



revistadecooperacion.com

REVISTA DE EDUCACIÓN, COOPERACIÓN Y BIENESTAR SOCIAL | **IEPC**

| año II - número 4 - junio 2014 - revista cuatrimestral - ISSN 2308-1953

| ARTÍCULOS

- | María Cruz Chong Barreiro
- | Rosa Elena Durán González
 - | Coralia Pérez Maya
- | María E. Madera González
 - | Alberto Hidalgo Tuñón
- | Octaviano García Robelo
- | Graciela Amira Medécigo Shej

| ENSAYOS

- | Ricardo Anadón
- | Javier A. González Vega

| EXPERIENCIAS

- | Fundación PROMADE



CONSEJO DE REDACCIÓN

Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social IEPC
revistadecooperacion.com
ISSN 2308-1953

Consejo de redacción:

Sergio Pujols Baez, Josefina Zaiter Mejía, Radhamés
Hernández Mejía, Ángel Baliño González, Juan Brito
Cordero, Rafael Isidro Morla, Cristina Sánchez Martínez,
Susana Doñé Corporán, Edwin Salazar.

Maquetado y diseño:

Fran. Fdez Yebra

Secretaría de redacción:

Noemí Rodríguez Fernández

Directoras ejecutivas:

Coralía J. Pérez Maya
Nerys García Cuevas

Presidente IEPC REPÚBLICA DOMINICANA:

Sergio Pujols Baez

EDITA

© 2014 IEPC | República Dominicana
Rosa Duarte 33a - Gazcue.
Santo Domingo - República Dominicana
instituto@universidadabierta.org
universidadabierta.org

| ARTÍCULOS

María Cruz Chong Barreiro Aspectos neuropsicológicos del aprendizaje Resumen/Abstract/Résumé	5
Rosa Elena Durán González y Coralia Pérez Maya Educación y Ciudadanía realidades : y retos Resumen/Abstract/Résumé	11
María E. Madera González Ciudad y ciudadanía Resumen/Abstract/Résumé	19
Alberto Hidalgo Tuñón Reflexiones sobre la globalización. Segunda entrega: Quaestio nominis. (Constelaciones semánticas y problemas conceptuales: mundialización, globalización e imperialismo) Resumen/Abstract/Résumé	29
Octaviano García Robelo Factores relacionados con las trayectorias escolares de estudiantes de Ciencias de la Educación de la UAEH Resumen/Abstract/Résumé	41
Graciela Amira Medécigo Shej Adaptación de la legislación mexicana a los instrumentos internacionales en relación al trabajo infantil Resumen/Abstract/Résumé	59
 ENSAYOS	
Ricardo Anadón Sostenibilidad y Cambio Climático	69
Javier A. González Vega ¿Ordenar la acción exterior o desvirtuar una cooperación exangüe? Sobre el futuro de la Cooperación al Desarrollo a la luz de la nueva Ley de Acción Exterior	75
 EXPERIENCIAS	
Fundación PROMADE	81

ASPECTOS NEUROPSICOLÓGICOS DEL APRENDIZAJE.

María Cruz Chong Barreiro
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México

RESUMEN

El presente trabajo presenta la importancia de los aspectos neuropsicológicos del aprendizaje identificando en primer lugar diversas concepciones que autores manifiestan sobre el aprendizaje, también las múltiples perspectivas y tipos de aprendizaje, así como las estructuras cerebrales responsables de procesos cognitivos, psicológicos, emocionales y del comportamiento individual.

PALABRAS CLAVES

Aprendizaje. Cambio relativamente permanente en la conducta como resultado de la experiencia, práctica o capacitación.

ABSTRACT

The present work presents the importance neuropsychological aspects of learning by identifying diverse conceptions that authors claim on learning, multiple perspectives and learning styles, as well as brain structures responsible for cognitive, psychological, emotional processes and individual behaviour.

KEYWORDS

learning. relatively permanent change in behavior as a result of experience, practice or training.

RÉSUMÉ

Le présent travail présente l'importance des aspects neuropsychologiques l'apprentissage identifiant en premier lieu diverses conceptions auteurs expriment sur l'apprentissage, également les multiples perspectives et types d'apprentissage, ainsi que les structures cérébrales responsables de processus cognitifs, psychologiques, affectifs et du comportement individuel.

MOTS-CLÉS

Apprentissage. Changement relativement permanent dans la conduite comme résultat de l'expérience, pratique ou de formation.

ASPECTOS NEUROPSICOLÓGICOS DEL APRENDIZAJE.

María Cruz Chong Barreiro
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México

Introducción

El aprendizaje en cualquier ser humano puede verse afectado debido a inadecuada alimentación de la madre, exposición a rayos X, o ingestión de medicamentos y drogas durante las fases tempranas de formación embrionaria. Por otro lado las lesiones o padecimientos neurológicos afectan directamente funciones del aprendizaje en personas que las padecen. Y es por lo anteriormente expuesto que es importante identificar los aspectos neuropsicológicos del aprendizaje debido a que en la práctica docente nos enfrentamos a diversidad de alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje.

Si bien es cierto que al respecto del aprendizaje existen diversidad de conceptos en función de la teoría o paradigma de que deriven es fundamental tomar un punto de referencia que permita definirlo y para el caso de este trabajo se entiende como un cambio relativamente permanente en la conducta como resultado de la experiencia, práctica o capacitación, además es necesario diferenciarlo del desarrollo y de la maduración debido a que en sus definiciones también hacen alusión a cambio, pero la diferencia radica en que la maduración se encuentra genéticamente determinada y corresponde a los cambios en las estructuras físicas de un organismo en relación a su carga genética como son estatura, color de ojos, pelo etc. Por otro lado el desarrollo se refiere a cambios graduales desde el nacimiento hasta la muerte que se ponen de manifiesto como cambios físicos, cognoscitivos, del lenguaje, personalidad y moral social.

El cerebro trabaja como un sistema sin embargo, existen estructuras que se especializan en determinadas funciones cerebrales relacionadas con el

aprendizaje.

Definición y aspectos generales del aprendizaje

Alonso (1997) presenta definiciones que diversos autores hacen del aprendizaje: Beltrán define el aprendizaje como un cambio más o menos permanente de la conducta que se produce como resultado de la práctica. Hilgard lo define como el proceso en virtud del cual una actividad se origina o se cambia a través de la reacción a una situación encontrada, con tal que las características del cambio registrado en la actividad no puedan explicarse con fundamento en las tendencias innatas de respuesta, la maduración o estados transitorios del organismo. Díaz Bordenve lo define como la modificación relativamente permanente en la disposición o en la capacidad del hombre, ocurrida como resultado de su actividad y que no puede atribuirse simplemente al proceso de crecimiento y maduración o a causas tales como enfermedad o mutaciones genéticas. Para Davis el aprendizaje es un cambio relativamente permanente en la conducta como función de la práctica o la experiencia. Cotton afirma que el aprendizaje es un proceso de adquisición de un nuevo conocimiento o habilidad. Para que este proceso pueda ser calificado como aprendizaje debe implicar una retención del conocimiento o de la habilidad en cuestión que permita su manifestación en un tiempo futuro

Por otro lado el aprendizaje puede ser entendido: Como producto, proceso o función en donde el primero se refiere al resultado de una experiencia o el cambio que acompaña a la práctica, el segundo al comportamiento que cambia, perfecciona o controla y el tercero al cambio que se origina cuando el sujeto interacciona con la información.

La perspectiva didáctica del aprendizaje incluye: adquirir informaciones y conocimientos, aumentar el propio patrimonio cultural, modificar las actitudes, modalidades de comportamiento y de relación con los otros y con las cosas y enriquecer las propias expectativas existentes y las capacidades operativas, acumular experiencias, extraer informaciones del ambiente en el que se vive y se actúa, asimilar y hacer propias determinadas formas de influencia, etc.

También el aprendizaje se puede identificar como un constructo teórico, es una acción que se desarrolla a dos niveles: el comportamiento y el pensamiento, está orientado por objetivos, dirigido al desarrollo global del sujeto, delimitado por las necesidades personales y las convenciones sociales. Es un proceso en el que participan activa y conscientemente el profesor y el alumno.

El aprendizaje como tarea del alumno. Se define como un modelo cognitivo trae consigo tres cambios importantes en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje: se describe el aprender como un proceso activo que ocurre dentro del alumno y que es influido por el discente, los resultados del aprendizaje se ven como algo que depende tanto de la información que el profesor presenta como del proceso seguido por el discente para procesar tal información y se configuran dos tipos de actividad que condicionan el proceso de aprender: las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje.

El aprendizaje como tarea del profesor. Corresponde a facilitar el aprendizaje. Por lo que la incidencia del profesor en la optimización del aprendizaje de los alumnos se produce por dos vías principales: Vía técnica. Expresa un mecanismo de incidencia a través del manejo de técnicas por parte del profesor y a través de la enseñanza de técnicas a los alumnos. Vía relacional. Los efectos de los profesores sobre el aprendizaje de los alumnos tienen fuerte sentido individual.

Para Ausubel (1991) cuando observamos ejecuciones diferentes en nuestros alumnos podemos inferir que corresponde a diferentes tipos de capacidades debidas al aprendizaje.

En el desarrollo del aprendizaje escolar es necesario distinguir los principales tipos de aprendizaje que tienen lugar en el salón de clases como son por un lado el aprendizaje por recepción y por descubrimiento y por otro los aprendizajes mecánico o por repetición y significativo. En el primero la mayoría de las nociones adquiridas por el alumno, no las descubre por sí mismo, sino que le son dadas. Y la mayor parte del material de aprendizaje se le presenta de manera verbal.

En el aprendizaje por recepción, el contenido total de lo que se va a aprender se le presenta al alumno en su forma final. En la tarea de aprendizaje el alumno no tiene que hacer ningún descubrimiento independiente. En el aprendizaje por recepción significativo, la tarea o material potencialmente significativos son comprendidos o hechos significativos durante el proceso de internalización.

El rasgo esencial del aprendizaje por descubrimiento, es que el contenido principal de lo que va a ser aprendido no se da, sino que debe ser descubierto por el alumno antes de que pueda incorporar lo significativo de la tarea a su estructura cognoscitiva.

En su mayoría, los grandes volúmenes de material de estudio se adquieren en virtud del aprendizaje por recepción, mientras que los problemas cotidianos se resuelven gracias al aprendizaje por descubrimiento. En lo que concierne a la educación formal del individuo, el docente transmite ampliamente conceptos, clasificaciones y proposiciones ya hechos. En cualquier caso, los métodos de descubrimiento en la enseñanza no son eficientes en transmitir el contenido de una disciplina académica.

Desde el punto de vista del proceso psicológico, el aprendizaje significativo por descubrimiento es, más complejo que el significativo por recepción: involucra una etapa previa de resolución de problemas antes de que el significado emerja y sea internalizado.

La formación inductiva de conceptos basada en experiencias de resolución de problemas, de índole empírica, concreta y no verbal, ejemplifica las primeras fases de desarrollo del procesamiento de información, mientras que la asimilación de conceptos a través del aprendizaje por recepción verbal significativa ejemplifica las etapas ulteriores.

Las creencias de que el aprendizaje por recepción es invariablemente repetitivo y que el efectuado por descubrimiento es inherente y forzosamente significativo. Ambas suposiciones reflejan la creencia sostenida desde hace mucho tiempo en muchos círculos educativos de que el único conocimiento que se posee

y entiende realmente es aquel que uno descubre por sí mismo.

El aprendizaje por recepción y por descubrimiento, pueden ser o repetitivos o significativos, según las condiciones en que ocurra el aprendizaje. En ambos casos hay aprendizaje significativo si la tarea de aprendizaje puede racionarse, de modo no arbitrario y sustancial, con lo que el alumno ya sabe y si este adopta la actitud de aprendizaje correspondiente para hacerlo así.

Neuropsicología y aprendizaje

Una vez revisados tanto las definiciones como los tipos de aprendizaje es necesario introducirnos a la neuropsicología e identificar las estructuras cerebrales responsables de diferentes funciones del aprendizaje. La neuropsicología es la disciplina clínica en donde convergen la neurología y la psicología. Estudia los efectos que una lesión, daño o funcionamiento anómalo en las estructuras del sistema nervioso central causa sobre los procesos cognitivos, psicológicos, emocionales y del comportamiento individual.

Los daños que se pueden presentar van desde traumatismos craneoencefálicos, accidentes cerebrovasculares, tumores cerebrales, enfermedades neurodegenerativas, (alzheimer, esclerosis múltiple, parkinson), enfermedades del desarrollo; epilepsia, parálisis cerebral, trastornos por déficit de atención; hiperactividad.

La frenología corresponde a un periodo en el desarrollo de las neurociencias en que se identifican zonas del cerebro como responsable de las diferentes funciones. Psicológica, intelectual, moral dependiendo de la organización cerebral. Se considera además que las facultades psicológicas, morales e intelectuales son innatas. Cada facultad psicológica depende de la región del cerebro.

Cerebro y aprendizaje

En Woolfolk (2006) encontramos información sobre las estructuras responsables del aprendizaje y su función como son: El cerebelo coordina el equilibrio y

los movimientos suaves, desempeña un papel importante en funciones cognoscitivas superiores, como el aprendizaje.

El hipocampo resulta importante para lograr recordar información nueva y experiencias recientes. Y la amígdala dirige las emociones.

El tálamo se relaciona con nuestra capacidad para aprender información nueva en especial la de tipo verbal.

La formación reticular es responsable en la atención y la activación, bloquea mensajes y envía otros.

El cuerpo caloso transmite informaciones un lado del cerebro al otro.

La corteza cerebral permite la solución de problemas complejos y del lenguaje. Además tiene tres funciones principales: Recibir señales de los órganos sensitivos, controlar los movimientos voluntarios y formar asociaciones de las cosas.

La parte de la corteza que controla los movimientos motores físicos madura primero, después las áreas que controlan los sentidos complejos como la visión y la audición y por último el lóbulo frontal que controla los procesos de pensamiento de orden superior

Los lóbulos temporales de la corteza tienen papeles importantes en las emociones y lenguaje pero no se desarrollan por completo sino hasta los años de preparatoria o quizá más tarde.

La corteza pre frontal debe controlar impulsos como el enojo o el deseo de venganza mediante el razonamiento, la planeación o la postergación de la gratificación y esta logra su plena funcionalidad hasta los 20 años es por eso que los padres deben funcionar como la corteza pre frontal de los adolescentes ayudándolos a establecer reglas y límites.

Aproximadamente un mes después de la concepción, se inicia el desarrollo del cerebro.

Las células envían axones y dendritas para conectarse con otras neuronas y compartir información. Las dendritas ingresan información y el axón lleva in-

formación hacia afuera a través de las terminales del axón. Las neuronas se envían mensajes entre sí liberando sustancias químicas que viajan a través de pequeños huecos llamados sinapsis que hay entre las dendritas de una neurona y los axones de otras.

Existen dos tipos de procesos de sobreproducción eliminación. Uno se llama expectante de experiencia es cuando alguna persona nace sordo, no reciben estimulación auditiva y como resultado el área de procesamiento auditivo del cerebro se dedica a procesar información visual.

El otro tipo se llama dependiente de experiencia. Aquí, las conexiones sinápticas se forman con base a las experiencias del individuo.

Además de la privación de estímulos, muchos factores como el consumo de drogas por parte de la madre durante el embarazo, los agentes tóxicos en el ambiente o una mala nutrición generan efectos negativos directos y dramáticos en el desarrollo del cerebro.

A manera de conclusión consideramos relevante conocer los aspectos neuropsicológicos del aprendizaje en función de identificar en los salones de clase las diferencias en el aprendizaje de los alumnos.

Bibliografía

Alonso, Catalina M, Gallego, Domingo J. Money, Peter (1997). Los estilos de aprendizaje, procedimientos de diagnóstico y mejora. (3era edición) Ediciones mensajero. España Bilbao

Ausubel D. Novak J. Hanesian H. (1991) Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. (2da edición). México ..Trillas

Witting. F. A. (1982) Psicología del aprendizaje. Colombia. Mc Graw-Hill.

Woolfolk Anita. (2006). Psicología educativa. (Novena edición.) México .Pearson,

EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA REALIDADES : Y RETOS.

Rosa Elena Durán González
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Coralía Pérez Maya
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

RESUMEN

En el presente documento se plantean reflexiones del concepto de ciudadanía que predomina desde la experiencia empírica y sentido común relacionada con los procesos electorales, en el caso de México, el desquebrajamiento del tejido social por el aumento de la delincuencia y otras prácticas de abuso de poder han provocado gran desinterés y apatía en toda la población y los ciudadanos que lejos de ejercer una ciudadanía participativa en todos los ámbitos se incrementa el individualismo, pasividad y apatía por la vida política.

