexiones o alianzas con elementos internos o externos que lo soportan. Tal es el caso de algunos miembros de la Junta de Gobierno y Asamblea, que sin caracterizarse por ser parte de la llamada “aristocracia” tienen vínculos con el gobierno de México, incluso ocupan o han ocupado puestos dentro de él. Por ejemplo: Rodolfo Becerril Straffon o Miguel Angel Granados Chapa.

Otro elemento interviniente en el logro de la confianza ha sido el prestigio académico, mediante el cual obtienen poder político y autoridad moral, especialmente el obtenido en la UNAM.

De acuerdo con lo anterior, se ha invitado a formar parte de los órganos de gobierno como Asamblea de Asociados y Junta de Gobierno a quienes cubren alguna o algunas de las categorías anteriores[46] y en el caso de las direcciones de sección, lo que se hizo fue contratar a expertos que de acuerdo a ideologías y

[45] Weber, Max. *Economía y Soiciedad,* Fondo de Cultura Económica, México, 1984. P.p. 320 – 347.

[46] Esto onos refiere nuevamente al concepto de elite, usado para designar a un grupo minoritario o estrato que ejerce influencia, autoridad o poder determinante. Como se afirma en el diccionario de humanismo, es la más selecta, distinguida capa de líderes informales que se destaca dentro de cada grupo social o corporación, y que elabora y divulga valores éticos, estéticos y normas de conducta social dentro de su grupo.

formas rituales, se adhieren a la verdad formularia, a los Principios del Colegio. A la fecha, el proceso ha continuado con una estructura como sigue:

CURSO 2002-2003

Dirección	Ex alumno (a)	Hijo (a) de exiliados
General	Sí	Sí
Preescolar	No	Sí
Primaria	No	No
Secundaria	No	No
Bachillerato	Sí	Sí

En este punto debemos detenernos y hacer la distinción entre el experto *expertise* y el funcionario. En el amplio sentido se puede entender que el funcionario es experto, pero en el mundo social de hoy día la *expertise* es un fenómeno que se refiere a cualquier individuo que puede aducir habilidades específicas o tipos de conocimiento que un lego no posee. Ambos, experto y lego, deben entenderse en términos contextualmente relativos; es decir, existen varios grados de *expertise* y lo que cuenta en cada situación en que se enfrentan el experto y el lego es la disparidad de habilidades e información que –en un campo de acción determinado, en este caso la educación-, hace de uno la "autoridad" respecto del otro. En el caso específico del colegio, los órganos de gobierno como Asamblea de Asociados y Junta de Gobierno ocupan el lugar de guardián de la tradición, investidura que se haría extensiva al director general en su función operativa y las direcciones de sección juegan el papel de los expertos.

Comparar tradición con *expertise* lleva a diferencias tan importantes como en el caso de guardianes y expertos, las características que Giddens señala son: la *expertise* es desarraigante, en contraste con la tradición, es no local y descentrada, no se basa en la verdad formularia sino en la creencia en la perfectibilidad del conocimiento, que a su vez descansa en el escepticismo metódico. La acumulación de conocimiento experto implica procesos intrínsecos de especialización. La confianza en los sistemas abstractos o en los expertos no puede apoyarse en la sabiduría esotérica. La *expertise* interactúa con la creciente reflexividad institucional, de tal modo que existen procesos constantes de pérdida y reapropiación de habilidades y conocimientos cotidianos.

Se dice que en su forma moderna, la *expertise* está en principio desprovista de ligaduras locales, en términos weberianos de tipo ideal, se diría que todas las formas de "conocimiento local", bajo el imperio de la *expertise,* se convierten en recombinaciones locales de conocimiento proveniente de otros lugares. Esto es complejo, porque hábitos, costumbres y tradiciones locales mantienen su importancia en el colegio. Como medio de preservación de los principios que generan a la institución, la cuestión es como se conjugan con algo cuya naturaleza descentrada, la *expertise, se* fundamenta*, según* Weber, en el desarraigo, porque está basada en principios impersonales que pueden implementarse y desarrollarse en cualquier contexto, lo que a su vez son cualidades del experto; su rol es proteger la imparcialidad del conocimiento y atravesar la formación de las jerarquías burocráticas, porque de hecho, las reglas burocráticas formales tienden

a impedir la apertura a la innovación característica de la *expertise,* tienden a convertir habilidades en obligaciones.

Es importante señalar que los mecanismos desarraigantes no se refieren a negar los orígenes del colegio, a oponerse a los principios filosóficos, culturales y políticos que deben darle sustento, es decir, a su tradición; sino por el contrario, cuidar que éstos se preserven, se acrecienten y difundan y no se limiten a la idea de que sólo por ser ex alumno o hijo de exiliados, la preservación se dará de forma casi automática, "natural". Porque en todo caso, se requeriría de la descentración de aquellos, para después volver con otros ojos, con los del experto. De otra manera, se entremezclan interpretaciones, parentescos, afectos, sentidos de posesión de "verdad" y "autenticidad" del legado por origen y relaciones y no por conocimiento; a lo que se agrega un sentido de exclusividad, que de haber continuado, es decir, abrir la institución sólo para los hijos de refugiados o refugiados mismos y después recibir sólo a aquellos que fuesen hijos de ex alumnos, habría hecho que el colegio se cerrara hace tiempo, lo que por otra parte, hubiese estado en contra de sus propios postulados.

Aclarando, los mecanismos desarraigantes dependen de dos condiciones: la evacuación del contenido tradicional o consuetudinario de los contextos de acción locales y la reorganización de las relaciones sociales a través de amplias franjas espacio – temporales. Se dice que los procesos causales por los que se produce el desarraigo son muchos, pero no es difícil ver por qué es tan importante en ellos la formación y evolución de los sistemas expertos.

El colegio va a transitar de ser institución de beneficencia, con expectativas de una corta vida y de refugio y acogimiento cultural para sus integrantes, a ser lo que se conoce como sistema experto. Éstos operan la descontextualización como una consecuencia intrínseca del carácter impersonal y contingente de sus reglas de adquisición de conocimiento. Como sistemas descentrados, están "abiertos" a cualquier persona que cuente con el tiempo, los recursos y el talento para acceder a ellos; pueden situarse en cualquier lugar. El lugar no es en ningún sentido una cualidad relevante para su validez; y los lugares mismos adquieren una significación distinta que se agrega a la de los ámbitos tradicionales.[47]

Quizá la falta de comprensión en este sentido, ha impedido que el colegio se extienda como proyecto, a través de otros establecimientos en distintos lugares. Es curioso que fundadores como María Leal o Revaque, guardianes de la tradición, manifestaran mayor confianza en las posibilidades de alcance del proyecto, que las generaciones posteriores, quienes han visto sobrevivir al colegio en momentos muy críticos, manteniendo una matrícula que aunque se ha reducido históricamente, por diversas causas[48], le ha permitido mantenerse.

Resulta interesante observar como ya se decía, que el origen aristocrático: ser exiliado o hijo de exiliado y la pertenencia a la institución: ser ex alumno, no

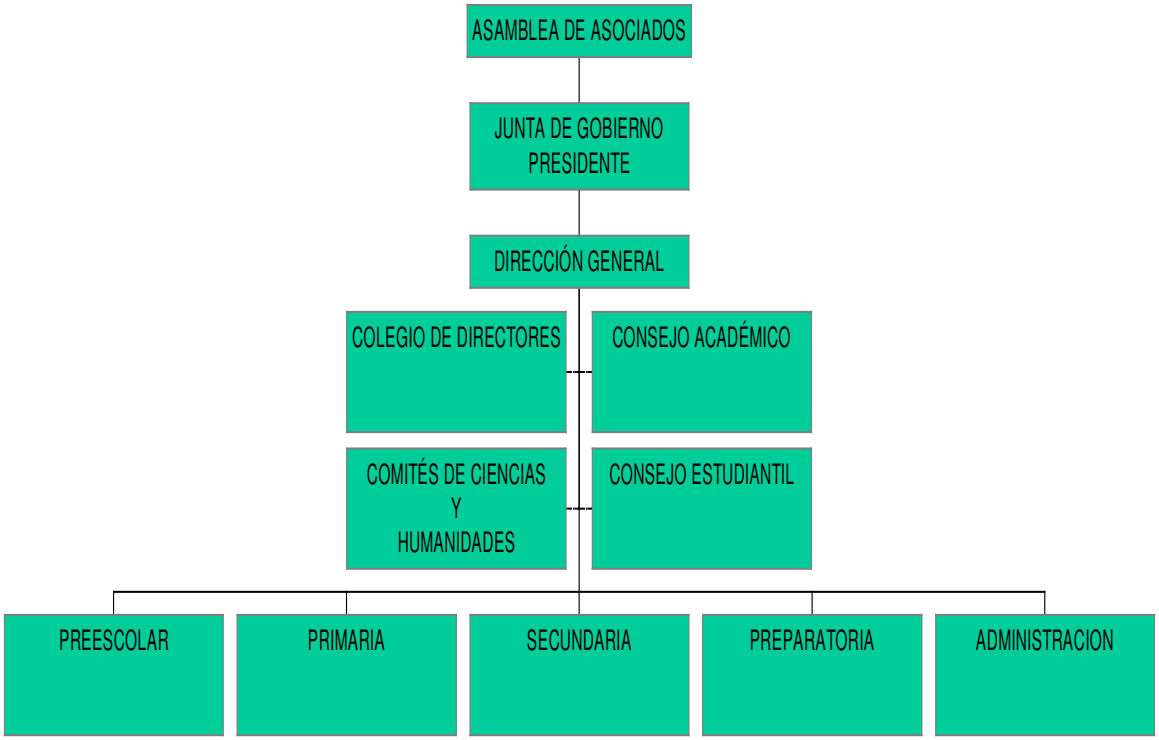
[47] Agnew, John. *Place and Politics,* Londres, Allen & Unwin, 1987.
[48] Por ejemplo reducción de la población infantil por causa de las políticas de población y por apertura de nuevas escuelas en los alrededores. Así como la búsqueda de mejores ambientes educativos al disminuir el número de alumnos por grupo.

determinan la preservación de la tradición, porque muchas veces se desconoce a que se refiere ésta, porque , lo que tratan de preservar es aquello que de acuerdo a su criterio y experiencia, consideran “debe ser” el colegio.

Estas diferencias acerca del “deber ser” del colegio, van a caracterizar las luchas políticas que suceden en la Asamblea y en la Junta de Gobierno, particularmente cuando llegan los momentos de cambiar a los miembros de la Junta o de nombrar Director General o Director de Sección; también cuando suceden eventos que provocan mucha tensión como el sismo de 1985, la construcción del gimnasio o de la unidad cultural; así como el despido o la salida de algunas personas que cuentan con cierto prestigio y reconocimiento dentro de ciertos sectores, por ejemplo el retiro de Guadalupe Revaque, hija del profesor Revaque (Ver Anexos).

6. La lucha por la hegemonía.

Los órganos de gobierno del Colegio Madrid hoy día son dos: La Asamblea de Asociados y la Junta de Gobierno. En ambos casos, los cargos son honorarios, sin remuneración alguna. De la Asamblea surgen los miembros de la Junta, sus funciones son distintas, en términos generales se podría decir que la primera es la encargada de resguardar la tradición, la segunda de cuidar que las instancias inferiores como dirección general y direcciones de sección, logren los resultados esperados a través de la puesta en marcha de estrategias *ad hoc* a los propósitos.



Como ya se había dicho en capítulos anteriores, la tradición se gesta mucho tiempo antes que el colegio sea creado y su recreación y desarrollo a lo largo del tiempo se hallan fuertemente asociadas al momento histórico y a quienes están encomendadas las funciones de guardián de la tradición. Es así, que se pueden observar realmente pocos cambios en las personas que integran la Asamblea de Asociados, ya que al no tener límite de tiempo en el cargo, han permanecido.

ASAMBLEA DE ASOCIADOS 1980

Adolfo Martínez Palomo	Antonio Junco
Carmen Meda	Jorge Tamayo
Ma. Luisa Castro de Barnés	Cristina Barros
Diego Castillo Iglesias	Eugenio Muñoz Mena
José Luis Sánchez García	Claudio Silva Herzog Flores
Antonio Alonso Villaseca	Francisco Barnés de Castro
Luis Castillo Iglesias	Rafael Costero
Antonio Gazol Sánchez	Henrique González Casanova
Miguel Angel Granados Chapa	María Leal García
Francisco Montellano	Enrique Sánchez Aldunate
Francisco Javier Garfias	José Luis Sánchez
Jesús Silva Herzog Flores	

La conformación de grupos de identidad es difícil de percibir en la cotidianeidad de la vida escolar, pues los conflictos que se manifiestan en este nivel son atribuidas a diferencias de concepción de los actores presentes y difícilmente pueden asociarse con posiciones tomadas con base en las distintas identidades presentes en los órganos de gobierno, que alcanzan a las capas más amplias de la comunidad como profesores, alumnos, ex alumnos y padres.

