

ISSN: 1870-6738

Matices

del Posgrado Aragón

Año 8/cuatrimestre 1/enero-abril, 2013/No. 20



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ARAGÓN



Matices

del Posgrado Aragón

Año 8/cuatrimestre 1/enero-abril, 2013/No. 20

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. José Narro Robles
Rector

Dr. Eduardo Bárzana García
Secretario General

Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez
Secretario Administrativo

Dr. Francisco José Trigo Tavera
Secretario de Desarrollo Institucional

Lic. Enrique Balp Díaz
Secretario de Servicios a la Comunidad

Lic. Luis Raúl González Pérez
Abogado General

Lic. Renato Dávalos López
Director General de Comunicación Social

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

M. en I. Gilberto García Santamaría González
Director

Mtro. Pedro López Juárez
Secretario General

Lic. José Guadalupe Piña Orozco
Secretario Académico

Lic. José Francisco Salgado Rico
Secretario Administrativo

Dr. Daniel Velázquez Vázquez
Jefe de la División de Estudios de Posgrado
e Investigación

Lic. Daniel Édgar Muñoz Torres
Jefe de la Unidad de Extensión Universitaria

Mtra. María Concepción Estrada García
Jefa del Departamento de Difusión





Consejo Editorial FES Aragón

M. en I. Gilberto García Santamaría González

Director de la FES Aragón

Lic. Daniel Édgar Muñoz Torres

Jefe de la Unidad de Extensión Universitaria

Dr. Jesús Escamilla Salazar

Jefe de la División de Humanidades y Artes

Mtra. María Concepción Estrada García

Jefa del Departamento de Difusión

Mtro. Simón López Álvarez

Jefe del Departamento de Presupuestos

M. en I. Fernando Macedo Chagolla

Jefe de la División de Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías

Mtro. Benjamín Rafael Ron Delgado

Jefe de la División de Ciencias Sociales

Lic. Guillermo Rugerio Viveros

Jefe del Departamento de Fomento Editorial

Dr. Daniel Velázquez Vázquez

Jefe de la División de Estudios de Posgrado e Investigación

Consejo Editorial Internacional

Dr. Raffaele De Giorgi

Università del Salento, Italia

Dra. Sonia Teresinha de Sousa Penin

Universidade de São Paulo, Brasil

Dr. Jean Paraizo Alvez

Universidade de Brasília, Brasil

Dr. Héctor Pérez San Martín

Universidad Austral, Chile

Dr. Jean Francois Prud'homme

El Colegio de México, México





Comité Evaluador Internacional

Dra. Nivia Álvarez Aguilar

Universidad de Camagüey, Cuba

Dr. José Miguel Correa Gorospe

Universidad del País Vasco, España

Dr. Agustín de la Herrán Gascón

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Pasquale Luigi Di Viggiano

Università del Salento, Italia

Dra. Tatiana Díaz Arce

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Dra. Ana María Figueroa Espínola

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Dr. Norbert Francis

Universidad de Arizona, Estados Unidos de América

Dra. Rocío Fuentes

The Collage of the Holy Cross, Estados Unidos de América

Mtra. Diana Gil Chávez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dra. Nolfi Ibañez Salgado

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Dr. Afranio Mendes Catani

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Elvira Molina Fernández

Universidad de Granada, España

Dra. Rosani Moreira Leitao

Universidad de Brasília, Brasil

Dr. Joaquín Paredes Labra

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Manuel Riesco González

Universidad Complutense de Madrid, España

Dr. José Luis Villena Higuera

Universidad de Granada, España



Consejo Editorial Nacional

Dr. Luis Arnal Simón

Coordinador Académico del Área de Humanidades y Artes
UNAM

Lic. José Luis Espinosa Piña

Director General
Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa

Dra. Gloria Soberón Chávez

Coordinadora de Estudios de Posgrado
UNAM

Dr. Francisco José Trigo Tavera

Secretario de Desarrollo Institucional
UNAM

Comité Evaluador Nacional

Dr. Luis Álvarez-Icaza Longoria

Coordinador del Programa de Posgrado de Ingeniería
UNAM

Dra. María Concepción Barrón Tirado

Coordinadora del Programa de Posgrado de Pedagogía
UNAM

Mtro. Alejandro Cabeza Pérez

Coordinador del Programa de Posgrado de Arquitectura
UNAM

Dr. Jorge Fernández Ruiz

Coordinador del Programa de Posgrado de Derecho
UNAM

Dr. Arturo P. Huerta González

Coordinador del Programa de Posgrado de Economía
UNAM

Matices

del Posgrado Aragón

Índice	7
Editorial	10

Aportaciones

Militancia vs. representación partidista. Una confusión semántica en los procesos electorales <i>Raúl Campos Martínez</i>	14
Un panorama de los medios de arreglo pacífico de controversias internacionales vigentes <i>Francisco López González</i>	25
El espacio escolar en la preparatoria <i>María Judith Barrales López</i>	78
Dossier: Universidad y formación mediante creatividad	
Presentación	102
Reflexiones sobre el cambio del cambio en Pedagogía: un enfoque radical <i>Agustín de la Herrán Gascón</i>	108
La renovación pedagógica, más allá de las TIC en la universidad. Una opción personal <i>Joaquín Paredes Labra</i>	134
Las cinco dimensiones del conocimiento como estrategia de enseñanza y aprendizaje <i>Claudia Hohmann</i>	147
Las TIC, impulsando a la educación ambiental de manera creativa <i>Rogério Arruda</i>	154
Mapeando territorios nuevos y estableciendo territorios comunes <i>Rosana Sampedro</i>	166

Comunidad de aprendizaje dialógico-colaborativa para la formación de profesionales reflexivo-críticos en Nezahualcóyotl <i>Armando Servín Martínez</i>	172
El sentido del diálogo con los padres y la participación en la colaboración de las familias en la escuela <i>Hermelinda Luna Castro</i>	178
Comunidad de aprendizaje dialógico-colaborativa para la formación de profesionales de la Escuela Normal de Tecámac <i>Judith Araceli Gómez Muñoz y Araceli Jiménez Nava</i>	184
Una estrategia pedagógica-dialógica para la formación de docentes: compra-venta de proyectos educativos <i>Rita Yáñez Garnica y José de Jesús Andriano León</i>	189
La lectura: una herramienta para desarrollar competencias intelectuales en los alumnos de licenciatura en Educación Secundaria, en la especialidad de Español <i>Delia García Campuzano</i>	196
Reconocer la diversidad para su atención educativa <i>Martha Isabel Lagunas Figueroa</i>	202
Trabajo interdisciplinario entre alumnos de la FES Aragón para la elaboración de productos de fácil posicionamiento empresarial <i>Rosa Benítez Luna, María Guadalupe León Barrera y Claudia Edith Serrano Solares</i>	208
Rescatando la farmacia viviente <i>Juana Domínguez Hernández</i>	217
“Eco-jaguar”: cinco acciones en educación ambiental para una escuela sustentable <i>Liliana Florín del Castillo</i>	224
Red Normalista de Educación Ambiental <i>Rocío Arrieta Torres</i>	228

Construyendo mi propia historia	
<i>Yeny Jazmín Ocampo Tapia</i>	232
El club CIEN (Creatividad e Innovación Educativa Normalista)	
<i>Ana María Cópil Méndez</i>	237
Valoración pedagógica sobre el proceso vivido y las innovaciones propuestas en el grupo Formación mediante creatividad	
<i>María Inés Copello</i>	242
Debate	
SNI-2012: retos de las políticas públicas de evaluación académica en el gobierno de la alternancia	
<i>Hugo Sánchez Gudiño</i>	260
Autores	
Semblanza de autores	272
Lineamientos de la publicación	282
Publishing regulations	285

EDITORIAL

Históricamente América Latina se ha distinguido por ser un escenario caracterizado por claroscuros, que se definen por su invaluable riqueza natural y elevado nivel de desigualdad social y económica. Dentro de las múltiples razones que explican tal problemática, se puede resaltar que uno de cada dos jóvenes labora en la economía informal, motivo por el cual sus ingresos se ven aún más disminuidos que los del sector formal. Algunas de las agravantes que acentúan esta condición se relacionan con las carencias de sus derechos laborales, seguridad social y atención médica.

A la luz de esta situación, es evidente que este mal funcionamiento genera problemas importantes para los sistemas gubernamentales en materia de educación, concretamente, la superior; lo anterior debido a que es cada vez mayor la población de jóvenes que demanda mejores y mayores oportunidades de estudio y empleo. Frente a estos razonables cuestionamientos, la sociedad en general debe luchar por lograr que todas las estructuras públicas y organizaciones sociales vislumbren que sin educación no habrá un futuro promisorio.

En ese sentido, la tarea que los gobiernos deben enfrentar es el reto de garantizar la calidad educativa, en virtud de que la producción de conocimiento no puede ni debe desligarse del vínculo ineludible que son las estructuras sociales. En América Latina las universidades públicas —consideradas las que educan a más cantidad de alumnos y donde la investigación se aplica a mayor escala— mantienen fuertes nexos con la sociedad y asumen funciones que en otras áreas geográficas no son propias de esas instituciones.

Frente a este escenario, la cooperación resulta la principal condición para una sociedad fundada en el conocimiento. En este proceso, tal como sostiene el rector de nuestra Máxima Casa de Estudios, José Narro Robles, las escuelas deben contemplar al menos tres ejes fundamentales: movilidad regional de académicos y estudiantes; organización de un nuevo modelo de universidad y formación del espacio común latinoamericano de la educación superior y la investigación.

En cuanto al ámbito internacional, Latinoamérica es, en la actualidad, algo más que una posibilidad, debido a que son varias las entidades académi-

cas universitarias que han constatado las enormes ventajas de compartir proyectos; dicha circunstancia se da a partir de dos pilares básicos: la democracia y la integración. Por consiguiente, este proceso debe iniciar con el reconocimiento de su interdependencia cultural, económica, política y social.

Sobre la base de este análisis y dada la gran importancia que reviste la educación, es preciso señalar que América Latina requiere de una formación que eleve los valores y capacidades científicas y **técnicas de sus ciudadanos**. Puesto que la educación superior, sobre todo la pública, hoy se erige como un poderoso instrumento para abatir la desigualdad y pobreza de los pueblos latinoamericanos, en aras de construir una nueva sociedad más justa e igualitaria.

Dr. Daniel Velázquez Vázquez
Director de la *Revista Matices*

Aportaciones

Militancia vs. representación partidista. Una confusión semántica en los procesos electorales

*Raúl Campos Martínez**

Resumen

En el pasado proceso electoral federal 2011-2012, hubo un desatino en la toma de decisiones sobre la contratación de ciudadanos por parte del Instituto Federal Electoral, para ocupar el puesto de Capacitador-Asistente Electoral y de Supervisor Electoral. Este problema surgió al pretender darle un mayor alcance a la representación partidista ante mesas directivas de casilla y equiparlo con la figura de la militancia partidista, conculcándose con ello los derechos de muchos ciudadanos.

Palabras clave: representación partidista, militancia partidista, capacitador-asistente electoral.

Abstract

In past federal elections 2011-2012, there was a blunder in making decisions on hiring citizens by the Federal Electoral Institute for the post of Election Assistant Trainer and Election Supervisor, attempting to give greater scope party representation at polling stations and equate it with the figure of the party membership, thereby violating the rights of many citizens.

Keywords: partisan representation, militancy partisan, election, assistant trainer.

* Catedrático, tutor, académico y coordinador del Comité Tutoral de la Maestría en Derecho Electoral en la Facultad de Estudios Superiores de la UNAM, Campus Aragón, así como catedrático de la Maestría en Derecho Electoral impartida por el Instituto Electoral del Estado de México.

En cumplimiento de lo dispuesto por el artículo 152 numeral 1 inciso a) del COFIPE, el Consejo Distrital, antes de dictar el acuerdo que se impugna por esta vía debió vigilar y verificar que los aspirantes a fungir como capacitadores asistentes electorales cumplieran con, entre otros requisitos, el señalado en el artículo 289, numeral 3 inciso g) del COFIPE.,

Esto es así, porque inclusive en la convocatoria, que se emitió oportunamente, se señala expresamente como requisito a cubrir el no ser militante de partido, esto es, que se hace extensivo a no ser representante de casilla. Por tanto, desde la primera entrevista en que el aspirante debió haber manifestado si era militante de partido o había sido representante de casilla, la Junta Ejecutiva Distrital correspondiente, debió haber verificado con base en la información que obra en su poder, si la afirmación del aspirante era cierta o no. No lo hizo así.

En el pasado Proceso Electoral Federal 2011-2012, se presentó en el seno de las sesiones de Consejo Distritales una discusión respecto del supuesto impedimento que marcaba el artículo 289, párrafo 3, inciso g) del Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales (COFIPE). Esto luego de sostener por parte de unos y apoyado por otros, que el hecho de que algunos de los ciudadanos que aspiraban a ocupar el puesto de Capacitador-Asistente Electoral, extendiendo los nocivos efectos a la figura de Supervisor Electoral, y que habían sido representantes de partido político ante mesas directivas de casilla en el proceso electoral inmediato anterior, era equivalente a ser militantes de partido político. Por lo tanto, a la luz del numeral en cita, estaban impedidos legalmente para ser contratados como tales.

Desde este contexto, el Partido del Trabajo (PT) presentó respectivos recursos administrativos en los casi 300 Consejos Distritales del Instituto Federal Electoral (IFE); en los que se impugnaron los acuerdos mediante los cuales dichos Consejos habían aprobado la contratación de los Capacitadores-Asistentes Electorales, así como de Supervisores Electorales, que bajo su criterio y análisis, reunían los requisitos señalados por el COFIPE para ocupar dichos cargos, argumentando para ello lo siguiente:

Pretendiendo, por error, confusión o ignorancia, darle el mismo peso legal a la figura jurídica de la representación partidista que a la de militancia partidista, surge en ese momento una profunda división de criterios. Esto

no sólo al interior de los Consejos Distritales y los Consejos Locales, sino inclusive, en los órganos centrales del IFE, específicamente en su Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica. Al tratar, por presiones políticas, de dar línea a los diferentes Consejos Locales del país, a través de comunicados electrónicos, acentuaron con ello la confusión de criterios en la resolución de los recursos sometidos a la heterocomposición de dichos Consejos Locales, sustentando parte de su erróneo argumento en la siguiente tesis aislada:

Partido de la Revolución
Democrática (PRD)

vs.

Consejo General del Instituto
Electoral de Quintana Roo
Tesis XXII/2010

“CAPACITADORES ELECTORALES. LOS REPRESENTANTES DE LOS PARTIDOS POLÍTICOS ANTE LAS MESAS DIRECTIVAS DE CASILLA NO PUEDEN TENER ESE CARÁCTER (Legislación del Estado de Quintana Roo).—De la interpretación sistemática de los artículos 41, base V, y 116, fracción IV, inciso b), de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; 14, fracciones XVI y XL, de la Ley Orgánica del Instituto Electoral de Quintana Roo y la base 1.1 del Acuerdo por el que se aprueba la Estrategia de Capacitación Electoral para la Integración de las Mesas Directivas de Casilla para el Proceso Electoral Local Ordinario dos mil diez, se colige que los representantes de los partidos políticos ante las mesas directivas de casilla no pueden ser designados capacitadores, toda vez que, como auxiliares de la autoridad administrativa electoral en la etapa de preparación del proceso comicial, dada la importancia de sus funciones, en su actuación deben observar los principios de independencia, objetividad e imparcialidad, al fungir como auxiliares de la autoridad administrativa; en tanto que el nombramiento con tal carácter, de quien se haya desempeñado como representante de un partido político, genera duda respecto de la imparcialidad con la que se podría conducir.

Juicio de revisión constitucional electoral. SUP-JRC-60/2010-Actor: Partido de la Revolución Democrática-Autoridad responsable: Consejo General del Instituto Electoral de Quintana Roo.-23 de abril de 2010.-Unanimidad de cinco votos, con el voto razonado del Magistrado Flavio Galván Rive-

ra.- Ponente: José Alejandro Luna Ramos.-Secretarios: Juan Carlos López Penagos y Fernando Ramírez Barrios.

La Sala Superior en sesión pública celebrada el tres de noviembre de dos mil diez, aprobó por unanimidad de cinco votos la tesis que antecede.”

Sin contemplar en su desacertado análisis que se trataba de una tesis aislada emitida con base en una legislación que para ese momento histórico había sido reformada en parte, y derogada en otra, y que por no tratarse de una jurisprudencia, no era de observancia obligatoria.

Al hablar personalmente con la Directora de Capacitación Electoral del IFE, ésta me señaló que el argumento central de su instrucción a los Consejos Locales aparte de la tesis arriba citada, y de acuerdo con su consideración fue que, al firmar los ciudadanos un acta pública en su calidad de representantes de partido político ante mesas directivas de casilla, tal hecho era equiparable a ser militante del mismo; ello porque se encuentra comprometida su imparcialidad pretendiendo, además, extender los requisitos de temporalidad de tres años que la ley establece para los observadores electorales, a los Capacitadores-Asistentes Electorales y los Supervisores Electorales, que aspiraban a ocupar esos puestos en el proceso electoral 2011-2012.

Parte del argumento utilizado en los comunicados electrónicos (del cual se tiene copia), fue del tenor literal siguiente:

“[...] En relación al tiempo de restricción para los ciudadanos que fueron representantes de partidos políticos ante mesas directivas de casilla en Proceso Electoral Federal 2005-2006 y que actualmente se inscribieron a la Convocatoria para ocupar alguno de los cargos de Supervisor Electoral y Capacitador-Asistente Electoral en el Proceso Electoral Federal 2011-2012, se realizan los razonamientos siguientes.

”La Sala Superior del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación ha establecido que la sola designación de un representante partidista ante autoridades electorales genera la presunción que éste (sic) ciudadano podría conducirse en sus actividades con parcialidad hacia el partido que en su momento lo designó.

”El Instituto establece ciertos mecanismos que le permiten, de manera objetiva, determinar a los ciudadanos que cumplan mejor perfil que den plena vigencia al principio constitucional de imparcialidad que es el eje rector de la función electoral, así como con los principios de objetividad e independencia en la realización de las actividades electorales.

”El propio legislador estimó conveniente incluir dentro de los elementos a considerar para aquellos ciudadanos que desearan participar como observadores electorales, no ser, ni haber sido miembros de dirigencias nacionales, estatales o municipales de organización o de partido político alguno en los últimos tres años anteriores a la elección (artículo 5, numeral 4, inciso d), fracción II del Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales, “COFIPE”). En el mismo sentido se encuentra la limitación para quienes pretenden ser consejeros electorales, no ser, ni haber sido miembros de dirigencias nacionales, estatales o municipales de algún partido político en los tres años inmediatos anteriores a la designación. (Artículo 139, párrafo 1, inciso e) del COFIPE); de tal manera, funcionalmente es factible determinar que se excluyera a quienes se encontraran en estos supuestos jurídicos, ya que se vulnera la imparcialidad de los participantes en la organización de las elecciones (vigilancia, seguimiento y observación de las actividades), los cuales deben regirse conforme a los principios de certeza, legalidad, independencia, objetividad e imparcialidad [...]”

Los argumentos anteriores resultan también un desacierto de los órganos centrales del IFE, pues recordemos que no se puede aplicar una figura jurídica en extensión de otra por simple analogía jurídica. En virtud de que sea aplicable en un análisis de caso, es necesario que se presenten dos supuestos básicos, a saber:

- 1.- Que su aplicación se haga como procedimiento integrador para construir partes que falten de una norma y para ampliar el alcance de las leyes a casos no incluidos en ella.
- 2.- Como procedimiento para explicar toda la norma general en que debe subsumirse un determinado caso no previsto.

En el caso a estudio, la ley sí prevé las figuras de militancia y representación partidistas como instituciones jurídicas independientes y que no se asemejan en nada la una con la otra, pues de una interpretación sistémica de los artículos 26, 27, 28 y 38 del COFIPE obtenemos que los ciuda-

danos mexicanos que formalmente pertenecen a un partido político, sólo son aquéllos que ejerciendo su libertad de asociación consagrado en el artículo 9° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). Ello a través de los canales que la normatividad interna del Partido Político de su elección pone a su disposición; solicita su pertenencia a dicha organización política, lo que le da la facultad de participar en las actividades propias del mismo instituto, ya sea en su organización o funcionamiento, y que estatutariamente cuentan con derechos, como el de ser designados funcionarios partidistas o candidatos a un puesto de elección popular, y obligaciones, como la de aportar cuotas, asistir a asambleas, etcétera, existiendo un estrecho vínculo entre la organización política y el ciudadano, generándose así la calidad de militante partidista; mientras que el nombramiento de representantes de un partido político ante mesa directiva de casilla es un derecho exclusivo de dichas organizaciones, tal y como lo establece el numeral 36, párrafo 1, inciso g), del COFIPE, no de los ciudadanos.

Como sí sucede en el caso de la militancia, que, como ya apuntamos, es el resultado del ejercicio de la libertad de asociación protegido por el numeral 9° de la CPEUM; por lo que no pueden ser confundidas dichas figuras jurídicas entre sí, ya que la simple representación no genera el vínculo jurídico—político necesario para considerársele como militante partidista, pues de una interpretación filológica del término “representar” se deduce que es el acto de hacer presente al ausente a través de acciones que permiten ejercitar sus derechos u obligaciones. Sin que ello implique que tales actos sean a título personal, pues todas las acciones tomadas al amparo de dicha representación, se entenderán siempre como realizadas por la asociación política representada, y cuyo vínculo entre representante y representado fenece en el momento mismo que se da por concluido el acto para el cual se acordó dicha representación; es decir, la jornada electoral, por lo que la relación generada entre ambos no trasciende más allá de ese acto.

Aunado a lo anterior, en el caso que nos ocupa no se hacen presentes los hipotéticos jurídicos que permitirían la aplicación de una norma en extensión o en lugar de otra por simple analogía jurídica; tal y como pretendieron hacerlo erróneamente los órganos centrales del IFE, además de que dicho acto vulneraría el principio de seguridad jurídica contemplado en el numeral 14 de nuestra CPEUM.

Por su parte, la mayoría de los Consejos Locales del IFE en el país, entre los que podemos citar como ejemplos claros de ello a los de los Estados de México y Aguascalientes, que atendiendo a esta línea dada por el órgano central arriba citado, optaron por atender ese criterio y darle la razón al partido impugnante, es decir al PT. Estas consideraciones se transcribieron y fueron tomadas directamente de las resoluciones emitidas en los recursos de revisión números RSCL/MEX/014/1012 y RSCL/MEX/015/2012 acumulado del Estado de México y RSCL/AGS/004/2012 del Estado de Aguascalientes, esgrimiendo para ello, entre sus argumentos centrales lo siguiente:

“[...] Tocante al agravio señalado con el número III, justamente con base en la Tesis vigente XXII/2010, aprobada por unanimidad de votos de la Sala Superior del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación bajo el rubro: CAPACITADORES ELECTORALES LOS REPRESENTANTES DE LOS PARTIDOS POLÍTICOS ANTE LAS MESAS DIRECTIVAS DE CASILLA NO PUEDEN TENER ESE CARÁCTER, obligatoria para las autoridades electorales, todas las Juntas Distritales Ejecutivas en el Estado de México, hicieron el cruce pertinente para excluir a todos aquellos aspirantes que aparecieran en el Listado de Representantes de Partido Político ante la mesas directivas casilla durante el Proceso Electoral Federal 2008-2009, así como la base proporcionada por el Instituto Electoral del Estado de México. Con base en ese cruce, se procedió a notificar al aspirante de que no podían continuar en el proceso de selección para ocupar una plaza de Supervisores Electorales y/o Capacitadores Asistentes Electorales por tal motivo, o en su caso, se procedió a cancelar la designación.

”Al presentarse la relación de los aspirantes a Supervisores Electorales que se hubieran encontrado (sic) en la situación antes descrita y se procedió a separarlos del proceso de selección y en consecuencia, a cancelar su designación.

”En observancia a los principios de objetividad e imparcialidad los órganos electorales deben procurar que las personas que al efecto designen para que les auxilien en la capacitación a los funcionarios de casilla, se trate de ciudadanos cuya objetividad e imparcialidad no se encuentre cuestionada, dichas personas deben cumplir con los parámetros de imparcialidad exigidos a nivel constitucional.

”En este sentido el artículo 289 numerales 1, parte conducente y 3 del Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales, establece: (Se transcribe.)

”Por lo que de una interpretación amplia de lo contemplado en el inciso g) del artículo antes citado, la militancia se extiende a los aspirantes que se hayan desempeñado como representantes ante mesa directiva de casilla en el Proceso Electoral Federal 2008-2009...” El Estado de México.

Asimismo:

“[...] Del informe circunstanciado se desprende que adicionalmente, y con base en la Tesis vigente XXII/2010, aprobada por unanimidad de votos de la Sala Superior del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación bajo el rubro: **CAPACITADORES ELECTORALES. LOS REPRESENTANTES DE LOS PARTIDOS POLÍTICOS ANTE MESAS DIRECTIVAS DE CASILLA NO PUEDEN TENER ESE CARÁCTER**, obligatoria para las autoridades electorales, la 02 Junta Distrital Ejecutiva realizó un cruce de información para excluir a todos aquellos aspirantes que aparecieran en el listado de Representantes de Partido ante la (sic) mesas directivas casilla (sic) durante el Proceso Electoral Federal 2008-2009. Con base en ese cruce, se procedió a notificar al aspirante que no podía continuar en el proceso de selección para ocupar una plaza de Supervisor Electoral, por encontrarse en dicho caso [...]” El Estado de Aguascalientes.

Cometiendo los Consejos Locales de los Estados de México y Aguascalientes el mismo error de interpretación, como quedó apuntado, al extender los alcances de la figura jurídica de la militancia partidista al de representación partidista, basándose para ello en la Tesis XXII/2010 que previamente había sido enviada a dichos Consejos Locales por la Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica del IFE. Al considerar que un ciudadano que ejerció su derecho a la participación democrática al fungir como representante de un partido político ante la mesa receptora del voto en un solo acto jurídico-electoral (la jornada electoral), puede ser considerado (por analogía jurídica), como militante de dicho partido político, y que como consecuencia se coartara su derecho a aspirar a ser Capacitador-Asistente Electoral o Supervisor Electoral, a pesar de reunir todos y cada uno de los requisitos que para ello marca el artículo 289 del COFIPE.

Ello es así, pues la acreditación de representantes partidistas ante los órganos electorales, es una de las formas de concretar la participación de los partidos políticos en los procesos electorales. Exclusivamente en los asuntos relacionados con las facultades y los derechos de dicho instituto político el día de la jornada electoral, facultando, desde la ley, al representante de dicho partido para que tutele los intereses del mismo únicamente en esa elección. Y la razón que justifica la designación de un representante de partido político ante los órganos electorales es la de proteger los intereses de dicho partido, sin que genere un vínculo de identidad y pertenencia entre ambos, situación que sí sucede con el militante partidista.

Este criterio, que ya compartí con algunos Consejeros Locales del Distrito Federal, fue adoptado en diversas resoluciones emitidas en el marco de recursos de revisión interpuestos por el PT en este tema; entre los que se encuentra, a manera de ejemplo, el expediente número RSCL/DF/048/2012, y que en lo medular de sus argumentos se sostiene lo siguiente:

“[...] De lo anterior se desprende que la ley no señala que el sólo (sic) hecho de fungir como representante de partido deviene en militancia partidista.

”Así las cosas, resulta necesario discernir si un ciudadano que fungió como representante de un partido político ante la mesa receptora del voto en un solo acto jurídico-electoral (la jornada electoral), se le puede considerar o no, militante de dicho partido político.

”En un primer análisis encontramos que el ciudadano militante de un partido político es aquel que se encuentra vinculado a dicho instituto político por su ideología, normatividad interna y acciones, que generan una serie de derechos y obligaciones entre ambos. De tal suerte que de una interpretación sistémica de los artículos 26, 27, 28 y 38 del Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales (COFIPE) obtenemos que los ciudadanos mexicanos que formalmente pertenecen a un partido político, sólo son quienes participan en las actividades propias del mismo instituto, ya sea en su organización o funcionamiento; y que estatutariamente cuentan con derechos, como ser designados candidatos a un puesto de elección popular, y obligaciones, como la de aportar cuotas. De ahí que el simple hecho de ser un simpatizante de un partido político, no lo convierte en miembro militante al no existir ese vínculo jurídico-político necesario en-

tre ambos para ser considerada su participación como militancia partidista. "Por su parte, el carácter de representante de un partido político ante mesa directiva de casilla no puede ser confundido con la militancia partidista, pues la simple representación no genera el vínculo jurídico-político necesario para considerársele como tal; pues de una interpretación filológica del término 'representar' se deduce que es el acto de hacer presente al ausente a través de acciones que permiten ejercitar sus derechos u obligaciones, sin que ello implique que tales actos sean a título personal, y cuyo vínculo entre representante y representado fenece en el momento mismo que se da por concluido el acto para el cual se acordó dicha representación. Es decir, la jornada electoral, por lo que la relación generada entre ambos no trasciende más allá de ese acto.

"Ello es así, pues la acreditación de representantes partidistas ante los órganos electorales es una de las formas de concretar la participación de los partidos políticos en los procesos electorales exclusivamente en los asuntos relacionados con las facultades y los derechos de dicho instituto político el día de la jornada electoral. Se faculta al representante de dicho partido desde la ley a que tutele sus intereses únicamente en esa elección, y razón que justifica la designación de un representante de partido político ante los órganos electorales es para proteger los intereses de dicho partido sin que ello genere un vínculo de identidad y pertenencia entre ambos, situación que sí sucede con el militante partidista.

"De ahí que es válido concluir que la pretensión del Partido del Trabajo no tiene fundamento legal alguno, pues el artículo 289, párrafo 3, inciso g) del COFIPE, sólo estatuye que para ser asistente electoral no debe militar en ningún partido político. Aceptar como cierta la afirmación de que el simple hecho de haber sido representante de partido político ante mesa directiva de casilla es igual a ser militante de un partido político, no solo (sic) contraviene la ley, sino que además vulnera una de las garantías fundamentales que el artículo 5° Constitucional le reconoce, no solo (sic) a los ciudadanos, sino a los nacionales mexicanos en general y que es el derecho al trabajo lícito. Pero al no contravenir lo que exegéticamente marca la ley para el caso en análisis, es absolutamente lícito su aspiración laboral como asistente electoral, por lo que esta autoridad electoral concluye que los agravios identificados con las letras **C y D** son **infundados**.

"A mayor abundamiento, respecto a la designación de los ciudadanos

Laura López Rodríguez, Agueda Hernández Sánchez, Laura Alicia Rojas Sánchez, Elizabeth Sanabria Caballero, Angélica Georgina Alvarado Flores, Néstor Fernando Campos Jiménez, Gustavo Acosta López y Margarita Hernández Morales, esta autoridad atiende lo dispuesto al artículo 15, párrafo 2 de la Ley General del Sistema de Medios de Impugnación en Materia Electoral en el sentido de que el afirma esta (sic) obligado a probar, observando que en el caso que nos ocupa el actor alega que dichos ciudadanos fungieron como representantes de los partidos Alianza por México (que no existe); Partido Acción Nacional; Partido Alianza por México y Partido Acción Nacional, respectivamente sin que exhiba medios de prueba suficientes para arribar a la conclusión de que efectivamente los ciudadanos mencionados hayan fungido como representantes de partido político y, derivado de lo anterior se acredite su militancia partidista.

”Basta señalar que en la especie, el actor ofrece como pruebas la documental consiste en las bases de datos del Proceso Electoral, 2005-2006 y en especial 2008-2009, del Proceso Electoral Federal del Instituto Federal Electoral, probanza que ha sido analizada atendiendo a las reglas de lo lógica, de la sana crítica y de la experiencia por este órgano revisor; es decir, se analizó su contenido sin que se apreciara en ellas los nombres que el actor aduce son ciudadanos que fungieron como representantes de partido en la elección 2006 [...]”

De lo anterior se concluye que la supuesta confusión dada entre las figuras de militancia y representación partidista no tiene legalidad alguna, pues el artículo 289, párrafo 3, inciso g) del COFIPE, sólo estatuye que para ser Capacitador-Asistente Electoral o Supervisor Electoral, no debe militar en ningún partido político; aceptar como cierta de que el haber sido representante de partido político ante mesa directiva de casilla y firmado las actas públicas de la jornada electoral, es igual a ser militante de un partido político, no sólo contraviene la ley en los numerales 26, 27, 28, 36 y 38 del COFIPE, sino vulnera una de las garantías fundamentales que los artículos 5º y 14 Constitucionales le reconocen, tanto a los ciudadanos, como a los nacionales mexicanos, como lo es el derecho al trabajo lícito y a la seguridad jurídica, y al no contravenir lo que exegéticamente marca la ley para el caso en análisis, es absolutamente lícita la aspiración laboral de cualquier ciudadano que cumpla con los requisitos que marca la normatividad aplicable para desempeñarse como Capacitador-Asistente Electoral o Supervisor Electoral en los órganos descentralizados del IFE.

Un panorama de los medios de arreglo pacífico de controversias internacionales vigentes

*Francisco López González**

Resumen

La profusión de medios de arreglo pacífico de disputas en la segunda mitad del siglo XX y estos primeros años del siglo XXI, ha tenido diversos efectos que van de la confusión de algunos de esos medios con otros, hasta su desconocimiento absoluto, pasando por la crítica a su alto poder corrosivo sobre la integridad del derecho internacional. Esta investigación pretende proporcionar una visión general de los más conspicuos mecanismos internacionales de solución de controversias en prácticamente todos los ámbitos abarcados por el derecho internacional.

Palabras Clave: Derecho internacional, arreglo pacífico de controversias, tribunales internacionales, mecanismos internacionales de solución de diferencias, arbitraje internacional.

Abstract

The multiplicity of means of peaceful settlement of international disputes in the second half of the twentieth century and the first years of the XXI century has had various effects ranging from confusing some of those means with others, to total ignorance, including criticism to its highly corrosive power over the integrity of international law. This research paper aims to provide an overview of the most prominent international mechanisms for settling disputes in virtually all areas covered by international law.

Key words: International law, peaceful settlement of disputes, international tribunals, international mechanisms for settling controversies, international arbitration.

* Es licenciado en Derecho por la UNAM, es Maestro en Derecho Económico Internacional (LLM in International Economic Law) por la Universidad de Warwick en el Reino Unido y también es Maestro en Derecho por la UNAM.

I. Introducción

La multiplicación de mecanismos especializados para la solución de controversias internacionales que se ha dado en los últimos treinta años, si bien no debe sorprender a nadie, no deja de ser un suceso cuya importancia obliga a su análisis.

Este fenómeno ha sido abrumador de manera tal, que reconocidos internacionalistas como Anne-Marie Slaughter han sugerido la inminente conformación de una “comunidad global de tribunales”¹ caracterizada por un solo sistema en el que los jueces apliquen derecho internacional, derecho nacional y una mezcla de ambos.

Se trata de un acontecimiento distinguible por la desmedida especialización por áreas del derecho internacional, mismo que se inserta en la preocupación expresada por la Comisión de Derecho Internacional por la fragmentación del derecho internacional.²

Sobre esta idea, incluso ciertos publicistas consideran que el aumento de dispositivos o tribunales no causa demérito alguno a la integridad del derecho internacional aun tomando en cuenta la contingencia de fallos contradictorios.³

1 Slaughter, Anne-Marie, “A global community of courts”, *Harvard International Law Journal*. Vol 44.

2 Cfr. *Fragmentación del derecho internacional: dificultades derivadas de la diversificación y expansión del derecho internacional*. Informe del Grupo de Estudio de la Comisión de Derecho Internacional, A/CN.4/L.682, 58 período de sesiones, 2006.

3 “*International law is still developing. Different courts may come to different decisions on the direction it should take. It is a mistake to think that every international court has to decide a legal question in the same way any more than the court of different States will decide the same issue in the same way* [El Derecho Internacional todavía se está desarrollando. Distintos tribunales pueden llegar a diferentes decisiones sobre la dirección que debe tomar. Es un error pensar que todo tribunal internacional tiene que decidir una cuestión jurídica de la misma manera que la corte de distintos Estados decidirá la misma cuestión de la misma manera]” Aust, Anthony, “Peaceful settlement of disputes: A proliferation problem?” en Ndiaye, Tafsir Malick, *et al* (eds.), *Law of the Sea, Environmental Law and Settlement of Disputes: Liber Amicorum Judge Thomas A. Mensah*, Países Bajos, Martinus Nijhoff Publishers, 2007, pág. 140. La traducción es mía.

Lo cierto es que a pesar de las distintas aproximaciones al fenómeno, los tribunales emergentes no pierden oportunidad de justificar su existencia, su actuar y su papel en el sistema jurídico internacional.

En el caso *Tadic*, ante el Tribunal Penal Internacional para la Antigua Yugoslavia, la Sala de Apelaciones, en uno de sus fallos hizo la famosa afirmación que, hoy por hoy, constituye un hito en lo que se refiere a jurisdicción internacional:

“[...] Un concepto estrecho de la jurisdicción tal vez esté garantizado en un contexto nacional pero no así en el derecho internacional. Como el Derecho Internacional carece de estructura centralizada, no prevé un sistema judicial integrado que opere una ordenada división del trabajo entre un número de tribunales, donde ciertos aspectos o componentes de la jurisdicción como poder, pudieran estar centralizados o investidos en uno de ellos pero no en los otros. En derecho internacional cada tribunal es un régimen autónomo (a menos que se especifique lo contrario).

”Esto es incompatible con una visión estrecha de la jurisdicción, que presupone cierta división de trabajo. Por supuesto, el instrumento constitutivo de cada tribunal, puede limitar algunas de sus facultades jurisdiccionales pero sólo hasta donde tal limitación no ponga en peligro su “carácter judicial”, como se discutirá más adelante. Esas limitaciones sin embargo, no pueden presumirse y tampoco pueden deducirse del propio concepto de jurisdicción...”⁴ [énfasis añadido].

4 “A narrow concept of jurisdiction may, perhaps, be warranted in a national context but not in international law. International law, because it lacks a centralized structure, does not provide for an integrated judicial system operating an orderly division of labour among a number of tribunals, where certain aspects or components of jurisdiction as a power could be centralized or vested in one of them but not the others. In international law, every tribunal is a self-contained system (unless otherwise provided). This is incompatible with a narrow concept of jurisdiction, which presupposes a certain division of labour. Of course, the constitutive instrument of an international tribunal can limit some of its jurisdictional powers, but only to the extent to which such limitation does not jeopardize its “judicial character”, as shall be discussed later on. Such limitations cannot, however, be presumed and, in any case, they cannot be deduced from the concept of jurisdiction itself.” *Prosecutor vs. Dusko Tadic, Decision on the Defence Motion for Interlocutory Appeal on Jurisdiction, 2.10.1995, párrafo 11*. La traducción es mía.

Una afirmación indudablemente polémica la anterior que permite los siguientes cuestionamientos: ¿Acaso se debe entender que la carencia de un sistema centralizado implica la inconsistencia de la jurisprudencia internacional?, o ¿debido a sus características no se puede esperar un sistema internacional que redunde en previsibilidad y seguridad jurídica?

Con independencia de los efectos que el sistema jurídico internacional, la constante aparición de distintos medios de solución pacífica de controversias ha sido bien recibida por la comunidad internacional, así pues, analizaré a continuación los ejemplos más sobresalientes.

II. Aspectos de delimitación

Una de las áreas en las que predominan las disputas internacionales, es la de aspectos territoriales. La CIJ sigue resolviendo el grueso de las controversias en esta materia,⁵ pero para asuntos marítimos existe un órgano especializado con sede en la Ciudad Libre y Hanseática de Hamburgo, Alemania y es precisamente a éste al que me referiré a continuación.

II.1 El Tribunal Internacional del Derecho del Mar

Ideado para conocer de las controversias relacionadas con todos los aspectos del derecho internacional cubiertos por la Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho del Mar de Montego Bay, Jamaica 1982 (CON-VE-MAR), este subutilizado Tribunal Internacional del Derecho del Mar (TIDM) tiene características similares a las de cualquier órgano de este tipo.

Entre sus puntos distintivos está la preeminencia de su funcionamiento por salas compuestas por al menos 3 miembros de los 21 que conforman el ple-

5 Ejemplos recientes: el 9 de febrero de 2009, la CIJ emitió una Sentencia de fondo en el caso de delimitación marítima del Mar Negro entre Rumania y Ucrania (*Case Concerning Maritime Delimitation in the Black Sea*). En el caso sobre la soberanía de Pedra Branca/Pulau Batu Puteh, Middle Rocks y South Ledge, entre Malasia y Singapur, el 23 de mayo de 2008, la CIJ emitió otra sentencia con una importante temática territorial subyacente (*Case Concerning Sovereignty over Pedra Branca/Pulau Batu Puteh, Middle Rocks and South Ledge*).

no. El artículo 14 del Estatuto del TIDM⁶, ordena el establecimiento de la “Sala de Controversias de los Fondos Marinos” y el 15 prevé la instalación de Salas Especiales para diferentes categorías de asuntos.

No obstante, desde mi punto de vista, el aspecto competencial más importante no se encuentra en su estatuto, sino en el artículo 287 de la propia CONVEMAR que permite a los Estados elegir uno o varios de medios para la solución de las controversias derivadas de la misma Convención. Entre esos medios, además del TIDM, están la CIJ y dos tipos de arbitraje.⁷

La elección “a la carta” de los mecanismos puede tener como consecuencia una diversidad de foros entre Estados, por lo que en el mismo artículo se previó que si las partes en una disputa no aceptaron —al momento de celebrar la convención— el mismo medio para solucionar controversias, la existente entre ellos únicamente podrá ser sometida al procedimiento de arbitraje del Anexo VII de CONVEMAR.⁸

La concurrencia jurisdiccional parece haber sido la causa de que, a la presente fecha, sólo 15 casos se hayan presentado ante esta instancia⁹. Es de destacarse que entre esos casos, se cuentan algunos como el sonado caso de la Planta MOX entre el Reino Unido y la República de Irlanda que narraré a continuación.

II.2 Caso de la Planta MOX (Medidas Provisionales)

En Sellafield, territorio de Cumbria, en la costa noroeste del Reino Unido de la Gran Bretaña e Irlanda del Norte (“Reino Unido”) —que es bañada por el Mar de Irlanda—, el gobierno de dicho país ha mantenido, desde casi 1947, instalaciones para el procesamiento de uranio y plutonio.

⁶ Este estatuto es el Anexo IV de la CONVEMAR.

⁷ *Cfr.*, Oxman, Bernard H., “Law of the Sea” en Joyner, Christopher C. (ed.), *The United Nations and international law*, Estados Unidos, ASIL-Cambridge University Press, 2001, pp. 326-329.

⁸ *Cfr.*, Rosenne, Shabtai, “Arbitration Under Annex VII of the United Nations on the Law of the Sea”, en Ndiaye, Tafsir Malick, Kojima, Chie y Wolfrum, Rudiger (edit), *op. cit.*, pp. 989-1006.

⁹ Información obtenida de la página web del TIDM en <http://www.itlos.org>, consulta de 29 de marzo de 2008.

En 1993, el Reino Unido publicó una Declaración Ambiental (*Environmental Statement*) en el que evaluaba el posible impacto de la operación de una Planta de MOX a instalarse en Sellafield. Hacia 1997, la construcción de la Planta de MOX en dicha zona fue terminada. MOX es un combustible a base de óxido mezclado (*mixed oxide*) que combina plutonio resultante del reprocesamiento de desechos de combustibles nucleares con uranio.

En octubre de 2001, la República de Irlanda (“Irlanda”) hizo un reclamo contra el Reino Unido al amparo de la CONVEMAR.

Entre otras cosas, Irlanda alegó que el Reino Unido violó diversos artículos de Convención por no tomar las medidas necesarias para prevenir, reducir y controlar: i) la contaminación del ambiente marino del Mar de Irlanda por descargas de materiales radioactivos y/o desechos de la planta MOX; y/o ii) la liberación accidental de materiales radioactivos y/o desechos de la planta MOX; y/o iii) el movimiento internacional asociado de materiales radioactivos con la planta MOX; y/o iv) la liberación de materiales radioactivos y/o desechos de la planta MOX y/o movimientos internacionales asociados con la planta MOX como resultado de actos terroristas. En virtud de que, al acordar la CONVEMAR, ambas naciones decidieron adherirse a mecanismos distintos para solucionar controversias —sobre la materia— en las que llegaran a estar involucradas, el competente para conocer de la reclamación irlandesa fue un “Tribunal Arbitral” de conformidad con lo dispuesto por el Anexo VII de la propia convención.

Dentro del mismo procedimiento, Irlanda solicitó al Tribunal Arbitral la adopción de medidas provisionales —para la protección del ambiente del Mar de Irlanda de daños provocados por el movimiento internacional de materiales radioactivos— como la inmediata suspensión de la autorización de la planta MOX el 3 de octubre de 2001; que el Reino Unido se asegurara de que no hubiera movimientos hacia las aguas sobre las que ejercía soberanía o de ésta hacia fuera, de sustancias o materiales radioactivos o desechos asociados con la operación o actividades preparatorias a la operación de la planta MOX; y que el Reino Unido se asegurara de no tomar otra acción que pudiera agravar, prorrogar o hacer más difícil la solución sometida al Tribunal Arbitral.

El 3 de diciembre de 2001, dicho Tribunal Arbitral determinó como “medidas provisionales” que: 1) Tanto Irlanda como el Reino Unido deberían

cooperar mutuamente para intercambiar información, monitorear los riesgos y efectos así como tomar las medidas necesarias para evitar la contaminación marina que resultara de la operación de la Planta MOX; 2) Tanto Irlanda como el Reino Unido deberán presentar el informe inicial descrito en el artículo 95 párrafo 1 de las Reglas del Tribunal; y 3) El pago de gastos y costas correría a cargo de cada parte.

II.3 Consideraciones sobre Planta MOX y TIDM

Paradójicamente la relevancia de este asunto no se debe a la aportación al derecho internacional del fallo, sino a las secuelas que tuvo en una instancia de derecho internacional diversa.

Dos años después, el 30 de octubre de 2003, la Comisión de las Comunidades Europeas solicitó al Tribunal de Justicia de las Comunidades Europeas que declarara que Irlanda había incumplido las obligaciones que le incumben en virtud de los artículos 10 y 292 del Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea, 192 y 193 del Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea de la Energía Atómica, al entablar un procedimiento de solución de controversias contra el Reino Unido en virtud de la CONVEMAR.

En cuanto al rubro de la subutilización, la comunidad internacional sigue acudiendo a la CIJ a dirimir sus disputas. Desde 2001, al menos 5 casos relacionados con el derecho del mar han llegado a ella, siendo el de más reciente resolución el de Delimitación Marítima respecto del Mar Negro entre Rumania y Ucrania, con sentencia publicada el 9 de febrero de 2009.

III. Mecanismos especializados en materia criminal

Desde los Tribunales de Nuremberg y de Tokio —propriadamente Tribunal Militar Internacional y Tribunal Militar Internacional para el Lejano Oriente, respectivamente—, creados *ex profeso* por los vencedores¹⁰ de la Se-

¹⁰ El tratado de 8 de agosto de 1945, que constituye al Tribunal de Nuremberg fue firmado exclusivamente por los gobiernos de los Estados Unidos, del Reino Unido de la Gran Bretaña e Irlanda del Norte, de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas y el gobierno provisional de la República Francesa, al igual que el tratado de 26 de abril de 1946 por el que se establece el Tribunal de Tokio.

gunda Guerra Mundial para juzgar a los criminales de guerra, importantes sectores de la comunidad internacional han debatido sobre la posibilidad de materializar un *ius puniendi* internacional.¹¹ Acaso el mejor resquicio para institucionalizar la proscripción de la criminalidad internacional lo brindó, en el ocaso del siglo XX y los albores del XXI, la divulgación del discurso sobre la existencia de los derechos humanos y la necesidad de contar con un aparato legal que efectivamente los protegiera.

En esta línea, el fracaso de los órganos colectivos en el cumplimiento de sus funciones de prevención y sanción de las violaciones a gran escala de derechos humanos, asimiladas a crímenes internacionales, junto con la necesidad de evitar acciones pseudojusticieras, parecen haber orillado a la comunidad internacional a instaurar diferentes tribunales especializados en la materia.¹²

III. 1 Tribunal Penal Internacional para la Antigua Yugoslavia

Hace poco más de 17 años, la Resolución 808 del Consejo de Seguridad de 22 de febrero de 1993, ordenó el establecimiento de un tribunal Internacional para la persecución de las personas responsables de serias violaciones al derecho humanitario internacional cometidas desde 1991 en el territorio de la antigua Yugoslavia.¹³

11 Cfr. Ambos, Kai *et al*, *Dificultades jurídicas y políticas para la ratificación o implementación del estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional*, Uruguay, Konrad-Adenauer-Stiftunge E.V., 2006, García Ramírez, Sergio, *La Corte Penal Internacional*, México, Instituto Nacional de Ciencias Penales, 2002; Gramajo, Juan Manuel, *El estatuto de la Corte Penal Internacional*, Argentina, Abaco de Rodolfo Depalma, 2003; Méndez Silva, Ricardo, “La Corte Penal Internacional” *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, Nueva Serie Año XXXIII, Número 98, Mayo-Agosto, 2000, Lee, Roy S., *The international criminal court. The making of the Rome Statute: Issues, negotiations and results*, EE. UU., Springer, 1999, Wedgwood, Ruth, “The international criminal court: An American view” *European Journal of International Law*, 1999, Vol. 10, no. 1, pp. 93-107, Graefrath, Bernhard, “Universal criminal jurisdiction and an international criminal court”, *European Journal of International Law*, 1990, Vol. 1, no. 1, pp. 67-88.

12 Cfr., Cassese, Antonio, *International criminal law*, Reino Unido, Oxford University Press, 2003, pp. 1-14.

13 La República Federal Socialista de Yugoslavia que fuera miembro fundador de Naciones Unidas sufrió una recesión en 1991, cuando dos de sus provincias, Croacia y Eslovenia declararon su independencia. Los serbios croatas, apoyados

Con al menos 7 reformas desde mayo de 1998¹⁴, el diseño del Tribunal Penal Internacional para la Antigua Yugoslavia (TPIAY) incluía desde su inicio, aspectos dignos de especial atención; entre ellos, la concurrencia de jurisdicción con los tribunales nacionales, la existencia de un fiscal independiente y la posibilidad de recurrir las decisiones de las Cámaras o Salas de Juicio ante Salas o Cámaras de Apelación.

La Resolución 808 es interesante al menos por dos razones: 1) presenta problemas de legalidad a la luz de la Carta de San Francisco; y 2) marca el comienzo de la tendencia que seguirá la ONU en cuanto a la responsabilidad de los individuos que violan masivamente derechos humanos pero principalmente el derecho humanitario.

Si bien discutir sobre la legalidad de la referida resolución del Consejo de Seguridad no es materia de este trabajo, es importante explicar brevemente por qué es ilegal desde mi óptica.

Por otro lado, el capítulo V de la Carta de San Francisco, no otorga al Consejo de Seguridad facultades —expresas o tácitas— para crear tribunales; y por otro, tratar de encuadrar esta decisión como una acción del Consejo de Seguridad tomada conforme al capítulo VII. Por caso de amenazas a la paz, quebrantamientos de la paz o actos de agresión, es más una maniobra de prestidigitación que un ejercicio hermenéutico de los alcances de las disposiciones de la referida carta.

por el ejército nacional, se opusieron y estalló la guerra entre Serbia y Croacia. El Consejo de Seguridad impuso un embargo de armas a Yugoslavia y la Asamblea General designó un enviado personal para auxiliar los esfuerzos de paz de las Comunidades Europeas. La guerra se extendió a Bosnia y Herzegovina que también se habían declarado independientes. Los ejércitos de Serbia y Croacia intervinieron con lo que la guerra se intensificó, generando la más profunda crisis de refugiados desde la Segunda Guerra Mundial. *Cfr.*, United Nations Department of Public Information, *Basic facts about the United Nations*, Nueva York, News and Media Division of the UN, 2004, pp. 120-121.

14 Resolución 1166 de 13 de mayo de 1998, Resolución 1329 de 30 de noviembre de 2000, Resolución 1411 de 17 de mayo de 2002, Resolución 1431 de 14 de agosto de 2002, Resolución 1481 de 19 de mayo de 2003, Resolución 1597 de 20 de abril de 2005, Resolución 1660 de 28 de febrero de 2006, y Resolución 1837 de 29 de septiembre de 2008. Todas del Consejo de Seguridad.

Se hace así pertinente recordar el artículo 41 de la Carta de San Francisco, que a la letra dispone:

“[...] El Consejo de Seguridad podrá decidir qué medidas que no impliquen el uso de la fuerza armada han de emplearse para hacer efectivas sus decisiones, y podrá instar a los Miembros de las Naciones Unidas a que apliquen dichas medidas, que podrán comprender la interrupción total o parcial de las relaciones económicas y de las comunicaciones ferroviarias, marítimas, aéreas, postales, telegráficas, radioeléctricas, y otros medios de comunicación, así como la ruptura de relaciones diplomáticas...”

Es claro que el TPIAY tenía conocimiento del fangoso terreno sobre el que había sido edificado y en el caso *Tadic*, la Sala de Apelaciones al refutar el primer argumento —de la defensa— relativo a la ilegal plataforma del propio tribunal, justificó:

“[...] *It is evident that the measures set out in Article 41 are merely illustrative **examples** which obviously do not exclude other measures. All the Article requires is that they do not involve “the use of force.” It is a negative definition.* (Es evidente que las medidas establecidas en el Artículo 41 son meramente ejemplos ilustrativos los cuales obviamente no excluyen otras medidas. Todo lo que el Artículo requiere es que no involucren “el uso de la fuerza”. Es una definición negativa) [...]”¹⁵

Este resultado era previsible, si el TPIAY se hubiera pronunciado de forma contraria, no sólo hubiera atentado contra su jurisdicción sino contra los propios cimientos del mecanismo, haciendo nugatorio el sinuoso camino andado para su establecimiento.

Con 83 casos terminados, 19 vigentes, más de 160 personas indiciadas y 58 ya sentenciadas,¹⁶ el TPIAY se ha consolidado como la vía institucional para perseguir, procesar y condenar a aquellos que a partir de 1991 hubieren cometido diversos crímenes en el territorio de la antigua Yugoslavia.¹⁷

15 *Prosecutor vs. Dusko Tadic*, *supra* nota 28, párrafo.35

16 Información obtenida de la página electrónica <http://www.icty.org/sections/TheCases/KeyFigures> consultada el 22 de marzo de 2009.

17 Los artículos 1 a 5 del Estatuto del TPIAY especifican qué actos protegidos por las Convenciones de Ginebra de 1949 y qué violaciones al derecho y costumbre de la guerra, recaen dentro de la jurisdicción del tribunal, asimismo ejemplifican

Al mismo tiempo, el TPIAY se convirtió en el modelo de mecanismo judicial para tratar casos similares al de la antigua Yugoslavia.

III.2 Tribunal Penal Internacional para Ruanda

Asentado en Arusha en la República Unida de Tanzania,¹⁸ el Tribunal Penal Internacional para Ruanda (TPIR) fue establecido por el Consejo de Seguridad mediante Resolución 955 de 8 de noviembre de 1994.¹⁹ Su instalación se da dentro de la tendencia comenzada apenas un año antes con el TPIAY y como respuesta al criticado eurocentrismo de dicho órgano de la ONU.²⁰

Después de muchos obstáculos para su puesta en marcha, incluidos recortes presupuestarios de la ONU, en julio de 1997, siete genocidas fueron arrestados, entre ellos, quien fuera primer ministro al momento en que los crímenes comenzaron, Jean Kambanda para posteriormente ser condenado a cadena perpetua y en septiembre de 1998 el antiguo alcalde (*bourgmestre*) de Taba de Ruanda, Jean-Paul Akayesu fue condenado por genocidio, incitamiento público a cometer genocidio y crímenes contra la humanidad.²¹

cuáles crímenes contra la humanidad que, junto con aquello que se considera genocidio habilitan la actuación del TPIAY. Por su parte, el artículo 8 establece la competencia *rationae temporis*.

18 Conforme a la Resolución 977 del Consejo de Seguridad de 22 de febrero de 1995.

19 En 1991 una organización denominada Frente Patriótico Ruandés que reivindicaba los intereses de la etnia “tutsi” y que operaba desde Uganda, se había enfrascado en un conflicto armado con el gobierno de procedencia “hutu”. A pesar de que en 1993 se firmó un acuerdo entre los bandos enfrentados para alcanzar la paz, establecer un gobierno de transición y convocar a elecciones, para cuya instrumentación las partes habían solicitado ayuda a la ONU y el Consejo de Seguridad había establecido a la Misión de Asistencia de las Naciones Unidas a Ruanda o UNAMIR (por sus siglas en inglés) esto no sucedió. Extremistas “hutu” —la guardia presidencial y milicia juvenil del partido en el gobierno principalmente— planeaban exterminar a los “tutsi” e incluso, a los “hutu” moderados. *Cfr.*, United Nations Department of Public Information, *op. cit.*, pp. 83-84.

20 Von Sternberg, “A comparison of the Yugoslavian and Rwandan war crimes tribunals: Universal jurisdiction and elementary dictates of humanity, 22 *Brooklyn Journal of International Law*, 111, 1996.

21 *Cfr.*, Prosecutor v. Jean-Paul Akayesu, ICTR-96-4-T.

El diseño y funcionamiento del TPIR es similar al del TPIAY por lo que no lo comentaré más.

Por último, la nota relevante de ambos tribunales es la efectividad con la que han funcionado y el impacto que han tenido en el desarrollo y rediseño del derecho penal internacional para el siglo XXI.²²

III.3 El Tribunal Especial de Sierra Leona

Si bien se inserta en la aproximación de los tribunales penales *ad hoc*, el Tribunal Especial de Sierra Leona (TESL) constituye un caso un tanto distinto al de los tribunales de Ruanda y la antigua Yugoslavia, ya que fue establecido por un convenio entre la ONU y el gobierno del mencionado país, además de que persigue tanto delitos “internacionales” como previstos en la “legislación local”.²³

El exordio del convenio dice que el Consejo de Seguridad en su Resolución 1315 de 14 de agosto de 2000, expresó gran preocupación por los crímenes cometidos en el territorio de Sierra Leona contra el pueblo sierraleonés, de las Naciones Unidas y su personal, así como de la prevaleciente impunidad. Asimismo, considerando lo anterior, indica que en dicha resolución, el Consejo de Seguridad solicitó al Secretario General que negociara con el gobierno de Sierra Leona un convenio en virtud del cual se estableciera un tribunal especial para la persecución de los referidos crímenes.

De esta manera, en el artículo 1 del convenio se acuerda el establecimiento de un Tribunal Especial para perseguir a las personas que carguen con la

²² En este sentido, un profundo estudio de la jurisprudencia derivada de los primeros 11 casos de ambos tribunales y de las lecciones que de ella se desprenden, puede consultarse en Kolb, Robert, “The jurisprudence of the Yugoslav and Rwandan criminal tribunals on their jurisdiction and on international crimes” *British Year Book of International Law* 2000, Reino Unido, Oxford University Press, 2001, pp. 259-311.

²³ El artículo 5 del Estatuto del TESL otorga jurisdicción a éste en casos de crímenes relacionados con el abuso de niñas, previstos en la Ley de Prevención de Crueldad a los Niños (*Prevention of Cruelty to Children Act*, 1926) y de crímenes relacionados con la destrucción de propiedad ajena conforme a la Ley de Daño Malicioso (*Malicious Damage Act*, 1861). Por su parte, el artículo 8 de los Estatutos, establece la “jurisdicción concurrente” del TESL y los tribunales domésticos de Sierra Leona.

mayor responsabilidad por las serias violaciones al derecho humanitario internacional y al derecho sierraleonés cometidas en el territorio de Sierra Leona desde el 30 de noviembre de 1996.

Por su parte el artículo 6 prevé que los gastos inherentes al TESL serán a cargo de las contribuciones voluntarias de la comunidad internacional.

La estructura orgánica del TESL consta, al igual que TPIAY y el TPIR, de tres elementos centrales: 1) Las Cámaras o Salas (de juicio y de apelación) compuestas de no menos de 8 jueces y no más de 11; 2) el Fiscal o la Fiscalía; y 3) un Registro u Oficialía de Partes.²⁴

III.4 Las Salas Extraordinarias de los Tribunales de Camboya

Bordado sobre la urdimbre del TPIAY, del TPIR y el TESL, las Salas Extraordinarias de los Tribunales de Camboya (SETC)²⁵, son el resultado tanto de las negociaciones entre la ONU y el gobierno de Camboya de finales de los años noventa del siglo pasado, como del fracaso del Consejo de Seguridad de establecer un tribunal internacional bajo el capítulo VII de la Carta de San Francisco como lo había hecho en casos anteriores.²⁶

A la manera del TESL, las SETC fueron instaladas por virtud del convenio celebrado entre la ONU y Camboya el 6 de junio de 2003.²⁷

24 Artículos 11 a 13 del Estatuto del TESL.

25 Conocidas en inglés como *Extraordinary Chambers of the Court of Cambodia (ECCC)* y en francés como *Chambres Extraordinaires au sein des Tribunaux Cambodgiens*.

26 Los intentos de Estados Unidos de que el Consejo de Seguridad estableciera, como órgano subsidiario, un tribunal internacional para Camboya, fueron bloqueados por China, desde cuya perspectiva, hacia 1998, el caso de Camboya ya no representaba un peligro para la paz mundial. *Cfr.*, Scheffer, David, "The Extraordinary Chambers in the Courts of Cambodia" en Bassiouni, Cherif M. (editor), *International Criminal Law*, Vol. III, 3a ed., Países Bajos, Martinus Nijhoff Publishers, 2008, pp. 334-395.

27 Según lo menciona el propio convenio, éste se celebra tomando en cuenta la resolución de la Asamblea General 57/228 de 18 de diciembre de 2002, que solicitaba al Secretario General retomar las negociaciones con el gobierno de Camboya y asegurarse de que las SETC observaran los estándares internacionales de justicia, equidad y debido proceso.

En cuanto al convenio, como lo indica el artículo 1, su objeto es regular la cooperación entre la ONU y el Gobierno Real de Camboya para llevar a juicio a los líderes de la Kampuchea Democrática y a aquellos que fueron los mayormente responsables por los crímenes y serias violaciones a la ley penal camboyana, al derecho y la costumbre internacional humanitarios, así como a las convenciones reconocidas por Camboya, que fueron cometidas durante el período comprendido entre el 17 de abril de 1975 y el 6 de enero de 1979.²⁸

Las SETC son dos y los jueces adscritos a ellas serán tanto jueces camboyanos como “jueces internacionales” que serán aquellos designados por el Consejo Supremo de la Magistratura (*Supreme Council of Magistracy*) previamente nominados por el Secretario General de la ONU.