A partir de estas reflexiones se hace necesario problematizar los ámbitos de la participación ciudadana en los espacios escolares y en el aula desde tres planteamientos de ciudadanía: liberal, comunitaria y activa con la finalidad de ampliar un concepto de ciudadanía que incida en la vida individual y colectiva. El reto implica desaprender y superar el concepto de ciudadanía para lograr una praxis compartida, en un sentido de colectividad y del bien común, desde el espacio escolar como escenario posible.

PALABRAS CLAVES

ciudadanía, educación, escenarios.

ABSTRACT

In the present document are set out reflections of the concept of citizenship that predominates in common sense and from the empiric experience related to electoral processes, in the case of Mexico, the cracking of the social fabric because of an increase in delinquency, uncertain electoral processes and other practices of abuse of power have provoked great disinterest and apathy in all the population and citizens far from exercising a participative citizenship in every ambit increase individualism, passivity, and apathy towards political life.

As of these reflections it's necessary to make problematic the ambit

of citizen participation in the school environment and in the classroom from three citizenship proposals: liberal, communitarian, and active with the objective of increasing a concept of citizenship that has an impact on individual and collective life. The challenge implicates to unlearn and surpass the concept of citizenship to achieve a shared praxis, in a sense of collectivity and of the common well being, from the inner school environment as a possible scenario.

KEYWORDS

citizenship, education, scenarios

RÉSUMÉ

Dans le présent document se posent réflexions du concept de citoyenneté qui prévaut depuis l'expérience empirique et sens commun liée aux processus électoraux, dans le cas du Mexique, le desquebrajamiento du tissu social par l'augmentation de la criminalité et autres pratiques d'abus de pouvoir ont entraîné une grande désintéressement et apathie dans toute la population et les citoyens qui, loin d'exercer une citoyenneté participative dans tous les domaines augmente l'individualisme, passivité et apathie de la vie politique.

À partir de ces réflexions, il faut problematizar les domaines de la participation des citoyens dans les espaces scolaires et dans la salle de classe depuis trois approches de citoyenneté: libérale, communautaire et active dans le but de développer un concept de citoyenneté qui affecte la vie individuelle et collective. Le défi implique desaprender et surmonter le concept de citoyenneté afin d'assurer une praxis partagée, dans un sens de collectivité et du bien commun, depuis l'espace scolaire comme un scénario possible.

MOTS-CLÉS

Citoyenneté, éducation, scénarios.

EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA REALIDADES : Y RETOS.

Rosa Elena Durán González
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Coralia Pérez Maya
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Acercamiento al concepto de ciudadanía

Desde nuestro sentido común el concepto de ciudadanía lo relacionamos con los derechos y obligaciones que tenemos con el Estado. De inmediato nos cruza por la mente que “ser un buen ciudadano” es ejercer el voto para elegir a un representante político en periodos electorales. A los ciudadanos en el caso de México, esta experiencia nos ha provocado desencanto hacia los procesos democráticos por la falta de transparencia y credibilidad. Ejemplo de ello son la serie de irregularidades desde hace más de 10 años con la salida del Partido Acción Nacional seguida de movimientos sociales como el de “yo soy 132” surgidos de universidades privadas y a pesar de la fuerza en redes sociales, los movimientos e inconformidades quedaron desdibujados y se sumaron escándalos de corrupción en el ámbito federal.

La imagen de la élite política, no es la mejor salvada. El regreso del partido hegemónico del PRI aumenta la escasa o nula participación democrática y cada vez más mexicanos se mantienen al margen de participación en el ámbito jurídico, aún cuando se reconozca que los derechos y obligaciones están contenidos en la carta magna de la Constitución y son las leyes que rigen la vida nacional del país, al menos, en el discurso.

La gran apatía y desinterés de los ciudadanos relacionada con la soberanía nacional queda para ser problematizada en una expresión más amplia de ciudadanía. Es una realidad el desquebrajamiento del nivel político en muchas regiones del país y como ciudadanos no podemos asumir una postura

estática o de indiferencia. Es necesario ampliar la mirada a aquellos ámbitos donde transcurre nuestra cotidianidad y que también se desarrollan procesos de democracia y vida política.

Pero ¿cómo y dónde empezar? Paradójicamente...es en las instituciones y en los colectivos donde se puede incidir, sobre todo en el ámbito educativo donde transcurren los aprendizajes y se incorporan normas a través de vivir los valores y democracia en el aula y en la escuela. Se pugna por una educación ciudadana en la reflexión y en la acción misma que podrá permear otros ámbitos de la vida, tanto individual y colectiva.

La noción de ciudadanía que asume este trabajo implica desaprender el concepto de ciudadanía reduccionista acotado al ámbito electoral. Implica una praxis compartida del sujeto con los otros, con sentido comunitario, entendida como una relación dinámica en el cual se hace presente una regulación moral en tanto pensar en la colectividad. En ella está presente la dimensión ética y cultural vinculada con las interrelaciones de los sujetos.

Este sentido más amplio de ciudadanía, es acción, pero una acción reflexiva y autónoma hacia un sentido de colectividad y al mismo tiempo un sentido de individualidad y pertenencia al grupo. La dinámica es coincidir y compartir significados pero al mismo tiempo los sujetos puedan mantener sus individualidades como fortaleza y ponerlas en juego en todos los ámbitos de la vida social.

Los conceptos centrales de ciudadanía y democracia necesitan ser reconstruidos desde cada contexto y dar significado en cada generación de jóvenes. Es necesario asumir una posición crítica ante el concepto de ciudadanía a razón de que habrá que superar la tradición histórica de las diversas formas de vida pública subordinadas a los marcos y prescripciones normativas del estado.

Sentido de Colectividad

Simple acciones como el no tirar basura, respetar las señales, no estacionarse en lugares prohibidos o la forma de relacionarnos y comunicarnos

con el otro, habla ya de un sentido de colectividad y del bien común y de valores. En este sentido, Magendzo, (2004) hace una clasificación de ciudadanía la cual la distingue por ciudadanía política, económica, social, ecológica y cultural. Algunas de estas clasificaciones pueden resultar más cercanas a nuestra forma de relacionarnos con nuestro colectivo o también con nuestro entorno compartido, forma parte de nuestra vida cotidiana para ejercer nuestros derechos y obligaciones. Esta mirada implica no acotar la ciudadanía a un enfoque reduccionista del ámbito político en el cual los significados que se comparten son los sistemas ideológicos del estado en una relación de poder y alienación de los sujetos que está a los intereses del grupo hegemónico, el cual buscará los medios para mantenerse en el poder. Giroux la define alrededor del discurso de unidad nacional y fundamentalismo moral.

La reflexión como punto de partida implica investigar, develar y analizar los discursos ideológicos expresados en diferentes formas de cultura de masas y en los sitios de socialización como son las escuelas, la familia y lugares de trabajo (Giroux 2006) y apartarse del patriotismo el cual cita el autor, tiene como consigna subordinar a los sujetos.

Tradiciones filosóficas de ciudadanía

Si bien a efecto de análisis, daremos estos referentes para abonar a la complejidad y posicionamiento de la ciudadanía desde tres perspectivas.

Las tradiciones filosóficas de la ciudadanía que aporta Bolívar (2007), recorren una mirada a la tradición liberal, comunitaria y republicana. Estos planteamientos serán retomados para mirar al interior de la escuela sus prácticas cotidianas desde praxis de los sujetos, entre la colectividad y con sí mismos, es lo que podríamos llamar “la estructura moral de la democracia” (Camps, 1998, p- 14 citado en Bolívar, 2007).

Tradición liberal

La tradición liberal acentúa la acción en las individualidades, acotadas al ejercicio de los derechos

con una lógica de Mercado. Esta tendencia pugna por los intereses del grupo hegemónico que responden a la lógica de Mercado inmersos en la dinámica de los países de centro-periferia.

Podríamos afirmar que esta tradición está enfocada a una racionalidad que se instrumenta para la reproducción del sistema, privilegiando intereses del poder hegemónico. Ante este escenario, los ciudadanos se muestran pasivos e indiferentes ante los deberes y acciones del bien común acotando su participación exclusivamente a acciones orientadas y prescritas por el sistema con lo indispensable requerido y muchas veces evadir normas menores en la práctica común. La ciudadanía es comprendida desde el estatus de derechos hacia el privilegio de el individualismo, por tanto pugna por valores de tolerancia ante el pluralismo para poder garantizar la coexistencia pacífica con serios problemas para defender la autonomía. Las voluntades son individuales y egoístas. La conducta se plantea en el discurso.

Tradición comunitarista

Esta perspectiva recupera un planteamiento multiculturalista en su reivindicación, dado que reconoce la diversidad y las identidades culturales. El riesgo que cita Bolívar es que puede abocar a una ciudadanía fragmentada en el cual se concibe como un mosaico multicolor en el cual cada individuo se adscribe y genera un sentimiento de pertenencia por su identidad y su cultura. El posicionamiento de diferentes culturas trae el riesgo de subordinar una cultura a otra sin lograr la interacción entre sí y la base para reivindicar sus derechos a través de la identidad, con un fuerte sentido de pertenencia pero ciudadanía fragmentada y diferenciada.

Ginner (1998), citado en Bolívar (2007), afirma: “El liberalismo fragmenta, el comunitarismo aísla, el republicanismo en cambio relaciona. El primero nos concibe como voluntades soberanas, el segundo como seres tribales. Solo el tercero, sin rechazar la autonomía del individuo dentro y fuera de cada comunidad, hace hincapié sobre la naturaleza esencialmente interactiva de la vida social”.

La tradición republicana, apuesta por

una ciudadanía políticamente activa, poseedora de unas virtudes cívicas promovidas tanto por la educación como por las instituciones que favorecen su participación.

Tradición Republicana cívica

Este planteamiento evoca una tradición filosófica de participación activa tanto en lo individual como en lo colectivo para construir un concepto de ciudadanía fortalecida. Frente al liberalismo como al comunitarismo. Por situarnos en las tres grandes corrientes de pensamiento como comenta Velasco, citado en Magendzo (2004), Mediante la generalización del estatus de ciudadano, busca configurar una identidad colectiva basada en la participación activa y responsable de los individuos en los asuntos públicos. El ideal republicano está indisolublemente ligado al ejercicio real de la democracia y particularmente a las prácticas reales tales como la participación en las deliberaciones públicas, la exigencia de publicidad y transparencia en los procedimientos y el ejercicio colectivo de los controles sobre las autoridades.

Escuela y Ciudadanía

La escuela como institución, es un aparato, medio o instrumento para la socialización e integración social de los individuos pero también se encarga de la reproducción del sistema al seleccionar los conocimientos, habilidades, aptitudes y valores que requiere la sociedad. Por tanto la escuela es una institución legitimada y legitimadora. De ahí la importancia que la escuela, sea la encargada del proceso de interiorización de normas externas y reproducción a través de un trabajo pedagógico ejercido por la Autoridad Pedagógica, es decir, el maestro.

Tradiciones de ciudadanía en la escuela

La escuela, desde sus planteamientos curriculares, contenidos, metodología y formas de evaluar asumen una postura política en relación al poder hegemónico. Aún cuando las aspiraciones del currículum y dimensiones asuman un modelo educativo, el desarrollo del currículum y las prácticas cotidianas se desarrollan con otras intencionalidades a través del currículum oculto. La tradición liberal

en el modelo escolar se relaciona con las prácticas tradicionalistas. La escuela privilegia el sistema ideológico normativo y prescriptivo enfatizando la ideología del Estado. Los estudiantes se forman con sentido de individualidad y competencia con el otro. Las normas y reglas están estipuladas por la autoridad instrumentando y regulando las actividades y acciones, las conductas observables y comportamientos mediados por recompensas o sanciones. Los estudiantes se muestran pasivos sin margen para decidir o participar en problemáticas. Las actividades académicas son lineales y apegadas a un modelo conductista. La relación maestro alumno es asimétrica centrada en ejercer el control. Los reglamentos no son el resultado de consenso y validación para lograr la convivencia y sentido de colectividad, son una prescripción necesaria para mantener el orden y la disciplina. Ante este modelo homogeneizante las actividades académicas son lineales y memorísticas.

En la tradición comunitaria, la escuela cambia de rostro homogeneizante a un mosaico de diversidad cultural por la dinámica de migración y cambios demográficos. Esta diversidad no solo se expresa cultural, sino religiosa, política y socialmente. Ante este escenario, la escuela asume un sentido de proyecto moderno el cual las creencias o identidades ya no quedan relegadas a la vida privada, emergen y se hacen visibles. El dilema de esta tradición radica en encontrar el límite entre la libertad necesaria para expresar las identidades en el espacio público como lo es la escuela y las tentaciones para acotarlo; la ciudadanía diferenciadas implican un riesgo para los estados nación y su hegemonía. Estas acciones pueden quedar en fragmentaciones entre grupos y generar mayores distancias por la falta de interacción entre sí en una posición horizontal y equitativa. Se corre el riesgo de enseñar en la escuela a valorar las diferencias pero a no hacer énfasis a las minorías culturalmente diferentes o subordinadas históricamente.

Otro aspecto a considerar en esta tradición es la relación existente de la falta de articulación del proceso multicultural en la escuela, con estructuras más amplias de la sociedad, por lo que este enfoque puede ser debilitado y acotado solo al aula y la escuela

como sistema endógeno donde los pequeños cambios solo se dan al interior y no impactan en la dinámica social ni en la interacción de los sujetos.

Educación para la ciudadanía

Para poder apartar esta visión positivista y comunitarista de la ciudadanía, habrá que repensar y reflexionar las formas de identidad y solidaridad comunitaria. Giroux 2006 quien propone que la ciudadanía necesita de un movimiento de despertar social, que dejará atrás las relaciones sociales alienantes y enajenantes para ampliar la solidaridad de la vida humana. El este sentido, la discusión se centra en dos conceptos centrales, la política y la cultura.

El concepto de regulación moral y producción cultural dentro del cual se conforman subjetividades particulares y colectivas.

¿Cómo reconstruir discursos y acciones? Cómo conformar subjetividades particulares y colectivas?

Las categorías centrales que emergen para una formación ciudadana en la escuela son:

La intencionalidad, la conciencia y sentido común y el valor de la conducta no discursiva.

Intencionalidad, implica develar los intereses ideológicos del currículum ya que la escuela no es neutral, los docentes como mediadores del currículum y el contexto tienen la tarea de hacer una lectura de ambos. De ahí que la mediación cultural entre los contenidos que plantea la escuela y la intencionalidad requieren de problematizar el contexto a los niveles que sean necesarios y deberán dimensionarse en colectivo para su operacionalización. Esto se logra develando el área emergente, es decir, a partir del análisis y de la problematización tanto de la vida individual y colectiva, necesariamente habrá una relación estrecha con la cultura y la sociedad. Se podrán jerarquizar los conocimientos, valores y significados a compartir, a reflexionar y a debatir para lograr consensos. Esta intencionalidad requiere de un currículum flexible que responda a las exigencias de las emergencias sociales y culturales. La intencionalidad deberá contemplar un currículum activo.

La conciencia y el sentido común parte de la reflexión de la vida cotidiana para mediar el bien individual y el bien común, la socialización, argumentación, reflexión y análisis, son dinámica que proporciona opiniones y criterios fundados en los hechos. Se construye el discurso individual y colectivo. La dimensión histórica entabla un diálogo con la realidad para delimitar la adquisición de valores democráticos.

La conducta no discursiva orientada a la acción. El contacto con los otros, facilita la comprensión de la propia realidad y de las potencialidades de cada uno. La acción como mediación entre la cultura y los significados compartidos colaboran en superar los miedos y prejuicios mismos que paralizan la acción.

La acción a favor del colectivo y de las individualidades pone en juego un conjunto de conocimientos, valores, narrativas compartidas, (Bolívar 2007). La escuela es por tanto un sitio político, social, cultural en la construcción de ciudadanía ampliada a los ámbitos de la vida pública y privada. De ahí la necesidad de reformular el papel de la escuela en la educación ciudadana.

Bolívar (2007), afirma que el ideal del tipo ciudadano es aquel que es responsable individual y asume los deberes estipulados por la comunidad, participativo y actúa por la transformación.

Queda pendiente la asignatura en la cual los docentes y las instituciones replanteen una formación ciudadana en la cotidianeidad, con una formación ciudadana para la vida. Queda pendiente reflexionar en la intencionalidad del currículum y la problematización del contexto para generar un sistema valorativo con significados compartidos producto de la reflexión individual y colectiva. La acción y la transformación del espacio del aula y la escuela es un punto de partida para la transformación de la sociedad.

Bibliografía

Alonso, J., Ramírez, & Morfín. (1994). Serie la Democracia en México: Actualidad y Perspectivas. México: CIIH-UNAM/Porrúa.

Bolívar, Antonio (2007) Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura, tomo 16 Crítica y Fundamentos, España, GRAÓ.

Bourdieu. P. Passeron J (2001) La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza, España

Gil-Jaurena. (2011). Investigación sobre aprendizaje de la ciudadanía activa. Aprendizaje de la ciudadanía activa. Discursos, experiencias y estrategias educativas. UNED.