El director general es designado como tal e investido como guardián por la Junta de Gobierno, mediante los rituales establecidos para el caso. También las direcciones de sección son designadas por la Junta, sin embargo, éstas, no tienen más la investidura de guardianes, a excepción, quizá del bachillerato; sino más bien se busca cumplan la función del experto.

Esto no significa que no haya afinidad del experto con la *verdad formularia,* de hecho se pretende que sea el diseñador de estrategias que al ejecutarse den como resultado la adhesión de la mayoría a esa *verdad formularia*. Sin embargo, suceden varias cosas que hay que considerar.

Una tradición existe en la medida en que está separada de otras tradiciones, es decir , de los modos de vida de otras comunidades distintas o extrañas. El estado natural de la tradición, dice Giddens, es la *deferencia*[49]*.* Los expertos, por su parte, están obligados a disentir, no sólo porque pudieron haberse formado en tradiciones o escuelas de pensamiento diferentes, sino que, al perseguir el conocimiento universal, el disenso y la crítica son el *motor* de su empresa.

ASAMBLEA ASOCIADOS 1987

Raúl Ávila
Cristina Barros Valero
Rodolfo Becerril Straffon
Ma. Luisa Castro de Barnés
Andoni Garritz
Rafael Costero
Horacio García Alonso Vilaseca
Mercedes Gili de Pereña
Francisco Giral
Miguel Angel Granados Chapa
Antonio Junco
María Leal
Francisco Montellano
Enrique Rubio
José Luis Sánchez
Enrique Sánchez Aldunate
Claudio Silva Herzog
Pilar Soriano
Jorge Tamayo

[49] Deferencia: condescendencia, respeto.

Asamblea de Asociados, durante los primeros años de su formación; se muestran las disputas principalmente entre dos grupos, de los cuales se hacía mención. La identidad de uno al que se ha definido como el fundacionista o de la Aristocracia, está definido por su origen, exiliados o hijos de ellos, fundadores del colegio, algunos descendientes de renombrados personajes del gobierno de la II República; por ejemplo: María Leal, Francisco Montellano, José Luis Sánchez, Francisco Giral, Pilar Valles, Pilar Soriano, Antonio Junco, Heidi Pereña, Ma. Luisa Castro de Barnés, Francisco Barnés, Ana María Fanjul, entre otros.

JUNTA DE GOBIERNO 1987

Presidente:	Jorge Tamayo
Vicepresidente:	Francisco Montellano
Secretario:	Antonio Junco
Vocales:	Francisco J. Garfias
	Antonio Gazol
	Henrique González Casanova
	Miguel Angel Granados Chapa
	Carmen Meda
	José Luis Sánchez

Otro grupo de identidad, es el de los nacionalistas, cuyo poder y fuerza se define por la relación que tienen con la política, ellos mismos pueden detentar en momentos ciertos cargos políticos en diversos ámbitos de la vida de nuestro país;

Jorge Tamayo, Jesús Silva Herzog, Miguel Angel Granados Chapa, Alejandro Pérez Pascual, Rodolfo Becerril Straffon, Cristina Barros.

Poco a poco se operan dos fenómenos. Uno de ellos corresponde a la adhesión[50] al grupo nacionalista de algunos miembros a los que de manera natural correspondería ser de la aristocracia,: Antonio Gazol, Antonia Candela, Rosa María García Arana. El otro fenómeno es la aparición de un tercer grupo de identidad a los que se ha llamado los científicos y que va perfilándose de acuerdo al prestigio académico o en estrecha relación con él: Carmen Meda, Andoni Garritz, José Antonio Chamizo, Horacio García, Aurelio Cruz, Rafael Costero.

Esto no significa que en otros grupos no haya personalidades de la vida académica del país, sin embargo, los elementos que los identifican no van en este sentido. Este grupo en los últimos tiempos, ha adquirido mucha relevancia, sobre todo al tener un peso importante en la actual Junta de Gobierno, encargada de rediseñar el proyecto del colegio para 25 años.

Ya se decía que es en eventos como la renovación de los miembros de la Junta de Gobierno o a la Asamblea de Asociados, cuando se hacen visibles los diferentes grupos de identidad. En 1997 por ejemplo, durante la gestión de Andoni

[50] Las elites emplean por lo general todos los medios necesarios para proteger y preservar el poder y para otorgarle relevancia a cada uno de sus actos que ratifican y legitiman esa autoridad. las elites comparten el poder con otros grupos sólo cuando es para propio beneficio. Nunca abandonan el poder en forma voluntaria. Para ejercer su dominio y regencia, emplean una variada gama de técnicas, entre ellas: el control y la manipulación del sistema educacional. Badilla Castillo, Sergio. *De la sociedad de clases a la sociedad de elites.* Sincronía, 2002.

Garritz como presidente de la Junta de Gobierno, se decide después del cambio de los estatutos para aumentar el número de miembros, incorporar a la Asamblea. personajes jóvenes, ya que la participación de los más antiguos miembros estaba disminuida por enfermedad o vejez; además se piensa en que sea gente interesada en la educación y dispuesta a comprometerse y participar activamente.(Ver recuadro siguiente página).

Se ha cuidado que el pacto republicano se mantenga, es decir, que haya representación de las diferentes identidades. Esto desde luego no está exento de diversidad, de conflictos, de tensiones. Al contrario de lo que pudiese pensarse, la riqueza y movilidad dentro del colegio se da a raíz de esto, en un juego en el que compiten los planteamientos sobre generar líneas comunes a todo el colegio, para ser seguidas por todos a fin de hacer “una escuela” y no “cuatro” dicen algunos, en buscar no la uniformidad se dice, sino la congruencia, generando tendencias contrarias a los postulados que dan origen a la tradición, es decir, tendencias fuertemente centralistas y autoritarias, revestidas de un afán de diálogo, escucha y democracia.

Tendencia que busca la hegemonía a través de la implantación del significado que deben tener los valores que se enseñarán a los alumnos, bajo el supuesto parsoniano, de que una acción orientada hacia el acuerdo en valores y normas, llevará a un permanente equilibrio, de tal manera que si alguno de sus miembros llega a disentir y actuar de forma contraria, el fenómeno homeostático se opere y regrese al *anómico* nuevamente al equilibrio, lo que significa, preservar lo

establecido, diseñando “líneas institucionales”, es decir medios con arreglo a fines; para lograr que no sean cuatro escuelas, sino una en donde las diferencias sólo estén dadas por las edades y niveles educativos.

JUNTA DE GOBIERNO
2002

Presidenta:	Rosa Ma. Seco Mata
Vicepresidente:	Alberto Begné Guerra
Secretario:	José Antonio Chamizo
Vocales:	
	Juan Sebastián Barberán
	Ana Ma. Cardero García
	Rafael Costero Gracia
	Aurelio Cruz Valverde
	Leonor Ludlow Wiechers
	Enrique Rubio Lara

CANDIDATOS A LA ASAMBLEA GENERAL DE ASOCIADOS DEL COLEGIO MADRID, PROPUESTOS ENNOVIEMBRE DE 1997

Nombre del candidato	Asociados que lo postulan
Juan Sebastián Barberá Durón	Rosa Ma. García Arana
	Raúl Ávila
Alberto Begné Guerra	Jorge Tamayo
	Enrique Rubio Lara
Ana María Cardero García	Pilar Soriano Meseguer
	José Luis Sánchez García
Aurelio Cruz Valverde	José Antonio Chamizo Guerrero
	Andoni Garritz Ruiz
Mónica Díaz Pontones	Jorge Tamayo
	Cristina Barros Valero
Ana María Fanjul Peña	Pilar Soriano Meseguer
	Francisco Montellano Magra
	Antonio O. Junco González
José Antonio González de León	Antonia Candela Martín
	Henrique González Casanova
Leonor Ludlow Wiechers	Cristina Barros Valero
	Enrique Rubio Lara
Roberto Ruiz Vilá	Francisco Montellano Magra
	Antonio O. Junco González
Rosa María Seco Mata	Henrique González Casanova
	Francisco Barnés de Castro
Juan Villoro	José Antonio Chamizo Guerrero
	Andoni Garritz Ruiz

Si repasamos lo que dice la *verdad formularia* de la tradición del colegio, que aunque presente antes y durante la creación del mismo, no es escrita como tal, sino hasta la gestión de Cristina Barros, otorgando con esto una fuerza vinculante a la comunidad, que antes sólo correspondía a unos cuantos, a la aristocracia. Nos referimos a los llamados "Principios del colegio" cuyo nombre preciso es: *Declaración de Principios de la Asociación Civil Colegio Madrid.* Y en la parte correspondiente a los Lineamientos Pedagógicos del Conjunto Escolar, señala

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

1. ***El Colegio Madrid está formado por cuatro escuelas: Jardín de Niños, Primaria, Secundaria y Preparatoria...***

No es de ningún modo casual que así se mencione, si se tiene en cuenta el origen también diverso no de quienes lo forman, sino de dónde vienen las tradiciones y personas que le dan origen. De tal manera que se puede claramente identificar que la ahora llamada educación básica, es decir: preescolar, primaria y secundaria, para el colegio, están basadas sobre todo en los principios de la Institución Libre de Enseñanza.

No apunta a una formación académica de excelencia para la educación superior , ya que por las edades que maneja debe poner énfasis en sentar las bases para una formación mucho más integral, en sembrar la semilla para el pensamiento crítico, para el gusto por el conocimiento de sí mismo y el mundo que le rodea, para desarrollar sus capacidades intelectuales, físicas, etc. Con escuelas que tienden a ser masivas, es decir grupos grandes y gran número de alumnos en toda

la escuela. Se podría decir que se apega mucho más a la idea de una educación popular, activa, con pocos o nulos exámenes, sin uniformidades sino atendiendo a las necesidades de cada niño y joven, etc.; cercana a los postulados de la Escuela Moderna y sus seguidores como el propio Giner o Bartolomé Cossío.

El bachillerato por su parte, se hallaría más cercano a los postulados del Instituto Escuela, es decir, mucho más selectivo, basado en el llamado *elitismo republicano,* lo que significa, preparar a los mejores. Pero para ello se requiere de quien nutra esto, es decir, de grandes masas de alumnos, para tener posibilidades de escoger, de filtrar y esto lo proporcionan tanto la primaria como la secundaria.

Como proyecto hubiera quedado sin cumplirse si sólo permanece con primaria o con primaria y secundaria, ya que el mérito de los mejores lo podrían tener otras escuelas del exilio que impartieran educación media superior, escuelas que no fueron creadas como el Proyecto Educativo de la República.

Por otra parte, aunque al término de la primaria y la secundaria algunos alumnos salen para incorporarse a bachilleratos UNAM u otras instituciones, en realidad son los menos y aunque logren altos puntajes en sus exámenes de admisión, no tienen el mismo peso en la vida pública que los alumnos de bachillerato. Ya que la carta de presentación del colegio, son particularmente estos alumnos que se incorporan principalmente a la UNAM. Institución en donde muchos exiliados y ex alumnos han tenido y tienen papeles destacados, en la ciencia, la educación y la

política universitaria. Lo que finalmente, daría concreción a la propuesta del Proyecto Educativo de la República.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo se ha tenido a la *Tradición* como concepto central y las categorías*: verdad formularia, guardián, expertise, amigo, enemigo*, que sirvieron para el análisis, mediante el cual logramos identificar a lo largo de la investigación elementos integrantes de la Tradición del Colegio Madrid y de los cuales se pudo mostrar su incidencia en la génesis del proyecto y desarrollo ulterior, tales como: el librepensamiento, la masonería, la II República Española con la representación de diferentes corrientes y partidos políticos, la Guerra Civil, el Exilio, la Escuela Moderna, de gran fuerza e influencia en España que estuvo representada por la Institución Libre de Enseñanza y el Instituto Escuela, instituciones ambas, productoras de renombrados pedagogos, científicos, literatos, artistas y profesores, de los cuales se nutrió tanto el Proyecto Educativo de la República como México al recibirlos como exiliados, algunos de los cuales tendrían la encomienda de crear el Colegio Madrid o bien ser profesores o empleados en el mismo, todos ellos se entretejerán para ser parte de la impronta de la *verdad formularia* en la que se manifiesta la *Tradición* del Colegio Madrid.