Una Sala de Juicios con tres jueces camboyanos y dos jueces internacionales, así como una Sala de la Corte Suprema que es sala de apelación e instancia final al mismo tiempo, con cuatro jueces camboyanos y tres jueces internacionales, componen la estructura de las SETC.²⁹

Cabe destacar que el artículo 9 del convenio establece que las SETC tendrán jurisdicción respecto de los crímenes de genocidio, según se define en la Convención sobre la Prevención y Sanción del Delito de Genocidio de 1948; los crímenes contra la humanidad (conforme se señala en el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional de 1998), y graves incumplimientos a las Convenciones de Ginebra de 1949.

III.5 Corte Penal Internacional

Hacia la segunda mitad de los años noventa del siglo pasado, las condiciones prevalecientes en el ámbito internacional parecían indicar que el camino hacia un tribunal penal permanente con jurisdicción universal estaba ya pavimentado.³⁰ El abierto apoyo a tal idea del entonces presidente de

28 Se debe recordar que durante el régimen totalitario del Partido Comunista de Kampuchea o *Khmer Rouge* de 1975 a 1979, cerca de dos millones de personas murieron en Camboya por enfermedad, hambre o asesinadas. Para conocer más sobre el *Khmer Rouge* consúltese la página web <http://www.cambodiatribunal.org/index.php>

29 Artículo 3 del convenio entre la ONU y Camboya de 6 de junio de 2003.

30 Es importante resaltar que ya en 1989, la Asamblea General en su resolución

Estados Unidos de América, William Clinton³¹, y la experiencia de la comunidad internacional con el TPIAY y el TPIR, eran señales de que por fin, el ansiado mecanismo vería la luz. No obstante, poco después, en 1998, la realidad demostró que apenas se había trazado un módico sendero, aunque de suma importancia.

Durante el desarrollo de los documentos que a la postre darían como resultado la Corte Penal Internacional (CPI), quedó evidenciado que los más prominentes actores de la escena internacional, se mostraban reticentes a aceptar semejante dispositivo. Estados Unidos es el mejor ejemplo, su Departamento de Defensa “[...] montó una vigorosa campaña en oposición, basada primordialmente en la preocupación del personal militar estadounidense que prestaba sus servicios en el extranjero, ya que podría ser objeto de una politizada persecución de supuestos crímenes de guerra aún sobre las objeciones de su gobierno [...]”³² Por su parte, el senador Ashcroft aseguró que la CPI era una amenaza continua al interés nacional, en tanto que el senador Jesse Helms declaró que Estados Unidos de América nunca permitiría que sus decisiones sobre seguridad nacional fueran juzgadas por corte penal internacional alguna.³³

En 1996, la Asamblea General estableció un “Comité Preparatorio sobre el Establecimiento de una Corte Penal Internacional”, mismo que después de varias reuniones presentó un proyecto de estatuto a la Conferencia Diplomática de Plenipotenciarios de las Naciones Unidas de Roma que tuvo lugar entre el 15 de junio y el 17 de julio de 1998.³⁴

Ese 17 de julio, con 120 votos a favor, 21 abstenciones y 7 en contra de Estados Unidos, Israel³⁵, China, Libia, Irak, Siria y Sudán, el Estatuto de la 44/39 de 4 de diciembre, llamaba a “considerar el establecimiento de una corte penal internacional u otro mecanismo internacional de enjuiciamiento”.

31 Clinton, William, *Remarks at the University of Connecticut*, 2 Pub., Papers, 1597, Oct., 15, 1995.

32 Damrosch, Lori F., *et al*, *International Law. Cases and Materials*, 4ª, ed., Minnesota, Estados Unidos, West Group, 2001, p. 1367.

33 *Is a U.N. International Criminal Court in the interest of the U.S.?* 23 de julio 1998. La información puede ser obtenida a través <http://www.iccnw.org/documents/1stSesPrepComSenatecfr.pdf> también en la dirección electrónica <http://www.access.gpo.gov/congress/senate>.

34 *Cfr.*, Cassese Antonio, *op. cit.*, pp. 340-343.

35 Según el comunicado de prensa L/ROM/22 Israel no comprendió por qué se

CPI fue aprobado y 4 años después, el 1º de julio de 2002, entró en vigor.

Es significativo lo que la CPI publica de sí, en su sitio *web*:

“[...] La CPI, regida por el Estatuto de Roma, es la primera corte penal internacional permanente, basada en tratado, establecida para ayudar a acabar con la impunidad de los perpetradores de los más serios crímenes que preocupan a la comunidad internacional.

”La CPI es una organización internacional independiente y no es parte del sistema de Naciones Unidas. Su sede se encuentra en La Haya en los Países Bajos. Aunque sus gastos son fondeados principalmente por los Estados Partes, también recibe contribuciones voluntarias de los gobiernos, organizaciones internacionales, individuos, empresas y otras entidades[...]

³⁶

Llama la atención que siendo una iniciativa de la ONU, la CPI no sea parte de su sistema y que su relación se rija por la vía convencional conforme a lo establecido en el artículo 2 de su estatuto. Este es por supuesto, uno de los puntos más débiles la CPI.

La CPI cuenta con 4 órganos: 1) la presidencia; 2) una Sección de Apelaciones, una Sección de Primera Instancia y una Sección de Cuestiones Preliminares; 3) la fiscalía; 4) la secretaría.³⁷ Las Secciones están formadas por al menos 17 jueces o magistrados, la fiscalía es independiente y puede actuar de oficio o a petición de parte y la secretaría tiene funciones administrativas.

El artículo 112 instituye la “Asamblea de Estados Parte” que a su vez incluye una “Mesa” con un presidente, dos vicepresidentes y otros 18 miembros

consideró necesario agregar en la lista de los más atroces y graves crímenes de guerra la transferencia de población a territorios ocupados. Las exigencias de falta de tiempo así como la intensa presión pública y política obligaron a la Conferencia a pasar por alto las prerrogativas soberanas más básicas a las que los Estados tienen derecho cuando se redactan convenciones internacionales, en favor de la terminación del trabajo y lograr el Estatuto sobre la base de que no importa lo que llegue a venir.

36 Información obtenida de la página <http://www.icc.org> consultada el 18 de abril de 2009.

37 Artículo 34 del Estatuto de Roma.

y que tiene facultades de supervisión general, así como de designación de presupuesto, entre otras.

La CPI es competente para conocer crímenes de lesa humanidad, crímenes de guerra, crímenes de agresión y genocidio, cometidos después de su entrada en vigor. Los artículos 6, 7 y 8 del Estatuto de Roma dan una pormenorizada lista de actos comprendidos en los rubros de genocidio, crímenes de lesa humanidad y crímenes de guerra. En cuanto a los crímenes de agresión, no fue posible dar una definición, así que el Estatuto suspendió la jurisdicción de la CPI en tanto se alcance la definición compatible con la Carta de San Francisco.

Al día de hoy, la CPI ha probado ser un mecanismo cuya operación como una suerte de tercera instancia, está confinada a los países débiles, vulnerables, países del Sur³⁸; sin posibilidades de ser utilizado para revisar las actuaciones en la arena internacional de nacionales de países poderosos como el del ex presidente de Estados Unidos, George W. Bush.³⁹

Recientemente, el 4 de marzo de 2009, la orden de arresto en contra del presidente de Sudán, Omar Hassan Ahmad Al Bashir, tuvo un gran impacto mediático y puso de nuevo a la CPI en el centro de la atención mundial, pero sus posibilidades de éxito se perciben más bien escasas.

IV. Mecanismos Regionales en Materia de Derechos Humanos

Con la Carta de San Francisco y la estructuración del sistema jurídico internacional como hoy se conoce, aspiraciones largamente anheladas por una buena parte de la humanidad, se vieron por fin cristalizadas. Un ejem-

38 Hoy se investigan situaciones en Uganda, la República Democrática del Congo, la República Centroafricana y Darfur, Sudán.

39 Vale aclarar que dentro de esos “países poderosos” están al menos los cinco que son miembros permanentes del Consejo de Seguridad, ya que el artículo 16 del Estatuto de Roma establece que: “En caso de que el Consejo de Seguridad, de conformidad con una resolución aprobada con arreglo a lo dispuesto en el Capítulo VII de la Carta de las Naciones Unidas, pida a la Corte que no inicie o que suspenda por un plazo de doce meses la investigación o el enjuiciamiento que haya iniciado, la Corte procederá a esa suspensión; la petición podrá ser renovada por el Consejo de Seguridad en las mismas condiciones.”

plo de ello se evidencia al leer unas líneas del artículo primero del dicho ordenamiento, la solución pacífica de controversias; otro ejemplo, la cooperación internacional en el desarrollo y respeto de los derechos humanos. La puesta en práctica de esas aspiraciones positivizadas, fue, en el caso del arreglo pacífico de controversias, la instalación de la CIJ. Pocos años después, y ya en el campo de los derechos humanos, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, la ONU dio un paso que, desde mi punto de vista, vendrá a preparar el camino hacia la conformación de una comunidad internacional en donde efectivamente impere no sólo la paz y la seguridad, sino el derecho. El artículo 28 es clave al establecer, palabras más o menos, que los seres humanos tienen derecho a un orden internacional que les permita hacer efectivas aquellas prerrogativas que les reconoce la propia Declaración Universal.

IV.1 El Tribunal Europeo de Derechos Humanos

Apenas un par de años después de que la Declaración de los Derechos Humanos viera la luz, el Consejo de Europa se dio a la tarea de elaborar el Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (CPDHLF), mismo que entró en vigor en 1953 y con el que Europa comenzaba la ruta programática trazada con la referida Declaración.

El CPDHLF consagraba, por una parte, una serie de derechos civiles y políticos, y por otra establecía un sistema dirigido a garantizar el respeto, por parte de los Estados contratantes, de las obligaciones por ellos asumidas. Tres instituciones se repartían esta responsabilidad de control: la Comisión Europea de Derechos Humanos (establecida en 1954), el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (instituido en 1959) y el Comité de Ministros del Consejo de Europa, compuesto por los ministros de Asuntos Exteriores de los Estados miembros o sus representantes.

No obstante el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH) de 1959 no es igual al que se encuentra en operaciones en el presente, ya que gracias al Protocolo no. 11 al CPDHLF, se modificó sustancialmente su estructura y funcionamiento.

Con más de 10,000 sentencias emitidas⁴⁰, el TEDH es en la actualidad un tribunal permanente formado por un número de jueces igual al número de países parte del CPDHLF (45) que conoce tanto de asuntos puestos a su consideración por los Estados Parte⁴¹ como por personas físicas o morales, incluso grupos de individuos,⁴² que independientemente de su nacionalidad, aleguen haber sido víctimas de violaciones a sus derechos humanos por parte de esos Estados, y cuya labor ha sido sumamente exitosa cuantitativamente hablando.

Lo largo de su historia y lo profuso de su jurisprudencia, hacen del TEDH tierra fértil para el análisis jurídico minucioso, sin embargo, no entraré al estudio y crítica de dicho tribunal desde esa perspectiva, en virtud de que para efectos de este trabajo, lo relevante es su existencia y diseño institucional.

IV.2 La Corte Interamericana de Derechos Humanos

Aunque no debe perderse de vista que la inspiración para la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) lo constituye sin lugar a dudas el TEDH, tal vez el antecedente más claro de este tribunal sean las resoluciones XXVII y XXIX de la Décima Conferencia Internacional Americana celebrada en Caracas, Venezuela en 1954.

Debido a que en la primera se reiteraba la inquebrantable adhesión de los Estados americanos respecto de los derechos humanos adoptados en la De-

40 El 18 de septiembre de 2008, el TEDH emitió su decisión numero 10,000. Información en la página web del TEDH <http://www.echr.coe.int> consultado el 04 de mayo de 2009.

41 Conforme al artículo 33 del Protocolo 11.

42 En términos de lo establecido por el artículo 34 del Protocolo 11, cuyo texto es: “The Court may receive applications from any person, non-governmental organisation or group of individuals claiming to be the victim of a violation by one of the High Contracting Parties of the rights set forth in the Convention or the protocols thereto. The High Contracting Parties undertake not to hinder in any way the effective exercise of this right. [El Tribunal podrá recibir solicitudes de cualquier persona, organización no gubernamental o grupo de individuos que acuse ser víctima de una violación de una de las Altas Partes Contratantes de los derechos establecidos en la Convención o en los protocolos de la misma. Las Altas Partes Contratantes se comprometen a no obstaculizar en forma alguna el efectivo ejercicio de este derecho.]” La traducción es mía.

claración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre y proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos, y se recomendaba a los mismos Estados adoptar progresivamente aquellas medidas que en virtud de las cuales, los referidos instrumentos internacionales se incorporaran a sus legislaciones domésticos.⁴³

En cuanto a la segunda, ésta resolvió que el Consejo de la Organización de los Estados Americanos analizaría la posibilidad de establecer una “Corte Interamericana para Proteger los Derechos Humanos”.

Sin embargo, no fue sino hasta 1969 en la Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos, llevada a cabo entre el 7 y el 9 de noviembre en San José de Costa Rica, cuando con 19 participantes, que se logró la importantísima “Convención Americana sobre Derechos Humanos (CADH)”.⁴⁴

El artículo 33 de esa convención dispone lo siguiente:

“Son competentes para conocer de los asuntos relacionados con el cumplimiento de los compromisos contraídos por los Estados Partes de esta Convención:

- a) la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, llamada en adelante la Comisión, y
- b) la Corte Interamericana de Derechos Humanos, llamada en adelante la Corte.”

La CIDH es un tribunal permanente asentado en Costa Rica, compuesto por 7 jueces de las nacionalidades de los Estados Parte de la CADH, que a semejanza de la CIJ tiene jurisdicción consultiva y contenciosa.⁴⁵

43 Se pueden consultar en línea en la Biblioteca Digital Daniel Cosío Villegas del Colegio de México. http://biblio2.colmex.mx/coinam/coinam_2_suplemento_1945_1954/base2.htm

44 Cfr., García Ramírez, Sergio, *La Corte Interamericana de Derechos Humanos*, México, Porrúa, 2007, pp. 12-17.

45 La jurisdicción y/o competencia de la CIDH encuentra su fundamento en lo dispuesto por los artículos 61 a 64 de la CADH. Cabe mencionar que conforme a la propia CIDH, en diciembre de 2008, 21 países signatarios de la CADH habían aceptado la jurisdicción contenciosa: Costa Rica, Perú, Venezuela, Honduras, Ecuador, Argentina, Uruguay, Colombia, Guatemala, Suriname, Panamá, Chile, Nicaragua, Bolivia, El Salvador, Haití, Brasil, México, República Dominicana y

Para activar la maquinaria de la CIDH, es necesario que la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (Comisión Interamericana) haciendo las veces de fiscal, le presente el caso.⁴⁶

A 30 años de su puesta en marcha (la CIDH fue instalada el 22 de mayo de 1979, durante el Séptimo Período Extraordinario de Sesiones de la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos),⁴⁷ vale destacar, a manera de evaluación, que este tribunal se erige como una especie de recurso de alzada último, para casos en los que los derechos humanos son violados y ha dado paso a una rica aunque dispareja jurisprudencia hemisférica, que igual reconoce y/o declara *ius cogens* (sin habilitación para hacerlo)⁴⁸, que ordena dotar de personal e infraestructura alguna escuela rural.⁴⁹

Seis casos que involucran al Estado mexicano se han ventilado ante la CIDH a la presente fecha: 1) el caso Martin del Campo Dodd⁵⁰; 2) el caso Castañeda Gutman⁵¹; 3) el caso Campo Algodonero⁵²; 4) el caso Radilla Pacheco⁵³; 5) el caso Fernández Ortega⁵⁴; y 6) el caso Rosendo Cantú.

Barbados. *Cfr.*, Corte Interamericana de Derechos Humanos, *La Corte Interamericana de Derechos Humanos*, CIDH-Ministerio de Asuntos Exteriores de Noruega, 2008, pág. 13.

46 *Cfr.*, CADH artículos 44, 48 a 51 y 61.

47 *Cfr.*, García Ramírez, Sergio, *op. cit.*, p. 107.

48 *Cfr.*, Opinión Consultiva OC-18/03 de 17 de septiembre de 2003, solicitada por los Estados Unidos Mexicanos. Vale recordar que la definición de las normas *ius cogens* se encuentra en el artículo 53 de la Convención de Viena sobre el Derecho de los Tratados y requiere de la aquiescencia de la totalidad de la comunidad internacional y siendo la CIDH regional resulta incongruente su habilitación para declarar la existencia de dichas normas.

49 *Cfr.*, Caso Aloeboetoe y otros vs. Surinam. Sentencia de 10 de septiembre de 1993 (Reparaciones y costas).

50 Caso Alfonso Martin del Campo Dodd vs. Estados Unidos Mexicanos. Sentencia de 03 de septiembre de 2004.

51 Caso Castañeda Gutman vs. Estados Unidos Mexicanos. Sentencia de 06 de agosto de 2008.

52 Caso González y otras ("Campo Algodonero") vs. Estados Unidos Mexicanos. Sentencia de 16 de noviembre de 2009 (Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas).

53 Caso Radilla Pacheco vs. Estados Unidos Mexicanos. Sentencia de 23 de noviembre de 2009 (Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas).

54 Caso Fernández Ortega y otros vs. Estados Unidos Mexicanos. Sentencia de 30 de agosto de 2010 (Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas).

En el primero caso, la CIDH determinó, con toda corrección a mi juicio, que no tenía jurisdicción *rationae temporis*.⁵⁵

En el segundo, sin meterse en honduras, la CIDH decidió que el derecho del reclamante a un recurso rápido y sencillo ante tribunales competentes que lo amparara contra actos que violen sus derechos fundamentales, había sido violado.⁵⁶

En Campo Algodonero, a pesar de aceptar parcialmente la excepción de jurisdicción opuesta por México, la CIDH le imputa responsabilidad (en gran medida porque México la reconoce) y entre otras cosas, lo condena a publicar un extracto de la sentencia en el Diario Oficial de la Federación y un par de medios más, levantar un monumento en honor de las mujeres víctimas de homicidio por razón de género, instrumentar un programa educativo, y lo obliga a conducir ciertas investigaciones y a concluir eficazmente los procesos en curso que dieron origen al caso. Destaca la valoración de pruebas de la CIDH y la aplicación del principio “[...] nadie puede alegar a su favor su propia torpeza o dolo[...].”⁵⁷

55 Una discusión de fondo sobre este tema no es objeto del presente trabajo, sin embargo, me parece importante subrayar que desde mi óptica, la CIDH tuvo ante sí, un asunto que no fue bien presentado por una defensa cuyo verdadero (gran) logro fue atravesar el laberinto que significan las instancias domésticas y la Comisión Interamericana. La CIDH no se topó con un asunto como el *Interhandel* que la CIJ resolvió en 1959, en el que se podían distinguir, no sin dificultad, la época en que se presentan los hechos que dan lugar a la diferencia entre Estados Unidos y Suiza, y el momento en que surge esa diferencia interestatal. *Cfr. Interhandel Case, Judgment of March 21st, 1959: I.C.J. Reports, 1959, p.6.*

56 No así su derecho político a ser elegido en elecciones, consagrado en el artículo 23 de la CADH.

57 Es el párrafo 558 de la sentencia el que utiliza el aforismo, y creo que por la importancia que reviste, no está demás transcribirlo: “558. El Tribunal sostiene que de ninguna manera podría considerar estos recursos como una forma de reparación por daño material a las víctimas, ya que el propio Estado reconoció que los mismos no pueden ser considerados como una forma de reparación y porque fueron otorgados bajo la condición de que los familiares desconocieran su derecho de acceso a la justicia y conocimiento de la verdad. En virtud del principio *nemo auditur propriam turpitudinem allegans* (nadie puede alegar a su favor su propia torpeza o dolo), el cual ha sido recogido por el artículo 27 de la Convención de Viena sobre el Derecho de los Tratados y la jurisprudencia de la Corte, el Estado no puede invocar en su beneficio un convenio celebrado con las víctimas que in-

En Radilla Pacheco, un caso sobre desaparición forzada de personas, la CIDH también imputa responsabilidad a México y lo condena al pago de indemnizaciones por conceptos como el de daño material, daño inmaterial, pérdida de ingresos y costas; así como a publicar un extracto de la sentencia y a modificar el artículo 57 de la Ley de Justicia Militar y el 215 A del Código Penal Federal a efecto de hacerlos compatibles con los estándares internacionales y la CADH.⁵⁸

En el caso Fernández Ortega, sobre delitos sexuales cometidos por miembros del ejército mexicano en agravio de la señora Inés Fernández Ortega en 2002, la CIDH encuentra responsable a México por la violación de los derechos a la integridad personal, a la dignidad y a la vida privada, así como por el incumplimiento del deber establecido en el artículo 7.a de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, en perjuicio de la señora Fernández Ortega y, entre otras cosas, le ordena “compatibilizar” el Código de Justicia Militar⁵⁹ con los estándares internacionales. Vale destacar que el procedimiento contó con una copiosa participación de Organizaciones No Gubernamentales como *amicus curiae*, entre ellas, importantes universidades mexicanas como el ITAM y el CIDE, así como algunos alumnos del posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM.

El caso Rosendo Cantú, es muy parecido al Fernández Ortega, pero esta vez los delitos sexuales y de tortura fueron cometidos sobre la persona de Valentina Rosendo Cantú en febrero de 2002. La CIDH llega a conclusiones similares a las narradas en el caso anterior y emite órdenes en el mismo sentido.

V. Mecanismos Relativos a Inversiones

Éste es quizás el rubro en el que la solución pacífica de controversias internacionales ha sido más exitosa. La razón tal vez se encuentre en su evolu-

cumple con la Convención para justificar que las ha reparado.”

58 Este caso ha tenido una importante repercusión en el sistema jurídico mexicano según puede constatarse con la sentencia pronunciada por la Suprema Corte de Justicia de la Nación en el expediente “varios 912/2010”, publicada el 4 de octubre de 2011, en el Diario Oficial de la Federación.

59 Específicamente el artículo 57 que trata sobre los delitos contra la disciplina militar.

ción procedimental y sustantiva y sobre todo, en su creciente aceptación, que se hace evidente con el cumplimiento de las resoluciones provenientes de los órganos, instituciones y/o mecanismos encargados de hacerlo.

V.1 El Centro Internacional de Arreglo para Diferencias Relativas a Inversiones (CIADI)

Los mecanismos para la solución de diferencias entre Estados receptores de inversión e inversionistas extranjeros han cambiado considerablemente con el transcurso del tiempo. Durante el siglo XIX y en los primeros años del XX, esas diferencias estaban sumamente politizadas y con frecuencia llevaban al ejercicio de la protección diplomática, seguido a veces del uso de la fuerza.⁶⁰

Los países latinoamericanos, en particular, estaban expuestos a los abusos de la protección diplomática y en ocasiones, a la intervención y ocupación armadas de ejércitos extranjeros enviados por los gobiernos de los países inversionistas.⁶¹ La reacción latinoamericana se limitó a la formulación de una estructura jurídica que hiciera que las inversiones extranjeras estuvieran sujetas exclusivamente a la jurisdicción del país receptor.

Esa estructura encontraría sustento en ideólogos como Luis M. Drago, que aspiraba a prohibir el uso de la fuerza para el cobro de la deuda pública de los Estados de América Latina⁶² y por supuesto a Carlos Calvo, que postu-

60 *Cfr.*, Sornarajah, M., *The International law on foreign investment*, 3a. reimp., Reino Unido, Cambridge University Press, 1999, pp. 8-49.

61 Recuérdese el incidente decimonónico con Francia “La Guerra de los Pasteles” (1838-1839).

62 “En la larga y penosa historia de la no intervención en América Latina se suma la intervención armada o militar que realizaban algunas potencias, especialmente europeas, para cobrar las deudas contraídas sobre todo por los países débiles. Con motivo del bloqueo naval de Venezuela llevado a cabo por Inglaterra, Alemania e Italia, en 1902, el ministro de Relaciones Exteriores de la República Argentina, Luis M. Drago (1859-1921), envió a su representante en Washington una nota para ser entregada al secretario de Estado, en la que pedía al gobierno de Estados Unidos “el principio de que la Argentina quisiera ver reconocido “...que *la deuda pública no pudiera provocar la intervención armada, ni mucho menos la ocupa-*

ción militar del territorio de las naciones americanas por parte de una potencia Europea...” García Moreno, Víctor Carlos, “Doctrina Drago”, *Diccionario Jurídico*

laba la renuncia de los extranjeros a la protección diplomática.⁶³

Creado en virtud del Convenio sobre Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones entre Estados y Nacionales de otros Estados (“Convenio-CIADI”)⁶⁴, el CIADI (ICSID por sus siglas en inglés), es una institución afiliada al Banco Mundial cuyo objeto es proporcionar un foro de resolución de conflictos en un marco en el que se procure lograr un equilibrio cuidadoso entre los intereses y las necesidades de todas las partes involucradas así como despolitizar los diferendos en tratándose de inversiones⁶⁵ y actuar como secretaría de arbitraje bajo los términos y procedimiento de la propia convención.⁶⁶

Una de las características del CIADI es que su órgano supremo, el Consejo Administrativo, está integrado por un representante de cada uno de los Estados contratantes. Por consiguiente, el Convenio-CIADI asegura la igualdad de representación a todos los países miembros. Esta situación, ya de por sí significativa, adquiere especial importancia cuando se observa que el Consejo Administrativo aprueba el Reglamento y Reglas que rigen

Mexicano, México, Porrúa-UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídica, 2004, t. D-H, pp. 1404-1405.

63 “Probablemente la cláusula Calvo como renuncia a invocar la protección diplomática sea la parte de la doctrina Calvo que más se conoce, especialmente en América Latina. Mediante esta cláusula, el extranjero que adquiere un bien mueble (sic) o que contrata una concesión renuncia a invocar la protección diplomática de su gobierno, insertándose tal obligación en un contrato firmado por el propio extranjero. La esencia de una cláusula enunciada en la forma y términos anteriores es evitar la intervención diplomática por culpa de los extranjeros (sic) y dejar sin contenido toda reclamación al respecto.” *Idem*.

64 Preparado en Washington por los Directores Ejecutivos del Banco Mundial en marzo de 1965. Consúltese la página web de CIADI <http://icsid.worldbank.org/ICSID/Index.jsp>

65 Cfr., Shihata, Ibrahim, “Hacia una mayor Despolitización de las Diferencias Relativas a Inversiones. El Papel del Centro Internacional de Arreglos de Diferencias Relativas a Inversiones y del Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones”, *Jurídica. Anuario del Departamento de Derecho de la Universidad Iberoamericana*, No. 18, México, 1986-1987, p. 233.

66 Cfr., Gantz, David, “Resolución de Controversias en Materia de Inversiones Extranjeras en el TLCAN”, en Witker, Jorge (coord.), *Resolución de Controversias Comerciales en América del Norte*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1994, pp.155-156

las actuaciones relativas a las diferencias en materia de inversiones y elige al Secretario General del CIADI.

Peter Muchlinski afirma que el Convenio-CIADI ofrece a los países en desarrollo ventajas que no pueden lograrse ni siquiera con una aplicación más amplia de la Cláusula Calvo. Además de tomar en cuenta el agotamiento previo de las vías administrativas o judiciales de un Estado receptor y la aplicación nacional de ese Estado, el Convenio-CIADI prohíbe al Estado del inversionista adherirse a la reclamación de éste y por lo tanto, ejercer su derecho de protección diplomática, en tanto que un tribunal del CIADI considera o pueda considerar el asunto.⁶⁷

Esta consideración fundamental se encuentra incorporada en el artículo 27 del Convenio-CIADI, que prohíbe expresamente a un Estado Contratante conceder protección diplomática, o promover una reclamación internacional, respecto de cualquier diferencia que uno de sus nacionales y otro Estado Contratante haya consentido en someter al arbitraje del CIADI.⁶⁸

Así pues, las disposiciones relativas al agotamiento previo de los recursos domésticos y a la protección diplomática equivalen al reconocimiento convencional, por los países miembros exportadores de capital, de unos principios cuya existencia podrían seguir objetando fuera del marco del Convenio-CIADI. Al respecto Shihata señala que es posible que estas características básicas del Convenio-CIADI no hayan sido plenamente apreciadas por los países latinoamericanos en el pasado.⁶⁹ Siguiendo esta idea, efectivamente el Convenio-CIADI parece mostrar respeto a las consideraciones que dieron origen a la doctrina Calvo, pero las complementa con soluciones aceptables para los Estados de los inversionistas.

67 *Cfr.*, Muchlinski, Peter, *Multinational enterprises and the law*, Reino Unido, Blackwell, 1995, pp. 540, 547-549.

68 El texto del mencionado artículo 27 es el siguiente: “(1) Ningún Estado Contratante concederá protección diplomática ni promoverá reclamación internacional respecto de cualquier diferencia que uno de sus nacionales y otro Estado Contratante hayan consentido en someter o hayan sometido a arbitraje conforme a este Convenio, salvo que este último Estado Contratante no haya acatado el laudo dictado en tal diferencia o haya dejado de cumplirlo. (2) A los efectos de este Artículo, no se considerará como protección diplomática las gestiones diplomáticas informales que tengan como único fin facilitar la resolución de la diferencia.”

69 *Cfr.*, Shihata, Ibrahim, *supra* nota 88.

El punto nodal, es el arbitraje que se erige como la función más relevante del CIADI. Por encima de todo, estos procesos ofrecidos por CIADI son específicamente diseñados para el arreglo de controversias entre inversionistas extranjeros y Estados anfitriones; mientras que otros procedimientos arbitrales como el de la Cámara Internacional de Comercio y la UNCTRAL se refieren principalmente a disputas comerciales tradicionales.

Orrego Vicuña afirma que la influencia de las decisiones de los tribunales arbitrales de CIADI ha sido significativa a grado tal que ha logrado ciertos cambios en la perspectiva sobre el propio concepto del derecho internacional en determinados aspectos.⁷⁰

El CIADI ofrece además un mecanismo adicional para el arbitraje y la conciliación en el que una de las partes de la disputa no sea Parte Contratante o nacional de una Parte Contratante bajo el Convenio-CIADI y/o en los caso en que una diferencia no se refiera a inversiones y por búsqueda de hechos (*fact-finding*) que no se establece en la señalada Convenio-CIADI.⁷¹

Este mecanismo adicional para el arbitraje CIADI cobró significado para México cuando el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) entró en vigor en 1994; más adelante se convirtió en recurrido objeto de estudio a partir del laudo pronunciado en el desafortunado caso Metalclad en agosto de 2000.⁷²

V.2 Objetivos de CIADI

El Convenio-CIADI surgió y fue desarrollado a partir de las propuestas

70 *Cfr.*, Orrego Vicuña, Francisco, “New Issues in the Settlement of Disputes of International Investments: The Global Reach of the Role of Dispute Settlement”, en Ndiaye, Kojima y Wolfrum, *op. cit.*, pp. 297-298.

71 Es el Mecanismo Complementario del CIADI a que se refiere precisamente el inciso c) del artículo 1120.1 del TLCAN.

72 El laudo fue firmado por el último de los tres árbitros, Sir Eliu Lauterpach, el 25 de agosto de 2000 y no enviado a las partes el 30 de esos mismos mes y año. Dicho laudo condenó al gobierno mexicano a pagar a Metalclad Corporation una indemnización de USD \$16’685,000.00 derivada de una “expropiación” hecha por el municipio de Guadalcázar, Estado de San Luis Potosí, a la referida empresa. *Cfr.*, CIADI (Mecanismo Complementario) Caso No. ARB(AF)/97/1, Metalclad Corporation vs. Estados Unidos Mexicanos.

formuladas por el Consejero General del Banco Mundial con base en la experiencia adquirida por motivo de sus buenos oficios para la solución de diferencias relativos a inversiones.⁷³

Muchlinski destaca que en su reporte sobre la convención, los Directores Ejecutivos del Banco afirmaron que el instrumento ofrecería un método de arreglo internacional diseñado para tomar en cuenta las características especiales de las disputas de inversiones y de las partes a las que les sería aplicable.⁷⁴

El Convenio-CIADI crearía facilidades para la conciliación y arbitraje conducidos por personas especialmente calificadas e imparciales cuyas decisiones se tomarían de acuerdo con las reglas conocidas y aceptadas con anterioridad por las partes. Además, una vez que las partes hubieran dado su consentimiento para someterse al arbitraje o a la conciliación bajo los auspicios de CIADI, el consentimiento no podría ser renunciado unilateralmente.

“[...] Los Directores Ejecutivos creían que la adhesión a la Convención (*sic.*) por parte de un país, proporcionaría un incentivo adicional y estimularía un flujo más grande de inversión extranjera privada en su territorio. Éste es era en su opinión, el propósito primero de la Convención [...]”⁷⁵

En virtud de la adhesión al Convenio-CIADI, el Estado receptor de inversión limita su facultad soberana para dirimir las diferencias con inversionistas extranjeros y permite la revisión de su actuación a un tercero.

V.3 Procedimiento Arbitral CIADI

El procedimiento arbitral del CIADI inicia a solicitud de parte, ya sea Estado Contratante o nacional de un Estado Contratante, dirigida al Secretario General quien tendrá la facultad de desechar la solicitud en caso en que de lo asentado en la misma se encuentre que la controversia se halla manifiestamente fuera de la jurisdicción del CIADI.⁷⁶

73 *Cfr.*, Shihata, Ibrahim, *supra* nota 78 y Muchlinski, Peter, *op. cit.*, p. 541.

74 Muchlinski, Peter, *idem.*

75 *Idem.*

76 La jurisdicción del CIADI se encuentra definida en el capítulo II del Convenio-

Las partes son notificadas del registro de la solicitud o de su desechamiento y en el primero de los casos se procede a la constitución del panel o tribunal arbitral.

El tribunal podrá estar compuesto de un solo árbitro o de un número impar de árbitros, comúnmente 3, designados uno por cada parte y el tercero nombrado de común acuerdo. El tribunal arbitral será instalado dentro de los 90 días siguientes a la notificación hecha por el Secretario General.

A efecto de otorgar una mayor confianza a las partes en conflicto, los árbitros como en casi todo este tipo de mecanismos, no podrán ser nacionales de los Estados Contratantes que sean parte de la diferencia y podrán ser elegidos de las listas que al efecto elabore el propio CIADI o de alguna otra parte siempre que reúnan características como amplia consideración moral, reconocida competencia en el campo del Derecho, comercio, de la industria o de las finanzas, e inspirar plena confianza en su imparcialidad de juicio.⁷⁷

El tribunal arbitral deberá sesionar por primera vez a más tardar 60 días después de constituirse. En principio, la primera y ulteriores sesiones deberán realizarse en la sede del CIADI, sin embargo, ésta podrán llevarse a cabo en lugar diverso si así lo hubieren acordado las partes.⁷⁸

Las audiencias serán dirigidas por el presidente del tribunal y se requerirá la mayoría de los integrantes del mismo tanto en las audiencias como en las demás reuniones.

El tribunal arbitral dictará las resoluciones necesarias para la substanciación del proceso; sin embargo, tomará en cuenta las opiniones de las partes a este respecto.

CIADI de los artículos 25 a 27. En específico, el artículo 25 (1) dispone que “... La jurisdicción del Centro se extenderá a las diferencias de naturaleza jurídica que surjan directamente de una inversión entre un Estado Contratante (o cualquier subdivisión política u organismo público de un Estado Contratante acreditados ante el Centro por dicho Estado) y el nacional de otro Estado Contratante y que las partes hayan consentido por escrito en someter al Centro El consentimiento dado por las partes no podrá ser unilateralmente retirado...”

⁷⁷ *Cfr.*, Sección 4, artículos 12 a 16 del Convenio-CIADI.

⁷⁸ *Cfr.*, Artículo 63 del Convenio-CIADI y Regla-CIADI 13.

Muy influenciado por los procedimientos *discovery* del derecho anglosajón⁷⁹, el proceso arbitral prevé la realización de una audiencia preliminar en que las partes intercambiarán información sobre los hechos y dejarán en claro los hechos no controvertidos con el fin de determinar el “mandato”⁸⁰ del tribunal arbitral. Asimismo, la audiencia preliminar podrá servir para que las partes lleguen a un acuerdo respecto de la diferencia.

Los plazos para la conclusión de las etapas procedimentales serán fijados por el propio tribunal arbitral y en principio las actuaciones llevadas a cabo a destiempo se considerarán no hechas y por lo tanto la figura de la preclusión tiene cabida dentro de este procedimiento arbitral. Cabe mencionar que a diferencia de la rigidez con que actúan los tribunales judiciales domésticos, hay en el arbitraje CIADI cierta flexibilidad dentro de este rubro.

El procedimiento arbitral está dividido, según las reglas en dos etapas, una escrita y una oral, mismas que llevan ese orden.⁸¹

Respecto de la decisión final, es decir, el laudo, las partes pueden asumir las siguientes actitudes: 1) aceptarlo; 2) solicitar su aclaración; 3) solicitar su revisión por cuestiones supervenientes; y 4) solicitar su anulación.

En cuanto a la anulación, habrá lugar a ésta cuando 1) el tribunal se hubiere constituido incorrectamente; 2) el tribunal se hubiere extralimitado manifiestamente en sus facultades; 3) uno de los miembros del tribunal se hubiere corrompido; 4) se hubiere quebrantado gravemente una norma de procedimiento; o 5) el laudo no estuviere fundado y motivado.

79 *Discovery* significa: “*Compulsory disclosure, at a party’s request, of information that relates to the litigation* [Divulgación obligatoria, a petición de parte, de la información relacionada con el litigio]” (traducción propia). Garner, Bryan, A. (editor), *Black’s Law Dictionary*, 7ª Ed., Estados Unidos de América, West Group, 1999, p. 478. Para un mejor entendimiento de este tipo de procedimientos no existentes en la tradición jurídica del derecho civil, consúltese Lowenfeld, Andreas, *International litigation and arbitration, American casebook series*, Estados Unidos de América, West Publishing Co., 1993, pp. 664-671.

80 El “mandato” del tribunal es mejor conocido en inglés como *Terms of Reference* y es similar a lo previsto por el artículo 7 del Entendimiento Relativo a las Normas y Procedimientos por los que se Rige la Solución de Diferencias de la OMC.

81 *Cfr.*, Capítulo IV de las Reglas-CIADI.

Respecto a este punto es interesante recordar el pronunciamiento del Juez Tysoe de la Corte Suprema de Columbia Británica, Canadá, en la revisión del caso Metalclad.⁸² En su sentencia, declara que en dos de las tres circunstancias alegadas por México, el tribunal arbitral actuó *ultravires*, sin embargo, en la tercera de esas circunstancias México no tuvo razón, por lo que a la luz del Convenio-CIADI y las disposiciones relativas al arbitraje en Canadá, el laudo del tribunal arbitral no era susceptible de ser anulado.⁸³

VI. Mecanismos de vocación comercial

La actividad comercial desde el surgimiento de la propiedad privada⁸⁴ y hasta nuestros días, en los que el orbe parece efectivamente haberse convertido en una “aldea global”⁸⁵, ha tenido siempre fuertes repercusiones en

82 El 27 de octubre de 2000, México impugnó el laudo del caso Metalclad ante la Corte Suprema de Columbia Británica, Canadá, lugar sede del arbitraje. México argumentó que el tribunal arbitral de caso Metalclad se excedió en sus facultades por: 1) relacionar sus conclusiones sobre la violación a los artículos 1105 y 1110 del TLCAN con supuestas violaciones a los objetivos y disposiciones de transparencia establecidos en otras partes del TLCAN cuando sólo tenía competencia para considerar supuestas violaciones del Capítulo Once, legislando nuevas obligaciones de transparencia no acordadas entre las partes; y 2) aplicar los artículos 1105 y 1110 de manera tal que equipara una supuesta violación al derecho doméstico con una violación al derecho internacional, arrogándose facultades para decidir temas de derecho nacional mexicano como si fuera un tribunal doméstico mexicano. *Cfr.*, *Amended Petition to the Court, United Mexican States v. Metalclad Corporation*, Docket: L002904, consultable en la página web de la Corte Suprema de British Columbia, Canadá <http://www.courts.gov.bc.ca/jdb-txt/sc/01/06/2001bcsc0664.html>

83 *United Mexican States v. Metalclad Corporation*, 2001 BCSC 664 (2 de mayo de 2001).

84 Un bien documentado estudio sobre este tema lo proporciona Alvarado Plannas, Javier, *El pensamiento jurídico primitivo*, España, Nueva Acrópolis, 1986; ahora bien, desde una perspectiva no jurídica consúltese a Popper, Karl. R., *Los enemigos de la sociedad abierta*, España, Paidós, 2006. Por último, un viejo pero importante libro sobre el tema es de Engels, Federico, *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, España, Alianza Editorial, 2008.

85 Sobre el tema de la globalización en su acepción original consúltese McLuhan, Marshall, *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*, Canada, University of Toronto Press, 1962; para un esquema del desarrollo de la “globa-

el ámbito del derecho. Ejemplos de lo anterior pueden encontrarse en las “leyes rodias” sobre echazón por avería, los procedimientos legales *sine strepitu et figura iudicii* (sin formalidades y sumariamente) de los gremios medievales, el *patrocinium*, las *commendatio* y el *beneficium*⁸⁶, las letras de cambio, y los consulados del mar⁸⁷; así como en tiempos recientes los contratos de compraventa internacional⁸⁸, las cartas de crédito⁸⁹, los financiamientos a la exportación, los aranceles, la transferencia de tecnología, el dumping, las marcas, la competencia desleal, las prácticas predatorias, las subvenciones a la exportación, las barreras técnicas al comercio, etc.

El presente no es distinto, en el modelo económico predominante a nivel mundial la actividad mercantil se presenta paradójicamente como causa y fin, lo que la hace excepcionalmente compleja. Además, la aparición de herramientas tecnológicas como *internet* ha incrementado vertiginosamente la velocidad del intercambio comercial y la intrincada mecánica que circunda lización” en los últimos 20 años, consúltese a Friedman, Thomas, *La tierra es plana: Breve historia del mundo globalizado en el siglo XXI*, España, Martínez Roca, 2006; y para una visión jurídica véase López Ayllón, Sergio, *Globalización, Estado de derecho y seguridad jurídica. Una Exploración sobre los Efectos de la Globalización en los Poderes Judiciales de Iberoamérica*, México, Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2004.

86 “...Por medio del *patrocinium* un grupo de hombres libres se pone a disposición de un magnate (sic), mediante un contrato celebrado de igual a igual, que estipula la protección de aquél a cambio de ese servicio. Igualmente a través de la *commendatio*, los indefensos buscan el favor de un poderoso, como los pequeños propietarios, agobiados por la exacción fiscal y el pillaje... El señor ejerce sobre el encomendado una potestad cuasi paterna... El *beneficium* es, en cambio, la concesión de tierras, que, a título precario hace el rey a favor de sus sirvientes o funcionarios...” Echeagaray, José Ignacio, *Compendio de Historia General del Derecho*, 3ª. ed., México, Porrúa, 2002, p. 113.

87 Cfr., Cruz Barney, Óscar, *El régimen jurídico de los consulados de comercio indianos: 1784-1795*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2001, serie Doctrina Jurídica, núm. 53, pp. 333-340; y Souto Mantecón, Matilde, “Los consulados de comercio en Castilla e Indias: Su establecimiento y renovación (1494-1795)”, *Anuario Mexicano de Historia del Derecho*, Vol. II, México, UNAM, 1990, pp. 227-252.

88 Por ejemplo, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Contratos de Compraventa Internacional de Mercaderías de 1980 que puede consultarse en http://uncitral.org/uncitral/es/uncitral_texts/sale_goods/1980CISG.html

89 Por ejemplo la codificación de la Cámara Internacional de Comercio conocida como ICC *Uniform Customs and Practice for Documentary Credits* (UCP 500).

tal tráfico ha desembocado en una vorágine de proporciones bíblicas.

Por supuesto, esta turbulencia ha dado pie a un sinnúmero de discrepancias entre los diversos agentes involucrados en las transacciones y esto a su vez, ha dado paso a la proliferación de dispositivos no sólo universales sino regionales e incluso privados para la solución de controversias en la materia.

A continuación presento un análisis y comentarios sobre algunos de esos dispositivos, excluyendo a los de carácter privado.

VI.1 La Organización Mundial de la Propiedad Intelectual

La Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI) fue creada mediante el convenio de Estocolmo de 14 de julio de 1967 (modificado el 28 de septiembre de 1979), con el principal objetivo de fomentar la protección de la propiedad intelectual en el plano internacional.

No es de extrañarse el hecho de que la OMPI no prevea mecanismo para el arreglo de disputas alguno, puesto que tampoco regula sustantivamente situaciones relacionadas con la propiedad intelectual, sino que administra unos 24 tratados sobre propiedad intelectual⁹⁰ y provee una suerte de recubrimiento institucional a las “Uniones” surgidas del Convenio de París para la Protección de la Propiedad Industrial de 1883 (Convenio de París) y del Convenio de Berna para la Protección de Obras Literarias y Artísticas de 1886 (Convenio de Berna) que establecen sus propios dispositivos para el arreglo de disputas.

90 Entre esos tratados se encuentran la Convención Internacional (de Roma) sobre la Protección de los Artistas intérpretes o Ejecutantes, los Productores de Fonogramas y los Organismos de radiodifusión de 26 de octubre de 1961, el Convenio de Bruselas sobre la Distribución de Señales Portadoras de Programas Transmitidas por Satélite de 21 de mayo de 1974, el Tratado sobre el Derecho de Patentes de 2000, el Arreglo de Niza relativo a la Clasificación Internacional de Productos y Servicios para el Registro de las Marcas de 15 de junio de 1957, el Tratado de Budapest sobre el Reconocimiento Internacional del Depósito de Microorganismos a los fines del Procedimiento en Materia de Patentes de 28 de abril de 1977 y el Convenio para la Protección de los Productores de Fonogramas contra la Reproducción No Autorizada de sus Fonogramas de 29 de octubre de 1971.

Así, el Convenio de París, se establece como medio para solucionar diferencias entre los miembros de la Unión para la Protección de la Propiedad Industrial a la CIJ⁹¹; y lo mismo sucede con el Convenio de Berna⁹².

Fue por motivo de la resolución de la Asamblea General de la OMPI de 23 de septiembre de 1993 identificable como “WO/GA/XIV/4”, que esta organización estableció un Centro de Arbitraje y Mediación para resolver disputas entre particulares sobre derechos de propiedad intelectual.

A partir de los años noventa del siglo XX, con el abrumador uso de internet como medio publicitario y mercadotécnico, numerosos conflictos se han desatado por los “nombres de dominio”⁹³ y este Centro de Arbitraje y Mediación ha jugado un papel preponderante en el arreglo de controversias sobre el tema.

Desde 1999 y hasta la presente fecha más de 29,000 procedimientos se han llevado a cabo bajo sus auspicios⁹⁴. Debe tenerse en mente que estos

91 El artículo 28 dice: “1) Toda diferencia entre dos o más países de la Unión, respecto de la interpretación o de la aplicación del presente Convenio que no se haya conseguido resolver por vía de negociación, podrá ser llevada por uno cualquiera de los países en litigio ante la Corte Internacional de Justicia mediante petición hecha de conformidad con el Estatuto de la Corte, a menos que los países en litigio convengan otro modo de resolverla. La Oficina Internacional será informada sobre la diferencia presentada a la Corte por el país demandante. La Oficina informará a los demás países de la Unión”.

92 Con un texto prácticamente idéntico, el artículo 33 de este convenio prevé: “1) Toda diferencia entre dos o más países de la Unión respecto de la interpretación o de la aplicación del presente Convenio que no se haya conseguido resolver por vía de negociación podrá ser llevada por cualquiera de los países en litigio ante la Corte Internacional de Justicia mediante petición hecha de conformidad con el Estatuto de la Corte, a menos que los países en litigio convengan otro modo de resolverla. La Oficina Internacional será informada sobre la diferencia presentada a la Corte por el país demandante. La Oficina informará a los demás países de la Unión.”

93 Para una somera explicación de la historia e implicaciones de los nombres de dominio y de los conflictos entre éstos y marcas con palabras similares, consúltese Téllez Valdéz, Julio, *Derecho Informático*, 3ª ed., México, McGraw-Hill/Interamericana Editores, 2004, pp. 106-111.

94 Según datos obtenidos de la página electrónica del Centro de Arbitraje y Mediación de la OMPI <http://www.wipo.int/amc/es/domains/resources/index.html> consultada el 11 de abril de 2009.

procedimientos no han sido instaurados entre Estados miembros de OMPI sino entre particulares y con reglas similares a las de la mayoría de los sistemas arbitrales.

No obstante, debido a la inclusión en los resultados de la Ronda Uruguay del Acuerdo sobre los Aspectos de Propiedad Intelectual Relacionadas al Comercio⁹⁵, el número e importancia de disputas sobre esta materia en la OMC ha hecho de ésta el mejor foro para dirimir las.⁹⁶

VI.2 El Órgano de Solución de Diferencias de la Organización Mundial de Comercio

Una importantísima razón para llevar a cabo una reforma de fondo en el mecanismo de solución de diferencias, era el anhelo de la comunidad internacional de eliminar o contrarrestar los procedimientos utilizados por los Estados Unidos bajo la sección 301 de la Ley de Comercio de 1974 (*Trade Act of 1974*).⁹⁷ Por medio de estos procedimientos, ese país había estado persiguiendo agravios de manera unilateral bajo la amenaza de represalias comerciales ilegales dentro del sistema GATT. Estados Unidos había tratado frecuentemente de justificar su unilateralismo argumentando que el proceso de solución de diferencias del GATT era demasiado lento y que las decisiones eran muy fáciles de ser bloqueadas por los países acusados.⁹⁸

Por otra parte, los países económicamente débiles eran los que menores posibilidades tenían de obtener resultados favorables con respecto a sus reclamaciones lo que evidenciaba la ineficacia del mecanismo.

95 Cfr., Gervais, Daniel, *The TRIPS Agreement, Drafting history and analysis*, 2ª ed., Londres, Sweet and Maxwell, 2003.

96 Cfr., Zárate Díaz, Zuily, “La Solución de controversias en materia de propiedad intelectual ante la Organización Mundial de Comercio: El Acuerdo sobre los Aspectos de Propiedad Intelectual Relacionadas al Comercio, y aspectos generales” en Becerra Ramírez, Manuel (coord.), *Textos de la nueva cultura de la propiedad intelectual*, México, Instituto de investigaciones Jurídicas, 2009, pp. 3-28.

97 Un interesante estudio sobre esta ley, puede consultarse en Bayard, Thomas O., y Elliot, Kimberly Ann, *Reciprocity and Retaliation in US Trade Policy*, Estados Unidos, Institute for International Economics, 1994.

98 Cfr., Hudec, Robert E., *Enforcing international trade law. The evolution of the modern GATT legal system*,. Estados Unidos, Butterworth Legal Publishers, 1993, p. 193.

Aunado a lo anterior, la falta de una bien definida estructura institucional había venido debilitando de manera constante en los últimos años la funcionalidad del GATT y por lo tanto había minado su habilidad para enfrentar los nuevos retos del sistema económico internacional.

En este orden de ideas, el objetivo de las Partes Contratantes dentro de este renglón era encontrar un mecanismo viable que les permitiera ser flexibles (debido a la naturaleza de los sujetos que participarían en tal mecanismo) y rígidos al mismo tiempo. La declaración respectiva en el lanzamiento de la Ronda Uruguay rezaba:

“[...] A efecto de asegurar la pronta y efectiva resolución de diferencias para el beneficio de todas las Partes Contratantes, las negociaciones tendrán como objetivo mejorar y fortalecer las reglas y procedimientos del mecanismo de solución de controversias, reconociendo la contribución que sería hecha a través de más eficientes y ejecutables reglas GATT y disciplinas. Las negociaciones incluirán el desarrollo de arreglos adecuados para vigilar y monitorear los procedimientos que facilitarían el cumplimiento de las recomendaciones adoptadas [...]”⁹⁹

El mecanismo previsto por la OMC representa un gran esfuerzo en la dirección deseada.

VI.3 Administración

El artículo III.3 del Acuerdo por el que se Establece la Organización Mundial de Comercio determina que es precisamente esta organización, la que se encargará de administrar el Entendimiento sobre Solución de Diferencias.

Para llevar a cabo esta tarea, el Consejo General funcionará como Órgano de Solución de Diferencias (OSD) y entre otras cosas estará facultado para “establecer grupos especiales, adoptar los informes de los grupos especiales y del Órgano de Apelación, vigilar la aplicación de las resoluciones y recomendaciones y autorizar la suspensión de concesiones”.

⁹⁹ Ministerial Declaration on the Uruguay Round of 20 September 1986, GATT Basic Instruments and Selected Documents. 36 supplement, Ginebra, junio 1987, p.25

VI.4 Ámbito de aplicación

Tomando ventaja del compromiso de “paquete único”, el Entendimiento establece un mecanismo integrado para la solución de diferencias para el sistema en conjunto.¹⁰⁰ El artículo 1o. dispone que: “Las normas y procedimientos del presente Entendimiento serán aplicables a las diferencias planteadas de conformidad con las disposiciones en materia de consultas y solución de diferencias de los acuerdos enumerados en el Apéndice 1 del presente Entendimiento.”

Conocidos como los “acuerdos abarcados” esos pactos son el Acuerdo que Establece la OMC, los llamados “Acuerdos Multilaterales” y los llamados “Acuerdos Plurilaterales”; y si establecen disposiciones especiales para los procedimientos, dichas disposiciones prevalecerán sobre aquellas contenidas en el Entendimiento. De gran importancia resulta el tema de la interpretación. Esta correrá a cargo del Órgano de Apelación que se guiará por las reglas consuetudinarias de interpretación del derecho internacional público, cualquier cosa que esto signifique.

Debido a la reclamación interpuesta en 1996, por las entonces Comunidades Europeas en contra de Estados Unidos sobre la “Ley para la Democracia Cubana” y la “Ley para la Libertad y la Solidaridad Democrática Cubana” conexas (“Leyes Helms-Burton”), se ha abierto un debate sobre la posibilidad de que esta facultad interpretativa alcance temas sobre derecho internacional general si éstos derivan de asuntos relacionados con los Acuerdos Abarcados.¹⁰¹

100 Komuro, Norio, “The World Trade Organization Dispute Settlement Procedures: Coverage and Procedures of the WTO Understanding”, *Journal of World Trade*, Vol. 29, No.4, agosto 1995, pp.6-7.

101 En la solicitud de establecimiento de panel las Comunidades Europeas éstas señalaron lo siguiente: “Las principales medidas adoptadas por los Estados Unidos que objeta la CE son las siguientes: a) la aplicación extra territorial de la prohibición por los Estados Unidos del comercio con Cuba en cuanto restringe el comercio entre la CE y Cuba o entre la CE y los Estados Unidos. Esta prohibición se aplica en virtud del Reglamento de Control de Activos Cubanos (CACR), de 1962, que ahora se ha incluido en la Parte 515 del Título 31 del Código de Reglamentos Federales. Además, ha sido confirmada, codificada y reforzada por los artículos 102 y 110 de la Ley Libertad; b) la denegación del acceso al contingente arancelario establecido por los Estados Unidos para el azúcar en virtud del artículo 902 c) de la Ley de Se-

Nada en claro hay sobre el tópico al día de hoy, habrá que esperar nuevos casos y si el OSD resiste la tentación de pronunciarse sobre su fondo.

VI.5 Consenso

Aunque de acuerdo a lo dispuesto por el artículo 2.4 el OSD tomará toda

guridad Alimentaria de 1985, repetida en el artículo 110 c) de la Ley Libertad, que prohíbe la asignación de cualquiera de los contingentes de azúcar a un país que sea importador neto de azúcar, salvo que el país certifique que no importa azúcar cubana que podría llegar indirectamente a los Estados Unidos. Varios Estados miembros de la CE son importadores netos de azúcar y no han podido exportar azúcar a los Estados Unidos en el marco del contingente debido a esa disposición; c) la denegación a mercancías de la CE y buques de Estados miembros de la CE del tránsito por puertos de los Estados Unidos, de conformidad con el artículo 6005 b) de la Ley de la Democracia en Cuba (CDA), de 1992. Esta disposición prohíbe (salvo licencia especial del Departamento del Tesoro de los Estados Unidos) lo siguiente: -la entrada a cualquier puerto de los Estados Unidos de buques que transporten mercancías o pasajeros hacia o desde Cuba, o que transporten mercancías en las que Cuba o un nacional cubano tenga algún interés; y -la carga o descarga en puertos de los Estados Unidos de buques que hayan entrado a un puerto cubano para el comercio de bienes o servicios, dentro de los 180 días posteriores a la partida del puerto cubano; d) la prohibición, en virtud del artículo 103 de la Ley Libertad, del otorgamiento de cualquier préstamo, crédito u otro tipo de financiación (que incluye, por ejemplo, garantías de cumplimiento, seguros y algunos tipos de pagos) por parte de personas de los Estados Unidos a cualquier otra persona a los efectos de transacciones que involucren cualquier bien confiscado al que tenga derecho un nacional de los Estados Unidos; e) el establecimiento, en virtud del Título III de la Ley Libertad, en favor de ciudadanos estadounidenses del derecho a entablar acciones contra personas y empresas de la CE ante tribunales estadounidenses con miras a obtener una indemnización por bienes cubanos a los que esos nacionales estadounidenses tengan derecho, en caso de que las personas o empresas de la CE de que se trate hayan “traficado” con esos bienes y esos bienes hayan sido confiscados por el Gobierno cubano a personas que fueron o son actualmente nacionales estadounidenses; f) la denegación de visas, en virtud del Título IV de la Ley Libertad, a personas involucradas en la confiscación o “tráfico” de bienes confiscados a los que tengan derecho nacionales estadounidenses y a personas que sean funcionarios, directivos o accionistas con una participación de control en una entidad que haya estado involucrada en el “tráfico”, etc. de esos bienes y la exclusión de los Estados Unidos (o la amenaza de exclusión) de dichas personas. También se deniega la visa, y se les excluye de los Estados Unidos en virtud de esa disposición, a los cónyuges, hijos menores y mandatarios de esas personas.” WT/DS38

decisión por consenso; el Entendimiento de la OMC da un vuelco de 180 grados que debe destacarse como uno de los más importantes logros alcanzados en la Ronda; tratándose del establecimiento de grupos especiales, de adopción de informes de dichos grupos o del Órgano de Apelación, el consenso requerido debe darse en el sentido de no establecer el grupo o de no adoptar el informe del grupo especial o del Órgano de Apelación.

VI.6 Aproximación diplomática

La OMC no ha abandonado del todo el viejo enfoque diplomático de solución de diferencias empleado por el GATT. En este sentido, el artículo 3.7 del Entendimiento prevé que se debe dar siempre preferencia a una solución mutuamente aceptable para las partes en la diferencia que esté en conformidad con los Acuerdos Abarcados.

VI.7 Consultas

Con el Entendimiento se logró un calendario bien definido para la celebración de consultas y la solución de diferencias en esta fase. En 10 días contados a partir de la solicitud de consultas, el Miembro al que le fue dirigida la solicitud deberá contestar y en 30 días entrará en consultas de buena fe. Si no se llega a una solución dentro de los 60 días posteriores a la solicitud de las consultas, la parte reclamante estará en condiciones de solicitar el establecimiento de un grupo especial.¹⁰²

VI.8 Buenos oficios, conciliación y mediación

Ninguno de estos medios es obligatorio para las partes de una disputa y pueden solicitarse en cualquier momento. Estos medios pueden además utilizarse de forma paralela a un grupo especial si así lo convienen las partes.¹⁰³

Vale mencionar que es el Director General a quien corresponde ofrecer y llevar a cabo estos métodos.

¹⁰² Cfr., Artículo 4.

¹⁰³ Cfr., Artículo 5.5

VI.9 Grupos especiales: composición y procedimientos

Una explicación de la pobre calidad de muchos de los informes de los viejos grupos especiales es que la mayoría de los miembros de estos grupos no eran abogados.¹⁰⁴ Hoy en día, los grupos especiales pueden componerse por tres o cinco personas calificadas, sean o no funcionarios gubernamentales y por conspicuos publicistas o expertos en derecho o política comercial internacional. La Secretaría de la OMC mantendrá una lista de tales individuos a efecto de facilitar su selección.¹⁰⁵

A través de un procedimiento similar a un proceso judicial que incluirá la presentación escrita de todos los argumentos (aun aquellos expresados con anterioridad de manera oral), la celebración de al menos dos audiencias¹⁰⁶, una para la presentación del caso y otra para la formulación de réplicas, la emisión de un informe preliminar¹⁰⁷ y uno final, este último por regla general dentro de los 6 meses siguientes a su establecimiento¹⁰⁸; un grupo especial “deberá hacer una evaluación objetiva del asunto al que se lo haya sometido”, mismo que ayudará al OSD a “hacer las recomendaciones o dictar las resoluciones previstas en los acuerdos abarcados”.¹⁰⁹

El uso de “mandatos modelo” instaurado en 1989 no cambió, el artículo 7o. del Entendimiento es prácticamente la reproducción de la sección F(a) de las Mejoras de ese año que se comentan en el capítulo siguiente.

Por su parte el artículo 9 dispone que cuando la misma situación de motivo a más de una solicitud para la instalación de un grupo especial por parte de diferentes Miembros, se establecerá un solo grupo. La adopción del OSD de un informe de grupo especial se realiza de la manera explicada en líneas anteriores dentro de los 60 días siguientes a su emisión a menos que la parte afectada decida apelarla.¹¹⁰

104 Pescatore, Pierre, “The GATT Dispute Settlement Mechanism. Its Present Situation and its Prospects”, *Journal of World Trade*, Vol. 27, No. 1, febrero 1993. p. 11.

105 *Cfr.*, Artículo 8.4

106 *Cfr.*, Artículos 5 y 7 del Apéndice 3.

107 *Cfr.*, Artículo 15.2

108 *Cfr.*, Artículo 12.9

109 *Cfr.*, Artículo 11.1

110 *Cfr.*, Artículo 16.4

VI.10 El Órgano Permanente de Apelación

Una innovación mayor prevista en el Entendimiento de Solución de Diferencias es el derecho de los Miembros de la OMC de recurrir el informe de un grupo especial a través de un procedimiento de apelación.