Giroux, H. (2006) La escuela y la lucha por la ciudadanía. (4a Ed.) México: Siglo XXI Editores.

Quiroz Pozada Ruth y Gómez Nashiki Antonio, (2011) Comp. "Formación ciudadana una mirada desde Colombia México "Medellín Colombia, Junio del 2011. Editoriales de la Universidad de Colima Universidad de Antioquia Capítulo de libro publicado p181.

Magendzo, A. (2004). Formación ciudadana. Bogotá: Cooperativa Editorial.

CIUDAD Y CIUDADANÍA.

María E. Madera González

Dra. Geografía. Profesora titular del Departamento de Geografía de la Universidad de Oviedo.
Secretaria Internacional del Instituto de Estudios para la Paz y la Cooperación-IEPC.

RESUMEN

Este artículo trata de poner de manifiesto la capacidad del urbanismo para regular y orientar la planificación hacia el desarrollo sostenible, con instrumentos y herramientas administrativas y disciplinares que faciliten la búsqueda de nuevos modelos urbanos, capaces de conciliar los intereses de la ciudad y la ciudadanía, a través del compromiso de la participación ciudadana. Deberán ser modelos compactos que favorezcan la complejidad y la diversidad, que minimicen la exclusión social favoreciendo la implicación de los ciudadanos, tanto en el consumo responsable de los recursos como en el uso racional, preferentemente público, del transporte, en aras de una mayor calidad ambiental, logrando, de ese modo, hacer de la ciudad un proyecto social: el de la ciudadanía.

PALABRAS CLAVES

Urbanismo, planeamiento sostenible, participación ciudadana, ciudadanía, planificación urbanística, exclusión social.

ABSTRACT

This article is to demonstrate the ability to regulate and guide urban planning towards sustainable development, administrative and disciplinary tools and tools that facilitate the search for new urban models capable of reconciling the interests of the city and citizenship, through engagement of citizen participation. They should be compact models that promote complexity and diversity, to minimize social exclusion encouraging citizen involvement, both in the responsible use of resources and the rational, preferably public use, transportation, for the sake of a higher quality environmental, achieving thereby, make the city a social project: the citizenship.

KEYWORDS

Urbanism, sustainable planning, citizen participation, citizenship, urban planning, social exclusion.

RÉSUMÉ

Cet article est de démontrer la capacité de réglementer et d'orienter la planification urbaine vers le développement durable, des outils et des outils qui facilitent la recherche de nouveaux modèles urbains capables de concilier les intérêts de la ville et de la citoyenneté administratives et disciplinaires, grâce à l'engagement de la participation citoyenne. Ils doivent être des modèles compacts qui favorisent la complexité et de la diversité, de réduire au minimum l'exclusion sociale en encourageant la participation des citoyens, à la fois dans l'utilisation responsable des ressources et l'utilisation rationnelle et de préférence publique, le transport, dans un souci de meilleure qualité l'environnement, et atteindre ainsi, faire de la ville un projet social: la citoyenneté.

MOTS-CLÉS

Urbanisme, aménagement durable, la participation citoyenne, la citoyenneté, la planification urbaine, l'exclusion sociale.

CIUDAD Y CIUDADANÍA.

María E. Madera González

Dra. Geografía. Profesora titular del Departamento de Geografía de la Universidad de Oviedo.
Secretaría Internacional del Instituto de Estudios para la Paz y la Cooperación-IEPC.

Mi reflexión tiene que ver con el urbanismo, con el papel del planeamiento en la construcción de la ciudad y, por tanto, con la búsqueda de modelos urbanos que permitan conciliar los intereses de ciudad y ciudadanía; una ciudadanía entendida como el conjunto de ciudadanos responsables, garantes de derechos y deberes, que le confieren a la ciudad su verdadero sentido, (T. Simó, 2004) pues la ciudadanía es la esencia y razón de ser de la ciudad

Y es en la búsqueda y en la consecución de esos modelos urbanos donde la relación de la ciudadanía con la ciudad es imprescindible, ya que necesitamos ciudades sostenibles, bien articulados, compactas, donde prime la mezcla de usos para evitar el despilfarro de suelo y lograr el mejor mantenimiento al menor coste, donde el uso racional del transporte público y la peatonalización garanticen la calidad ambiental del ciudadano, así como su seguridad, donde el espacio público sea el protagonista, se proteja, además, el patrimonio cultural y natural y se preste atención a la integración todos los colectivos

Para ello, debemos recuperar el concepto de urbanismo porque, como dice el arquitecto y ex alcalde de Santiago de Compostela Xerardo Estévez: "Sin plan, sin un planteamiento global sobre el modelo urbano que precisemos, la ciudad es un cúmulo de intereses en disputa y al futuro se le engaña con la tentación de lo inmediato".



(Aeropuerto de Castellón)

Sin embargo, el urbanismo, lejos de ser contemplado como el instrumento colectivo de la ordenación del territorio, actualmente, está desacreditado tanto por su identificación con la corrupción urbanística destapada durante la primera década del siglo XXI, como por su relación con los desastres provocados por la sobredificación en el litoral, fundamentalmente el mediterráneo, que constituyen verdaderos atentados medioambientales.



(El Algarrobo en Carboneras, Almería)

Ley de Protección y usos Sostenibles del litoral, que aprobada en mayo de 2013, parece actuar en sentido contrario, al legalizar 12.700 edificaciones que invaden, según la Ley de Costas de 1998, el dominio público.

Pero, aunque la corrupción y los atentados medioambientales son evidentes y lamentables malas

prácticas, el mayor problema de las incorrecciones del urbanismo español ha tenido que ver con el modelo de ocupación del territorio, un modelo al que la ley del Suelo de 1998, al considerar que el destino “natural” de un recurso tan escaso como el suelo era la urbanización, (Ezquiaga, 2011) permitió la construcción inadecuada, innecesaria e insostenible de enormes extensiones territoriales con la única justificación del beneficio a corto plazo, y menospreciando los costes colectivos. Esa medida liberalizadora no fue el detonante del boom urbanístico que experimentamos desde los últimos años de la década final del siglo XX, pero multiplicó sus efectos y sirvió para justificar la fiebre constructora que desembocó en la burbuja inmobiliaria. Todo ello bajo medidas legales y con la intención de impulsar la economía. (El País, diciembre de 2006)

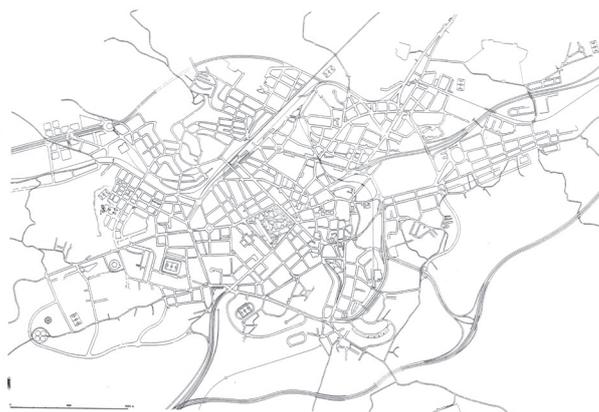


(Seseña)

Por tanto, ese modelo ha fallado al quebrarse el principio de la función pública del urbanismo, ya que la clasificación de suelo es el mecanismo con que cuenta la administración local para, a través del urbanizable, orientar sólo el crecimiento necesario para el futuro desarrollo urbano, de modo que se ha construido sin planificación integral, a través de planes parciales o actuaciones singulares impropias de una ordenación racional del territorio, lo que pone de manifiesto la debilidad de dichos instrumentos y de las mencionadas políticas públicas para ordenar y corregir la evolución del suelo urbanizable en beneficio de la sociedad, ya que el planeamiento debe ser un instrumento eficaz

y transparente destinado a asegurar el adecuado equilibrio entre todas las demandas de suelo.

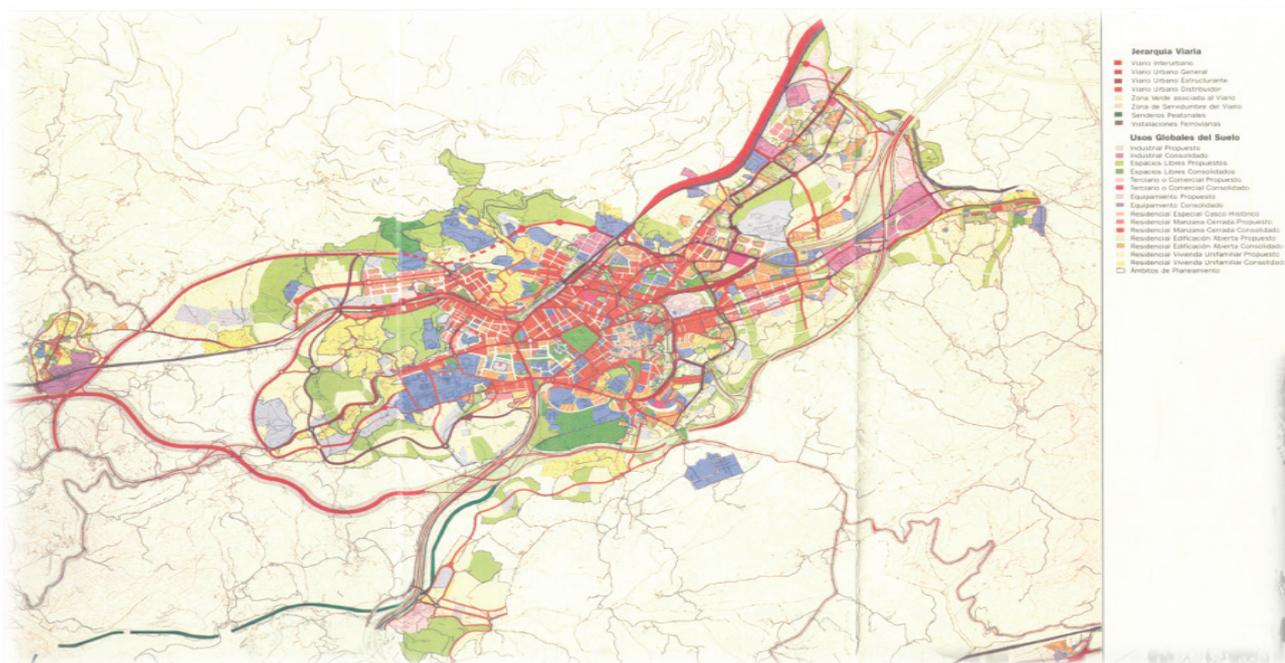
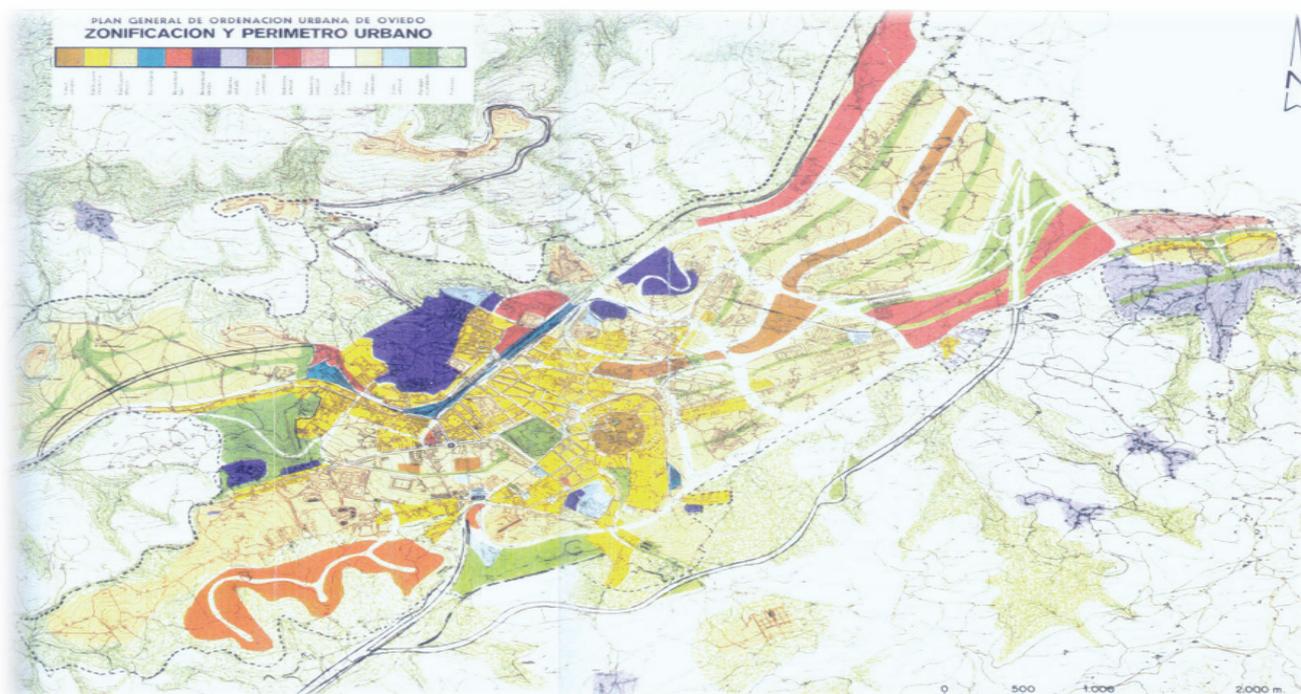
Eso podríamos haberlo evitado porque ya contábamos con experiencias anteriores que nos advertían que poner en el mercado mucho suelo urbanizable no sólo no evita la especulación, sino que casi siempre ocasiona graves problemas urbanos, como hemos tenido ocasión de comprobar en los efectos producidos por el planeamiento desarrollista, ya que en el contexto de fuerte crecimiento económico y demográfico de los años sesenta del siglo XX, se generó un urbanismo imbuido de la idea de crecimiento ilimitado, plasmado en enormes superficies urbanizables que la crisis energética de 1973 deja sin ejecutar.



(Sirva como ejemplo el PGOU de Oviedo de 1967).

Como consecuencia, las ciudades españolas presentaban en la segunda mitad de los años setenta del siglo pasado graves problemas estructurales que afectaban de distinta manera e intensidad a todas sus partes: a la ciudad preindustrial, abandonada a la amenaza de ruina de sus edificios y ocupada por actividades marginales; a la ciudad decimonónica, cuya destrucción organizada hará desaparecer gran parte de su patrimonio arquitectónico; a la ciudad construida, que mostraba la laxitud que supuso la permisividad de la altura de la edificación en aras de un liberalismo que entonces se identificaba con el progreso y la modernidad. Además, la desigualdad entre centro y periferia era patente, pues la presión demográfica,

consecuencia del éxodo rural, favoreció el crecimiento caótico y desarticulado de esta, lo que se dio en llamar “desurbanización de la periferia”, con barrios enteros carentes de los equipamientos más elementales que utilizaban los descampados como zonas de juegos, con calles sin pavimentar y deficientemente iluminadas, además de mal comunicados por un rudimentario sistema de transporte público.





La evidencia de los problemas mencionados desarrolló una conciencia ciudadana que, capitalizada por los movimientos políticos, canalizó el malestar de los barrios hacia las asociaciones vecinales para reivindicar un urbanismo que atendiese por igual a todas las partes de la ciudad. Es un periodo que marcará la cultura democrática municipal, legitimando lo que Jordi Borja, (2004) define como “urbanismo ciudadano”, muy volcado en la participación pública y las reivindicaciones de los colectivos vecinales. O la que Solá Morales definió como “la etapa del urbanismo urbano”, en el que comienza a generalizarse, además de la participación, el consenso, como fórmula de orientar adecuadamente los problemas urbanos, al tiempo que se otorga prioridad a los intereses colectivos sobre los individuales

Aparece entonces una nueva generación de Planes, que coinciden con los años de la Transición, (años finales de los años setenta y que perduran a lo largo de

la década siguiente) son los que Campos Venuti define como la “generación de Planes de la Ciudad Justa”, ya que tratan de enmendar las deficiencias y equilibrar las diferencias entre las distintas partes de la ciudad, de distribuir equitativamente los equipamientos urbanos y espacios libres públicos. Es, quizás, la etapa más brillante del planeamiento urbanístico español, así, al menos, se la ha reconocido internacionalmente (Antonio Font, 2011).



Todo ello nos permite construir una visión de conjunto de ese periodo en que el planeamiento se perfila como una actividad especialmente sensible hacia los problemas concretos de la realidad urbana existente: reacondicionamientos y mejoras, disminución de excesos y corrección de déficits, más que hacia las grandes entelequias de desarrollo futuro (F. Terán, 1982).