Así mismo el trabajo da cuenta como no es sino hasta ser creada la llamada *verdad formularia* y cuando ésta se pone por escrito en la Declaración de Principios de la Asociación Civil Colegio Madrid, A.C., conocidos coloquialmente como los "principios del colegio", que la *Tradició*n del Colegio Madrid, A.C. conformada como se decía, con elementos provenientes de muchos años antes de su creación, reformulándose constantemente, toma verdadera fuerza, al otorgar unidad simbólica a los diferentes componentes de la institución,

particularmente quienes ocupan puestos de mando o conforman los órganos de gobierno, surgiendo con ello una clara diferenciación entre identidades de grupos y disputas entre ellos por considerarse los detentadores de la *tradición.* Al ser un grupo, el de los nacionalistas[1], quienes da cuerpo al conjunto de principios que conforman la *verdad formularia,* se demuestra como los postulados de una *tradición,* su formulación, no se logra por consenso de todos los actores participantes sino, por un acto de poder, que en esos momentos, abriría paso a la modernización del colegio como institución *experta* en impartir educación.

El carácter vinculante de la *tradición* se refuerza por una parte, debido a la memoria que guardan los exiliados y sus familiares, y por otra debido al contenido moral y emotivo que diversos hechos tuvieron para ellos. De esta manera, no obstante los "principios del colegio" fueron elaborados en los años setenta, contienen aquellos elementos históricos vividos o narrados por quienes estuvieron en la II República, la Guerra Civil, el Exilio o bien poseen un origen gentilicio o de parentesco común y son reconocidos y se reconocen a sí mismos como tales, más aún si se toma en cuenta que la *tradición* se reconstruye constantemente con base al presente, de manera individual, pero sobre todo social, trascendiendo al recuerdo. Esto hace que al sentirse identificados en el presente con los "principios", reconstruyéndolos y reinterpretándolos de acuerdo a visiones distintas, se conformen grupos de identidad y se asuman con derecho a ser quienes preserven esa *Tradición,* o sea*,* los *guardianes*, apareciendo como contraparte las figuras del *extranjero y el experto.*

[1] Ver Capítulo 4 Pág.195 de este mismo trabajo.

La República entendida como un contrato celebrado entre grupos de diferentes tendencias políticas, se va a ver reflejado en el desarrollo de un proyecto educativo plural, tendiente a educar a las masas, que logra grandes avances pero se ve truncado por la Guerra Civil y será con la creación de diversas instituciones entre ellas el Colegio Madrid, que se intente hacer renacer para ser puesto en marcha bajo la misma consigna, un contrato de representación plural en lo político e ideológico. Para llegar a afirmar esto, fue necesario revisar las tendencias y corrientes culturales, educativas y políticas de la II República Española, encontrando que los intelectuales que apoyaban la idea de educar al pueblo, tuvieron que enfrentar posturas opuestas fuertemente enraizadas, además de disputas entre ellos mismos sobre como debería ser la educación, ya que unos emergen de la masa para convertirse en intelectuales, con una formación universitaria considerada superior pero no se alejan de su origen y mantienen contacto con el pueblo e influyen en él a través de acciones para lograr el cambio de estructuras sociales. Otros defienden la formación de élites de poder, seleccionando e impulsando a aquellos que se consideraba podían ser dirigentes.

Ante este panorama la escuela se convirtió en el campo de batalla de la lucha religiosa y del laicismo, mediante la discusión en torno a la enseñanza. La República representaba un futuro a conquistar y llevando aparejada a la democracia provocó que las luchas políticas, económicas y sociales se correlacionaron fuertemente con los programas educativos, lo que se pudo observar ya fuera por los presupuestos asignados para educación, construcción

de escuelas, pago de docentes o bien por quienes estarían a cargo del ministerio de Educación. Tan crítica era la situación que fueron 20 los ministros de educación en cinco años, cada uno de ellos perteneciente a un grupo o corriente política diferente: socialista, radical socialista, izquierda republicana, radical, melquiadista, liberal demócrata, radical disidente. De esos 20 cuando menos 30% eran masones y pertenecieron a la Institución Libre de Enseñanza.

Fue tanto el acento puesto en la educación que casi se convirtió en la "religión" de la República, todo parecía apuntar a la educación de las grandes masas y por ello se luchó, sin embargo, pareciera que en realidad se trataba de crear una magistocracia, fuertemente temida por los grupos conservadores ya que la concebían como una especie de clero republicano y además masónico, que podría desbancar al clero católico en el gobierno espiritual. Es aquí donde parecen estar las claves de la política educativa de la República, ya que al propugnar por la Escuela Única en realidad lo que hacía era abrir paso a la educación a todos, sin distinción de clase social u origen, de ahí que el énfasis se pusiera sobre todo en la escuela primaria, pues sin ella resultaba imposible abrirse a nuevas perspectivas en educación, para esto, la República propició y permitió como régimen político que se cambiaran las ideas acerca del niño y la escuela, dar prestigio intelectual, social y económico a la cultura.

La información revisada señala que fue la derecha republicana la que desarrolló las líneas maestras no sólo en su política de grupo (social azañista) sino en lo que debería ser el nuevo Estado y con ello, desde luego, su proyecto educativo. La

escuela primaria resultó ser uno de los medios de propaganda idóneos de la política republicana gracias al trabajo que se hizo con los profesores, ya que tanto partidos republicanos como teóricos de la pedagogía vieron con claridad que el maestro era el actor principal, central, del cambio, como se afirmaba en publicaciones de la época. El magisterio tenía un papel predominante en el proyecto político de la República, por estar en contacto más directo con las necesidades "espirituales" (ideológicas y de identificación) del pueblo, de ahí que su misión fuese dual: por una parte estaba la función técnico pedagógica y educadora de los niños, pero también de asesoría y orientación de los adultos. Además debía cumplir una función social, porque se decía que el profesor no debía mezclar los partidismos políticos con la labor educativa, pero tampoco debía quedar ajeno y alejado de los intereses de la República, debiendo ser uno de sus primeros defensores, más aún cuando se afirmaba que las ideas políticas en otras profesiones no tenían importancia, pero en las de orden "espiritual" como la educación íntimamente ligada a la vida social y política de sus agentes, era de vital importancia.

Pero esto no podría conseguirse sin programas de formación de profesores, que dejaran de lado el enciclopedismo y la erudición y se avocarán a la formación de los profesores en las ideas del proyecto educativo-político republicano. Esto se hizo a través de las escuelas Normales, a donde llegaron jóvenes profesores egresados de la Escuela Superior del Magisterio, pues se estableció el bachillerato como requisito para el ingreso. En ellas se vivía una enorme efervescencia política

y una vida intelectual muy rica, apoyada por programas de becas y residencia para los estudiantes.

La educación media por su parte, se ligaba a la primaria o al bachillerato universitario. La desarticulación era tal que comienza a hablarse de la Escuela Única, que representaba prescindir de la posición económica y social de los padres y de la instrucción confesional y pretendía abarcar todos los niveles educativos, desde la primaria hasta la universidad.

En la educación superior, universitaria, la línea trazada por Giner de los Ríos, fundador de la ILE era clara, se trataba de una universidad selectiva, excluyente, elitista, a la cual sólo entrarían mediante concurso quienes mostraran ser los mejores, fuera de la universidad quedaría lo "vulgar y masivo". Para los librepensadores, la médula de la autonomía universitaria era la independencia doctrinal, la libertad de cátedra. Los estudiantes universitarios en 1931 contribuyeron fuertemente a la implantación del régimen republicano pero rápidamente llegó el desencanto.

De los modelos pedagógicos predominantes de la época, la República fue afín al modelo francés, pues había mostrado que al ser utilizado como bandera política, unió a generaciones de políticos progresistas. Para los gobiernos republicanos la Escuela Única significaba democratización de la enseñanza, laicismo y fue el partido socialista el encargado de su difusión y de efectuar la transformación, porque contaba con la organización y la militancia en sus filas de los hombres más

actualizados en “política-pedagógica” del momento. Sólo se logra hacer republicano al magisterio, pero se considera bastante si se tiene en cuenta que precisamente los profesores serían los encargados de la defensa de la república en las aulas, con la consecuente difusión hacia los padres de familia y con ello a la sociedad.

El impacto real en cuanto a contrarrestar lo administrativo para incidir en la renovación pedagógica lo logra la Institución de Libre Enseñanza(ILE). El espíritu liberal se difunde por intelectuales creyentes en que el progreso se obtendría por medio de la educación y un grupo de universitarios inicia el movimiento para crear la universidad libre, basados en ideas del alemán Krauze, en el humanismo español y el empirismo inglés. Esta institución con ideas liberales y fuertemente anticlericales, en donde se educaron hijos de intelectuales, de sectores ilustrados y de políticos de la izquierda republicana, fueron los proveedores del contingente político para la Segunda República, de ellos exiliados que llegan a México y se incorporan a instituciones educativas como el Instituto Politécnico Nacional, La Universidad Nacional Autónoma de México, el Colegio de México y crean escuelas como el Instituto Luis Vives, la Academia Hispano Mexicana y el Colegio Madrid, entre otros.

La idea de que para formar a la sociedad no había que partir del estudiante universitario que ya se encuentra formado en muchos aspectos, sino de más abajo, del párvulo, es originaria de la ILE, específicamente de Francisco Giner de los Ríos. Sus ideas no fueron fácilmente aceptadas, hubo que luchar tanto con el

Estado como con las órdenes religiosas. La ILE sostenía que la sociedad se podía ver como un organismo con conciencia colectiva, estructura diferenciada y cierto fin común, es decir, como una "persona social", que condiciona a cada uno de sus individuos y le abre una serie de posibilidades y limitaciones. Asimismo defendía la educación mixta o coeducación, el reconocimiento de la mujer en igualdad con el hombre, la libertad de cátedra, de investigación, de textos, la supresión de exámenes memorísticos. En pocas palabras, la escuela activa, sin dogmatismos, basada en el método científico, que concibe al hombre como ser integral y que opone la libertad a la autoridad. Hubo movimientos y aportaciones en la educación de otros grupos como anarquistas y socialistas que demandaban gratuidad de la enseñanza, eliminar diferencias intelectuales y suprimir el monopolio que de la educación tenía la iglesia.

Los "patriomasoquistas" como se conoció a los integrantes de la ILE, estaban comprometidos con la modernidad occidental, en un contexto formado por la fe católica recalcitrante, fuerte intolerancia política y dogmatismo intelectual. Al no estar apegados a ningún dogma, representarían al espíritu republicano. Así lo mejor de la educación para 1931 se basó en la obra de la ILE que mejora y adapta sus mecanismos para dirigir las estructuras de la Instrucción Pública, porque varios de sus integrantes, pasaron a ocupar cargos en el gobierno republicano, dado que el proyecto educativo de la ILE pasa a ser el proyecto educativo de la Segunda República, por ello se considera a Iglesias y Giner los padres de la Segunda República. Siempre se les vio como un clan o secta, se les acusó de nepotismo por su táctica de colocar en puestos importantes de administración a

miembros de la organización, a fin de asegurar la preservación del grupo y sus principios, sin embargo, se ven en la necesidad de cambiarlos por gente competente, con experiencia, es decir, aunque fuesen *extranjeros* la *expertise* se hace presente*;* a fin de sacar adelante el proyecto educativo republicano.

No obstante estos ajustes a los que se ven obligados, se implanta una *tradición* educativa asociada con la ILE y se generan características y estilos propios de sus seguidores. La toma de posición frente a la incorporación de *extranjeros* genera disputas y divisiones, se acusó a los discípulos, quienes habían mostrado incompetencia, de traicionar la verdadera enseñanza de los grandes maestros. Aquellos, a su vez, acusaban a sus maestros de haber vuelto los ojos al poder. Sus planteles quedaron sólo como símbolos de la Institución. Pero la ILE contaba con una intención pedagógica y un proyecto ideológico que se difundirían a través de varios centros que se crearon y su influencia llegaría hasta muchos años posteriores a instituciones como el Colegio Madrid.

Más allá de disputas y resentimientos, lo que puede afirmarse es que desde el poder, desde los puestos claves que ocuparon los miembros de la ILE en el gobierno de la República o quienes designaron, se logró armar un aparato administrativo paraestatal de cultura y enseñanza, con hombres expertos y capaces, no sólo institucionalistas. Es de esta manera como desde el poder, se crea una nueva pedagogía mediante la cual, se decía, se formaría con rigor científico. Los intelectuales institucionistas, discípulos de Giner, hicieron contacto con quienes tomaban las decisiones, es decir, los políticos, para llevar a cabo su

proyecto mediante la táctica de buscar siempre la mayor capacidad basada en una estricta formación y teniendo como meta el cambio de estructuras. El proyecto subyacente tanto para Giner como para sus oponentes de la propia ILE, era la reforma de las bases de la sociedad española a través del Ministerio de Instrucción Pública. Sabían muy bien que la situación de la educación había sido de tal descuido, que difícilmente habría quien pudiera derrocarlos por la falta de preparación y entrenamiento, otorgándoles esto mucho mayor margen de influencia.