El OA fue concebido como un cuerpo permanente¹¹¹ facultado para “[...] confirmar, modificar o revocar las constataciones y conclusiones jurídicas del grupo especial [...]”¹¹²

Este OA estará integrado por personas de reconocido prestigio, con competencia técnica acreditada en derecho, comercio internacional y en la temática de los acuerdos abarcados en general.¹¹³

El OA deberá emitir su informe dentro de los noventa días siguientes a la notificación de la intención de apelar hecha por una parte¹¹⁴ y será adoptado conforme al mismo mecanismo previsto para la adopción de los informes emitidos por los grupos especiales, dentro de los 30 días siguientes a su emisión.¹¹⁵

VI.11 Vigilancia y ejecución de los informes

“[...] Entre los más grandes problemas enfrentados durante años por el GATT se encontraban la falta de voluntad por parte de los países para seguir las recomendaciones de los informes de los grupos especiales aún cuando dichos informes eran adoptados, y la relativamente débil la respuesta del GATT ante esta mala disposición[...].”¹¹⁶

Hoy, el OSD requiere a la parte afectada información sobre su propósito en cuanto a la aplicación de recomendaciones y decisiones y se otorga un pla-

111 *Cfr.*, Artículo 17.1

112 *Cfr.*, Artículo 17.13

113 *Cfr.*, Artículo 17.3

114 *Cfr.*, Artículo 17.5

115 *Cfr.*, Artículo 17.14

116 Young, Michael, “Dispute Resolution in the Uruguay Round: Lawyers Triumph Over Diplomats”, *The International Lawyer*, Vol. 29, No. 2, 1995, p. 404.

zo razonable para cumplir con las mismas.¹¹⁷ La vigilancia de la aplicación de las resoluciones corre a cargo del propio OSD. Así, toda cuestión relativa al asunto en cuestión se mantiene en su agenda hasta su resolución.¹¹⁸

VI.12 Compensación y suspensión de concesiones

Cuando las recomendaciones y/o decisiones no sean seguidas o instrumentadas por la parte de la disputa a la que fueron dirigidas, la compensación voluntariamente otorgada es permitida, siempre y cuando sea compatible con los acuerdos abarcados. Si esta compensación no se da de manera mutuamente aceptable, se abre la vía para que la parte afectada suspenda concesiones o como se conoce comúnmente: “tome represalias comerciales”.¹¹⁹ Este permiso para tomar represalias será otorgado automáticamente (a menos que por consenso se decida desestimarlos) dentro de los 10 días siguientes a su solicitud.

Un importante tema de discusión al respecto, es si el efecto de las decisiones del OSD permite a los Miembros a los que les son adversas, optar entre compensar o cumplir con la regla convencional violada.¹²⁰

VI.13 Arbitraje

El artículo 25 del Entendimiento faculta a las partes en una diferencia a solucionarla recurriendo a un arbitraje vinculatorio. Esta disposición es básicamente la misma que la prevista en la Sección E de las Mejoras de 1989; sin embargo, el requisito de notificación al OSD del laudo arbitral, la aplicación de las disposiciones de vigilancia a dicho laudo, así como las

¹¹⁷ Cfr., Artículo 21.3

¹¹⁸ Cfr., Artículo 21.6

¹¹⁹ El artículo 22.2 dice textualmente: “Si dentro de los 20 días siguientes a la fecha de expiración del plazo prudencial no se ha convenido en una compensación satisfactoria, cualquier parte que haya recurrido al procedimiento de solución de diferencias podrá pedir la autorización del OSD para suspender la aplicación al Miembro afectado de concesiones u otras obligaciones resultantes de los acuerdos abarcados.”

¹²⁰ Cfr., Bello, Judith H., “The WTO Dispute Settlement Understanding: Less is more”, *American Journal of International Law*, Vol. 90, 1996, pp. 416-445.

referentes a la compensación y “represalias” constituyen una significativa diferencia.

VII. Mecanismos Regionales de Solución de Controversias de Comercio Internacional

No es osado afirmar *prima facie* que este es el rubro en el que el crecimiento de dispositivos para el arreglo de diferencias ha sido exponencial. Bajo el marco de la OMC el número de tratados comerciales regionales se encuentra en franca expansión¹²¹ y con acuerdos como el TLCAN que llegan a contener más de dos de los mecanismos aludidos, es fácil entender la aseveración. Además de la Unión Europea, ahí están por ejemplo, el Mercosur, la Asociación Latinoamericana de Integración (“ALADI”), y el reciente Acuerdo que establece el Área de Libre Comercio de la Asociación de Naciones del Sureste Asiático-Australia-Nueva Zelanda (“AANZFTA”).¹²²

Tan sólo México ha firmado más de diez acuerdos comerciales,¹²³ cada uno 121 “En los últimos años, los acuerdos comerciales regionales (ACR) se han convertido en un elemento muy destacado del sistema multilateral de comercio. El número de ACR no ha dejado de aumentar desde principios de 1990. Hasta diciembre de 2008, se han notificado unos 421 ACR al GATT/OMC. De éstos, 324 fueron notificados de conformidad con el artículo XXIV del GATT de 1947 o el GATT de 1994; 29 de conformidad con la Cláusula de Habilitación; y 68 de conformidad con el artículo V del AGCS. En esa misma fecha, estaban en vigor 230 acuerdos. Si se tienen en cuenta los ACR que están en vigor pero no han sido notificados, los que se han firmado pero todavía no están en vigor, los que se están negociando y los que se encuentran en la fase de propuesta, el número de ACR cuya aplicación está prevista de aquí a 2010 asciende a cerca de 400. De éstos, los acuerdos de libre comercio (ALC) y los acuerdos de alcance parcial representan más del 90 por ciento y las uniones aduaneras menos del 10 por ciento.” Información obtenida del sitio web de la OMC http://www.wto.org/spanish/tratop_s/region_s/region_s.htm consultada el 16 de febrero de 2009.

122 *Agreement Establishing the Association of Southeast Asian Nations (ASEAN)–Australia–New Zealand Free Trade Area*, firmado el 27 de febrero de 2009.

123 Tratado de Libre Comercio de América del Norte publicado en el DOF el 20 de diciembre de 1993, Tratado de Libre Comercio México-Bolivia publicado en el DOF el 11 de enero de 1995, Tratado de Libre Comercio del Grupo de los Tres publicado en el DOF el 9 de enero de 1995, Tratado de Libre Comercio México-Costa Rica publicado en el DOF el 10 de enero de 1995, Tratado de Libre Comercio México-Nicaragua publicado en el DOF el 1 de julio de 1998, Tratado de Libre Comercio México-Chile publicado en el DOF el 28 de julio de 1999, Tratado de Libre Comercio México-Israel publicado en el DOF el 28 de junio de 2000, Acuer-

con mecanismos de solución de controversias exclusivos. Un rubro que evidencia la ductilidad del derecho en general y en especial del derecho internacional.¹²⁴

Me limitaré solamente a comentar de manera breve tres de esos acuerdos: el de la Unión Europea, el Mercosur y el TLCAN.

VII.1 Unión Europea

Un andamiaje de singular complejidad lo es la solución de controversias entre miembros de la Unión Europea debido en primerísimo lugar, a que ésta es *per se*, una figura extravagante en el Derecho Internacional¹²⁵.

Construido sobre las bases sentadas hacia la mitad del siglo XX en la primera de las tres famosas comunidades europeas: la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (“CECA”) que preveía un tribunal compuesto por nueve jueces, cuya función era la de interpretar y aplicar el tratado constitutivo de dicha comunidad y asegurarse de su observancia.¹²⁶

No fue sino hasta 1958 con la puesta en marcha de la Comunidad Económica Europea (“CEE”) y la posterior fusión de diversos tratados de las comunidades europeas¹²⁷, que el tribunal se convirtió en la rama judicial de la CEE.

El hoy denominado Tribunal de Justicia de las Comunidades Europeas (“TJCE”) está compuesto por 27 jueces y 8 abogados generales, que son do de Asociación Económica, Concertación Política y Cooperación entre México y la Unión Europea publicado en el DOF el 26 de junio de 2000, Tratado de Libre Comercio México-Triángulo del Norte publicado en el DOF el 14 de febrero de 2001, Tratado de Libre Comercio México-Asociación Europea de Libre Comercio publicado en el DOF el 29 de junio de 2001; y Tratado de Libre Comercio México-Uruguay publicado en el DOF el 14 de julio de 2004.

124 La idea de la ductilidad es tomada de Zagrebelsky, Gustavo, *El derecho dúctil*, 7ª. ed., Madrid, Trotta, 2007.

125 Extravagante en tanto difícil de determinar si este ente es o no sujeto de Derecho Internacional.

126 Cabe recordar que el tratado constitutivo de CECA fue firmado en 1952 por seis países, Francia, Italia, Alemania, Bélgica, Luxemburgo y Países Bajos.

127 El tratado de fusión de Bruselas celebrado el 8 de abril de 1965.

designados por los Estados miembros con una duración en su cargo de 6 años.

Vale mencionar que el TJCE comparte algunas de sus funciones con el Tribunal de Primer Instancia creado el 24 de octubre de 1988, para aliviar su carga de trabajo, pero no constituye en sí una institución de la Unión Europea (sino del propio TJCE) por lo que no haré más referencia a él.¹²⁸

Aún con la ampliación de sus facultades a partir del Tratado de Maastricht¹²⁹, en mi opinión la característica más sobresaliente del TJCE es el *preliminary ruling*, a través del cual, se han construido doctrinas de la mayor relevancia como la del “efecto directo”¹³⁰. A continuación transcribo el artículo relevante del “Tratado de Amsterdam por el que se Modifican el Tratado de la Unión Europea, los Tratados Constitutivos de las Comunidades Europeas y Determinados Actos Conexos”¹³¹:

“[...] Artículo 234 (antiguo artículo 177)

El Tribunal de Justicia será competente para pronunciarse, con carácter prejudicial:

- a) sobre la interpretación del presente Tratado;
- b) sobre la validez e interpretación de los actos adoptados por las institu-

128 “El Tribunal de Primer Instancia se ha concebido como una jurisdicción de primera instancia que, debe ocuparse de todos aquellos asuntos de gran complejidad fáctica, para el examen de los cuales el TJCE no estaba bien equipado técnicamente. Así, el TJCE se descarga de trabajo y se concentra en su labor de interpretación del Derecho Comunitario, a la vez que los justiciables tienen asegurada una mejor determinación de los elementos fácticos de los litigios ante el TPI, con la posibilidad posterior de plantear un recurso de casación ante el TJCE limitado a las cuestiones de derecho. Mangas Martín, Araceli y Liñan Nogueras, Diego J., *Instituciones y Derecho de la Unión Europea*, 2ª ed., Madrid, McGraw-Hill, 1999, p. 100.

129 Firmado en esa ciudad holandesa el 7 de febrero de 1992, y en vigor a partir del 1º de noviembre de 1993, este tratado cambió la denominación de la “Comunidad Económica Europea” por “Comunidad Europea” y creo la Unión Europea.

130 Esto significa que el tratado como tal, tiene efecto directo sobre los individuos y no nada más a través de los Estados firmantes y fue desarrollada a partir del caso Van Gend en Loos *v* Nederlandse Administratie der Belastingen (Case 26/62) 1963 ECR 4.

131 Publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea nº C 340 de 10 de noviembre de 1997.

ciones de la Comunidad y por el BCE;

c) sobre la interpretación de los estatutos de los organismos creados por un acto del Consejo, cuando dichos estatutos así lo prevean.

”Cuando se plantee una cuestión de esta naturaleza ante un órgano jurisdiccional de uno de los Estados miembros, dicho órgano podrá pedir al Tribunal de Justicia que se pronuncie sobre la misma, si estima necesaria una decisión al respecto para poder emitir su fallo.

”Cuando se plantee una cuestión de este tipo en un asunto pendiente ante un órgano jurisdiccional nacional, cuyas decisiones no sean susceptibles de ulterior recurso judicial de Derecho interno, dicho órgano estará obligado a someter la cuestión al Tribunal de Justicia [...]”

Mancini y Keeling hace hace poco afirmaban: “[...] Si las doctrinas de efecto directo y supremacía son... los pilares gemelos del sistema legal comunitario, el proceso establecido en el artículo 177 debe ser seguramente, la piedra angular del edificio; sin éste el techo colapsaría y los dos pilares quedarían como una ruina desolada, evocadora del templo de Cabo Sounion –bello pero sin mucha utilidad práctica[...]”¹³²

Usando la noción de “efecto directo”, el procedimiento se puede ejemplificar de la siguiente manera: los individuos pueden alegar en tribunales nacionales que una disposición comunitaria ha sido violada por sus Estados miembros y que dicha disposición les otorgaba derechos que podían hacer valer en sus tribunales nacionales. El tribunal nacional buscaría un *ruling* del TJCE sobre si esa disposición en particular efectivamente tenía efecto directo y por lo tanto el TJCE estaba habilitado para desarrollar el concepto.

Ha sido por medio del artículo 177 hoy 234, que los tribunales nacionales y el TJCE han entablado un diálogo sobre el alcance sustantivo apropiado del derecho comunitario cuando éste ha entrado en conflicto con normas jurídicas domésticas. Incluso, es utilizado cada vez con mayor frecuencia para impugnar los casos en los que las instituciones comunitarias van en

132 Mancini, Federico y Keeling, David T., “From CILFT to ERT: the Constitutional Challenge Facing the European Court”, *Yearbook of European Law*, Vol. 11, 1991, Estados Unidos, Oxford University Press, 1993, p. 16. La traducción es mía.

contra o infringen el derecho comunitario.¹³³

VII.2 MERCOSUR

Actualmente, el Sistema de Solución de Controversias del MERCOSUR se encuentra regulado en el Protocolo de Olivos (“PO”), firmado el 18 de febrero de 2002 y vigente desde el 1 de enero de 2004.

Antes de dicho instrumento, se aplicaba el Anexo III del Tratado de Asunción y, hasta la entrada en vigor del PO, el Protocolo de Brasilia.

En el marco de este último, y de su Reglamento (aprobado por Decisión CMC N° 17/98), se dictaron diez laudos arbitrales.

Por otro lado, existen etapas anteriores y paralelas al sistema: los procedimientos de Consultas y de Reclamaciones, regulados por la Directiva CCM N° 17/99, y por el Anexo del Protocolo de Ouro Preto y la Decisión CMC N° 18/02, respectivamente. Tales mecanismos son gestionados por la Comisión de Comercio del MERCOSUR y el Grupo Mercado Común.¹³⁴

VII.3 TLCAN

Conforme al TLCAN tres medios están encaminados a dirimir diferencias: 1) el previsto en el capítulo 11 en materia de inversiones extranjeras; 2) el del capítulo 19¹³⁵ en materia de cuotas compensatorias derivadas de dumping o subvenciones; y 3) el del capítulo 20 para todo aquello derivado del tratado distinto a lo cubierto por los dos procedimientos anteriores.

133 Cfr., Craig, Paul y De Búrca Gráinne, *EC Law. Text, Cases & Materials*, Reino Unido, Oxford University Press, 1995, pp. 398-402

134 Información del sitio web de MERCOSUR disponible en http://www.mercosur.org.uy/t_generic.jsp?contentid=374&site=1&channel=secretaria&seccion=6 consultada el 20 de julio de 2009.

135 A decir verdad, el capítulo 19 prevé también un mecanismo ante paneles, en el artículo 1903, para revisar si una reforma a las disposiciones jurídicas de cualquiera de los Estados contratantes, en materia de antidumping y antisubvenciones, fue hecha en observancia de las disposiciones del GATT-OMC. No obstante, al día de hoy no ha sido utilizado y no reviste la importancia de la estructura creada por el artículo 1904.

VII.4 Capítulo 11

En 1993, Price destacaba las razones por las cuales las disposiciones sobre solución de controversias en materia de inversiones eran innovadoras: “[...] El Subcapítulo B del Capítulo 11 establece un mecanismo para la solución de disputas entre un Estado Parte del TLCAN y un inversionista de otro Estado TLCAN a través del arbitraje internacional. Es también, la primera vez que dos país de la OCDE incluyen tales disposiciones en acuerdos entre ellos[...].”¹³⁶

En efecto, el mecanismo fue en su momento una innovación de fundamental trascendencia para el sistema jurídico mexicano.¹³⁷ El arbitraje “Inversionista-Estado” no había sido reconocido hasta este momento por México, ya que en la antigua visión, suponía declinación de soberanía.¹³⁸ Sin embargo, con las políticas económicas instrumentadas a partir de la segunda mitad de los años ochenta del siglo XX, la captación de inversión extranjera era necesaria.

Según el Centro de Corporaciones Transnacionales de la ONU la voluntad de un Estado receptor —de inversión— de someter sus disputas con inversionistas ante arbitrajes imparciales es a menudo vista como un significativo estímulo para invertir.¹³⁹

A poco más de 15 de años de la entrada en vigor del TLCAN la perspectiva

136 Price, Daniel M., “An Overview of NAFTA Investment Chapter: Substantive Rules and Investor-State Dispute Settlement.” *The International Lawyer*, Estados Unidos, otoño (fall) 1993, p. 731. Es importante destacar que cuando el TLCAN entró en vigor, México no formaba parte de la OCDE. México se hizo miembro de dicha organización en mayo 14 de 1994, por virtud de la promulgación del Decreto por el que se Aprueban los Instrumentos Relativos a la Adhesión de los Estados Unidos Mexicanos a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, aparecida en el Diario Oficial de la Federación el 13 de mayo de 1994.

137 Cfr., Rogers, W.D. “Of Missionaries, Fanatics and Lawyers: Some Thoughts on Investment Disputes in the Americas”, *American Journal of International Law*, Estados Unidos, vol. 72 (1), enero 1978, pp. 1-16.

138 Sin embargo, el artículo 8o. de la Ley sobre la Celebración de Tratados de 2 de enero de 1992, allana el camino para mecanismos como el que se comenta.

139 United Nations Centre on Transnational Corporations, *Bilateral Investment Treaties 1959-1991*, Nueva York, UNCTC, 1992, p. 11.

mexicana sobre la declinación de soberanía, parece haber sido superada. Con unos 28 tratados bilaterales sobre inversiones promulgados a la presente fecha, México ha aceptado de lleno a nivel convencional esta manera de solventar disputas. No obstante México no se ha adherido a CIADI y sigue acudiendo al mecanismo adicional de dicha institución, a pesar de que tanto en TLCAN como en los otros tratados mencionados remiten la administración de sus arbitrajes a dicho centro.

Hoy gracias a los arbitrajes del Capítulo 11, por ejemplo, una nueva noción sobre expropiación está siendo esbozada.¹⁴⁰ Casos del Mecanismo Complementario de CIADI como Metalclad, Azinian¹⁴¹, Tecmed¹⁴², Marvin Feldman¹⁴³; y ante las Reglas UNCITRAL como GAMI Inc.¹⁴⁴, han versado sobre el tema y en todos ellos el concepto ha sido entendido de formas distintas, pero en todo momento, de manera más amplia a como tradicionalmente se le conocía.

VII.5 Capítulo 19

Un mecanismo del que mucho se ha hablado pero del que en realidad poco se ha escrito en México, es el previsto en artículo 1904 del capítulo 19 del TLCAN.¹⁴⁵

140 Es de destacarse que la Ley de Expropiación publicada en el DOF el 25 de noviembre de 1936, no proporciona una definición de expropiación.

141 Robert Azinian y otros v Estados Unidos Mexicanos, CIADI no. ARB(AF)/97/2;

142 Técnicas Medioambientales v Estados Unidos Mexicanos (29/mayo/2003).

143 Roy Marvin Feldman Karpa v Estados Unidos Mexicanos (16/diciembre/2002).

144 GAMI v Estados Unidos Mexicanos (noviembre/2005)

145 Desde 1992 que se empezó a hablar del tema en nuestro país, gracias a las negociaciones del TLCAN y hasta la presente fecha, los siguientes son, a mi parecer, los textos más significativos que abordan este mecanismo: Cruz Barney, Oscar, *Solución de controversias y antidumping en el Tratado de Libre Comercio de América del Norte*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas-Porrúa, 2002; Cruz Miramontes, Rodolfo, *El TLCAN: soluciones y otros temas conexos*, México, McGraw-Hill, 1997; Fix-Fierro, Héctor y López Ayllón, Sergio, "Comunicación entre culturas jurídicas: los paneles binacionales del capítulo XIX del TLCAN" *Revista de Derecho Privado*, número 23, III, mayo-agosto, 1997, pp. 19-62; Giesze, Craig R., "La Revisión y la solución de controversias en materias de antidumping y cuotas compensatorias a la luz del capítulo XIX del Tratado de

El potencial abuso de los sistemas domésticos antidumping y antisubvenciones fue tomado en cuenta por los negociadores del TLCAN, por lo que se dieron a la tarea de crear un mecanismo efectivo para evitar tal contingencia.

El verdadero mérito de los negociadores mexicanos del TLCAN fue lograr que Estados Unidos aceptara la jurisdicción de los paneles (*i.e.*, grupos de expertos) para la revisión de las decisiones de sus agencias domésticas en la materia, ya que en su diseño prácticamente no intervinieron, el mecanismo del 1904 fue trasladado casi en su integridad del tratado previo entre Canadá y Estados Unidos.¹⁴⁶

Los dos primeros numerales del referido artículo, a la letra establecen lo siguiente:

Artículo 1904. Revisión de resoluciones definitivas sobre cuotas antidumping y compensatorias

1. Según se dispone en este artículo, cada una de las Partes reemplazará la revisión judicial interna de las resoluciones definitivas sobre cuotas antidumping y compensatorias con la revisión que lleve a cabo un panel binacional.

Libre Comercio de América del Norte” en Witker, Jorge (coord.), *Resolución de Controversias Comerciales en América del Norte*, 1ª reimp., México, IIJ, 1997, pp. 117-149; López Ayllón, Sergio (coord.), *El futuro del libre comercio en el continente americano. Análisis y perspectivas*, México, IIJ, 1997; López Ayllón, Sergio, “Los paneles binacionales del capítulo XIX del Tratado de Libre Comercio no son autoridad para efectos del amparo (Amparo en revisión No. 280/98)”, *Cuestiones Constitucionales. Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, número 2, enero-junio, IIJ, 2000, pp. 193-205; Perezcano, Díaz, Hugo, “¿Son los paneles binacionales establecidos conforme al Tratado de Libre Comercio de América del Norte autoridades para los efectos del juicio de amparo?” *Revista de Derecho Privado*, número 27, IIJ, septiembre-diciembre 1998, pp. 211-232; Hernández, Susana y Witker, Jorge, “Resolución de controversias en materia de antidumping y cuotas compensatorias en el TLCAN” en Witker, Jorge (coord.), *El Tratado de Libre Comercio de América del Norte. Análisis, diagnóstico y propuestas jurídicas, T. II*, México, IIJ, 1993, pp. 231-269.

146 Cruz Miramontes, Rodolfo “Rechaza Washington la Propuesta Mexicana sobre la Formación de un Tribunal Comercial”, *El Financiero*, 6 de marzo de 1992.

2. Una Parte implicada podrá solicitar que el panel revise, con base en el expediente administrativo, una resolución definitiva acerca de las cuotas antidumping y compensatorias emitida por una autoridad investigadora competente de una Parte importadora, para dictaminar si esa resolución estuvo de conformidad con las disposiciones jurídicas en materia de cuotas antidumping y compensatorias de la Parte importadora.

“Para este efecto, las disposiciones jurídicas en materia de cuotas antidumping y compensatorias consisten en leyes, antecedentes legislativos, reglamentos, práctica administrativa y precedentes judiciales pertinentes, en la medida en que un tribunal de la Parte importadora podría basarse en tales documentos para revisar una resolución definitiva de la autoridad investigadora competente. Únicamente para efectos de la revisión por el panel, tal como se dispone en este artículo, se incorporan a este Tratado las leyes sobre cuotas antidumping y compensatorias de las Partes, con las reformas que ocasionalmente se les hagan [...]”

Pues así es, un “panel” de 5 expertos de las nacionalidades de los países en disputa designados *ex profeso*, “sustituye” la revisión judicial ordinaria de las decisiones antidumping o antisubvenciones emitidas por las autoridades domésticas administradoras de tales sistemas. En el caso de México, la autoridad administrativa es la Unidad de Prácticas Comerciales Internacionales de la Secretaría de Economía y la revisión judicial es competencia del Tribunal Federal de Justicia Fiscal y Administrativa.

A pesar de que el mecanismo 1904 se dispara formalmente mediante anuncios interestatales en realidad no son disputas Estado-Estado. Se trata de otorgar a los particulares afectados por la imposición de cuotas compensatorias a sus productos, expeditos procedimientos de impugnación de segunda instancia ante supuestos peritos imparciales.

Con evidentes problemas de constitucionalidad,¹⁴⁷ en cuanto a México se

147 No parece viable desde el plano constitucional, que por medio de un tratado se “sustituya” con grupos de expertos a los tribunales establecidos en México y la imposibilidad de impugnar una resolución proveniente de panel, como lo pretende el 1904.11, al menos se antoja contraria al 15 constitucional. Cfr., López González, Francisco, “*The First Case Decided by a NAFTA Article 1904 Panel Involving the Mexican Antidumping and Countervailing Duty System. The Cut-to-Length Plate Decision: A Clash of Two Different Legal Cultures*”, Tesis de Grado, University

refiere, y un defectuoso diseño procedimental¹⁴⁸ aderezado con un lenguaje carente de significado en el sistema jurídico mexicano¹⁴⁹, el mecanismo previsto en el artículo 1904, que se desahoga en 315 días contados a partir de la fecha en que se le solicita, ha sido exitoso en la medida en que efectivamente ha sido usado.¹⁵⁰

VII.6 Capítulo 20

El capítulo 20 de TLCAN prevé el mecanismo general sobre solución de controversias relacionadas con la interpretación o aplicación del tratado. El proceso comienza con la celebración de consultas entre los gobiernos, ya que el capítulo 20 favorece el arreglo de las controversias mediante acuerdo.

De no resolverse la diferencia, una parte podrá solicitar una reunión de la Comisión de Libre Comercio (conformada por los secretarios o ministros de comercio de las Partes). Si la Comisión de Libre Comercio no logra resolver la controversia, una de las partes consultantes podrá solicitar la integración de un panel arbitral de cinco miembros.

of Warwick, Reino Unido, septiembre 1996.

148 Por ejemplo el “criterio de revisión” que para el México era el artículo 238 del Código Fiscal de la Federación y que debido a los problemas con que se enfrentaron los primeros panelistas al aplicarlo fue derogado. Cfr., Cruz Barney, Oscar, “El criterio de revisión y el derecho supletorio en los procedimientos de revisión de las resoluciones antidumping del capítulo XIX del TLCAN” en Ferrer McGregor, Eduardo y Zaldivar, Lelo de Larrea, Arturo (coord.), *La ciencia del derecho procesal constitucional. Estudios en homenaje a Héctor Fix-Zamudio en sus cincuenta años como investigador del derecho, T. XII, Ministerio público, contenciosos administrativo y actualidad jurídica*, México, IIJ, 2008, pp. 677-688.

149 E.g., conceptos como el del “reenvío” o el de “memorial” provenientes del *common law*, específicamente del sistema legal de Estados Unidos que no existen en México.

150 Por mencionar sólo algunos, ahí están los casos denominados Lámina Rolada en Caliente, Lámina Rolada en Frio, Aceros Planos Recubiertos, Placa en Hoja, Poliestireno, Tubería de Acero sin Costura, Peróxido de Hidrogeno, Jarabe de Maíz de Alta Fructuosa, Urea, Bovino, Sosa Cáustica, Piernas de Cerdo, Alambón, Ganado en Pie, Acero al Carbono, Baterías de Cocina, Cemento, Flores, Productos Tubulares, etc., muchos de ellos consultables en <http://www.nafta-sec-alena.org/sp/StatusReportResults.aspx> página web del Secretariado del TLCAN.

Los peritajes en materias relacionadas con el medio ambiente, la salud, la seguridad u otros asuntos científicos, están institucionalizados en el capítulo 20. En su artículo 2015 contempla la posibilidad de que los paneles se auxilien en su labor con “comités de revisión científica”, los cuales podrán ser seleccionados por un panel en consulta con la Parte contendiente, para que presenten un informe escrito sobre cuestiones de hecho.

Un fracasado intento por hacer uso de estos comités se puede estudiar el caso del Servicio de Transporte Transfronterizo entre México y Estados Unidos¹⁵¹, donde mediante un escrito notoriamente frívolo, fechado el 16 de mayo de 2000, Estados Unidos propuso que el panel solicitara un informe escrito a un comité de revisión científica sobre cuestiones de hecho relativas a aspectos en materia de seguridad de los autotransportes, planteados por ese país en la controversia. Por supuesto la solicitud fue rechazada por el panel.

VIII. Corolario

Los miembros de la comunidad internacional están interesados en, y dispuestos a arreglar sus diferencias por medios pacíficos. Si bien la guerra no ha desaparecido como recurso para alcanzar dicho objetivo, los Estados no acuden a ella como lo hacían, regularmente, todavía en el siglo XIX. En este siglo XXI, la guerra, método radical, es percibida por la opinión pública internacional como un medio execrable.

El propósito contenido en el numeral 1 del artículo 1 de la Carta de San Francisco de lograr por medios pacíficos, y de conformidad con los principios de la justicia y del derecho internacional, el ajuste o arreglo de controversias internacionales parece estar siendo buscado afanosamente.

151 Expediente del Secretariado Núm. EUA-MEX-98-2008-01

El espacio escolar en la preparatoria

*María Judith Barrales López**

Resumen

Este trabajo expone, a través de una investigación cualitativa, los lugares donde las alumnas de preparatoria se sintieron mejor durante su tiempo como estudiantes. Estos datos se extrajeron a partir del instrumento: “narraciones escritas breves”, que propone un modelo de análisis del significado del “salón de clases” y los “lugares alternativos” al mismo. El estudio se realiza desde la perspectiva de género feminista, por lo que abarca sólo a mujeres. Los resultados muestran que el salón de clases es poco atractivo para la mayoría de las jóvenes, prefiriendo en general lugares alternativos; también se destaca que un mínimo de alumnas manifestó un total rechazo al salón de clases.

Palabras clave: espacio escolar, mujeres preparatorias, narraciones escritas breves, salón de clases, lugares alternativos, dentro-fuera.

Abstract

This paper presents a qualitative research about the selection of a place where female students felt comfortable when they were students at preparatory school. This research describes the use of short diaries as an instrument in order to propose a new model of the meaning of the classroom and alternative places for these students. The subjects are only women due to the research is done from a female genre perspective. The results obtained showed that the classroom is not attractive enough for most of the female students. In general, they preferred alternative places. And a few of them rejected completely the classroom.

Key words: School place, preparatory female students, short dairies, classroom, alternative places, inside-outside.

* Estudiante pasante del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Presentación

En este trabajo se dan a conocer los resultados de una investigación cualitativa realizada en tres preparatorias de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, de la generación 2009-2011: “Emiliano Zapata”, “2 de Octubre de 1968” y la preparatoria regional “Simón Bolívar”. El trabajo de campo se circunscribió sólo a alumnas de “Humanidades” de entre cuatro áreas optativas. Se aplicó el instrumento titulado “Narraciones escritas breves” que consiste en solicitar a las alumnas que narraran por escrito lo que significó en su vida la preparatoria y, específicamente, señalaran cuál fue su lugar favorito dentro del plantel y por qué. Dicho instrumento se llevó a la práctica en dichas escuelas durante la última semana de clases, a fin de asegurar que las alumnas contaran con la experiencia de haber cursado este nivel medio superior.

Justificación

La investigación educativa propone constantemente metodologías didácticas para aplicarse en el salón de clase, así como estrategias de enseñanza para docentes y estrategias de aprendizaje para alumnos(as). Aun cuando se habla también de ambientes de aprendizaje, formas alternativas de evaluación, entre otros, existen escasas investigaciones del significado que, desde la subjetivación, tiene el salón de clases para el alumnado. Dado que este espacio escolar es donde se desarrollan académicamente los estudiantes, se considera que una investigación de estas características debe ser previa a cualquier estrategia didáctica, e incluso modelo pedagógico, a efecto de que su aplicación tenga pertinencia.

Objetivos

La investigación tuvo como primer objetivo, identificar el lugar donde las alumnas se sintieron mejor durante tal ciclo escolar, así como las diversas justificaciones vertidas al respecto. Un segundo objetivo consistió en ubicar en la clasificación las narraciones escritas: alumna adentro, alumna adentro-afuera y alumna afuera, que a partir de la teoría del género feminista se podría relacionar con la condición histórica de que las mujeres son para la casa (adentro), y los hombres son para el trabajo (afuera)..

Pero lo que nunca se me olvidará será la banquita en la que me sentaba con mi novio antes de andar y también la “magibanca” donde todos mis amigos y yo pasábamos los recesos (alumna de Zapata 12).

Recordaré toda mi escuela pero creo que más “las canchas” te sientes a gusto, juegas y conoces a muchas personas (alumna de Octubre 5).

El artículo se divide en siete partes, en la primera se da una breve semblanza de las preparatorias de la BUAP; en la segunda se explica qué se entiende por “narraciones escritas breves”; en tanto en la tercera se define qué es el espacio escolar; mientras que la cuarta trata sobre el salón de clases y los lugares alternativos; en la quinta, se analizan las narraciones escritas de las alumnas y el lugar elegido dentro de la preparatoria: en la sexta se muestran los resultados, y en la última las conclusiones a partir del análisis de narraciones escritas breves.

1. Preparatorias BUAP

Las preparatorias de la BUAP cuentan aproximadamente con 4,000 alumnos que terminaron el tercer año, dentro de siete preparatorias urbanas, dos foráneas y cinco extensiones. Con una mínima diferencia de alumnas inscritas (2,400).

Se determinó acortar la investigación a tres preparatorias: “Emiliano Zapata”, “2 de Octubre de 1968” y “Simón Bolívar”; también desde ellas solicitar información sólo de las alumnas que eligieron de entre cuatro opciones: Área de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y de la Salud, e Ingenierías, el Área de Humanidades, partiendo de la premisa de que esta elección les permite tener un sentido más profundo de lo “humano”, en comparación con sus compañeros de las otras áreas.

Respecto a las preparatorias elegidas, se decidió por la “Emiliano Zapata”, al ser considerada, según resultados del Centro Nacional de Evaluación, la mejor preparatoria de la BUAP y del Estado de Puebla; la preparatoria “Simón Bolívar”, por su carácter de regional; y la preparatoria “2 de Octubre de 1968”, que se ubica entre los últimos lugares de las preparatorias BUAP. En total fueron 74 alumnas que terminaron el tercer año, con la opción de

Humanidades, inscritas en la escritura de narraciones sobre su vida escolar durante el ciclo 2009- 2011.

Se realizó una entrevista personal a directivos y secretarios académicos de estas tres preparatorias, en la que se les expuso el objetivo de la investigación, así como su autorización para solicitarles a las alumnas el llenado del instrumento. Es conveniente mencionar que en los tres casos los directores mostraron interés en la investigación, por lo que no dudaron en otorgar las facilidades necesarias para la ejecución del trabajo de campo. También se contó con el apoyo de profesores que muy amablemente cedieron el tiempo de sus clases para que las alumnas contestaran el instrumento.

2. Narraciones escritas breves

La narración que un ser humano hace de él mismo muestra la identidad personal y las transformaciones. En un mismo relato está contenida la historia y descripciones de una persona, y además como individuo, miembro de un grupo o parte de una institución. Narrar es buscar la identidad, pensar el Yo que hace al Yo que Soy cuando actúo como Yo.

El lugar donde me sentí mejor fue a lado de mis amigos (alumna de Bolívar 12)

La identidad narrativa, muestra al individuo en su carácter histórico, como persona en un tiempo y espacio. Como hermenéutica, la identidad narrativa manifiesta al Yo en su implicación con el Otro o los Otros. Dicha teoría permite al ser humano configurarse a sí mismo, darse identidad.

El lugar donde me sentí mejor fue en la biblioteca; para mí es un lugar pacífico y donde estoy rodeada de conocimientos. Me siento yo misma ahí, debido a que me encierro en mi mundo y nadie me molesta (alumna de Octubre 10).

La interpretación narrativa proporciona el carácter figurado que una persona hace de sí misma, al ser ella misma un sí figurado que se figura como tal o cual. La narración reflexiva trasciende al ser, para ubicarlo en el ser persona. La *narración reflexiva* trasciende al *Ser*, para ubicarlo en el *Ser Persona*.

El lugar donde a mí me encantaba estar, era sentarme en el taller de arte que se encuentra en la parte alta del edificio. Ahí me sentaba junto a la ventana y me gustaba ver las jardineras y ahí era donde me sentía bien y podía inspirarme y realizar lo que más me gusta, a veces cantar, dibujar o escribir. Era el único lugar donde me sentía realmente feliz (alumna de Bolívar 12).

La historia narrada dice el quién de la acción y la acción muestra la identidad de quién, que es responsable de la acción; tal identidad es una identidad narrada. Cada acción que una persona realiza muestra su relación con los otros. Esta relación conlleva a un acto comunicativo, en la que la argumentación recurre a los juegos del lenguaje. En las prácticas comunicacionales los seres humanos aprenden a vivir con los otros, y con ello buscan su identidad a partir de las palabras.

Me siento bien estando fuera del aula, platicando. Aunque hay ocasiones donde me siento más cómoda adentro, sentada con mis amigas y platicando (alumna de Bolívar 15).

La identidad narrada muestra al Yo subjetivo que de pronto emerge de su propio relato, que lo define como humano y en el que muestra su relación o relaciones con los Otros, es un Yo hermenéutico. La reflexión del Yo fundamenta la experiencia vivida, es un Yo que narra. La narratividad reflexiva es subjetividad hermenéutica. La subjetividad hermenéutica muestra las actuaciones de las personas a través del lenguaje que las narra. En tanto, la reflexión lleva a la identidad reflexiva que presenta al Yo relacionado con los Otros.

El Yo reflexivo *se piensa*, y existe cuando *se narra*.

El lugar que más me gusta es el pasillo del tercer piso, porque es tranquilo y solitario; de hecho me gusta donde están las escaleras, pues es el espacio donde se puede ver todo (2 edif.). Es perfecto para pensar (alumna de Octubre 18).

Paul Paul Ricoeur (2007) sostiene que la identidad es narrativa y moral, ya que se narra al otro y para el otro, el Sí mismo lo es en relación al otro, Sí mismo como otro, entonces la subjetividad es hermenéutica, el sujeto que actúa lo hace ante sí, ante los demás y ante las instituciones. El cono-

cimiento de sí mismo es una identidad narrada, una interpretación. Para este filósofo, la identidad narrativa es “la cohesión de una persona que es el encadenamiento de una vida humana”, y la persona “se designa ella misma en el tiempo como unidad narrativa de una vida”. La identidad narrada de una persona constituye al hombre que se revela como una totalidad narrada de la vida.

Creo que no soy buena alumna; no hago lo que me piden; no soy muy cumplida ni pongo atención. Yo no creo en esos métodos de enseñanza, pero sí creo en el conocimiento y creo que todavía se puede hacer algo con la educación siempre y cuando no seamos mediocres y nos conformemos con salir altos en la prueba “enlace”. (alumna Zapata 11).

Hannan Arendt, al teorizar sobre la filosofía de la educación, parte de entender al ser humano, como un Ser que más bien llega a Ser y para ello debe ser educado; en este proceso forma su identidad a partir de sus acciones y creaciones. Pero no basta una acción, a ella le acompaña el discurso que indica quiénes somos. Cada acción del Yo nos presenta ante el Otro, estas “acciones” indican nuestra identidad, a partir de una acción que se comunica, que se narra.

Desde que salí de mi secundaria, yo me sentí “fuera de lugar”; entré a una prepa particular, pero no me gustó y entré a la BUAP al siguiente año. Para entrar me dijeron que tenía que revalidar cuatro materias a contra-turno. Entré y estaba en clase todo el día, un día a la semana entraba a las 7.50 am y salía a las 8.00 pm [...] ¿Qué persona, qué adolescente puede poner 11 horas atención? (alumna de Zapata 14).

Para Arendt cada acción inicia en un espacio en el que un Yo está con los Otros, y además está implicada en un tiempo en el que el Yo se expresa para los Otros; narrarse a otro es permitir que un Yo sea trascendido en el discurso, ya no se pertenezca, y sólo se reencuentre en el discurso que posteriormente conformen los Otros. Cada acción es dependiente del discurso que buscará definirla, es acción narrada. Al ser las acciones la relación de un Yo con los Otros

La mayoría de las clases que tomé no me dieron conocimiento realmente., Admito que a pesar de haber aprobado todo ahora no recuerdo algo importante que haya aprendido, ni en historia (la historia del baño?) ni

en química, ni cultura física, ¡ni psicología! Pienso que mucho del conocimiento que se expone en las clases es un repaso muy superficial en muchos casos de lo que vi en secundaria, los maestros sinceramente no me parecen los mejores de Puebla (como se dice) y si lo son ¡qué jodido! ¡La verdad! (alumna de Zapata. 14).

Entre la acción y el relato, se manifiesta la subjetividad.

Jerome Brunner teoriza sobre lo que él titula “La construcción narrativa de la realidad” (Bruner, 1999, p. 149). Cuestiona el método científico como generador de verdades; propone entender la inteligencia de una persona no como algo que está en su cabeza, sino como una “microcultura de la praxis”, que se conforma desde los libros, las notas, bases de datos que tiene, hasta la red de amigos, colegas y compañeros con los que busca una retroalimentación; parte, entonces, de nueve universales de las realidades narrativas.

Señala Brunner que la narración es una estructura de un tiempo cometido (se narran acontecimientos, con principios y fines); es una particularidad genérica, (tratan de casos particulares), las acciones tienen razones (se narra partiendo de creencias, deseos, teorías, etc.). Hay composición hermenéutica (no hay interpretaciones únicas, sino explicaciones convincentes); canonicidad implícita (lo ordinario hay que hacerlo extraordinario); ambigüedad de la referencia (siempre es cuestionable), centralidad de la problemática (se narra partiendo de un problema); negociabilidad inherente (hay varias versiones); extensibilidad histórica de la narración (las historias se siguen unas a otras). Para Brunner se narra con facilidad, pero falta tener conciencia de que lo hacemos.

La clase de epistemología con Eleazar ¡me parece excelente! No es pura teoría, está muy interesante. En las clases realmente pienso que me sumerjo en la filosofía. En esa clase no se trata de memorizar conceptos de un modo automático y superficial, sino que se trata de entender la filosofía filosofando (alumna de Zapata 14).

El instrumento, “Narraciones escritas breves”, busca la subjetivación de las alumnas; el significado de permanecer en un espacio que además se volvió parte del ser mujer alumna, y en esa medida se queda con las chicas, aun cuando ya sean egresadas de las preparatorias. Las alumnas narraron

por escrito en un promedio de cuatro páginas y en un tiempo aproximado de una hora, no sólo su vida en la preparatoria, sino también la explicación final que dan a este periodo de su existencia.

3. Espacio escolar

La escuela es un espacio de encuentro de culturas, cada una de ellas influye permanentemente en el alumnado, con la propuesta de Ángel Pérez Gómez, las culturas que conforman la escuela son: la cultura crítica, implicada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas; la cultura académica, que se refleja en el currículum; la cultura social, constituida por los valores hegemónicos del grupo social; la cultura institucional, presente en los roles, normas, rutinas, y ritos propios de la escuela, y la cultura experiencial, adquirida por cada alumno a través de la experiencia en las interacciones con su entorno” (Pérez, 2000, p. 17). Desde esta propuesta, la escuela es un espacio multicultural para lograr alumnos multiculturales en una época globalizada y posmoderna.

Mi primera impresión de la prepa fue... no puedo creerlo no entre a la Benito y qué es eso de “2 de octubre”? y lloré toda una semana, después entendí que no importa el lugar porque tú haces el “lugar (alumna de Octubre 37).

Entre las cinco culturas que propone Pérez Gómez, para esta investigación, es preciso resaltar la *cultura experiencial*, que él define como “la peculiar configuración de significados y comportamientos que los alumnos y alumnas, de forma particular, han elaborado, inducidos por su contexto en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios ‘espontáneos’ con el medio social y familiar que han rodeado su existencia.

La cultura del estudiante refleja la cultura social de su comunidad, mediada por su experiencia biográfica, muy vinculada al contexto” (Pérez, 2000, p. 199). Las alumnas preparatorias están implicadas entre el discurso académico y el social que escuchan; llevan el discurso académico a casa y traen sus costumbres familiares y sociales a la escuela. Viven entre el espacio escolar y el espacio en casa, mientras en la escuela quieren socializar (y mejor no estar en el salón); en casa buscan la privacidad de su recámara (estar a solas), aunque buscando alguna forma de contacto (chat, llamadas por celular, etc.) con los compañeros(as) de clase.

El encontrarnos en un lugar específico y actuar según las normas y costumbres de cada lugar, permite percatarnos de lo que una persona va siendo. No es igual acudir a un templo, que acudir a un concierto de rock; las actuaciones diferentes para cada lugar hacen la historia de lo que nuestras vidas van siendo y los significados que van adquiriendo. “En el espacio estamos, en el tiempo somos” (Gimeno, 2002, p.169).

Se puede considerar estas actuaciones en el tiempo y el espacio como “actos performativos” según propone Judith Butler, filósofa feminista norteamericana que en sus análisis sobre las mujeres afirma: “El acto que uno hace, el acto que uno ejecuta, es, en cierto sentido, un acto que ya fue llevado a cabo antes de que uno llegue al escenario. Por ende, el género es un acto que ya estuvo ensayado, muy parecido al libreto que sobrevive a los actores particulares que lo han utilizado, pero que requiere actores particulares para ser actualizado y reproducido una vez más como realidad” (Butler, 1990, p. 306).

El lugar en el que una persona se encuentra, así como tiempo en que lo vive, son el escenario que exige que se realicen las actuaciones humanas que ya están predeterminadas en toda mujer, la conservadora o liberal, la introvertida o la extrovertida, etc. sólo actúan lo que ha aprendido que son las manifestaciones correspondientes a sus conductas, sus actos. Así, la buena alumna debe acudir a la escuela puntualmente, presentable, con las tareas hechas, etc., en cambio la mala alumna no entra a clases, no lleva la ropa correcta, haces cosas indebidas como ir a la cafetería en lugar de estar en el salón de clases esperando al profesor, o estar con el novio en lugar de estar estudiando.

Las buenas alumnas deben permanecer dentro de la escuela, dentro del salón de clases, (aunque no hubiera clases). Dentro del salón de clases está su banca; debe sentarse, mirar hacia el frente, no hablar, sino escuchar; tiene 80 centímetros cuadrados para permanecer cinco días a la semana durante seis horas, y un breve receso por día. Las buenas alumnas deben pensar en la escuela aunque no estén en la escuela; hacer la tarea, estudiar, prepararse para las siguientes clases, en contraturno y los fines de semana.

El lugar donde me sentí mejor fue en el salón de segundo, los compañeros eran muy divertidos y me sentía segura; también me siento bien en compañía de mis nuevos alumnos (alumna de Zapata 2).

Afortunadamente esta concepción tradicional ha ido cambiando; las luchas feministas han ganado espacios y modos de pensar alternativos, así que la escuela no es ajena a esta circunstancia.

Como alumna me considero distraída cuando la clase no me llama la atención o si el maestro no es bueno. Me aplico mucho en las materias que considero importantes (sobre todo artísticas y filosóficas) y trato de dar lo mejor que tenga. Soy una persona que hace de todo por cambiar las cosas si no me parecen justas; nunca me quedo callada si algún maestro me falta el respeto o exige algo que el mismo no da. Nunca me interesó mucho la calificación pero sí me esfuerzo por entender más que por un promedio (alumna de Zapata 5).

4. El salón de clases, “Adentro y Afuera”

Adentro y afuera han sido un parámetro para entender la historia de las mujeres, las expresiones: “Mujer de su casa” y “Mujer de la calle” son muy buenos indicadores. Hoy es el mejor momento histórico para las mujeres; los espacios públicos y privados están siendo ocupados por mujeres en todos los parámetros, para bien o para mal. Es también un buen momento para observar a las escuelas con este parámetro; el salón de clases es un “adentro” que se está quedando sin imanes académicos, los “afuera” son seductores, y en la escuela se van quedando con las mejores evocaciones para las alumnas.

Debo admitir que donde me sentí mejor no es la prepa, es horrible una prepa tan cerrada, y todo está cerrado en la mañana, ni para comprar un lapicero, ¡pffffff... ¡ A mí me gustan más los lugares tranquilos, llenos de pasto, poderme recostar a la sombra de un árbol, la escuela está bien, sólo a veces es aburrida, no pueden hacer cosas como jugar fútbol por falta de canchas, pero se siente bien para ser un ambiente universitario (alumna de Zapata 7).

Cada actividad realizada en la escuela, tomar clase, descansar, realizar tareas, acudir a los talleres, platicar en las bancas de los jardines, etc., representan una forma de actuar el tiempo y el espacio. Las normas de la escuela se encargan de regular el tiempo y el espacio de tal modo que casi resulta “impersibible” (sic) esta regulación; sin embargo, el análisis de la misma

es una buena manera de acercarnos a entender a los seres humanos que se quieren educar, en nuestro caso, específicamente, a las alumnas.

En donde me sentí mejor es en el taller de danza africana, era un momento sólo para ti, el bailar y disfrutar de la música, era maravilloso. Ahí olvidaba todo y sólo me dejaba llevar por el ritmo de la música. Además de que todos en ese taller son personas tranquilas y muy buena onda. Me gustó mucho ese taller. (Alumna Zapata 3)

El salón de clases es un espacio donde las alumnas se forman en lo cognitivo y sus manifestaciones, el pensar y el actuar, si bien un salón de clases se ideó como un espacio para el aprendizaje académico, es cierto que no se limita a ello, dado que se aprende mucho más o mucho menos, como el hecho de socializar y negociar entre compañeras(os) y con profesoras(es). También se desaprende, se pasa de la *doxa* a la *episteme*, o bien las decepciones que ahí suceden van formando posturas ante la vida. El salón de clases es para una alumna preparatoriana un reto para un Yo Mujer que se va creando y recreando, moldeando por el adulto y *modelando* por la adolescente.

Las alumnas de las preparatorias tiene bien claro que el salón es un espacio en el que están momentáneamente, así que ellas buscan una forma de vida para un espacio más grande, el mundo posmoderno que les toca vivir, con reglas nuevas y distintas, al que quieren integrarse lo más pronto posible; el salón de clases las tiene por un tiempo, pero no las retiene, ellas no lo permitirían.

“Solamente el enfoque ecológico y la lógica narrativa pueden dar cuenta de la multidimensionalidad, ambigüedad, singularidad, del conjunto de aspectos similares y diferentes, conscientes e inconscientes, explícitos o tácitos que se encuentran interrelacionados como factores influyentes en la comunicación intencional del aula”, (Pérez, 2000, p. 278). En el aula se conjugan el lenguaje verbal y no verbal, se manifiestan tanto sentimientos como conocimientos (académicos o no), se muestran deseos y expectativas, tanto de cada alumna, el grupo de compañeras o amigas al que pertenece y de los integrantes del salón en general.

Mi prepa ha sido más que echar desmadre, estar encerrada en un salón de clase calladita, y no digo que ponga atención. Con todo este tiempo

aprendí a no estar en la clase (mentalmente) aunque este dentro del salón (alumna de Zapata. 14).

Uno de los análisis más asertivos sobre las aulas lo ha realizado Jurjo Torres en el prólogo al libro *La vida en las aulas* (Jackson, 2001, p.17), en dicho texto mantiene que en el aula hay peculiaridades tales como: multidimensionalidad, gran cantidad de acontecimientos y realización de distintas tareas; simultaneidad, suceden muchas cosas al mismo tiempo; inmediatez, ritmo rápido de experiencias en las aulas; imprevisibilidad acontecen eventos que no están previstos; publicidad, las clases son lugares públicos y por tanto presenciados por maestros y alumnos; historia, están programas y calendarizadas.

El salón de clases es un espacio de normas y reglas, que no de leyes ni mandamientos.

En el lugar que mejor me sentí fue en la barda del primer edificio del segundo piso, donde estaban las escaleras que llegan hacia el salón de segundo. FVM porque casi siempre ahí estamos mis amigos y yo jugando, cotorreando, divirtiéndonos, cantando cosas, escuchando música, platicando, etcétera (alumna de Octubre 4).

Por fortuna, no todo es salones de clases, la escuela tiene además lugares tales como canchas deportivas, talleres para actividades artísticas, biblioteca, pasillos con y sin bancas, cafetería, escaleras, jardineras, palapas, etc. De estos lugares no se ha escrito casi nada, sin embargo, son los lugares favoritos de las alumnas preparatorias.

El lugar que más disfrute fue uno donde pudiera platicar sobre cualquier tema con otros, pero que no fuera el salón (alumna de Octubre 23).

¿Qué ocurre en el espacio escolar? Presentamos una gráfica para cada preparatoria dado que sólo la preparatoria “2 de Octubre de 1968”, cuenta con canchas deportivas y lugares específicos para talleres; la preparatoria “Emiliano Zapata” y “Simón Bolívar” no tienen dichos espacios, y sólo logran algunas adaptaciones para talleres, las actividades deportivas las llevan a cabo afuera de la escuela.

6. Lugar elegido en la preparatoria (análisis)

Con la sentencia “En el espacio estamos, en el tiempo somos” de Gimeno Sacristán, hemos diseñado una tabla que muestra ambos conceptos, y tras una clasificación de los lugares de la preparatoria que abarcan desde los más académicos (salones y biblioteca), los menos académicos (talleres y canchas), hasta los no académicos (bancas de los jardines, cafetería, etc.); de esa manera ubicar a las alumnas y los lugares que eligieron como los más significativos. Se presenta cada preparatoria por separado en virtud de que no tienen los mismos espacios.

Preparatoria “Emiliano Zapata”

La preparatoria “Emiliano Zapata” se encuentra a sólo dos calles del zócalo de la Ciudad de Puebla, en una bellísima casona de la época colonial; las alumnas tienen prácticamente todas las ventajas de la ciudad a unos pasos, centros culturales, comerciales, cafés, cines, etc. Es la preparatoria más solicitada por los alumnos en general, quienes logran ser aceptados son considerados privilegiados, tanto por el nivel académico o bien ser hijo de trabajador universitario. La preparatoria está en un edificio adaptado para escuela, por lo que realmente para las alumnas es un lugar poco atrayente, al no tener espacios abiertos dentro de la misma preparatoria, lleva a las alumnas a dos actividades, concentrarse en lo académico por no haber más opción, o bien buscar espacios fuera de la preparatoria para manifestarse como adolescentes.

El lugar donde me sentí mejor fue en el salón de segundo; los compañeros eran muy divertidos y me sentía segura. También me siento bien en compañía de los nuevos alumnos (alumna de Zapata 2).

El espacio donde me sentí mejor fue en la azotea de la escuela, porque ahí estuve con mis amigos y puedo mirar el cielo; respirar un aire menos viciado que el salón, una sensación como de libertad (alumna de Zapata 1)

Como se muestra en la tabla 1, sólo una alumna optó por el salón de clases, (lugar adentro), cuatro prefirieron los talleres, (adentro-afuera), y cinco alumnas lugares que nada tiene que ver con lo académico, dos de ellas incluso fuera de la preparatoria.

Estamos									
Somos	Escuela						Fuera de la escuela		
	Académico						No académico		
	Salón	Biblioteca	Talleres	Canchas	Bancas-Jardines	Otro (fuera del salón)	Otro de la escuela		
	Alumna adentro	1	0						
	Alumna adentro-afuera		3	1					
	Alumna afuera				1	2	2		

Cuadro 1, Lugar elegido por las alumnas de la preparatoria “Emiliano Zapata”.

Nota: En una muestra de 15 alumnas, contestan sobre el lugar elegido en la preparatoria 10.

El espacio donde me siento cómoda, aparte de mi escuela, es el café al que voy casi a diario (alumna de Zapata 5).

El edificio de la preparatoria “Emiliano Zapata” es básicamente académico, no hay jardinerías, sólo macetas con plantas; no hay pasto, tiene un patio empedrado, digno para fotos de postales poblanas, pero ante los ojos de chicas adolescentes de entre 15 y 17 años, poco admirable, o más bien, con muy pocos imanes para las expectativas de una juventud vanguardista. Tiene en los pasillos bancas de parqué, pero sin parqué.

Si bien algunos salones están adaptados para talleres, como el enaltecido taller de danza africana, no tiene canchas deportivas, no se percibe el aire libre, el espacio abierto, la libertad. Aunque algunos días se pueden contemplar promocionales muy grandes en los que se lee los tan loables lugares académicos que obtiene año tras año la preparatoria. Un espacio escolar digno de lo académico y ya.

Uno de los aspectos más duros es el que te corren de la escuela después del segundo extraordinario (no quiero decir que este mal, sólo que no se ve eso en muchas escuelas), lo que sí no me parece es el sistema por competencias, aunque es el que se implanta en estos años en todas las escuelas (alumna de Zapata 1)

Preparatoria “2 de Octubre de 1968”

Esta preparatoria que hasta hace algunos años se ubicaba en los suburbios de la Ciudad de Puebla, hoy quedó dentro de una de las zonas más privilegiadas y caras, las alumnas están a unas calles del centro comercial más lujoso de la Ciudad, Angelópolis y del mismo Complejo Cultural Universitario de la BUAP. La preparatoria es una de las más grandes de la universidad. Cuenta con salones, talleres, biblioteca, jardines, palapas y canchas deportivas; la preparatoria tiene prácticamente todo. Las condiciones de este espacio cambian de algún modo los escritos de las alumnas sobre su lugar preferido en la escuela.

Recordaré toda mi escuela, pero creo que más “las canchas” te sientes a gusto, juegas y conoces a muchas personas (alumna de Octubre 36)

En la Tabla 2 se indica que son 10 las alumnas que optan entre el salón de clases y la biblioteca (adentro), y son 11 las que prefieren talleres y canchas (adentro-fuera), y otras 10 optan por lugares no académicos (afuera) y ninguna eligió un lugar fuera de la preparatoria. .

El lugar donde me sentí mejor fue mi salón de clases porque podía leer y concentrarme en mi lectura con el reto del ruido de mis compañeros (alumna de Octubre 21).

	Estamos							
Somos	Escuela							Fuera de la escuela
	Académico					No académico		
		Salón	Biblioteca	Talleres	Canchas	Bancas-Jardines	Otro (fuera del salón)	Otro (fuera de la escuela)
	Alumna adentro	7	3					
	Alumna adentro-afuera			1	10			
	Alumna afuera					2	8	0

Cuadro 2. Lugar elegido por las alumnas de la preparatoria "2 de Octubre de 1968".

Nota: En una muestra de 37 alumnas contestan sobre lugar elegido en la preparatoria 31.

El espacio donde me sentí mejor fue en las canchas de Futbol Rápido ahí desahogué varias de mis penas, jugando o pateando un balón, también mis alegrías (alumna de Octubre 26).

El lugar donde me sentí mejor fue en las palapas porque ahí conocí a muchos chicos que ahora son mis grandes amigos (alumna de Octubre 29).

Lo primero que se podría concluir es que una construcción arquitectónica especial para alumnas preparatorias les brinda alternativas, tanto de estudio como de recreación y relaciones sociales.

El seguimiento de las narraciones en general de las alumnas de esta preparatoria deja entrever que son chicas felices, contaron con una escuela grande en su construcción que les brindó un espacio escolar para muchas actividades, no sólo académicas.

El salón de clases en sí adquirió muchos significados; los talleres les permitieron nuevas relaciones sociales, conocer chicas y chicos de otros grupos; la biblioteca fue un lugar de soledad, concentración o de huida; las canchas deportivas (lugar de privilegios), produjeron felicidad, relajación, gritos, saltos, es el lugar de expresiones corporales, van desde las clases formales de cultura física, la posibilidad de ser integrante de los equipos deportivos que eligieran (basquetbol, vólibol, softbol, futbol, atletismo, etc., jugar partidos formales e informales (cascaritas), retarse entre grupos, retarse con otras preparatorias, (“la Universiada”, competencia anual tradicional de la BUAP), mantener el lema “Orgullosamente 2 de Octubre”, y gritar la porra: “Dos, dos, dos de octubre”.

Incluso las canchas deportivas permitieron que se suspendieran clases porque las alumnas debían integrarse al programa municipal “Puebla sana”, donde todas las alumnas y alumnos, disfrutaron de clases de zumba, una instructora para 700 alumnas(os), o bien ser testigos de cómo la selección varonil de voleibol perdió ante un equipo gay del barrio de Analco. Las canchas deportivas propiciaron en las alumnas quedarse con un baúl de recuerdos que conservarán como tesoro a lo largo de su vida.

El espacio donde me siento mejor son las canchas; hay mucha acción y pasa de todo (alumna de Octubre 15).

El lugar donde me sentí mejor fue futbol rápido; adoro ese lugar, porque viví muchas cosas magnificas. Conocí a nuevas amigas muy buena ondas, viví mis peores osos, enojos, triunfos, entre otras cosas (alumna de Octubre 1).

Pero la preparatoria además tenía palapas, en las que podían conectar su laptop, pero más bien sirvieron para pláticas interminables con conocidas(os) y desconocidas(os), relaciones de amistad y lo más significativo, relaciones de noviazgo.

El lugar donde me sentí mejor fue en las palapas, porque ahí conocí a muchos chicos que ahora son mis grandes amigos (alumna de Octubre 29).

Qué decir de esos lugares “escondidos”, con pasto, árboles, silencio, lugares dignos para fotos de postales, y si además se podía retratar a una pareja en el momento justo de un beso, mejor.

El lugar donde me sentí mejor era atrás de la biblioteca y fuera del salón pues ahí se daban las mejores platicas con los amigos además de momentos inolvidables (alumna de Octubre 22).

También lugares para comprar alimentos, y como la escuela abre su reja a lo hora del receso, estos lugares se ampliaban al parque, justo en frente de la escuela y cercanos los pequeños negocios de venta de comida.

El lugar de la prepa que más me gusta es la cafetería, porque en los recesos ahí comía con mi novio (alumna de Octubre 7).

Una preparatoria tan grande y con tantos lugares puede considerarse como una escuela con muchos distractores. Tal vez podría ser un motivo por el cual el nivel académico de las alumnas es de los más bajos de las preparatorias. Lo cierto es que las alumnas de la preparatoria “2 de Octubre de 1968” fueron las más felices de las tres preparatorias investigadas, y ninguna escribió sobre algún lugar “fuera” de la preparatoria como el mejor.

El lugar o espacio no hay uno definido porque en toda la prepa me sentí a gusto (alumna de Octubre 27).