Pero también, según explica Joaquín Leguina (2004) al referirse al planeamiento de Madrid correspondiente de esa generación, y que podría hacerse extensivo en mayor o menor medida a buena parte de las ciudades españolas, se pretendían mejorar los mecanismos de exclusión social, conectar los barrios evitando la destrucción de los históricos, todo ello en el contexto de “una sociedad esperanzada con la llegada de la democracia, que estigmatizaba, por haberla sufrido, la especulación inmobiliaria con programas de gobierno claros que preconizaban una sociedad mejor y con equipos jóvenes, pero experimentados, más comprometidos con el trabajo y con las ideas que con la retribución económica”. No es, pues, de extrañar que J.J. Trapero (1994) presente dicho planeamiento como ejemplo de creación municipal

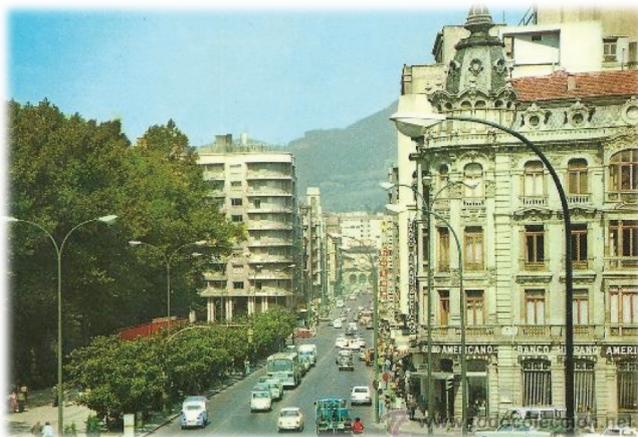
de espacios y equipamientos públicos, así como de reestructuración de los barrios y reorganización racional del conjunto urbano. Además, comienza a ser tenido en cuenta el valor identitario de los cascos históricos como elementos de la memoria y como legado de experiencia, conocimiento y esfuerzo de la comunidad, (J. Sabaté, 2011) como la herencia de una sociedad que permite reforzar la idea de identidad, de pertenencia, de sentimiento ciudadano, creándose tanto la normativa necesaria para su protección, como las figuras de planeamiento adecuadas para su desarrollo.

Así, tras un periodo de aproximación entre administración y administrados, de reflexión crítica sobre el modelo urbano más adecuado, del trabajo concienzudo de equipos interdisciplinarios apoyados en las propuestas de una ciudadanía participativa, comprometida e identificada con un proyecto común, comienzan a sentarse las bases para lograr ciudades más equilibradas, con mayor calidad de vida en las que se dé cauce a una creciente preocupación medioambiental, identificadas con la rehabilitación de sus cascos históricos, con la recuperación de sus señas de identidad, con el uso racional del suelo y el control de la edificabilidad, con la recuperación, en definitiva, del uso de la ciudad.



A pesar de ello, en la década siguiente, nos hemos dejado arrastrar por un urbanismo excluyente, es la etapa que Borja denomina, de los “efectos perversos” del éxito urbano, en que “algunas ciudades abandonan el urbanismo ciudadano para favorecer el urbanismo de los negocios inmobiliarios” (Borja). Coincide con la segunda mitad de los años noventa, momento

en que la sociedad española había experimentado profundos cambios respecto a la década anterior, pues había afianzado su democracia, tenía un mayor nivel económico y, socialmente, estaba cada vez más alejada de los ideales de equidad o proyectos globales e integradores.



Eso nos permite comprender hasta qué punto el urbanismo es sensible a los acontecimientos sociales, políticos y económicos que nos rodean, y hasta qué punto esos mismos acontecimientos permiten, o son la causa de la adopción de modelos urbanos diferentes; porque, como brillantemente ha expuesto Joaquín Leguina, los planes urbanísticos son documentos técnicos que esconden gran contenido político, “resultado de un acuerdo sobre cómo va a utilizarse el suelo, que es un recurso escaso, del que pueden obtenerse beneficios sociales, (como espacios libres, equipamientos, viviendas asequibles) y/o beneficios económicos mediante los mecanismos de promoción y venta de productos inmobiliarios” (Leguina, 2004). Por eso, es necesario que la Administración se constituya como defensora y garante de los intereses colectivos, pero también, que la ciudadanía controle el uso del suelo mediante el ejercicio de la participación.

Del mismo modo, hemos podido constatar cómo durante los periodos de expansión económica se generan grandes extensiones de suelo edificable y cómo los escasos recursos económicos remiten a volcarse sobre la ciudad construida, rectificando los errores producidos en tiempos de bonanza, y, por supuesto, podemos comprobar que las políticas liberales en régimen de suelo, generan modelos insostenibles.

Por tanto, al comprobar que el uso abusivo generado por las políticas liberalizadoras del suelo ha provocado paisajes urbanos desoladores e insostenibles, así como casos de corrupción que, destapados y divulgados por medios de comunicación escrita, (especialmente por El País,) se generó una reacción que facilitó la creación de estudios y foros de reflexión organizados por profesionales relacionados con el urbanismo (geógrafos, arquitectos, ingenieros, historiadores del arte, sociólogos, economistas y abogados) que se difundieron en congresos, conferencias y manifiestos. Ejemplo de ello es el Manifiesto por una nueva cultura del territorio (Mayo de 2006), firmado por los colectivos de profesionales citados, que en sus diez bien desarrollados puntos, advierte sobre el problema y trata de explicar la necesidad de optar por un desarrollo sostenible para proteger nuestro patrimonio cultural y medioambiental, planteando la capacidad del planeamiento como reguladora de desequilibrios, y como instrumento esencial para la actuación de los poderes públicos, dotando a la práctica urbanística de nuevos horizontes y nuevas herramientas administrativas y disciplinares. En el documento también se anima a la participación tratando de crear una conciencia ciudadana, a la vez que procura sensibilizar a la población sobre la necesidad de una nueva cultura territorial.

La esencia del Manifiesto se recoge en la nueva Ley del Suelo Estatal de octubre de 2008, (Norma vigente estatal sin perjuicio del desarrollo autonómico de la técnica urbanística correspondiente) que constituye un cambio trascendental respecto a la anterior, al destinar sólo el suelo preciso como urbanizable y, sobre todo, integrando ya en la normativa urbanística, el desarrollo sostenible, como aquel, según el Informe Brundtland de Naciones Unidas (1987) que permite satisfacer las necesidades del presente sin comprometer las de las generaciones futuras. (Nuestro futuro común, Gro Harlem Brundtland, 1987) También se reclama un modelo distinto atendiendo a necesidades relacionadas con el medio ambiente, los recursos naturales y la eficiencia energética, además de nuevos elementos como el paisaje, cuya participación en la planificación ha de considerarse bajo una óptica

nueva e integradora” (Celestino Candela, 2011). Según Ezquiaga (2011), la novedad de la citada ley reside en otorgarle al urbanismo la competencia en la defensa de derechos constitucionales esenciales, como un medio ambiente adecuado y el acceso a vivienda digna, “a los que, deberían unirse otros merecedores de protección jurídica como el derecho a la ciudad y el derecho a la información y participación ciudadana en las decisiones urbanísticas adoptadas por los poderes públicos”.



Hemos puesto de manifiesto el esfuerzo conjunto de ciudadanos comprometidos, técnicos con criterio racional, estudiosos de la ciudad con sus reflexiones y propuestas, e incluso políticos que, con las oportunas medidas legales, más respetuosas con el medio ambiente y más restrictivas con el uso del suelo, tratan de restar margen de maniobra a los desastres urbanísticos. Pero nuestras ciudades todavía dan muestras de ineficacia, ineficiencia y desigualdad, rémoras que debemos prestarnos a corregir, pues ponen de manifiesto el fracaso de las herramientas tradicionales de planificación y la urgente necesidad de abordar los problemas urbanos desde una perspectiva que incorpore la dimensión económica, ambiental y social (Manuel Carrero de Roa).

Es esencial, por tanto, orientar la planificación urbanística hacia el desarrollo sostenible como elemento indispensable para lograr el modelo de ciudad compacta, compleja y diversa que favorezca la vitalidad, la integración y, sobre todo, su uso. Pero eso sólo es posible haciendo ciudadanía, porque la

sostenibilidad pasa, necesariamente, por la implicación de la ciudadanía en esos objetivos haciéndose necesaria su colaboración activa. Por tanto, es preciso promover y divulgar esa nueva cultura, hay que educar en esos valores, convertirlos en objetivos prioritarios para mejorar la calidad de vida urbana y proteger nuestros recursos.

En ese empeño es preciso adoptar medidas que, conjunta o individualmente, contribuyan a ello, pues es un ejercicio de ciudadanía responsable colaborar con el consumo racional de los recursos (el agua, la energía, el suelo), hacer uso preferente de energías limpias y renovables, controlar la producción de residuos seleccionando y reciclando, utilizar el transporte público y limitar el uso del privado. Creo que de este modo, con el ejercicio de la responsabilidad individual, estamos haciendo ciudadanía; como la hacemos cuando ejercemos el derecho a participar, a hacer oír nuestras voces en las decisiones que afectan al modelo de ciudad en que vivimos, ya que la participación ciudadana no sólo permite tener una visión más amplia y detallada de nuestro entorno, sino que aporta legitimidad a las decisiones debatidas y consensuadas públicamente.



Porque los planes urbanísticos no sólo son dibujos que transforman el espacio para convertirlos en las ciudades en que vivimos, trabajamos, disfrutamos o sufrimos, son, además, ideas, fórmulas de diálogo para hacer frente a la desmoralización o la confusión mediante la convivencia y la cultura. Solemos definir a la ciudad como un producto social, pero, sobre todo, la ciudad es un proyecto social. El de la ciudadanía

BIBLIOGRAFÍA:

- ALONSO IBÁÑEZ, R. -coord.- (2004): Los Catálogos urbanísticos. Aspectos jurídicos, metodológicos y de gestión. Universidad de Oviedo.
- BORJA, J y MUXI, Z, eds. (2004): Urbanismo en el siglo XXI. ETSAB. Universidad Politécnica de Catalunya.
- CAPEL, H. (2002): La morfología de las ciudades. Sociedad, cultura y paisaje urbano. Barcelona. Ediciones del Serbal.
- CARRERO DE ROA, M. (2010): Fundamentos de Urbanismo. Una perspectiva sostenible. Editorial Ojo x hoja.
- CENICACELAYA, J /2004): "Bilbao y la urgencia de un urbanismo sostenible", en Urbanismo en el siglo XXI. ETSAB. Universidad Politécnica de Catalunya
- ESTEBAN NOGUERA, J. (2003): La ordenación urbanística: conceptos, herramientas y prácticas. Barcelona. E. Electa.
- EZQUIAGA DOMINGUEZ, J.M (2011): "El planeamiento municipal en la práctica del urbanismo", en La práctica urbanística. Madrid. Editorial Síntesis.
- FONT, A. (2011): "La práctica del planeamiento urbanístico", en La práctica urbanística. Madrid. Editorial Síntesis.
- GRUPO ADUAR (2000): Diccionario de Geografía Urbanismo y Ordenación del Territorio. Barcelona. Editorial Ariel.
- LEGUINA, J. (2004): "Que veinte años no es nada", en Urbanismo en el siglo XXI. ETSAB. Universidad Politécnica de Catalunya.
- MONTANER, J M. (2004): "La evolución del modelo Barcelona (1979-2002)", en Urbanismo en el siglo XXI. ETSAB. Universidad Politécnica de

Catalunya.

MOYA, L. -Coord.- (2011): La práctica urbanística. Madrid. Editorial Síntesis.

SABATÉ BEL, j, (2011): "Proyecto Territorial", en La práctica del planeamiento urbanístico. Madrid, Editorial Síntesis.

SIMÓ, T. (2004): "Valencia: un crecimiento urbano insostenible", en Urbanismo en el siglo XXI. ETSAB. Universidad Politécnica de Catalunya.

TERAN, F. De (1982): Planeamiento urbano en la España contemporánea (1900-1980). Madrid. Alianza Editorial.

TRAPERO, J.J, (1994): "La práctica del planeamiento urbanístico en España", en La práctica del planeamiento urbanístico. Madrid, Editorial Síntesis.

REFLEXIONES SOBRE LA GLOBALIZACIÓN. SEGUNDA ENTREGA: QUAESTIO NOMINIS.

(Constelaciones semánticas y problemas conceptuales: mundialización, globalización e imperialismo)

Alberto Hidalgo Tuñón
Universidad de Oviedo

RESUMEN

El término “globalización”, por mucho que sea un buen ejemplo de imposición desde el punto de vista sociolingüístico, no puede confundirse con el más antiguo de “mundialización” ni sus diferencias pueden tratarse como una mera cuestión léxica o un capricho idiomático de distintas culturas. Precisamente por su vinculación ideológica con “imperialismo”, en esta entrega se analizan las relaciones semánticas que se dan en el marco de la constelación política que cristaliza en torno a las distintas acepciones de imperialismo que han ido variando a lo largo de la historia. Al hilo de las cuestiones semánticas emergen cuatro problemas conceptuales importantes: (1) el problema epistemológico de determinar si la globalización es una categoría (económica) o una idea trans-categorial; (2) el problema histórico planteado por Samir Amin de señalar la novedad que pueda asociarse a los distintos modos de mundialización asociados al sistema global; (3) el problema ontológico asociado a la objetivación o reificación de los fenómenos de la globalización que se producen al asociarlo a realidades tecnológicas; y (4) el problema de Castell, que define la dinámica estructural de la sociedad de la información en términos de una supuesta contradicción entre globalización e identidades culturales.

PALABRAS CLAVES

Globalización, mundialización, imperialismo, sistema mundial, eurocentrismo categoría, idea, tecnología, identidades culturales

ABSTRACT

The term “globalization”, although it might be a good example of imposition from the sociolinguistic point of view, it cannot be confused with the oldest one of “mondialisation” and their differences cannot be treated as a simple lexical or idiomatic matter within different cultures. Precisely because of its ideological link with “impe-

rialism”, in this paper will be discussed the semantic relationships existing within the political constellation framework that crystallizes around the different meanings of imperialism which have varied throughout history. In line with the semantic issues arise four major conceptual problems: (1) the epistemological question of whether globalization is an (economic) category or a trans - categorical idea; (2) the historical problem considered by Samir Amin suggesting the novelty that may be associated with different modes of globalization associated to the global system; (3) the ontological problem associated with objectification or reification of the globalization phenomena that occur by associating it to technological realities ; and (4) the problem of Castell , which defines the structural dynamics of the information society in terms of a supposed contradiction between globalization and cultural identities .

KEYWORDS

Globalization, mondialisation, imperialism, world system, Eurocentrism, category, idea, technology, cultural identities

RÉSUMÉ

Le terme «mondialisation» , un peu comme un bon exemple de la fiscalité du point de vue sociolinguistique , pas être confondue avec la plus ancienne de la «mondialisation» et leurs différences peuvent être traités comme une simple question de caprice lexical ou idiomatique de différentes cultures . Précisément à cause de ses liens idéologiques avec «l’impérialisme» , dans ce numéro les relations sémantiques qui existent au sein de la constellation politique qui cristallise autour des différentes significations de l’impérialisme ont varié tout au long de l’histoire sont discutés . En ligne avec les questions sémantiques quatre problèmes conceptuels majeurs se dégagent: (1) la question épistémologique de savoir si la mondialisation est une catégorie (économique) ou une idée trans - catégorielle . (2) le problème historique posé par Samir Amin a noté la nouveauté qui peut être associée à différents modes de mondialisation liés au système mondial ; (3) le problème ontologique associé à l’objectivation ou réification des phénomènes de mondialisation qui se produisent en associant réalités technologiques ; et (4) le problème de Castell , qui définit la dynamique structurelle de la société de l’information en termes de contradiction supposée entre la mondialisation et les identités culturelles .

MOTS-CLÉS

La mondialisation, la mondialisation, l’impérialisme, le système du monde, catégorie eurocentrisme, Creative, la technologie, les identités culturelles

REFLEXIONES SOBRE LA GLOBALIZACIÓN. SEGUNDA ENTREGA: QUAESTIO NOMINIS.

(Constelaciones semánticas y problemas conceptuales: mundialización, globalización e imperialismo)

Alberto Hidalgo Tuñón
Universidad de Oviedo

Introducción

En la Primera Entrega hice una descripción autobiográfica de cómo a lo largo de mi vida intelectual me he ido tropezando con el término, el concepto, la realidad, el fetiche, el ideograma, etc de la globalización y de las razones por las que a finales del siglo pasado llegué al diagnóstico de que en realidad la globalización funcionaba como una idea. En esta Segunda Entrega voy a reflexionar sobre el nombre y sus connotaciones, para lo que partiré de un texto de Miguel Ángel Quintana, que plantea in recto el problema:

«Tampoco creo aceptable la voz hoy casi unánimemente aceptada de “globalización” para referirnos a nuestra circunstancia: aunque sólo sea porque adolece de un aire de oxímoron ineluctable, por cuanto aspira a designar la intercomunicación entre todas las culturas terráneas mediante un innecesario barbarismo (globalization > globalización), lo cual es precisamente, desde un punto de vista sociolingüístico, el mejor ejemplo de imposición, que no de intercomunicación, entre comunidades culturales e idiomáticas.- Recuerdo brevemente que la traducción correcta del adjetivo inglés “global” es en castellano “mundial” (pues en español “global” no es sino un “falso amigo” –false friend- que no hace necesariamente referencia al globo terráqueo como en el caso anglosajón, sino a cu-

quier cosa “tomada en conjunto”, con lo que la sustantivación coherente que habríamos de incorporar como neologismo sería “mundialización”, al modo en que los franceses (mondialisation) han sabido ver, siguiendo la estela pionera de Moreau (1993) y Chesnai (1994). Esta elección consciente en el idioma galo del término quizá no sea indiferente al hecho de que, como muestran argumentadamente Box (1998) y Máspero (2001), tal vocablo llegue a acarrear en la comunidad francófona una carga crítica y alternativa al modelo norteamericanizante de la “globalization” que está con frecuencia ausente entre quienes han adoptado acríticamente el anglicismo»¹

§ 10.- Constelaciones semánticas y problemas conceptuales: mundialización, globalización e imperialismo.