La penetración e impacto del proyecto de la República se logró a través de las "Misiones Pedagógicas", que no fueron otra cosa sino publicidad cultural, con mejores resultados en zonas urbanas que rurales debido a las condiciones de pobreza. La creación de la Universidad de Verano vino a complementar el proyecto propagandístico, ya que en ella se congregaron los intelectuales más representativos del pensamiento contemporáneo, todas las universidades españolas tuvieron representación tanto en alumnos como en profesores, también asistieron profesores extranjeros. Ambas, las Misiones Pedagógicas y la Universidad de Verano, redondearon la estructura cultural creada por el aparato educativo gubernamental.

La implantación del proyecto de la Escuela Única fue encomendada al Instituto Escuela (IE), bachillerato que se crea como "centro piloto", ensayo pionero en pedagogía institucional. Dada la desconfianza que existía en la escuela primaria, los institutos creaban sus propias primarias, a fin de nutrirse ellos mismos. La

finalidad era determinar en qué grado favorecía al proceso total de la educación, establecer continuidad entre los diferentes niveles. El proyecto subyacente era lograr una enseñanza nacional. Sólo que el proyecto del IE tenía un "modelo selecto", había que nutrirse de muchos para escoger a los mejores.

En lo pedagógico, la República no representó ningún problema porque ya realizaban trabajo al respecto algunas instituciones como la ILE, en cuanto a forjar una *tradición* de la cual parte de sus principios o *verdad formularia* aparecen en el capítulo dos de este trabajo y que reproducimos aquí nuevamente.

"La Institución se propone, ante todo, educar a sus alumnos. Para lograrlo, comienza por asentar, como base primordial, ineludible, el principio de la "reverencia Máxima que al niño se debe". Por eso precisamente no es la Institución, ni puede ser de ningún modo, una escuela de propaganda. Ajena, como se ha dicho, a todo particularismo religioso, filosófico y político, abstiénese en absoluto de perturbar la niñez y la adolescencia, anticipando en ellas la hora de las divisiones humanas. Tiempo queda para que venga este "reino", y hasta para que sea "desolado", Quiere, por el contrario, sembrar en la juventud, con la más absoluta libertad, la más austera reserva en la elaboración de sus normas de vida y el respeto más religioso para cuantas sinceras convicciones consagra la Historia". [2]

La Escuela Moderna fue el núcleo pedagógico de la época, pugnaba por crear la llamada Escuela Nueva Unificada, fruto de concertaciones y acuerdos entre los grupos que participaban social y pedagógicamente en el Proyecto Educativo de la República. Este va a ser el proyecto más acabado de la política educativa española, ya que preveía todos los aspectos, desde la reconversión de la escuela rural hasta la transformación de la universidad, la educación técnica, la formación de docentes.

[2] **Boletín de la ILE, tomo LVIII, 1934, Págs. 87 SS. Este mismo texto, puede leerse en los Principios de la Asociación Civil Colegio Madrid.**

Se puede decir que la dimensión esencial de la política educativa de los gobiernos republicanos, fue la continuidad, una vez instaurada una *tradición* a seguir, la de la ILE, y una vez aceptada la guerra, el gobierno republicano administraba la guerra a la vez que la cultura y la educación hasta 1936 en que se inicia el exilio de muchos intelectuales españoles.

La Guerra Civil acabó con el proyecto educativo de la República y con las instituciones que se crearon como el Consejo Nacional de Cultura en el plano político, que llevó el peso de la reforma educativa y la Junta para Ampliación de Estudios en el científico, consideradas baluartes del ideario republicano.

El exilio se da a diferentes países, pero el más grande y de los más importantes en cuanto a la preparación y cultura de los exiliados fue el de México que, aunque muchas veces se hace aparecer como resultado de la buena voluntad del entonces presidente Lázaro Cárdenas, lo cual no se pone en cuestión, en realidad las relaciones de intelectuales españoles y mexicanos, de miembros del cuerpo diplomático y entre masones, eran muy estrechas, así que cuando llega la hora del exilio, ya había un intenso trabajo previo que abonó el terreno para que fructificara. El origen de estas relaciones se ubica durante el porfiriato, creando redes que se harán visibles públicamente, expandiéndose, durante la guerra civil española. No obstante, el gobierno de México guardó silencio respecto a la guerra civil, hasta el 19 de julio en que el Partido Nacional Revolucionario (PNR), partido oficial, pronuncia su adhesión al gobierno republicano español, solidarizándose con el "régimen socialista" español. Se desencadenan entonces una serie de

pronunciamientos por parte de diversas organizaciones como la CTM (Central de Trabajadores de México), LEAR (Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios), Ala Izquierda Estudiantil, Comité Estatal de Juventudes Socialistas de Yucatán, Frente Popular Mexicano, entre muchas otras. La gama fue muy amplia, tan amplia como lo eran las corrientes políticas e ideológicas de la República Española.

A partir de agosto de 1936, el presidente Cárdenas ya mostraba públicamente una actitud comprometida ante la guerra civil española, relacionada además con intereses económicos relacionados con exportaciones mexicanas, mismas que se utilizaron como pretexto para la negociación de la intermediación de México para conseguir armas para España. Finalmente la batalla se pierde y sobreviene el exilio.

El primer paso de México ante el exilio, fue recibir a los llamados “niños de Morelia, después al primer grupo de intelectuales y posteriormente a una gama más amplia de republicanos españoles. Se especificó que tendrían acogida los profesionistas, especialistas en diversas ramas del saber y obreros calificados. La integración de todos ellos a la vida mexicana implicaba preservar la cultura republicana española, lo que implicó gran influencia en la cultura de nuestro país. El precio que México pagó por todo esto, fue el desprestigio de su imagen en la prensa internacional, el antagonismo de sus aliados sudamericanos que ahora sí “confirmaban que México era comunista”.

La decisión de recibir a los exiliados de los grupos señalados, a pesar de que Cárdenas había afirmado que recibiría campesinos, la justificó diciendo que México requería poblarse y fortalecerse frente al empuje de Estados Unidos. La apertura a recibir a los españoles fue tal que se dijo los criterios eran sólo dos: el demográfico y el económico (que aportaran o generaran capital). En realidad las negociaciones para recibir a los intelectuales, fueron anteriores a las de los niños de Morelia, en torno a quienes vendrían a fundar la Casa de España en México.

Por el contrario, al interior del país la CTM en voz de Lombardo Toledano, manifestó su apoyo a Cárdenas y denunció como España había sido el primer país en enfrentarse con las armas al nazi fascismo, pues el conflicto aunque surgido de condiciones peculiares en España, se encuadraba en un marco ideológico mayor *fascismo vs. democracia.*

Fueron los actores relacionados con la educación en nuestro país, de los primeros en hacer un recibimiento muy grande, acordando no sólo el apoyo solidario a sus colegas españoles sino promoviendo que los sindicatos y organizaciones de México y América hicieran esfuerzos para que sus gobiernos acogieran al mayor número posible de maestros españoles y les prestaran ayuda en efectivo. Como se menciona más ampliamente en el capítulo tres de este trabajo, las relaciones entre ministros mexicanos y españoles relacionados con educación, se venían dando de tiempo atrás, intercambiando visitas y experiencias como era el caso de las llamadas en México “Misiones Culturales”, en España eran las “Misiones Pedagógicas”, que se proponían hacer llegar al pueblo educación, museos,

publicaciones, arte. Así que había condiciones trabajadas previamente para que el exilio de los profesores fluyera. Incluso se habló de crear una federación española de trabajadores de enseñanza en México, que fuera asesorada por los líderes del STERM (Sindicato de Trabajadores de la Educación de la República Mexicana, a efecto de que sus miembros obtuvieran nombramientos en la SEP (Secretaría de Educación Pública).

Se puede afirmar que durante los primeros viajes al exilio en México, se conforma el *ethos* del refugiado, bajo los planteamientos del compromiso de honor que les planteaba la política del presidente Cárdenas. El trabajo, la técnica, la mano de obra, esa sería la aportación de los republicanos españoles a México. También se establecen los principios que normarían su vida en el exilio: mutua convivencia, simpatía con el pueblo que los acogía, continuar la causa de la República, ser ejemplo de las ideologías republicanas. Las consignas básicas fueron: moralidad, honradez, fidelidad a los principios democráticos. A como diera lugar, debía notarse que eran diferentes a la colonia española, es decir, los españoles tradicionales establecidos en México tiempo atrás. La imagen del español exiliado debía mostrar los efectos de la guerra civil y darles un sentido noble y positivo frente a los mexicanos. De ahí que haciendo a un lado su origen geográfico en España o su ideario político, decidieran unificarse bajo la categoría de exiliados. Lo que ahora les otorgaba una nueva identidad que tenían que fortalecer.

Llegan a México profesores, intelectuales y científicos, lo que se llamó la “elite del exilio”. La creación de la Casa de España en México (1938), hoy Colegio de

México, trajo aires renovadores que enriquecieron el ambiente cultural y motivaron a intelectuales mexicanos. Al parecer la selección que se hizo de quienes se encontraban en los campos franceses y vendrían exiliados, como política de previsión del régimen cardenista, resultó exitosa. Los profesores de párvulos, primaria y secundaria no se les consideró como intelectuales o científicos, lo que ha hecho difícil su detección y el conocimiento de sus perfiles. Sin embargo, se puede decir que desde que llegaron los intelectuales, científicos y profesores, mantuvieron un sentido de pertenencia como grupo profesional, dejando un legado que llega hasta hoy día a través de la labor desempeñada por los centros educativos o de enseñanza que se han creado con relación al exilio y mediante los cuales han intentado preservar aquello que como propuesta de la II República se vio truncado con la guerra civil.

Uno de esos centros educativos ha sido el Colegio Madrid, creado inicialmente como institución de beneficencia para los hijos de los refugiados en donde más allá de las materias que correspondieran al preescolar y la primaria, lo que se pretendió fue crear un ambiente formativo, que exaltara el amor a España por parte de sus alumnos y promoviera el agradecimiento a México. Aquí es interesante hacer notar que aunque la gran mayoría de los exiliados y sus hijos pensaban continuamente en el regreso a España, una de las fundadoras del colegio, la profesora y directora general María Leal, ya preveía la formación de los alumnos del colegio como ciudadanos que vivirían permanentemente en México.

Pero había que educar a esos niños en estas ideas y a la vez contender con los padres que transmitían el sentido de la pérdida de la tierra donde se encontraban sus raíces, la idealización de lo perdido, la comparación constante con lo nuevo a la vez que vivir el proceso ambivalente de saber que no habría retorno y reconocer que no dejaría de ser un exiliado. El vínculo de unión entre los exiliados sería la *tradición* que se ven obligados a crear haciendo a un lado diferencias ideológicas y políticas. Esto no quiere decir que olviden sus diferencias o que no continúen las disputas, discusiones o luchas por sus particulares ideas en torno a la República o la guerra civil, sino que aquí, dadas las circunstancias de llegar a un ambiente desconocido, en condiciones de desventaja por su estado de exiliados, es decir, frente a una "amenaza externa", la *tradición* cumplirá su cometido de cohesionarlos socialmente y otorgarles una identidad incorporando a ella elementos de las identidades previas.

En este sentido, el Colegio Madrid será una de las instituciones encargadas de preservar esa *tradición,* que como se ha dicho basándonos en Giddens, sólo podrá mantener su integridad en tanto haya un continuo trabajo de interpretación, que permita hacer visible las ligas entre el presente y el pasado, por eso se dice también que la *tradición* es un proceso social activo que no puede identificarse buscando en los recuerdos. De ahí que para hacer su reconstrucción se haya buscado en las declaraciones de personajes destacados en la vida del colegio por ocupar puestos de autoridad y a la vez representar a grupos caracterizados por sus diferentes concepciones y posturas frente a la educación y el deber ser del colegio. Estos personajes se convierten en líderes de opinión, bajo cuya

interpretación de la *tradición* se cobijarán organizando así la memoria colectiva y manteniendo un cierto orden social en el grupo al que pertenecen para organizar el presente y crear una visión del colegio a futuro, cumpliendo con esto dos características más de la *tradición:* el sentido moral que les hace dar un orden a las actividades y rumbo del colegio con base en lo que consideran bueno o malo según su interpretación de la *verdad formularia* de acuerdo a lo que afirman fueron los auténticos postulados de la República y la herencia pedagógica, y su adhesión e identificación con ellos de una forma afectiva más que razonada o basada en conocimiento.