Preparatoria regional “Simón Bolívar”

Por su carácter de regional, esta preparatoria se ubica en un ambiente más campirano, en la Ciudad de Atlixco en Puebla. Si bien su construcción es especial para escuela, el espacio es limitado, no tiene canchas deportivas, ni espacios para talleres, las actividades físicas que las alumnas realizan se van improvisando en lugares cercanos o bien adaptaciones dentro de la escuela. Como se en el cuadro 3 indica, 5 alumnas eligen los salones y la biblioteca (adentro), sólo 1 menciona el taller (adentro-afuera) y 14 prefieren lugares no académicos, ninguna señala no querer estar en la escuela.

El lugar que más me gusta de la prepa es la biblioteca no por leer o informarme sino porque dentro de ella sentía mucha tranquilidad y paz conmigo misma (alumna de Bolívar 11).

El lugar donde a mí me encantaba estar, era sentarme en el taller de arte que se encuentra en la parte alta del edificio. Ahí me sentaba junto a la ventana y me gustaba ver las jardineras, y ahí era donde me sentía bien y podía inspirarme y realizar lo que más me gusta: a veces cantar, dibujar o escribir; era el único lugar donde me sentía realmente feliz (alumna de Bolívar 2)

Las bancas y jardineras son las favoritas de las alumnas porque en ellas pueden socializar, sentirse más libres. Tal vez el mismo ambiente campirano les lleva a optar por lugares abiertos, ninguna mencionó la necesidad de espacios deportivos, más bien optan por espacios libres.

El lugar en donde me siento mejor es en los jardines de la escuela, ya que es un espacio libre, en donde puedes platicar y conocer a la gente que te rodea (alumna de Bolívar 14).

Somos	Escuela		Fuera de la escuela						
	Académico			No académico					
	Salón	Biblioteca	Talleres	Canchas	Bancas-Jardines	Otro (fuera del salón)	Otro (fuera de la escuela)		
Alumna adentro	4	1							
Alumna adentro-afuera			1	0					
Alumna afuera					7	7	0		

Cuadro 3. Lugar elegido por las alumnas de la preparatoria regional “Simón Bolívar”.

Nota: En una muestra de alumnas 22, contestan sobre el lugar elegido en la preparatoria 20.

7. Conclusiones

De las 74 alumnas que escribieron sobre su vida en la preparatoria y tras la puntualización, cuál fue el lugar (espacio) donde te sentiste mejor, escribieron sólo 59, es decir 15 alumnas no escribieron al respecto, prefiriendo escribir sobre el otras temáticas solicitadas.

En las tablas se presenta una aproximación a las respuestas jerarquizándolas desde el lugar académico por excelencia, el salón de clases, después los talleres, biblioteca, canchas deportivas; hasta los lugares no académicos como bancas de los jardines, o lugares que las alumnas eligieron haciendo una crítica negativa al salón de clases; incluso se incluye una columna titulada fuera de la escuela, porque fue el caso de dos alumnas.

Las alumnas que eligen el salón de clases son 12, sólo 1 de la preparatoria Zapata, pero ella no se refirió al salón como el lugar para tomar clases, sino al ambiente de compañerismo que vivió y sólo en segundo año; por su parte las 7 alumnas de la “2 de Octubre” que eligieron el salón, 2 de ellas también se refirieron al segundo año, otra dijo que siempre y cuando no la molestara y al lado de una amiga, otra se refirió al salón como en cualquier otro lugar; una de las dijo que el salón de clases le permitió leer, aunque con el reto del ruido de los compañeros y una más los salones, entre otros lugares.

De las cuatro alumnas de la preparatoria Bolívar sólo una de ellas dijo incluso disfrutar de la vida en el salón; otra lo tomó como un lugar de expresión, y poder estar con amigos y compañeros; otra dijo que tanto en los salones como en las bancas de los jardines; una más escribió, “Estando fuera del aula, aunque hay ocasiones que me siento más cómoda dentro” (alumna de Bolívar 15).

Por su parte una de las alumnas de la preparatoria Zapata que eligió un lugar: fuera de la escuela”, escribió: “El espacio donde me sentí mejor fue en la azotea de la escuela, porque ahí estuve con mis amigos y puedo mirar al cielo, respirar un aire menos viciado que el salón, una sensación como de libertad” (Alumna Zapata 1), el salón de clases para ella es lo opuesto a la libertad.

Ninguna chica se refiere al salón como un “espacio de aprendizaje”. Sólo una mencionó al salón, con la curiosa expresión de “disfrutar de la vida” y el resto se refirió al salón entre cualquier otro espacio. En general, los salones de clase no son elegidos por las alumnas al no brindar sensaciones de agrado, muy importantes en la etapa adolescente.

La preparatoria Zapata tiene elevados grados académicos, pero también elevado rechazo al salón de clases. La preparatoria “2 de Octubre de 1968” tiene menor nivel académico pero alumnas más atraídas en su espacio escolar. El salón de clases no es un lugar de aprendizaje estrictamente hablando, pero es un buen lugar para socializar; posiblemente una preparatoria tan agradable en sus espacios permita más distractores a las alumnas, más fascinación por todo lo que quieren hacer como chicas adolescentes, descuidando un tanto lo estrictamente académico.

La preparatoria regional “Simón Bolívar” en Atlixco se puede considerar como un espacio para que las chicas socialicen mayoritariamente, tal vez porque continuar con el siguiente grado académico les es más difícil, (las licenciaturas de la BUAP se imparten principalmente en la Ciudad de Puebla), el salón de clases no ofrece imanes académicos, en la preparatoria se puede definir preferentemente un futuro más personal e inmediato, como el matrimonio.

El salón de clases es un espacio donde se debe estar, no donde se quiera estar, no llega hasta el Yo de las alumnas. Si al narrar por escrito se externa la identidad, se da cuenta del Ser que se muestra, este Yo alumna señala a una mujer que más que buscar el conocimiento académico, busca espacios de expresión afuera del salón de clases.

Fuentes de consulta

Arendt, Hannah, (1993). La condición humana. Barcelona, Paidós.

Bruner, Jerome, (1999). La Educación, puerta de la cultura. Madrid, Aprendizaje Visor.

Butler, Judith, (1990). *Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista*, en Case, Sue-Ellen (ed.), *Performing Feminism: Feminist Critical Theory and Theatre*, E.U. Johns

Hopkins University Press, pp.270-282.

Butler, Judith. (2002). Cuerpos que importan, sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Argentina, Paidós.

Gimeno Sacristán, José, (2002). El alumno como invención. Madrid, Morata.

Gimeno Sacristán, José. (2002). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, Morata.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez A. (2002). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata.

Jackson, Ph. W. (2001). La vida en las aulas. Madrid, Morata.

Pérez Gómez, Ángel I. (2000). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, Morata.

Riccerur, Paul. (2007). Tiempo y Narraciones. México, Siglo XXI.

Dossier:
Universidad
y Formación
mediante
creatividad

Presentación

La Agencia Española de Cooperación Internacional aceptó, en 2010, un proyecto de transformación de la docencia universitaria liderado por la UNAM, en su campus de Aragón, y con la colaboración de UAM en España. El Centro de Investigación sobre Docencia Universitaria y para la Formación Continua Aragón (CIDU-FOCOUNAR), formado en FES Aragón en 2011, ha organizado e impulsado diversos programas sobre docencia universitaria del proyecto puesto en marcha. También ha acogido en 2012 a una docena de investigadores de la temática, colegas latinoamericanos –de vocación– y algún europeo, a fin de compartir sus inquietudes e impartir la docencia en el marco de este proyecto, como una muestra de apertura para una universidad con un pasado y presente universitario impresionante.

En 2012 se dieron cerca de 70 microcursos, casi 2,500 plazas de formación que puede que hayan estado atendiendo entre 700 y 1,000 docentes singulares de las Escuelas Normales del Estado de México y algunos de UNAM. De forma paralela, cinco universidades han compartido proyectos investigadores de centro en un diplomado, además de una veintena de profesores universitarios más en esta red.

Cabe señalar que 400 de esos participantes están integrados en la red formación mediante creatividad, con 17 grupos de trabajo. La red humana tejida en esos microcursos o en el diplomado se ha querido llevar así a las redes sociales. La idea de red no es nueva, y aun cuando es previa a Internet, está poco explorada. En Europa, en 2012 y según estudios de observatorios de medios, 78% de los adultos de toda condición utilizan una red social genérica como *Facebook*. En México, conforme a estadísticas oficiales, sólo 7% de los mayores de 35 años. Por ello, utilizar una red social temática para este país ha sido una apuesta arriesgada.

¿Qué desafíos se están planteando en espacios de desarrollo profesional de docentes, en general, y universitarios en particular? Para responder conviene recuperar algunas ideas sobre lo que es actualmente el sistema universitario y la formación continua.

Algunos datos de México (Anuies, 2008) son los siguientes:

*Estudiantes: 2,6 millones.

*Profesores: 220 mil. 50% a tiempo completo.

-
- *Edad promedio de docentes universitarios a tiempo completo: 58 años
 - *Experiencia promedio: 20 años
 - *Formación continua: basada en cursos esporádicos magistrales
 - *Sistema de promoción: en estudio, por actividades realizadas

La realidad española es similar, con una proporción de estudiantes por profesor algo mayor y con una población de docentes algo más joven (España, 2011). La formación continua de profesores universitarios es un espacio de plena actualidad en el debate internacional. Desafortunadamente, la formación continua de los docentes siempre ha respondido a algún miedo. En los años sesenta, la contracultura; en los setenta, los diseños instructivos; en los ochenta, la crisis económica; en los noventa, la eficacia, y en 2000 la tecnología. Y en esta nueva década, hacer más con menos, competencia con lo privado, gerencialismo, internacionalización, resultados, acreditaciones y jubilaciones o retiro de docentes.

Pero se convendrá en que lo más interesante de la formación de profesores no es responder a retos como los mencionados, sino estar preparados para afrontar lo desconocido, anticiparnos.

A las grandes declaraciones le siguen algunas realizaciones aún modestas. Por ejemplo, sólo 4% de los docentes universitarios suizos se forman una vez que son profesionales en activo (Saroyan y Frenay, 2012). En el programa formación mediante creatividad trabajamos con un tercio de los docentes de las escuelas normales. El 4% suizo requiere 25 años para que todos los docentes de la institución hagan algo relacionado con la formación continua. La formación mediante creatividad sólo necesita 3 años para hacerlo. Los profesores suizos asisten a programas de 20 días, con lo que salen a una conferencia anual a lo largo de su vida académica. Los profesores mexicanos participantes en formación mediante creatividad han hecho mucho más por su formación continua en un año que muchos profesores suizos en toda su vida.

Este proyecto ha dado prioridad a la posibilidad de organizar otra enseñanza:

- centrada en el aprendizaje del estudiante
- con un profesor universitario como facilitador
- con metodologías abiertas: proyectos, investigación, ABP
- para la mejora en la comunicación en el aula y fuera de ella

- donde la evaluación es procesual.

Los resultados del trabajo de esta red, con esa impronta, se reflejan en este monográfico.

Agustín de la Herrán, de la UAM (España), contextualiza la problemática de la innovación y el cambio en Pedagogía, que puede ilustrar el cambio en la actividad docente universitaria. Define otros horizontes educativos relacionados con la formación y la práctica.

Joaquín Paredes, de la UAM (España), lo hace en relación con las TIC profusamente introducidas en las universidades norteamericanas y europeas, y en franco avance en Latinoamérica. Propone que para responder a la pregunta sobre “una renovación pedagógica más allá de las TIC integradas en la enseñanza universitaria” es necesario previamente hacer un recorrido “negacionista” y “motivacional” entre sus docentes, a fin de llegar a hacerlas transparentes a los estudiantes y conectarlas en la enseñanza que vivan tanto con sus problemas tanto personales, como con los de la sociedad a la que sirve la universidad.

Claudia Hohmann, de la Universidad de Vale do Itajaí (Brasil), identifica algunos principios para entender los proyectos interdisciplinarios a los que denomina “cinco dimensiones del conocimiento”. Éstas son una estrategia de conocimiento teórico-práctico que contribuye a la práctica docente con esfuerzos más conscientes y constantes para controlar su necesaria transformación.

Rogério Arruda, de la Universidad Federal de Rio Grande (Brasil), analiza la articulación entre “TIC y educación ambiental en procesos que promueven proyectos docentes transformadores” del contexto, comprometidos con la comunidad y el trabajo de los estudiantes, facilitadores de respuestas creativas. Examina, particularmente, uno de los trabajos presentados en este monográfico.

Rosana Sanpedro, de UNSAM-UCA (Argentina), propone respuestas para generar un proyecto universitario TIC potente, acompañado de un plan para la integración de las TIC, en una sociedad reflexiva que impacta en nuestras decisiones.

En el bloque de proyectos, se presentan en el monográfico los siguientes:

- Comunidad de aprendizaje dialógico-colaborativa para la formación de profesionales reflexivo-críticos en Nezahualcóyotl, de Armando Servín Martínez. Escuela Normal núm. 2 Nezahualcóyotl, Estado de México. Utilización de la idea de comunidad de aprendizaje y de reflexión dialógica para la escritura de textos sobre sus prácticas escolares de observación.

-El sentido del diálogo con los padres y la participación en colaboración de las familias en la escuela, de Hermelinda Luna Castro, Normal núm. 2 de Nezahualcóyotl, Estado de México. En este proyecto se buscó que cada uno de los miembros de la comunidad (maestros, alumnos, padres de familia) se sintiera incluido en los proyectos educativos y en la toma de decisiones que afectan al grupo.

-Comunidad de aprendizaje dialógico colaborativo en la formación de profesionales de la Escuela Normal de Tecámac. Judith Araceli Gómez Muñoz y Araceli Jiménez Nava. Escuela Normal de Tecámac, Estado de México. Este proyecto utilizó la idea de comunidad de aprendizaje dialógico colaborativo para promover la actualización de los diferentes actores educativos, formados con planes de estudio anteriores a la Reforma de la Educación Básica y del Programa 2011.

-Una estrategia pedagógica dialógica en la formación de docentes: compra-venta de proyectos educativos. Rita Yáñez Garnica y José De Jesús Andriano León. Escuela Normal de Tecámac, Estado de México. Se desarrolla una estrategia pedagógica basada en la teoría de Carol Ann Tomlinson por la que los estudiantes sitúan su trabajo como formadores en educación infantil en un juego denominado “Compra-venta de proyectos educativos”. Se apreció que mediante la estrategia dialógica se afina la forma en que escriben los proyectos y los formadores identifican temáticas sobre las que deben ayudarles a mejorar.

-La lectura: una herramienta para desarrollar competencias intelectuales en los alumnos de la licenciatura en Educación Secundaria en la especialidad de Español, de Delia García Campuzano. Escuela Normal Superior de Michoacán. Una propuesta para animar a la lectura con una batería de actividades creativas, algunas de ellas con TIC.

-Reconocer la diversidad para su atención educativa, de Martha Isabel Lagunas Figueroa. Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, Estado de México.

Recoge una experiencia de investigación promovida por sus estudiantes para conocer la realidad de la atención a la diversidad en la comunidad.

-Desarrollo de trabajo interdisciplinario entre alumnos de la FES Aragón, de Diseño Industrial y Relaciones Internacionales, mediante las TIC para la elaboración de productos de fácil posicionamiento empresarial en el mercado doméstico e internacional, de Rosa Benítez Luna, Ma. Guadalupe León Barrera y Claudia Edith Serrano Solares. Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES-Aragón), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El proyecto promueve el desarrollo de trabajo interdisciplinario entre alumnos de primer semestre de la carrera de Diseño Industrial y séptimo semestre de Relaciones Internacionales, para desarrollar las competencias en el diseño, investigación, planificación, organización y negociación en la elaboración de productos de fácil posicionamiento empresarial, a través de las TIC.

-Rescatando la farmacia viviente, de Juana Domínguez Hernández. Escuela Normal de Chalco, Estado de México. La farmacia fue un huerto de la institución en el que se sembraron plantas medicinales, con la intención de que la comunidad conociera sus beneficios, así como sus aportes como medicina alternativa, con la participación de las TIC en la difusión.

-“Eco-jaguar”. Cinco acciones en educación ambiental para una escuela sustentable. Liliana Florín del Castillo. Escuela Normal de Chalco, Estado de México. La propuesta de cambio consiste en implementar cinco acciones en educación ambiental para conformar a la institución en una escuela sustentable; a partir de su Comité Institucional para la Escuela Sustentable, con participación de las TIC en la difusión.

Red normalista de educación ambiental, de Rocío Arrieta Torres. Escuela Normal de Texcoco, Estado de México. Se tomaron las redes sociales como recurso para comunicar experiencias e intercambios de cuidado del medio ambiente.

-Construyendo mi propia Historia. Yeny Jazmín Ocampo Tapia. Escuela Normal de Ixtapan de la Sal. Estado de México. El proyecto integra diversas actividades que permiten al alumno definir los conceptos de primero y segundo orden históricos y aplicarlos en el análisis de procesos históricos: los sitúa en un momento y espacio, al emplear en su argumentación, la información extraída de las fuentes primarias trabajadas con TIC, lo que

permite desarrollar un pensamiento histórico.

-El club CIEN (club de creatividad e innovación educativa normalista). Ana María Cópil Méndez. Escuela Normal de Teotihuacán, Estado de México. Analiza el desarrollo de la creatividad en los alumnos normalistas a través de un club que contemple teoría y práctica en el ámbito escolar, entendiendo que la creatividad es una forma de vida que siempre debe estar presente en nuestra formación docente para contagiar a los demás.

El monográfico se completa con María Inés Copello, de la UdelaR (Uruguay), donde propone un recorrido por el grupo que coordinó dentro del proyecto como un hito dentro del análisis de todo lo ocurrido durante el segundo año en el propio proyecto.

Como plantea el antropólogo argentino Néstor García Canclini (2004: 144), afincado en México y premio 2012 de la Fundación Telefónica-OEI, al hablar de la interculturalidad: "...Nos interesa lo latinoamericano como un horizonte donde dejar de ser minorías aisladas y proyectos inconexos..."

El proyecto formación mediante creatividad ha sido, nos parece, fundamentalmente eso. Un horizonte para conectar personas y proyectos, privilegiando lo latinoamericano, para potenciar juntos lo que sabemos y, quizá, mirar juntos el horizonte. Ése es el espíritu de este monográfico.

Joaquín Paredes, UAM (España)

Reflexiones sobre el cambio del cambio en Pedagogía: un enfoque radical

*Agustín de la Herrán Gascón**

Resumen

Criticamos el cambio en Pedagogía. Nos detendremos en la razón de ser y en la orientación de otro modo de percibir el cambio y la renovación pedagógica. Intentaremos definir otros horizontes formativos relacionados con la formación y la práctica.

Palabras clave: Pedagogía, renovación pedagógica, formación, práctica docente.

Abstract

We criticize the change in pedagogy. We also stop at the reason of existence in orientation, as well as in a different way to perceive the change and pedagogical renewal. We try to define educational horizons related to training and practice.

Keywords: Pedagogy, Pedagogical Renewal, Formation, Teacher Practice.

Introducción: Algunas dudas sobre el cambio en Pedagogía

La Pedagogía es la ciencia que se ocupa del estudio de la educación y la enseñanza. Ambas incluyen el cambio en su naturaleza epistemológica. Por ello conceptuamos a la Pedagogía como la ciencia que estudia el cambio educativo para la posible evolución humana y la mejora social y personal, y por extensión, todo aquello que condiciona, lastra, retrasa o impide la renovación pedagógica.

* Pedagogo. Profesor Titular de Universidad. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación Facultad de Formación de Profesorado y Educación.

Nuestra contribución es desde luego pedagógica, dado que de educación y

enseñanza tratan. Sin embargo, el punto de vista que aquí se defiende, no investiga ni promueve el cambio educativo sin más. Y no lo hace por dos razones:

La primera es sutil y afecta al enfoque del discurso que presentamos. No se refiere a ninguna clase de cambio exterior, sistematizable u objetivable, concebido para ser realizado por otros: profesores, centros, comunidades de aprendizaje, redes sociales, etc. Se dirige al sentido de ‘mi cambio’, o sea, al cambio propio: al del lector o participante de este escrito o el de quien esto escribe en estos precisos momentos.

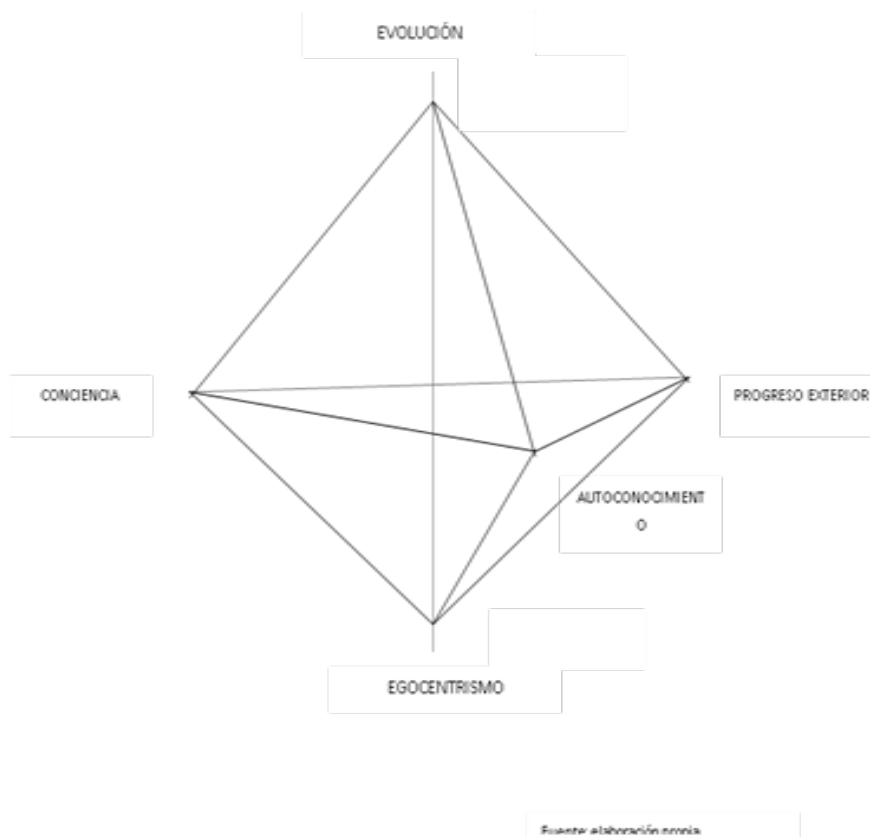
La segunda, porque partimos de que la sociedad no sabe lo que está haciendo (Bateson), y de que la educación en su conjunto y didácticamente está desorientada (Herrán, 2011). Deducimos de ello que tal vez también están poco orientadas, en general, la mayor parte de propuestas de cambio. ¿Y si nos faltase más de lo que imaginamos? ¿Y si fuésemos más ignorantes de lo que creemos? ¿Y si lo estuviéramos haciendo peor de lo que imaginamos? ¿Y si aquello con lo que nos nutrimos no nos estuviera alimentando como suponemos? ¿Y si, por ejemplo, el aprendizaje significativo y relevante, que desde la enseñanza se erige como norte formativo, no fuese las pretensiones suficientes para la educación y, por ende, la didáctica y pedagogía?

Ni siquiera en primera instancia apoyamos el cambio necesario, porque no toda necesidad formativa se demanda. ¿Y si las necesidades prioritarias fuesen otras? ¿Y si la Pedagogía no hubiera integrado en su corpus u objetos de estudio retos fundamentales? ¿Y si en parte por ello los educadores se hubieran acostumbrado a evitar, relegar, tapar u obviar aspectos esenciales relacionados con su razón de ser formativa? Por las anteriores posibilidades, en vez de dar el cambio pedagógico por comprendido y definido y, por ende, anhelarlo, construir o siquiera investigar desde él, nos parece más importante dudar sustantiva y verbalmente de lo que estamos haciendo.

El único camino, que elegimos, es volver a cuestionarlo radicalmente; dudar de lo instalado y reconocer otra vez su anatomía y su fisiología, comprendiendo no obstante ambos aspectos como imprescindibles pero insuficientes. Parece básico además clarificar la naturaleza y la orientación del cambio, desde preguntas evaluativas que nos hemos hecho en otras

ocasiones, como son: ¿Qué estamos haciendo?, ¿qué estamos construyendo?, ¿qué estamos dejando de ver y de atender? ¿Y si eso, en su caso, hiciera referencia a cuestiones que siendo ajenas a la vista de la mayoría de investigadores y de profesionales y lo condicionasen todo?

El camino que proponemos se fundamenta en el paradigma complejo-evolucionista (Herrán, 2003, 2005b), y éste se recorre teniendo en cuenta las coordenadas de la figura 1. No sólo requiere complejidad hacia afuera (Morin), sino complejidad y evolución de mucho más hacia afuera y desde mucho más hacia adentro. Puede que este planteamiento, quizá, nos conduzca a generar conocimientos diferentes sobre la renovación pedagógica que continuamos sometiendo a debate en la comunidad científica y profesional.



Repensando el cambio desde su causa primera: Evolución y cambio evolutivo

La vida y la historia son datos de la evolución. Por eso formamos parte de un universo evolutivo. La evolución lo satura todo, nada escapa a ella: ni lo micro, ni lo meso, ni lo macro; ni lo litosférico, ni lo biológico, ni lo noosférico. Eucken (1925), la conceptuaba como “la única realidad”. No se refiere por tanto a sus elementos, sistemas, porciones o parcelas. Pero todas ellas caen en la evolución y son por su naturaleza evolutivas. La causa del cambio por antonomasia es su desembocadura, y no otra que la evolución, a la que todo cambio revierte, redefine y nutre. En buena lógica, la evolución debería condicionar los estudios sobre la realidad, interna y externa. Y de manera especial, sobre los que se ocupan de su fuente primera, la educación. Siendo así, ¿por qué la evolución está tan lejos de la Pedagogía o la Didáctica y más concretamente sobre la renovación pedagógica o el cambio formativo? Creemos que el estudio de la naturaleza y del sentido del cambio y la renovación pedagógica desde y hacia la evolución permitirá una mejor comprensión de los fenómenos objetos de estudio.

Metáforas desde la naturaleza: transferencias a la formación

Con el gran precedente universal del clásico I Ching (*El libro de los cambios*), un texto frecuentemente consultado por Lao tse o por Confucio (1969), grandes educadores como el mismo Lao tse (1986), Heráclito o Comenio recurrieron a la observación de la naturaleza, considerándola a la vez como maestra y como recurso para aprender a vivir más conscientemente. De ella se podían aprender cosas útiles y fundamentales. La primera es que todos los cambios son procesos relacionables con la evolución natural, social y personal.

Por ejemplo, Heráclito de Éfeso (-540 a -484) observó algo que ha ayudado a una toma de conciencia más lúcida de la vida: “...**Nada en nuestro mundo permanece inalterable. Todo cambia. Y ese proceso lo realiza permanentemente...**” Esta observación relacionaba de un modo natural y espontáneo *vida, autoconciencia y evolución*. Para su mejor didáctica (*didasko nous*) recurrió a una hermosa metáfora: “...No es posible entrar en el mismo río dos veces...” Podemos precisar que no lo es por dos razones básicas: porque el agua corre –condición imprescindible para que el río

exista y pueda ser así definido- y porque quien entra no es exactamente el mismo, ya que todas nuestras células cambian con el tiempo. De esta observación puede deducirse una transferencia directa para la educación: La educación es como un río situado en entornos en evolución geológica, climática, biológica, etc. El cambio educativo debería tener más que ver con regueros que con embalses, más con torrentes que con pantanos, más con la oxigenación que con la ranciedad.

Nosotros proponemos otras metáforas formativas interrelacionadas. Una es la dinámica celular y la oxigenación de un cuerpo vivo como por ejemplo el nuestro. Por un lado, se observa que la vida requiere muerte, nacimiento y renovación celular, determinada por los telómeros y la telomerasa. Por otro, hay órganos principales como el cerebro que comienzan a morir con unos pocos segundos de anoxia, y otros secundarios cuya necesidad es diferente. Análogamente, los conocimientos personales y el funcionamiento de los centros docentes y sus órganos precisan esta clase de procesos y de necesidades continuas. Tan importante para su vida (independiente y relacionada) y su sentido es la ganancia como la pérdida. Nacimiento, muerte y oxigenación no pueden separarse. Deducimos de ello que la renovación pedagógica no es un proceso o artificio unilateral ni tampoco añadido a la vida de una persona o de un centro, sino parte de ella.

Otra metáfora útil es la del proceso de nutrición, con sus subprocesos de ingesta y de eliminación. Observamos que a la salud se accede a través tanto de la alimentación como de la defecación. No es posible suprimir la consideración de uno de los dos procesos, y su consideración aislada será más limitada que la compleja o integrada. Estas dos facetas del cambio son de aplicación a otros procesos pedagógicos: la enseñanza, el desarrollo personal y profesional del profesorado, etc., y por extensión al proceso de cambio pedagógico.

Análogamente pudiéramos reparar en la observación de un árbol o de una planta, de la Luna o de un *iceberg*. ¿Qué tienen en común que nos pueda enseñar algo útil para la formación? Que siempre nos muestran la misma parte. Estas facetas dejan ocultas a la vista otras que también componen estos seres. Al hilo de ello quizá podamos traer a colación a Lao Tse (1986), cuando concluía que en el 'ser' de las cosas está el interés, pero en el 'no ser' está la utilidad. O a Poincaré, cuando observaba que muchas veces la realidad no visible condiciona la visible.

Si así fuese, ¿qué sentido tiene definir el todo por la parte, como en el cuento clásico del elefante y los ciegos? Piénsese por ejemplo en los tópicos de la Didáctica y Organización Escolar, en un centro docente, en la formación de un profesor, en la comunicación didáctica, etc.: ¿Acaso sólo es lo que se ve? Esto es objetivamente erróneo: lo que se percibe no es el ser completo, sólo es una parte de ello. Además, al hilo de la observación de Poincaré, en ocasiones lo que no se considera sostiene y nutre a lo visible, como las raíces de una hierba o de un árbol. Pero sólo si sus raíces son largas y fuertes el vegetal podrá ser resistente y alto. Esta analogía es la que principalmente sustenta nuestro enfoque radical.

La siguiente metáfora, relacionada con la anterior, es la del globo aerostático. Es especialmente útil, porque ofrece más detalles metodológicos en la transferencia pedagógica. Un globo o un zeppelin precisan de seguridad, de materiales de calidad, de energía calorífica e incluso de un buen anuncio publicitario. Pero para elevarse también requieren que los cabos y los lastres se suelten. La educación no suele reparar en los lastres y los cabos con cuya pérdida se crece en formación. Sólo se centra en competencias con cuya presencia se gana. El problema en personas, organizaciones, etc. es que muchos docentes, profesionales y centros no son capaces de integrar sus condicionantes indeseables en su autoevaluación, sencillamente porque este recorrido formativo apenas lo han vislumbrado. Otras veces esa percepción autocrítica sencillamente no existe, o no se activa porque desestabiliza al propio egocentrismo y no interesa. Sin embargo, si algunos elementos a soltar no se perciben, analizan y pierden, el globo podrá arrastrarlos durante toda su vida, afectando con ello a otras personas.

Educación y evolución humana

En otros trabajos hemos conceptualizado la educación de varios modos: como una forma de violencia, como “la energía primera de la humanidad” (Bousquet, 1974), o como hipótesis metodológica capaz de impulsar la evolución humana. Esta tercera conjetura puede respaldarse con dos argumentos:

- El primero es que la evolución humana puede entenderse como un proceso de ganancia de complejidad de conciencia accesible a través del conocimiento. Esta lectura es de aplicación a personas, instituciones, sociedades y admite una percepción filogenética.

- El segundo es que la educación es la principal fuente generadora de complejidad de conciencia. Por tanto, lo es de posible evolución humana, que a su vez es la gran fuente y orientación del transcurrir social e histórico.

A partir de ello, ¿por qué la educación y evolución no guardan una relación mucho más activa, interdependiente y consciente?

¿Cambio educativo?

Hablar de “cambio educativo” es como hacerlo de “pensamiento creativo”, de “inteligencia emocional”, de “educación en valores” o de “formación integral”: es redundante, innecesario, salvo que un pretendido énfasis pueda disculpar el error que asocia. El cambio es una cualidad intrínseca a la práctica educativa (política o macro, organizativa o meso y didáctica o micro). Deducimos de esto que las personas, los equipos, los centros, las instituciones, los sistemas educativos, etc. que no cambian para evolucionar —es decir, para desprenderse de parcialidades, sesgos, egos, condicionamientos limitantes, mientras adquieren más complejidad de conciencia pudieran ser sistemas disfuncionales, no educativos o no maduros. Y también pudieran serlo quienes cambian mal.

Debates duales e incompleciones

Lo que subyace y anima a este trabajo es fundamentar no sólo el “cambio para la mejora” o el “cambio evolutivo”. Algunos debates duales, o que interpretan dualmente el conocimiento, son frecuentes y restan fuerza, distraen y ocupan reiterativamente y en exceso a la comunidad científica, que influye a la profesional. Por ejemplo, la dualidad teoría-práctica, currículo y didáctica o, sobre el tema que nos ocupa, el debate sobre lo que se entiende como el origen del cambio pedagógico, esto es, si es preferible que los cambios pedagógicos empiecen o se impongan “desde arriba” (políticas administrativas, reformas políticas y técnicas, dirección, expertos) o comiencen “desde abajo” (equipos docentes, profesores individuales, reflexión e investigación sobre la práctica, etc.).

Otra variante es la que de una forma poco consciente, a nuestro parecer, incorpora las TIC en los procesos de cambio y a los problemas cotidianos, ayudando sin duda en el andar. Pero, ¿por qué no pensar, además, hacia

dónde nos encaminamos, si entraña algún riesgo la alta velocidad a la que nos movemos o si llevamos puesto el cinturón de seguridad? ¿Y la salud y la orientación, y el conocimiento del sujeto?, etcétera.

El mero enfoque dual de aquellas cuestiones nos lleva a asegurar que sus respuestas distan mucho de la pregunta de la complejidad del fenómeno al que se refieren, puesto que las dualidades en la naturaleza sencillamente no existen. Lo peor de ellas en conjunto no es que sean restringidas y limitadas, sino que actúan como distractores de problema más relevantes, como el origen y los requisitos del cambio evolutivo.

Origen y requisitos del cambio educativo evolutivo

Desde nuestro punto de vista, el verdadero origen del cambio educativo pasa por que se verifique una suficiente renovación pedagógica en varios niveles o planos que confluyen en el complejo fenómeno de la educación:

a) Nivel social o contextual amplio. Se refiere a las sociedades más o menos orientadas como comunidades de educación o *paideias*. Sin una sociedad educada, el cambio pedagógico duradero y profundo no se puede dar. De ella es preciso destacar tres elementos decisivos, es decir, ineludibles o imperdonables, sin cualquiera de los cuales el cambio al que nos referimos sencillamente no ocurre: la propia escuela (desde la educación infantil hasta la universidad), las familias y los medios de comunicación. Además, incluimos aquí los poderes fácticos, las políticas, las economías, las religiones, etc. La vía del cambio en ellos es el incremento de conocimiento pertinente. Por ejemplo, en el caso de la escuela, la mayor y mejor formación pedagógica del profesorado; en el caso de las familias, la Pedagogía familiar; en el caso de los medios de comunicación, la Pedagogía Social aplicada, etc. Este nivel es mejor atendido por sistemas y sociedades con excelentes niveles de educación, como son los casos de Finlandia, Corea del Sur, Noruega, Cuba, entre otros.

b) Nivel personal o de los protagonistas del cambio. Entendemos por protagonistas del cambio a todos los seres humanos educados o conscientes y en condiciones de contribuir a él. De manera especial, reparamos en dos clases de protagonistas. El primero es el de los dirigentes y personas con mayor poder social, bien absoluto (amplio) o relativo (aplicado). En esto

reparó la primera Pedagogía de la historia –Lao Tse (1986), Kung Fu Tse (1969), Huan di Shijing (Preciado, 2010), por ejemplo, cuyo primer cometido era formar a príncipes, mandarines y altas autoridades, para que así pudieran desarrollar un gobierno fundado. Mención especial merecen los políticos y administradores de la educación. El segundo es el de los profesionales directamente relacionados con la educación: pedagogos, profesores, coordinadores, directores, inspectores, padres, en su caso, otros investigadores y más.

Un cambio incoherente o impuesto sólo reformará la realidad, no logrará la implicación intensa de las personas, sólo afectará a una parte superficial de ella o bien será objeto de una instrumentación o manipulación cuya finalidad no es una educación compleja, consciente y formativa.

Base del cambio evolutivo. Del cambio ignorante centrado en la impulsividad

El cambio educativo evolutivo sólo se puede construir desde el conocimiento, porque el conocimiento es su molécula constituyente. Desde el conocimiento se generan el sentimiento, la conciencia, el saber, la voluntad y la acción necesarios, que quedan cohesionadas por la responsabilidad, compromiso y profesionalidad. Si no hay cambio en el conocimiento o si el cambio no parte del conocimiento, la planificación y la acción no estarán soportadas por ningún fundamento. Se actuará, antes y durante, por tanteo y ensayo, y después los proyectos de innovación didáctica no se digerirán y se perderán en el tiempo. Los procesos de cambio se realizan mejor cuando se comprende su anatomía y fisiología, comenzando por su naturaleza, obviamente pedagógica, compleja y evolutiva.

Un cambio basado en el conocimiento se opone, en general, al cambio ignorante. Éste puede adquirir varias y frecuentes formas. Por ejemplo, el basado sólo en el sentido común, el que se realiza sólo por obligación (cambio resignado), el motivado por desbordamiento emocional (cambio impulsivo) o el que surge por la convicción del cambio por el cambio, bien porque otros lo han hecho o por referentes subjetivos. En estos casos, pese a poder faltar conocimiento, la intención puede ser buena. Pero proceder, desde ellos, puede asociar ineficacia formativa suficiente. Es como pasear

en bicicleta sin apercibirse de que las ruedas no tienen aire, de que así no se llegará lejos, de que pueden pincharse las ruedas o, peor, de que no se sabe para qué se ha cogido la bicicleta o de que no se sabe hacia dónde se avanza. Puede ser propio de personas, de equipos, de instituciones y de sistemas educativos nacionales e internacionales. En todas sus variantes, este cambio está saturado de egocentrismo, que configura una necesidad ignorante de sí misma y un desarrollo superficial, poco y mal orientado a la formación. El cambio egocéntrico tiene como finalidad o justificación normal, oculta, inconfesable o descarada, la propia eficacia, la ganancia o la rentabilidad del sistema de referencia, la actuación para propio interés o beneficio de los sistemas afines.

Premisas del cambio consciente formativo

La razón no se refiere sólo al razonar. Se compone de significados, de conocimientos. El conocimiento hace referencia a las coherencias flexibles y complejas que tiene el individuo de la realidad. Su conciencia les sirve para comprenderla e intervenir en ella, con el fin de sobrevivir y evolucionar, mientras contribuye a la evolución externa o del contexto. Siendo así, el conocimiento y la inteligencia que le acompaña no es, desde luego, un fenómeno exclusivamente humano. Pudiera asimilarse a cualquier organismo vivo y a cualquier ser no-vivo. Por eso es extensible al exterior y al interior del universo, en tanto que metodología para ser.

Por lo que respecta a las personas, "...somos lo que conocemos y manifestamos lo que somos..." (González Jiménez, 2008), somos nuestra razón. No tenemos otra cosa para ser e intervenir en la realidad exterior e interior. Pero en el humano constituye la conciencia que, más que tenerla, la somos. Se basa en su propia evolución desde su conocimiento. Por ello su antesala es la formación. Desde y hacia ella son posibles cambios conscientes, que pasan por episodios de lucidez y contribuyen a su incremento y estabilidad.

Por falta, exceso o escora del conocimiento, son frecuentes algunos errores educativos:

-El primero se refiere a la incorporación de parcialidad y dualidad del propio conocimiento como cualidades normales no cuestionadas, no (auto) criticadas y no planteadas como retos o referentes superables y por superar.

- El segundo es no centrarse en aquellos lastres o condicionantes con cuya pérdida se gana, y no identificarse con el camino de formación con un proceso de pérdida de condicionamiento progresivo y consciente.
- El tercero es confundir la luna y el dedo que apunta a la luna.
- El cuarto es creer que un árbol es lo que aparece a la vista, o que la luna es solamente su cara cercana.
- El quinto es eludir la formación profunda o autoconocimiento de quien enseña y de quien conoce –empezando por quien esto escribe o quien estas líneas lee, antes de pensar en los demás o lo exterior– en la educación y como consecuencia de ello el sólo centrarse en la realidad, conceptuada como lo externo a nosotros, que es lo que la ciencia convencional favorece.
- El sexto es suponer que entendemos lo que es, o que hemos llegado a comprender lo que es la formación.

Otros errores educativos o una conciencia formativa no plena se producen a nuestro juicio cuando los cambios y el conocimiento se ponen en función del currículum, de competencias o de sistemas parciales o sesgados (nacionalistas, internacionalistas, etc.), a la postre adoctrinantes (Herrán, 2005). Deducimos de ellos que el conocimiento favorecido por la formación podría quedar identificado como aquel que avanzase en varios procesos simultáneos y concomitantes: apertura, duda, descondicionamiento, complejidad, complementariedad, dialéctica, universalidad, evolución, autoconocimiento, mejora personal y social, etcétera.

El cambio consciente formativo como objeto de estudio de la pedagogía radical

La pedagogía es la ciencia que se ocupa del estudio de la educación y la enseñanza. También podría conceptuarse como la ciencia que estudia el cambio formativo. La formación es la antesala del conocimiento, que asocia siempre conciencia aplicada. Por eso nos referimos al cambio consciente formativo para identificar y describir de un modo más exhaustivo los procesos que se traducen en formación, o en palabras de Freinet, en enriquecimiento profundo de la personalidad. Por ello, la Pedagogía es a la vez superficial y radical.

En primera instancia, el enfoque pedagógico radical que desarrollamos se refiere a lo que sesga, a lo que lastra y a lo que interfiere o bloquea el au-

toconocimiento. Y en una segunda etapa, el cambio consciente formativo se orientaría al estudio de lo que universaliza, aquello que favorece la evolución humana y aquello que conduce al autoconocimiento. Por ello, en síntesis, un conocimiento, una persona o sistema interpersonal conscientes de que desconocen lo que desconocen están inicialmente bien orientados.

Así definía Confucio (1969), la humildad. De aquí que podamos deducir que la Pedagogía radical estudia el proceso del cambio consciente formativo que, por la humildad y voluntad, transcurre del egocentrismo a la conciencia y se orienta a la posible evolución humana desde y hacia el conocimiento humano. Por ello, en coherencia, los agentes de Pedagogía radical se incluyen como sujetos de cambio objetos formativos de sí mismos. Al contrario que el enfoque pedagógico asentado, el enfoque radical de la Pedagogía que comentamos, es independiente de personas, contextos, circunstancias, culturas y épocas. Además es común y aplicable a todo sistema o individuo (persona, grupo, institución, nación, internación, etcétera).

Clases de cambio consciente formativo

Hay muchas posibilidades no excluyentes de clasificar los cambios. Hay cambios que surgen de conciencia y otros que nacen y desarrollan desde egocentrismo; los cambios egocéntricos son menos conscientes, porque la conciencia, en tanto que responsabilidad, les estorba. Hay cambios formativos más superficiales y otros más profundos; cuanto más profundos, son más conscientes. Hay cambios basados en la pérdida de lo indeseable (competencias inversas) y cambios consistentes en la adquisición de lo deseable (competencias convencionales); sobre los primeros no hay tanta conciencia como sobre los segundos. Hay cambios externos o ajenos y cambios propios o internos, etc.; los cambios internos requieren más madurez...

Entre unos y otros polos hay diferencias de grado que definen niveles de calidad, solidez, fiabilidad y formatividad de un mismo proceso de cambio. Los efectos de los cambios conscientes formativos pueden ser variables: falsos, aparentes, fugaces, auténticos, transformadores, etc. Según su complejidad y orientación pueden encauzarse a la destrucción, a producir efectos, al propio interés, a la generosidad, al bien común y más. Los cambios más básicos, sencillos, profundos o complejos pueden tener un reflejo

superficial o más simple. Pero no por ello han de confundirse con superficialidades o simplezas. Al contrario, son los cambios formativos más útiles o verdaderos para la conciencia.

Proceso del cambio consciente formativo

El cambio formativo que se traduce en evolución (en complejidad) de la conciencia aplicada, requiere normalmente de tres fases no lineales o gestos sucesivos o simultáneos:

1. El primero es “vaciar la propia taza de creencias, prejuicios, seguridades, quietudes, etc.” Esto puede realizarse cuando se sabe que no se sabe lo que sabe (Confucio), cuando se sabe que no se sabe (Sócrates), cuando se sabe que cuanto más se sabe más se ignora o cuando uno sabe que ha errado el camino del saber.

2. El segundo es llenarse, pero no de lo mismo, sino de otras posibilidades diferentes a la propia. Es llenarse para la apertura, la complejidad y la complementariedad basada en el otro y en lo otro o desemejante. Únicamente así se podrán operar cambios más conscientes, capaces de orientar la razón a una dialéctica complementaria.

3. El tercero es generar conocimiento desde nuevas adquisiciones y elaboraciones propias (personales, colectivas, etc.) y la duda hacia nuevas síntesis superadoras y clarificadoras, bien envolventes, bien vinculares o de otras clases de síntesis (Herrán, 2003). El referente más fiable para orientar el conocimiento a la posible evolución humana o, en su defecto, a un saber menos parcial, menos dual, menos sesgado y por ello posiblemente menos desorientado a priori.

Los tres referentes producen un movimiento dialéctico tripolar que bombea el corazón del cambio educativo o de la formación radical. El trabajo y el desarrollo permanente del conocimiento en los tres referentes resultan imprescindibles en todo sujeto de cambio formativo profundo.

Incluso es de aplicación a quienes pudieran considerarse más renovadores, por dos razones básicas: porque toda subjetividad está sesgada y porque, como decía Krishnamurti, todos somos tradicionales, puesto que vivimos

en nuestra propia tradición. La conciencia sin ego puede percibirlo.

De este analógico se deduce que cuando la enseñanza o la atención se fija sólo en uno de los tres, puede haber parada cardíaca, enquistamiento, mineralización, afianzamiento homeostático o, a lo sumo, pseudorrenovación pedagógica o didáctica.

La teoría de la circunferencia

Por lo anterior, ante la renovación pedagógica y didáctica, es de aplicación la “teoría de la circunferencia”. Diría lo siguiente: Para culminar una circunferencia o culminar el cambio pueden elegirse dos grandes caminos, métodos o vías: la exterior, que consiste en intentar rodearla, y la interior, que pretende encaminarse a su centro.

a) La exterior es indirecta, más larga, más claramente perceptible, observable, cuantificable y cualificable. Se basa en el “ser” de procesos de adquisición y puede proporcionar “altura” a las personas, a las instituciones, a las naciones, etc. De hecho, el centro de gravedad se coloca en esa altura, y esto hace que los individuos (sistemas, instituciones, grupos, personas, etc.) sean vehículos inestables. Si además su transcurso es acelerado, su vida puede ser un accidente dilatado a lo largo de ella.

b) La interior es directa, aparentemente más breve, más profunda y entraña una dificultad particular. Se basa en procesos de eliminación y de limpieza, sólo accesibles a través de la indagación, la interiorización y la meditación. Aporta “profundidad” o desarrollo del “no ser”, que es lo que en una segunda o simultánea fase (pretendida o no) puede permitir alturas mejor asentadas.

Las sociedades neoliberales modernas y sus sistemas educativos (preuniversitarios y universitarios), así como su Pedagogía, han optado masivamente por el camino exterior. Como consecuencia de ello, contribuyen al desarrollo desde el incorporar y el hacer y lo consiguen. Pero desatienden lo interior. Cuando una circunferencia se intenta trazar sin fijar un compás en su centro, la figura se desnaturaliza, queda movida, chafada. Quizá estos “dibujos” tengan algo que ver con la crisis actual.

El camino interior –de las personas, sistemas y sociedades modernas, su educación y en general su Pedagogía– se puede favorecer a través de conocimientos que nutran procesos de verdadera renovación pedagógica y didáctica, con una conciencia ampliada hacia el interior del interior del ser humano, tanto desde una perspectiva relativa como no relativa. El docente profesionalizado no debe ser indiferente a la renovación pedagógica profunda a través de la meditación.

No ser indiferente a ella significa estar abierto a su crecimiento a lo largo de su vida profesional a través de pérdida de egocentrismo (falsedad para sí y para los demás, inmadurez) su conciencia (autenticidad, ser), su conocimiento y una acción naturalmente evolutiva. Y esto afecta a su actitud y a la motivación o para qué, fundamental de su desarrollo personal y profesional. Un docente profesionalizado lleva consigo la renovación, “es” la renovación –porque sobre todo se entiende como principal sujeto objeto formativo de sí mismo; o eso, o no es plenamente un docente–. La metodología fundamental es la meditación, inexplicablemente lejos de la Didáctica y de la Pedagogía.

Lógica del cambio en procesos de renovación radical

Por lo que respecta a su aplicación a la renovación pedagógica, parece pertinente traer a colación la reflexión de Krishnamurti (1982, 2008), quien decía que no hay cambio exterior sin cambio interior. Esta observación es realmente muy importante en la enseñanza, en el desarrollo profesional, en la formación didáctica y en los procesos de renovación pedagógica en general. Así como una flecha tiene en un extremo la punta y en otro el culatín, como –salvo excepciones– la cabeza de los animales va delante y la cola detrás, o como en mundo vegetal las hojas crecen hacia arriba y las raíces lo hacen hacia abajo, el sentido de los cambios pedagógicos es uno definido, y no puede ser otro, porque no tendría sentido.

El sentido del cambio radical anscurre en primera instancia, desde una lectura cuantitativa o exterior, de dentro a fuera. Transcurriría desde una espiral formativa con su origen en uno mismo. Primero en uno, después en lo que se hace, luego con compañeros cercanos y afines, después en el propio grupo de trabajo y grupos de investigación, después en el propio equipo didáctico o departamental, en los órganos a los que se pertenece, del propio centro, de la propia institución y así (Lao Tse, 1986; Kung Tse, 1969).

Y en un segundo momento y con una perspectiva cualitativa, desde la coherencia –“primero hacer las cosas, y después hablar de ellas” (Kung Tse, 1969).

De estos dos modos, la lógica del cambio además de poder percibirse como una espiral evolutiva puede asimilarse a la lógica en la construcción de las pirámides egipcias, mayas o aztecas, en las que la base es más ancha, más amplia y más fuerte, y la punta es más pequeña, más fina. Dicho de otro modo: pretender un cambio exterior sin cambio interior –como es lo más habitual– es como pretender el equilibrio en una de estas clases de pirámides puestas boca a bajo: sería aparente, inestable, falso y fugaz.

El cambio egocéntrico o cambio ignorante centrado en el saber

Se deduce que los enseñantes que, aun publicando muchos libros y realizando investigaciones excelentes, dicen renovar su acción o su institución sin incluirse en primer plano en el “proceso radical de cambio”, sólo producen detritos, basura pedagógica, casi siempre en forma de incoherencia. Este flemón, esta mucosidad sobrante reviste por entero las paredes, los suelos y arruinan el aire de muchas universidades, institutos y colegios que se han cargado de ellos.

Es a este tipo de cambio al que con propiedad se nomina “cambio egocéntrico”, apoyado en un saber que no sirve para ninguna clase de cambio evolutivo. El cambio egocéntrico incluye una forma de ignorancia más elaborada que el cambio impulsivo. Sabe del cambio, pero no lo ha probado: no comprende bien, porque ha aprendido poco y mal. Lo más grave asociado a esta clase de cambio no es que suceda, sino que se enseña, se muestra, porque no se puede tapar. Se comunica con fluidez y eficacia, pudiendo coadyuvar a aprendizajes significativos y relevantes no formativos, que cierran el ciclo sin elevar la altura de la calidad (conocimiento).

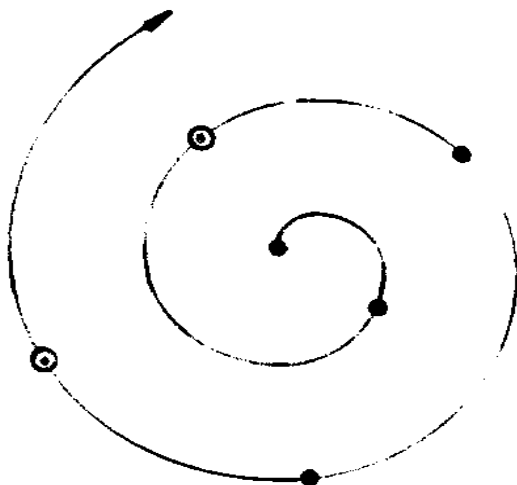


Figura 2. Geometrización de la estructura de la evolución de la conciencia: una dinámica de los puntos del círculo que se eleva en altura o en conciencia

Etiología de la mediocridad

Quizá la causa generalizable de este panorama, no sólo en cuanto a las personas y procesos, sino incluso en el plano del saber, tenga que ver con el deficiente nivel formativo general, incluyendo en él la comprensión hacia la propia formación. En efecto, lo normal es que la formación pretendida y la formación lograda estén entre sí lejos, y que los resultados sean con frecuencia limitados, falsos, incoherentes, mentirosos. Pero quizá el mayor problema no sea éste.

Lo más grave es que el significado de lo que en el plano teórico los libros se llama “formación” quizá debiera recibir otro nombre más adecuado, más ajustado al fenómeno. Porque una pretensión y un desarrollo tan superficial no debieran ser así considerados. No hemos profundizado aún en el

significado y el sentido de la formación, no sabemos bien qué es, y mucho menos cómo lograrla. Pero, como hemos dicho en otras ocasiones, no es que el pozo sea demasiado profundo, es que la cuerda es demasiado corta.

Dificultades para evolucionar

En todo estrato del cambio –individual, de equipo, institucional, etc. – nos topamos con personas en las que no cuesta mucho observar lo que en otro lugar hemos denominado “dificultades para evolucionar a través de la razón” (Herrán, 2007). Entre otras destacaríamos las siguientes, muchas de las cuales apenas se enseñan, se investigan, se apoyan y menos se incluyen en programaciones o planes de estudios, entre las competencias básicas o no básicas, comunes o específicas de los diversos niveles de enseñanza y titulaciones:

- Dificultad para reconocer y superar nuestra ignorancia.
- Dificultad para identificar nuestras parcialidades y sesgos.
- Dificultad para reconocer y superar nuestros condicionamientos y tradiciones.
- Dificultad para interiorizarnos e indagarnos en función de la evolución humana y para la humanidad –y no para nuestra parcialidad de referencia.
- Dificultad para identificar temas fundamentales orientados a la formación humana que no se demandan.

- Dificultad para descubrir la universalidad en uno mismo.
- Dificultad para el autoconocimiento.
- Dificultad para la ética, que no es algo diferente del conocimiento.
- Dificultad para darse cuenta y asumir la relevancia y trascendencia del trabajo docente y, por ende, del formidable potencial de la Pedagogía.

En síntesis, decir que es posible y un imperativo percibir y decidirse a saltar a la primera división en cuanto a formación se refiere. La escuela y la formación del profesorado en general se ocupan de lo exterior de lo interior. Para conceptualizar una formación y una educación de “primera división” es preciso enraizarla con su dimensión y sus “temas radicales” (Herrán et al., 2000) – ámbitos profundamente relacionados con la educación pero socialmente no demandados–. Entendemos, por tanto, que el problema de la formación no es una cuestión de tallos, de ramas, de hojas o de flores, es un asunto de raíces,

que permaneciendo fuera de la vista, lo sostiene y nutre todo.

La formación del profesorado en cualquier nivel educativo ha de ser compleja y orientada a la evolución humana. Requiere formación en profundidad, conciencia, ciencia (en su caso la de origen y la Didáctica), experiencia y humanidad. Pero simultáneamente es preciso recordar que no podrá desarrollarse para evolucionar, si no se libera de su “ego”. La formación, tal como la conceptuamos, es un proceso que transcurre vectorialmente del ego a la conciencia. La formación, tal como la conceptuamos, o es autoformación, transformación y evolución profunda o a su resultado no habría que denominarlo formación.

Dificultades egocéntricas para la propia renovación pedagógica

Así como la enseñanza en didáctica no se da si no desemboca en aprendizaje formativo, el verdadero cambio pedagógico no lo es si no genera evolución real en los sujetos de la comunicación didáctica (profesores y alumnos), punto de apoyo para la palanca de la evolución social. Pero en ocasiones el camino al cambio personal presenta dificultades de entrada que es preciso percibir e integrar en el proceso formativo.

En ocasiones, las anteriores dificultades radicales para evolucionar asoman a la superficie y se manifiestan como dificultades tangibles para la propia renovación pedagógica. Su consideración es de aplicación no sólo a docentes, sino a toda persona, en la medida en que todo ser humano se encuentra inmerso en su propio proyecto formativo. Pero son más visibles en situaciones formativas, bien comunicativas entre pares, bien con formadores funcionales o formales. A todas ellas subyace un problema de profesionalidad, más concretamente de exceso de homeostasis radicada en el propio egocentrismo o inmadurez personal y profesional:

-Dificultad para interesarse por lo que se le ofrece, aunque objetiva e incluso subjetivamente tenga interés o utilidad. Sin embargo, la persona no entabla contacto con su interés profundo, porque choca con elaboraciones superficiales, prejuiciosas, avaladas desde fuera por otros o por empecinamiento.

- Dificultad para vaciarse o para dudar de las propias convicciones, seguridades, certezas, para poder llenarse de razones complementarias.

- Dificultad para bajarse de su propio caballito de tiovivo (“efecto caballito”, Herrán, 1997). Es el caso de quien ha decidido no bajarse de la propia tarima que ha construido consigo mismo. Suele tener que ver con procesos de fidelidad mal entendida. Una variante comunicativa o un efecto similar es el de quien ha puesto un cartel delante de su puerta con la leyenda: “Cierre la puerta antes de entrar”. Otra variante más profunda, en este caso intrapersonal y desde luego habitual, es la de quien se ha identificado con su máscara hasta el punto de pensar que es su propio personaje.

- Dificultad para encontrar el origen del mal olor que uno mismo nota. Es el caso de personas a quienes todo les “huele mal”, sin apercibirse de que el origen del olor se encuentra en la porquería que pueden tener en su propia nariz.

- Dificultad para superar procesos neuróticos semiconscientes, caracterizados por autologías y hostilidad sumergida. Se asocian a estas dificultades las percepciones de agresión, las envidias (permanentes o hacia personas concretas o situacionales, por ejemplo, le gustaría ser el profesor o le repugna ser alumno o participante con esta cuestión), etcétera.

El camino de la formación

Desde nuestra perspectiva, el camino de la formación no se identifica, ni se basa, ni se constituye, ni consiste en la adquisición de más y más aprendizajes o competencias significativas o relevantes. La formación incluye dos grandes fases, semejantes al proceso nutricional y digestivo, del que se sabe que determina la salud o robustez de los sujetos tanto mediante la nutrición como a través de la actividad del intestino grueso:

a) Fase del vaciarse, centrado en la pérdida, el descondicionamiento, la desidentificación o el vaciamiento: Se trata de apercibirse y de eliminar, depurar, defecar o superar las propias tradiciones, condicionamientos, apegos, adherencias, inercias, apariencias, creencias, prejuicios, etc. Es la mitad del camino. En este trayecto es preciso vaciar la propia taza de contenidos que puedan taponar la formación (conocimientos sesgados, tales como creencias, prejuicios, predisposiciones, generalizaciones, etc.) todo lo anterior con gran determinación.

b) Fase del llenarse, basada en la ganancia, el conocimiento, la reidenti-

ficación o la conciencia: Se trata de aprender a interiorizarse, a desarrollarse acompañado del silencio del ego (personal, colectivo, institucional, social...), a madurar desde el conocimiento que nos constituye. Sólo así será posible emprender el camino de la formación que conduce al autoconocimiento, que es el centro de la circunferencia o el eje de la espiral dinámica a que apuntamos, y al que la Pedagogía –siendo su origen le ha dado la espalda–. De este modo, las acciones y renovaciones exteriores parecerán las mismas que si se atendieran sólo en el nivel de exterioridad, pero no tendrán nada que ver. Será como un árbol frondoso con raíces largas y fuertes, que por esta razón podrá ser alto y aguantará las lluvias, los vientos y las nieves.

Por dónde empezar

Estos dos pasos o fases de la formación requieren cuestionarnos con el mayor rigor sobre las siguientes posibilidades.

Lo primero que es preciso hacer para recuperar ese centro, es ser conscientes de que socialmente y quizá de manera íntima se ha podido perder de vista (conocimiento) el centro. Puede reconocerse que, salvo excepciones, lo hemos perdido. Es básico al menos intuir lo lejos o cerca que estamos de él. Así, es relevante percibir que la sociedad o el contexto normal está disperso, despistado, desorientado por el ruido exterior y por el egocentrismo generalizado, de modo que su inercia general no favorece ni puede explicar cabalmente la distancia entre este centro, la educación y la pedagogía. ¿Por qué? En primer lugar, porque no sabemos exactamente qué es ese centro. En segundo lugar, porque la ciencia que debiera ocuparse de su estudio y su vinculación significativa con la formación –la Pedagogía ha obviado ese trabajo. Esta constatación requiere de una pedagogía profunda y clara en busca de ese centro y de su normalización en los currículos y los procesos de formación.

Ahora bien, cuando nos referimos al centro, ¿de qué estamos hablando? ¿Cuál es ese centro? Ese centro es el “autoconocimiento”, la pregunta primera en la historia de la Pedagogía, que data de cuando la Pedagogía y la Filosofía eran siamesas unidas por la espalda. Luego, las dos se separaron, avanzaron y juntas dieron la espalda al autoconocimiento, a su origen y a su hermana. Conceptuamos autoconocimiento como la respuesta a “quién

soy yo esencialmente” o a “cuál es mi verdadera identidad”. Es una cuestión a la que casi nadie es capaz de responder a lo largo de su vida, por lo que se suele fallecer ignorante de sí mismos. Y ello tiene mucho que ver porque debería tener mucho que ver con la educación, con la formación. La respuesta pedagógica al autoconocimiento se encuentra, como en un mosaico con mensaje, en las primeras Pedagogías de la Historia, que eran conscientes de ese centro y que por ello giraban alrededor de él: Hermes, Lao Tse, Confucio, Buda, Protágoras, Sócrates, etc. (Herrán, 2013). La misma respuesta, independiente de todo contexto –al contrario que nuestra Pedagogía académica– radica en aquellas excepciones autoconscientes que en todos los tiempos han existido.