El mismo año que se publica esta diatriba filosófica la Real Academia Española de la Lengua comienza a estudiar la posible incorporación del vocablo “globalización” precisamente por eso que tanto molesta a M.A. Quintana, por ser una “imposición ineluctable”. Hay un contencioso abierto entre globalización y mundialización por un lado como términos que compiten para designar lo mismo, nuestra circunstancia presente, la construcción o no de una sociedad global o de una comunidad mundial. No hace falta que subraye la doble dimensión aludida con los términos *Gemeinschaft* y *Gessellschaft*. Pero esa disputa aparentemente nominalista, que no preocupa nada a Sloterdijk y si a Marra-mao, debe ser planteada desde el principio, porque implica la posible dominación externa o imposición de un tercero: el imperio USA.

¹ Miguel Ángel Quintana (2002): «Dos problemas del universalismo ético, y una solución» en Quintín Racionero y P. Perera (ed.) *Pensar la Comunidad*, Demos Madrid, 2002

10.a. Mundialización versus globalización.

Me parece que hay tres posibilidades teóricas de relación: (a) decir que son equivalentes y que se pueden usar indistintamente; (b) defender su diferencia e incluso su oposición, como sugiere nuestro título; y (c) buscar un verter término que articule sus semejanzas y sus diferencias.

El criterio que convierte a ambos términos en equivalentes acude a las diferencias entre tradiciones culturales diversas. Los franceses, españoles y, en general, los hablantes de lenguas románicas usamos el término “mundialización” (*mondializzazione*, *mondialisation*, *mundialização*..., etc.), porque preferimos la etimología del “mundus” en la medida en que refleja mejor la unidad histórica de la especie humana. Desde los griegos hasta la Ilustración, el pasaje de la mundialización se refiera a la universalización de la historia, es decir, a la *Welt-Geschichte*, a un proceso orientado que se desenvuelve unitariamente (progresiva o apocalípticamente) hacia un mismo final. La unificación apunta ya al *Imperium*, que comenzó por Roma, pero que, como cifra simbólica, subyace a la interconexión mundial de los acontecimientos que Hardt y Negri atribuyen a los arcanos *imperii* del poder “unipolar de USA”². El discurso actual sobre el Imperio, sin embargo, no se compadece bien con el viejo imperialismo territorial. Según el último Negri se trata de una dinámica de transformación que está produciendo una nueva soberanía en el mercado. En realidad, el propio fenómeno de la globalización económica, que implica la ruptura del viejo orden colonial y la intensificación de los procesos migratorios como consecuencia de la dislocación del mercado mundial es uno de los motores de esta dinámica, al que hay que sumar la crisis política del estado nación y las transformaciones del modo de producción fordista (de Henri Ford) debido a la incorporación de un nuevo tipo de trabajo inmaterial, lingüístico, intelectual y afectivo que supone la «subsunción real de la sociedad en el capital»³.

2 Michael Hardt y Antonio Negri (2000) *Imperio*, Paidós, Barcelona, 2005. Traducción de la edición de Harvard University Press, Cambridge, Massachusset

3 Antonio Negri (2006), *Movimientos en el Imperio. Pasajes y paisajes*, Paidós, Barcelona, p. 15

En este sentido, sería una cuestión puramente lexical que los anglosajones (los ingleses con *globalization* y los alemanes con *Globalisierung*) prefieran la etimología geográfica y espacial del “globus”, bien sea por las obvias cacofonías de la *Worldisation* o *worldwidisation* inglesas, o porque en alemán *Verweltlichung* (que literalmente traduce “mundialización”) es palabra ocupada por la “secularización”. Pero justamente algunos de los debates más señalados entre los partidarios y críticos de la “globalización” es la percepción diferente que unos y otros tienen de las conexiones con el “imperialismo”. Incluso entre los críticos hay discrepancias. Frente a la tesis del “Imperio” como fuerza motriz de un desarrollo capitalista de nuevo cuño que se caracteriza por la superación del estado-nación y al que sólo se opondría la mítica “multitud”, cuya potencia democrática (que es su valor) y constituyente (que es la fuerza del nuevo trabajo intelectual) son el último reducto de resistencia al sistema, los marxistas clásicos (considerando esta posición «burguesa») retornan al análisis clásico de las contradicciones estructurales e históricas y siguen afirmando la vigencia del “imperialismo”: «La globalización en curso del sistema capitalista, tal como ocurría en la época de Lenin, se caracteriza por el predominio de las exportaciones de capital sobre las de mercancías. Podemos asegurar, sin temor a que se nos contradiga, que en el paradigma productivo actual los países capitalistas importan mercancías de los dominados, pero conservan su predominio gracias a su supremacía financiera y a sus exportaciones de capital»⁴

Ahora bien, esa canalización de la diferencias, que acaban subrayando históricamente Jacques Derrida y Giacomo Marramao, entre otros, sitúa el mundo en un horizonte escatológico y cristiano, y remite la globalización (o el globus) sólo hasta el acto inaugural de la modernidad, representada por la nueva imagen del globo terráqueo circunnavegable.

De esta manera el “fin del mundo” es, en realidad, la mundialización del mundo, que, al abolir las distinciones entre “mundo exterior” y “mundo inte-

4 James Petras, Luciano Vasapollo, Henry Veltmeyer y Mauro Casadio (2004): *Imperio con imperialismo. La dinámica globalizadora del capitalismo neoliberal*, Instituto cubano del libro, La Habana, p. 9

rior”, suprime también el sentido del mundo, así como la posibilidad misma de «otros mundos» y el «mundo del otro». El hecho de que la «mundialización» se convierta en «el pensamiento finito del fin del mundo», de su acabamiento, del otorgamiento último del sentido (pues ya no hay futuro, ya que «el mundo ya no tiene sentido, sino que es el sentido») obliga a destacar en la referencia al concepto de mundus «aquel valor de un mundo cargado con una densa historia semántica, en particular cristiana»⁵.

Por el contrario, la remisión a través de las etimologías del globo, a la nueva imagen de la Tierra que forjaron Colón, Magallanes, Francis Drake o el Capitán Cook constituye una revolución espacial hacia fuera en el sentido de un proceso de «occidentalización» progresiva. Más allá del simbolismo de la esfera (al que volveremos de la mano de Sloterdijk) o del de la totalización (de Luckács, pero también, en general, el que subyace a la forma en que una «parte» yuxtapuesta a otras, contagia, contamina, penetra, domina, influye, condiciona, etc. a las demás), es la finitud del planeta Tierra concebida como un globo (asunto ventilado por cartógrafos y navegantes desde 1500), lo que explica el fracaso de la globalización urania de la física antigua: «Desde que en los años sesenta del siglo XVI el físico y cosmógrafo inglés Thomas Digges aportó la prueba de que la doctrina milenaria de las cubiertas celestes era tan inconsistente físicamente como superflua desde el punto de vista de la economía del pensar, los ciudadanos de la época moderna hubieron de acomodarse a una nueva situación en la que, con la ilusión de la posición central de su patria en el universo, desapareció también la imagen consoladora de que la Tierra estaba envuelta en bóvedas esféricas a modo de cálidos abrigos celestes»⁶.

Pese a las diferencias etimológicas, ¿no coinciden entonces, en el fondo, tanto por la localización como por la periodización que se hace de los procesos de «mundialización» y «globalización» con el proceso mismo de «occidentalización»? Y ¿no sería eso lo que oportunamente pusieron de manifiesto los europeos

5 Giacomo Marramao. (2006), *Pasaje a Occidente. Filosofía y globalización*, Katz Editores, Buenos Aires, pp. 17-18
6 Peter Sloterdijk (1998), *Esferas I*, Siruela, Madrid, 2003 (Traducción de Isidoro Reguera), p. 31.

desde el Renacimiento y en el siglo XIX pensadores historicistas como el propio Hegel, Tocqueville, Marx y Weber cada uno a su manera y con su terminología? Pero si tanto la “mundialización” como la “globalización” aparecen como conceptos historiográficos, la primera cuestión teórica que debemos resolver es si el nexo entre globalización e imperialismo es esencial, sustancial o necesario o, si, por el contrario es un nexo accidental, coyuntural o circunstancial. En el primer caso, todavía habría que resolver si el nexo esencial viene del hecho de que todo “imperialismo” tiende a la globalización y a la mundialización (sea por su capacidad absorbente o por su capacidad de «contagio» y «contaminación») o si, por el contrario, es la totalización esférica del globo la que exige el Imperio, como una metáfora metafísica del centro que ilumina o se difunde como el Sol a las periferias hasta sus confines: «El alba del Espíritu se levanta aquí», en Occidente, y la lógica del tiempo histórico universal sigue con asombrosa exactitud el curso del Sol, decía Hegel.

En una línea diferente, y a pesar de su propuesta de considerar la «globalización» como una Idea historiográfica en primer lugar, G. Bueno adopta de nuevo una metáfora espacial cuando propone un criterio de ruptura, aún más radical: la «globalización» «en virtud de su formato lógico de clase implica pluralidad, y en principio, pluralidad distributiva», mientras la «mundialización» pide la unicidad del proceso, porque «la hipótesis de la pluralidad «megárica» de mundos es totalmente inoperante»⁷. Sin embargo, sabido es que en la historia de la metafísica occidental, la multiplicación del Ser (uno, único, ingénito, imperecedero, sin fisuras, etc.) de Parménides produjo la tesis del pluralismo de Meliso de Samos, de donde saldría la tesis atomista de Leucipo y Demócrito, en la que seguimos instalados desde el Renacimiento.

De hecho, el propio G. Bueno interesado en relacionar el proceso de globalización con el imperialismo, la guerra y el terrorismo, acaba cambiando su criterio lógico y atribuyendo a la globalización una estructura «funcional», es decir, esencial, unitaria, y, por ende, negándole cualquier existencia real. Ahora bien,

7 Gustavo Bueno (2004), *La vuelta a la caverna. Terrorismo, Guerra y Globalización*, Ediciones B, Barcelona, pp. 43-44

cuando se alega así contra la globalización se retorna a los problemas clásicos y, en particular, a aquel trilema propuesto por Platón: o todo está relacionado con todo, de manera que nada se discrimina (tesis holista); o nada está relacionado con nada (tesis atomista que es la que G. Bueno desestima por «estéril», ya que le interesa estudiar las «relaciones»); o algunas cosas están relacionadas con otras «de forma precisa y concreta» (tesis estructuralista, a la que nos sumamos aquí).

A la vista de la etimología, no obstante, tan difícil resulta identificar, sin más, «mundialización» con «globalización», como considerarlos conceptos antagónicos u opuestos. Una manera de reconocer sus diferencias tanto históricas (el concepto de mundo es, sin duda, más antiguo que el de globalización ligado a la modernidad y según algunos a procesos tecnológicos recientes como Internet) como estructurales (lógicas y ontológicas) y al mismo tiempo señalar sus confluencias y analogías consiste en articular ambos a través de un tercer concepto relacionado semánticamente con los otros dos. Tal es, en mi opinión, la operación de articulación «construida con exactitud geométrica» (aunque sin instauración de un cierre categorial, pues se trata de un discurso filosófico, trans-categorial) que ejecuta Peter Sloterdijk en su trilogía sobre las «Esferas». Me limitaré a recordar una cita antes de proceder al análisis etimológico del Imperio: «La teoría de las esferas es un instrumento morfológico que permite reconstruir el éxodo del ser humano de la simbiosis primitiva al tráfico histórico-universal en imperios y sistemas globales como una historia casi coherente de extraversiones; ella reconstruye el fenómeno de la gran cultura como la novela de la transferencia de esferas desde el mínimo íntimo, el de la burbuja dual, hasta el máximo imperial que habría que representar como cosmos gonádico redondo. Si la exclusividad de la burbuja es un motivo lírico, el de la inclusividad del globo es uno épico.» «Pertenece a la naturaleza del objeto que la fenomenología de los redondeles imperiales haya de desembocar en una ginecología crítica del Estado y de la Gran Iglesia: efectivamente, en el curso de la exposición llegamos a la evidencia de que los pueblos, los imperios, las iglesias y, sobre todo, los estados nacionales modernos son, y no en último lugar, ensayos

político-espaciales para reconstruir, con medios imaginarios institucionales cuerpos maternos fantásticos para masas de poblaciones infantilizadas»⁸

El nexos histórico explícito entre «imperios» y «sistemas globales» se resuelve a través del concepto de esfera en una «fenomenología de los redondeles imperiales». No nos dejaremos fascinar, sin embargo, ni por la brillantez de Sloterdijk, ni por la demagogia autocomplaciente de Hardt y Negri en su discurso sobre la dialéctica entre el Imperio y la «multitud».

10.b. Historia y sistema del concepto de Imperio.

El concepto de Imperio ni es «unívoco», ni es un término primitivo de la Teoría Política y por eso ha podido ser dislocado por Hardt y Negri hasta el punto de desligarlo de su función propia: el Imperio sin «imperialismo», que es lo mismo que hablar de un órgano sin funciones o de un huevo sin yema. Hardt y Negri abusan del término Imperio al desligarlo por un lado de los términos primitivos de lo político (que son los Estados territoriales) y al seleccionar arbitrariamente una acepción del Imperio, separándola de las demás acepciones. Pero, como ha señalado Gustavo Bueno, las cinco acepciones de la Idea de «Imperio» son mutuamente «inseparables, aunque sean disociables»⁹.

En efecto, como quiera que los Estados suponen la delimitación de un territorio, Hardt y Negri concluyen que el declive de los Estados-nación implica per se un Imperio sin territorio. Pero justamente, al no ser un término primitivo, el Imperio sólo aparece políticamente en la historia cuando hay una pluralidad de sociedades políticas que se codeterminan mutuamente. En este punto es más correcto el análisis de James Petras y colaboradores cuando atribuyen el imperialismo actual a «la feroz competencia por zonas de influencia ligadas a intereses económicos (el control de materias primas como el petróleo), por zonas estratégicamente importantes para el transporte y la conexiones geográficas o por zonas geopolíticas como los Balcanes y Europa oriental que son decisivas para la construc-

⁸ Sloterdijk, *op. cit.* pp. 70-71

⁹ G. Bueno (1999), *España frente a Europa*, Alba Editorial, p. 175 y ss.

ción de una Europa fuerte»¹⁰. No se equivocan, por tanto, cuando identifican a los sujetos del imperialismo con dos tipos de formaciones: «No son sólo los Estados-naciones, sino también los bloques económicos»¹¹

Por otra parte, las cinco acepciones de Imperio son las siguientes.

I.- El Imperio como facultad del imperator, que, aunque tiene un componente subjetual ligado al mando y al poder militar, supone la existencia de un sistema político capaz de someter a otros sujetos, capaces de formar prolepsis normativas, al sistema de normas vigente. El punto culminante de esta acepción se alcanza «cuando el imperator comienza a ser prácticamente el instrumento la representación de la soberanía»¹²

II.- El Imperio como espacio de la acción del Imperator es una acepción operatorio-ejecutiva que delimita el «ámbito» de competencias hasta el que se extiende el dominio o la autoridad militar y tiene, además, el sentido geográfico de demarcar los límites o líneas fronterizas del Imperio respecto al entorno. Esta acepción espacial es olímpicamente ignorada por Hardt y Negri, al postular que el Imperio ni tiene centro, ni territorio al constituirse como una suerte de biopoder que se ejerce sobre toda la vida social.

III.- En realidad, el Imperio de Hardt y Negri no es más que un constructo mental consistente en llevar al límite la tercera acepción diapolítica o diamérica del Imperio en su extensión máxima y en su forma universal. En efecto, el Imperio en su forma ordinaria, por ejemplo, el Imperio actual de los EE.UU., se presenta «como un sistema de Estados subordinados al Estado hegemónico». Centro de control hegemónico en materia política, el «Estado imperial» construye una estructura de dominación a escala interestatal en la que los estados vasallos someten su soberanía a los dictados del hegemón. Por ejemplo, la negativa de los EE.UU. a que sus ciudadanos se sometan al control del Tribunal Penal Internacional reconocido por el resto de los Estados es un claro ejemplo de la pretensión de

poner la soberanía de su Imperio por encima de todos los demás. Esa condición, sin embargo, es puramente negativa (dialéctica) pues se trata de no tener a nadie por encima en términos de soberanía. Llevada al límite, tal situación produce la existencia del Imperio de un Estado que mantendría una hegemonía absoluta sobre los demás, que se desvanecerían ante él como estados soberanos.