Un primer paso fue analizar textos y declaraciones de quienes han dirigido la institución para establecer la relación entre los *guardianes* de la *tradición* y las verdades que esas tradiciones contienen o revelan, es decir, como se ligan con *la verdad formularia,* a la que como se ha dicho en el capítulo uno, sólo pueden acceder plenamente ciertas personas, debido al uso de un lenguaje ritual perfomado, que contiene palabras y prácticas incomprensibles para quienes no lo conocen, personajes a los que además suelen atribuirse por quienes no se hallan cerca de estos grupos, un conocimiento secreto o esotérico.

Esos elementos conformadores de la *verdad formularia* parecen a veces tan obvios que todo mundo cree estar hablando de lo mismo, es decir, otorgando el mismo significado, incluso cuando dejan de transmitirse de manera oral y se ponen por escrito. Sin embargo, no es sino cuando se arman como cuerpo filosófico en que basa la pedagogía institucional, que se pone en claro lo que se

considera verdaderamente representativo de la *tradición* y por tanto lo que hay que preservar: cultivo del intelecto y conocimiento humanos, respeto y comprensión con otras formas de ser, laicismo, respeto a cualquier ideología, mantener un espíritu de lucha, anhelo de libertad, respeto al ser humano, vocación democrática, entre otros, reverencia al niño, entre otros.

Sin embargo, la *tradición,* la explicitación por escrito de su *verdad formularia* y la identificación de sus *guardianes,* no son suficientes por sí mismas para recrearse y mantenerse, se requiere de ciertos procesos de socialización que en el caso del Colegio Madrid, están relacionados con la incorporación o integración de los exiliados como grupo étnico a la sociedad que los recibe y de cambios al interior del propio grupo, entrelazándose para dar paso a la recreación de esa *tradición*. Son varios los agentes socializantes que intervienen para ello, en este caso interesan fundamentalmente dos: la familia y la escuela, aunque todos ellos ofrecen patrones de conducta a seguir, hábitos, sentido moral, sistemas de valores.

El Colegio Madrid, como institución socializante provee al individuo de estos elementos de identificación, que en su momento tuvieron un peso étnico muy importante y encontraron en ello el sustento de su identidad, al diferenciarse de otros, de extraños, manteniendo con ello los límites que no permiten se detenga el proceso de socialización al interior del grupo a la vez que permite mantener relaciones intergrupales. Al grupo étnico al verse reconocido por otros, identificado, motiva a los individuos para identificarse con el grupo. Es entonces a

través de la interacción que crean y refuerzan las “representaciones colectivas”, con lo que se logra la sobrevivencia del contenido cultural de la *tradición,* en donde han entrado en juego aquellas diferencias que los actores mismos consideran significativas.

Esto nos permitió intentar explicar como fue que las grandes diferencias entre los grupos que conformaron el pacto republicano, que dan al traste con la República como proyecto, van a ser rescatadas y preservadas a través de la creación de una institución como el Colegio Madrid. Los símbolos de identidad fueron claros para las primeras generaciones, la de los refugiados, para la segunda se volvió aceptación de las figuras elegidas por los anteriores, es decir, sus padres y poco a poco van perdiendo significación para las siguientes generaciones, ya socializadas en la sociedad receptora y adaptadas a ella o sea, habiendo creado nuevos significados acordes con las nuevas condiciones, surgiendo la consabida frase “el Madrid, ya no es el mismo”.

Sin embargo, viendo con una lente de acercamiento descubrimos que lo que se piensa perdido no es tal, sino se da la continuidad de la tradición de las primeras generaciones mediante un proceso de recreación en el que nuevos símbolos resultan ahora más significativos y lo que da identidad al grupo no son los rasgos que usan para caracterizarse a si mismos, sino las diferencias en el comportamiento de un grupo respecto de otro, la captación de nuevos miembros y la ratificación continua de sentirse pertenecientes a ese grupo, a través de la interacción. En este punto cabe apuntar la importancia que la escuela tiene y ha

tenido en la construcción de significados y la impronta que crea en la vida de alumnos, profesores, padres. Cuando la escuela logra mantener una ideología acorde con los valores *tradicionales* del grupo y a la vez es alimentada por sus miembros, se reafirma la identidad del grupo en el individuo, gana cohesión la organización social del grupo, lo que quiere decir, se forma un *habitus,* se logra la internalización de la cultura a través de las representaciones sociales. Aquello que se decía de los profesores durante la República en cuanto a ser los luchadores en el aula para la implantación y difusión del proyecto republicano, aparece aquí, ya que son ellos quienes respaldados por la institución promoverán en los alumnos la adquisición de unos u otros significados y sus correlatos, las representaciones.

El inicial sentido de pertenencia a un grupo étnico transitó hacia un origen institucional, el Colegio Madrid, que es asumido por quienes estudian en ella y reconocido por externos. El empeño de sacar a los mejores alumnos al término del bachillerato no es sino la respuesta a una aspiración de grupo, dado el ideal de los refugiados de que sus hijos e hijas tuvieran una carrera universitaria, estereotipo ligado al exilio de intelectuales reafirmando con ello un elemento de identidad, además de reforzar y acrecentar las posibilidades de trascendencia y continuidad hacia élites académicas, culturales y políticas.

Si bien se puede hablar del logro de una identidad y sentido de pertenencia a la institución Colegio Madrid, los procesos no han estado libres de diferencias, luchas y disputas, ya que su propio origen republicano hace que al interior confluyan diferentes corrientes ideológicas y políticas, además porque esa fue la

consigna para su creación: integrar a profesores de diversas ideologías. De ahí también que haya agrupamientos en torno a esas ideas, que se relacionan por una parte con dónde o en qué se basa el poder de los diferentes grupos y por otra en lo esencial del proyecto proveniente de la ILE y de las otras fuentes que se han mencionado.

Retomados por Revaque para el Madrid, los rasgos del proyecto de la ILE se pudieron encontrar en diversos escritos, discursos, declaraciones del propio Revaque y otros profesores fundadores, pero no como el conjunto de principios que se agrupan con toda intencionalidad, como se hace durante la gestión de Cristina Barros, poniéndolos por escrito en un documento específico, dando con ello cuerpo a una *tradición* y manteniéndola a través de su difusión escrita. Muchos se sienten identificados con esos principios, pero las representaciones que se hacen de los mismos, cómo los significan, tiene variantes en torno a las cuales se agruparán para luchar por el predominio de esos significados.

Se identificaron tres etapas que se distinguen por desarrollarse en escenarios que involucran cambios en la organización institucional, el estilo de gobierno y quienes lo ejercen. Un primer corte corresponde al período comprendido de 1941 a 1971, en donde se suceden grandes vicisitudes económicas para el colegio y cambios políticos en España que pusieron en riesgo su existencia. Varios fueron los hechos destacados que al analizarlos en su interrelación, dieron cuenta del proceso de desarrollo, durante el cual, Revaque mantuvo contacto estrecho no sólo con Indalecio Prieto sino también con el ministro de educación de la

República Española que se encontraba en París, Marcelo Santaló, a quien informaba sobre subsidios y avances del colegio. Esto fue un elemento más para considerarlo como "la escuela de la República Española en el exilio". Ya que en él se depositó el proyecto educativo y político de la República que requería ser refrendado en el exilio, dando origen con ello a la contradicción, confrontación y agrupamiento en torno a diferentes concepciones del "deber ser" del Madrid y a que fuese él, el Prof. Revaque, quien investido por el poder republicano, se convirtiera en *guardián.*

El colegio continúa transitando por diversos problemas económicos, sin embargo logra volverse autónomo de la CFARE, JARE, pagar sus deudas y lograr cierta estabilidad y prestigio, no sin problemas a veces laborales, otras de los alumnos que influidos por los momentos sociales y políticos de los años sesenta y setenta se manifiestan en contra del tipo de educación que se daba en el Madrid, ya que si bien era heredera de una gran tradición pedagógica, ahora se reconocía como autoritaria en sus maneras, pugnando por una educación al estilo de las llamadas escuelas activas.

En este escenario, en 1971 Revaque se retira, con lo que se señala el fin de una etapa que se desarrolló bajo su dirección, siendo a la vez *guardián* de la tradición de la ILE en el aspecto pedagógico y filosófico, también de la herencia republicana en cuanto a proyecto educativo y político e iniciador en los hechos de una nueva *tradición* que conjuntaría las dos anteriores para dar paso a una nueva, la del

Colegio Madrid, ahora acorde con un nuevo contexto, el de México, el del exilio, que ofrecía todas las posibilidades para su desarrollo.

La gestión del nuevo director, Luis Castillo, se caracterizó por sentar las bases para una organización administrativa mucho más formal, con lo que se dejaba ver el tránsito que se había iniciado hacia una nueva organización del colegio y el abandono del modelo doméstico. Castillo también debía actuar como *guardián* y lo hace, aunque de manera menos espectacular que Revaque, ya que en este último se conjugaron características difíciles de reunir en un solo individuo, porque los guardianes suelen no ser expertos y es el status y no la competencia lo que lo distingue dentro de un grupo, en cambio, los conocimientos y habilidades del experto aunque suelen cubrirse de cierto velo de misterio para la agente común, en principio son asequibles a cualquiera que esté dispuesto a obtenerlos.

Hacia 1976 dará inicio la tercera etapa, que se distingue por una nueva organización, ahora el órgano superior es la Asamblea General que elige una junta de gobierno. Requisitos para ser miembro de estos órganos están relacionados con elementos identitarios como: estar vinculado con el colegio como ex alumno, ex profesor, profesor o padre y contar con antecedentes académicos, docentes o de investigación. La dirección sería ocupada por Dionisio Peláez, quien solo dura un año, mostrándose incapaz de contender con las dificultades que presenta la organización escolar, demandas de alumnos de preparatoria, capacitación de profesores, entre otras. Aflora la necesidad de una nueva estructura institucional y no sólo el cambio de director como manifestaron los profesores.

Sin embargo, estos cambios que por unos sectores se vivían como necesarios y urgentes, para otros representaban el riesgo de perder la tradición al ir en pos de la modernización, se tenía temor a la pérdida del proyecto educativo, cultural y político.

Uno de los cambios que se introdujeron al nombrar a María Leal como directora general fue designar a Cristina Barros como coordinadora académica a fin de evitar lo más posible la carga administrativa, dejando ésta a Antonio O. Junco.

En esta etapa su observó como se presenta un fenómeno semejante al sucedido con el proyecto de la ILE durante la II República, cuando al no contar con un proyecto educativo y cultural propio, adopta el de la Institución y ubica en puestos claves a los más destacados integrantes, quienes tendrían la responsabilidad de poner en marcha el proyecto en toda España. Además había que preservar la tradición de la ILE, preservando el grupo al que pertenecían, para ello colocaron en puestos menores pero no menos importantes, a diferentes miembros, muchos de ellos inexpertos, que rápidamente muestran su ineficacia para consolidar lo propuesto. La continuidad estaba en riesgo y la disyuntiva era perder la *tradición* del grupo o poner a gente ajena pero capaz de sacar adelante el proyecto.

El sentido político María Leal hizo evidente desde los inicios del colegio la necesidad de pensar en que debía prepararse alumnos como ciudadanos de este país, con una posición política clara que les permitiera promover y extender los principios de la República. Además, a pesar de o por tener la responsabilidad de

guardar la *tradición,* su visión a largo plazo, también se evidencia en proceso de preparación de Cristina Barros como neófita y de ella como *guardián,* al prepararla desde niña, al estilo de los grandes iniciados, para ser la encargada cuando ocupa la dirección general, de quizá el cambio con más trascendencia que ha tenido el colegio y que representa otro momento de recreación de la *tradición,* la abierta incorporación del colegio a lo mexicano, a la puesta en marcha de un proyecto que más allá del discurso incorporaría la pluralidad de pensamientos, ideologías, posturas políticas, estratos sociales, frente a la exclusividad tan señalada entre mexicanos y exiliados que se había dado, al incluso organizar grupos de alumnos específicos para unos y otros.