La segunda evidencia es apercibirse de que hemos desembocado en un llamativo estado de pobreza interior. Intentando relacionar la Pedagogía y la educación con este hecho, descubrimos cuatro posibilidades: O es un producto de la formación deficiente que se consigue, o la formación que se promueve no es suficiente para compensarlo, o la formación pertinente apenas se ha iniciado o son válidas en variable medida las observaciones anteriores. Uno de sus más destacados indicadores causales es el egocentrismo generalizado (cualidad representativa de la inmadurez por excelencia) y uno de sus más acentuados indicadores consecuenciales es la incoherencia, que puede degenerar aún en hipocresía. En el campo docente y pedagógico estas presencias normales definen un panorama tan general como inadvertido o clamoroso, según se mire. Todo parece indicar que no sólo “para enseñar no basta con saber la asignatura” (Hernández), sino que para cambiar no basta con saber, y que la reflexión sobre la práctica es del todo insuficiente.

En tercer lugar y concretando el anterior extremo, se trata de preguntarnos si la “formación de profesores” que promovemos es o no tal formación, o si realmente lo que se está favoreciendo no sale del triángulo de vértices: “información”, “entrenamiento o preparación” y “adoctrinamiento”. En cualquier caso, dudamos de que lo sea, y nos inclinamos por el “no” por dos razones: por la mediocridad de quienes lo intentamos –con independencia de que tengamos o no muchos títulos, oposiciones, *papers*, premios o experiencia– y por la superficialidad de lo que conseguimos.

En cuarto –aludiendo a Carballo– que la “terapéutica del hombre” es, en todo caso, educativa, o sea, pedagógica, didáctica y formativa. Es muy im-

portante profundizar más en el concepto y en el fenómeno de la formación humana en todos los niveles educativos, para adquirir una cierta complejidad de conciencia sobre el imperativo profesional de todo docente, enseñe lo que enseñe y en la etapa o nivel que tenga. ¿Y si ni siquiera los pedagogos hubiésemos llegado al fondo de la formación? ¿Y si, incluso teóricamente, no fuésemos plenamente conscientes de su naturaleza y su sentido? En quinto lugar, quizá pueda admitirse que el punto de partida no son los alumnos, ni las políticas, ni los fundamentos de la educación, ni los enfoques, etc., si los comprendemos como algo externo a nosotros. Siguiendo un principio de coherencia confuciana o huangdiana, concluiremos con que el punto sobre el que apoyar la palanca somos nosotros mismos. Y sólo trabajándonos (formándonos, cultivándonos) sin rodearnos, sin hacer *by pass* con nosotros mismos podremos anhelar cambios congruentes en las capas más exteriores de la cebolla que cooperativamente construimos.

La tercera vía formativa

A la luz de lo anterior, entendemos que para emprender procesos de cambio, mejora y renovación pedagógica lo idóneo es una tercera vía dialéctica entre el camino exterior y el interior, entre la profundidad y la altura. Puesto que “en el ser de las cosas está el interés, pero en su no ser está la utilidad” (Lao Tse, 1986), consistiría en saber “Jugar con lo existencial pero vivir en lo esencial” (Manu Gascón). Es decir, en colocar lo existencial o lo aparente en función de lo esencial o radical, y no al revés, y no ignorando una de las dos polaridades metodológicas, y tampoco ignorando ninguna de las dos.

Conclusión general

Hay investigadores y profesionales que afirman que es preciso centrarse en exterior o lo visible (léase “lo práctico”, lo empírico). Pero, la persona que ignora su naturaleza evolutiva o que se desconoce a sí misma, no puede estar siquiera en la realidad. Poblará “su” realidad o una pseudología arbitrariamente edificada. ¿Qué utilidad objetiva tiene centrarse en lo práctico de una realidad falsa?

Hemos pretendido reparar en invariantes históricas y universales, en las

grandes ignoradas. Nuestra Pedagogía se ha construido de espaldas a los mejores pedagogos, como Confucio (formación ética), Sócrates (sabiduría y autoconocimiento), Siddharta Gautama (interiorización, experiencia y transformación), etc. Machado escribió que no hay camino, pero Fernández Pérez nos recordaba que hay brújula. Quizá un más pleno futuro formativo pueda estar en el futuro del pasado.

Conclusión gráfica

El resultado dinámico del cambio evolutivo que hemos tratado de clarificar puede representarse como una espiral plectonémica en proceso continuo e irreversible –pero no gratuito– de centración, en el que cada espira se diferencia de la anterior en complejidad de conciencia (Herrán, 1998).

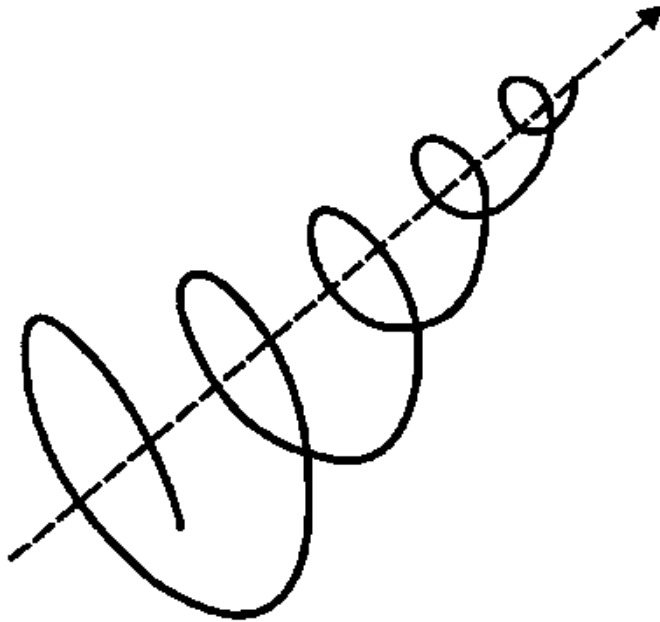


Figura: Geometrización de la estructura de la evolución de la conciencia

Globalmente, creemos la misma geometría puede representar las evoluciones individuales, colectivas, institucionales, históricas y noogénéticas, y por ende de la humanidad. Esta correspondencia, en caso de poderse verificar algún día, podría servir de base de indicadores isomórficos de naturaleza evolutiva, una respectividad similar a la de los objetos fractales, salvo que dinámica y claramente orientada. Si en un futuro se verificase aún más –lo que es esperable por la lógica evolutiva del conocimiento–, se constituiría en una metarreferencia fundamental para la teleología de la educación, y por tanto para la Pedagogía y para el sentido educativo de la propia sociedad.

Fuentes de consulta

Bousquet, J. (1974). La problemática de las reformas educativas. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Confucio (1969). Los libros canónicos chinos (2ª ed.). Madrid: Clásicos Bergua.

González Jiménez, C. (2008). Qué es y de qué se ocupa la Didáctica General: Sus fundamentos y métodos. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana.

Herrán, A. de la (1997). El ego humano. Del yo existencial al ser esencial. Madrid: San Pablo.

Herrán, A. de la (1998). La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal. Madrid: San Pablo.

Herrán, A. de la (2003b). El Nuevo Paradigma Complejo-Evolucionista en Educación. Revista Complutense de Educación, 14 (2), 499-562.

Herrán, A. de la (2003c). El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social. Huelva: Hergué.

Herrán, A. de la (2005). Formación y Transversalidad Universitarias. Tendencias Pedagógicas (10), 223-256.

Herrán, A. de la (2005b). El nuevo “paradigma” complejo-evolucionista en educación (capítulo 13). En A. de la Herrán (Coord.), E. Hashimoto, y E. Machado (2005), Investigar en Educación: Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas. Madrid: Dilex.

Herrán, A. de la (2007). Dificultades para Evolucionar Mediante la Razón. Apuntes de Pedagogía. Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid (184), 20-22.

Herrán, A. de la (2011). Reflexiones para una Reforma Profunda de la Educación, desde un Enfoque Basado en la Complejidad, la Universalidad y la Conciencia. Educación XXI (14), 245-264.

Herrán, A. de la (2013). Currículo y Pedagogías Renovadoras en la Edad Antigua. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (en edición).

Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M.J., Freire, M.V. y Bravo, S. (2000). ¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en Educación Infantil. Madrid: De la Torre.

Krishnamurti, J. (1982). Educando al educador. México: Orión (e.o.: 1953).

Krishnamurti, J. (2008). Aprender es vivir. Cartas a las escuelas. Madrid: Gaia.

Lao zi (1986). El libro del tao (5ª ed.). Madrid: Alfaguara (e.o.: 1978).

Preciado, I. (2010) (Trad.). Los cuatro libros del emperador amarillo. Madrid: Trotta.

La renovación pedagógica, más allá de las TIC en la universidad. Una opción personal

*Joaquín Paredes Labra**

Resumen

El artículo muestra que para poder responder a la pregunta sobre una renovación pedagógica, más allá de las TIC —integrada en la enseñanza universitaria—, es preciso recorrer diversos estadios como docentes universitarios con TIC. Así como superar las visiones negacionistas y “motivacionales”, para llegar a hacerlas transparentes a los estudiantes y conectarlas en la enseñanza, que vivan tanto con sus problemas personales como con los de la sociedad a la que sirve la universidad.

Palabras clave: Enseñanza universitaria, TIC, innovación, papel del estudiante.

Abstract

The article shows that in order to answer the question about a pedagogical renewal beyond the ICT (integrated into the university education), various stages must be covered as university professors with ICT. As well as overcome the denial and “motivational” visions, to make them transparent to students and connect them to teaching; who will interact both, their personal problems and the society’s; that are the ones the university serves to.

Keywords: University Teaching, ICT, Innovation, Students’ Role

* Fue Director del Departamento de Didáctica, Vicedecano de la Facultad de Educación y Director del Posgrado de Educación de la UAM.

Introducción

Desde finales de los noventa, las universidades de todo el mundo han decidido emprender una profunda renovación de sus métodos con la introducción de diversas innovaciones. Una de ellas han sido los sistemas de gestión del aprendizaje (LMS), mejor conocidos como plataformas de teleformación. Se trata de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con diversas posibilidades para gestionar contenidos, interaccionar con estudiantes, así como realizar actividades y emprender otras formas de evaluación. Empieza a ser común que las innovaciones acompañen los cursos tradicionales, en lo que se denomina una estrategia de aprendizaje mixto o *blended learning*. Pero como no se han introducido en estos usos, los docentes han decidido desarrollar otras actividades relacionadas con las TIC, que se mezclan con lo que venían haciendo.

Sin embargo, las TIC no añaden nada nuevo a la enseñanza. Este crudo escenario sobre cómo se desarrolla la enseñanza universitaria se ha venido reflejando en sucesivos estudios de los últimos 15 años (por ejemplo Paredes y Estebanell, 2005; Valerio y Paredes, 2008; Barrios, Chavarría y Paredes, 2008; Correa y Paredes, 2009; Bates, 2012). Las deficiencias (formativas, espaciales, dotacionales, de integración en el trabajo de equipos, departamentos o planes de estudio) y las soluciones que nacen ya agotadas (proviene de “cursillismo”, aulas especializadas, trabajo individual de los docentes) suelen ser tan precarias y tradicionales que son roja ver que en la integración de las TIC se repite en la universidad el camino recorrido en los niveles no universitarios. Ni un paso, con su correspondiente error, nos ahorramos.

Las TIC no añaden nada o lo añaden todo. Son una opción insuficiente para cambiar la forma de actuar en las aulas. O son el motor para transformarlas o tienden a equilibrarse en el contexto y desaparecer, habiendo cuestionado todo lo que hacemos, habiendo dejado cierto pozo, habiendo rutinizado o engullido otras partes por lo cotidiano. Ya sea que son transcendidas o se hacen “transparentes”.

El profesor De la Herrán me propuso pensar en lo siguiente: “...La síntesis entre la renovación pedagógica y las TIC, pero sin quedarse en estas últimas. Eso es lo que quiero decir con más allá de las TIC...”

Creo que para responder a esa síntesis es conveniente cartografiar diversos posibles estadios como docentes universitarios con TIC (individuos y colectivo en cada institución); abandonar posiciones que conducen a muy poco en relación con la integración de las TIC (negacionismo y “motivacionismo”), así como proponer soluciones imaginativas, más allá de las TIC, que las aprovechen. Aunque es seguro que hay más estadios intermedios y alguno posterior. Pese a ello, partimos de condiciones tan lamentables y queda tanto para poder sentir la circularidad rutinaria de esta temática que ahora no caigo.

Si no te veo no existes. Los negacionistas de las TIC

Que haya gente poco interesada en renovar la forma en que trabaja no deja de ser algo normal en cualquier profesión. Las rutinas ayudan a soportar largos años en instituciones y el cambio de rutinas no garantiza bienestar (ni esta resistencia se debe a problemas esotéricos), tal y como lo plantea, desde principios de este siglo, la sociología inglesa sobre la docencia.

Las TIC, paradójicamente, son un tema que interesa mucho; más cuando observamos que es posible “que la información venga a nosotros” en vez de “nosotros ir a la información”. Pero mezclar las interrogantes: “cómo trabajo como investigador” con “cómo lo hago como docente”, no es una transferencia mental fácil para muchos docentes. Y este recorrido exige una madurez y tiempo que no siempre se dispone.

Para mi gusto, el problema más grave no está en quienes optan por la rutina –incluso, digo, hay que alabarlos, hay resistencias necesarias–, sino que está en quienes han decidido hacer una cruzada contra las TIC. Luego de 50 años de su aparición en el mundo de la enseñanza, 30 después de su incorporación generalizada en todo el sistema educativo y 15 de las primeras adopciones masivas en las universidades.

Es sorprendente que haya quienes no las miren, pero particularmente también quienes innovan o renuevan su enseñanza. Me sorprende que estos últimos no sean activos impulsores de la integración de las TIC. Esta integración es un desafío: un elemento extraño, con una lógica propia, que hace replantearse toda la lógica de lo que haces habitualmente con un grupo en formación. Es un pretexto para innovar. Y no lo hacen. Quizá haya una explicación.

Con motivo de la escritura de una obra extraña en el panorama editorial educativo pero necesaria sobre “Preguntas fundamentales sobre la enseñanza” (Herrán y otros, 2012), tuvimos ocasión de reunir a 12 académicos, igual número de miembros de los movimientos de renovación pedagógica y misma cantidad de profesionales de reconocida trayectoria innovadora. Todos respondieron a 13 preguntas que nos parecieron fundamentales. Una de ellas es el papel de las TIC en la enseñanza, en concreto: “¿Cuál crees que es el papel que deben jugar las TIC en la enseñanza?”

Una primera aproximación a las respuestas de quienes participan apareció en mi *blog* (Paredes, 2012b). Dicho sin rodeos, del análisis de lo que piensan estos colectivos de vanguardia en educación se desprende un barullo sobre el papel de las TIC en educación, orientado por los peligros que conviene evitar (quizá lo que más une a todos los entrevistados), para luego (a partes iguales) bien darle a las TIC un papel secundario de recurso, bien apostar por otra pedagogía que está por hacerse, democrática, pública, abierta, creativa, colaborativa..., donde las TIC o no aparecen o tienen otra vez un papel secundario.

Nos sorprende el énfasis en los peligros al que se añaden a la par profesores innovadores y académicos universitarios un espacio en el que se igualan. Si le sumamos el negacionismo tecnológico, aspecto sobre el que insisten los profesores innovadores y al que se suman más o menos abiertamente algunos académicos, nos encontramos más con un problema que con una oportunidad en el sentido llano ya planteado arriba.

Veamos el catálogo de peligros: bombardeo, estupidez, irracionalidad, hipnotismo, fascinación, seducción, manipulación, sesgo, politización, mercantilización, condicionamiento de cabezas, subdesarrollo, adicción, simplificación, falta de diálogo, injusticia, plagio. Representan los nuevos pecados capitales de la introducción de las TIC.

Seguro que el lector se ha dado cuenta a la primera de mi propósito: aparecen tantos sapos y culebras escondidos en las TIC, algunos variantes de otros que no nos escandalizan en la sociedad supuestamente pretecnológica, que el esfuerzo por parte de un profesor de a pie de pensar las TIC en la enseñanza, la pregunta que se formulaba en el libro del que vengo hablando, quizá no compense los resultados. Si los que más han vivido, practicado y saben de educación no le ven futuro, ¿qué futuro le espera a

quienes ni siquiera han transitado por la renovación? No anima a nadie. Nada más fácil que anunciar los peligros.

La explicación de por qué se reúne gente tan distinta en torno a esta convicción es debido a muy diversas cosas, desde malas experiencias a militancias, pasando por quienes han estirado la aplicación de alguna ingeniosa metáfora explicativa (“bombardeo”, “las TIC son el futuro armamento”, “aherrojamientos”..., nos arrastran las metáforas, perdemos pie y flotamos) y malas digestiones de lo que es el conocimiento y la ciencia. Pero su análisis, más en profundidad lo dejamos para otra ocasión.

La motivación lo es todo. Los que se quedan en un cambio promovido por las TIC

Algunos docentes, si en su carrera universitaria no se cruzan en el tipo de docencia que podrían ejercer –le pasa a los profesores noveles, como hemos dicho en Paredes (2012a), que no tienen tiempo para preparar docencia de la buena–, están pensando en presentar comunicaciones a congresos y a revistas de impacto. Introducen las TIC en sus clases en la universidad y pueden percibir su propia excitación en las caras de sus estudiantes.

Estos profesores son introducidos en la oleada tecnológica correspondiente. Cabe plantear que quienes se han puesto a explorar los usos de las TIC saben de las posibilidades que se les abren. Pasa incluso en medios que remedan prácticas transmisoras tradicionales, y estoy pensando en una pizarra digital.

Entre 1997 y 2012 en mi universidad se han introducido las páginas *Web* del profesor, una plataforma de teleformación en pruebas: una plataforma específica de facultad; unas páginas de docencia dentro de un megasistema de gestión, y *Moodle*. Sin contar con quienes se han preocupado por su cuenta en abrir una página *Web*, un *blog*, foros, una red social, un *site* de Google, *Facebook*, *Twitter*, agregadores sociales[...] Cada oleada ha enganchado a entre 5 y 10% de los profesores. Y de cada sistema ha quedado un tercio de los docentes en esa isla tecnológica; mientras el resto se supone han migrado a la siguiente oleada... Algunos han evitado alguna oleada (o varias). Pero quienes han ido navegándolas suelen querer repetir la experiencia de explorar, adaptar...

Algunos docentes tienen a veces la humildad de aprender con sus estudiantes, y piden a alguno de ellos su ayuda para explicar al resto de la clase que muchos de los documentos que utilizarán están disponibles en su *Web* o en la plataforma de teleformación convertida en repositorio. Cuando no de reconocer que hay formas menos ominosas de acceder a tan buenos documentos más allá de enviar un *email* a 100 estudiantes.

Para muchos, una vez que introdujeron determinadas TIC en la enseñanza que practican, todo permaneció igual, nada cambió. Así que la motivación que iban a inducir desapareció. En el fondo, en el aula (y en la cabeza de los docentes que lo hicieron) estaban pasando otras cosas cuando se introdujeron, el papel del conocimiento y la forma de construirlo pongamos por caso (Paredes y Arruda, 2012), aunque hay otros obstáculos. Puede ocurrir, pues, que las TIC no añadan nada a los resultados de la metodología practicada en el aula. Entonces, cabe preguntarse, para qué introducirlas.

Existen algunas condiciones para la transformación de la práctica, particularmente si se piensa en el papel de los profesores y el tipo de propuesta pedagógica que promueven con TIC (Paredes, 2004): tradicional, al servicio de un diseño instructivo, transformadora de espacios, situacional y mediada, orientada a nuevos públicos, colaborativa, dialógica. De algunas de estas cuestiones, que van más allá de este estadio de “la motivación”, se hablará a continuación.

Estos tipos de propuestas pedagógicas generalmente no obedecen al eclecticismo imperante en la práctica docente, como ha planteado la corriente sociológica antes indicada –eclecticismo posible y necesario por la obsesión reformista de los gobiernos–. Son posiciones asumidas por los docentes, con contradicciones con las que tenemos que convivir, y riesgos para una práctica profesional docente solitaria: resultados obtenidos, dudas sobre la conexión con los fundamentos de la tarea docente y la finalidad de la enseñanza, metodologías de “riesgo”, en un ambiente tradicional donde no se valora el trabajo continuo de los estudiantes.

Como estrellas fugaces. El ciclo de las innovaciones con TIC

Como sabemos por estudios en ámbitos no universitarios (Paredes, 2010a), las innovaciones con TIC sufren, además, ciclos cuya “energía” tiende a la homeostasis con el medio, se diluyen, desaparecen. Todo conspira para que

todo quede igual en la enseñanza. Llegados a la generalización, se pierden los objetivos iniciales, se transige donde haga falta para que todo progrese; la lógica comercial deja obsoletas las más rabiosas innovaciones; los equipos de profesores que adoptaron la innovación se desbaratan porque alguno de sus líderes se marcha a otra universidad; la dirección de centro se fija nuevas metas... De algo así se ha hablado al presentar lo que ocurrió los últimos 15 años en mi propia universidad. Estamos comenzando otra vez con las TIC.

Cuando estemos allí. ¿Estamos allí? ¿Llegamos, vivimos y miramos desde aquí –que fue allí– hacia el futuro? El profesor De la Herrán me planteó: “...No me has entendido. Yo no digo sin las TIC, tampoco antes de las TIC, sino más allá de las TIC, obviamente con ellas...” Pues vamos entonces a ver cómo es la vida más allá.

La vida en una pantalla. Los que consiguen la transparencia de las TIC

Porque, dicho de otra forma, se le han puesto tantas pegas a las TIC en la enseñanza, y es tan fácil que todo conspira para que nada cambie y todo desaparezca; que es de difícil resolución el problema pedagógico planteado: integrar las TIC o hacerlas invisibles en la enseñanza (como diría un propietario de un dispositivo Apple, incluso en el sentido tenebroso, que señala Sherry Turkle, que puede tener algo invisible con lo que me manejo).

Pues para que las TIC atiendan lo esencial debemos preguntarle: ¿sirves a propósitos humanos? (Sherry Turkle, <http://www.youtube.com/watch?v=MtLVCpZLiNs>) ¿Esos propósitos me son propicios en mi trabajo como educador? En la artificialidad del espacio educativo, ¿sirves a mis propósitos para hacer de la experiencia educativa una oportunidad nueva? Si hay una respuesta adecuada a nuestros propósitos, entonces hay que tomar las TIC de hoz y co, como el aprendizaje de una lengua, la defensa de los derechos humanos o la causa feminista. Y luego, al experimentarlas como un converso, decidir cómo será otro semestre, otro año.

Si se camina por estos derroteros, lo más acorde con la falta de superficialidad, propia del enfoque “motivacional”, es utilizar herramientas de uso fácil que permitan compartir hallazgos, integrar materiales, facilitar que

la información venga al sujeto. Ahora es *Web 2.0*. Profundizar en ideas que pueden utilizarse para generar proyectos sociales, conectados con la comunidad, desafiantes a los participantes; que les generen preguntas y dudas, es lo que me parecen buenas bases para fundar una educación de ciudadanos libres.

Algunos autores que han denunciado la crisis del pensamiento ilustrado que hay bajo estas ideas que acabo de esbozar, y que se han asomado a un análisis social contemporáneo, entienden a nuestros estudiantes de otra forma. García Canclini (2004), revisando el pensamiento crítico y reelaborándolo desde Bourdieu, propone a los docentes en todos los niveles bucear en la dificultad de realizar la interculturalidad en nuestro tiempo, como un espacio que habla de las dificultades de la gente corriente y los desposeídos, cómo convertir en fortaleza este desencuentro entre afirmación de la diferencia e impugnaciones a la desigualdad. Algo así como una “conciencia de clase”, me parece entender, igual me confundo pues esta terminología parece olvidada.

Maffesoli (2009), en otra esquina, denuncia la dosis de irrealidad que supone intentar arrastrar a nuestros estudiantes a un contrato social (base de la educación y democracia contemporáneas) cuando el mundo se mueve por comunidades, afinidades tribales, emociones, nomadismo, una mitología o forma de explicar el mundo.

No podemos hacer simplemente una lista de temas difíciles y sugerentes y plantárselos a los estudiantes, sino temas que pueden movilizarles porque tocan a gente que conocen (incluso a ellos mismos, pero es muy duro reconocerlo y por eso mi empeño en hablar de la memoria como estrategia, aquí el componente emocional y comunitario) frente a temas que les son ajenos (es decir, en vez de temas trillados o de manual hablar de temas comunitarios).

Es decir, optamos por una acción educativa que apuesta por temas comunitarios y sociales que nos toquen de alguna forma a cada uno individual y colectivamente, que nos hagan pensar, que nos lleven a preguntar a nuestros vecinos, que podamos poner en claro y documentar con TIC y que podamos compartir con la comunidad. También cualquier otra colección de temas que golpean nuestra comunidad, que podemos analizar científicamente y que nos van a enfrentar con la puesta en marcha de nuestras

habilidades para entenderlos y resolverlos, aprender de ellos, crecer.

Desafortunadamente, en mi propia práctica tengo que proponer la utilización de redes sociales comerciales, porque la universidad no puede instalar otra red social, gratuita, dado que “tienen que dedicarse a otras cosas”, dicen.

Hay que ofrecer material para que los estudiantes no se dediquen a buscar en Google. Tendríamos, entonces, que ofrecer una documentación base, que parta de una reflexión y un recorrido nuestro por esas temáticas (didáctico, convirtiendo los problemas en oportunidades para reflexionar), para encontrar aquellos elementos más sugerentes que pueden permitirnos dos cosas: provocar su puesta en situación (buscando bases sólidas sobre las que sentar nuestro trabajo) y generar actividades con TIC, que pueden utilizar para investigar y compartir sobre esas problemáticas (para sí mismo, para sus estudiantes, para sus comunidades).

Sobre los temas difíciles y sugerentes para nuestros estudiantes, creo que un rasgo de los mismos es que les toquen: tenemos que hacerles relevante la diferencia. En mi trabajo como formador de docentes es fundamental, porque es la diferencia lo que caracteriza a los niños y jóvenes con los que pueden trabajar, y es el adocenamiento, la negación de la identidad, la cosificación, un problema de la enseñanza al uso.

Nosotros, los formadores de formadores, buscamos innovadores, y las TIC que traemos van a ayudar a serlo, gracias a ellas y al planteamiento crítico de la enseñanza. Las TIC precisamente permiten investigar en nuestro entorno, enterarnos de lo que ocurre a nuestro alrededor, interesarnos por nuestros vecinos. Las TIC son el aire en el que respiramos, son transparentes. Es un camino diferente para hacer valioso el conocimiento, tomar conciencia de problemas diversos y conectarnos con nuestra comunidad.

Más allá de las TIC. Propuestas para explorar el futuro

La renovación de las aulas universitarias pasa, como hemos dicho, por la transformación de la cultura de los centros (Herrán y Paredes, 2012), en diversas dimensiones: otro estatuto profesional para los docentes y otros fines para la universidad; la dinámica que se imprime a los equipos docen-

tes como grupo en estas instituciones; las temáticas que abordamos en la formación (y su vinculación con los problemas que atienden los profesionales que formamos); la vinculación con la comunidad. Hay algo más que organizar bien la docencia, siendo importante (Paredes y Herrán, 2011).

Otras propuestas siguen casi inéditas: transformar la formación inicial de los docentes universitarios, profundizar en los procesos de formación continua; generar equipos docentes en los centros; mejorar el tipo de relación pedagógica y tutela de los estudiantes... Hablando de TIC, qué tipo de gestión de los recursos TIC hace el centro y la universidad. Queda mucho por hacer.

Por eso, ir más allá de las TIC en la universidad puede sugerir a alguno que ya llegamos, o que el tema ya no interesa. “Más allá” puede interpretarse como “antes de” o como “sin las TIC”, como una cuestión de dónde se coloca el centro de gravedad didáctico [...]

La pregunta es chocante, porque, desgraciadamente, no llegamos a usarlas de tal forma que nos llegáramos a cansar o las llegáramos a hacer rutina. Queda mucho para que lleguen a ser simplemente transparentes a los estudiantes universitarios. Hemos llegado a la lógica de la presentación electrónica, que articula y estructura nuestro discurso, lo que es de agradecer, pero mete más presión a la idea de transmisión. Nos ancla en un discurso; nos limita las interacciones y la investigación personal; no nos permite movernos para aprender. Por eso planteo que sin pedagogías transgresoras no hay usos de las TIC que puedan transformar la enseñanza. Ambas se retroalimentan. Aunque, insisto, su relación está inédita.

Hay valores añadidos por las TIC introducidos en la enseñanza universitaria, como el trabajo con la comunidad, lo que para el ámbito universitario se llama universidad expandida (Paredes, 2010b), que enlaza con esos usos transparentes y de proyecto antes valorados.

Una práctica pedagógica de esta naturaleza exige redefinir los principios que orientan la educación. ¿Hacia dónde dirigir la transgresión? Habría que refundar la educación como experiencia pública. Luchar por una educación desde cuatro esquinas (Gimeno): una educación ilustrada, preocupada por el derecho a la educación, una educación concebida básicamente como una propuesta compensatoria y una educación básicamente afectiva.

De alguna forma, la propuesta de formación mediante creatividad promovida (Paredes, 2011), con los resultados conseguidos de los que habla este monográfico, trata de paliar algunas deficiencias estructurales de las universidades al tiempo que abre nuevos y pocos explorados horizontes en estas direcciones.

Hay una canción muy popular entre la gente mayor de Uruguay que repite una frase de Artigas, “...el día que no tengamos armas haremos arcabuces con la sangre de las venas...” No puedo concebir la educación que practico sin las herramientas con las que trabajo ahora, una didáctica mediante TIC; donde puedo mejorar la relación pedagógica con mis estudiantes y aprovechar el poder de difusión de nuestro trabajo en las comunidades gracias a estas herramientas. La frase de Artigas me resuena pensando en ese escenario.

Fuentes de consulta

Barros, B.; Chavarría, M., Paredes, J. (2008). Para analizar la transformación con TIC de la enseñanza universitaria. Un estudio exploratorio sobre creencias pedagógicas y prácticas de enseñanza con TIC en universidades latinoamericanas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol. (11) Nº.1, abril 2008 pág. 1-13. Disponible online: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1223859331.pdf

Bates, T. (2012). *The impact of online learning on the future of higher education: a response to the study from the Pew Research Centre. Online learning and distance resources*. Disponible online: <http://www.tonybates.ca>

Correa, J.M.; Paredes, J. (2009). *Cambio tecnológico, usos de plataformas de e-learning y transformación de la enseñanza en las universidades españolas: la perspectiva de los profesores*. *Revista de psicodidáctica*, 14 (2), 261-278. ISSN 1136-1034 Disponible on line: <http://alweb.ehu.es/revista-psicodidactica/historico/2009/2009140206.pdf>

García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales, y desconectados*. Barcelona, Gedisa.

Herrán, A. de la y otros (Coords.) (2012). *Preguntas fundamentales sobre la enseñanza*. Madrid, Universitas,

Herrán, A. de la; Paredes, J. (Coords.) (2012). Promover el cambio pedagógico en la universidad. Madrid, Pirámide.

Maffesoli, M. (2009). Iconologías. Nuestras idolatrías postmodernas. Barcelona, Península.

Paredes, J. (2004). *El papel del profesorado en la enseñanza on line. Una perspectiva basada en los usos de la tecnología*. Revista complutense de educación, Vol. 15, Nº 2, pág. 473-482

Paredes, J. (2010a). Innovadores en Espacios Reinstrumentalizados. Aproximaciones Etnográficas y Narrativas a los Centros Innovadores con Tic en Educación Primaria y Secundaria. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (1), pp. 58-75. Disponible on line: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num1/art4.pdf>

Paredes, J. (2011). Transformar la enseñanza universitaria con la formación mediante la creatividad. Una Investigación-acción con apoyo de las TIC. *Revista iberoamericana de educación superior* (RIES). núm. 5, vol. II, pág. 101-113 Disponible on line: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/58>

Paredes, J. (2012a). Docentes noveles universitarios y su enseñanza con TIC. Teoría de la educación. Revista interuniversitaria Vol. 24, Nº 1-2012, pág. 133-150

Paredes, J. (2012b). *Nada más fácil que anunciar tus peligros. Nuevas tecnologías en educación*. Disponible online: <http://joaquinparedes.blogspot.com>

Paredes, J.; Arruda, R. (2012). La motivación del uso de las TIC en la formación de profesorado en educación ambiental. *Ciência & Educação* (Bauru). v. 18, n. 2, p. 353-368 Disponible on line: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v18n2/a08v18n2.pdf>

Paredes, J. y Estebanell, M. (2005). Actitudes y necesidades de formación de los profesores ante las TIC y la introducción del crédito europeo: un nuevo desafío para la educación superior. *Revista de educación*, 337, pág. 125-148
Paredes, J.; Herrán, A. de la (Coords.) (2010). Cómo enseñar en el aula universitaria. Madrid, Pirámide,

Valerio, C.; Paredes, J. (2008). *Evaluación en el uso y manejo de TIC en los docentes universitarios. Un caso mexicano*. Revista latinoamericana de tecnología educativa (Relatec), 7 (1), 13-32. Disponible online: <http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>

Las cinco dimensiones del conocimiento como estrategia de enseñanza y aprendizaje

*Claudia Hohmann**

Resumen

Identifica algunos principios para entender los proyectos interdisciplinarios, que los denomina “Cinco dimensiones del conocimiento”. Se utilizan como estrategia de conocimiento teórico-práctico que contribuye a la práctica docente con esfuerzos más conscientes y constantes para controlar su necesaria transformación.

Palabras clave: Desarrollo curricular, formación de profesores, conocimiento.

Abstract

The article identifies some principles to understand interdisciplinary projects named “Five knowledge dimensions.” They are used as theoretical-practical strategy of knowledge that contributes to the teaching practice with more conscious and constant efforts to control its necessary transformation.

Keywords: Curriculum Development, Teachers’ Formation, Knowledge.

*Pedagogía Licenciatura en la Fundación Universidad de de Rio Grande-FURG / RS (1984).

Introducción

La cuestión de la coherencia entre la opción y la práctica se proclama una de las demandas que los críticos de los propios educadores deben hacer. Todos sabemos muy bien que no es el discurso lo que hace el juicio acerca de la práctica, sino una práctica que hace que el juicio sobre el discurso (Freire, 1997, p. 25).

El origen de las instituciones se relaciona estrechamente con los procesos cognitivos de la mente humana y la manera en que aprenden los seres humanos. ¿Cómo educar y cómo aprender?, representan el reto particular de la escuela en esta nueva realidad que hoy se vive.

Este artículo tiene como propósito mostrar la metodología de proyectos interdisciplinarios basados en las cinco dimensiones del conocimiento: 1) Información y comunicación; 2) investigación y pesquisa; 3) alegría de vivir; 4) arte y creatividad y 5) espiritualidad.

Esto como estrategias de conocimiento teórico-práctico que contribuyan a la práctica docente con esfuerzos más conscientes y constantes para controlar su necesaria transformación. El de buscar, como el pensamiento de Freire nos dice, una mayor coherencia entre la opción y la práctica proclamada que hacemos para enfrentar los retos profesionales.

El tema se inscribe en el proyecto de *Formación mediante creatividad*, financiado por la Agencia Española de Cooperación y abierto a otras sinergias con la finalidad de promover el desarrollo profesional, la creatividad y las TIC que usan los docentes, así como una comunidad de práctica en una red social y el centro.

Es importante destacar que la investigación asume que existe un proceso de adquisición de conocimientos diferenciados en función de contextos de formación: la universidad a la escuela. Es así que, el texto pretende anunciar algunos principios para entender los proyectos interdisciplinarios basados en cinco dimensiones del conocimiento, anteriormente enunciados.

Enfoque en proyectos interdisciplinarios como estrategia de aprendizaje

Dicho enfoque supone identificar algunos elementos para el análisis y evaluación de la práctica docente. El proceso por el cual nos movemos permite la reflexión constante de nuestra acción como agentes educativos. Cada taller, con su forma específica, crítica y creativa, rescata la base del conocimiento y su papel en el proceso colectivo de construcción de conocimiento amplio, la estimulación y la redefinición de las formas de satisfacer las necesidades de la construcción cotidiana, es decir, facilitar el “aprendizaje real”.

Pensando en el “aprendizaje real” como un instrumento que tiene proyectos interdisciplinarios sobre cinco dimensiones del conocimiento, nos ayudó a entender la práctica, evaluarla y cuestionarla; exigir formas de acción y tomar decisiones conscientes en procesos más creativos de aprendizaje y enseñanza. Es necesario entender y hacer entender a los profesores el significado y la importancia de las cinco dimensiones del conocimiento en proyectos interdisciplinarios.

Según Gadotti (1997), el proyecto también es un producto de la planificación, ya que son las decisiones más concretas registradas de propuestas futuristas. Es una tendencia natural de los seres humanos. Como su nombre lo indica, es poner en marcha proyecto, dando siempre la idea de cambio, de movimiento. El proyecto representa el vínculo entre el presente y futuro.

Sin embargo, nos preguntamos: ¿cuáles son las posibilidades de la interdisciplinariedad en la práctica? Éstas son numerosas, al igual que innumerables son las posibilidades del hombre de crear alternativas para planificar, vivir, aprender y enseñar. En un diseño interdisciplinario, la actividad educativa se sustenta en que trae una intencionalidad: proporcionar ejercicios de investigación, docencia y actuar de forma comunicativo-reflexiva, es el acto de ser maestro.



Figura1. Las cinco dimensiones del conocimiento-formación del profesorado.

Para Hohmann (2004), las cinco dimensiones del conocimiento pueden ser una metodología de trabajo en busca de la práctica creativa e interdisciplinaria. Y ésta tiene como objetivo movilizar el conocimiento para contribuir a la realización de una escuela más democrática, participativa, “escuela sin ataduras”, que contribuye a la autonomía estudiantes.

Proyectos innovadores y construcción de puentes para el aprendizaje

Se presentaron durante el seminario sobre el intercambio en la innovación y la universidad de proyecto en Formación mediante creatividad,-FES ARAGÓN, UNAM, dos documentos vinculados con los proyectos interdisciplinarios en las cinco dimensiones del conocimiento.

El primer trabajo, el tema del proyecto es la “Organización y funcionamiento de la Escuela Secundaria”, de las profesoras de la Escuela Normal de Texcoco: Irma Huerta Encarnación y Silvia Ramírez Castels.

1ª DIMENSIÓN	Iniciáramos la actividad con una pregunta detonante:
INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN	¿Cómo caracterizas a la Escuela Secundaria en la que estudiaste? Pretendemos que a partir de la experiencia que tuvieron cuando cursaron la educación secundaria, los alumnos empiecen a identificar algunos elementos de estructura y funcionamiento de dicha institución.
2ª DIMENSIÓN	Para la fundamentación del trabajo se revisará un <u>bloque integrado por dos temas</u> que brindan elementos para identificar y conocer cómo es el funcionamiento de las escuelas secundarias y la organización de las mismas. Dos textos son los que permitirán ir delimitando el quehacer de dichas instituciones:
INVESTIGACIÓN Y PESQUISA	Bloque: La vida en la escuela secundaria y su entorno 1. El funcionamiento de la escuela secundaria y las condiciones del trabajo docente. <i>Vicente Mayorga Cervantes 27</i> 2. La organización formal. <i>Etelvina Sandoval Flores</i>
3ª DIMENSIÓN	Se propone la realización de <u>entrevistas</u> a alumnos y docentes de educación secundaria con la finalidad de conocer cómo viven la organización y funcionamiento de la escuela para el logro de los propósitos educativos. Inclusive de los docentes se puede recuperar en la entrevista su experiencia como estudiantes de educación secundaria y en el presente como lo viven desde el papel de docentes.
ALEGRIA DE VIVIR	
4ª DIMENSIÓN	Se les solicitará a los estudiantes que presenten una <u>escenificación</u> de la escuela secundaria. Deberán integrar a todos los personajes que observaron en la escuela secundaria (directivos, docentes, personal de apoyo, administrativos, alumnos, personal de intendencia, padres de familia, etc.). Las temáticas a desarrollar en las escenificaciones pueden ser las siguientes:
ARTE Y CREATIVIDAD	● <i>Qué hacen los directivos, los maestros y otros actores de la escuela secundaria.</i> ● <i>Quiénes son los estudiantes de la escuela secundaria.</i> ● <i>La importancia de la escuela secundaria para los adolescentes.</i> ● <i>Las relaciones entre los alumnos y los maestros en la escuela secundaria.</i> ● <i>Presencia y participación de los padres de familia en la escuela.</i>
5ª DIMENSIÓN	Se propone realizar una <u>mesa de reflexión</u> donde los estudiantes discutan y comenten sobre la importancia que tiene la participación de cada uno de los sujetos que conforman la escuela secundaria. Sobre todo, como la organización y funcionamiento de la escuela secundaria impacta a cada uno de esos sujetos para el logro de los propósitos educativos.
ESPIRITUALIDAD	Finalmente, hacer un cierre de sensibilización con los estudiantes sobre la importancia del quehacer del docente. La responsabilidad que tienen como actores sociales y de cambio en el sector educativo.

Cuadro 1. Construcción de las cinco dimensiones del conocimiento.

El segundo trabajo, cuyo tema del proyecto es “La aplicación de reglas o acuerdos en la escuela”, de la profesora Yolanda Guadalupe Uribe de la Escuela Normal de la Ciudad del México.



Figura 2. Las cinco dimensiones del conocimiento. Escuela del Estado del México.

Entender cada dimensión requiere un proceso de maduración del personal involucrado en el desafío de la implementación de las dimensiones del proyecto. Con esta intención, el grupo establece y asume el papel de colectivo investigador. Para comprender estas formas de estar en la profesión, se analizaron cuatro indicadores diferentes:

1. Personal: el esfuerzo por rescatar el conocimiento previo del estudiante, su historia de vida y de entender las dimensiones y formas de posición muy diferente a lo que estaban acostumbrados, incorporando nuevos hábitos: una identidad más autónoma, dispuestos a sobresalir y participar en proyectos de investigación e innovación.

2. *Didáctica*: ya asimiladas las nuevas tecnologías, la información, los conocimientos y experiencias frente a los desafíos de las situaciones de enseñanza y metodológicos causados por cinco dimensiones, este proceso se desarrolla colectivamente en diferentes formas de lenguaje.

3. *Institucional*: llegar a entender cómo el entorno institucional afecta su rendimiento. En esta dirección, la escuela toma su carácter social y científico, en el que se pueden desarrollar actividades creativas y de investigación para construir un sentido de acción del profesor.

4. *Profesional*: cuando se reflejan sus prácticas, utilizando los resultados de la reflexión realizada en la dimensión de la espiritualidad, mejora así sus acciones pedagógicas siguientes. Las dimensiones que aquí se presentan permitieron que los proyectos interdisciplinarios, basados en cinco dimensiones del conocimiento, se entiendan como una estrategia para la enseñanza y el aprendizaje, orientado a facilitar la comprensión de lo que es posible y necesario para transformar la práctica con acciones creativas e innovadoras.

Fuentes de consulta

Freire, P.(1997). A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. São Paulo, 33. ed. Cortez.

Gadotti, M.(1997). Autonomia na Educação: princípios e propostas. São Paulo, Cortez.

Hohmann, C.K.D. (2004). Autonomia como categoria antropológica no pensamento e prática em Paulo Freire. Tese de doutoramento. Universidade de León/Espanha.

Las TIC, impulsando a la educación ambiental de manera creativa

*Rogério Arruda**

Resumen

Este artículo trata la articulación entre TIC y educación ambiental. Al final presenta un ejemplo práctico de intervención que muestra la capacidad transformadora y creativa de esa aproximación a través de un curso de Formación de docentes de escuelas normales de México.

Palabras clave: TIC; educación ambiental; formación de docentes.

Abstract

This article addresses the link between ICT and environmental education. As conclusion a practical example of intervention is presented, showing the transformative and creative capability of this approach through a training course for teachers in the teacher training college.

Keywords: ICT, Environmental Education, Teacher Training.

Introducción

En la actualidad no hay duda de la conveniencia e importancia de la educación ambiental en el mundo contemporáneo, ni del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso de la enseñanza. En especial, como el caso que se tratará aquí, en lo que se refiere a la formación de docentes.

El tema de la educación ambiental ha sido impulsado desde el nivel básico hasta los estudios de posgrado, con objeto de formar ciudadanos críticos, éticos y conscientes, preparados para desarrollar acciones solidarias; e incluso que su participación política posibilite el cambio necesario del paradigma actual de la sociedad.

* Licenciado en Letras, master en Educación Ambiental (FURG/Brasil).

Sin embargo, para alcanzar ese objetivo en la formación, resulta imprescindible una práctica educativa interdisciplinaria, pues aunque no se niegue la importancia de la especificidad de los contenidos ambientales, es fundamental la mutua comunicación entre ellos y las otras áreas del conocimiento.

Respecto al uso de las TIC en el proceso de enseñanza, se encuentra –posiblemente– una percepción general sobre las potencialidades de los recursos tecnológicos y la necesidad de promover la integración de las TIC en la educación. Aun cuando también se observan algunos conflictos en esa integración, cuyos motivos de las discusiones, en algunos casos, se derivan habitualmente de aspectos económicos, en el sentido de crearse condiciones para proveer los espacios educativos con las herramientas tecnológicas necesarias (en especial en los países más pobres). Esto aunado a las actitudes –favorables o de rechazo– de profesores y estudiantes ante las tecnologías, pues según Paredes (2008), éstas se presentan de formas distintas a ellos.

Es así que la educación ambiental ha sido el foco principal de los estudios en buena parte de mi trayectoria académica, pues el interés, es contribuir a la generación de ideas que coadyuven en la formación de ciudadanos críticos e implicados en la construcción de un nuevo tipo de colectividad. O sea, con una justicia social y ecológicamente prudente.

Aunque me oriento por ese principio, también he buscado nuevas maneras para fortalecer esa idea que me ha llevado a las TIC, dado que es una importante herramienta de apoyo y creatividad para desarrollar acciones educativas. Las posibilidades de transformación en la docencia universitaria, presentes en esa articulación entre TIC y educación ambiental, es el tema que investigo actualmente.

En este sentido, lo primero es recorrer de manera breve los fundamentos del camino para indagar las posibilidades de articulación entre TIC y educación ambiental. A continuación presentaré la propuesta desarrollada en el seno del proyecto “Formación de profesores en creatividad aplicada”, que se hizo en el Programa “B” de Formación de Docentes de Escuelas Normales, desarrollado en FES Aragón (UNAM, México) a través del curso “Hacer crecer nuestro proyecto de clase: TIC y educación ambiental”.

Finalmente, como ejemplo, ilustraré el enfoque transformador de esa articulación en una práctica realizada por uno de los participantes del curso durante un trabajo desarrollado con sus alumnos.

Fundamentos para el camino hacia la articulación entre TIC y educación ambiental

El acercamiento a la educación ambiental

Se puede decir que Paulo Freire (1998), fue la “piedra angular” que me puso en el camino de la educación ambiental. Su orientación, que perfilaba a que una forma de intervención en el mundo ocurre por medio de la educación, me llevó a las siguientes preguntas: ¿Qué podríamos hacer para proponer acciones de corte transformador? y ¿serían eficaces tales acciones? Ello me impulsó tanto a abrir nuevos derroteros que pudieran romper con aquellas concepciones y prácticas tradicionales de enseñanza, como buscar desarrollar acciones que atendieran las necesidades de transformación de la realidad.

Tras el contacto inicial con la temática, empecé a reflexionar y ampliar las bases documentales sobre educación ambiental. De ahí, es importante decir que no se puede hablar en formación de educadores ambientales sin considerar el contexto social e histórico y el proceso de consolidación – producción, apropiación e intervención– en el campo de la educación ambiental. Opino que la formación del educador ambiental se relaciona con los presupuestos teóricos, filosóficos, éticos, políticos, sociales y culturales que fundamentan esa área, así como las concepciones pedagógicas y psicológicas que ayudan al proceso de enseñanza-aprendizaje de los sujetos (docentes y alumnos), con las posibilidades y límites encontrados en los diversos contextos de formación (Molon, 2006).

Pero hablar de la formación del educador ambiental, se requiere tener en cuenta el hecho de que la educación tiene diversas concepciones. Al respecto, varios autores se han puesto sobre la pregunta: ¿Qué es educación ambiental? Muchos de ellos trabajaron sobre el concepto “educación ambiental” y la definieron como la composición de un sustantivo y un adjetivo. En cambio algunos defendieron que se trata de dos sustantivos, mientras que otros le otorgan distintos significados.

En ese universo hay una pluralidad de posibilidades de denominar a la edu-

cación ambiental. Además, conforme la expresión es definida, surgen innumerables formas de presentarla e identificarla mediante el reconocimiento de tendencias o corrientes que transitan en ese campo. Pero, especialmente, por el modo en que se concibe la educación ambiental y cuál es su principal función social y política.

Algunas personas consideran esa discusión sin sentido. Creo que, probablemente, argumentan que son suficientes con asumir sus abordajes y puntos de vista. Pero la cuestión no es sólo individual, sino también colectiva en la defensa de un campo del conocimiento y de intervención, implicados con la democratización de la sociedad. Por lo tanto, entender el debate acerca de la complejidad de la definición de la educación ambiental, forma parte del proceso constitutivo del educador ambiental.

Así que, para conocer y apropiarse de la trayectoria y fundamentos de la educación ambiental, se puede recibir el aporte de autores como Carvalho (2004), Espejel y Castillo (2008), Loureiro (2006) y Reigota (2001), quienes posibilitan comprender la historia, los principios, los movimientos políticos y sociales, las acciones... Todo ello articulado con los procesos políticos, filosóficos, sociales y económicos que explican sus surgimientos, recorridos y desdoblamientos históricos.

La llegada de las TIC

En la perspectiva de lo antes expuesto, también es posible hacer referencia a la contribución de las TIC en la formación en educación ambiental, lo que se configura en el paso siguiente del camino que estoy relatando. De esa manera, en el camino me he encontrado a muchos autores que apuntan, en síntesis, que los avances tecnológicos abren las puertas –de modo vertiginoso– a la ampliación de formas de interacción entre el usuario y el medio tecnológico. En el campo educativo, los usos de las TIC han contribuido al cambio de la enseñanza-aprendizaje, al ofrecer un nuevo soporte y nuevas herramientas.

Entre los principales autores que realizan estudios y colaboraciones significativas sobre la contribución de las TIC en la construcción y comunicación de la información en el contexto educativo, se encuentran: Cabero (2007), Paredes y Estebanell (2005), Paredes (2008, 2010), Karsenti y Lira-González (2011) y Tejedor; García-Valcárcel y Prada (2009).

La articulación entre TIC y educación ambiental

Además hay también autores que estudian la articulación entre TIC y educación ambiental, entre otros, Cabero y Llorente (2005), Meira (2000), Ojeda; Gutiérrez y Perales (2009), y Arruda y Paredes (2009). La propuesta de esos autores está en función de reflejar un proceso de comunicación amigable entre las personas, cuya interacción puede ser facilitada por las TIC y que presupone la presencia de diversidad de ideas y deseo de establecer un diálogo para una construcción colectiva basada en la cooperación (Arruda; Paredes y Loureiro, 2008). Tal construcción que relaciona la interacción, la diversidad de pensamientos y la cooperación de los sujetos, representa una temática de actualidad en el campo de la educación ambiental.

Por consiguiente, el uso de TIC en la educación puede convertirse en una herramienta esencial para preparar al ciudadano en el desarrollo de acciones transformadoras que tengan el objetivo de organizar, de forma solidaria, nuevas prácticas políticas y sociales (Guattari, 2001). La Web 2.0 abre espacios para publicar todo tipo de contenidos al respecto (videos de denuncia, comunicados, informes críticos, etcétera).

Éste es el nexo entre usos integrados y críticos de las TIC y las prácticas abiertas de educación ambiental, como lo entiende Reigota (2001, p. 10), quien sostiene que "...debe ser comprendida como educación política, en el sentido de que reivindica y prepara a los ciudadanos para exigir justicia social, ciudadanía nacional y planetaria, autogestión y ética en las relaciones sociales y con la naturaleza..."

Antes de pasar al siguiente tema, hay que reconocer que lo expuesto es muy importante, aunque no suficiente para la completa formación del educador ambiental. Para ello, es preciso participar y acompañar el debate sobre la definición (o definiciones) de educación ambiental y, sobre todo, reflejar críticamente lo que se va a decir. No obstante, para que ocurra esa definición/reflexión, las TIC tienen la función fundamental de preparar al sujeto en el desarrollo de tales acciones.

La propuesta del curso en el seno del proyecto “Formación de profesores en creatividad aplicada”

“Formación de profesores en creatividad aplicada” es un proyecto financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECID) y coordinado por la Universidad Autónoma de Madrid y CIDU-FOCOUNAR. Desarrollado en universidades mexicanas, el proyecto buscó la colaboración en la red entre profesores universitarios que querían abrir sus prácticas de enseñanza, hacerlas más creativas, incluir las TIC en la enseñanza y dar un papel activo a sus estudiantes.

CIDU-FOCOUNAR es el centro de investigación sobre docencia universitaria y de formación continua para docentes universitarios, sito en el campus Aragón (Nezahualcóyotl, México) de la Universidad Nacional Autónoma de México. Entre sus propósitos fundacionales están:

- 1) Apoyar la organización de los procesos de formación continua y calidad de la enseñanza universitaria;
- 2) desarrollar un programa de formación pedagógica de responsables de red profesional e investigadora;
- 3) diseñar un plan de actividades para la difusión de producción científica pedagógica;
- 4) visibilizar y mantener un centro de documentación sobre pedagogía universitaria, y
- 5) utilizar las redes sociales como redes profesionales para la formación e investigación de la docencia universitaria.

El curso “Hacer crecer nuestro proyecto de clase: TIC y educación ambiental”

Cuando participé en el Programa de Formación de Profesores en Creatividad Aplicada, me informaron que la idea era impartir un taller (conferencia inicial seguida de un conjunto de actividades prácticas) para que los profesores de diversas materias adquirieran y discutieran sobre cómo podrían incorporar estas temáticas a sus programaciones (en el caso, educación ambiental y TIC).

Así, la propuesta del curso fue *trabajar* algunos conceptos clave de educación ambiental, buscando relacionarlos con cuestiones ambientales pre-

sententes en las realidades de los participantes. Al mismo tiempo, idealizar ciertas posibilidades de uso de las TIC en el área de la educación ambiental que pudieran ponerse en práctica con sus alumnos.

Los conceptos clave trabajados fueron: principios de educación del Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables, y Responsabilidad Global, ambos resultaron de la Primera Jornada de Educación Ambiental realizada en Río de Janeiro durante el Foro Global Eco/92, paralelo a la Segunda Conferencia de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente y Desarrollo-Río 92.

El tratado es un proceso dinámico en permanente construcción, cuyo eje es el reconocimiento del rol central de la educación en la formación de valores y en la acción socioambiental. También este documento se compromete con el proceso educativo transformador, involucrando personas, comunidades y naciones a fin de crear sociedades sustentables y equitativas.

La metodología empleada en el curso

La metodología del curso consideró que habría un taller presencial (4 horas de duración) con profesores de las escuelas normales de México y, posteriormente, los contactos serían a distancia, a través de un *blog* específico creado por el coordinador del programa, Dr. Joaquín Paredes, para la comunicación de los participantes.

De este modo, las actividades del taller versaron sobre la discusión de conceptos clave de educación ambiental y análisis de ejemplos (materiales audiovisuales y escritos), donde además se aportaron y evaluaron elementos que generaran una propuesta de intervención en la formación de futuros docentes.



Figura 1 – Momento de discusión en el taller.

Al final de ese encuentro presencial los participantes elaboraron –tras la participación activa y de lecturas y reflexiones durante el taller– una propuesta pedagógica, que llevara el uso de TIC, para desarrollar en sus clases alguno de los aspectos de la educación ambiental trabajados en el taller. Con planteamientos teóricos *construidos durante la fase presencial*, se inició, en seguida, la fase a distancia, donde, en un primer momento, los contactos tuvieron la función de perfeccionar las propuestas iniciales de los participantes.

Una vez hechos los ajustes de las propuestas de intervención/actuación, se empezó la fase en que los participantes deberían desarrollarlas junto a sus alumnos. Tras ese tiempo de ejecución de las acciones y finalizando la fase a distancia, los participantes presentaron: 1) una valoración escrita sobre la experiencia desarrollada, y 2) un material audiovisual, como un video (máximo 5 min.), una serie de fotos o una grabación que mostrara los resultados obtenidos.

Esas comunicaciones a través del *blog* ocurrieron por medio de dos Foros (1 y 2). El primero fue creado para discusiones sobre los resultados del taller presencial (además de ajustes en las propuestas iniciales de intervención/actuación); mientras que el segundo se destinó a la entrega final de materiales solicitados (valoración escrita y material audiovisual). La

participación en los foros hizo parte de los criterios de evaluación de los trabajos.

Resultados: ejemplo práctico de las TIC, impulsando a la educación ambiental

Con esto expuesto, quiero señalar que la evaluación de los trabajos de los participantes en este curso de Formación de docentes de escuelas normales de México, trajo grandes alegrías, pues los resultados alcanzaron plenamente los objetivos. Se lograron las más diversas formas de articulación entre TIC y educación ambiental, lo que anima a que continúen esas prácticas creativas.

Al final de las evaluaciones, seleccioné cinco trabajos para que participaran en el cierre del Seminario de Innovación y Cambio en la Universidad, que ocurrió en el pasado octubre de 2012, en UNAM-FES/Aragón, México. Entre esos trabajos, destaco, como ejemplo del sentido transformador en la docencia universitaria, el proyecto “Rescatando la farmacia viviente”, elaborado a partir de la orientación de la Profra. Juana Domínguez Hernández, de la Escuela Normal de Chalco, México.

El trabajo, asesorado por la profesora, se realizó para identificar la importancia de la herbolaria, como aportación de los pueblos indígenas a la ciencia, y favorecer, así, las competencias, la comprensión de los procesos naturales, toma de decisiones informadas para el cuidado del ambiente y cultura de la prevención. Una de las finalidades de rescatar la “farmacia viviente”, fue que tanto los alumnos como los docentes conozcan las propiedades y utilidades de las distintas plantas medicinales, a fin de que puedan en algún momento poner en práctica sus beneficios.

El grupo de primer grado de licenciatura en educación secundaria, con especialidad en Biología, realizó la búsqueda de información (con recursos de las TIC), gestiones para los materiales y la preparación del terreno para sembrar plantas y delimitar el área. La actividad consistió, en primer lugar, en la búsqueda y selección de una planta medicinal. Tal información se transmitió a todo el grupo por medio de una presentación (con el uso de proyector), en la cual se incluían sus principales aportaciones en la fototerapia. Posteriormente se prosiguió a las tareas prácticas, como seleccionar un lugar donde se iban a sembrar las plantas, y la preparación del terreno

seleccionado. Después se sembraron las plantas al igual que se construyó una protección para preservar mejor dicha farmacia.



Figura 2 – Alumnos preparando el suelo para sembrar.

Cierro, principalmente, subrayando este proyecto, además del uso de las TIC tanto para la búsqueda de información como para el registro de las actividades (a través de fotos y videos). Asimismo, con la adecuación a varios de los principios del Tratado Sobre Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global, en especial al principio 9, que orienta en el sentido de que “la educación ambiental debe recuperar, reconocer, respetar, reflejar y utilizar la historia indígena y culturas locales.” Y si están las TIC para ayudar en ese propósito... ¡qué mejor!

Fuentes de consulta

Arruda R. y Paredes, J. (2009). *Entender el medio mediante TIC. La presencia de nuevos códigos en la formación de gestores medioambientales en programas de posgrado. Perspectiva de los estudiantes*. En Congreso Internacional sobre Antropología Audiovisual e Investigación en Tecnología Educativa. Madrid, 9 y 10 de septiembre.

Arruda, R.; Paredes, J. y Loureiro, C. F. (2008). *Una panorámica sobre los usos de las TIC en la formación de Postgrado en educación ambiental de España y de Brasil*. En R. Roig Vila (Dir.). Investigación e innovación en el conocimiento educativo actual. 61-75. Alcoy: Editorial Marfil.

Cabero, J. y Llorente, M^a. (2005). “Las TIC y la Educación Ambiental”. En *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. V. 4 (2), 9-26. (En línea): <www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_2.htm>. (Consulta: 24 oct. 2008).

Espejel, A. y Castillo, M. I. (2008). “Educación Ambiental para el nivel medio superior: propuesta y evaluación”. *Revista Iberoamericana de Educación*, n^o 46 (2). 1-11. Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Freire, P. (1998). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 9^a ed. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Guattari, Félix. (2001). As três ecologias. Campinas, SP: Papirus.

Karsenti, T.; Lira-Gonzales, M. (2011). “La importancia de la motivación y las habilidades computacionales de los futuros profesores en el uso de las TIC”. En: *RIES-Revista Iberoamericana de Educación Superior, Huixquilucan*, v. 2, (3). Disponible en: <<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/viewArticle/87/lira>>. (Consulta: 17 feb. 2011).

Meira, P. A. (2000). “La investigación en Educación Ambiental y las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación”. En: *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. N^o 2. (En línea): <<http://teleeduca.usal.es/teoriaeducacion>>. (Consulta: 12 jul. 2008).

Molon, S. I. (2006). “Vygotsky: um pensador que transitou pela filosofia, história, psicologia, literatura e estética”. En I. C. M. Carvalho y M. Grün (Eds.). Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental. 167-179. Brasília: MEC/Unesco.

Ojeda, F.; Gutiérrez, J.; Perales, J. (2009). “¿Qué herramientas proporcionan las tecnologías de la información y la comunicación a la educación ambiental?”. En: *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. V. 6 (3), 318-344. (En línea): www.apac-eureka.org/revista>. (Consulta: 24 ago. 2009).

Paredes, J. (2010). “Herramientas TIC para la indagación educativa para docentes y sus estudiantes”, En Cómo enseñar en el aula universitaria, 209-226. Madrid, Ediciones Pirámide.

Paredes, J. (2008), “Ser profesor hoy. La investigación como base de la enseñanza”, En Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria, 363-375. Madrid, McGraw Hill.

Reigota, M. (2001). O que é Educação ambiental. São Paulo: Brasiliense.

Tejedor, F. J.; García-Valcárcel, A.; Prada, S. (2009). “Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC.” En Comunicar. v. 17 (33), 115-124. Huelva, Grupo Comunicar Ediciones.