Como quiera que lo que llamamos «imperialismo» consiste en el sometimiento de la soberanía de otros a la propia, como ocurre en el caso de las colonias respecto a la Metrópoli, que usa y abusan de los estados coloniales, no sólo apropiándose de sus riquezas, sino controlándolos mediante gobiernos títere en los centros de decisión, una situación, como la actual, en la que formalmente hay casi 200 estados soberanos con representación en la Asamblea General de Naciones Unidas, pero en la que el único sistema victorioso (tras la caída del muro de Berlín) parece ser el propio sistema capitalista, propicia que puedan disociarse el concepto de Imperio central de su consecuencia inmediata el imperialismo.

Desde una perspectiva marxista, en la que el trabajo entra en crisis porque la nueva economía de la información controla y desarrolla la acumulación flexible y somete a las subjetividades sociales al poder de las tecnologías de la información y la comunicación en un proceso de transformación incesante, si se abandona la lucha de clases como «motor de la historia», porque la contradicción entre capital y trabajo parece haber perdido protagonismo (al alejarse la posibilidad de una transformación revolucionaria) se abre camino tanto la posibilidad de pensar un «imperialismo de la competencia» como la de idear un «Imperio de la propia transformación capitalista».

En el primer caso, si se demuestra que la competencia global y el conflicto entre los polos geoeconómicos, se sustenta sobre la explotación del trabajo asalariado, cabría resucitar la idea de una transformación revolucionaria por efecto del levantamiento de los oprimidos. Lo único que estaría ocurriendo sería una crisis de hegemonía, pero los protagonistas del Imperio y del Imperialismo seguirían siendo los

10 Petras, Vasapollo y otros (2004) *op. cit.* p. 14

11 *Ibid.* P. 15

12 G, Bueno (1999), p.186

Estados nación. Petras y asociados cifran esta crisis de hegemonía en tres síntomas: (1) En el uso de la ciencia con el fin de incrementar las ganancias que conlleva una prevalencia de las tecnologías sobre las ciencias básicas, lo que provoca un incremento de los riesgos (ecológicos, de manipulación genética, de nuevas enfermedades, etc.) y un incremento de la desconfianza de las poblaciones, que se manipula con los mass media para evitar que se den cuenta del sometimiento de la ciencia a los intereses del capital. (2) En la reorganización internacional de la producción que transformó grandes masas de campesinos en proletarios e hizo superfluas masas ingentes de personas desempleadas, siendo el caso paradigmático «la destrucción humana y social del África sub-sahariana, donde la vida humana nada vale y lo que cuenta es el control de las materias primas y los alimentos». (3) La problematización de que «la democracia burguesa sea compatible con el capitalismo», que está generando una escisión creciente entre los Estados y sus sociedades civiles¹³.

En el segundo caso, el centro del análisis es la localización del «nuevo proletariado social cooperativo», que Negri denomina General Intellect o multitud intelectual, cuya nueva condición social describe en su último libro en los siguientes términos: «una general precarización y fragmentación del trabajo. Que esto sea una ventaja o desventaja para los trabajadores depende sólo del grado de resistencia que se revela en la situación. El trabajo inmaterial, móvil flexible y precario, con su productividad, inteligencia y riqueza espiritual, es hoy el sujeto de producción; como tal es explotado, pero comprende potencialidades, fuerza constituyente, capacidad de construir algo común nuevo para todos los trabajadores, que es el pilar de una nueva utopía, bajo el rótulo de la multitud y de los nuevos deseos de libertad»¹⁴

Ni que decir tiene que para Petras los planteamientos de Hardt y Negri son «completamente burgueses» e idealistas, pues ignoran que todo el siglo XX ha sido un proceso de concentración técnica, económica, financiera y territorial, con una pequeña interrup-

ción después de la crisis del petróleo, entre 1974-1979. Los datos reales indican que el imperialismo capitalista sigue su marcha concentradora, sólo que con crisis de hegemonía¹⁵.

IV.- Pero vayamos ya a la cuarta acepción del Imperio como Idea trans-política, que se conforma no «desde el interior» de los Estados-nación, sino «desde el exterior». Esta idea metapolítica de Imperio se hizo dramáticamente real durante el gobierno de Bush II^o, quien consideró (y es posible que todavía considere) que es Dios mismo el que le ordenó iniciar una cruzada contra el «imperio del mal», al que declaró una «guerra infinita». En su invasión de Irak Bush hijo se comporta como Sargón de Agade en las mismas regiones mesopotámicas del Eufrates, que creía que el dios Enil se había ordenado tomar posesión de Summer, Akad y la costa Siria y los Altos de Mari... Pero no sólo Bush participa de esa locura. Sesudos analistas como Huntington que diagnostican un enfrentamiento de «civilizaciones» tienden a conceder realidad a las unificaciones intencionales del Islam como religión o destino metapolítico, al que se enfrentaría el Occidente cristiano unificado por su Dios.

Además, de las religiones hay otra fuente metapolítica de definir el Imperio: la conciencia. Cabría remontar a la Idea del Cosmopolitismo de los estoicos esta idea de una ciudadanía universal que hoy reaparece como alternativa a los imperios realmente existentes, en particular, el norteamericano. Con motivo de las protestas contra la invasión de Irak en 2003 ese cosmopolitismo pareció materializarse en forma de «manifestaciones». Sin embargo, su realidad no va más allá de la que tenga la «multitud» de la que habla Negri, respecto a la cual cabe sospechar que tiene grandes dificultades para cuestionar al Imperio diamérico de la acepción 4. A este propósito, recuerdo que en los informes de la CIA, *Global Trends toward 2015*, en los cuatro escenarios explorados para el futuro de la globalización, África siempre aparecía excluida. ¿Qué pasa con los excluidos del mundo, los millones que pasan hambre, los niños soldados, los inmigrantes irregulares, los ancianos sin pensiones, etc. ¿son

¹³ Petras, Vasapolo y otros (2004) op. cit. pp. 20-3.

¹⁴ Antonio Negri (2006), *Movimientos en el Imperio. Pasajes y Paisajes*, Paidós, Barcelona, p. 49

¹⁵ M Casadio, J. Petras y L. Vasapolo (2004): *Clash! Scontro tra potenze. La realtà della globalizzazione*, Jaca Books, Milano

«multitud» o «antimultitud»? ¿Constituyen un nuevo lumpenproletariado?

V.- Hay, por último, una Idea filosófica de Imperio, que no tiene existencia real, pero que es la matriz que sirve para pensar el Imperio y el imperialismo. Se construye dialécticamente a través de la confrontación interna entre las acepciones diapolíticas (III) y metapolíticas (IV) de Imperio y forma parte de la constelación semántica de las Ideas que afectan a la totalidad del Género Humano, como puedan ser la Historia Universal y los Derechos Humanos. Por ejemplo, «la Historia Universal» podría dejar de ser un proyecto metafísico y podría convertirse en un proyecto práctico positivo, si se identifica con la «Historia de los Imperios Universales», de modo que lo que no sea esto, sería Historia Particular, «es decir, Antropología o Etnología». A su vez, la aparición del Proyecto Simio, que pretende extender los «Derechos Humanos» a los simios, parece conferir a la declaración del 48, un vínculo con la totalidad del Género Humano menos estable de lo que se supone en Occidente. Desde esta perspectiva filosófica la Imperio Romano aparece como la realidad histórica, cuyo ortograma desarrolla la totalidad de las acepciones de Imperio,

Justamente en esta esfera filosófica es donde tiene lugar el encuentro en toda su complejidad entre esas dos Ideas que constituyen nuestro presente, la Idea de Imperio y su consecuencia histórica desde el horizonte del Género Humano del Imperialismo y la Idea de Mundo con su correlato de la mundialización que parametrizada a escala del género humano coincide con la Idea de globalización¹⁶.

El hecho de movernos en el plano filosófico de la symploké de las Ideas es lo que permite plantear los problemas conceptuales, discriminar distintos modelos alternativos a propósito de los debates ideológicos y, finalmente, explorar las múltiples dimensiones que afectan a las relaciones así descubiertas.

Sloterdijk, por su parte, menciona por primera vez a los Imperios como una forma de inclusión que, antes de la geometrización de la esfera, habría flore-

cido al socaire de los grandes cuerpos políticos regidos por doctrinas sapienciales como la de Amenemope en Egipto hacia el año 1.300 a.C. y como antes incluso el Código de Hamurabi entre los babilonios hacia el 1.700 a.C. «El clima de inclusión es el comienzo del ethos universal. Pertenece a la política climática de imperios estables prometer asistencia a los necesitados y hacerse cargo de los amenazados y perjudicados. (Por eso la genealogía de la moral a partir del resentimiento de los perdedores, tal como Nietzsche la ha expuesto, es una deducción certera, pero parcial; ha de ser completada por una genealogía imperial-morfológica). Este ethos conlleva la paradoja de que él mismo produce, a su vez, efectos exclusivos, ya que ha de declarar como adversarios a grupos integristas o pueblos obstinados que no quieren diluirse en la civilizada tibieza del imperio. Así precisamente el universalismo ético choca en todos los frentes posibles con los límites estructurales de la inclusividad generadora de paz»¹⁷

10c.- Problemas conceptuales. Mencionaré sólo cuatro.

1º) ¿Es el término «globalización» un concepto categorial (reducible a una ciencia), un ideograma (para consumo político de las masas y de los mass media) o una Idea filosófica? En este congreso debo comenzar mostrando que la mayor parte de los discursos sobre la globalización incurren en esta fetichización debido a un grave error conceptual. Confunden el proceso de globalización, que arranca, si no de Eratóstenes que calculó el perímetro del globo terráqueo, sí al menos de Magallanes, que circunvaló por primera vez la Tierra y, en consecuencia, «parametrizó» realmente el globo terráqueo con una mera categoría económica: el proyecto neo-liberal de la llamada «nueva derecha», que logró imponerse en Gran Bretaña y USA en la década de los 80, y promovió la falsa idea de que el libre mercado autorregulado misteriosamente por una «mano invisible», soñado por Adam Smith, debería convertirse, una vez destruido el comunismo, en el auténtico horizonte de la humanidad para el próximo milenio. Sobre la base de esta confusión se forjó el «consenso de Whashington», que hasta ahora sólo ha servido para confundir los términos mediante

17 Sloterdijk, (1999), *Esferas II*, op. cit. p. 171

16 G. Bueno (1999) op. cit. pp. 202-238.

la falacia de identificar la parte con el todo y manipular desde un conjunto de supuestos económicos falsos las distintas oficinas de la ONU, que en su día habían sido diseñadas con otros propósitos. Es cierto que sobre todo los sociólogos combaten el reduccionismo economicista aludiendo a su «multidimensionalidad». Pero, no por ello deja de ser cierto que los economistas se han apropiado del término. Baste recordar que los ejemplos a los que se recurre para ilustrar el proceso son de índole económica y que su expresión más determinante es la interdependencia global de los mercados financieros, permitida por las nuevas tecnologías de información y comunicación y favorecida por la desregulación y liberalización de dichos mercados. El hecho de que esté globalizada la producción de bienes y servicios y de que haya más de 53.000 empresas multinacionales asociadas a una red productiva que, aunque sólo genera el 30 % de la producción mundial mueve los 2/3 del comercio mundial, hace prevalecer la conceptualización económica sobre todas las demás, precisamente por su apariencia de concreción empírica y de nitidez cuantitativa.

Entre nosotros, un pensador tan inteligente y polifacético como José Luis Sampedro identifica sin más «Globalización» y «mercado mundial»: «La globalización es el nombre dado a la más moderna, avanzada y amplia forma del mercado mundial. El sistema en el que se ha liberalizado al máximo la circulación de flujos financieros y monetarios; con ciertas limitaciones y controles también los movimientos de mercancías y, más restringidamente aún, los desplazamientos de trabajadores. Esta libertad financiera es decisiva para el sistema, pues fomenta sus operaciones especulativas por cuantías muy superiores al valor total de las mercancías intercambiadas mundialmente. El objetivo de los operadores no es tanto incrementar la producción de bienes para elevar el nivel de vida colectivo, como multiplicar sus beneficios aprovechando diferencias en los tipos de cambio....»¹⁸

2º) ¿Es la realidad designada fetichistamente como «globalización» un fenómeno reciente o se remonta al pasado? Porque, si se concede que el proceso

18 José Luis Sampedro (2002), *El mercado y la globalización*, Ediciones Destino, Barcelona, pp. 59-61

de globalización es más viejo y no puede identificarse con la última fase del capitalismo en su versión neoliberal, entonces hay que distinguir entre «globalización» y «mercado global». Desengañado de las falsas expectativas ideológicas de la «nueva derecha», el conservador John Gray denuncia que mientras el «mercado global único es un proyecto político muy de finales del siglo XX», que sólo sirve para engañar ideológicamente, a los que creen en él, «la globalización de la vida económica y cultural que empezó en Europa a principios de la era moderna “ desde el siglo XV en adelante “ y está programado para avanzar durante siglos... es un destino histórico. Su mecanismo básico es la expansión de las nuevas tecnologías en todo el mundo»¹⁹. Y utilizando otro nombre lo mismo hace Samir Amin cuando habla de los «desafíos de la mundialización» o las confusiones del «eurocentrismo». Cabe volver a preguntar: ¿tienen el mismo significado los términos «globalización», «mundialización» o «universalización»? Es decir, ¿son los términos distintas formas de referirse a los mismos fenómenos o la propia categorización de los fenómenos implica su «constitución» ontológica, hiper-realista? Esta última posibilidad quedó claramente insinuada en la discusión etimológica que llevamos a cabo al principio, pero aquí reaparece como problema conceptual, no sólo lingüístico.

En efecto, Samir Amin, sostiene, refiriéndose a la «cosa misma», por un lado, que el fenómeno de la interconexión o interdependencia entre las sociedades «tributarias» (que él llama mundialización) es anterior a la aparición del «sistema capitalista» en el siglo XVI y que se basa en sistemas de dominación «ideológica», y, por otro, que la especificidad del sistema capitalista consiste en la instauración de lo que él llama la «Ley del valor mundializada», que implica un mercado integrado de los productos del trabajo social (es decir, las mercancías), del capital y de la propia fuerza de trabajo: «Conlleva “ añade “ una tendencia a la uniformidad en el espacio en el que opera, y supone precios en las mercancías y remuneraciones del capital y del trabajo idénticos (bajo la forma salarial o bajo la del pequeño productor mercantil). En las formaciones capitalistas

19 John Gray (1998), *Falso amanecer. Los engaños del capitalismo global*, Paidós, Barcelona, 2000, p.36

centrales, esta aproximación corresponde bastante bien a la realidad empírica. A escala del sistema capitalista mundial, sin embargo, la ley del valor mundializada opera sobre la base de un mercado trunco, que integra el comercio de los productos y los movimientos de capital, pero excluye la fuerza de trabajo. La ley del valor mundializada tiende entonces a uniformar los precios de las mercancías, pero no las remuneraciones de del trabajo, cuyo abanico de distribución mundial es de lejos más abierto que el de la distribución de productividades»²⁰. De esta manera, al remplazar sin empacho los elementos político-ideológicos por los económicos, rebasa las tendencias a la polarización de los sistemas anteriores hasta límites insospechados. Por tanto, para Samir Amin también, mientras la mundialización y la globalización pueden ser fenómenos universales, al reconocer el corte cualitativo que instaura el capitalismo respecto a los sistemas tributarios mundiales, queda al descubierto el alcance histórico limitado del propio capitalismo y sus sacralizaciones ideológicas burguesas²¹.

Manuel Castells, por su parte, ha respondido sin ambages en la lógica realista de las ciencias sociales que «Se trata de un proceso objetivo, no de una ideología», aunque se utilice ideológicamente para justificar «lo que hay» como «la única racionalidad posible»²²

3º) Cuando del problema semántico saltamos a la dimensión ontológica y, poniendo el énfasis en las transformaciones tecnológicas que parecen constitutivas de proceso mismo de «hominización», aceptamos el diagnóstico el carácter «inevitable» del proceso globalizador, ¿no suscribimos alguna tesis «evolucionista», que implica leyes de carácter universal? ¿O acaso el «evolucionismo» decimonónico no es más que una coartada ideológica (que habría afectado al propio Marx), con la que simplemente se pretende justificar la superioridad «eurocéntrica» del sistema capitalista? Y es en este punto donde comienza a aflorar el interés filosófico de la supuesta confrontación denunciada por

20 Samir Amin, (1996) *Los desafíos de la mundialización, siglo XXI*, México, 1969 (traducción de l francés : *Les défis de la mondialisation*, L'Harmattan; Paris), p.6

21 Samir Amin (1999), *El capitalismo en la era de la globalización*, Paidós, Barcelona.

22 Manuel Castells, (1998), *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*, Alianza, Madrid, 3 volúmenes.

Manuel Castells entre «globalización» e «identidad cultural».