Indudablemente es otra etapa la señalada por la designación de Cristina Barros como directora, que se vio marcada por dos hechos trascendentales, la incorporación de dos *extranjeras*, por supuesto con el conocimiento previo y la anuencia de María Leal, de dos directoras de sección que no eran ex alumnas ni tenían relación con el exilio. Este suceso visto a partir de las categorías de *amigo, enemigo,* provoca la inmediata toma de posición de los grupos existentes en el colegio, pues recordemos que esto está referido no a un espacio geográfico sino a la diferencia de identidades y los elementos que las conforman. Los cuestionamientos serían: se podría confiar en ellas, se perderían los principios del colegio o ya se habían perdido al nombrarlas, cuánto tiempo se quedarían, entre otros.

Dentro de los órganos de gobierno se encontraron principalmente tres grupos que se clasificaron en relación con los fundamentos de su poder en tres categorías: Aristocracia, ya que reflejan la tradición familiar de antepasados con prestigio académico o por haber sido fundadores de la institución y sus redes de relaciones sociales están basadas en la confianza que les da la familiaridad basada en sus propios rituales. Otros basan su poder y confianza en los otros, de acuerdo con la fuerza política que les da las alianzas con elementos internos o externos al grupo, que sin ser de la aristocracia tienen vínculos con el gobierno de México. El tercer grupo, es el basado en el prestigio académico, mediante el cual obtienen poder político y autoridad moral.

Particular relevancia ha tenido en el trabajo el análisis de élites y redes sociales en los fenómenos estudiados , ya que a través de estos dos conceptos ha sido posible establecer un vínculo significativo con los procesos de conformación de identidades, agrupamientos en torno a concepciones de lo que ha sido, es y debe ser el colegio y las redes mediante las cuales los distintos grupos, obtienen y definen su poder .

En este sentido, se puede decir que en el Colegio Madrid se operan varios fenómenos, algunos de corte tradicional, en el sentido de la teoría clásica de élites, como la llamada circulación de las élites, definida por Pareto, quien sostiene que éstas, fundamentalmente provenientes de las aristocracias locales, no logran una prolongación indefinida en el tiempo, como sería el caso del grupo fundacionista en el colegio, debido a que producto de su propio desarrollo y de las

pugnas que se suscitan tras mantenerse en el poder, se ven afectadas, tarde o temprano, por el síndrome de decadencia y la única manera de subsistir consiste en la eliminación de elementos degenerados y la aportación de otros nuevos.

El modelo elitista tradicional, supone la configuración de una estructura piramidal en la aplicación del poder. Este se encuentra condensado en el extremo superior a través de la toma de decisiones, es decir, los niveles de mando de una sociedad o de una organización específica, como ha sucedido hasta hoy con los órganos de gobierno del colegio.

Las elites tradicionales, sin embargo, han sido reemplazadas paulatinamente por lo que se conoce como elites funcionales, que cumplen un rol específico en los diferentes estamentos de la sociedad contemporánea. No obstante ser grupos pequeños comparados con la sociedad en su conjunto, son capaces de tomar decisiones fundamentales que conciernen a la mayoría, tal sería la situación que se presenta con el vínculo Colegio Madrid-UNAM, por nombrar alguna institución, porque bien podría hacerse extensivo a muchas otras instituciones relacionadas con la educación, la ciencia y la cultura, en donde egresados juegan papeles muy importantes. El poder del sistema de elite se ve realzado por la estrecha colaboración que se establece con el resto de la estructura social, es decir, todo el aparato organizado de una sociedad, que comprende a sus organizaciones políticas, educativas, sociales, etc.

En la sociedad de elites, son éstas conformadas como grupos las que controlan diferentes aspectos del todo social. Hay quien afirma que se ha desarrollado una nueva forma de estratificación social, refiriéndose a las elites funcionales .

Las élites funcionales locales revitalizan la identidad cultural, sirviéndose de elementos que estereotipan, es decir, fijan mediante la repetición frecuente de ciertos patrones homogeneizantes, como la verdad formularia de la tradición del colegio, conductas sociales que responden a sus intereses.

Estos grupos de elite interna en el caso del colegio, en su especificidad, colaboran entre sí, detentan una gran parte del dominio institucional o del poderío instrumental ya que gozan de facultades para mandar o ejecutar una cantidad de funciones o para modificar o hacer cesar una variedad de ellas.

Los estudios mas recientes ligan a la élite con la clase dominante. La primera la consideran como servidora de los intereses de la “alta clase social”, es su brazo ejecutor, en la medida en que son los miembros de esta clase alta quienes definen la mayoría de las cuestiones políticas, forman las propuestas de la política general del país y, en definitiva, influyen en el gobierno (Domhoff, 1968, p. 258).

El estudio del Colegio Madrid, de la generación de una tradición que le da sentido y significación, al vincularlo con la conformación de élites, particularmente en los campos de la educación, la ciencia y la cultura, nos llevó al análisis de las redes de relaciones existentes entre las posiciones sociales ocupadas por los miembros

de la élite interna tanto al interior como al exterior de la institución, más que en las características individuales de los ocupantes. Esta elite interna está conformada por quienes han podido y pueden acceder a cargos en los distintos órganos de gobierno,

Al interior de la institución, las élites están formadas normalmente por aquéllas personas, cuyo poder está institucionalizado, esto es, como expresión de una estructura de poder con una mayor o menor duración determinada. En efecto, las personas son contingentes y por tanto cambian y se renuevan. Por el contrario la reiteración de relaciones, el mantenimiento del entramado de una red social a partir de aptitudes diferenciales y los entrecruzamientos e interconexiones de estas relaciones, pueden permanecer por largo tiempo. Desde esta perspectiva, no existe posición aislada sino una serie de posiciones que constituyen conjuntos correspondientes a la intersección de relaciones, que no se dan sólo en el interior de los grupos de identidades conformados al interior del colegio, sino también entre las posiciones de cada conjunto respecto a los demás, y a su vinculación con redes sociales externas de mayor complejidad.

Las invitaciones a formar parte de los órganos de gobierno están en estrecha relación con quienes cubren alguna o algunas de las categorías anteriores. En cuanto a las direcciones de sección, en varios casos, lo que se hizo fue contratar expertos que se adhieren a la *verdad formularia o* Principios del Colegio. La tendencia hasta entonces era que los órganos de gobierno como Asamblea de Asociados y Junta de Gobierno ocuparan el lugar de *guardián de la tradición,*

investidura que se hacía extensiva al director general en su función operativa y las direcciones de sección jugaban el rol de la *expertise.*

La comparación entre *tradición* y *expertise* nos llevó a encontrar diferencias tan importantes como en el caso de *guardianes* y *expertos.* Ya que la *expertise* por ser desarraigante, no local, descentrada y basarse en que el conocimiento es perfectible y en el escepticismo metódico, implica especialización y suele interactuar con la reflexividad institucional mediante procesos constantes de pérdida y reapropiación de habilidades y conocimientos cotidianos, que vuelve inexistente el conocimiento local, porque bajo la *expertise* esos conocimientos se convierten en recombinaciones locales con los venidos de otros lugares, por ello en el colegio se conservan ciertos hábitos, costumbres y tradiciones conservan su importancia en el colegio.

El rol del experto es proteger la imparcialidad del conocimiento más allá de jerarquías y burocracias que tienden a impedir la apertura a la innovación y a convertir habilidades en obligaciones.

Por tanto, son dos las condiciones que deben reunir los mecanismos desarraigantes para ser eficaces: evacuación del contenido tradicional o consuetudinario de los contextos de acción locales y la reorganización de las relaciones sociales a través de amplias franjas espacio-temporales. Cumplidas estas condiciones, se pude dar paso a la conformación de un sistema experto, pues éstos operan la descontextualización como una consecuencia intrínseca del

carácter impersonal y contingente de sus reglas de adquisición de conocimiento, pues son sistemas abiertos a cualquier persona que cuente con el tiempo, recursos y talento.

Ha sido muy interesante constatar como el origen aristocrático, es decir, ser exiliado o hijo de exiliado y la pertenencia a la institución: ser ex alumno, no determinan la preservación de la *tradición* debido a que en muchos casos se desconoce a qué se refiere ésta. Entonces lo que tratan de preservar en realidad, son sus propias creencias sobre el deber ser del colegio, de acuerdo a su criterio y experiencia. Esto no sucede con los grupos identitarios detectados en los órganos de gobierno, Asamblea y Junta de Gobierno, en donde los procesos de lucha por la hegemonía permiten el agrupamiento en torno a elementos e intereses comunes, pero en las capas más amplias como son profesores, alumnos, ex alumnos y padres, es difícil darse cuenta de la relación que pueden tener con los grupos mencionados y los conflictos aparecen sólo como resultado de diferencias de concepción y no como lucha de identidades, de significados buscan ser hegemónicos.

En resumen, se puede decir que los *guardianes de la tradición* del colegio son primordialmente los miembros de los órganos de gobierno, el director general es designado e investido como *guardián.* En cambio, las direcciones de sección no tienen más esa investidura, a excepción quizá del bachillerato, sino que se desempeñan como *expertas,* lo cual no significa oposición a la tradición o al

proyecto, por el contrario, se pretende que sean quienes diseñen las estrategias adecuadas para lograr la adhesión de la mayoría a la *verdad formularia.*

Pero las directoras de sección si no provienen de ligas con alguno de los grupos, generalmente son más afines a alguno o algunos de ellos, lo que orientará dichas estrategias y el logro de la implementación de las mismas, dependerá del apoyo que logre tener de estos grupos y la presión que puedan ejercer en la dirección general en uno u otro sentidos.

En los años ochenta toma fuerza el grupo cuyos miembros están relacionados con la vida académica del país. Es el de los académicos o científicos. En estos momentos, la mayoría de alumnos y profesores son mexicanos, hay pocos ex alumnos o hijos de éstos y las personas que están al frente de puestos de autoridad, lo estarán no tanto por su origen como por su calidad de *expertise* y la institución, continúa su marcha a convertirse en un sistema experto. Se pone mayor orden en la parte organizativa y administrativa, definiendo jerarquías, funciones y procedimientos, además de sistematizar mucho más el trabajo, otorgando un peso importante a la planeación en todos los sentidos. Se incorpora tecnología como medios didácticos y se incrementa el trabajo colegiado, promoviendo la actualización y capacitación de los profesores, así como grupos autogestivos y de investigación. Las relaciones con el exterior se incrementan y se intenta que el colegio sea reconocido como institución en la que se realiza investigación.

Los estatutos de la Asociación Civil Colegio Madrid, se reforman para poder aumentar el número de miembros con personas que siendo notables en su área de trabajo, también tengan interés en las cuestiones educativas y la energía y fuerza que los miembros más antiguos ya no tienen.

En el 2003 la Asamblea de Asociados y la Junta de Gobierno se han planteado por primera vez en más de sesenta años, poner por escrito el proyecto del colegio, proyecto a 25 años en el que seguramente se resignificará nuevamente la tradición y se echarán a andar los mecanismos necesarios para volverla operativa, con la consecuente lucha entre los grupos de identidades. De ahí que se requiera un enfoque sistémico para analizar la institución, viéndola como un sistema abierto, que está ligado a otros sistemas y que requiere del conflicto para sobrevivir, guardando lo medular de los orígenes, de su *tradición.*

Finalmente diremos que la tradición se ha recreado y resignificado en varias ocasiones a lo largo de la vida de la institución, manteniendo hasta hoy el pacto republicano de que estén representadas las distintas corrientes de pensamiento, por tanto, diferentes identidades, con las consecuentes tensiones que ello implica y las luchas por mantener la hegemonía de un grupo a través de imponer sus puntos de vista acerca de lo que considera es la tradición.

De ellos quizá la el enfoque más riesgoso para el mantenimiento de la *tradición*, sea aquel que se cubre con un velo de diálogo y concertación y plantea lograr lo que llama “congruencia”, a través de la generación de “líneas comunes”,

planteando como lo hacía la sociología de los años cincuenta, que era posible ponerse de acuerdo en cuanto a valores y normas y después orientar la acción hacia ello, garantizando de esta manera el equilibrio social, es decir, tener una sola escuela y no cuatro, como se dice. O sea, un modelo de sistema cerrado. Este modelo, basado en el acuerdo con base a normas y valores, funcional durante la posguerra, ha mostrado una formación profundamente individualista de las personas, visión francamente opuesta a los planteamientos de la verdad formularia en que se basa la tradición colegio.

Con lo que se tiende a caer en posiciones fuertemente centralistas y autoritarias y con lo que además se olvida uno de los postulados: el Colegio Madrid está formado por cuatro escuelas: jardín de niños, primaria, secundaria y preparatoria (hoy CCH). La sustentación de esto se encuentra en los planteamientos de dos de las grandes vertientes que conforman pedagógicamente al colegio.