Mapeando territorios nuevos y estableciendo territorios comunes

Rosana Sampedro*

Resumen

¿Qué respuestas son necesarias para generar un proyecto TIC potente? ¿Cómo elaborar un plan para la integración de las TIC? Comenzar a preguntarnos es una buena manera de entender esta época de cambios, ya que es parte de una sociedad reflexiva que impacta en nuestras decisiones. En ese sentido, una hoja de ruta que permita la innovación, es la matriz TIC.

Palabras clave: Planificación de la integración, TIC, cultura digital, desafíos para la educación, matriz.

Abstract

What responses are necessary to generate a powerful ICT project? How would it be possible to develop a plan for the ICT integration? Questioning is a good way to understand this changing times, since it is part of a reflexive society that impacts our decisions. In this sense, the matrix is a roadmap that allows innovation.

Keywords: Integration Planning, ICT, Digital Culture, Challenges for Education, Matrix

* Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Master en TIC aplicadas a la educación (Universidad de Barcelona- Carlos III y Universidad Alicante).

Una mirada al contexto

Comencemos este recorrido compartiendo dos ideas fundamentales: en toda innovación la unidad de cambio es la institución educativa y no el docente aislado y, como segunda tesis, al integrar las TIC a las escuelas no se trata de saber “usar” dispositivos sino de cuestionarnos la propuesta pedagógica que estamos ofreciendo.

En la actualidad palabras y conceptos, tales como cultura digital, dispositivos tecnológicos, redes sociales, tiempos sincrónicos y asincrónicos, se incorporaron a nuestra cotidianidad e irrumpen la realidad escolar; nos interpelan en las aulas, en las escuelas, en la manera de organizar y planificar nuestras clases. No se trata de aprender sobre las TIC, sino que esto supone, aún, dar un salto mayor; salir de la esfera de la comodidad y explorar propuestas con otros; experimentar lo desconocido; revisar y sospechar sobre nuestros propios saberes; pensar en lo que no sabemos y debemos saber; en qué competencias incorporar, y cuáles de ellas poner en juego para crear otros ambientes posibles de aprendizaje.

Las instituciones educativas necesitan trascender los modelos que continúan perpetuándose. Para eso hay que emplazar un debate de integración de todos los actores, “mirar” juntos, experimentar formatos que posibiliten nuevas propuestas docentes.

Integrar a las TIC exige otra forma de pensar la escuela que promueva información interrelacionada. Instituciones permeables donde los docentes se conectan con “lo que está afuera”; perder el monopolio sobre el aprendizaje, aceptar la geografía extensa del aprendizaje en la sociedad del conocimiento; permitir “las grietas” y extender el aula, recibir ayudas de otros profesionales, redefinir sus relaciones con otros adultos. Utilizar herramientas de autoevaluación para posibilitar saberes cambiantes, conocimiento aplicado sin soslayar la comprensión; compartir y convocar a otros mediadores; reconocer y apoyarse en Internet como la biblioteca universal.

Si pensamos que el modelo de organización tiene efectos sobre los aprendizajes de las personas, será significativo reflexionar sobre el modelo de trabajo predominante. Cambiar un modelo de trabajo incorporado a lo largo de años implica de alguna manera lo que Elina Dabas (1998), denomina “migración epistemológica”, que consiste en experiencias y saberes que

vamos trasladando de una experiencia a otra, donde se transitan momentos de entusiasmo por lo nuevo; otros de miedo por lo que, finalmente, se dejó; dificultades en la realización y a veces desesperanza al realizar. Las escuelas no son contextos neutros al aprendizaje, sino ambientes semánticos capaces de resignificar mensajes. El cambio, en cuanto intento de modificar organizaciones, involucra un rediseño de las historias que informan su quehacer. Este rediseño representa un proceso de desinstitucionalización e institucionalización de nuevos vínculos, saberes y narraciones.

Las personas ya saben que la noción de escuelas herméticamente selladas y alejadas de la comunidad es un espejismo. Diseñar **“estrategias es diseñar significados, es crear realidades”**. El mundo se está reconfigurando a través de la interacción y la emergencia de significados; en este sentido, planteamos que **“la gestión de la incertidumbre está en la gestión de los procesos”**, no en el desarrollo de elementos aislados.

Por último, debemos revisar la concepción de espacio internalizado; analizar el “territorio de credibilidad” en el que la organización se mueve, la concepción de tiempo; pensar en las posibilidades de acción de cada uno. Otra vez las preguntas: ¿Qué probabilidades o certezas tienen determinadas acciones en el devenir del tiempo? ¿Cómo al ser docente puedo construir, gestionar el futuro de la escuela?

Hoy ante tanta complejidad nadie puede, individualmente, encarar desafíos. “Son las organizaciones —no los individuos— quienes disponen de los conocimientos necesarios para concretar emprendimientos complejos”, pero en ellas confluyen personas que difieren en su experiencia, saber, dispuestas a prestar su contribución a un fin común.

Una posibilidad: La matriz TIC

Estos procesos no son sencillos, resulta más fácil enunciarlos. Implican cambios en relación con la concepción de conocimiento y sus modos de producción, distribución y consumo. A su vez, a nivel de escuelas y administraciones educativas, llevan en sí una serie de decisiones a atender que interpelan el “hacer escuela”, desde la dimensión curricular, las capacidades y prácticas requeridas, calidad de los contenidos digitales; a nivel de organización y gestión, a nivel de formación y cultura institucional.

Cambios en las valoraciones y expectativas de los actores institucionales; a nivel de la comunidad, los cambios en las relaciones y la configuración de redes. Desde la dimensión de la infraestructura tecnológica, como el mantenimiento y servicios de apoyo y conectividad. Los límites entre lo público y privado, los sistemas normativos, la convivencia, la evaluación, entre otros.

La matriz elaborada por Lugo y Kelly (2010), permite enfrentar decisiones conjuntas donde se analiza el contexto y las decisiones que hacen falta para no trabajar como islas y detonar emociones de frustración frente al hacer. Esta matriz da pie para visualizar rápidamente las dificultades y construir problemas complejos (relacionando las dimensiones) que orientan la planificación, trabajar en paralelo y experimentar algunos escenarios. La matriz presenta descriptores y niveles de graduación que enmarcan la ruta y sirve como herramienta de evaluación en proceso. Consta de seis dimensiones que funcionan como puertas de entrada donde posibilita que los equipos definan prioridades y tomen decisiones. La educación hoy se presenta en un territorio inestable conformado por una trama de significados que se va tejiendo a partir de la interacción y donde la heterogeneidad es lo común.

Las seis dimensiones son las siguientes:

-Gestión y planificación ¿existe un proyecto para la integración de TIC en la institución?, ¿se explicitan los objetivos del proyecto TIC?

-Las TIC y el desarrollo curricular: ¿Está puesto el énfasis en el uso de las TIC en el aula, o sólo para capacitar? ¿Las TIC se usan t r a n s - versalmente o en algunas materias?

-Desarrollo profesional de los docentes: ¿Existe asistencia disponible para los que deseen producir recursos digitales?

-Cultura digital: ¿los docentes plantean espacios de comunicación en redes sociales, *Weblog*?

-Recursos e infraestructura TIC: ¿Hay conexión a Internet? ¿Con qué características? ¿Cómo se distribuyen los recursos? ¿Con qué criterio?

-Institución escolar y comunidad ¿Algún docente o alumnos participan de

acciones con la comunidad?

Definir el presente y diseñar el futuro en las organizaciones, implica un intrincado proceso en el que se entrecruzan la percepción individual, el diálogo estratégico y la construcción colectiva de significados. La definición del presente determina la visión del futuro y la visión de futuro determina la percepción del presente. Así planteado, el presente y el futuro son procesos simultáneos de creación de realidades; una unidad de acción desde la cual las organizaciones diseñan sus intervenciones en la sociedad.

Tener en cuenta que en todo comienzo la “marcha es forzada”; pasar de observar “sólo lo que no funciona en el equipo” (mirar para la escasez); a observar “lo que queremos lograr en equipo” (mirar para la abundancia); generar diferentes conversaciones (para la relación, la reflexión y la acción) como manera de hacerse cargo de los quiebres (interrupciones a los objetivos).

No alcanza con que la persona se exponga a la “luz” de nuevas ideas. Es necesario lograr y participar en el “conocimiento generador”; es decir, el conocimiento que no se acumula sino que actúa, enriqueciendo la vida de las personas y ayudándolas a comprender el mundo, a desenvolverse en él. El fundamento racional que lo sustenta puede reducirse a un simple enunciado: el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento. El foco estará en ¿cómo lo hacemos? más que en ¿*deberíamos estar haciendo esto?*

Para concluir, analizar juntos y debatir a partir de la matriz brinda la posibilidad, como equipo de las instituciones escolares, de crear verdaderos ciclos de aprendizaje para adquirir–compartir–desarrollar nuevas competencias, nuevas sensibilidades, nuevos esquemas de observación, nuevos ambientes de aprendizaje.

Fuentes de consulta

Cullen, C. (1997). Crítica de las Razones de Educar. Ed. Paidós. Bs As.

Lugo, MT. y Kelly, V. (2011). La matriz TIC. Una herramienta para planificar las Tecnologías de la Información y Comunicación en las instituciones

educativas.

IIPE UNESCO sede Bs. As. Disponible en www.iipe-buenosaires.org.ar

Lugo, MT. y Kelly, V. (2007). La gestión de las TIC en las escuelas: el desafío de gestionar la innovación. En *Las TIC: del aula a la agenda política*. IIPE UNESCO sede Bs. As. UNICEF. Disponible en www.iipe-buenosaires.org.ar

Comunidad de aprendizaje dialógico-colaborativa para la formación de profesionales reflexivo-críticos en Nezahualcóyotl

*Armando Servín Martínez**

Resumen

Desarrollo de un proyecto para experimentar la aproximación práctica a los conceptos de comunidad de aprendizaje y de reflexión dialógica —oral y escrita—, a partir de la experiencia obtenida por los alumnos durante su visita a la escuela secundaria. Este estudio se hizo mediante la escritura de textos sobre sus prácticas escolares de observación.

Palabras clave: Comunidad de aprendizaje, comunidad dialógico-colaborativa, profesionales reflexivo-críticos, método, lectoescritura.

Abstract

The development of a project in order to experience the practical approach to the concepts of learning community and dialogical reflection; both, oral and written, through the experience gained by students during their visit to secondary school. This study was carried out by means of writing texts regarding the school-practice observation.

Keywords: Learning Community, Collaborative-dialogic Community, Reflective-critical Professionals, Reading-writing, Method.

Presentación y desarrollo de la propuesta

La experiencia de trabajo se realizó en la Escuela Normal, núm. 2 de Nezahualcóyotl en el Estado de México, con un grupo de 16 alumnos que cursan la asignatura Enseñanza en la Escuela Secundaria, Cuestiones Básicas I de la licenciatura en Educación Secundaria, con especialidad en Matemáticas (SEP, 2008).

*Armando Servín Martínez, profesor de la escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl, egresado de la UNAM en el área de Pedagogía y del Instituto Superior de Ciencias de la Educación.

El curso, denominado “Modelo de exposición didáctica”, propone a los alumnos y al docente analizar la cultura pedagógica dominante en la escuela secundaria. Dicho modelo se caracteriza como un conjunto de nociones y creencias *implícitas*, que sólo son parcialmente conscientes para quienes las sustentan (Bruner, 1997). Por eso, los rasgos particulares de esa cultura deben deducirse al observar y analizar lo que hacen realmente para enseñar y aprender la mayoría de los docentes y alumnos de la escuela secundaria.

Como el plan de estudios (1999), plantea la formación de profesionales práctico-reflexivos, se busca promover la reflexión a través de una práctica social y una actividad pública que involucre a la comunidad de docentes en formación (Schön, 1992).

La propuesta se considera una oportunidad para incursionar en esta perspectiva, al enfatizar la reflexión como una práctica social, en que los conceptos de comunidad de aprendizaje dialógico-colaborativa y la formación de profesionales reflexivo-críticos, sean una guía de la práctica docente.

Se puede decir que una comunidad de aprendizaje de reflexión dialógico-oral y escrita es un proceso. No basta sólo con realizar un trabajo en equipo para su constitución, sino que se deben gestar las condiciones, el diseño de situaciones didácticas apoyadas en los contenidos de la asignatura, a fin de empezar a transitar por el camino que conduzca a la meta anhelada.

El trabajo implica, además de aprender a emplear los elementos teórico-prácticos que ayuden en la tarea de formación, preparar al grupo para expresar, argumentar, explicitar, escuchar, cuestionar, comparar y analizar las ideas.

En ese sentido, la comunidad de práctica es producto de un proceso.

El grupo de trabajo se aproxima a esta concepción porque está constituido con la finalidad de formarse en la práctica social de la docencia. Por tanto, requiere establecer su interacción para compartir los aprendizajes adquiridos, soportados en la reflexión conjunta de las experiencias prácticas que recuperan de la observación en la escuela secundaria. Se trata, principalmente, de un modelo de aprendizaje basado en el intercambio de ideas y experiencias prácticas (Garrido, 2003, pp. 4-5).



Figura 1. Las actividades de aprendizaje se diseñaron a partir de los contenidos del curso.

Qué dinámica se generó? ¿Qué manifestaciones tuvieron lugar en la experiencia vivida? Se aplicó un modelo de aprendizaje asentado en el intercambio de ideas y experiencias prácticas al emplear como medio generador de la dinámica las actividades de aprendizaje. Un aspecto a considerar en el análisis, tiene que ver con destacar que se trata de un grupo que inicia su proceso de formación en la escuela normal, aunque el mismo es tomado para trabajar con ellos después de una relación de seis meses. También resulta interesante observar que en su desenvolvimiento se hicieron evidentes situaciones caracterizadas por la presencia de subgrupos cerrados o renuentes a trabajar con otros miembros que no fueran los habituales de cada equipo.



Figura 2. Actividades para el compromiso y la empresa conjunta.

Cabe señalar que cuando las diferencias individuales se hacían presentes, se rompía la interacción. Asimismo, se observaron manifestaciones de trabajo individual, rasgo al que acudían cuando era necesario proteger sus intereses personales, pese a ser equipo. Aún no se había propiciado la infraestructura, el compromiso y la afiliación de los miembros, expresión que sí se hacía evidente en los pares, al identificar la preocupación por aprender y cumplir con responsabilidad como estudiantes.

Las conductas detectadas son un hecho natural en todo grupo que comienza a constituirse; por ende, lo importante como formadores es cuidar que este proceso no transcurra al azar. Los elementos teóricos aportados por el curso deben servir para emprender acciones de formación con el propósito de dar dirección y sentido al proceso de impulsar al grupo a constituirse en una comunidad de práctica.

No obstante que la tarea realizada es satisfactoria, es pertinente reconocer los alcances obtenidos y las limitaciones que impone el mismo proceso de maduración de cada uno de los miembros para generar su participa-

ción. Aunado a las dificultades que implican compartir sus aprendizajes con base en la reflexión de su experiencia práctica, durante el trayecto de formación que comienzan como futuros docentes de matemáticas de la escuela secundaria.



Figura 3. La reflexión dialógica como actividad principal.

En suma, la experiencia se estima enriquecedora y, dentro de los retos a enfrentar, el principal propiciar situaciones de aprendizaje que funcionen como contexto para el compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido.

Lo importante, entonces, consiste en no desviarse en la tarea educativa que debe cumplir todo formador; en otras palabras, no perder nunca la mira de que educar debe orientarse exclusivamente a transformar con determinadas finalidades.

Fuentes de consulta

-Bruner, J.S. (1997). “Pedagogías de uso común”, en The Culture of Education (pp. 44-65). Cambridge, Harvard University Press.

-Garrido, A. (2003). “El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual”. UOC. En: <http://www.uoc.edu/in3/dt/20088/index.html>

-Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos, Barcelona, Paidós-MEC.

-SEP (2008). *La Enseñanza en la Escuela Secundaria. Cuestiones Básicas I y II*. Licenciatura en Educación Secundaria. Programas y materiales de apoyo para el estudio. México, SEP.

El sentido del diálogo con los padres y la participación en la colaboración de las familias en la escuela

*Hermelinda Luna Castro**

Resumen

En este proyecto se buscó que cada miembro de la comunidad (maestros, alumnos, padres de familia, etc.) se sintiera incluido dentro de los proyectos educativos y toma de decisiones que atañen al grupo.

Palabras clave: Comunidad de aprendizaje, diálogo, colaboración, práctica escolar, familia.

Abstract

The project sought every member of the community (teachers, students, parents, etc.) feel included in educational projects as well as in making decisions that affect the group.

Keywords: Learning Community, Dialogue, Collaboration, School Practice, Family.

Presentación y desarrollo de la propuesta

En la actualidad, la noción dialógica de la integración del trabajo docente (construcción de comunidades de práctica, sociedades del conocimiento, paradigma de la complejidad, conocimientos en redes de colaboración, etc.) alude a la generación de nuevos espacios profesionales de atención a las diferencias sociales identificadas en los contextos de práctica.

Profesora de la escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl. Estudie la Normal en la Esc. Normal 7 de Nezahualcóyotl.

La propuesta de realizar un trabajo a través de comunidades de aprendizaje se pensó con la idea de avanzar en la integración real (no sólo discursiva) de una comunidad de práctica (docentes en formación de sexto semestre de la licenciatura en Educación Primaria) que efectivamente se interese por los otros. Orellana (2001), señala que “no se trata de acumular nuevos saberes —lo que en una época fue considerado la clave del progreso—, sino de construir saberes que sean significativos, que contribuyan a cambiar actitudes y comportamientos individuales y colectivos, que permitan frenar las tendencias destructivas y recrear nuevas relaciones con el medio de vida.



Figura 1. Preparando, por grupos, una tarea.



Figura 2. Vivenciando la actividad de compartir en el patio.

Esta dimensión de integrar se trató de aplicar en la relación entre los docentes en proceso de formación, padres de familia y escuela, desde la dimensión del diálogo, en el entendido de recuperar la visión participativa de la colectividad. Se buscó que cada uno de los miembros de la comunidad (maestros, alumnos, padres de familia, etc.) se sintiera incluido en los proyectos educativos y toma de decisiones que atañen al grupo.



Figura 3. Trabajando con padres de familia los diversos conceptos del proyecto.

Reconocemos que para que una comunidad exista, sus miembros deben estar conscientes de ella y de sus diferencias con otras comunidades. El contexto actual plantea a la educación nuevos retos, tal es el caso del desarrollo de habilidades y competencias como estrategia básica del “aprender a aprender”. Las comunidades de aprendizaje se basan en la disposición y confianza para aprender juntos y compartir experiencias y conocimientos a partir del aprovechamiento de las sinergias de los grupos. Ésta es una particularidad del diálogo y colaboración que se pudo recuperar del desarrollo del proyecto escolar.

Identificamos en concordancia con Viveros (2008), lo que señala; “... Una comunidad de aprendizaje es una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario. La escuela en este contexto se convierte en el espacio dinamizador del trabajo conjunto, implica ir más allá de la mera repartición de tareas entre los diferentes participantes. Los objetivos son el punto de partida para el trabajo colaborativo reflexivo crí-

tico, es decir, cómo todos pueden colaborar para alcanzar la meta; por lo tanto se plantea la educación y la convivencia como parte de la transformación social y cultural de la escuela y del entorno educativo basado en el aprendizaje dialógico...”

En este sentido, este proyecto implicó trabajar en conjunto y reflexionar del trabajo en la escuela y con los niños; además, cómo los padres asumen su compromiso y participan en la construcción de aprendizajes.

Por otra parte, un elemento central del desarrollo del proyecto lo constituyó la negociación de sentidos y significados, esto es, en el entendido de que todos pudiéramos construir un mecanismo de relación que permitiera avanzar en los aprendizajes. Es así que en todo el proceso del proyecto el “sentido del diálogo con los padres y la participación en colaboración de las familias en la escuela”, siempre estuvo presente.



Figura 4. Presentando al grupo algunas conclusiones del trabajo

Los aprendizajes son importantes a medida que permiten situar el papel del diálogo y la colaboración como elementos centrales en la construcción de relaciones con los otros. Acercarnos a la formación de una comunidad periférica legítima y trascender a la constitución de comunidades de aprendizaje, es una posibilidad que en el contexto específico del trabajo docente puede establecerse en función de que los profesores continúen en las mismas zonas de práctica y se involucren más en los contextos escolares, dado que la participación de los padres suele ser parcial dependiendo de los ritmos laborales en los que se desenvuelven.

Sin embargo, cuando se involucran en proyectos que los recuperan también a ellos como partícipes, se vuelven interlocutores comprometidos con el trabajo de los docentes, que es algo que podemos seguir recuperando en el desarrollo y fortalecimiento de la práctica escolar.

Como cierre puedo decir que la idea que guía el proceso de construcción de comunidades de aprendizaje en la escuela normal y desde el trabajo realizado con los grupos, es la noción de praxis transformadora. Esta transformación se posibilita desde las propias construcciones de los participantes en el proceso educativo (docentes formadores, docentes en formación, padres de familia, autoridades educativas), que los involucran protagónicamente y comprometen con la comunidad en todas las acciones cotidianas del trabajo pedagógico. Todo en busca de una reconstrucción del saber, saber hacer y saber ser de los estudiantes y de los formadores a través de la colaboración solidaria con las tareas de la formación.

Fuentes de consulta

Orellana, G. (2001). La comunidad de aprendizaje en educación ambiental una estrategia pedagógica que abre nuevas perspectivas en la educación actual. *Tópicos en educación ambiental*. 3 (7), 43-51.

Viveros, J. (2008). *Las comunidades de aprendizaje basadas en el aprendizaje cooperativo-dialogico y el enfoque de la escuela inclusiva para evitar el fracaso escolar*. Congreso iberoamericano de educación Metas 2021. Argentina.

Comunidad de aprendizaje dialógico-colaborativa para la formación de profesionales de la Escuela Normal de Tecámac

Judith Araceli Gómez Muñoz y Araceli Jiménez Nava***

Resumen

Propuesta que atiende la necesidad de actualización de los diferentes actores educativos, formados con planes de estudio anteriores a la Reforma de Educación Básica y al Programa 2011. Esto mediante la conformación de comunidades de aprendizaje dialógico colaborativo que impacta en la formación profesional, entre Educación Básica y Escuela Normal de Tecámac.

Palabras clave: Comunidad de aprendizaje, profesionales reflexivo-críticos, desarrollo profesional.

Abstract

The proposal addresses the updating need of the various educational actors, who were formed with the prior curricula of Basic Education Reform Program 2011. The above mentioned, by forming collaborative dialogic learning communities which impact in the vocational training, including Basic Education and Teacher Training College of Tecámac.

Keywords: Learning community, Reflexive-Critic Professionals, Professional Development.

* Docente de la Escuela Normal de Tecámac y funciones de asesoría.

** Docente de la Escuela Normal de Tecámac y funciones de asesoría. Candidata al grado de Maestría en Pedagogía por la UNAM.

Introducción

En la Escuela Normal de Tecámac se realizó el curso-taller titulado “La Reforma Integral de la Educación Básica y la Tutoría de Octavo Semestre” de la licenciatura en Educación Preescolar. En esta actividad participaron 31 docentes en formación, 31 tutoras, 10 directoras, 2 auxiliares de supervisión y una supervisora. La propuesta surge con la finalidad de atender la necesidad de actualización de los diferentes actores educativos, que se formaron con planes de estudio anteriores a la Reforma de Educación Básica y el Programa 2011. Esta propuesta es mediante la conformación de comunidades de aprendizaje dialógico colaborativo que impacte en la formación profesional.

Durante el desarrollo del curso las temáticas abordadas fueron: La Reforma Integral de la Educación Básica, la Tutoría en la Escuela Normal, Planeación, Intervención Educativa y Evaluación por Competencias en el Nivel Preescolar.

Para la conducción y análisis del curso se recuperó la propuesta de Antonio Novoa (2009), quien en su artículo “Para una formación de profesores construida dentro de la profesión”, propone cinco disposiciones que deben tener en cuenta en la formación: conocimiento, cultura profesional, tacto pedagógico, trabajo en equipo y compromiso social. Todas ellas constituyen los aspectos nodales para la consolidación de comunidades de aprendizaje dialógico colaborativo.

Desarrollo

Las acciones alcanzadas en el transcurso de las sesiones fueron las siguientes:

- a) El conocimiento. Los participantes compartieron aprendizajes previos, revisaron fuentes bibliográficas y electrónicas que los condujo a la construcción de conocimientos fundamentados. El debate entre los miembros, la identificación de fortalezas, debilidades y el análisis de la práctica educativa, brindaron la posibilidad de aprender y compartir conocimiento.
- b) Cultura profesional. El trabajo colaborativo realizado en los equipos, permitió identificar la misión-visión de las instituciones, el compromiso social, los propósitos educativos del nivel, la actuación de los docentes y las formas de trabajo al interior de las instituciones. Esto fue posible mediante ejercicios de reflexión para identificar la cultura que subyace en cada

zona al revisar las acciones realizadas en los jardines de niños, las cuales en la actualidad no responden a los requerimientos sociales y educativos de nuestro país. Reflexionar en relación con la cultura profesional, fue un aspecto primordial en la constitución de la comunidad de aprendizaje.

c) Tacto pedagógico. Los valores compartidos, tales como tolerancia y respeto a la pluralidad de visiones, permitió la crítica constructiva, dando la posibilidad de modificar prácticas en los jardines de niños. Cuando los integrantes de la comunidad de aprendizaje ponen en juego el tacto pedagógico con asertividad y empatía, logran mejores resultados.

d) Trabajo en equipo. Fue una de las estrategias más complicadas, ya que la naturaleza humana tiene aspectos complejos de conducta y comportamiento individual, los cuales permean el desarrollo de las actividades. Sin embargo, el trabajo colaborativo, la identificación de roles, liderazgo, asignación de tareas, diálogo y toma de decisiones, resultaron los elementos que hicieron viable la integración del grupo y el análisis de la Reforma Integral de la Educación Básica.

e) Compromiso social. El análisis de documentos, la experiencia de participantes, la diversidad de funciones, los proyectos implementados en cada jardín de niños y el trabajo dialógico colaborativo entre docentes en formación y tutoras, favoreció el compromiso social de los profesionales.





Figura 1. Diversos momentos del trabajo de la comunidad de práctica dialógico colaborativa de Tecámac

Resultados

Al finalizar el curso-taller los participantes y conductores constatamos que la comunidad de aprendizaje integra las visiones de cada uno de sus miembros; asimismo, permite la construcción de aprendizajes que surgen de las necesidades reales de los involucrados. También genera conocimientos acordes a los aspectos culturales de los profesores; posibilita la toma de decisiones en colectivo, y la colaboración para el óptimo desarrollo de los propósitos educativos. La puesta en práctica de diferentes valores humanos, como premisa fundamental del cambio en el ámbito social, propició la toma de conciencia del profesional educativo.

Un aspecto adicional, gestado a partir de este curso, fue la propuesta de redes de trabajo, con diferentes líneas y experiencias innovadoras que se comparten mediante recursos electrónicos.

Fuentes de consulta

SEP (2011). México. Plan de estudios. Educación Básica.

SEP (2012). México. “Programa de Estudios 2011”. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar.

Novoa, A. (2009). “Para una formación de profesores construida dentro de la profesión”. Revista de Educación, 350, 203-218.

Una estrategia pedagógica-dialógica para la formación de docentes: compra-venta de proyectos educativos

Rita Yáñez Garnica y José de Jesús Andriano León***

Resumen

Se desarrolla una estrategia pedagógica basada en la teoría de Carol Ann Tomlinson, por la que los estudiantes sitúan su trabajo como formadores en educación infantil a través de un juego denominado “Compra-venta de proyectos educativos”. Se aprecia que mediante la estrategia dialógica afinan la forma en que escriben los proyectos, al tiempo que los formadores identifican temáticas que deben ayudarles a mejorar.

Palabras clave: Formación del profesorado, método, educación infantil.

Abstract

A pedagogical strategy based on Carol Ann Tomlinson’s theory is developed; in it the students set their work as trainers in early children education through a game named “Buying and selling educational projects.” By means of the dialogic strategy it is appreciated how they write projects while teachers can identify themes that should help them improve.

Keywords: Teacher Training, Method, Children Education

Introducción

A partir de la solicitud de trabajo propuesta por Comunidad de Aprendizaje Dialógico-colaborativo para la Formación de Profesionales Reflexivos-críticos, se generaron otras expectativas relacionadas al aprendizaje de los docentes en formación, además del papel que representa el docente atendiendo a su formación continua y las implicaciones que conlleva la profesionalización docente.

* Originaria del Distrito Federal, radica actualmente en Tecámac, Estado de México, con estudios de Licenciatura en Educación Preescolar.

** Maestro en Ciencias de la Educación, Administración e Investigación en Instituciones de Educación Superior en la Universidad del Valle de México.

Planteamiento

El reto del aprendizaje dialógico-colaborativo tiene que ver con la ruptura de paradigmas a partir de los marcos referenciales determinados por el contexto, entendido como la “situacionalidad del significado en las comunidades y en lo que representa aprender en función de formar parte de una comunidad” (Garrido, 2003), donde las características propician una búsqueda y uso de la información planteando distintos desafíos a otras intervenciones.

La acciones encaminadas al aprendizaje centrado en el alumno, perfila la docencia en un proceso de intervención, señalado por Bazdresch, como el cambio en que incurre un docente para conseguir el cumplimiento de los fines educativos y la investigación de su propia práctica coadyuvando a la reflexión de la misma.

La estrategia pedagógica de “Compra-venta de proyectos educativos”, se desarrolló en la asignatura de Observación y Práctica docente IV. Toma como base el texto de Carol Ann Tomlinson, sobre la diversificación y el aula diversificada que se encuentran propuestas en el sexto semestre de la licenciatura en Educación Preescolar; aunado al contenido de la lectura, la transdisciplinariedad en la formación docente.

Desarrollo

La estrategia se diseñó para tres fases: la primera corresponde a la integración de grupos equitativos, preferentemente en lugares que propicien el trabajo y la libre expresión. La segunda corresponde a las consignas que deberán seguir mediante 12 pasos, cuentan con \$350 mil en cheques al portador y en efectivo (papel moneda y cheques para juegos infantiles). El dinero se maneja en dos situaciones: para pago de asesorías con expertos y la compra-venta de los proyectos.

1. *Definición del proyecto*: como resultado de los consensos por equipo surgieron “La vuelta al mundo”, “Acampando en la escuela”, “Explosión de arte”, “Como jugar todos juntos”, “Los animales del bosque”.

2. *Representación*: Expresión escrita o pictográfica que identifica al equipo con su proyecto,

3. *Propósitos*: describen la importancia del tema y el impacto en la formación de los niños, atendiendo a los campos formativos del programa de educación preescolar 2011,

4. *Núcleos de intervención*: precisar el núcleo (padres de familia, alumno, educadora, jardín de niños) que requería de mayor atención e intervención de acuerdo con el proyecto elegido, identificando el impacto en la formación y el aprendizaje de los niños de preescolar. En general, cada equipo tomó tres núcleos para trabajar; pero el que más llamó la atención fue el de padres de familia, que hasta las últimas fechas de las intervenciones en los jardines de niños era el menos favorecido por las docentes en formación. Surge la necesidad de incluirlos o tomarlos en cuenta, como parte del reto de disminuir la inseguridad que les causa comunicarse con ellos.

5. *Fundamentación del proyecto*: recurrieron a fuentes bibliográficas, páginas de Internet, a las antologías de los semestres de la licenciatura, para precisar la postura teórica en función de los requerimientos del proyecto.

6. *Estrategias didácticas*: acuden al proceso de contextualización (para zona rural), y a partir de ello detectan, reconocen e indagan cómo se resuelve una problemática en ese tipo de comunidades, identificando la estrategia, sea por proyectos o talleres, que en la experiencia les había dado mejores resultados.

7. *Fortalecimiento del proyecto*: aunque se apeló a la revisión bibliográfica, a todos los equipos se les olvidó escribir las fuentes de referencias en que sustentaban sus proyectos; la preocupación estuvo radicada en resolver los cuestionamientos del probable comprador. Se advirtió que dominan contenidos e identifican el aporte de los autores, pero se les dificulta precisar el autor.

8. *Consistencia del proyecto*: permite analizar en el desarrollo, coherencia y congruencia del proyecto, toma de decisiones y acuerdos; asimismo, la fundamentación, estrategias para elevar la calidad de la educación, costos y el uso óptimo de la experiencia para defender la construcción del proyecto. Pero, sobre todo, el impacto en la formación integral del niño de preescolar, independientemente del núcleo de atención focalizado en el proyecto.

9. *Venta de proyectos*: bajo la elección de su medio creativo para comunicar

su proyecto de acuerdo con las necesidades de la comunidad, se exponen mediante sorteo los equipos en pares académicos. El proceso de negociación inicia con la fundamentación del proyecto en función de los beneficios y aportes a la educación integral y los fines educativos de la educación básica. La experiencia permite movilizar los saberes, sustentados con los referentes que se articulan en una transdisciplinariedad de conocimientos que poseen a lo largo de su formación inicial.

El dinero que tenían para la negociación de la compra-venta no se utilizó, sino que se centraron en la propuesta del proyecto, solicitando la precisión del propósito y el impacto a la comunidad, el desarrollo de los campos formativos; también en considerar la parte teórica para la creación, desarrollo y éxito de los proyectos, algunos incluyeron la comunicación con padres de familia y autoridades. Hubo participación de todas y cada una de las integrantes del equipo, sorprendiendo las alumnas, más reservadas del salón, con sus participaciones argumentadas y sustentadas.



Figura 1. Comunidades de aprendizaje. Proyecto “compra-venta de proyectos educativos”.

10. *Mejora continua*: los retos de la compra-venta de sus proyectos propició la mejora del proyecto, considerando las dudas del comprador como una alternativa para enfrentar los problemas, retos o conflictos por parte del vendedor. No se recurrieron a asesores externos, porque la convivencia entre los integrantes del equipo permitió coordinar esfuerzos y organizar la información. Tomar en cuenta las sugerencias posibilitó enriquecer los proyectos, al grado de mejoramiento que dio pie a que otros equipos pusieran en marcha la propuesta en la realidad de los jardines de niños, dada en la siguiente intervención educativa.

En la tercera fase, correspondiente a una evaluación general de la estrategia pedagógica que propiciara el aprendizaje dialógico-colaborativo, se manifestó una alta participación individual, por equipos y grupal; se recurrió, en consecuencia, a aplicar un cuestionario por equipo para conocer las aportaciones e inquietudes. Dentro de las aportaciones significativas en su totalidad, se mostraron sorprendidas por el nivel de participación, defensa y fundamentación que utilizaron para integrar su proyecto y defenderlo.

El conocimiento del contexto facilita la visión y focalización de atención a factores vulnerables, en riesgo o de oportunidad de mejora. Resultó valioso darse cuenta de que los participantes, que comúnmente aparecen como silenciosos, tienen un dominio de fundamentos y experiencias que son necesarios compartir con el resto del grupo. Que pueden recurrir a cualquier integrante del grupo para comentar dudas o propuestas y encontrar condiciones positivas, así como ampliar expectativas. Valoran que la defensa de las ideas tiene relación con el nivel de conocimientos que poseen; también coordinaron esfuerzos para precisar propósitos educativos dirigidos a niños preescolares, que tanto se les dificulta de manera individual.

Principales resultados y conclusiones

Manifiestan que en ocasiones encontraron confusión e inconsistencia en la defensa del proyecto, producto de la falta de coherencia entre los propósitos y las actividades planteadas. Por otro lado, no convencer del todo a los posibles compradores, les generó insatisfacción como profesionales; sin embargo recapacitan sobre la necesidad de clarificar los propósitos en función de los campos formativos del programa de preescolar, enfatizar los retos cognitivos, verificar el nivel de conocimientos adquiridos e identi-

car, igualmente, los que hacen falta reforzar, hecho que se logra con una evaluación continua.

Los campos formativos que sobresalieron fueron el de identidad profesional y ética, capacidad de percepción y respuesta, habilidades intelectuales específicas y competencias didácticas; no obstante, a todos los equipos les faltó mencionar el dominio de propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar.

También reconocen la importancia del sustento teórico para dar soporte al proyecto, pero aseguran que falta reforzar el conocimiento del niño de educación preescolar. Les fue más sencillo analizar y reflexionar sobre el trabajo ajeno, dado que permite compararse a cada persona con relación a las aportaciones y sustento de los otros. Además identifican la importancia del dominio de conocimientos del trayecto formativo de la licenciatura para dar respuesta a un problema, que se diversifica en la realidad, así como la necesidad de fundamentarse teóricamente para proyectar seguridad, confianza y mejorar los procesos

En esta fase se recurrió a que plasmaran su experiencia de la estrategia, dentro de su diario pedagógico, lo que fue gratificante en cuanto al reto cognitivo que se les creó para articular ideas de un proyecto en común. Distinguen un cambio en la forma de abordar los contenidos y relacionarlos con la práctica; asimismo, del giro que dio la clase propició la manifestación de habilidades en ellas mismas o en otras compañeras; se coincidió en que el trabajo colaborativo es necesario para atender y responder a otras necesidades de formación y resolución de problemas. Destaca la toma de decisiones, la comunicación, la convivencia, la negociación, pero también las diferencias ideológicas, compromisos y responsabilidades que se construyen y mantienen desde antaño, lo califican como ejercicio importante e imprescindible para la ruptura de la rutina.

El trabajo colaborativo lo conocían en lecturas y por comentarios derivados de la experiencia de los docentes, pero ahora fue distinto experimentarlo mediante la resolución de problemáticas comunes y, sobre todo, corresponder a la teoría y a la práctica de manera distinta, siendo ellas partícipes de la organización.

Fuentes de consulta

Casanova, A. (1998). La evaluación educativa. México: SEP-Muralla.

Garrido, A. (2003). El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual. *Internet interdisciplinary institute* , 1-6.

Postic, M., & J.M., K. D. (1998). La observación para los profesores en formación . En Observar las situaciones educativas (págs. 201-205). Madrid: Narcea.

Sañudo, L. E. (2006). En R. C. ponce, Significación de la práctica educativa. Barcelona, Paidós.

La lectura: una herramienta para desarrollar competencias intelectuales en los alumnos de la licenciatura en Educación Secundaria, en la especialidad de Español

*Delia García Campuzano**

Resumen

Este texto explica el proceso metodológico realizado con la lectura de obras literarias en la formación docente inicial. Ello con el propósito de desarrollar las competencias intelectuales de los estudiantes y significar, desde los actores mismos, su aprendizaje y formación personal y profesional.

Palabras clave: Formación del profesorado, animación a la lectura, creatividad, TIC.

Abstract

This text explains the methodological process carried out in initial teacher training with literary reading. The above mentioned, with the aim to develop students' intellectual skills, as well as represent their learning and personal professional formation from the actors themselves.

Keywords: Teacher Training, Reading Encouragement, Creativity, ICT.

Contexto de aplicación

El trabajo se desarrolló con 30 alumnos de licenciatura en Educación Secundaria, en la especialidad de Español, de la modalidad escolarizada, durante el ciclo escolar 2011-2012, en la Escuela Normal Superior de Michoacán. Se atendieron las asignaturas de Apreciación Literaria I y II, que corresponden a los semestres V y VI, respectivamente.

* Realizó estudios de Profesora de Educación Primaria, Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Media en el área de Español,

Algunos problemas presentados con este grupo fueron: bajo interés y necesidad por aprender, falta de disciplina hacia el estudio, ausencia de escucha, resistencia al trabajo en el aula y fuera del aula, incumplimiento de tareas, lectura insuficiente (sólo un alumno tenía amplia experiencia lectora y cinco más habían leído algunos libros pero de manera intermitente), renuencia a escribir, limitadas habilidades para concretar procesos de aprendizaje con los grupos de práctica en la escuela secundaria y escasa importancia en lo que se aprende para la formación profesional docente.

Propuesta de cambio

La educación y la formación que reciben de hoy los jóvenes en el hogar, escuela o medio social es, a primera vista, muy deficiente; debido a esto, diversas fuerzas en la estructura social y en el sistema de comunicaciones conducen a que la lectura pierda importancia y, de igual forma, a que la literatura pase a un lugar secundario como formas de recreación del individuo.

Por ello se enfatiza en promover una cultura lectora de obras literarias, ya que permite el desarrollo humano, cognitivo y afectivo; además, desarrolla la imaginación, espíritu creador, gusto y hábito lector, así como el logro de competencias intelectuales en los futuros docentes, a fin de que se desempeñen profesionalmente. De ahí se asume el reto de diseñar estrategias didácticas que busquen lograr este cometido, aparte de potenciar la práctica educativa y operar el proceso de comprensión lectora desde una óptica transdisciplinaria.

Desarrollo

Se aplicó el siguiente procedimiento:

Diagnóstico lector. En este momento se realiza la indagación cuidadosa respecto a las condiciones del grupo sobre la lectura. Se consideran aspectos como la experiencia lectora: ¿cuándo comenzaron a leer y qué significado tuvo para ellos estas experiencias en su persona?, ¿qué leen?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cuánto?, además de las estrategias que emplean para la lectura.

Activación de conocimientos previos. Los estudiantes reconocen la importancia de la lectura en la formación de toda persona. Esto se efectúa mediante la exploración de sus ideas previas por preguntas como ¿por qué y para qué se lee? Y se complementa con la revisión teórica de aspectos, por ejemplo, circunstancias y problemáticas sociales, psicológicas de la lectura que se viven en el país y otras naciones. Ideas existentes en las distintas sociedades sobre lectura y su incidencia en el gusto lector, los mitos sobre la lectura, los derechos del lector y la función de los maestros y demás mediadores entre el libro y el lector adolescente.

Conocimiento del propósito y sentido de la lectura. Se articula la experiencia lectora y la revisión teórica con los propósitos del curso a fin de que se conozcan los resultados previstos del aprendizaje y, asimismo, se encuentre sentido a la formación docente.

Pedagogía de la lectura. El docente es modelo de lectura: lee, comenta, señala, refiere textos. Lee en voz alta en cada sesión de trabajo e invita a los alumnos a hacer lo mismo. También fomenta la lectura en los alumnos al brindarles un contexto lector (comprar, llevar y presentar libros). Ésta es la mejor pedagogía de la lectura.

Selección de obras literarias. Se toma el criterio de elección de obras literarias, el interés del lector desde la portada, título, autor, síntesis, etc. En un inicio se sugiere como referencia la lectura de literatura universal, latinoamericana, mexicana y juvenil. Se puede presentar un listado de autores, en el caso de alumnos que no idean sobre qué empezar a leer.

Lectura. Se destina tiempo para la lectura (libro por mes) y tiempos mínimos por día. Se señala como consigna: disfrutar de la lectura. Cuando este precepto procede, la comprensión se da por añadidura.

Intercambio académico. Cada alumno participa ante el grupo (hay un máximo de tiempo) presentando el texto que leyó. Los textos se comentan y discuten a partir de las siguientes estrategias:

- *Comentario libre.* Socializar textos con las ideas del lector, con la estrategia que decida emplear y los referentes que él posee o contenido del que se apropió.

- *Acontecimientos significativos*. Se presenta el libro leído con el afán de rescatar los acontecimientos o situaciones significativas para el lector. A partir de ahí establecer relaciones entre éstos, de manera en que se aprecia la experiencia del lector, la interpretación hecha del texto y aquello que le resultó importante e impactante.

- *Ideas, frases, pensamientos*. Esta estrategia se desarrolla tomando en cuenta el registro del alumno sobre aquellas ideas, frases, pensamientos, afirmaciones o conceptos contenidos en las obras. Puede realizarse literalmente (como aparece en el texto), o bien, el estudiante estructura sus ideas-conceptos mediante los cuales expresa significados o razonamientos filosóficos, además argumenta por qué se consideraron tales afirmaciones o pensamientos.

- *Imágenes*. Otra estrategia tiene que ver con las imágenes mentales formadas al momento de leer, dado que el contenido sugiere a la mente ciertas visualizaciones-representaciones. Ambas se aprovechan para dibujarlas y compartirlas con los otros exponiendo sus argumentos: ¿Por qué se formó determinada imagen en el lector?, ¿qué representa para ti?, ¿qué representa para los demás?

- *Preguntas para pensar*. Consiste en formular preguntas de manera libre, pero cuidando que sean cuestionamientos cuya respuesta no resulte textual, es decir, no debe responderse con el texto, sino a partir de la información implícita. De tal manera que la respuesta se infiera, construya y permita pensar más allá del texto. Una vez establecidas las preguntas, se promueve la socialización de preguntas y respuestas.

- *Análisis de personajes*. Se eligen, primero, aquellos personajes que hayan gustado, motivado, llamado la atención y, segundo, se emiten juicios sobre éstos referentes a sus habilidades, actitudes, valores, forma de pensar, cultura. Todo lo anterior argumentado.

- *Elaborar hipótesis*. Generar hipótesis, de acuerdo con el contenido que presentan los textos, contribuye al desarrollo del pensamiento del lector. Esto es posible desde ejes como las acciones que se expresan en las obras literarias, los acontecimientos ocurridos, las problemáticas y soluciones que se suscitan, etcétera.

- *Categorización.* Los textos se comentan a través del uso de categorías, que se determinan al agrupar ciertos indicadores, características o aspectos en un concepto-término que designen los alumnos. Por ejemplo, puede ser: cultura, hombre, mujer, valores, aprendizaje, educación, vida, religión, etc., según lo que se aborde en la obra literaria. También estas categorías que se generan, se argumentan.

- *Campos del conocimiento.* Se identifican las diversas formas de emplear el texto para el aprendizaje de contenidos específicos de diferentes áreas de la realidad o conocimiento, verbigracia: economía, política, cultura, biología, matemáticas, ecología, español, inglés, etc. Esta comprobación se realiza considerando las situaciones, problemáticas, personajes, narradas en los textos.

- *Te vendo mi libro.* Se presentan las ideas que el lector tiene sobre un texto; de modo que se persuade a la audiencia de comprar el libro a partir de los argumentos planteados.

- *Creación artística.* Busca presentar la obra leída a través de cualquier expresión del arte: pintura, música, literatura, video-cine, teatro, danza.

- *Libreta literaria.* Expresar, en una libreta-libro, la opinión, comentario, valoración de la obra revisada, sugerencias de lectura, vínculos con otros autores y obras, así como dificultades enfrentadas durante la lectura y aprendizajes logrados: cómo se hizo la lectura, qué aprendieron y cómo lo incorporan a su vida cotidiana.

Resultados

Los estudiantes identificaron vicios, limitaciones y necesidades durante su proceso de aprendizaje; del mismo modo darse cuenta de la importancia del interés y compromiso en la construcción de sus aprendizajes, además de los factores que limitan o favorecen su desempeño. Ubicar, seleccionar, representar, recuperar y utilizar información, aparte de incrementar la comprensión y cultura lectora en el 80% de los estudiantes (gusto, importancia y hábito por la lectura, involucrarse con diversidad de textos, compartir la lectura, analizar, argumentar, ejercer lectura crítica).

Adquirir seguridad al participar, mayor motivación, mejora del autocon-

cepto y autoestima; valoración del trabajo de equipo, desarrollo y fortalecimiento de habilidades comunicativas: escucha, expresión oral, escritura. Vincular la comprensión-producción de textos, actitud de investigación y reflexión en el diseño, aplicación y evaluación de estrategias y actividades de aprendizaje. Otros logros son: desarrollo de competencias reflexivas-críticas al describir la enseñanza; analizar las situaciones que emergen en el aula; fundamentar su actividad profesional, y articular la acción con las teorías que la guían y disposición para mejorar la práctica docente.

Vídeo sobre la experiencia

http://www.youtube.com/watch?v=AgrcBNq2BO0&feature=player_detailpage

Fuentes de consulta

Ávila Aldrete, Margarita, et al (2001). Desocupado lector. Lectura y comentario de textos en la escuela secundaria. México, Limusa.

Cassany, Daniel (2000). Enseñar lengua. Barcelona, Graó.

De la Torre, Saturnino y Óscar Barrios. (2002). Estrategias didácticas innovadoras. Barcelona, Octaedro.

García Campuzano, Delia. (2011). Estrategias didácticas para la enseñanza del español. Documento de circulación interna. ENSM, Morelia, Michoacán.

Garrido, Felipe. (1999). El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre la lectura y formación de lectores. México, Planeta mexicana.

Jolibert, Josette y Gloton, Robert. (1999). El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura. Barcelona, Gedisa.

Lomas, Carlos (1999). Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras I y II. Barcelona, Paidós.

Palacios Sierra, Margarita et al (1997). Leer para pensar. México, Alhambra mexicana.

Solé, Isabel. (1999). Estrategias de lectura. Barcelona, Graó.

Reconocer la diversidad para su atención educativa

Martha Isabel Lagunas Figueroa*

Resumen

Recoger una experiencia de investigación realizada por los estudiantes para conocer la realidad de la atención a la diversidad.

Palabras clave: Formación del profesorado, atención a la diversidad, comunidad.

Abstract

It is pretended to collect the research experience from students to get to know the reality regarding the attention to diversity.

Keywords: Teacher Training, Attention to Diversity, Community

Introducción

La diversidad y las desigualdades entre estudiantes son aspectos que se mantienen en cada centro escolar y en cada aula. Son retos y fuente de dificultades para la organización de las escuelas, para el desarrollo del currículum y para los métodos pedagógicos (Gimeno , 2000, p. 92).

Es de suma importancia que el docente de educación básica desarrolle, desde su formación inicial, la capacidad de reconocer las diferencias socio-culturales de sus educandos. Una opción viable es poner al futuro docente en situación real, mediante la investigación educativa, preparada con propósitos claros y sustentos teóricos. Es efectivo que través de estrategias de investigación se propicien el acercamiento a niños reales, en situaciones y contextos reales, en su nicho de desarrollo, reconociendo su mundo y la interacción que tiene con sus cuidadores.

* Docente de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, Estado de México.

Con este acercamiento también es posible identificar la cultura, conformación de las familias y perspectivas que tienen los padres sobre la educación de sus hijos.

Estar cerca en una situación real de la vida de los pequeños de educación básica, facilita distinguir la diversidad de contextos, donde el estudiante que aspira a la docencia se inserta, ocasionalmente y por períodos cortos, en contextos para él mismo desconocidos; esto dado que cada quien conoce su casa, sus rutinas, sus posibilidades, sus limitaciones, sus dificultades, sus creencias, sus tradiciones, etc., por citar algún ejemplo: cuando alguien que tiene un baño con regadera y calentador automático, hace alusión a bañarse, sólo le pasa la idea de meterse al baño y bañarse.

No pasa por su cabeza llenar una olla con agua, calentarla en la estufa; meter una tina al baño; esperar a que se caliente el agua; llevar el agua caliente con precaución al baño y vaciarla a la tina: después, agregar agua fría a la tina para templar el agua, preparar un recipiente (jícara) para iniciar el baño y; al término, después de vestirse, retirar los recipientes utilizados: olla, tina, cubeta y jícara. También, en su caso, el niño que antes de salir de casa hacia la escuela pasa por el comedor y encuentra dispuestos los alimentos para su consumo, tal vez jugo, leche y pan, ofrecidos por la mamá; a diferencia de otro niño, que no encuentra alimento alguno por la carencia económica, o por la ausencia de la madre que ha salido desde temprano a ocuparse en sus labores.

Los casos, de niños con servicios en su casa, pueden parecerse a la vida cotidiana de los aspirantes a la docencia, que al desconocer otros casos, pueden pensar que su forma de vivir es generalizada; es decir, que todas las personas gozan de oportunidades similares y que al desempeñarse en las aulas van a encontrar a un niño estándar o ideal, ávido de su forma de conducir y con disposición incondicional de los padres de familia hacia sus requerimientos. Con este tipo de acercamiento, el futuro docente, rompe con algunos de sus esquemas y da apertura a descubrir la multitud de ventanas e historias que representa cada estudiante.

Acercarse al conocimiento de la diversidad, permite al futuro docente reflexionar sobre su expectante labor; llevarla al plano de la conciencia; madurar la importancia de su actuar con una actitud de servicio; reconocer el significado de proporcionar una adecuada atención a cada niño, desde su

individualidad. Haciendo real el derecho de los más desfavorecidos con una apertura democrática que pugne por su desarrollo.

Con dicho ejercicio de investigación se alcanza el siguiente propósito: adquirir herramientas para fortalecer la capacidad de percepción y respuesta ante las condiciones sociales de la escuela, que permitan desarrollar la sensibilidad y la facultad pedagógica para hacer más compatible la enseñanza con las características culturales del grupo y de cada uno de los niños. Asimismo, asegurar el logro educativo de todos, lo que mejorará la capacidad de apreciar y respetar la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad. Aceptar que dicha diversidad estará presente en situaciones en que realice su trabajo.

Valorar a cada niño por su individualidad, de acuerdo con Gimeno Sacristán (2000), tiene sentido al favorecer la singularidad individual, la visión del aprendizaje como una constitución en cada sujeto guiada por una evaluación continua de carácter formativo, siguiendo la idea de que en la flexibilidad se acomodan mejor los sujetos diferentes.

Puesta en práctica

Se aplica el ejercicio a un grupo de estudiantes de licenciatura en Educación Preescolar, como un proyecto de investigación situado. Consistió en estudiar a un niño para conocer su contexto sociocultural, nicho de desarrollo, pauta de crianza, expectativas parentales, influencia escolar, individualidad, autonomía, etcétera.

Los aprendizajes esperados fueron:

- Ampliar la perspectiva de los factores que conforman los contextos de desarrollo de los niños, y avanzar en la comprensión de las condiciones sociales y culturales que originan diferencias en su comportamiento.
- Ampliar su comprensión de los rasgos culturales de los niños en el ámbito escolar, al identificar sus diferencias atribuibles a sus condiciones sociales y culturales.
- Reflexionar sobre la práctica educativa.
- Comprender la necesidad de analizar los resultados de su trabajo docente

y compartir con sus colegas o pares, las soluciones a los problemas y las situaciones comunes.

Actividades que desarrollaron las estudiantes durante la puesta en práctica:

- Diseñar el proyecto de investigación.
- Revisar el aporte teórico sobre los contenidos temáticos.
- Delinear y aplicar instrumentos de investigación de campo.
- Analizar los resultados de la investigación de campo y contrastar con los referentes teóricos.
- Socializar los productos de investigación.
- Reflexionar sobre el compromiso y los avances logrados para propiciar el desarrollo y aprendizaje de los niños.
- Elaborar conclusiones en plenarias
- Las estudiantes deliberaron sobre la necesidad de implementar estrategias de atención especializada e individualizada a niños con problemas específicos (que a simple vista no se observan, y que en algunos casos ni los cuidadores habían considerado importante atender) localizados mediante la interacción y convivencia con el menor. Asimismo, se apreció la diversidad de casos presentados y cómo cada uno guarda una riqueza y potencialidad para accionar la práctica educativa de manera coherente.

Algunos hallazgos compartidos por las investigadoras:

* Alan comenta que no tiene amigos en el jardín, que sus compañeritos participan en juegos tontos. Cuando se le pregunta: ¿Por qué no juegas con ellos? Responde: Mi mamá dice que desde que mi papá se fue, soy el hombre de la casa. La educadora confirma que es muy difícil integrar al niño en las actividades, porque no les encuentra sentido.

* Miriam tiene una voz tan bajita, que da trabajo saber qué dice. Cuando se logró que subiera el volumen de su voz, se observa que no hay claridad en sus palabras. Sus familiares le dan opciones para otorgarle lo que pide o saber lo que dice. Cuando se les propone a los parientes que la atiendan médicamente, rehúsan a hablar del asunto.

* Daisy tiene a su alcance todo lo que quiere, le molesta que sus hermanos, que vienen a su casa los fines de semana, tomen sus cosas. Hay 12 años de diferencia entre la edad de ella y la de sus hermanos. La educadora la evalúa como muy lista, pero problemática.

* Felipe ve la televisión toda la tarde, al cuidado de una hermana sólo dos años mayor; a su mamá la ve hasta la noche, cuando regresa de cerrar la tienda. En la escuela es bastante distraído y no se relaciona con sus compañeros. La educadora dice que lo llevan con el psicólogo porque le afectó la muerte de su papá.

El principio de una pedagogía que trata igual a los que son diferentes, produce desigualdad y fracaso escolar, sigue teniendo validez para buscar estrategias pedagógicas que diversifiquen (Perrenoud) a condición de que la diferencia no introduzca más desigualdad.

Conclusiones de importancia después de socializar las investigaciones:

* Conocer los ambientes de desarrollo habitual de los niños para entender sus conductas.

* Promover ambientes de aprendizaje acordes a las características de los niños. Al respecto se formula sin rodeos que quien pretende educar se convierte en cierto modo en responsable del mundo ante el neófito y si le repugna esta responsabilidad, más vale que se dedique a otra cosa (Stratton, 1988, p. 150).

* Adecuar curricularmente las actividades para favorecer en los niños su desarrollo integral.

* Enseñar a los niños de preescolar a reconocer la diversidad, valorando las características de sus compañeros.

* Fomentar en los niños la práctica de los valores universales.

* Concienciar a los cuidadores sobre la importancia de prodigar ambientes que favorezcan el desarrollo de los niños.

* Trabajar en conjunto con padres de familia, situaciones que beneficien el desenvolvimiento de los niños.

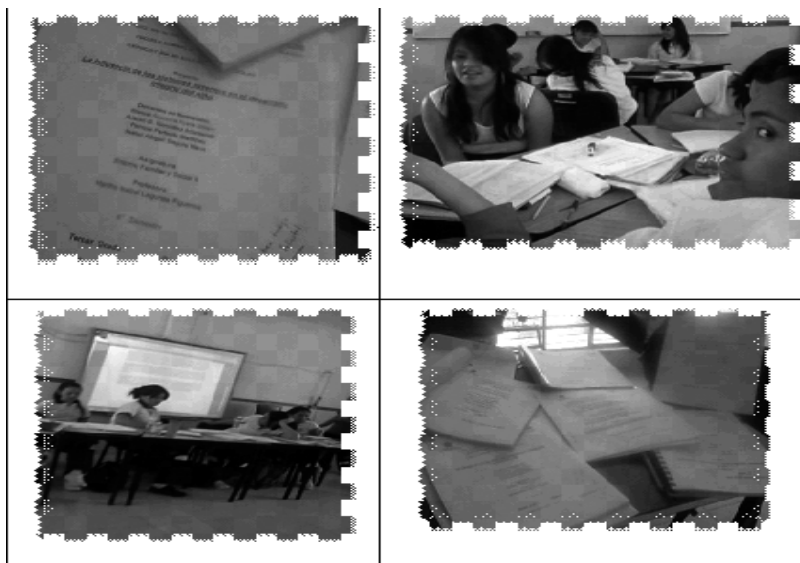


Figura 1. Ciclo de trabajo del proyecto: proyectos de investigación, trabajo en equipo desarrollado, socialización de la investigación y propuestas concluidas.

Fuentes de consulta

Gimeno Sacristán, J. (2000), La educación obligatoria: su sentido educativo y social, Madrid, Morata.

Liston, D. P. y K. M. Zeichner. (1997). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid, Morata,

Savater, F. (1999), El valor de educar. Barcelona, Ariel.

SEP, Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Preescolar. México, Sep.

SEP, Programa de Entorno Familiar y Social II de licenciatura en Educación Preescolar, Plan de estudios 1999, México, Sep.

Stratton, P. (1988), Child Development within Culturally Structured Environments. Parental Cognition and Adult-Child Interaction. Norwood, Nueva Jersey, Ablex.

Trabajo interdisciplinario entre alumnos de la FES Aragón para la elaboración de productos de fácil posicionamiento empresarial

*Rosa Benítez Luna**, *Ma. Guadalupe León Barrera*** y *Claudia Edith Serrano Solares****

Resumen

El proyecto promueve el desarrollo de trabajo interdisciplinario de la FES-Aragón entre alumnos de primer semestre de la carrera de Diseño Industrial y séptimo semestre de Relaciones Internacionales, a través de las TIC. Esto a fin de desarrollar las competencias en el diseño, investigación, planificación, organización y negociación en la elaboración de productos de fácil posicionamiento empresarial en el mercado doméstico e internacional.

Palabras clave: Competencias, estudiante, enseñanza universitaria, interdisciplinariedad.

Abstract

The project promotes the interdisciplinary work development at FES-Aragón among Industrial Design first-semester students and the seventh-semester International Relations students through ICT. This is in order to develop designing skills, research, planning, organization, as well as negotiation in elaborating easy positioning products in the domestic and international market.

Keywords: Competences, Student, University Teaching, Interdisciplinary

* Licenciada en Diseño de la Comunicación Gráfica por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

** Licenciada en Diseño Industrial por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

*** Licenciada en Relaciones Internacionales por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Contexto

La Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, es una unidad multidisciplinaria de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), comprometida con la educación superior del país, formando integralmente profesionistas en los niveles de licenciatura y posgrado. En ella se ofrecen 15 carreras profesionales.

Sin embargo, en el nivel de licenciatura, el trabajo multidisciplinario o interdisciplinario es muy escaso, debido a que cada disciplina a partir de su currículo, delimita sus cursos académicos en cada semestre con sus recursos humanos e infraestructura, siendo estos factores los que dificultan la interacción académica entre profesiones.

Por lo tanto, este proyecto propone el desarrollo de alternativas de colaboración que contribuyan a generar proyectos vinculados con temáticas y áreas de estudio, que brinden la oportunidad a los alumnos y académicos de involucrarse en el trabajo creativo desde diferentes perspectivas. En este caso, se elaborará un proyecto entre los estudiantes y académicos de las licenciaturas de Diseño Industrial y Relaciones Internacionales.

Propuesta de cambio

Se entiende como el desarrollo de trabajo académico interdisciplinario, con el desarrollo de un proyecto, específicamente un rehilete con rasgos formales propios de México, donde los alumnos de primer semestre de Diseño Industrial se encargarán del diseño de la forma, por tanto materiales y colores en la asignatura de Taller de Diseño Básico I; mientras de séptimo semestre de Relaciones Internacionales en la asignatura de Comercio Internacional II, les correspondería crear una empresa ficticia, con la idea de posicionar este producto en el mercado doméstico e internacional.



Figura 1. Desarrollo de la propuesta de cambio.

Desarrollo

Se realizaron reuniones de trabajo académico para determinar el proyecto, además de acordarse un objetivo general, basado en la estructura de un protocolo de investigación que estableciera las actividades a realizar, aparte de formar las fases del proyecto para un desglose de actividades virtuales y presenciales.