4º) En este contexto, ¿constituyen las vindicações de las «identidades culturales» verdaderas resistencias contra la «globalización» (de carácter revolucionario o reaccionario) o, por el contrario, son expresiones del mismo proceso al que aparentemente se oponen? Y es que, si la «globalización» es un fetiche, la «identidad cultural» no puede escapar al formato metafísico que le insufla el «mito de la Cultura». Pues, aunque la Idea de Cultura ha alcanzado un predicamento gnoseológico y político sin precedentes en el siglo XX (no sólo en las Kulturwissenschaften, sino también en los Ministerios de Cultura), su mitificación exige más que en ninguna época anterior una estricta crítica filosófica.

FACTORES RELACIONADOS CON LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UAEH

Dr. Octaviano García Robelo
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, de la
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

RESUMEN

Deserción estudiantil, rezago y bajos índices de eficiencia terminal son problemas frecuentes que enfrentan las Instituciones de Educación Superior en México. Se investigó que factores influyen en la trayectoria escolar de 51 estudiantes de Ciencias de la Educación. Fundamentados en teorías psicopedagógicas, con diseño de investigación explicativo, se aplicó un cuestionario que evalúa datos generales, trayectoria escolar previa y siete factores. Se realizó análisis estadístico, se aplicaron pruebas de correlación y regresión lineal. Como resultados, los alumnos reportaron baja percepción de: la actividad docente, calidad de programas curriculares, de conocimientos durante su formación, expectativas profesionales, tutoría, y dificultades académicas por problemas psicológicos, económicos e institucionales. Se clasificaron cinco tipos de trayectorias, se encontró que en estudiantes de Trayectoria regular excelente y de Trayectoria regular, la percepción del docente y expectativas del estudiante son factores que influyen significativamente en sus conocimientos, con estos resultados se espera contribuyan en prevención de esta problemática.

PALABRAS CLAVE

Trayectorias Académicas, Educación Superior, Factores.

ABSTRACT

Student dropout, lag and the low terminal efficiency rates are the most frequent problems that Higher Education Institutions in Mexico, have to deal with. We conducted a research on the students of the Bachelor of Education Sciences. Based on the theories of educational psychology, with an explanatory research design, questionnaire was administered to 51 students, which examines general data, previous school career, and seven associated factors. We conducted a descriptive statistical analysis applying correlation and linear regression tests.

As main results, students reported low perception of: teachers activity, quality of the curriculum, their knowledge during their training, professional expectations and tutoring, academic difficulties by psychological, economic and institutional problems. We classified five types of trajectories and found that the teacher perception and expectations are factors that significantly influence the knowledge of students with Excellent and Regular trajectory. These results are expected to contribute in preventing this problem.

KEYWORDS

Career Pathways, Higher Education, Factors.

RÉSUMÉ

Abandon, faible latence et taux d'efficacité de terminaux sont des problèmes communs rencontrés par les établissements d'enseignement supérieur au Mexique. Nous avons étudié les facteurs qui influencent le parcours scolaire de 51 étudiants de Sciences de l'Éducation. Fondé sur les théories éducatives de psychologie, de la conception de la recherche explicative, un questionnaire qui évalue l'information générale, l'expérience scolaire précédente et sept facteurs ont été appliqués. L'analyse statistique a été effectuée des tests de corrélation et de régression linéaire ont été appliquées. En conséquence, les étudiants signalé un faible niveau de l'enseignement, la qualité des programmes, des connaissances au cours de leur formation, les attentes professionnelles, le tutorat, les difficultés scolaires et psychologiques, les problèmes économiques et institutionnels. Cinq types de trajectoires ont été classés, il a été constaté que les étudiants excellent chemin régulier et cheminement régulier, la perception de l'enseignant et les attentes des étudiants sont des facteurs qui influencent de façon significative leurs connaissances, ces résultats devraient aider à prévenir ce problème.

MOTS-CLÉS

Trajectoires scolaires, l'enseignement supérieur, les facteurs.

FACTORES RELACIONADOS CON LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UAEH

Dr. Octaviano García Robelo
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, de la
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

Introducción

En el mundo, la educación superior y el posgrado son determinantes para el desarrollo integral de los individuos y de sus países; sin embargo, los estudiantes de estos niveles presentan una diversidad de problemáticas que muchas veces obstaculiza la culminación exitosa de sus estudios. En México, las instituciones de educación superior presentan diversas dificultades como son los bajos índices de eficiencia terminal, rezago y abandono de estudios problemática que se refleja en la baja tasa de graduación y de titulación de sus estudiantes (ANUIES, 2001)

Específicamente en investigaciones de la educación superior, resulta relevante que la institución o el programa realice los estudios apropiados que permitan analizar e informar acerca de las condiciones por las que transcurren los estudiantes de las diferentes generaciones, y las diferentes áreas y poder actuar de modo preciso para mejorar las condiciones de formación profesional, así como titulación de sus estudiantes. Además, es una responsabilidad de las Instituciones de Educación Superior realizar este tipo de estudios y poder construir bancos de información acerca de la trayectoria escolar de sus estudiantes (Díaz, 2008), que contribuyan a tomar las mejores decisiones para prevenir posibles problemas.

En este contexto, como parte de las investigaciones que se realizan en las Universidades de México, acerca de los posibles factores que afectan la trayectoria escolar de los estudiantes universitarios, como estrategia para contribuir a la prevención y solución al problema de los bajos índices de eficiencia terminal y calidad de formación, la presente investigación se re-

alizó en la licenciatura de Ciencia de la Educación, del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHU) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), ubicada al norte de México. Dentro de datos relevantes, la UAEH en general en 2011 contaba con una matrícula de 21, 375 alumnos y 2012 la matrícula creció a un total de 25,910 alumnos, con un importante incremento de matrícula pero manteniendo una baja eficiencia terminal en ambos años de 42%, es decir que menos de la mitad de todos sus estudiantes concluían formalmente sus estudios, que significaba ya un serio problema. De manera similar el ICSHU en 2011 mostró 48% de eficiencia terminal y en 2012 incremento mínimamente al 48.08 %, porcentaje bajo que significaba también un problema para esta institución.

Ante la complejidad que implica evaluar toda la Universidad, el presente estudio surge como una forma de poder contribuir en la prevención de esta problemática, por lo que el objetivo fue realizar un estudio en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHU) sobre los principales factores que afectan las trayectorias escolares de los estudiantes de la Licenciatura de Ciencias de la Educación del ICSHU. El ICSHU cuenta con nueve licenciaturas y actualmente no se han realizado estudios específicos sobre este problema de baja eficiencia terminal, por lo que resultó necesario investigar acerca de cuáles son los principales factores que afectan la trayectoria de sus estudiantes, que se reflejan en el desarrollo y culminación de sus estudios. Se aclara que originalmente el estudio se realizó con las nueve licenciaturas, sin embargo solo se muestra el análisis para la Licenciatura en Ciencias de la Educación, que es una de las más grandes, y que para 2012 presentaba una eficiencia terminal baja de 56.36%.

Por otro lado, dentro del sustento teórico para esta investigación, se define la trayectoria escolar como el comportamiento de un determinado grupo de estudiantes en un tiempo específico, marcado desde su ingreso a la universidad hasta la conclusión de sus estudios, considerando la peculiaridad del plan de estudios de su carrera y las diversas circunstancias que se presentan en la universidad como la aprobación, deser-

ción, rezago, egreso y titulación, que van a depender del momento en que se encuentre cada uno, además también menciona la importancia de conocer de qué manera los alumnos hacen uso de las facilidades que les ofrece la universidad para llevar a cabo su proceso educativo (Ponce de León, 2003).

En esta investigación se consideran factores asociados a la trayectoria escolar de los estudiantes, a la práctica educativa de los docentes; al programa educativo de la licenciatura; a los conocimientos teóricos y prácticos que adquiere el alumno durante su formación; a aspectos tanto institucionales como administrativos, establecidos para el buen funcionamiento de la institución; aspectos psicológicos del alumno; expectativas y tutoría, factores basados en el cuestionario que se aplicó en este estudio (García y Barrón, 2011).

Al conceptualizar sobre los diferentes factores, respecto a la función del docente dentro del proceso de enseñanza aprendizaje que resulta relevante, en México, Latapí (2003) hace referencia a que el papel del docente no se enfoca esencialmente a la enseñanza, sino más bien, es una profesión que exige una evolución constante tanto en los temas que enseñanza como en las ciencias del aprendizaje, para aplicarlo posteriormente con los alumnos.

En el contexto europeo, se considera que es necesario que el docente perfeccione sus conocimientos sobre el aprendizaje de los alumnos y modifique las prácticas docentes en las que se formó, para hacer frente a la actualidad, con nuevas formas de enseñanza. Así, el docente se convierte en un guía facilitador del uso de recursos y herramientas necesarias para conocer y apropiarse de nuevos conocimientos, habilidades y destrezas. Dentro de algunas de las principales competencias docentes que se consideran necesarias para fomentar el autoaprendizaje en sus alumnos, estas se basan en: conocer al alumno en cuanto a características personales, capacidades, posibilidades y dificultades de aprendizaje, estas últimas dirigidas hacia aspectos psicológicos como la motivación, madurez, intereses personales, etc; capacidad para guiar a los alumnos en el uso de recursos para su formación, y como determinar su estilo de aprendizaje; hacer uso de métodos y es-

trategias que fortalezcan sus actividades de enseñanza; prestar apoyo al alumno cuando lo requiera a lo largo de su proceso de aprendizaje, y trascender a todos los ámbitos relacionados con él, mediante la tutoría (Sola y Moreno, 2005).

En este sentido, es fundamental aclarar que la labor docente no debe limitarse al implemento de acciones técnicas o pedagógicas, sino más bien debe adaptarse al contexto actual de la educación, buscando estrategias que le permitan actuar ante los avances y transformaciones de una sociedad en constantes cambios, como el aprendizaje activo, basado en experiencias reales (Díaz-Barriga, 2010).

Respecto a otro elemento central, que se analiza en este trabajo, es el programa educativo, que se concibe como el plan que norma y conduce un proceso concreto y determinante de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa mediante la selección de contenidos para el logro de objetivos. El conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se requieren organizar (Arnaz, 1981, citado por Díaz Barriga et al, 2010).

Autores recientes (Lavín y Farías, 2003), no separan los planes y programas de las constantes transformaciones que enfrenta la educación superior y mencionan que uno de los objetivos de estos, es procurar la formación integral del estudiante, mediante contenidos de calidad e innovación, así como la incorporación de apoyos como tutorías, nuevos modelos de aprendizaje, evaluación, acreditación y certificación.

Al respecto, Latapí (2003) hace referencia a que el papel del docente no se enfoca esencialmente a la enseñanza, sino más bien, es una profesión que exige una evolución constante tanto en los temas que enseñanza como en las ciencias del aprendizaje, para aplicarlo posteriormente con los alumnos.

Por otro lado, el rendimiento académico es parte de las trayectorias escolares de los estudiantes, generalmente se puede observar que este es determinado por diversos aspectos que se relacionan con el alum-

no, como son; factores de corte psicológico referidas a situaciones personales que viven a diario, sus habilidades tanto cognitivas como intelectuales, su interés, motivación, formación académica previa, entre otros. En este contexto, se ha demostrado que el rendimiento académico también se relaciona con factores de corte externo, como son aspectos sociales e institucionales, los cuales, a pesar de no depender directamente de ellos, tienen un grado de repercusión en sus resultados académicos, ya sea por las exigencias y requisitos necesarios por parte de la institución como de sus propios docentes, o del ámbito social y familiar (Celis, Osorno, Vallejo y Mazadiego, 2010; Cruz y Quiñones, 2011).

Como complemento de lo dicho, sobre la diversa gama de factores que pueden relacionarse para explicar el rendimiento escolar en el sistema universitario y que han llegado a ser de interés por parte de las instituciones preocupadas en procurar mejorar su situación académica y la de sus estudiantes, se encuentra la propuesta de Mckenzie y Schweitzar, quienes a partir de resultados de sus investigaciones en la educación superior de Australia (2001), clasifican cuatro factores relacionados con el desempeño académico, integrados a su vez por variables compatibles entre sí (Tabla 1).

Tabla 1. Factores relacionados con el desempeño académico de los estudiantes universitarios

Factores	Variable
Académicos	Promedio de bachillerato, puntaje en el examen de ingreso a la universidad, número de intentos por abandonar una carrera, promedio del primer año de universidad.
Psicosociales	Integración del estudiante al ambiente universitario. Altos niveles de ansiedad, redes de apoyo, pertenencia a algún grupo de estudio, compromiso con sus metas y con la institución.
Apreciación cognitiva	Percepción que tienen los estudiantes de sus habilidades y desempeño académico. Percepción negativa, percepción positiva, alta estima académica, alta percepción de auto-eficacia y bajos niveles de estrés.
Demográficos	La edad, la educación de los padres, asistencia financiera.

Fuente: Tomado de (García y Barrón, 2011:98 basado en Mackenzie y Schweitzar, 2001).

De los factores que mencionan Mackenzie y Schweitzar se recuperan las cuatro clasificaciones para este estudio, los factores académicos que incluyen el promedio de bachillerato y los factores demográficos que abarcan la edad, la educación de los padres y la asistencia financiera; relacionados con la información solicitada en la primera parte del cuestionario que se aplicó en este estudio. Mientras que los factores psicosociales y de apreciación cognitiva, que incluyen la integración al ambiente universitario, redes de apoyo, compromiso, niveles de estrés, percepción de sus habilidades y desempeño académico, se encuentran en paralelo con el resto de los factores retomados para esta investigación, dirigidos hacia el docente, el programa educativo, circunstancias psicopedagógicas.

Otro de los factores que se indaga en la presente investigación son las expectativas de los estudiantes, que pueden producir distintos efectos en su persona y rendimiento académico, incluso conducir a resultados desfavorables, sobre todo si éstas se encuentran condicionadas por situaciones de inseguridad, temor al fracaso, bajo autoconcepto o la percepción de problemas incontrolables, aspectos que reflejan el estado psicológico en el que se encuentra el estudiante, y por ende, el grado de motivación, como consecuencia de su frecuencia ante el estudio (Andivia, 2009).

Sin embargo, con referencia a la expectativas, algunos autores (Scott, Kischner y Murray, 2008) opinan que la institución puede intervenir en gran medida, mediante la interacción entre profesor y alumno, pues el efecto que generan las expectativas que se establecen los estudiantes puede estar dirigido a resultados favorables, si estas se desprenden de una buena relación entre profesor y alumno ante su aprendizaje. En sí, las expectativas de los estudiantes se enfocan en lo que espera y lo que desea el alumno de la institución educativa en la que encuentra, que contribuya a satisfacer sus perspectivas personales y profesionales, lo que se encuentra vinculado con la calidad de la educación superior y el proceso de enseñanza aprendizaje (Pichardo, García, De la Fuente y Justicia, 2007).

Por último, el trabajo tutorial en los estudios de licenciatura y posgrado resulta imprescindible para

la formación de futuros profesionales e investigadores, pues posee un alto potencial para revitalizar el saber, desarrollar competencias profesionales y personales, integrar redes de colaboración y posicionar nuevos líderes en la generación, innovación y transferencia del conocimiento. Sin embargo, la tarea de los tutores no resulta sencilla, pues muchas veces se carece de fundamentos teóricos, capacitación, así como el conocimiento y uso adecuado de instrumentos que guíen su desempeño como tutor; es por ello que en ocasiones rigen su actuar basados en sus propias creencias y experiencias previas, sin una reflexión continua de su quehacer como formadores (De la Cruz, Díaz-Barriga y Abreu, 2010).

En México, de acuerdo con Badillo (2007), la función de la tutoría se presenta como una necesidad fundamental de las Instituciones de Educación Superior, que ayudaría a reducir sus debilidades y convertirlas en fortalezas que favorezcan al desarrollo integral del estudiante, así como de su trayectoria escolar. En esta línea, la autora, hace alusión a los retos que tienen las Instituciones de Educación Superior en México, incluyendo el seguimiento y diseño de estudios enfocados a los factores que influyen en la trayectoria escolar de los estudiantes, tales como ingreso, permanencia, egreso y titulación, para atender las causas que provocan resultados desfavorables.

Badillo (2007) hace referencia a la tutoría, como una acción que puede tener efectos positivos en la formación de los estudiantes de licenciatura, pues al atenderlos de manera personalizada favorece en su adaptación al ambiente escolar, a reforzar sus habilidades cognitivas y afectivas de aprendizaje, al desarrollo de su capacidad de crítica, a su evolución social y personal, a la mejora de la eficiencia terminal y a la disminución de los índices de reprobación, rezago y deserción escolar.