La educación básica: preescolar, primaria y secundaria requiere de gran número de alumnos, está referida más a una educación de tipo popular, "semillero" como lo dijo María Leal a Laura Huéramo (directora de la primaria desde hace 22 años), que de llegar al bachillerato y florecer, cumplirá con la idea del elitismo republicano: haber formado a los mejores, que serán la carta de presentación hacia el exterior, en muy diversos ámbitos pero muy particularmente hacia la UNAM y otras instituciones académicas y culturales en donde los ex alumnos tienen cada vez más relevancia como alumnos y posteriormente como investigadores o autoridades; culminando así el proyecto resultado de una

tradición que abrevó en otras que han sido descritas y que son recreadas y resignificadas para plasmarse en lo que sería la verdad formularia de dicha tradición: La Declaración de Principios de la Asociación Civil Colegio Madrid, A.C

BIBLIOGRAFÍA

Aaronovitch, S. *The Ruling Class*, London, Lawrence Wishart, 1961

Agnew, John. *Place and Politics.* Londres, Allen & Unwin, 1987.

Albornoz, A.: "Don Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre e Enseñanza", en Vida Nueva, julio 1922. B.I.L.E., año 46 (1922), núm. 750.

Altamira, Rafael:"Giner de los Ríos, educador", Edit. Prometeo, Valencia, 1915. ínsula, año 20 (marzo 1965), núm. 220.

Alted Vigil, Alicia. El archivo de la República Española en el exilio, 1945-1977: inventario del fondo Parâis. Madrid: Fundación Universitaria Española. 1993.

Alvarez del Vayo, Julio. *En la Lucha. Memorias.* México, 1975. Grijalbo

Anasagasti, Iänaki. Los años oscuros: el gobierno Vasco en el exilio (1937-1941). San Sebastián: Txertoa, 1985.

Arendt, Hanna. *La tradición y la época moderna.* P.P. 23 a 47.

Atenas. Revista Pedagógica. España,1933 – 1934

Aub Elena Entrevista realizada a don Francisco Giral en su domicilio en Salamanca, España, el 3 de marzo de 1981. PHO/ESP47 pp. 237.

Azaña, Manuel. *Memorias Políticas 1931-1933.* Vol. 1 y 2. Grijalbo Mondadori. Barcelona 1996.

Badilla Castillo, Sergio. *De la sociedad de clases a la sociedad de élites.* Sincronía. 2002

Barth, Frederik. *Los grupos étnicos y sus fronteras.* Fondo de Cultura Económica, México 1976

Barros, Cristina. “El nuevo Colegio Madrid”. En la *Revista de la Sociedad de Ex alumnos del Colegio Madrid. No. 1*

Bases y Estatutos de la I.L.E. Junta directiva y facultativa, Madrid. Imprenta Aurelio Alaria, 1876.

Bassols, Angel. La Geografia Mexicana y el exilio español. Una introducción al estudio de los científicos y sus aportaciones. In Revista Quorum, 1996. p. 36 y 40.

Bauman, *Modernity and Ambivalence.* California University Press. 1978

Beck, Ulrich; Giddens Anthony y Scott Lash. *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Moders Social Order.* Cambridge, Polity, 1994

Bedé, M. Jean Albert. “Le probleme de l’Ecole Unique en France”*, Etudes Françaises*, cahier 24, París, Les Belles Letres, avril 1931.

Benítez Fernando, Lázaro Cárdenas y la Revolución Mexicana. V. III, p. 111-116.

Bermúdez Cañete Fernández, F.-. "Giner de los Ríos y la Generación del 98" en Cuadernos Hispanoamericanos, vol. 51, nº 317, pp. 414-424, 1976.

Biografía intelectual y moral de don Francisco Giner de los Ríos, Impresora Azteca, México, 1955.

Bobbio, Norberto et. Al. *Diccionario de Política.* Siglo XXI Editores. México 1991

Cacho Viu, Vicente-. La Institución Libre en Enseñanza. I: Orígenes y etapa universitaria (1860-1881) . Madrid, Ediciones Rialp, S.A., 1962.

Cárdenas, Lázaro. Obras. Tomos I y II. UNAM. Nueva Biblioteca Mexicana. México 1986.

Epistolario de Lázaro Cárdenas. Vol. I y II, México, 1974. Siglo XXI

Carr, Raymond. España 1808-1939. Ariel. Barcelona 1969

Castañeda Rincón Javier. Los profesores de geografía del exilio español en México Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales
Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9796] Nº 252, 10 de octubre de 2000

“Cien años de Institución Libre de Enseñanza. La España posible de los educadores” en El Paìs, Madrid 30 de junio de 1976. Figuran los artículos de A. Jiménez-Landi, J. Jiménez Lozano, J.L. Aranguren, S. Ortega, G. Celaya, R. Gullón, J. Campos, A. Bonet Correa, N. Seseña y F. Pérez Gutiérrez.

Castillejo, José. *Guerra de ideas en España. Filosofía, política y educación.* En Revista de Occidente, Madrid, 1976.
"Cien años de Institución Libre de Enseñanza. La España posible de los educadores" en El País, Madrid 30 de junio de 1976.

Cruz, José Ignacio. “El patronato Cervantes de México y los colegios de provincias del exilio pedagógico de 1939”. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria.* España No. 14-15, AÑO 1995-1996. Pág.. 453-465.

Cruz, José Ignacio. *Masonería, librepensamiento, ciencia y educación* http//www.bib.uc3m.es

Cueli José “Ciencias médicas y biológicas” en El exilio español en México. México. Salvat, 1989. Pp. 495-528.

Datos biográficos", en España, 26 de febrero de 1915. B.I.L.E., año 39 (1915), núms. 659-660.

Declaración de Principios de la Asociación Civil Colegio Madrid.

De Puellez Benítez, Manuel. *Educación e Ideología en la España Contemporánea., 1767-1970.* Barcelona. Labor. 1980.

Dahl, R.A. *Who Governs? Democracy and Power in American City, New Haven,* Yale University Press, 1961

Díaz, Elías-. La filosofía social del krausismo español . Madrid, Editorial Debate, Colección Universitaria, 1989.

Domingo, Marcelino: "Francisco Giner (In Memoriam)", en La Publicidad, Barcelona. B.I.L.E., año 41 (1917), núm. 682.

Dilthey, W. “The understanding of other persons and their life-expressions” en Kurt Mueller-Volmer (de.), The hermeneutic Reader. Continuum, N.Y. 1988,

Domhoff, W. *“The Power Elite and its Critics”.* Beacon Press, 1968, p.p. 251-278

Domínguez Pilar. Voces del exilio. Mujeres españolas en México, 1939-1950. Madrid, Universidad Complutense-Instituto de Investigaciones Feministas y Consejería de la Presidencia, Dir. Gral. de la Mujer, 1994. p 294

Domingo, Marcelino. *La Escuela en la República.* Madrid, Aguilar, 1932.

Domingo, Marcelino. *La experiencia del poder.* Tip. S. Quemades Madrid 1934

Eco, Humberto. *Cómo se hace una tesis. GEDISA Editorial. Barcelona 2000*

El exilio español y la UNAM: Inmigrantes y refugiados españoles en México: Siglo XX.

El Exilio Español en México, l939-l982. México: Salvat-FCE. p. 103, 107,116, 117 y 119.

“El incremento de la población escolar en España”. En *Anales de la Universidad de Madrid, tomo 1, 1932.*

“El rescoldo”. En *Cruz y Raya no. 30.* Septiembre de 1935.

Esteban Mateo,L: "La Institución Libre de Enseñanza en Valencia", Valencia, Bonaire.

Estudios sobre la II República Española, Madrid, Tecnos, 1975.

Fagen, Patricia Weiss. Spanish Republicans in exiles and citizens in México. Austin, University of Texas Press. 1973.

Ferrer. Miquel. La Generalitat de Catalunya a l'exili. Barcelona: Aymáa, 1977.

Ferrer Benimeli, José A. *¿Qué es la masonería?.* Universidad Carlos III de Madrid. Enero de 1998. Tomado de Internet.

Foulkes, Vera. Los niños de Morelia y la escuela "España-México"; consideraciones analíticas sobre un experimento social. México, 1953.

Fresco, Mauricio. La emigración republicana española. Una victoria de México. México: Editores Asociados, 1950. p. 47 y 53.

Gadamer, H.G. Verdad y Método. Ediciones Sígueme, Salamanca, 1977.

Gamero de la Fuente, Moisés. Homenaje a México: Historia contemporánea de una emigración.

Garritz, Andoni. "La guerra y el exilio. No darse por vencidos, ni aún vencidos. En *Nosotros Ahora.* Diciembre de 1989.

Geertz, Clifford *La interpretación de las culturas.* Gedisa. Barcelona. 1992.

Giddens, Anthony. *La vida en una sociedad post-tradicional.* Revista Ágora No. 67verano de 1997, pág.12 P.P. 5 a 61.

Giddens, Anthony. *The Constitution of Society,* Cambridge, Polity, 1984, pág. 45-51

Gil-Albert "Memorabilia", Barcelon, Tusquets Editor. *Cuadernos Marginales 43,* 1975.

Gil Cremades, J.J. (1975): "Krausistas y liberales" . Madrid, Seminarios y Ediciones.

Gil Mendieta y Samuel Schmidt. *La red poloítica en México.* IIMAS. UNAM. México 1999.

Giménez, Gilberto. *Materiales para una teoría de las identidades sociales.* Frontera Norte. Vol. 9, Núm 18, julio-diciembre de 1997.

Giménez, Gilberto. *Importancia estratégica de los estudios culturales en el campo de las ciencias sociales.* Insituto de Investigaciones Sociales. UNAM.

Giner de los Rïos, F. (1877): "Leciones Sumarias de Psicología ." (2ª Edición) Madrid, Imp. de A. J. Alaria.

Giral Francisco. La ciencia española en el exilio. El exilio de los científicos españoles (1939-1989). Barcelona, Anthropos, 1994. pp. 19-20.

Giral, Francisco. La República en el exilio. Madrid. Edic. 99, 1977.
Habermas, J. "La pretensión de universalidad de la Hermeneútica" en La lógica de las Ciencias Sociales, Grijalbo, México, 1988.

Gómez de Castro, Federico-. "El concepto de formación integral en Giner" en Revista Complutense de Educación, vol. 3, nº 1 y 2, pp. 193-205, 1992.

Gómez García, M.N.: "Educación y pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos" Sevilla, Universidad de Sevilla

Habeas Barga. "Las siete vidas frustradas de José Ortega y Gasset", en *Cruz y Raya, no. 2* Mayo 1933. Pág. 173

Habermas, J. Conocimiento e Interés. Taurus, Madrid, 1982.

Habermas, J. *La lógica de las ciencias sociales.* Taurus, Madrid 1982.

Habermas, J. La teoría analítica de la ciencia y Dialéctica". En su La Lógica de las Ciencias Sociales, Tecnos, Madrid, 1988.

Hanneman, Robert A. *Introducción a los métodos del análisis de redes sociales.* Universidad de California. Riverside. Versión electrónica.
http://wizard.ucr.edu/rhannema/networks/text/text/textindex.html

Hernández, Santiago et. Al. *La escuela Moderna, 1933.* Asociación Nacional del Magisterio Primario. México. 1933

Iwaânska, Alicja. Exiled governments: Spanish and Polish: an essay in political sociology. Cambridge, Mass. Schenkman Pub. Co., 1981.

Jato, David. *La Rebelión de los estudiantes,* CIES. Madrid 1953.

Jiménez Fraud, A.La Residencia de Estudiantes. Cincuentenario. Barcelona . Ariel

Jiménez García, Antonio-.El krausismo y la Institución Libre de Enseñanza. Madrid, Editorial Cincel, S.A. 1985 [Reimpreso en 1994]

Jiménez-Landi, Antonio-. La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente (4 vol.). Madrid, Editorial Complutense, S.A., 1996

Jiménez Landi, Antonio.. Entrevista con motivo de la aparición de este libro. Internet. 1998.

Jodelet, Denise. *Les representations sociales.* PUF. Francia. 1995.

Khun, Thomas. *La tensión esencial: tradición e innovación.* P.P. 248 a 263.

La guerra civil española. http://www.terra.es/personal3/rpuchemacia

La Institución Libre de Enseñanza http://www.ile.es/iresa/

La Institución Libre de Enseñanza en Cuadernos de Historia 16, no. 168, 1985. Artículos de T. Rodríguez Lecca y A. Ruiz Miguel.

La Institución Libre de Enseñanza1876-1976, en Cuadernos de Pedagogía, no. 22, Barcelona, octubre de 1976.