Figura 2. Diversos momentos del trabajo en el aula

Contexto Spa Praia Boutique

Ubicación	Descripción	Lugar a colocar los rehiltes
• Aida #24 A Col. San Angel Inn, • Del. Álvaro Obregón • Mexico D.F., 01060 • 55 50 84 84	• Un Spa con áreas verdes, en el que sus servicios de masajes son la especialidad. • Su decoración se basa en el FengShui pero con un toque actual. • Tiene un jardín típico de San Ángel.	• La hermosa vista al jardín típico de San Angel Inn • De noche se puede disfrutar de una iluminación LED la cual brinda un ambiente único.



<http://praiboutique.aquinegocio.com.mx/>

Figura 3. Presentación del usuario y contexto

Después se presentó el proyecto a los estudiantes y se programaron las actividades áulicas y en línea. A partir del planteamiento del proyecto se resolvió diseñar un rehilete como producto nacional de posicionamiento internacional, donde los estudiantes de DI y de RRI I delinearon un producto, definieron un contexto internacional y adecuaron el producto a este contexto, al generar una estrategia de posicionamiento.

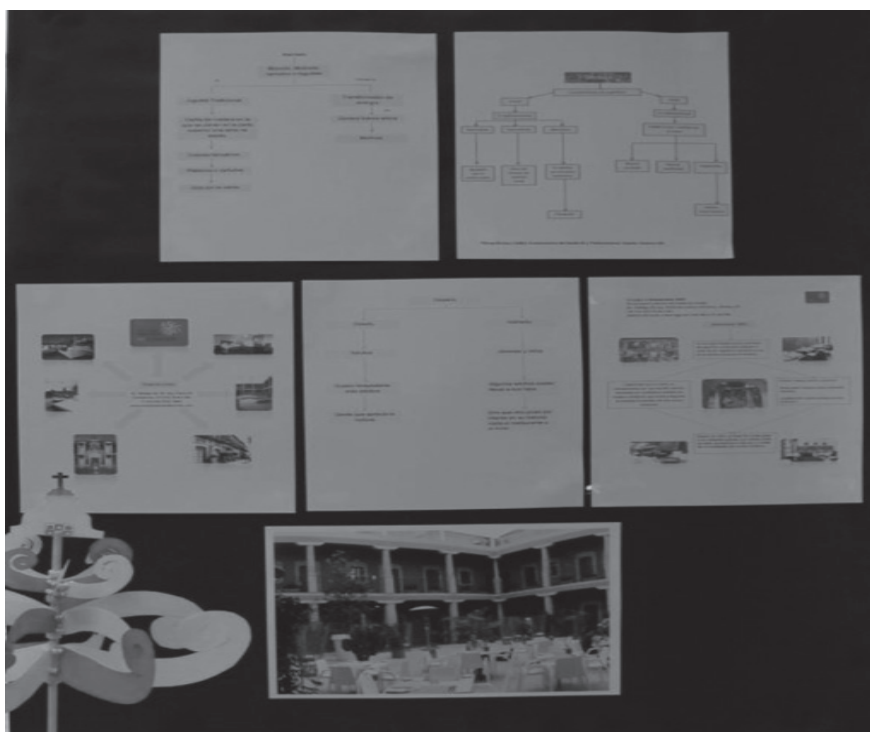
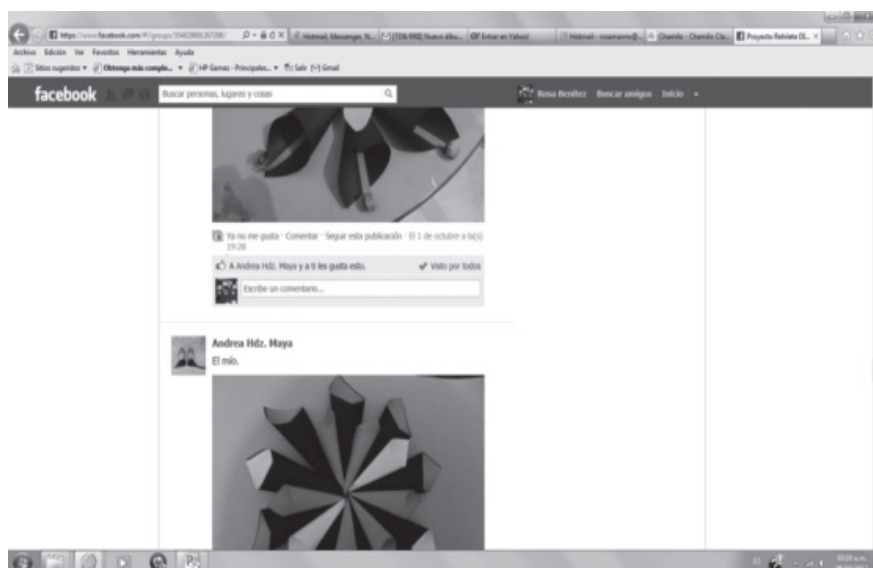


Figura 4. Ejemplos de mapas conceptuales de la investigación realizada



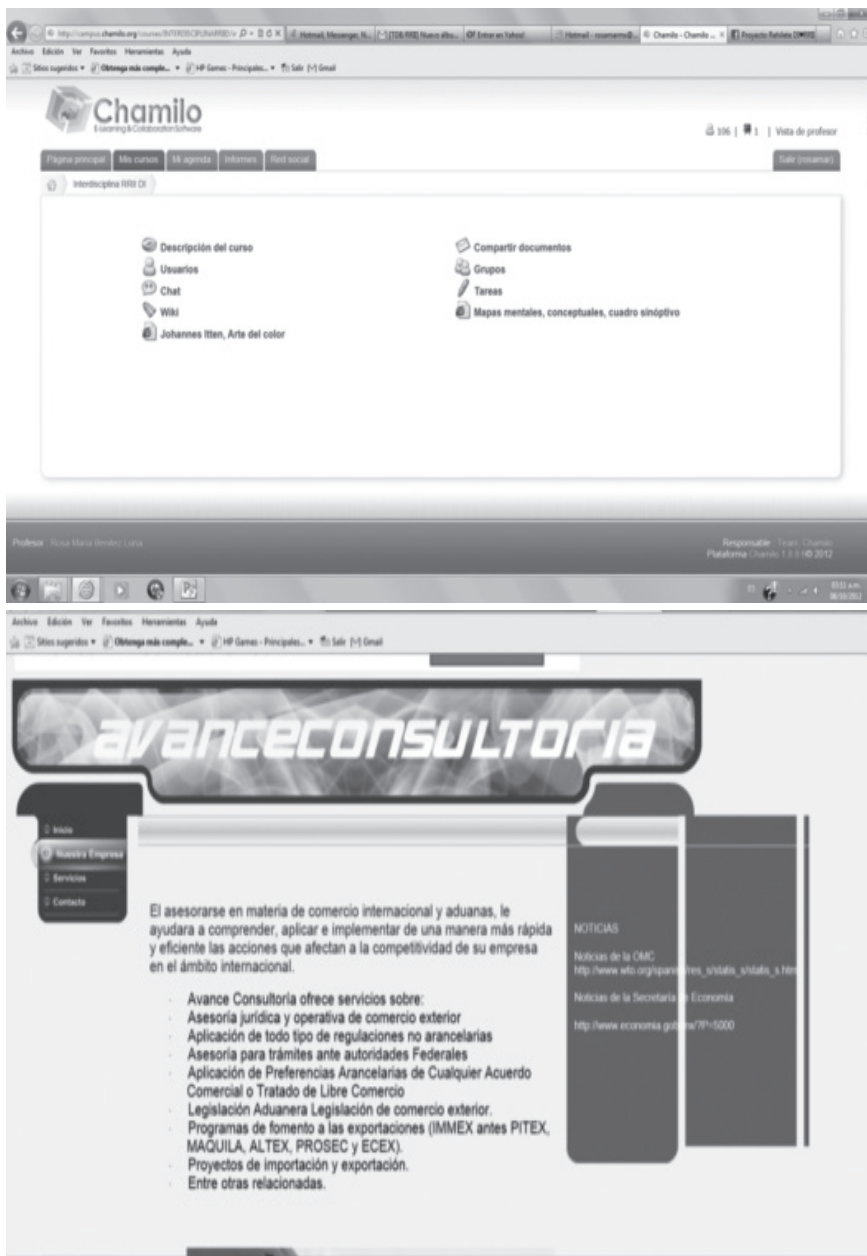


Figura 5. Ejemplos de actividades realizadas con las TIC.

Resultados

Los resultados aún continúan en marcha. Encontramos que es necesario fomentar un conocimiento más profundo entre los alumnos de las disciplinas, en relación con los contenidos u objetivo de las asignaturas, para que nos permita crear un trabajo colaborativo y, por ende, propicie el trabajo interdisciplinario más fluidamente.

Asimismo, es necesario crear un programa académico más detallado para el uso de redes sociales y las TIC, que faciliten el intercambio académico-interdisciplinario entre los alumnos. El proyecto integró nuevas formas de intervención educativa, lo que enfrenta a diferentes problemas teóricos y prácticos que tendremos que resolver a partir de la continuidad de los proyectos y su análisis.

Sin embargo, se logró motivar y fomentar la capacidad creativa de los participantes, lo cual nos ha llevado a continuar trabajando para la culminación y adecuación del proyecto. Esto, dado que el trabajo en el aula es una experiencia que se enriquece con las aportaciones de todos los participantes.

Fuentes de consulta

Bautista, G, Borges, F. y Forés A. (2002). Didáctica Universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje. (2 ed.). Madrid, Narcea.

Carreras, J. Escofet, A. Gros, B., et. Al. (2006). Propuestas para el cambio docente en la Universidad. Barcelona, Octaedro.

Casamayor G. (coord.) (2010). La formación on-line. Una mirada integral sobre el e-learning, b-learning... (2 ed.). Barcelona, Graó.

Cebrián, M. (coord.) (2007). Enseñanza virtual para la innovación Universitaria. España: Narcea.

Paredes J. y De la Herrán A. (coord.) (2010). Cómo enseñar en al aula universitaria. Madrid, Pirámide.

Roig, V R. et. At. (2009). Investigar desde un contexto educativo innovador. Facultad de Educación Universidad de Alicante. Alcoy, Marfil.

Salmon G. (2002). E-actividades. El factor clave para una formación en línea activa. Barcelona, UOC.

Cobo C.; Pardo H. (2007). Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food. México: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flasco.

Chávez, M. (2006). *Una aproximación metodológica interdisciplinaria en la educación artística*. (en línea) <http://discursovisual.cenart.gob.mx/dvwebne7/aportes/apochaves.html>
(Consultado el 6 de junio del 2012)

Peñuela, A. (2005) *La transdisciplinariedad: Más allá de los conceptos, la dialéctica*. Andamios (en línea) vol.1, n.2, (en línea) http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870
(consultado el 12 de julio de 2012)

Portal de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, (en línea) http://www.aragon.unam.mx/nuestra_facultad/FES/Aragon/Facultad.html
(consultado el 8 de agosto de 2012)

Rescatando la farmacia viviente

*Juana Domínguez Hernández**

Resumen

En la Escuela Normal de Chalco se desarrolló el proyecto “Rescatando la Farmacia Viviente”. Tuvo la visión, entre otras, de rescatar un espacio donde se sembraran plantas medicinales, a fin de que la comunidad escolar conociera sus beneficios y aportes, tales como la medicina alternativa.

Palabras clave: Educación ambiental, medicina, historia, comunidad.

Abstract

At Chalco Teacher Training College the project “Recovering Pharmacy” was developed. It is envisioned, among others, to rescue a space where medicinal plants were sown, with the intention that school community will know the benefits and contributions as alternative medicine.

Keywords: Environmental Education, Medicine, History, Community.

Contexto de aplicación

En el ciclo escolar 2011-2012, en la Escuela Normal de Chalco se desarrolló un proyecto que llevó por nombre “Rescatando la Farmacia Viviente” que, según palabras de los directivos, se había iniciado con anterioridad pero quedó interrumpido por diversas razones. Al respecto, una de las docentes que estuvo a cargo, menciona que sólo fueron intentos, pero que no hubo nada formal. En ese sentido, se considera importante e interesante el proyecto; sobre todo porque en la actualidad los jóvenes no conocen mucho del tema como, por ejemplo, la herbolaria. Por lo tanto, había que investigar para que los docentes puedan en un futuro implementarla en el trabajo con los alumnos de secundaria.

* Profesora de la escuela Normal de Chalco. Estudió: profesor de educación primaria, Licenciatura en pedagogía y Maestría en Educación con especialidad en Lingüística aplicada al Español.

Propuesta de cambio

En las escuelas de México, el trabajo por proyectos es actualmente una de las propuestas didácticas sugeridas en el enfoque por competencias planteado en los programas educativos. Se promueve, principalmente, en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. En este caso se llevó a la práctica con un grupo de educación superior de primero de la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Biología, de la Escuela Normal de Chalco, Estado de México. Las clases tienden a ser más dinámicas e interesantes, dado que los alumnos pueden aplicar las habilidades aprendidas a través de los elementos más formales del plan de estudios y en los que llevan a cabo un trabajo colaborativo, además de fomentar la investigación sobre lo que les rodea, así como promover un aprendizaje significativo.

En la asignatura, Propósitos y Contenidos de la Educación Básica II —que forma parte del plan de estudios y que cursan los futuros docentes— se señala que entre los contenidos a desarrollar se encuentra la revisión del programa de secundaria. Al respecto, un asunto importante que se identifica, es la propuesta del trabajo por proyectos, como una herramienta de aprendizaje fundamental. Se decide entonces tomar el riesgo y realizar un proyecto con un tema de la asignatura de Ciencias con énfasis en Biología, que es la que más se relaciona con su licenciatura.

Se acuerda el bloque 1, Biodiversidad como resultado de la evolución, y el tema “Reconocimiento de las aportaciones de la Herbolaria en México a la ciencia y a la medicina del mundo”, que corresponde al primer grado de secundaria. Busca recuperar, reconocer, respetar, reflejar y utilizar la historia indígena y culturas locales, a la que hace alusión el Principio 9 de Educación Global para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global. Lo anterior tiene el propósito de identificar la importancia de la herbolaria, como aportación de los pueblos indígenas a la ciencia, además favorecer las competencias, comprensión de los procesos naturales, toma de decisiones informadas para el cuidado del ambiente y cultura de la prevención.

Desarrollo

Después de tomar la decisión, se planea la actividad con el grupo; se hace un listado de posibles actividades a realizar; se designan responsables o

asumen la tarea de forma voluntaria. También se hace hincapié de que se tiene un mes para terminar con el proyecto porque el semestre está por concluir. Para compartir la información y comunicarse, de forma rápida, se crea un grupo en *hotmail*.

Cada alumno buscará información de una planta medicinal en medios electrónicos, con familiares y conocidos; reportarán el nombre con un compañero para que no se repitan. Todos están de acuerdo y se establece una fecha para traer la planta a la clase y realizar una presentación en *power-point* que incluya las aportaciones a la Fototerapia (se entiende como la ciencia del uso de plantas medicinales o sus derivados con fines terapéuticos para la prevención o tratamiento de patologías), a fin de compartirla con el grupo y, más adelante, con la comunidad normalista.

Después se realizaron gestiones con los directivos de la escuela para que se proporcionara un espacio físico en el cual sembrar las plantas que traerían los alumnos. Cabe mencionar que se formaron comisiones como las siguientes: dividir el terreno, gestionar una lona para colocar el logotipo de la farmacia y poner su nombre (que fue consensado con todo el grupo), tomar fotografías, conseguir herramientas, invitar a personal especializado en el tema, realizar el video, construir una protección para su conservación y preparar la inauguración con la participación de directivos y especialistas que brindaron asesoría.

Luego de contar con toda la información se expuso al grupo, para agregar o corregir datos. Después de preparar el terreno se procedió a distribuir el espacio que le correspondería a cada planta; al terminar de sembrar la planta, se colocó su imagen y datos en unas bases de cristal. Algunas de las que se sembraron son; buganvilia, manzanilla, sábila, ajeno, árnica, etc., más adelante se construyó una cerca de madera para proteger y conservar el espacio. Para la inauguración se colocó un listón que cortaron las autoridades de la institución; una docente fue la madrina y repartió paletas y galletas entre los presentes. Cada alumno explicó los beneficios y características de su planta, un equipo preparó té de diferentes plantas como: ruda, muicle, albahaca, etc., que repartió con la comunidad normalista y explicó sus beneficios y propiedades. Otro más realizó esencias que distribuyó en pequeñas cantidades.

Principales resultados

Toda la actividad resultó interesante, sobre todo para los alumnos, ya que disfrutaron al preparar la tierra y sembrar una planta que ellos mismos eligieron. De estas actividades aprendieron algunos de sus beneficios de las plantas que compartieron con alumnos y maestros a través de fotografías, así como un video en *Youtube* y comentarios personales. El uso de estos recursos permitió que la información llegara a mayor número de personas. La participación de especialistas en este proyecto resultó interesante, puesto que ofrecieron una conferencia sobre usos y beneficios de las plantas medicinales; además se resolvieron algunas dudas y realizaron ciertas recomendaciones sobre su cuidado.

También se comentó acerca de las posibilidades de crear una microempresa a futuro, con algunos productos elaborados a partir de la herbolaria. Ahora queda el reto de continuar con la actividad e involucrar a más alumnos y docentes en su cuidado y preservación.

Se pretende que trascienda este trabajo, para darle continuidad a los objetivos planteados en un principio. Una de las finalidades es que tanto los alumnos como los maestros conozcan las propiedades y beneficios de las distintas plantas medicinales, a fin que puedan en algún momento, aprovecharlas.

Con el objeto de que este proyecto continúe, se propone:

- Que el grupo de primero de la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Biología, se responsabilice durante su escolarización, de dar mantenimiento y seguimiento al proyecto propuesto.
- Invitar a la comunidad escolar a la realización de proyectos similares, tomando como ejemplo la “farmacia viviente”.
- Se realicen cambios que lo innoven o fortalezcan.
- Transmitir la responsabilidad del cuidado y la preservación a las futuras generaciones.
- Aprovechar los recursos que surjan a partir de un lapso establecido.

Aprendimos que la herbolaria es, quizá, la práctica humana más antigua para curar y prevenir enfermedades; las hierbas medicinales casi siempre se preparan para su consumo con agua hirviendo; muchas de sus propiedades se aprovechan para elaborar medicamentos; las personas mayores

tienen conocimiento de las propiedades curativas de algunas plantas, así que las aprovechan en la prevención y curación de su salud. De la misma manera que el trabajo en equipo reporta beneficios importantes a la persona



Foto 1. Alumnos durante la preparación de la tierra y la siembra de plantas medicinales.





y a la comunidad de la que forma parte, por lo que es fundamental la calidad del trabajo desarrollado para conseguir un objetivo común.

Fuentes de consulta

Biblioteca digital de la medicina tradicional mexicana, (2009). (En línea) <http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/?q=node/47> (consultada el 15 de junio 2012).

La Medicina Tradicional de los Pueblos Indígenas de México. (En línea). http://www.toltecayotl.org/tolteca/index.php?option=com_content&view=article&id=729:la-medicina-tradicional-de-los-pueblos-indigenas-de-mexico-&catid=26:general&Itemid=74 (Consultada el 12 de junio de 2012).

SEP (2011). Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Ciencias. México. p. 42.

Tratado sobre Educación Ambiental para sociedades sustentables y Responsabilidad Global. 09 de junio de 1992. (Actualizado el 27 de julio de 1992). Río de Janeiro.

“Eco-jaguar”: cinco acciones en educación ambiental para una escuela sustentable

*Liliana Florín del Castillo**

Resumen

La educación ambiental representa una tarea inherente a las instituciones educativas, desde donde se puede impactar, de manera positiva, la construcción de sociedades sustentables y ambientalmente responsables; lo anterior a través de acciones concretas y compromisos auténticos que conlleven el cambio de lo inmediato afectando, así, lo global. La propuesta consiste en implementar, a partir de su Comité Institucional para la Escuela Sustentable (CIESU), cinco acciones en educación ambiental a fin de constituir a la Escuela Normal de Chalco en una escuela sustentable.

Palabras clave: Educación ambiental, escuela sustentable, TIC.

Abstract

Environmental education is an inherent task to educational institutions, in which it can impact positively in building sustainable and environmentally responsible companies, the above mentioned through concrete actions and commitments involving real, immediate change that affect the global as well. The proposal is to implement, from its Institutional Executive Committee for Sustainable School (IECSC), five actions on environmental education in order to transform Teacher Training College from Chalco into a sustainable school.

Keywords: Environmental Education, Sustainable School, CIT

* Licenciada en Educación Media en el Área de Ciencias Sociales por la Escuela Normal de Chalco.

Contexto de aplicación

Lugar de aplicación: Escuela Normal de Chalco.

Temporalidad: Permanente.

Grupo de impacto directo: Comunidad escolar.

Grupo de impacto indirecto: Escuelas de educación básica, familias y comunidades a las que pertenecen los miembros de la Escuela Normal de Chalco.

Impacto global: formación, difusión y práctica de una cultura de menor consumo y mayor aprovechamiento de recursos disponibles para el mejoramiento del ambiente y cuidado general del planeta.

Justificación

El cuidado del ambiente es un tema de suma importancia para la humanidad, dadas las condiciones preocupantes a nivel global. Ante ello, nos enfrentamos a la necesidad apremiante de actuar de manera individual y colectiva para generar los cambios que propicien el tránsito hacia la conformación de sociedades sustentables y con conciencia ambiental, pues de no ser así, peligra la vida en el planeta.

En ese sentido, la educación ambiental resulta un tema que nos atañe a todos, pero de una manera especial. Toca, en consecuencia, a las instituciones educativas, por ser su labor esencial la formación de los individuos para su desenvolvimiento integral. Puesto que supone que la escuela debe formar en todos los ámbitos inherentes al desarrollo humano, siendo el respeto y la preservación de la vida, en todas sus manifestaciones, un aspecto esencial.

Es momento, entonces, de que las instituciones educativas y toda su comunidad, actúen de manera congruente con planteamientos que en materia ambiental se presentan, ya no como un aspecto importante, sino urgente. Es así que la Escuela Normal de Chalco, institución formadora de docentes de Educación Básica, busca convertirse en una institución sustentable que se traducirá en un paso fundamental para influir de manera positiva en los cambios que se requieren, al servir como modelo para los contextos con los que tenemos contacto; de esa manera se busca contribuir al mejoramiento de las condiciones globales.

Propuesta de cambio

Propósitos:

Conformar a la Escuela Normal de Chalco como un modelo de institución educativa sustentable con la implementación de cinco acciones en materia de educación ambiental.

Hacer una labor de sensibilización permanente entre la comunidad escolar sobre el papel fundamental de las acciones individuales y colectivas en el cuidado ambiental.

Impactar en las instituciones de educación básica y las comunidades con las que se tiene contacto, a fin de contribuir al fortalecimiento de la conciencia sobre el cuidado ambiental.

Desarrollo

La propuesta de cambio busca implementar cinco acciones en educación ambiental para transformar a la Escuela Normal de Chalco en una institución escolar sustentable. Esto a partir de conformar una estructura que se ha denominado Comité Institucional para la Escuela Sustentable (CIESU), órgano encargado de proponer, implementar, vigilar, evaluar y reorientar los esfuerzos colectivos en cinco acciones definidas de la siguiente manera:

Línea de acción 1.

Reducir el consumo de materiales. Aquí se considera la implementación de una campaña permanente de concientización sobre el impacto de las prácticas de consumo hacia el medio ambiente. Se realizará mediante la reducción del uso de consumibles en las labores inherentes a la institución, en todas sus dimensiones (administrativa, académica, docencia, limpieza y otras). De manera fundamental, se pretende transitar hacia el menor uso de papel, al reemplazarlo con el uso de medios electrónicos en la medida de lo posible.

Línea de acción 2.

Reutilización de materiales. Se refiere al fortalecimiento de la práctica de reutilización de papel, a través de la colocación de contenedores para el depósito y extracción de papel que reusarse. Además se plantea la creación

de un banco de material didáctico y compendios de lecturas, para ser vueltos a emplear.

Línea de acción 3.

Separación de basura. En esta línea se considera el diseño y colocación de contenedores de basura con impacto visual, para fomentar la separación de desechos orgánicos e inorgánicos.

Línea de acción 4.

Reciclado de desechos. Toma en cuenta la venta de materiales de desecho que pueden ser reciclados, así como el uso de recursos obtenidos en labores de cuidado ambiental. Además de que se contempla contactar con organizaciones que apoyen este tipo de acciones.

Línea de acción 5.

Reducir el consumo de recursos: energía y agua. Incluye campañas informativas y de sensibilización sobre la utilización de equipos y materiales eléctricos y uso del agua en la escuela, hogares y comunidad. Además se considera contactar con organizaciones que apoyen iniciativas para la reducción en el consumo de agua y energía, a fin de diseñar y aplicar algún proyecto al respecto.

Por otro lado, desde la vicepresidencia del CIESU, se implementarán acciones para la difusión de “Eco-jaguar”, por medio de la promoción de visitas guiadas que explicarán la implementación del proyecto. También, a partir del uso de las TIC, se integrará en la página de la institución, la creación de una página de *Facebook* y una cuenta de *twitter*, con la intención de que sus alcances geográficos rebasen lo institucional.

Principales resultados

Durante el ciclo escolar 2012-2013, se inició la operatividad del proyecto lo que constituyó, con la participación de la comunidad escolar, el Comité Institucional para una Escuela Sustentable (CIESU). Todo ello marca el comienzo de la institucionalización de “Eco-jaguar”.

Red Normalista de Educación Ambiental

*Rocío Arrieta Torres**

Resumen

El uso de las redes sociales para la formación del profesorado, es uno de los usos a los que muchos han llegado prácticamente sin darse cuenta, debido a la dinámica social que se vive Sin embargo se toma este recurso como parte de una estrategia de vinculación que tiene como principal propósito comunicar experiencias por el cuidado del medio ambiente.

Palabras clave: Educación ambiental, formación del profesorado, método, TIC.

Abstract

The usage of social nets for teacher training is one of the uses to which many have reached practically without realizing it, because of the existing social dynamic. However, this resource is taken as part of a linking strategy which its main purpose is to communicate experiences to care the environment.

Keywords: Environmental Education, Teachers' Training, Method, ICT

Contexto de aplicación

La Escuela Normal de Texcoco se encuentra en el municipio del mismo nombre, en el Estado de México. El proyecto se llevó a cabo en la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Historia, del 6° semestre y con un total de 16 alumnos, en la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia Universal. Se logró vincular esta actividad con el tema 1 del programa: Historia y Medio Ambiente, en el cual analizamos cómo a través del estudio de distintos espacios geográficos se ha visto una transformación a lo largo del tiempo. Y percibido con este aspecto, es como retomamos esta propuesta.

* Rocío Arrieta Torres es Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad del Valle de México campus Texcoco.

Temporalidad

Durante mayo del segundo semestre del ciclo escolar 2011-2012, se realizó este proyecto que concluyó en 30 días. Se retomó desde un intercambio académico y como evaluación dentro de la asignatura.

Desarrollo

A partir de un intercambio académico con la Escuela Normal de Puebla y, al mismo tiempo, una visita didáctica en la ciudad de Cuetzalan.

Se crea un *blog*, sin embargo, la dificultad se presenta cuando no todos pueden dejar sus comentarios; se cambia la propuesta a una red en *facebook* en la que puedes buscarnos como Red Normalista Educación Ambiental.

La red social permitió mejor interacción por las distintas funciones con las que cuenta *Facebook*, (figura 2) así como el intercambio de experiencias.

* La generación de evidencias que presentan las habilidades que tienen en el manejo de las TIC con videos, presentaciones en *power-point*, fotografías, etcétera.

Fue muy gratificante ver en los alumnos la inquietud que tuvieron de usar las TIC y poner en práctica sus habilidades a través de este proyecto. Hubo interés por hacer videos del encuentro académico, por la visita didáctica, así como la evidencia por la relación con la asignatura que no fue tan difícil vincular con el tema del cuidado del ambiente.

Considero que esta transversalidad permite, desde otros puntos de vista, vislumbrar otras posibilidades de estrategias pedagógicas, en virtud de que representa un reto.

Así que mientras estén presentes este tipo de actividades, el docente tiene que poner en práctica esa creatividad e integrarla a las preferencias del alumno, además de promover esa motivación para obtener este tipo de resultados.

Antes de la visita se elaboró una ficha donde se especificó el propósito de la actividad, además de recabar información de los alumnos de la Escuela Normal de Puebla. Este propósito consistió en realizar una vinculación de manera interactiva a través de un blog con el tema “El medio ambiente a través de la historia”.

En este espacio en línea se compartirán anécdotas, experiencias y más información sobre cómo preservar el medio ambiente en su entorno, partiendo desde su hogar.

También se propondrán alternativas de preservación y a la vez compartirán las que se han puesto en práctica y que han sido de éxito en su comunidad. Lo anterior, con la finalidad de compartir y, quizá, generar opciones para el cuidado de los recursos naturales.



Figura 1. Diferentes actividades del intercambio con la Escuela Normal de Puebla.



Figura 2. Perfil en *Facebook* del proyecto desarrollado.

Principales resultados

- El logro de intercambiar experiencias a distancia y la mayor vinculación.
- La motivación por el cuidado del ambiente desde su contexto y lo que acontece.
- Interacción en la formación profesional con el intercambio de ideas.

Construyendo mi propia historia

*Yeny Jazmín Ocampo Tapia**

Resumen

El proyecto integra diversas actividades que permiten al alumno definir los conceptos de primero y segundo orden históricos, a fin de aplicarlos en el análisis de procesos históricos. Situando éstos en un momento y espacio, hacer uso en su argumentación de información extraída de las fuentes primarias, posibilita desarrollar un pensamiento histórico.

Palabras clave: Fuentes primarias, pensamiento histórico, conceptos de primer y segundo orden, TIC.

Abstract

The project integrates various activities that allow students defining the concepts of first and second historical order, in order to apply them in the analysis of historical processes. Placing them in time and space, and using information argumentation extracted from primary sources, enables the development of a historical thinking.

Keywords: Primary Sources, Historical Thinking, First and Second Order Concepts, ICT

Contexto de aplicación

Nivel educativo: Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria (Plan de Estudios 2011).

Grado: 1º Semestre.

Curso: Historia de la Educación en México. (Plan de Estudios 2011, Trayecto Formativo: Psicopedagógico).

* Maestría en educación. Se ha desempeñado como jefe del departamento de promoción y divulgación cultural.

Temas:

- a) Los conceptos de segundo orden y el trabajo con fuentes primarias para la comprensión de la historia de la educación.
- b) Ejercicios de relevancia, selección de contenidos y análisis histórico de procesos educativos.

Al implementar este proyecto, el alumno abordará actividades para reforzar temas incluidos en el mismo programa tales como:

- Los procesos históricos como conceptos de primer orden
- Trabajo con fuentes primarias
- Investigación e historia de la educación
- Las fuentes primarias como evidencia de la historia de la educación.

Propuesta de cambio

Generalmente, el estudio de la historia es visto por estudiantes como algo firme y establecido, aun cuando no tiene impacto en su formación dado que la memorización de fechas, nombres, períodos, fases, etc., sólo tiene la finalidad de aprobar el curso en su trayecto formativo. Sin embargo, en los últimos años, la historia se ha convertido en una disciplina de análisis no sólo para solucionar problemas académicos, sino también políticos, económicos, religiosos...

El planteamiento del proyecto con los futuros docentes de educación básica, pretende mejorar las prácticas del estudio de la historia mediante actividades en las que los alumnos se involucren directamente con la investigación de los procesos históricos, al compartir hallazgos que les permitan cuestionar la historia de la educación en nuestro país.

De esa manera construir sus propios referentes avanzando en la comprensión de los procesos que se analizan. Con lo anterior se pretende que los estudiantes visualicen la historia como un caso con innumerables interrogantes e inacabado, al que deben dar respuesta mediante el trabajo con fuentes primarias como recurso didáctico.

Desarrollo

El proyecto planteado “Construyendo mi propia historia”, está diseñado como una serie de actividades que permitirán a los alumnos definir y diferenciar los conceptos históricos de primero y segundo orden con la idea de aplicarlos en el análisis de procesos históricos.

Situarlos en un momento y espacio determinado y, con el empleo de su argumentación, la información extraída de las fuentes primarias como evidencias desarrollarán un pensamiento histórico. Corroborar que la historia es más que las narrativas oficiales al fomentar en los alumnos la aproximación a la lógica de la historia como disciplina científica.

Con base en lo anterior y por medio de las actividades planeadas, el alumno podrá investigar, analizar, reflexionar, argumentar, conocer, comprender y emplear los conceptos organizadores y los recursos metodológicos de la historia de la educación, a fin de propiciar el desarrollo de su pensamiento histórico mediante el trabajo con fuentes primarias.

Así, durante el avance del proyecto, el alumno conducirá su propio aprendizaje histórico a través de la investigación constante y el análisis de información; asimismo ampliará sus habilidades usando las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como herramientas de enseñanza aprendizaje.

Al finalizar el proyecto, el alumno tendrá la capacidad de seleccionar fuentes primarias pertinentes para ser incorporadas en las actividades de aprendizaje, con la aplicación de conceptos de segundo orden y la interpretación de los sucesos históricos relevantes para la construcción de su propia historia.

Principales resultados

Video en YouTube: http://www.youtube.com/watch?v=X_qcs09Whcs

Blog: <http://elementosparaelestudiodelahistoria.blogspot.mx/>

Conclusiones del trabajo en el proyecto por parte de los alumnos

*En el trabajo de investigación, al haber participado como historiadores, se puede inferir que fue una experiencia interesante, dado que al trabajar con fuentes primarias y conceptos de primero y segundo orden, nos apoyaron en el manejo preciso de los contenidos históricos de dicha investigación; esto nos permitió forjar hallazgos del proceso histórico analizado.

*Todo el trabajo realizado en el proyecto, nos permitió visualizar a la historia como una disciplina que permite explicar los procesos del pasado, contrastarlos con el presente y anteponerlos para vislumbrar el futuro.

*En la búsqueda e interpretación de fuentes primarias, podemos decir que es un proceso fructífero, pues no sólo ampliamos nuestros conocimientos, sino que nos llevó a un viaje que nos remonta a grandes épocas.

*Trabajar en este proyecto nos ha llenado de satisfacciones y nuevos retos..., nos ha permitido conocer más de las fuentes primarias para entender los procesos históricos.



Figura 1. Participantes en el trabajo

Fuentes de consulta

SEP. (2012). Plan de estudios para la educación básica, programas de historia. México: SEP.

Lee, P., & Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among students. NY, USA: NY University Press. Pages 7 – 14.

DGESPE, (2011). “Elementos para el estudio de la Historia de la educación en México” (En línea)

[http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/rc/planes/Programas%20Preescolar/Semestres/2/Elementos%20para%20el%20estudio%20de%20la%20historia%20de%20la%20educacion%20en%20Mexico\(LePreesc\).pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/rc/planes/Programas%20Preescolar/Semestres/2/Elementos%20para%20el%20estudio%20de%20la%20historia%20de%20la%20educacion%20en%20Mexico(LePreesc).pdf)

El club CIEN (Creatividad e Innovación Educativa Normalista)

*Ana María Cópil Méndez**

Resumen

Analiza el desarrollo de la creatividad de los alumnos normalistas a través de un club que contemple teoría y práctica en el ámbito escolar. Ello entendiendo que la creatividad es un modo de vida que siempre debe estar presente en nuestra formación docente para contagiar a los demás.

Palabras clave: Profesor, creatividad, método, formación inicial de docentes

Abstract

The article analyzes the development of creativity of students at teacher training college through a club that includes both, theory and practice in schools. The above mentioned, understanding that is a lifestyle which must always be present during our formation as teachers, communicating creativity to others.

Keywords: Professor, Creativity, Method, Initial Teacher Training

Planteamiento

Cuando conversaba con estudiantes de la licenciatura en Educación, salían a flote temas de interés como la falta de un espacio con verdadera expansión creativa, ya sea para manifestarla a través del trabajo manual o conocer cómo trabajar de manera placentera con sus alumnos en las prácticas de intervención. Fue entonces cuando surgió la idea de generar un taller didáctico, que sólo paró en una presentación ante otros docentes.

* De 1981 a 1986 realiza estudios correspondientes de profesor de educación primaria en la Escuela Normal No. 16 de Zumpango, Estado de México.

Después de incubarse la idea por algún tiempo, se transformó en un club. Se trataba de un formato más abierto a la expresión, con mayores posibilidades de formación en creatividad. En ese sentido, había que preparar todo. Primero un plan con propósitos a lograr durante un semestre y que eran:

- Reconocer la importancia del desarrollo del pensamiento creativo en la educación.
- Conocer y practicar estrategias para el desarrollo del pensamiento creativo.
- Elaborar recursos y materiales didácticos creativos para ser utilizados en la intervención pedagógica a través de las prácticas de conducción.

A su vez requería de la organización de los contenidos obteniendo:

a) Introducción a la creatividad

¿Qué es la creatividad?

El proceso creativo

Los creativos y su personalidad

b) Creatividad y Educación

Obstáculos para la creatividad

Estimuladores para la creatividad

La creatividad en el aula

El educador creativo

c) El pensamiento lateral

Transformando el pensamiento lineal en lateral

Estrategias para el desarrollo del pensamiento lateral

Evaluación del pensamiento creativo

Un pensamiento hecho realidad

Pero ahí no quedó todo, faltaba un distintivo para el club. El resultado fue un sencillo logo que con el número 1 (figura 1) y guiando un par de bombillas en equidad de género, representaban muy bien nuestro ánimo por sobresalir.



Figura 1. Logotipo del club CIEN de la Escuela Normal de Teotihuacan

La identidad también fue reforzada por una prenda en especial: la playera del club que habría de ser de color verde. Tomando en cuenta que De Bono considera este color como detonador de la creatividad.



Figura 2. Equipamiento del club CIEN.

Hacia la luz

Avanzaron las sesiones, compartimos experiencias de aprendizaje, crecimos juntos. La fuerza de este grupo radicó en participar sin presiones con el sólo ánimo de creer en lo que hacíamos para crear lo que deseábamos.

Por supuesto que la creatividad no viene de la nada. Tras de sí aparecen respaldándola importantes acciones como la investigación, con la que se posibilita dilucidar aspectos que favorecen el desarrollo de innovaciones en cualquier campo.

En la Escuela Normal de Teotihuacán, como institución formadora de docentes, comprendemos que el educador tiene un papel importante en la facilitación de los procesos de aprendizaje.

Actualizarse implica conocer cómo es que funciona el cerebro propio y el de los alumnos para, posteriormente, diseñar estrategias de intervención a través de las cuales se envíen señales informativas que proporcionen a los chicos el material relevante para la construcción de referentes. Basando esta operación en el manejo correcto de conocimientos, emociones y acciones.

Cuando las condiciones son favorables para el aprendizaje, los alumnos florecen de manera natural obedeciendo a su condición humana, aun cuando eclosionar duela. Sin embargo es necesario algo de ese pesar para crecer y más tarde crear. “Dejar ser para lograr hacer”. Los resultados no se dejaron esperar, quedó huella en el pensamiento de los integrantes del club y se materializó cuando ingresaron a las aulas convertidos en profesores de Educación Básica.

El Club CIEN de Teotihuacán sentó precedente y dejó abierta la invitación para que los normalistas de todo el país intenten algo igual o mejor.

México, lo mismo que varias naciones, atraviesa por una etapa crítica de reconstrucción que requiere de aportes significativos para promover el rescate de valores perfilados en la colaboración y el trabajo en equipo; la creatividad es la clave, el educador su impulsor.



Figura 3. Miembros del Club CIEN

Fuente de consulta

De Bono, E. (1991). El pensamiento lateral. Manual de creatividad. Barcelona, Paidós.

Valoración pedagógica sobre el proceso vivido y las innovaciones propuestas en el grupo Formación mediante creatividad

*María Inés Copello**

Resumen

La autora sintetiza los logros del segundo año del proyecto Formación mediante creatividad y de su seminario sobre Innovación y cambio en la universidad. El estrechamiento de relaciones entre instituciones de formación superior que, aunque cercanas en el espacio, alejadas en sus intereses; la importancia de los tiempos en los procesos de cambio; la singularidad de los productos obtenidos, no obstante la novedad de los formatos, y los canales, así como la conformación de una comunidad, son algunos de los resultados que se apuntan.

Palabras clave: Renovación pedagógica, universidad, práctica docente.

Abstract

The author summarizes the achievements of the second year of the Forming project through creativity also its Innovation seminar and change at University. The close relations among higher education institutions, despite they are close in space, they are distant in interests; the importance of time in the changing processes, the singularity of the gotten products, nevertheless the new format and the channels as well as the formation of a community, are some of the target results.

Keywords: Pedagogical Renewal, University, Teachers' Practice

Introducción

Este artículo describe, a partir de la participación en el segundo año del proyecto Formación mediante creatividad y de su seminario Innovación

* Doctora en Ciencias de la Educación (1997) y Magíster en Didáctica de las Ciencias y las Matemáticas (1995), por la Universitat Autònoma de Barcelona.

y cambio en la universidad, un evento centrado en presentar resultados, logros, reflexiones de los mismos. En el seminario se tuvo una participación ubicada como momento de cierre, con el objetivo de realizar reflexiones acerca del asunto que ahora se aborda en este texto.

Este acto se organizó en tres momentos, todos desde nuestras concepciones pedagógicas y subjetivas: **valoración del proyecto como un todo y valoración**, en particular, del grupo dentro del proyecto que tuve la oportunidad de animar e integrarme como parte, además de dar un mensaje final. También se explica que las valoraciones serían desde el antes y con la vivencia del transcurso del seminario. Finalmente advertir que se marca fuertemente lo positivo, pero sin desconocer las dificultades, considerando de igual forma que los procesos son eso mismo, procesos, y por ende lentos. Con éxitos que animan a seguir, con “piedras en el camino” que deberán ser sorteadas.

Ahora, al encararse el trabajo, retomamos lo expresado, pero nos proponemos a discutirlo y justificarlo a la luz de fundamentos teóricos que lo apoyan. De este modo, terminamos esta introducción haciendo referencia al fundamento de dos afirmaciones realizadas: “marcar fuertemente lo positivo, pero ello sin desconocer las dificultades, y [hablar] desde nuestras concepciones pedagógicas y nuestra subjetividad”.

En relación con lo primero, tenemos como apoyo el concepto de “amigo crítico”. Esta significación, acuñada por Isabel Alarcón, llegó vía comunicación oral de Antonio Novoa (Conferencia, 2000, I Congreso Iberoamericano de Formação de Professores, Santa María RS). Valoramos mucho este concepto, así que lo hemos “hecho nuestro” buscando compartirlo en la teoría y aplicarlo, vivirlo, en la práctica. Este concepto aúna la actitud de amigo para con el otro. Pero, al mismo tiempo, no entiende la amistad como un apoyo que lleve a justificar todo, a “cerrar los ojos” a las contribuciones para mejoría, a percibir los errores, a encarar las dificultades.

La otra afirmación que justificamos es permitir que se manifieste “nuestra subjetividad”, pero junto a ello las concepciones pedagógicas que compartimos. En esto referenciamos una concepción de la elaboración del conocimiento que asume la imposibilidad de la neutralidad. Aunque, conjuntamente, procura actitudes de *alejamiento* y *extrañamiento* que le permitan la actitud crítica fundamentada. Al respecto, Boaventura de Souza Santos (1998), dice:

“...El conocimiento gana en rigor lo que pierde en riqueza y la repercusión de los éxitos de intervención tecnológica esconde los límites de nuestra comprensión del mundo, así como reprimen la pregunta sobre el valor humano del afán científico concebido bajo estos principios. Esta pregunta está inserta en la propia relación sujeto/objeto que precede a la ciencia moderna, una relación que interioriza al sujeto a costa de exteriorizar el objeto, tornándolos así, estanques e incommunicables...” (p. 32, traducción al español propia).

Valoración del proyecto Formación mediante creatividad

Una primera consideración y valoración positiva de la misma, es que el proyecto logró el acercamiento entre una institución universitaria, la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y los Institutos de Formación Docente (IFD) del Estado de México, responsables de la formación de docentes de la educación básica (jardín de niños, primaria y secundaria) en ese país. A pesar de estar geográficamente próximos, seguramente no existía la cercanía, la interacción que hay ahora, aunque todavía incipiente, ya se percibe. Ese proceso de acercarse e interactuar puede significar un enriquecimiento mutuo.

Por una parte la universidad aporta su bagaje de familiaridad con la investigación¹. La investigación en los institutos de formación no existía tradicionalmente. Si en la actualidad ya forma parte del currículo, es una actividad incipiente y generalmente llevada adelante con bastantes dificultades y poca experiencia. En otro orden de ideas, la actividad de investigación implica desarrollar la capacidad de razonamiento, de agudeza para el análisis y argumentación. Y ése es otro aporte que la Universidad tiene para ofrecer.

Por lo que toca a los institutos de formación, éstos trabajan en estrecha relación con el sistema de educación de nivel básico. Esta tarea les da po-

1 La priorización de la investigación sobre los otros fines universitarios (enseñanza y extensión) puede ser anotado como característica de muchas universidades. Existen bastantes debates sobre ello y es digno de censura para numerosos autores. Aunque en lo personal nos alineamos con esas críticas; en este escrito no entramos a valorar esto ni a realizar afirmaciones de cómo se procesa en el presente caso la relación entre estas tres actividades fines de la universidad.

sibilidades muy ricas para contextualizar el análisis de los debates teóricos a las realidades en que esa formación se produce y en los cuales se irá a actuar. Las prácticas docentes que ellos promueven son, en general, extensas y pueden permitir tiempos dilatados de conocimiento de esas realidades concretas.

El artículo de Flora M. Hillert (2010), apoya argumentos similares:

“...La necesidad de una investigación conjunta entre diferentes actores del sistema educativo –en el caso de la formación docente, entre docentes superiores y universitarios, y estudiantes– obedecía a la necesidad de construir nuevas miradas para problemas insuficientemente trabajados como la “autoridad”, la disciplina, el lugar del adulto, las transformaciones de la infancia, la diversidad cultural, los nuevos lenguajes comunicacionales, y otras problemáticas presentes en la escuela, que reclaman propuestas a construir en el intercambio. En esa búsqueda, ambos subgrupos requieren estudiar la realidad en colaboración, apuntando a la generación de saberes y a la búsqueda conjunta de soluciones [...], la investigación puede ser un eje central de la colaboración entre IFD y carreras universitarias de educación, con resultados positivos para los docentes y alumnos de IFD, y para los docentes y estudiantes universitarios...” (pp. 2-3).

Otro aspecto que valoramos es la combinación de acciones formativas que ha tenido como estructura organizativa este proyecto: a) Taller presencial inicial, b) red social para continuar el trabajo a distancia c) trabajo innovador-creativo-reflexivo en las actividades de clase, d) simposio para la presentación de los trabajos realizados y reflexión conjunta de la experiencia.

La red social permitió orientar y apoyar el proceso: primero la elaboración de ese trabajo innovador, un plan para experimentar en la clase algunos de los aspectos trabajados en el taller. Y, segundo, la aplicación: apoyar el análisis y la comunicación por escrito con evidencias en diversos formatos (también audiovisuales) de ese trabajo.

Sin embargo, esta estructura que resulta extremadamente inteligente e interesante, tuvo, en su concreción, algunos aspectos que pienso necesitan ser repensados y, acaso, modificados. Hacemos sólo referencia al trabajo en red social, desde nuestra perspectiva, el “talón de Aquiles” del proyecto. Por una parte, opinaría que fue uno de los aspectos destacados del mismo, pero a la vez de los que presentaron más “piedras en el camino”. Varios

de los grupos formados tuvieron un nivel de realización que, pensamos, fue bastante inferior en lo que podía viabilizar la interesante propuesta del taller.

Francisco López Segrera (2001), señala (el énfasis es nuestro):

“...Las NTIC están introduciendo un *nuevo paradigma* en la enseñanza y el aprendizaje. “Paradigma que introduce entre otros, los conceptos de ‘colaboración’ y ‘enseñanza asincrónica’; que a su vez llevan en sí el germen de una verdadera revolución pedagógica, en la que las viejas estructuras inmóviles de espacio tiempo jerarquía, habrán de explotar...”

Por su parte, María Laura Pico y Cecilia Rodríguez (2011), argumentan: “...Creemos que el valor del trabajo colaborativo responde a un modelo pedagógico que pone el acento en la interacción y la construcción colectiva de conocimientos, que sin duda se optimizan cuando se combinan con el trabajo en red. La colaboración [...] invita a docentes y estudiantes a caminar juntos, sumando esfuerzos, talentos y competencias. Incentiva el aprender haciendo, el aprender interactuando, el aprender compartiendo [...]. Contar con un caudal importante de competencias para trabajar con otros y colaborar en experiencias de aprendizaje es cada vez más necesario en las llamadas sociedades de la información y la comunicación...”

Y las autoras continúan:

“...Sin lugar a dudas, con las actividades colaborativas que diseñemos, utilizando genuina y críticamente las distintas aplicaciones [TIC], generaremos usos desafiantes y complejos. Tal vez una idea que nos ayude a avanzar en este sentido es introducirnos en ese mundo junto con nuestros alumnos, reconociendo que no sería la primera vez que aprendemos algo porque debemos enseñarlo, ni tampoco sería la primera vez que aprendamos de y junto a nuestros alumnos...” (p. 11).

Otro aspecto que abordamos en esta valoración consiste en que el proceso vivido acercó a realidades y académicos, separados por distancias geográficas y contextos de acción. Así, aquí se encontraron de forma presencial, y luego continuaron la interacción de forma virtual, por una red social: México, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, Perú, Uruguay. Esto permitió que primero en forma presencial, con la venida de docentes desde los diversos países hacia México, y luego vía red, construyeron jun-

tos e intercambiaron puntos de vista, estableciéndose lazos de amistad. Se aproximaron en concepciones, en acciones, en sentimientos, en proyectos de actividades conjuntas. La red permitió participar activamente en las prácticas de una comunidad social y construir identidades en relación con la misma.

La red social posibilita estar conectados y participar, de forma conjunta, con profesores, orientadores y docentes en formación. Estas nuevas maneras de vivir y trabajar juntos, estos nuevos modos de comunicarnos y de relacionarnos, transforman los escenarios educativos y las formas de enseñar y aprender. Hace que las realidades se acerquen y que los hallazgos, las problemáticas, las dificultades vividas en relación con la formación docente, en escenarios geográficamente tan distantes, puedan compartirse y repensarse interactiva y colaborativamente.

Pensamos que nuestras reflexiones y argumentos vienen al encuentro de lo que expresa Antoni Garrido (2003):

“...Las tecnologías de la información y el conocimiento, como Internet, están propiciando el surgimiento y la consolidación de nuevas estructuras sociales y formas de organización en las que las referencias espacio-temporales tradicionales no tienen validez, puesto que nos permiten comunicarnos, independientemente del lugar donde nos encontremos, con multitud de personas en una interacción no condicionada por la sincronía...” (p. 4). Por su parte, las propuestas de Griselda Gabalachis (2006), sobre los modelos pedagógicos en la educación superior, contextualizados hacia la enseñanza virtual, expresan concepciones que concuerdan con el modelo pedagógico que ha tenido como soporte este proyecto. Dice la autora:

“...La educación a distancia, ha tenido en los últimos años un desarrollo acelerado y vertiginoso y la problemática de diseñar y abordar un modelo pedagógico para afrontar las nuevas demandas educativas, es un desafío que nos involucra a todos los actores del sistema educativo, en todos sus niveles [...] El modelo pedagógico, da cuenta de cómo se interrelacionan los tres polos del triángulo didáctico: docente, alumno y conocimiento, a través de tres procesos que están presentes en el acto educativo: 1. El enseñar: que privilegia el eje profesor-saber 2. El aprender: que privilegia el eje alumno-saber 3. El formar: que destaca el eje: docente-alumno... La pedagogía de la formación, se orienta a la “des-sujetación”, por eso apuesta a la libertad responsable y no a la directividad [...] En [el modelo

pedagógico de la formación] el énfasis, no está puesto ni en el docente, ni en los alumnos, sino en la relación entre ambos y aún en un sentido más amplio, en las relaciones pedagógicas (alumno-alumno; docente-alumno, docente-docente). Siendo estas relaciones propiciadoras de una dinámica de desarrollo personal. Entendiendo a los sujetos como totalidades concretas, complejas y atravesadas por la historicidad...”

Finalmente abordamos la valoración del seminario. Sin lugar a dudas, uno de los puntos altos del proceso. No se concretó la esperada participación de los mejores cincuenta trabajos, fueron menos. A partir de las actividades presenciales, el trabajo en red quedó organizado en 16 grupos, además de un metagrupo de los docentes orientadores y un grupo relacionado al seminario final. Razones diversas, imposibles de ser discutidas en este trabajo, llevaron a que no todos los grupos realizaran las actividades, ni derivaran en el número de mejores trabajos previstos. No obstante, si se marcan dificultades en el número, también hay que hacerlo con la calidad de las presentaciones orales, de los carteles y materiales audiovisuales compartidos. Otro aspecto a destacar fue la profundidad y riqueza de los debates en los grupos de discusión y el plenario realizado a partir de los mismos. Creo que era lo de esperarse luego de las buenas presentaciones.

Y, todos los que tuvimos la fortuna de estar presentes, coincidimos en una valoración muy positiva tanto de la jornada vivida como de todo el proceso. El trabajo de nuestro grupo comunidad de aprendizaje dialógica-colaborativa para la formación de profesionales reflexivo-críticos. ¿Sobre qué se trabajó? ¿Desde qué forma de trabajo? ¿Cómo se valoran lo trabajado y el proceso?

Al encarar este apartado lo primero a puntualizar es el reconocimiento de la subjetividad, de la afectividad que envuelve la valoración. Sin embargo, no la entendemos como negativa, sino que se debe decir todo lo contrario, la reivindicamos.

Reina Reyes (1970), destacada pedagoga uruguaya, argumenta en favor del cuidado de lo afectivo en la relación pedagógica, ya en 1970, declarado “Año Internacional de la Educación”. Para el cual Víctor Vasarely —famoso artista plástico considerado por muchos como el padre del Op Art— crea una insignia que representa una cabeza con un espiral que termina en el centro del cerebro: el reinado del intelecto, de lo racional.

Reina Reyes, en la obra citada *¿Para qué futuro educamos?* escribe una profunda crítica de esa postura centrada sólo en lo racional y en defensa del cuidado emocional. Crítica y defiende que hoy tiene muchos y muy fundamentados autores.

“La carencia de una acción educativa que satisfaga las necesidades afectivas del ser y encauce la emotividad, deja la irracionalidad librada a la rebelión de los instintos, favoreciendo tendencias regresivas que se manifiestan en conductas sobre las cuales la razón carece de dominio...” (Reyes, p.17).

La vida de este grupo, tanto en los talleres presenciales como en el trabajo en red social, se caracterizó por aunar actitudes de reflexión, crítica profunda y discusión de argumentos contrapuestos, con un ambiente de trabajo caracterizado por mucha emoción y afectividad, el “amigo crítico”, del que hablamos en la introducción. Sabemos que eso teñirá la valoración. Luego de este tiempo recorrido, hemos conformado una comunidad de amigos, amigos críticos. Recorrer los registros del grupo en la red da sobrada cuenta de esto.

Inicialmente se realizaron encuentros presenciales con seis grupos de alrededor de 30 profesores cada uno. Fueron todos muy dinámicos, dialógicos, interactivos, con profusas reflexiones y argumentaciones y en un clima de mucha alegría y afectividad. El cansancio, la voz ya poco potente cuando se sucedieron las actividades en tres días consecutivos, no disminuyeron en nada lo interesante de los encuentros.

Fue el encuentro de “una profe uruguaya” y de colegas, “profes mexicanos”, todos motivados en compartir y pensar sobre sus trabajos de formación de profesores e imaginar innovaciones creativas alrededor del tema central planteado. A lo presencial siguió un trabajo, desde abril a octubre, vía grupo-red virtual. Se constituyó un grupo de 60 integrantes.

Quien esto escribe, con su papel de orientadora y dinamizadora del trabajo, supo que no tendría condiciones de encarar sola esa tarea. Estaba de regreso a su país y eran muchos los compromisos que esperaban y tendría que compartir con el grupo red. La invitación a Rodrigo Aguilar² como

2 Coloco su nombre completo y verdadero con la intención de reconocimiento a la colaboración invalorable que él tuvo en la gestión de esta red. Sin Rodrigo los resultados alcanzados no hubieran sido posibles. Las múltiples ac-

colaborador de la orientación, hizo posible un proceso que, aunque tuvo dificultades, en una visión global podemos valorar como muy exitoso. Los fragmentos de diarios de los encuentros que siguen, primer trabajo realizado en el Grupo- Red Virtual, son testimonio del ambiente que circuló desde el antes del trabajo.

“...Con dos de mis colegas y amigas compartí el viaje de traslado hacia la sede del evento, lo cual representó más o menos tres horas y media de tiempo. Siempre he considerado que los tiempos de viaje que se invierten en la actualización con los amigos y colegas son los tiempos más provechosos y productivos y los veo como el plus de la actualización docente [...] son espacios que aprovechamos para reír, cantar, disfrutar de buena compañía y compartir nuestras experiencias o dudas del curso al que asistimos o de las tareas que demanda.

Quiero señalar que inicialmente el título del curso no me parecía interesante, pero al ingresar al aula con el grupo de compañeros mi sentir dio un giro de ciento ochenta grados haciéndome sentir gustoso y motivado para participar en esta experiencia...”

El entusiasmo, las ganas de pensar y proponer innovaciones para sus trabajos se manifestó luego de los encuentros. Recogemos estos fragmentos de comentarios realizados en el Grupo-Red Virtual.

“...Profesora María Inés, es para mí un placer compartirle que estoy sumamente interesada en ser parte del grupo; porque sé que el intercambio y discusiones que se generen con mis compañeros me van a permitir la construcción de nuevos conocimientos, que si yo los elaborara sola con apoyo de referentes teóricos no serían tan provechosos como con el grupo. Al salir del curso comentamos con las compañeras lo interesante que nos pareció y las posibles propuestas a poner en práctica en nuestro grupo así como las modificaciones a realizar en el trabajo para lograr comunidades de práctica. (...)

Por lo tanto, aprendí que puedo partir de algunos cuestionamientos que originen un diálogo en mí, también espero que alguien más lo realice junto conmigo siendo éstos: ¿cómo me veo como maestro?, ¿qué tanto de cono-
tividades que nos ocupan en estos días han impedido la autoría conjunta de este artículo. Pero eso queda como un propósito que encararemos en forma próxima.

cimientos manejo respecto a la cátedra que imparto?, ¿conozco el rumbo o sentido de la institución en donde laboro?, ¿aprendo con y del otro?, ¿fomento el diálogo?, ¿evaluó mi práctica a la par que la de mis alumnos?[...] Ante la reflexión anterior puedo decir que me sentí en el compromiso de hacer lo que decimos, la congruencia, que hablando en términos de ética el docente debe accionar, es decir dejar de hablar y empezar hacer.

Hola a todos, es un gusto para nosotros insertarnos en esta nueva aventura de un aprendizaje en comunidad, saludos y espero que sigamos recreando el arte de la docencia...”

Considero que también una de mis intervenciones en la red, la primera luego de volver, puede ser aportada como testimonio de las ideas y valoraciones que presentamos:

“... ¡Hola queridos participantes del Taller!
Sólo hoy, Día del Trabajador, encuentro un espacio para iniciar esta interacción con el grupo. Ante todo quiero compartirles que he regresado de vuestra patria, claro que muy cansada, pero ello nada importó, pues me acompañó una sensación muy bonita. Fue una experiencia gratificante, desafiante y formadora compartir esos seis talleres. He vuelto a Uruguay, reafirmando la idea que ya tenía, sobre el valor, capacidad y compromisos de los maestros mexicanos.

Les comento que ahora que he podido poner al día mi curso de aquí y que dediqué un fin de semana a mis dos nietitas, pretendo pasar a integrar en mis actividades la interacción con este grupo. He realizado una primera lectura de los diarios: Marlene, Estela, Miguel Ángel, Martha Yolanda, Alejandra, María del Socorro, Jesús Abelardo. No tendré tiempo ahora de darles una respuesta personal, pero si les comento que todos están interesantes y, me parece, ha sido una actividad que propició la reflexión de todos los que han escrito y quienes los hemos leído.

Bueno, tengo la intención que desde ahora podamos establecer un intercambio fluido, ojalá de creciente intensidad...”

El objeto de reflexión de este grupo fue pensar qué implica una comunidad de aprendizaje dialógica-colaborativa y su potencialidad para la formación de profesionales reflexivo-críticos.

El concepto de “Comunidad de Aprendizaje” (Wenger, 2001; Orellana, 2002; Elboj et al., 2005) que se compartió propuso pensar sus clases como comunidad que interacciona y se apoya mutuamente para vivir un proceso “reflexivo-crítico-dialógico-colaborativo-creativo” y que, a la vez incida en la formación de sus estudiantes como profesores “reflexivos-críticos-dialógicos-colaborativos-creativos”. Las narrativas orales en los encuentros presenciales, las narrativas escritas en los diarios que se comparten virtualmente, fueron un componente importante del proceso vivido (Suárez, 2007, Suárez et al., 2006).

Las narraciones incluyen aspectos reflexivos-críticos que propician la expresión de pensamientos y emociones, formulación de preguntas, manejo de argumentos, defensa de posturas asumidas. Otro aspecto a destacar es el sentimiento de *empoderamiento* (Gunstone y Northfield, 1994) que significa el desafío del apoyo mutuo (Copello, 2009; Copello et al, 2008).

“...En primer lugar quiero comentar acerca de la importancia que tiene cada sujeto dentro de una comunidad de aprendizaje, puesto que todos desde su muy particular punto de vista y desarrollo de disposiciones aportan detalles de significancia que van dándole color y forma a su grupo y que, por lo tanto, le confieren características muy particulares. Aun cuando varias comunidades hablaran del mismo tema, todas tendrían algo distinto que decir...”

Este marco teórico reconoce la capacidad de actuación fundamentada (praxis); la adecuación a las condiciones del espacio concreto de trabajo; el desenvolvimiento de la autoestima; la obtención de placer en el ejercicio de la profesión; la capacidad de trabajo cooperativo con compañeros que se apoyan y se aceptan como interlocutores críticos. Se pretende que trabajando en el espacio de las concepciones y de las prácticas se tome conciencia de ellas, se vincule a un referencial teórico, y que ello derive en decisiones fundamentadas, o sea, que se plantea una práctica docente crítica-reflexiva.

Por otra parte, se espera que en la toma de conciencia de “¿por qué?”, “¿para qué?”, “¿cómo?” se desenvuelvan habilidades metacognitivas que, a su vez, permitan la auto y correulación conceptual, procedimental y actitudinal del proceso (Copello y Sanmartí, 2001). El ejercicio del diálogo, oral y escrito, consigo mismo, pero también de forma profunda y comprometida con compañeros y orientadora, dará al proceso el carácter

de comunicación dialógica.

Recurrimos a Garrido (2003), para caracterizar, desde otra voz, los conceptos que estamos colocando:

“[...] Las perspectivas situativistas proponen una reformulación del aprendizaje en la que la práctica no se considere independiente, en el cual el significado no se conciba como separado de las prácticas y contextos en los que se negocia [...]” (p. 4).

La aproximación antropológica, reflejada en el trabajo de Jean Lave y Etienne Wenger, se centra en la situacionalidad del significado en las comunidades y en lo que representa aprender en función de formar parte de una comunidad. Este cambio en la unidad de análisis, desde el contexto de los individuos al contexto de la comunidad, conduce a un cambio en el que se entiende el aprendizaje como “el desarrollo de una identidad como miembro de una comunidad y llegar a tener habilidades de conocimiento como parte del mismo proceso” (Lave y Wenger, 1991).

Desde la perspectiva de esta teoría del aprendizaje social, el significado y las identidades son construidos en las interacciones, mientras que la construcción de estos significados e identidades es influenciada por el contexto en el que se inscriben. En las comunidades de práctica no hay separación entre el desarrollo de la identidad y el desarrollo de conocimiento, ambos interactúan recíprocamente mediante el proceso de participación periférica legítima en el contexto de una comunidad de práctica.

Dice una participante del grupo:

“[...] Integrarse con otros para aprender; lo que implica ceder, negociar, aceptar y escuchar, tarea que entre maestros suele ser compleja, pues ello conlleva establecer un diálogo con el otro [...]”

Respondemos Rodrigo y yo:

“[...] El lugar desde el cual te posicionas para hablar es muy significativo. Destacan los conceptos de horizontalidad y de apertura. Horizontalidad, para dialogar desde la confianza que puede brindar aprender de iguales, y apertura para brindar ese espacio interior para aprender junto al otro, abrirse a otras perspectivas, rehacerse, renacer como docente por el intercambio, por la apertura [...]”

Otro participante escribe en la red:

“[...] Quiero comentar acerca de la importancia que tiene cada sujeto dentro de una comunidad de aprendizaje, puesto que todos desde su muy particular punto de vista y desarrollo de disposiciones aportan detalles de significancia que van dándole color y forma al grupo y que, por lo tanto, le confieren características muy particulares. Aun cuando varias comunidades hablaran del mismo tema, todas tendrían algo distinto qué decir. [...] En mi caso, el saberme parte de un grupo de personas que van “caminando juntos en la distancia”, representa un reto de conexión asincrónica que merece mi atención y participación para que produzca conocimientos, experiencias, emociones y más [...]”

A modo de cierre

Posiblemente el espíritu de la red se encarnó en todos los seminarios. El que tuvimos la suerte de apoyar lo representa. Vamos a transcribir pensamientos de diversos autores que, entendemos, significan un eco de muchas de las cosas expresadas. Ellos tienen la capacidad de pronunciarlos de forma que amplifican la comprensión de lo que se procuró compartir:

“[...] El compromiso, pues, atañe a todos. Quien diga “yo no puedo hacer nada” está renunciando a la lucha y al hacerlo está renunciando a la esperanza. Todos podemos hacer algo, todos debemos hacerlo. La lucha por una escuela diferente, por una educación distinta, es una lucha que a todos compromete [...]” (Jesús Palacios).

“[...] El diálogo o la multiplicidad de voces son un estado de cosas natural, verdaderamente necesario en el discurso y el pensamiento humano. Digamos lo que digamos, la mitad de lo que decimos siempre es de alguien más, tanto si lo reconocemos como si no y, naturalmente, siempre nos estamos dirigiendo a alguna otra persona. Por tanto, cuando la creciente multiplicidad de voces en el discurso académico se da de una manera adecuada, se trata de algo que celebrar y enriquecer y no de algo que temer y contra lo que debemos defendernos [...]” (James Wertsch, citando a Batjin).

“... Para que pueda ser, he de ser otro,
salir de mí, buscarme en los otros,

los otros que no son si yo no existo
los otros que me dan plena existencia...” (Octavio Paz)

“... yo te miro mirar como inmóvil
pero claro, la cosa no se arregla
con miradas,
ojeadas
o vistazos
qué tal si nos arremangamos tú y yo...” (Mario Benedetti)

“...UTOPIA: Ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar...” (Fernando Birri y Eduardo Galeano)

Fuentes de consulta

Copello, M.I. (2009). *Práctica Docente. Investigando la dialogicidad del proceso reflexivo en Caamaño C. (Org.) ¿Se puede enseñar a enseñar? ¿Se puede ayudar a aprender? Miradas desde la Unidad Opción Docencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, Montevideo, Ed. Ed. Unidad de Enseñanza, UdelaR.

Copello María Inés, Ojeda, Begoña, Cuesta, Ana Victoria y Dimuro, Juan José (2008). *Proceso reflexivo-crítico-dialógico en la práctica docente: de la construcción social en la Comunidad de Aprendizaje a la (re)construcción personal*, en Galiuzzi, M. do C., Auth, M., Moraes, R. y Mancuso, R (Org.). *Aprender em Rede na Educação em Ciências*, Ed Unijui, Ijuí, Brasil, Pág.157 a 176.

Copello, Maria Inés y Sanmarti, Neus (2001). *Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y prácticas* in *Enseñanza de las Ciencias*, 19 (2), p. 269 a 283.

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, R. (2005). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*, Barcelona, Grao.

Gabalachis Griselda (2006). “Enseñanza virtual de contabilidad. Un desafío a abordar desde nuevos paradigmas”, XXVII Jornadas universitarias de contabilidad.

Garrido, Antoni (2003) *El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual*, Tesis Doctoral, <http://www.uoc.edu/in3/dt/20088/index.html>, consultado en 04/ 10/ 2011.

Gunstone, R. F. y Northfield, J, (1994) *Metacognition and learning to teach* in International Journal of Science Education- vol.16, nº 5, p. 523 a 537.

Hillerti, Flora M. (2010). *Posibilidades de colaboración entre Universidades e Institutos de Formación Docente*, Comunicación en Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021, Buenos Aires.

Orellana, Isabel, (2002). *La estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje, definiendo sus fundamentos, sus prácticas y su pertinencia en educación ambiental*. in Sauvé, L., Orellana, I. e Sato, M. Textos escogidos en Educación Ambiental. Montreal: Université du Québec.

Pico, María Laura y Rodríguez, Cecilia (2011). Trabajos colaborativos: serie estrategias en el aula en el modelo 1 a 1, Buenos Aires: Educ.ar S.E.

McEwan, H. y Egan K. comp. (2005). La narrativa en la enseñanza el aprendizaje y la investigación, Buenos Aires, Amorrortu.

Reyes, Reina (1970) ¿Para qué futuro educamos?, Uruguay, Biblioteca de Marcha.

Segrera, Francisco López (s/f). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?*, <http://168.96.200.17/ar/libros/mollis/lsegrera.pdf>, consultado en 10/12/2012.

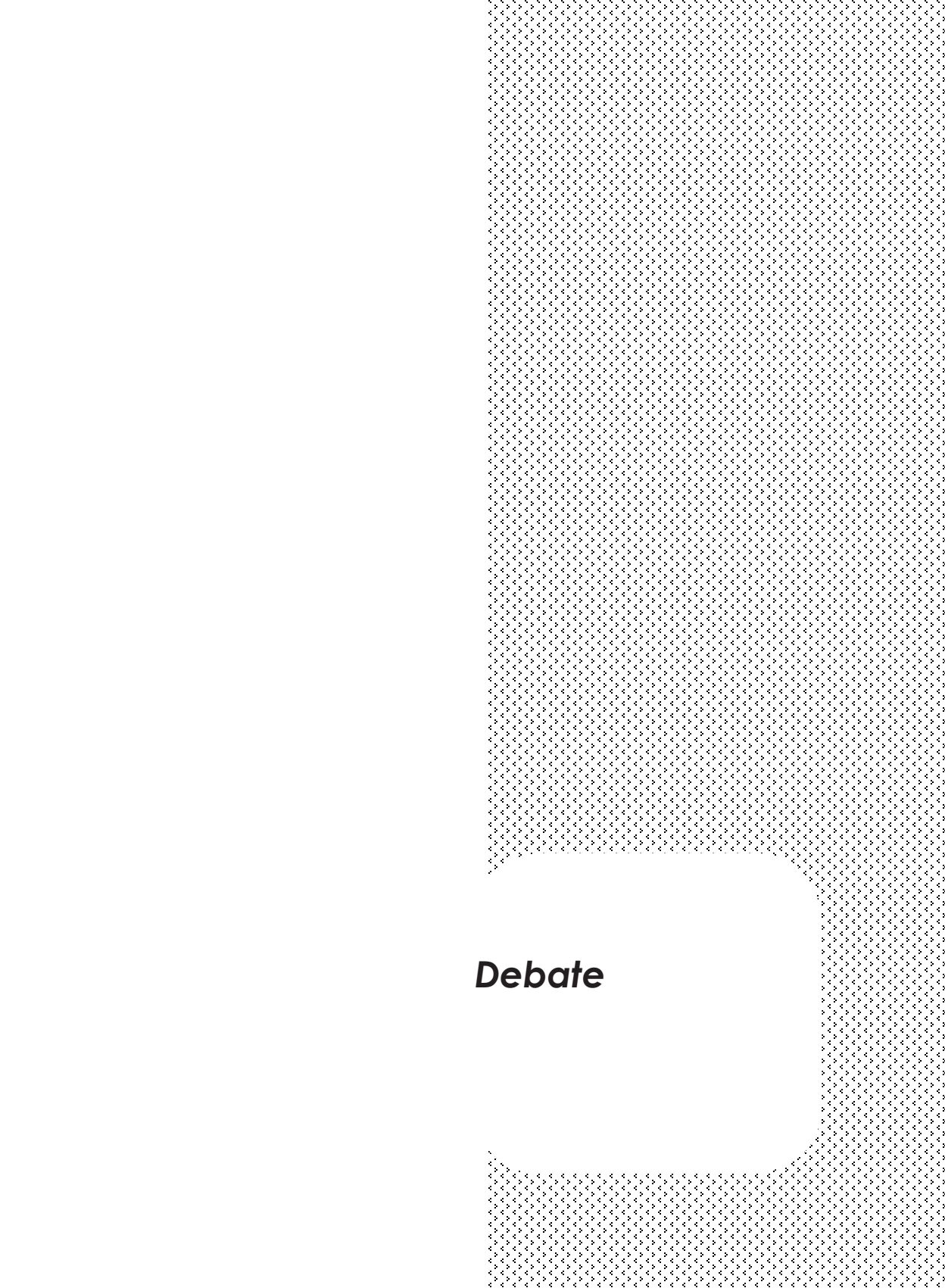
Sousa Santos, Boaventura (1998). Um discurso sobre as ciências, Porto, Ediciones Afrontamento.

Suarez, D. (2007). *Docentes, Narrativas e Indagación Pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela*, e- Eccleston. Formación Docente. Año 3. Número 7. Otoño- invierno, 2007. ISPEI “Sara C. de

Eccleston”. DGES. Ministerio de Educación. GCBA.

Suarez, D, Ochoa, L., Dávila, P., (2006). La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, Escribir, leer, escuchar y conversar entre docentes, Congreso Nacional: Leer, escribir y hablar hoy, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y la Sala Abierta de Lectura de Tandil.

Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad, Barcelona, Paidós.



Debate

SNI-2012: retos de las políticas públicas de evaluación académica en el gobierno de la alternancia

*Hugo Sánchez Gudiño**

Resumen

El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) se creó hace más de 28 años para evitar la fuga de cerebros y generar grupos consolidados de investigación, también impidió el desplome de la ciencia mexicana y permitió retener a gran parte de las mentes más brillantes del país. No obstante, en las comparaciones internacionales, los principales indicadores de México en la era de la alternancia muestran un rezago en materia de evaluación educativa, a veces enorme, frente a países de magnitud económica comparable. Desde esta perspectiva, en la actualidad el SNI requiere cambios cruciales (retos y perspectivas), principalmente en sus sistemas de evaluación, así como valorar los parámetros de ésta, frente a la disyuntiva de convertir al Conacyt en la Secretaría de Ciencia y Tecnología.

Palabras Clave: Evaluación, Investigación, Educación Superior.

Abstract

The National System of Researchers (SNI) was created more than 28 years ago to prevent brain drain and generate consolidated research groups, prevented the collapse of Mexican science and allowed to retain many of the brightest minds in the country. However, international comparisons, the main indicators of Mexico in the era of alternating show a lag in educational evaluation, sometimes huge, compared to countries of comparable economic size. In this perspective, the SNI requires crucial changes in Today (Challenges and Perspectives), mainly in their assessment systems, and evaluate the parameters of this, facing the dilemma of making the Conacyt in the Ministry of Science and Technology.

Keywords: Evaluation, Research, Higher Education.

*Profesor-Investigador de la Facultad de Estudios Superiores Aragón y de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt. Correo: hugosgudino@yahoo.com.mx

Introducción, planteamiento y justificación

“Las universidades chinas pidieron el registro de 35 mil patentes; las estadounidenses, de 5 mil, y las mexicanas apenas de 70, de las cuales sólo fueron otorgadas 35 (Estrada Orihuela-Academia Mexicana de Ciencias/12-Junio-2012)[...]”

Los actuales esquemas de evaluación están agotados. Cuando las Universidades alcanzan los estándares de calidad propuestos e impulsados a finales de la década de los noventa, es tiempo de una mayor exigencia; de un golpe de timón, de la reestructuración de un sistema de certificación que privilegia solamente la gestión y el nivel de los docentes y de los programas académicos. Inmersos en este marco y de las nuevas interrogantes que nos abre esa racionalidad se encuentra la política pública actual de la Evaluación, que tiene su base en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Conacyt (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) que cumplió recientemente 28 años de vida.¹

Es momento de atreverse a obtener otro tipo de parámetros, mediciones que digan a la sociedad en qué nivel egresan miles de alumnos de las universidades públicas. Hacia ese rumbo apuntan los nuevos esquemas de evaluación.

La matrícula inscrita en Programas de Calidad, el número de Profesores de Tiempo Completo y de Investigadores son insuficientes para certificar que una institución de educación superior cuenta con un nivel satisfactorio de calidad.²

Es un hecho que, de no implementar otros aspectos a la evaluación, se corre el riesgo de que la calidad termine siendo un trámite burocrático que cubrir, y no refleje, como se quiere, la excelencia académica de una universidad pública. La evaluación está pues llegando a su límite.

En México quien analice la evolución de la ciencia y la investigación, es

¹ Cfr. Díaz Barriga, Ángel (coord.), Barrón Tirado, Concepción y Díaz Barriga, Frida. Impacto de la Evaluación en la Educación Superior mexicana: un estudio en las universidades públicas estatales. México. IISUE, UNAM, ANUIES, P y V. 2008.p.p.10-19.

² Ibidem.

decir ese crecimiento de 100 a 18 000 científicos en unos cuantos años, podría pensar que se debió a una política nacional, sin embargo, ese progreso se debió más al dinamismo de la propia comunidad científica que a las acciones de los políticos. Hasta hace algunos años el SNI crecía en un 11%, pero este porcentaje ha disminuido debido al desánimo de los jóvenes por aspirar a una carrera de investigador, esencialmente por falta de plazas.³

Es momento de repensar la evaluación. Los criterios deben revisarse toda vez que los Investigadores e Instituciones de Educación Superior se encuentran en un punto de inflexión en torno a los parámetros de calidad hoy vigentes. Hay que generar otros indicadores de segunda generación: como la internacionalización y el intercambio de profesores-investigadores con otras universidades nacionales y extranjeras.⁴

Lo anterior debe ser el marco para reflexionar si el SNI va a permanecer como el eje rector de la Evaluación en el Sistema de Educación Superior como lo ha sido en la primera década de los gobiernos de la alternancia en México. Asimismo se deben analizar sus impactos en las políticas públicas de evaluación en el sistema educativo nacional y su prospectiva en el futuro inmediato. Es urgente un espacio para examinar detenidamente los retos y desafíos del SNI en los años por venir; a partir del análisis de los objetivos establecidos en el Decreto Presidencial que en 1984 justificaron su creación como modelo de evaluación del conocimiento.⁵

3 Acosta, Adrián. El soborno de los incentivos en Imanol Ordorika. (coord.). La Academia en jaque. Perspectivas Políticas Sobre la Evaluación de la Educación Superior en México. México. CRIM-UNAM-M.A. Porrúa, p. p. 75-89. / El Sistema Nacional de Investigadores debería definir prioridades nacionales y convertirse en un factor o instrumento eficaz; una secretaría de Estado en materia de ciencia y tecnología sólo puede ser resultado de la decisión política de un gobernante. Debe definir prioridades nacionales. El Sistema Nacional de Investigadores, es un referente de calidad académica que ha crecido de manera exponencial más por el dinamismo de la comunidad científica que por criterios de políticos gobernantes, aseguró el presidente de la Academia Mexicana de Ciencias, Arturo Menchaca Rocha.

4 Reyes, Carlos. "Exigen revisar la evaluación de las universidades en Campus Milenio No. 446, Suplemento del periódico Milenio Diario. México. D.F. 19-enero-2012. p.p. 8-9.

5 Cfr. Díaz Barriga Arceo, Frida y Díaz Barriga, Ángel. "El Impacto Institucional

El momento histórico en que nació el SNI, 1984, fue un momento en que se buscó mantener y repatriar a científicos en el país, así como diferenciar el trabajo de calidad entre éstos, sin embargo en la actualidad el Sistema ha debilitado a las instituciones de Educación Superior, toda vez que ha asumido tareas que le corresponden a éstas.

De igual manera, el SNI ha cumplido su objetivo de mejorar las condiciones de trabajo de los científicos, pero también es tiempo de corregir algunas distorsiones que se han construido al amparo de la Evaluación. En este marco emerge con fuerza otro reto: la creación de la Secretaría de Ciencia y Tecnología.⁶

Objetivos

El fin del segundo gobierno de la alternancia que coincide con los 28 años de existencia del SNI han colocado en la mesa de discusión la posibilidad de desaparecer al Conacyt en el sexenio próximo para dar paso a una Secretaría de Ciencia y Tecnología, que según sus promotores garantizaría un incremento en los índices de inversión en Ciencia y Tecnología y obligaría a realizar una reforma integral del SNI. Lo anterior constituye el escenario ideal para un ejercicio analítico del Modelo de Evaluación del Sistema y sus impactos en las Políticas Públicas: elaborar un breve balance crítico a la luz de los 28 años de vida del SNI..

Hipótesis

La distribución territorial del SNI permite una visión de la Geografía de la Investigación en México. Con 18 554 investigadores nacionales en el año 2012, entre una población aproximada de 103 millones de mexicanos, la

de los Programas de Evaluación de los Académicos en la Educación Superior en Impacto de la Evaluación en la Educación Superior Mexicana: un estudio en las universidades públicas estatales. Op. Citp. p. 165-181.

6 Torres Cruz, Isacc. “El SNI ha debilitado los sistemas de evaluación de las instituciones” en La Crónica. México. D.F. 8-Mayo-2010. p. 33/ Reyes, Carlos. “Debe el SNI actualizar sus criterios de acceso y permanencia” en Campus Milenio, suplemento del periódico Milenio diario. No. 367. México. D.F. 6-Mayo-2010. P. 10.

media nacional es aproximadamente de 1.2 integrantes del SNI por cada 10 000 habitantes.⁷

Desde luego, la densidad es muy alta en el Distrito Federal y Morelos (6.5 y 4.6), seguidos de estados que rebasan la tasa de Baja California y Baja California Sur, Colima, Querétaro, Yucatán y Nuevo León, los más desarrollados en investigación fuera del núcleo central.

Una panorámica un poco diferente se obtiene con la cantidad de miembros del SNI por cada 100 km². Ésta es una medida indirecta de la capacidad de respuesta de cada entidad federativa a los problemas ambientales, en principio más cuantiosos en cuanto mayor es el territorio.

Obviamente, las cifras para el DF y Morelos se disparan (380 y 15), pero si se excluye a esta zona del país, la media nacional es de uno. Destacan en alrededor de dos Colima y Querétaro; entre uno y dos. Aguascalientes, Guanajuato, Puebla y Tlaxcala; entre 0.5 y uno están Baja California, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Nuevo León y Yucatán. El resto tienen menos de medio SNI por cada 100 km².

Sin considerar al DF ni a Morelos, el mayor número de investigadores en Ciencias Físicas está en Baja California, Guanajuato y Puebla, mientras que en Biología y Química son más abundantes: Baja California Sur, Estado de México y Veracruz. Las ciencias de la salud tienen más investigadores en Jalisco y Nuevo León; las humanidades en Michoacán, Veracruz y Yucatán; las ciencias sociales en Baja California, Jalisco y Estado de México; las agropecuarias en Baja California Sur, Jalisco y Yucatán, y las ingenierías en Baja California, Coahuila, Guanajuato, Nuevo León y Querétaro.⁸

Estas disparidades se presentan además en un contexto nacional de escasez de investigadores y presupuestos reducidos, temas recurrentes entre la comunidad académica: Se pueden plantear una serie de consideraciones como un desafío actual hacer posible la discusión de temas que son prioridad en la agenda nacional, como el porvenir del SNI y el desarrollo de

7 Villa Rivera, Enrique. Informe de Actividades Enero-Marzo-2012. México. Conacyt. 2012. p. 5.

8 Ibidem.

la ciencia y la tecnología en México y el planteamiento de propuestas que deriven en políticas públicas y en una política de Estado en la materia. En esta perspectiva, el SNI ha tenido éxito en el impulso de la investigación, pero los esfuerzos son aún insuficientes y se encuentran ligados a la carencia de una política de Estado respecto al desarrollo de la ciencia, la tecnología y las ciencias sociales y humanidades.⁹

Desarrollo: el SNI en los gobiernos de la alternancia

El SNI, que actualmente es un programa del Conacyt, es reconocido por muchos científicos como instancia fundamental para profesionalizar a los investigadores nacionales e impulsar el desarrollo de la ciencia y la tecnología, aun cuando es cuestionado en torno a su impacto real, a sus criterios de evaluación y a sus resultados en materia de innovación, entre otros temas.¹⁰

Durante el gobierno de la alternancia 2000-2012 fueron titulares del Conacyt: Ing. Jaime Parada Ávila. 2001-2005; Dr. Gustavo Chápela Castañares. 2005-2006; Mtro. [Juan Carlos Romero Hicks](#). 2007-2011; y [Dr. José Enrique Villa Rivera](#). 11 de Marzo de 2011 a la fecha. Cada uno le imprimió su sello propio al SNI. J. Antonio de la Peña, Director Adjunto de Desarrollo Científico en el período de Hicks y experto en el Sistema y el tema de la Evaluación Científica y académica sostiene: “[...] hoy, aún más que en la época de su fundación, el SNI es pieza fundamental de la economía personal de los investigadores miembros y signo distintivo de la calidad de su trabajo[...]

9 Jorge Flores Valdés, promotor, artífice y fundador del SNI, consideró que la experiencia del Sistema ha mostrado que los criterios y reglas de evaluación son herramientas poderosas para estimular y orientar la investigación en el país. En su turno, Magdalena Fresán Orozco, ex rectora de la Unidad Cuajimalpa de la UAM, con base en un estudio comparativo entre el modelo argentino y mexicano de formación de investigadores, dijo que el modelo mexicano resulta más prometedor que el argentino. [Redacción. Campus Milenio No.465, Suplemento del periódico Milenio Diario. México.D.F.3- mayo- 2012/](#)

10 Cfr. Díaz Barriga, Ángel. “Evaluación educativa. Los retos de una disciplina y de las prácticas que genera en I. Ordorika. La Academia en Jaque. México. CRIM-UNAM-M.A. Porrúa. 2004.

Tras 28 años de existencia, los números comprueban la evolución cuantitativa de lo que ha significado el SNI a lo largo de su historia. En los últimos 9 años se ha incrementado la cantidad de miembros al grado de casi triplicarla; también ha sido exponencial la incorporación de mujeres al Sistema, al pasar de 2 293 en 2002 a 5 890 durante este año. La distribución por áreas de conocimiento (siete en total) muestra una equidad considerable, pues entre la que más aporta (Biología y Química) y la que en menor medida lo hace (Medicina y Ciencias la Salud) sólo existen siete puntos porcentuales de diferencia.¹¹

Algunas de las críticas al modelo de Evaluación del SNI que se han agudizado en los gobiernos de la alternancia son:

- 1) Productivismo, apremio, simulación, precipitación, competitividad extrema, atención desmedida hacia el interés propio. No obstante, en distintas ocasiones los períodos entre evaluaciones han sido modificados hasta alcanzar, hoy en día, cinco, ocho y hasta diez años de duración;¹²
- 2) El riesgo es que el reconocimiento y estímulo sean otorgados a la investigación y a la generación de nuevos conocimientos y nuevas tecnologías, y no sea así en las actividades más específicas de enseñanza superior (como la docencia).

La ciencia y tecnología es un discurso que se recicla cada seis años desde 1994, pero las propuestas sólo han alcanzado a sustentarse en el aumento del presupuesto y en mejorar la normatividad aplicable, como lo plasman la Ley General de Educación (Artículo 25) y la Ley de Ciencia y Tecnología (Artículo 9 bis), donde se plantea que el Estado al menos deberá dirigir a la Ciencia y la Tecnología el 1% del gasto público. Asimismo, en el Programa de Ciencia, Tecnología e Innovación 2008-2012, se propone el fortalecimiento de la apropiación social del conocimiento y los procesos de innovación.¹³

11 De la Peña, Héctor. "SNI, entre su evolución y evaluaciones en www.invdes.com.mx/suplemento noticias. 2-Marzo-2011. p.p. 1-4.

12 De la Peña, J. Antonio. "Conacyt, ¿política de desarrollo? en La Crónica de Hoy. México. D. F. 10-Junio-2011. p.p. 1-2.

13 Canales, Alejandro. "El Posgrado y la nueva secretaría" en Campus Milenio No. 466. Suplemento del periódico Milenio Diario. México. D.F. 14-Junio-2012. p. 9.

Conclusiones: retos y perspectivas

Es necesario vigorizar y alinear con políticas estratégicas al sector, pero también como comunidad científica es deseable tener un papel más activo en la toma de decisiones respecto a las reorientaciones necesarias para el Sistema. Particularmente la aplicación de cambios estructurales en el SNI, que incluyen una profunda revisión a los mecanismos de Evaluación y de mayor interacción entre los distintos niveles del sistema.¹⁴ Entre estos cambios se requiere involucrar de manera más enfática los temas de vinculación con el sector productivo y divulgación científica, para Evaluar a los investigadores, así como apoyar a más jóvenes científicos a ingresar al sistema.

Los problemas del SNI no corresponden al desempeño de los investigadores, sino a políticas erráticas en relación a Ciencia, Tecnología e Innovación y la Política Económica del país. En este contexto se inscribe la propuesta de crear la Secretaría de Ciencia y Tecnología, que traería consigo la desaparición del Conacyt. Lo anterior plantea un escenario de lucha entre la comunidad científica por la titularidad y control de la nueva dependencia. Así, al pasar a ser una Secretaría de Estado, con una estructura administrativa y presupuestal mayor, tendería a despertar una mayor disputa por el cargo y un mayor apetito burocrático entre los diferentes grupos de la comunidad.¹⁵

Si bien ha habido importantes logros a lo largo de la existencia del SNI, hace falta que éste valore más en su evaluación la capacidad de aplicar el conocimiento para resolver problemas sociales y generar patentes, desarrollo tecnológico e innovación, entre otros. “[...] También tiene que valorar 14 Poy Solano, Laura. “Urge modificar el Sistema Nacional de Investigadores/ Descentralización de expertos y renovación de la planta laboral, entre las conclusiones” en La Jornada. México. D.F.3-Mayo-2012. p. 31.

15 Más que una disputa, se trata de una disyuntiva entre dos visiones de cómo impulsar la ciencia en el país. Por un lado, el grupo de tecnólogos que han dominado el diseño de la políticas públicas en la última década y por el otro, la comunidad científica que busca reposicionarse y ser parte activa, luego de haber sido marginada en este período./ Reyes, Carlos y Medina Viedas, Jorge. “Chocan científicos por desaparición del Conacyt” en Campus Milenio No.465. Suplemento del periódico Milenio Diario. México. D.F. 7-Junio-2012. p. 8.

la difusión y socialización del conocimiento, la enseñanza de la ciencia y del pensamiento científico en la educación[...]”

Fuentes de consulta

Acosta, Adrián. “El soborno de los incentivos” en Immanol Ordorika (coord.). La Academia en Jaque. Perspectivas Políticas Sobre la Evaluación de la Educación Superior en México. México. CRIM-UNAM-M.A. Porrúa. 2004.

Canales, Alejandro. “El Posgrado y la nueva Secretaría” en Campus Milenio No. 466. Suplemento del periódico Milenio Diario. México. D.F. 14-Junio-2012.

De la Peña, Héctor. “SIN: entre su evolución y evaluaciones” en [www.invides.com.mx/suplemento noticias.2-Marzo-2011](http://www.invides.com.mx/suplemento_noticias.2-Marzo-2011).

De la Peña, J. Antonio. “Conacyt ¿política de desarrollo?” en La Crónica. México. D.F. 10-Junio-2011.

Días Barriga, Angel (coord.), Barrón Tirado, Concepción y Díaz Barriga, Frida. Impacto de la Evaluación en la Educación Superior mexicana: un estudio en las universidades públicas estatales. México. IISUE-UNAM-ANUIES-PyP. 2008.

Ordorika, Immanol. La Academia en Jaque. México. CRIM-UNAM-M.A. Porrúa. 2004.

Poy Solano, Laura. “Urge modificar el Sistema Nacional de Investigadores. descentralización de expertos y renovación de la planta laboral, entre las conclusiones” en La jornada. México. D.F. 3-Mayo-2012.

Reyes, Carlos. “Exigen revisar la evaluación de las universidades” en Campus Milenio No.446. Suplemento del periódico Milenio Diario. México. D.F. 19-enero-2012.

Reyes, Carlos. “Debe el SIN actualizar sus criterios de acceso y permanencia” en Campus Milenio No.367. Suplemento del periódico Milenio Diario. México. D.F. 6-Mayo-2010.

Reyes, Carlos y Medina Viedas, Jorge. “Chocan científicos por desaparición de Conacyt” en Campus Milenio no.465. Suplemento del periódico Milenio diario. México. D.F. 7.-Junio-2012.

Sánchez Gudiño, Hugo. “25 Años del SIN y su impacto en las políticas de evaluación” en Congreso Internacional de Educación-Evaluación-2010. México. ANUIES-IISUE-BUAP-UNAM POSGRADO PEDAGOGÍA-UAT...

Torres Cruz, Isacc. “El SNI ha debilitado los sistemas de evaluación de las instituciones” en La Crónica. México. D.F. 8-Mayo-2010.

Villa Rivera, Enrique. Informe de Actividades Enero-Marzo-2012. México. Conacyt.2012.

Autores

Semblanza de autores

Raúl Campos Martínez

Licenciado en Derecho y Maestro en Derecho por la FES Aragón, UNAM; Catedrático, Tutor Académico y Síndico en exámenes de grado en los Posgrados en Derecho de la UNAM, la ULA y el IEEM; Miembro del Comité Editorial del IEEM; Miembro Fundador de la Asociación Iberoamericana de Derecho Electoral; Titular del Despacho Jurídico “Asesoría y Consultoría Jurídica Integral”; Ex Consejero Electoral Distrital del IFE en el Proceso Electoral Federal 2011-2012.

También, fue ex Asesor gubernamental 2009-2012; ex Asesor legislativo 2001-2006; ex candidato a Diputado Federal en el Proceso Electoral Federal 2002-2003.

Francisco López González

Es licenciado en derecho por la UNAM, es Maestro en Derecho Económico Internacional (*LLM in International Economic Law*) por la Universidad de Warwick en el Reino Unido y también es Maestro en Derecho por la UNAM. Es coautor de Derecho Internacional Público editado en 2011 por Oxford University Press-CIDE. Ha realizado estudios sobre el Sistema de *Common Law* en la Universidad de Cambridge (Reino Unido), de Derecho Internacional en la Academia de Derecho Internacional de La Haya (Países Bajos), de Derecho Tributario y Arbitraje Comercial Internacional en el Instituto Tecnológico Autónomo de México, así como de Derechos Humanos en la Academia de Derecho Europeo (Italia). Ha sido docente en diversas instituciones de educación superior como la Facultad de Economía de la UNAM, Facultad de Derecho de la Universidad Anáhuac del Norte, Centro Universitario México e Instituto Tecnológico Autónomo de México, donde ha impartido materias relacionadas con el Derecho Internacional. Actualmente es profesor del Programa de Posgrado en Derecho de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, así como de la Facultad de Derecho de la UNAM y del Centro de Investigación y Docencia Económicas.

Agustín de la Herrán Gascón

Pedagogo. Profesor Titular de Universidad. Departamento de Didáctica y

Teoría de la Educación Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Doctor en Educación. Líneas de investigación: Formación Pedagógica Inicial y Continua del Profesorado en todos los niveles educativos. Metodología Didáctica. Creatividad y Formación. Educación y conciencia. Pedagogía de la Muerte. Formación para la Inclusión Laboral de Jóvenes con Discapacidad Intelectual. Didáctica del Estudio y el Trabajo Intelectual. Historia de la enseñanza. (Página de docencia: www.uam.es/agustin.delaherran).

Joaquín Paredes Labra

Fue Director del Departamento de Didáctica, Vicedecano de la Facultad de Educación y Director del Posgrado de Educación de la UAM. Dirige el grupo de investigación Forproice (formación del profesorado, innovación, complejidad y educación). Investiga y enseña sobre alfabetización digital, los usos de las TIC en Educación Primaria y Educación Secundaria y la contribución de las TIC a la docencia universitaria, con artículos publicados en las revistas *Pixel bit*, *Comunicación y Pedagogía*, *Interuniversitaria de Formación del Profesorado* y *Revista de Educación* (disponibles en <http://www.uam.es/joaquin.paredes/>). Sus últimos libros son *Didáctica General* (2008, McGrawHill), *La innovación educativa* (2009, Síntesis) y *Cómo enseñar en el aula universitaria* (2010, Pirámide).

Claudia Hohmann

Licenciatura en Pedagogía en la Fundación Universidad de de Rio Grande-FURG / RS (1984), Postgrado en educación con énfasis en jóvenes y adultos - UCPEL-RS (1992), Posgrado en Psicología de la Educación con énfasis en la dificultad del aprendizaje - FCLPAA-SP (1996), Doctora en Educación en la Universidad de León / España-ULE (2004), con la revalidación Universidad Federal de Bahia - UFBA-BA (2006) y Pós Doctorado en Educación la Fundación Universidad de Rio Grande - FURG / RS. Actualmente es profesora en la Universidad do Vale do Itajaí-SC-UNIVALI, Profesora y asistente pedagógica en el Centro Universitario de Brusque-UNIFEBE/SC, Miembro del Grupo de Investigación de Educación Superior - GEPES / Univali, Miembro del Banco de la Evaluación Nacional de Educación Superior - INEP / SINAES/BR, Miembro de la Junta Estatal de Educación CEE / SC y Miembro del Comité Ad Hoc del Programa Stricto sensu del Fondo de Apoyo de Becas de Postgrado para el desarrollo

de Educación Superior – FUMDES/SC. Tiene experiencia en el área de Educación, que actúa sobre los siguientes temas: procesos de enseñanza y aprendizaje, interdisciplinaridad, Currículo, Métodos y Técnicas de la Enseñanza y el Dificultades del Aprendizaje.

Rogério Arruda

Licenciado en Letras, master en Educación Ambiental (FURG/Brasil), doctor en Educación Ambiental (FURG) y actualmente desarrollando estudio de pos-doctorado en Educación Ambiental, financiado por CAPES/Reuni. Docente en la FURG (2002 y 2005/2006) en las áreas de Letras y de Metodología Científica Aplicada a la Educación; una investigación financiada por ANPEd –Asociación Nacional de Postgrado y Pesquisa en Educación– (2006/2007) en el área de Educación Ambiental; las principales líneas de investigación son: Educación Ambiental, el uso de las TIC aplicadas a la Educación, Formación del Profesorado, y diagnóstico sobre el SIBEA -Sistema Brasileño de Información sobre Educación Ambiental.

Rosana Sampedro

Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Master en TIC aplicadas a la educación (Universidad de Barcelona- Carlos III y Universidad Alicante). Doctorando en Educación (UNTREF- UNLA- UNSAM). Responsable de capacitación para funcionarios del sector educativo Ministerio Nacional de Educación Argentina y Consultora del IPPE UNESCO Bs As. Consultora Arte en las escuelas. Docente universitaria UNSAM- UCA- UTDT- ORT Uruguay- Tiene publicaciones en colaboración sobre Gestión Educativa.

Armando Servín Martínez

Profesor de la escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl, egresado de la UNAM en el área de Pedagogía y del Instituto Superior de Ciencias de la Educación en la Maestría en Ciencias de la Educación, Me he desempeñado como docente en las asignaturas que abordan la formación didáctica de los docentes en formación en diversas escuelas normales. He realizado investigación en el campo didáctico y temas relativos a las concepciones

sobre la enseñanza y el aprendizaje y la práctica escolar como espacio epistemológico de la formación. aservinmartinez@yahoo.com.mx

Hermelinda Luna Castro

Profesora de la escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl. Estudie la Normal en la Esc. Normal 7 de Nezahualcóyotl, egresé como profesora de educación primaria, Cursé la licenciatura en Ciencias Sociales en la normal de Ecatepec; egresada del Instituto Superior de Ciencias de la Educación en la Maestría en Ciencias de la Educación, Como docente en Escuelas Normales he impartido asignaturas referidas al campo de observación de la práctica escolar . He realizado algunos acercamientos a la investigación en el tema de las competencias didácticas de los docentes en formación. hermelindalunacastro@yahoo.com.mx

Judith Araceli Gómez Muñoz

Judith Araceli Gómez Muñoz, docente de la Escuela Normal de Tecámac y funciones de asesoría. Candidata al grado de maestría en “Planeación Educativa”, en el Centro de Estudios Superiores de Educación (CESE). Licenciatura en “Educación Preescolar”, en la Normal. Especialidad en “Modalidades y Estrategias de intervención” en la Normal. Cursos, talleres y seminarios en el área educativa, pedagógica y de investigación. Participación en congresos, foros y coloquios nacionales e internacionales en el campo educativo. Impartición y diseño de diplomados, cursos, talleres y seminarios en la escuela normal de Tecámac y en instituciones de Educación Básica. Publicaciones nacionales e internacionales con ISBN. Moderador y relator en diversos eventos. Director de Documentos Receptacionales, jurado en exámenes profesionales y Tutor en la escuela normal de Tecámac.

Araceli Jiménez Nava

Docente de la Escuela Normal de Tecámac y funciones de asesoría. Candidata al grado de Maestría en Pedagogía por la UNAM. Candidata al grado de Maestría en Enseñanza de las Humanidades por la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Educación Preescolar por Examen Ceneval. Profesora de Educación Preescolar en la Normal. Diplomados en investiga-

ción educativa, Educación para jóvenes y adultos, Enseñanza de las Humanidades. Cursos, talleres y seminarios en el área educativa y pedagógica. Participación en congresos, foros y coloquios nacionales e internacionales en el campo educativo. Impartición y diseño de Diplomados, cursos, talleres y seminarios en la Escuela Normal de Tecámac y en instituciones de educación básica. Publicaciones nacionales e internacionales con ISBN. Moderador y relator en mesas de trabajo en diferentes eventos. Director de documentos recepcionales, jurado en exámenes profesiones y tutor en la Escuela Normal de Tecámac.

José de Jesús Andriano León

Maestro en Ciencias de la Educación, Administración e Investigación en Instituciones de Educación Superior en la Universidad del Valle de México. Fue profesor de secundaria técnica y en Telesecundaria. Colaboró como asesor en el desarrollo curricular de estudios de licenciatura y posgrado en diversas instituciones de Educación Superior, fue pedagogo en la Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl, docente en la Maestría en Ciencias de la Educación en la Universidad Liceo Pedro de Gante, facilitador de la ESAD, ha impartido cursos y diplomados destinados a la formación continua de docente, actualmente es pedagogo e investigador interdisciplinario de la Escuela Normal de Tecámac, así como catedrático de posgrado en la Universidad San Carlos, ha participado como ponente y panelista en diferentes eventos académicos a nivel nacional e internacional, pertenece al programa de mejoramiento del profesorado (PROMEP) con Reconocimiento a Perfil Deseable por la SEP y miembro del Cuerpo Académico en Formación de la ENT.

Rita Yáñez Garnica

Originaria del Distrito Federal, radica actualmente en Tecámac, Estado de México, con estudios de Licenciatura en Educación Preescolar, cuenta con dos Maestrías en Pedagogía con Especialidad en Planeación Educativa y en Ciencias de la Educación por la Universidad del Valle de México. Se ha desempeñado como docente y directora de Jardín de Niños, Orientador Educativo, Secretario Escolar y Director Escolar de Educación Secundaria General, docente de educación media superior, profesor horas clase de Educación Normal en el plan de estudios 1985, subdirector Administrativo de Escuela Normal, actualmente profesor de tiempo

completo en la Escuela Normal de Tecámac, es integrante de un Cuerpo Académico en Formación de la ENT, ha conducido diversos cursos, talleres y diplomados para educación básica. Se ha iniciado como ponente en congresos nacionales e internacionales y cuenta con el Reconocimiento a perfil deseable, otorgado por la SEP.

Delia García Campuzano

Realizó estudios de Profesora de Educación Primaria, Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Media en el área de Español, Maestría en Desarrollo Curricular y Doctorado en Modelos Didácticos y aplicación de tecnologías a la Formación Inicial de maestros. Tiene experiencia docente en educación Primaria, Secundaria y Superior en las áreas de español, tronco común y metodología de la investigación. Ha realizado investigaciones sobre los procesos de escrituración, los usos del lenguaje en la formación docente, la construcción de la autoestima en el adolescente y el aprendizaje auto-regulado: como alternativa metodológica para el desarrollo de competencias didácticas en la formación docente. Ha publicado artículos sobre Comunicación, lectura y escritura, el uso del lenguaje en la formación docente y autoestima, además de dos libros: Estrategias de escritura (2005) y Estrategias para fomentar la autoestima en el adolescente (2010). Actualmente se desempeña en la Escuela Normal Superior de Michoacán de tiempo.

Martha Isabel Lagunas Figueroa

Docente de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, Estado de México. Formación académica: Profesora de Educación Primaria, Escuela Normal de Coatepec Harinas, Estado de México. Licenciada en Educación en el Área de Ciencias Naturales, en la Escuela Normal Superior Núm. 1, Toluca, Estado de México, Diplomado en Habilidades Docentes, modalidad virtual en Instituto Tecnológico de Monterrey. Diferentes cursos y talleres de actualización para atender los cursos que ha impartido como profesora. Horas clase durante 26 años de servicio en el Magisterio del Estado de México Experiencia laboral: profesora en educación primaria (un año), profesora en educación telesecundaria (5 años), Profesora en educación media superior (11 años), profesora de licenciatura en educación preescolar (21 años), Profesora de licenciatura en educación secundaria (2 años).

Claudia Edith Serrano Solares

Licenciada en Relaciones Internacionales por la Universidad Nacional Autónoma

de México (UNAM), profesora de la Facultad de Estudios Superiores-Aragón (FES-Aragón) y alumna de maestría del Programa de Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, en la UNAM, en Estudios en Relaciones Internacionales. Mail: cedith.serrano.solares@hotmail.com

Rosa María Benítez Luna

Licenciada en Diseño de la Comunicación Gráfica por la Universidad Autónoma

Metropolitana (UAM), cursó una especialidad en Museografía por la Escuela Nacional de Conservación Restauración y Museografía del INAH, profesora de la Facultad de Estudios Superiores-Aragón (FES-Aragón), actualmente cursa la maestría en Procesos Educativos de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH). Mail: rmariabluna@gmail.com

Guadalupe León Barrera

Licenciada en Diseño Industrial por la Universidad Nacional Autónoma de México

(UNAM), profesora definitiva de la Facultad de Estudios Superiores-Aragón (FES-Aragón) en las asignaturas de Técnicas par la representación 1 y 2, Taller de diseño básico 1 y 2 e interina en Seminario de titulación 1 y 2, además es candidata a Maestra del Programa de Posgrado en Arquitectura en el área de tecnología en la UNAM. Mail: luplup66@gmail.com

Juana Domínguez Hernández

Profesora de la escuela Normal de Chalco. Estudió: profesor de educación primaria, Licenciatura en pedagogía y Maestría en Educación con especialidad en Lingüística aplicada al Español. Generalmente atiende las asignaturas de Acercamiento a la Práctica en las diferentes instituciones que ha laborado (Escuela Normal de Texcoco, Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan), 6 años como Pedagogo “A”, 6 en educación primaria y 33 en escuelas Normales, durante 27 años se desempeñó como profesor horas

clase. En la actualidad es responsable del Departamento de Posgrado y Educación Continua y trabajo con los alumnos de tercero de Licenciatura en Educación Primaria.

Liliana Florín del Castillo

Licenciada en Educación Media en el Área de Ciencias Sociales por la Escuela Normal de Chalco, tiene estudios de Licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Se ha desempeñado profesionalmente como docente y subdirectora en educación secundaria y a partir de 2006 en la Escuela Normal de Chalco, en donde desarrolla actividades de docencia y tutoría, además ha participado como asesora de procesos de titulación con estudiantes de los últimos semestres y con profesores en servicio. Ha participado como organizadora, asistente y conductora en diversas actividades de actualización y capacitación en las modalidades de taller, foro, congreso, curso, conferencia, seminario y diplomado; los cuales se han desarrollado a nivel institucional, por parte de la DGESE, ANUIES, UNAM, UVM, entre otras. Actualmente es directora operativa del proyecto “Eco-Jaguar: cinco acciones en educación ambiental para una escuela sustentable”, realizando trabajos de coordinación y difusión. Martha Isabel Lagunas Figueroa.

Rocío Arrieta Torres

Rocio Arrieta Torres es Maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad del Valle de México campus Texcoco. Actualmente se desempeña como catedrático en la Escuela Normal de Texcoco, rocioa_nortexcoco@yahoo.com.mx

Yeny Jazmín Ocampo Tapia

Maestría en educación. Se ha desempeñado como jefe del departamento de promoción y divulgación cultural.

Ana María Cópil Méndez

De 1981 a 1986 realiza estudios correspondientes de profesor de educación primaria en la Escuela Normal No. 16 de Zumpango, Estado de México. Titulada. De 1986 a 1988 realiza estudios de técnico en tráfico y tramita-

ción aduanal en la primera escuela de tráfico Sebastián Lerdo de Tejada, con clave 09PBT0469G. Con Certificado. De 1988 a 1990 realiza estudios de Licenciado en Educación media en el área de Ciencias naturales en la Escuela normal de Ecatepec (Titulada con cédula). De 1997 a 1998, cursa los estudios de posgrado correspondientes a la maestría en Administración educativa en la Universidad La Salle (con grado y cédula). Ha participado impartiendo cursos y talleres sobre creatividad, desarrollo de habilidades del pensamiento, competencia, etc. Ha participado como sinodal en exámenes profesionales de las licenciaturas en educación. Es secretaria de la Alianza mexicana de la creatividad A. C. (AMECREA). Líder del cuerpo académico de la Escuela Normal de Terotihuacán e imparte asignaturas de español en la misma institución. Es miembro de la Red normalista del Estado de México, mantiene vinculación con la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y de Costa Rica (UCR).

María Inés Copello

Doctora en Ciencias de la Educación (1997) y Magíster en Didáctica de las Ciencias y las Matemáticas (1995), por la Universitat Autònoma de Barcelona. Licenciada en Pedagogía y Licenciada en Ciencias, por la Universidade Federal do Rio Grande. Actúa en el Departamento de Estudios en Docencia del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UDELAR, Uruguay, desempeñando actividades de investigación, extensión y enseñanza en el área de Docencia Universitaria. Forma parte del equipo de Directores de Tesis de la Facultad de Química - Opción Enseñanza de la Química; del grupo de Directores de Tesis de la Maestría Universitaria de la CSE de la UDELAR y es orientadora de los posgrados del IPES, ANEP. Es integrante del grupo de Extensión de la FHCE que desarrolla trabajos de implantación de EFIs (Espacios de formación Integral). Es Investigadora activa Nivel I de la ANII (Agencia Nacional de Innovación e Investigación). En la actualidad desarrolla un plan post-doctoral sobre “Comunidades de Práctica en la Docencia Universitaria y uso de Redes Sociales”, junto al Dr. Joaquín Paredes Labra de la UAM (Universidad Autónoma de Madrid). Esta investigación se vincula al Proyecto Internacional sobre Creatividad, Innovación y uso de Redes Sociales Virtuales en la Formación para la Docencia Universitaria. Correo electrónico: copello@adinet.com.uy

Hugo Sánchez Gudiño

Profesor-Investigador de la FES-UNAM-Aragón y de la FCPyS de la misma Universidad Nacional. Lic. en Periodismo; Maestro en C. de la Información; y Dr. en Ciencia Política. Miembro del SNI. Autor de una veintena de libros entre los que destacan: *Prensa y Poder en el sexenio de MMH* (2004), *A 25 Años del Informe MacBride* (2006), *Génesis, Desarrollo y Consolidación de los Grupos de Choque en la UNAM* (2006), *Campañas, Partidos y Candidatos-Elección 2006* (2007), *Entre Fox y Una Mujer Desnuda-Ascenso y Descenso de un Presidente Mediático* (2008), *Globalización y Cibersociedad* (2009), *Comunicación y Democracia: Reflexiones sobre el Nuevo Escenario Mediático y Legal de los Medios de Comunicación en México* (2010), *Pasado, Presente y Futuro de los Partidos Políticos en México* (2011), y *Comunicación Política en México/Retos y Desafíos ante el proceso de democratización global* (2011). Miembro de Comité Tutorial de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS)-Ciencias Sociales-UNAM; Miembro del Comité Tutorial del Programa de Doctorado en Pedagogía (Div. Est. Posgrado e Inv.)-FES-UNAM-Aragón; Miembro del Comité Tutorial del Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales con Orientación en Comunicación (DEP-FCPyS-UNAM). Dictaminador de la Rev. Mex.de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS-UNAM). Miembro de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC); Miembro del Seminario Interdisciplinario de Comunicación e Información (SiCi)-UNAM; Miembro de la Red de Historiadores de la Prensa y el Periodismo en Iberoamérica; Miembro de la International Association for Media and Communication Research (IAMCR); Miembro y Vicecoordinador del Grupo de investigación “Comunicación Política” para América Latina de la Asociación Latinoamericana de los Investigadores de la Comunicación (ALAIC). Ha ejercido el periodismo desde hace 20 años en *Excélsior*, *El Día* y *Quehacer Político*, entre otras publicaciones. Actualmente es el Coordinador General de Matices del Posgrado Aragón, publicación multidisciplinaria cuatrimestral de la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la FES Aragón-UNAM.

Lineamientos de la publicación

Matices del Posgrado Aragón

- Los textos se dirigirán a nombre del Jefe de la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM, Dr. Daniel Velázquez Vázquez.

- Los autores deberán entregar sus trabajos en **archivo electrónico** procesado en el programa WORD, con carácter Times New Roman, número 12 con interlineado doble. No se aceptarán documentos de texto escaneados, excepto gráficos, fotografías e ilustraciones, **las cuales deben ser completamente legibles**. El documento no debe tener ninguna portada, encabezado ni numeración de las páginas.

- Las colaboraciones deberán ser inéditas y originales. El envío o entrega de un trabajo a **Matices del Posgrado Aragón** compromete al autor a no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones en español. Si se aprobara el texto, el autor cede automáticamente los derechos patrimoniales sobre su trabajo y autoriza su difusión impresa y electrónica.

- El autor deberá incluir su currícula resumida (máximo 2 líneas). Así como su semblanza curricular (de 10 a 15 líneas) para incluirla en la sección *Autores* de la misma revista.

- Las colaboraciones, salvo las reseñas bibliográficas deberán incluir: **Resumen-abstract**. Un resumen breve en donde se expresen las ideas sintácticas del discurso, sus alcances, aportaciones e importancia. Se deberá entregar en los idiomas español e inglés (entre 5 y 10 líneas).

Palabras clave. Presentar máximo 5 palabras que el autor considere clave en el desarrollo y entendimiento de su escrito.

- Las modalidades de trabajo a presentar son las siguientes:

Ensayo: Extensión máxima de 30 cuartillas

Artículo: Extensión máxima 20 cuartillas

Reseña bibliográfica máximo 4 cuartillas, estará encabezada por la descripción bibliográfica de la obra: nombre del autor, título del libro, edito-

rial, lugar y fecha de edición y número total de páginas. Deberá incluir la imagen de la portada del libro (escaneada).

- El aparato crítico es la forma de incluir las citas y referencias en el texto, las cuales deben presentarse en el sistema bibliográfico utilizado por la Modern Language Association of America (MLA Citation Style). Cuando las citas sean de cuatro o menos líneas se escribirán entre comillas. Si la cita es de más de cuatro líneas se escribirá fuera del texto con sangría de 10 espacios; todas las citas llevan punto final.

- Las **fuentes de consulta** se incluirán al final de cada texto por orden alfabético a doble espacio.

- La **bibliografía** será presentada de la siguiente manera: apellidos y nombre del autor (si no hay autor se escribe el nombre de la obra), título de la obra, subrayado, lugar, editorial, año de edición y páginas consultadas.

- Las **referencias de enciclopedias** se escribirán de esta forma: Autor del artículo (si lo tiene). “Título del artículo o del tema entrecomillado”. Título de la Enciclopedia, subrayado. Editorial. Año. Cuando es el capítulo de un libro: Apellido y nombre del autor. “Nombre del capítulo entrecomillado”. Nombre de la obra subrayado. Editor. Editorial. Año y páginas consultadas.

- La **hemerografía** incluye: en ***Revistas**: Apellido y nombre del autor. “Título del texto entre comillas”, nombre de la revista, subrayado. Volumen o número. (Año entre paréntesis). Número y páginas consultadas.

- En ***Periódicos**: Apellido y nombre del autor. “Título del artículo entrecomillado”. Nombre del periódico, subrayado. Número o volumen. Mes, año y página consultada.

- **Internet**: Apellido y nombre del autor. “Título entrecomillado”. Nombre de la sección, subrayada. Año. Nombre de la institución. Fecha de consulta y página electrónica completa. ***Artículo de periódico o de revista en internet**: Apellido y nombre del autor. “Título del artículo o ensayo entrecomillado”. Nombre de la sección, subrayada. Fecha en que se elaboró la página (update). Día, mes, año. Institución u Organización responsable de la página. Dirección electrónica. Fecha de acceso.

- Es necesario que todas las colaboraciones presenten los datos generales del autor: número telefónico y correo electrónico, para contactarlo acerca de cualquier asunto relacionado con su texto.

- El Comité Editorial de la División de Estudios de Posgrado e Investigación, puede considerar la aceptación y publicación de los textos tal como se presentaron, solicitar correcciones o cambios para adaptarse a los lineamientos generales de la revista, o ser rechazados. Asimismo, la fecha de su publicación estará sometida de acuerdo a la temática y espacio del número.

- Las colaboraciones publicadas son responsabilidad del autor o autores.

- Para mayores informes sobre rubros específicos de presentación de las colaboraciones, por favor llamar al Área Editorial de Posgrado-FES Aragón: 56.23.08.73, 56.23.08.74 o al correo electrónico: **posarag@unam.mx**

Publishing regulations

Matices del Posgrado Aragón

- The authors will submit their documents to the Manager of the Division de Estudios de Posgrado e Investigación de la Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM, Dr. Daniel Velázquez Vázquez.

- The documents should be processed in an electronic file, processed in program Word, in font New Time Roman, size 12 double-spaced. As well as two copies in printed version (letter size). Scanned documents will not be accepted, except graphics, pictures and illustrations.

- The pictures, graphics and illustrations should be worked on Adobe Photoshop, 300 DPI, on grey scale and checking out the print quality to be good and readable.

- Every text will be unpublished and original. Submitting a paper or document to ***Matices del Posgrado Aragón*** requires the author not to subject it simultaneously to the consideration of any other publications in Spanish. If the text were approved, the author gives the patrimonial rights automatically on his work and authorizes its printed and electronic diffusion.

- The author will include his brief curriculum (two lines at most); as well as his curricular summary (from 10 to 15 lines) in order to include it in the section of Authors of the same magazine.

- The collaborations, except the bibliographical reviews will include:

- **Summary-abstract.** A brief summary where the syntactic ideas of the speech are expressed, their reaches, contributions and importance will surrender in the Spanish languages and English (between 5 and 10 lines).

Key words. Present a maximum 5 words that they are a key to the author's consideration in the development and understanding of their writing.

- The presented papers can be incorporated as follows: essay (maximum 30 sheets); article (20 sheets as a maximum extension) or bibliographical review 4 sheets as maximum, it will be headed by the book report inclu-

ding: author, title of the book, editorial, place and date of edition as well as the total number of pages. It will also include the image of the cover of such book (scanned).

- The critical apparatus is the form of including the quotations and references in the text; this should be presented in the bibliographical system used by the Modern Language Association of America (MLA Citation Style). When the quotations are of four or less lines will be written in quotation marks. If the quotation is of more than four lines it will be written outside of the text with an indentation of 10 spaces; all the appointments have a full stop.

- **The bibliographical references** in the text will be included at the end of each text in alphabetical order. **The bibliography** has to be presented as follows: author's last name and name (if there is no author, the name of the book has to be written, the title of the document underlined, the place, editorial, year of the publication of the work as well as the number of the pages consulted. The references from encyclopaedias will be written as follows; Author of the article (if mentioned). "Heading of the article or topic, in quotation marks". The title of the Encyclopaedia, underlined. Editor. Year. When it is a chapter from a book: Last name and name of the author. "Name of the title in quotation marks". Name of the book, underlined. Editor. Edition. Year and consulted pages.

- The **Newspaper and Periodical Library** includes: In * **Magazines**: The author's last name and name, "title of the article in quotation marks", name of the magazine, underlined. Volume or number. (Year, in parentheses). The consulted pages. In * **Newspapers**: The author's last name and name, "title of the article in quotation marks", name of the newspaper, underlined. Number or volume. Year, month and pages consulted. In * **Internet**: the author's last name and name, "title, in quotation marks", name of the section, underlined. Year. Name of the Institution. Date of consulting and the complete electronic link. * **Article in a Newspaper of Magazine**: The author's last name and name, "title of the article or essay, in quotation marks", name of the section, underlined. Date of the last updating. Day, month, year. Institution of Organization responsible of the publishing. Link. Date of consulting.

- It is required for all the collaborations to present the author's general data;

including phone number, e-mail, so to contact him regarding any matter related about his text.

- The Editorial Committee of Post grade can consider the acceptance and publishing of the texts as they were presented, or request corrections or changes in order to adapt them to the guiding principles of the magazine, or else be rejected. Likewise, the date for its publication will be restricted to the topic and to the space of the volume.

- The published collaborations are the author or authors' responsibility.

- For further information on specific items or presentation of the documents; please contact the Editorial Area of Postgrade at FES-Aragon: 56.23.08.73, 56.23.08.74 or electronic mail: posarag@unam.mx

Militancia vs. representación partidista. Una confusión semántica en los procesos electorales/*Raúl Campos Martínez*

Un panorama de los medios de arreglo pacífico de controversias internacionales vigentes/*Francisco López González*

El espacio escolar en la preparatoria/*María Judith Barrales López*

Reflexiones sobre el cambio del cambio en Pedagogía: un enfoque radical/*Agustín de la Herrán Gascón*

La renovación pedagógica, más allá de las TIC en la universidad. Una opción personal/*Joaquín Paredes Labra*

Las cinco dimensiones del conocimiento como estrategia de enseñanza y aprendizaje/*Claudia Hohmann*

Las TIC, impulsando a la educación ambiental de manera creativa/*Rogério Arruda*

Mapeando territorios nuevos y estableciendo territorios comunes/*Rosana Sampedro*

Comunidad de aprendizaje dialógico-colaborativa para la formación de profesionales reflexivo-críticos en Nezahualcóyotl/*Armando Servín Martínez*

El sentido del diálogo con los padres y la participación en la colaboración de las familias en la escuela/*Hermelinda Luna Castro*

Comunidad de aprendizaje dialógico-colaborativa para la formación de profesionales de la Escuela Normal de Tecámac/*Judith Araceli Gómez Muñoz y Araceli Jiménez Nava*

Una estrategia pedagógica-dialógica para la formación de docentes: compra-venta de proyectos educativos/*Rita Yáñez Garnica y José de Jesús Andriano León*

La lectura: una herramienta para desarrollar competencias intelectuales en los alumnos de licenciatura en Educación Secundaria, en la especialidad de Español/*Delia García Campuzano*

Reconocer la diversidad para su atención educativa/*Martha Isabel Lagunas Figueroa*

Trabajo interdisciplinario entre alumnos de la FES Aragón, para la elaboración de productos de fácil posicionamiento empresarial/*Rosa Benítez Luna, María Guadalupe León Barrera y Claudia Edith Serrano Solares*

Rescatando la farmacia viviente/*Juana Domínguez Hernández*

"Eco-jaguar": cinco acciones en educación ambiental para una escuela sustentable/*Liliana Florín del Castillo*

Red Normalista de Educación Ambiental/*Rocío Arrieta Torres*

Construyendo mi propia historia/*Yeny Jazmin Ocampo Tapia*

El club CIEN (Creatividad e Innovación Educativa Normalista)/*Ana María Cópil Méndez*

Valoración pedagógica sobre el proceso vivido y las innovaciones propuestas en el grupo Formación mediante creatividad/*María Inés Copello*

SNI-2012: retos de las políticas públicas de evaluación académica en el gobierno de la alternancia/*Hugo Sánchez Gudúño*



ARAGÓN

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES

Universidad Nacional Autónoma de México
División de Estudios de Posgrado e Investigación
Unidad de Extensión Universitaria
Departamento de Difusión