La Institución Libre de Enseñanza 1876-1976, en Revista de Educación no. 243, marzo-abril de 1976. Artículos de Ma. D. Gómez Molleda, J.A. Pérez Rioja, G. Gómez Orfanel, A. Jiménez-Landi, L:G: de Valdeavellano, E. Guerrero Salom y A. Molero Pintado.

La Institución Libre de Enseñanza, en Heraldo de Madrid, 19-VI-1906; 14-VIII-1906; 17-VIII-1906; Por esos mundos (Madrid), 8 (1907), no. 145.

La Jornada. *Suplemento especial: "Colegio Madrid, 50 años".* Miércoles 15 de mayo de 1991.

La ley de indulto general de 1937, un medio para la unificación nacional. *"Excelsior"* 32/A/13 de junio de 1999.

Landa, Rubén. *Programa de la Institución Libre de Enseñanza*. En*:* Sobre Francisco Giner de los Ríos. Cuadernos Americanos, 1966

Laporta, Francisco J.-. Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos. Madrid, Santillana, Aula XXI, Educación Abierta, 1977.

Laporta, Francisco J.-. "Francisco Giner de los Ríos en la modernización de España" en B.I.L.E., 2ª época, nº 18, pp. 17-26,1993

Laudan. *De las teorías a las tradiciones de investigación.* P.P. 104 a 160.

Leal, María. "El Colegio Madrid". *Revista de la Sociedad de Ex Alumnos del Colegio Madrid, No. 1*

Leeds, Wendy *Semiotics and communication: signs,codes,cultures.* LEA Publishers. London, 1993.

León Portilla, Ascensión H. de. España desde México: vida y testimonio de transterrados. UNAM. México, 1978.

Lida Clara con la colaboración de José Antonio Matesanz. La Casa de España en México. México. Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México, 1988. p. 27.

Lida Clara "La educación anarquista en la España del ochocientos". En *Revista de Occidente.* Segunda Época, NÚM. 97, 1971

Llopis, Rodolfo. *Las Revolución en la Escuel.,* Madrid. Aguilar, 1933.

López-Morillas, Juan-. El krausismo español. Perfil de una aventura intelectual . Madrid, F.C.E., 1956 [2ª edición aumentada 1980].

López-Morillas , Juan-. Racionalismo pragmático. El pensamiento de Francisco Giner de los Ríos . Madrid, Alianza Editorial, 1988.

Lozano Seijas, Claudio. *La Educación republicana.* Universidad de Barcelona 1980. P.P. 459

Lozano Seijas, Claudio. "Exilio pedagógico y escuela pública. Los pedagogos españoles refugiados en México (1939-1968)". *Revista de Ciencias de la Educación (España).* No. 176, octubre-diciembre Año 1998 Pág. 507-514

Luzuriaga, Lorenzo-. La Institución Libre de Enseñanza y la Educación en España. Universidad de Buenos Aires, Departamento Editorial, 1957

Marichal, Juan. "La generación de los intelectuales y la política (1909-1914)", en *Revista de Occidente*, noviembre 1974, núm 140.

Martínez López, Manuel. *Fundamentos para una política de la Educación Base.* Madrid. Conf. Cajas de Ahorro, 1970

Matesanz José Antonio. Las raíces del exilio. México ante la guerra civil española, 1936-1939. México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos: Universidad Nacional Autónoma de México, 1999. p. 264-265.

Meda, Carmen. "La tarea fundamental del Colegio Madrid." En *Nosotros Ahora.* Diciembre 1989.

Medina, Esteban. *La lucha por la educación en España, 1770-1970.* Ayuso, 1977 Pág. 103

Méndez Ramírez, Ignacio et. Al. *El protocolo de investigación.* Trillas. México 2000

México y la República Española: antología de documentos, 1931-1977. Centro Republicano Español de México. 1978.

Mc. Intyre. *La racionallidad de las tradiciones.* En Justicia y Racionalidad. P.P. 333 a 349.

Mills, C. Wright. La élite del poder. F.C.E. México 1987.

Moreno Gómez, Francisco. *La masonería durante la dictadura franquista. Universidad Carlos III http//www.bib.uc3m.es*

Mosca, G. *The Ruling Class.* Westport, Greenwood Press, 1939.

Munich, Lourdes y Ángeles Ernesto. *Métodos y técnicas de investigación.* Trillas. México 2002

Nosotros Ahora. Segunda Época. Año 1 Núm. 5,6, 7, 9 y edición especial: *"Madrid, 1939".* Colegio Madrid, A.C. México 1989.

Oakshot. *Political Education*. Rationalism in Politics. P.P. 111 a 136.

Ordóñez Alonso Ma. Magdalena. El Comité Técnico de Ayuda a los Republicanos Españoles: historia y documentos, 1939-1940. México, INAH, 1997.

Ordorika Sacristán, Imanol. *Aproximaciones teóricas para el análisis del conflicto y el poder en la educación superior.* Instituto de Investigaciones Económicas. UNAM.

Ordorika Sacristán, Imanol. "Organización, gobierno y liderazgo universitario". Revista Universidades No. 10. UDUAL Julio-diciembre 1995.

Ordorika Sacristán, Imanol. *Power, politics and change inn*Ordorika Sacristán, Imanol. *Power, politics and change inn higher education: the case of the National Autonomus Uni higher education: the case of the National Autonomus University of Mexico.*. Tesis doctoral

Palazón, Ana María. "El exilio republicano en la educación mexicana". Omnis. México. Vol. 5 No. 17, Diciembre 1989 Pág. 47-51.

Pareto, V. *The Rrise and the Fall of the Elites.* Harcourt Brace and Company, 1935

Parker, R. A. C. Historia Universal del Siglo XX. Tomo I Europa 1918-1945. Siglo XXI México 1993.

Pastor, Ma. Alba. Los Recuerdos de Nuestra Niñez. 50 años del Colegio Madrid. Colegio Madrid, A.C. México 1991.

Pérez Ayala, Ramón. *Obras Completas.* Tomo III, Aguilar, Madrid 1963
Et. Al. *Los empresarios alemanes, el Tercer Reich y la oposición de derecha a Cárdenas II. CIESAS.* México, 1988.

Piña Soria Antolín. El presidente Cárdenas y la inmigración de Españoles Republicanos. México, Multígrafos SCOP, 1939. P. 12-13.

Pi Sunyer, Carles. Memáories de l'exili. Barcelona: Curial, 1978.

Piña Soria, Antolín. *El presidente cárdenas y la inmigración de españoles republicanos.* México. Multígrafos SCOP, 1939

Pla, José. *Historia de la Segunda República Española.* Destino.Barcelona 1940-41 Tomo 2

Polanyi. *The art of knowing*. P.P. 49 a 65 y 373 a 380.

Popper, Karl R. *El desarrollo del conocimiento científico.* Paidós 1979. P.P. 142 a 159.

Popper, Karl R. "La lógica de las Ciencias Sociales", en Theodor Adorno et al La Lógica de las Ciencias Sociales, Grijalbo, México, 1978.

Portantiero, Juan Carlos. "Gramsci y la educación" *Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas.* CESU-UNAM. México 1981.

Prieto, Indalecio. *Convulsiones de España. Epistolario Prieto-Negrín.* Editorial Planeta. Barcelona 1990.

Ramos de Oliveira, Antonio. *Historia de España, III.* México. Compañía general de editores. 1952

Revista de la Sociedad de Ex alumnos del Colegio Madrid, A.C. Números 1 y 2. México s/f.

Ricoeur, P. Hermeneutics and the Human Science, Cambridge, U.P. 1985.

Ricoeur, Paul. "The task of hermeneutics". En su Hermeneutics and the human sciences, Cambridge University Press, 1985.

Rodrâiguez Vives, Conxa. Ramón Cabrera, a l'exili. Barcelona: Publicaciones de la Abadía de Montserrat, 1989.

Rosal, Amaro del. El oro del Banco de España y la historia del Vita. De. Grijalbo. Barcelona 1977.

Rubio Javier, La emigración de la guerra civil de 1936-1939. Historia del éxodo que se produce con el fin de la II República española. Madrid, Librería San Martín, 1977. p. 318.

Ruiz-Funes Concepción La Unión de Profesores Universitarios Españoles en el exilio. Motivos y Razones. México, noviembre 1996. (inédito)

Sáez de la Calzada, M. (1968) "La Residencia de Estudiantes,1910-1936 Madrid, CSIC.

Sabino A, Carlos. *El proceso de investigación.* Humanitas. Buenos Aires 1993.

Sánchez, José Luis. "Cultura y Juventud". En *Nosotros Ahora.* Diciembre de 1989.

Sánchez Ron, j.m. (1989) "La Junta para ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 80 años después" , Madrid, CSIC.

Sánchez Vázquez, Adolfo. *Del exilio en México.* Grijalbo. *México, 1997.*

Sandoval Forero, Eduardo A. Migración e identidad: Experiencia del exilio.

Sbert, Antonio María. *Caminante no hay camino se hace camino al andar.* Revista de la Sociedad de Ex Alumnos del Colegio Madrid No. 1

Secretaría de Relaciones Exteriores de México. *Inmigrantes y refugiados españoles en México: Siglo XX.*

Secretaría de Relaciones Exteriores de México. *México y España: solidaridad y asilo político 1926-1942.*

Secretaría de Relaciones Exteriores de México. *Palabra del exilio 1*/María Soledad Alonso… Et. Al.

Shills, Edward. *Tradition and Liberty.* The virtue of civility. P.P. 103-123.

Simmel, G. "The stranger". En *On individualism and Social Forms,* Chicago, University of Chicago Press, 1971.

Solé, Tura. *Catalanismo y Revolución Burquesa.* Edicusa. Segunda Edición, Madrid 1974.

Soto Páez, Ernesto. "Misión cumplida" en *Bucarelí 8,* Año 3, Núm. 124, 21 de noviembre de 1999. Pág. 4-5.

Stea, Patricia Ellen Weiss. Exiles and citizens: Spanish republican refugees in Mexico. Ann Arbor, Mich: University Microfilms International, 1979.

Strauss, Leo. *¿Qué es filosofía política?* Ediciones Guadarrama. Madrid 1970. P.P. 11 a 73.

Suárez, Clara Elena. "Organización social y socialización de los españoles en las ciudades de México y Tehuacan"*.* En *Inmigrantes y Refugiados españoles en México Siglo XX.* Ediciones de la Casa Chata no. 8. CIESAS-INAH. México 1979 Pág. 226-292

Thomas, Hugh. *La guerra civil española.* Vol. 1 Grijalbo Mondadori. Barcelona 1995

Thomson, David. Historia Mundial de *1914* a 1968. Breviario no 142. F.C.E. México 1995.

Valdivielso del Real, Rocío. *Teoría de las élites.* UNED. Proyecto Crítico de Ciencias Sociales. Universidad Complutense de Madrid. 2004

Valle, José María del. Las instituciones de la República española en exilio. Parais: Ruedo Ibérico, 1976.

Varios Autores -. En el Centenario de la Institución Libre de Enseñanza Madrid, Editorial Tecnos, 1977.

Velasco, Ambrosio, "La Hermeneutización de la filosofía de la ciencia", Diánoia, 1995.

Velasco, Ambrosio. "*Filosofía de la Ciencia, Hermeneútica y Ciencias Sociales*". Ciencia y Desarrollo No. 125. Nov. Dic. 1995.

Velasco, Ambrosio. "Hermeneútica y filosofía de la ciencia en Karl R. Popper" en R. Farfán y J. Velázquez (comp.), Filósofos Austriacos en Exilio. UAM, 1994.

Velasco, Ambrosio. *El concepto de tradición en filosofía de la ciencia y en la hermeneútica filosófica.* En: Racionalidad y Cambio científico*.* Paidós. México 1997. P.P. 157 a 178.

Vicens Vives, J. *Historia de España y de América.* Barcelona 1972.

Vilar, Pierre. *La guerra civil española.* Grijalbo Mondadori. Barcelona 1996.

Weber, Max. "Objetividad cognoscitiva en ciencia y política social", en su Ensayos sobre metodología sociológica, Amorrortu, Bs. As, 1970.

Weber, Max. “The concepts of following a rule” en W.G. Runciman (de.), Weber Selections in translation, Cambridge university, 1988.

Weber, Max. *Economía y Sociedad.* Fondo de Cultura Económica, México, 1984.

Williams, Raymond. *Marxism and Literature.* Basic Books, New York, E.E.U.U.. 1977 Pág. 117

Williams, Raymond. “Reproducción” En *Culture.* Cap. 7. Fontana Publicaciones. 1981

Winch, Peter. *Comprender una sociedad primitiva.* Barcelona 1994. P.P. 31 a 86.