Cómo complemento, sobre la literatura internacional acerca de los factores que influyen sobre las trayectorias escolares, en Costa Rica, Garbanzo (2007) realizó una recopilación y análisis de investigaciones que señalan posibles factores asociados al rendimiento

académico en estudiantes universitarios, para conocer las variables tanto obstaculizadoras como facilitadoras del desempeño estudiantil, que en consecuencia permiten favorecer el control de los recursos estatales y la mediación del impacto social, la cual, se basa en estudios realizados en España, Colombia, Cuba, México y Costa Rica, donde se logró agrupar a estos factores en tres categorías; de tipo personal, institucional y social.

En otro estudio sobre trayectorias escolares que se realizó en Argentina (Rembado, Ramírez, Viera, Ríos, y Wainmaier, 2009), en carreras científico tecnológicas en la Universidad de Quilmes, con el objetivo de identificar y analizar las visiones que construyen los estudiantes de los primeros años, con el fin de aportar categorías iniciales de análisis. Bajo un estudio cualitativo, con instrumentos de recolección de información como el análisis de discursos de una encuesta escrita e individual, además de foros con estudiantes, se incluyeron tres dimensiones de análisis centradas en: 1) los factores asociados al proceso de enseñanza y de aprendizaje, 2) factores asociados a la institución y 3) factores asociados a las condiciones extra universitarias, siendo los primeros los que se mencionan con mayor frecuencia en los resultados de análisis, seguidos por las dificultades del alumno vinculadas con su formación en el nivel medio superior y de forma paradójica con relación a otras investigaciones, los factores económicos son poco mencionados por los alumnos.

Finalmente, bajo este contexto, se han expuesto diversos trabajos teóricos, nacionales e internacionales, referentes a la trayectoria escolar y la influencia de diversos factores como son: el profesor, la institución, las condiciones económicas, las mismas características personales y cognitivas del alumno, sus expectativas y la tutoría, que de alguna forma en menor o mayor proporción, solas o relacionadas, estas variables o factores son determinantes en el éxito o fracaso de los alumnos (García y Barrón, 2011).

METODOLOGÍA

Este estudio es de corte cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y explicativo, ya que se recabaron los datos en un solo momento y con

diversas cohortes, y poder determinar los principales factores que se relacionan e influyen en las diferentes trayectorias escolares, un estudio de tipo no experimental se caracteriza por observar el fenómeno desde su contexto natural para después analizarlo, sin manipular las variables; transversal porque se recolectan datos para la investigación en un solo momento; y explicativo porque intenta responder el motivo por el cual ocurre un fenómeno en estudio y la relación entre dos o más variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las características de los alumnos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de acuerdo a su trayectoria escolar?
- ¿Qué factores evaluados presentan mayor relación entre sí?
- ¿Cuáles son los factores que influyen significativamente en las trayectorias escolares de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación?

Objetivo general

- Identificar los factores más significativos que influyen en las trayectorias escolares de los estudiantes universitarios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH de las generaciones 2006 – 2011, para determinar cuáles presentan mayor relación entre sí.

Objetivos específicos

- Identificar las características de los alumnos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de acuerdo a su trayectoria escolar.
- Identificar qué factores evaluados presentan

mayor relación entre sí.

- Determinar los factores más significativos que influyen en las trayectorias escolares de los estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación.

Criterios de selección de la muestra: Se seleccionó aleatoriamente aproximadamente al 14% de todos los alumnos y alumnas pertenecientes a cada uno de los semestres, tanto del turno matutino como vespertino, de las generaciones del 2006 al 2011. El cuestionario se aplicó a una muestra total de 51 estudiantes, 48 en activo (inscritos) y 3 egresados.

Diseño del instrumento: Se desarrolló y adaptó un cuestionario (García & Barrón, 2011), el cual se piloteó, se validó y se obtuvo su confiabilidad (alfa .89). La primera parte evalúa: Datos generales, formación escolar previa, y condiciones socioeconómicas. La segunda evalúa siete factores relacionados con la formación durante la carrera: Percepción del docente, Percepción del programa curricular, Percepción de los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos durante la formación, Percepción de dificultades académicas debido a factores internos, Percepción de dificultades académicas debido a factores externos, Expectativas y Tutoría.

Procedimiento:

1. Se envió y se aplicó el cuestionario por mail a los estudiantes egresados, y en su caso se aplicó a los alumnos en activo en las aulas. Para recuperar datos omitidos, cuando fue necesario se contactó por teléfono o correo electrónico a los estudiantes.
2. Se vaciaron los datos pertinentes en matrices en base de datos en paquete estadístico SPSS.
3. Con los datos se realizó un análisis estadístico: Descriptivas, Correlaciones y Regresión lineal (Pavkov & Pierce, 2003).

Los análisis se realizaron considerando los dos apartados del cuestionario. La primera parte, que considera los datos generales de los estudiantes, la trayectoria escolar previa y las condiciones socio-económicas; la segunda parte que comprende los siete factores de análisis: Percepción del docente, Percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura, Percepción del programa de licenciatura en la formación, Percepción de dificultades académicas debido a factores externos, Percepción de dificultades académicas debido a factores internos, Expectativas del estudiante y Percepción de la tutoría.

La primera parte se analizó para conocer las características de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, mediante los resultados en términos de frecuencias y medidas porcentuales, tomando en cuenta el total de la muestra que fueron 51 alumnos.

Luego, se agrupó a los alumnos de la muestra, tomando en cuenta dos criterios: su promedio y materias reprobadas, en consideración con la clasificación que hace la UAEH (2009) dentro del Reglamento Escolar de la universidad, y al autor De Anda (2010), quien desglosa con más detalle al tipo de alumnos que existen dentro de la universidad. Cabe aclarar que esto se hizo, sólo con la finalidad de realizar los análisis estadísticos que permitieron determinar qué factores influyen en el rendimiento académico de los estudiantes dependiendo su condición académica. Y se obtuvieron cinco tipos de trayectorias escolares que se describen a continuación:

- Alumnos regulares excelentes: alumnos inscritos, quienes no deban ni una materia por acreditar y tengan un promedio actual entre 9 y 10.
- Alumnos regulares: alumnos inscritos quienes no deban materias por acreditar y tengan un promedio menor a 9
- Alumnos irregulares: alumnos inscritos quienes deban al menos una materia por acreditar
- Alumnos irregulares bajos: alumnos inscritos quienes deban dos o más materias por acreditar

- Egresados titulados: Alumnos egresados que ya cumplieron con todos los requisitos académicos y están titulados.

Una vez que se realizó la agrupación, se hizo un breve resumen de las características particulares de los alumnos conforme a las diferentes trayectorias. Para después, realizar los análisis por factor localizando los reactivos correspondientes a cada uno y, considerando que las respuestas cuentan con las opciones de 1 a 5, por lo que entre más se acerquen al nivel cinco, la percepción de los estudiantes será positiva.

Posteriormente, se realizó el análisis de Correlación de Pearson que tiene como función obtener el grado de relación que tienen dos o más variables, con la intención de determinar qué factores están más relacionados entre sí de acuerdo a la percepción de los alumnos que conforman la muestra (Morales, 2008).

Por último se aplicó la Regresión Lineal, que tiene la finalidad de obtener en términos estadísticos, la probabilidad de predicción de un factor a otro u otros, se refiere a que existe una relación proporcional positiva directa entre las variables X y Y, de manera que conforme aumenta X, también lo hace Y, o viceversa. El hablar de regresión y correlación, quiere decir que los datos provienen de observaciones efectuadas en dos variables para cada caso, y las distribuciones formadas por tales conjuntos de datos se denominan bivariantes (o bivariadas), son las que se utilizan en la regresión y la correlación (Downie y Heath, 1986).

Bajo el sustento anterior, a continuación se presenta los principales resultados que conducen a las discusiones y conclusiones.

RESULTADOS

A partir de los datos generales se encontró que la edad de los 51 estudiantes fluctúa entre 18 y 27 años con una media de 21 años, 34 mujeres y 17 hombres, 49 son solteros, un casado y otro vive en unión libre, una de las estudiantes refiere estar embarazada, tres tienen un hijo.

Respecto a sus antecedentes escolares, la mayoría provienen de escuelas medio superior del estado de Hidalgo, el 76% provenían de escuelas públicas, 19% escuelas privadas y el resto de otro tipo, el rango de su promedio del medio superior fueron del 7.3 al 9.6, con una media de 8.4.

Referente a sus estudios de educación superior, los alumnos se encuentran cursando entre el segundo y el noveno semestre, el año de ingreso va desde el 2006 hasta el 2011, seis de los 48 alumnos, tienen entre una y dos materias reprobadas, tres son egresados titulados.

De los tres alumnos egresados, dos egresaron en el 2010 y uno en el 2011, los tres reportan estar titulados, dos por promedio y uno por examen.

Los promedios actuales, de educación superior van en un rango de 7.47 a 9.58, con una media de 8.67.

La escolaridad de los papás va desde primaria hasta la maestría, predomina 16 con medio superior, 14 con secundaria, 10 con primaria, 7 con licenciatura, 2 con maestría y 1 con especialidad.

La escolaridad de las mamás, van de la primaria a la maestría, predominan 19 con secundaria, 11 con primaria, 7 con carrera técnica, 6 con medio superior, 6 con licenciatura y 2 con maestría.

En cuanto a los recursos económicos de 51 alumnos, 30 reporta que son suficientes, 20 insuficientes, uno no contesto. 40 alumnos reportan no trabajar y 11 si trabajan. 46 alumnos dependen de sus padres, 3 de su trabajo y 2 de su beca.

En cuanto a la tutoría, 9 no han recibido tutoría, 27 algunas veces y 14 siempre han recibido tutoría, uno no contesto.

Principales características por tipo de trayectoria

A partir de los alumnos analizados, se lograron construir cinco tipos de trayectorias: Alumnos regulares excelentes, Alumnos regulares, Alumnos irregulares, Alumnos irregulares bajos y Egresados titulados.

Dentro de los principales resultados por tipo de trayectoria se encontró que, la alumna embarazada es egresada titulada, los tres alumnos que dicen tener un hijo son de trayectorias regulares.

Al considerar el tipo de la trayectoria y el promedio del nivel medio superior, ambos siguen un orden que es mayor para la trayectoria de alumnos regular excelente con 8.85, seguidos con regulares 8.23, y bajo para alumnos irregulares con 7.75, irregulares bajos con 7.8, y mejor para los egresados titulados con 8.7.

El promedio de educación superior, es de 9.2 para alumnos regulares excelentes, 8.4 para alumnos regulares, 8.4 para irregulares, de 8 para irregulares bajos, y 8.6 para egresados titulados.

Sobre los recursos económicos semanales, para los alumnos con Trayectoria regular excelente para 77% es suficiente y 23% insuficiente; para los alumnos con Trayectoria regular para 43% es insuficiente y para 57% insuficiente; para los alumnos irregulares 66% es suficiente y 34% insuficiente; para el único alumno con trayectoria irregular bajo es suficiente; y para los egresados titulados 33% es suficiente y 33% es insuficiente, un alumno no contesto.

En cuanto a si están becados, de los 13 alumnos Regulares excelentes 11 no están becados y 2 si; de los 28 alumnos Regulares 25 no están becados y 3 si; de los alumnos irregulares 2 no están becados y 1 si; el único Irregular bajo no está becado, y de los 3 egresados titulados 2 si y 1 no fu becado.

Resultados de la percepción de siete factores por tipo de trayectoria escolar

A continuación se muestra las medias del porcentaje por cada factor y trayectoria.

Tabla 2. Percepción del docente durante la formación profesional

Trayectorias	N	Valores Perdidos	Media	Min.	Max.	Desv. Tip.
Regulares excelentes	13	0	73	57	88	8.4
Regulares	27	1	66	43	97	13
Irregulares	3	1	67	48	85	18.3
Irregulares bajos	3	0	69	63	80	9.1
Egresados titulados	3	0	56	38	67	15.4

En la Tabla 2, de acuerdo con la media se observa una baja percepción de actividad docente durante la enseñanza, lo que indicaría que mejoren las funciones y actividades de los docentes, esto se observa con mayor proporción para los alumnos regulares e irregulares, para los alumnos Egresados titulados es baja su percepción.

Tabla 3. Percepción de los conocimientos teóricos y prácticos durante la formación.

Trayectorias	N	Valores Perdidos	Media	Min.	Max.	Desv. Tip.
Regulares excelentes	13	0	78	64	94	9.3
Regulares	26	2	78	44	98	11.6
Irregulares	4	0	77	60	86	11.8
Irregulares bajos	3	0	83	74	96	11.7
Egresados titulados	3	0	55	20	84	32.3

En la Tabla 3, de acuerdo con la media porcentual, se observa una percepción cercana a regular sobre de los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos por el alumno durante su formación, esto es para las cuatro primeras trayectorias, sin embargo los alumnos Egresados titulados muestran una percepción baja de este factor, esto posiblemente se deba a que ya están trabajando en alguna empresa o institución, en donde la demanda de competencias y conocimientos son mayores a las que les dio la Universidad.

Tabla 4. Percepción del programa de la licenciatura en la formación

Trayectorias	N	Valores Perdidos	Media	Min.	Max.	Desv. Tip.
Regulares excelentes	13	0	79	54	94	10.6
Regulares	28	0	78	49	97	12.6
Irregulares	4	0	79	60	91	13.7
Irregulares bajos	3	0	84	71	91	10.8
Egresados titulados	3	0	68	51	83	15.7

En la percepción del programa de licenciatura en la formación (Tabla 4), se muestra regularmente aceptable, ligeramente mejor para los alumnos regulares excelentes, regulares e irregulares, mientras que los irregulares bajos tienen una percepción más alta sobre este factor, nuevamente en menor proporción para los alumnos egresados titulados.

Tabla 5. Percepción de dificultades académicas debido a factores externos

Trayectorias	N	Valores Perdidos	Media	Min.	Max.	Desv. Tip.
Regulares excelentes	13	0	50	25	80	15.6
Regulares	28	0	53	33	83	14.1
Irregulares	4	0	47	43	53	4.2
Irregulares bajos	3	0	60	50	75	13.2
Egresados titulados	3	0	56	33	85	26.7

De acuerdo con la Tabla 5, se aclara que este es un factor negativo a mayor porcentaje mayores problemas, de acuerdo con la media porcentual, se observa de manera importante que todas las trayectorias presentan o presentaron dificultades académicas debido a factores externos, relacionados con exigencias del docente, trámites administrativos, problemas económicos, dificultades con los contenidos curriculares, incluso si la carrera es diferente a sus expectativas, mayor para alumnos irregulares bajos, por lo que a partir de estos resultados se debe poner atención para tratar de prevenirlos y solucionarlos.

Tabla 6. Percepción de dificultades académicas debido a factores internos.

Trayectorias	N	Valores Perdidos	Media	Min.	Max.	Desv. Tip.
Regulares excelentes	13	0	44	20	63	14.4
Regulares	27	1	51	27	80	13
Irregulares	4	0	57	53	65	5.9
Irregulares bajos	3	0	43	30	63	17.5
Egresados titulados	3	0	66	38	100	31.6

La Tabla 6, destaca que todas las trayectorias presentaron dificultades académicas debido a factores internos, en mayor proporción para egresados titulados e irregulares, relacionados con una preparación incompleta, falta de dedicación en sus estudios, dificultades para relacionarse socialmente, estrés, problemas personales, y dificultades en sus hábitos de estudio, por que junto con el anterior factor es importante poner atención a estos problemas que muestran los estudiantes en general, ya que son determinantes para el éxito o fracaso escolar.

Tabla 7. Percepción de las expectativas profesionales del estudiante

Trayectorias	N	Valores Perdidos	Media	Min.	Max.	Desv. Tip.
Regulares excelentes	13	0	80	54	97	13.4
Regulares	28	0	75	46	100	14.9
Irregulares	4	0	71	60	83	11.6
Irregulares bajos	3	0	68	60	74	7.1
Egresados titulados	3	0	64	51	80	14.6

En la Tabla 7, se observa que las expectativas profesionales son buenas para los estudiantes regulares excelentes, en menor proporción para el resto de los alumnos sobre todo para egresados titulados, esto con relación a encontrar un trabajo, colaborar en investigación, ser docente o mejorar sus condiciones económicas y sociales, también se ha comprobado que estas son determinantes en el éxito o fracaso escolar.

Tabla 8. Percepción de la tutoría

Trayectorias	N	Valores Perdidos	Media	Min.	Max.	Desv. Tip.
Regulares excelentes	12	1	68	23	100	23.7
Regulares	22	6	56	23	91	18.8
Irregulares	4	0	61	41	83	21.6
Irregulares bajos	2	1	49	26	73	33.3
Egresados titulados	2	1	86	73	100	19.1

Finalmente, en la Tabla 8, se observa una percepción baja de la tutoría, para las primeras cuatro trayectorias, sobre la calidad de tutoría que reciben o recibieron durante su trayectoria escolar, en menor proporción para los alumnos irregulares bajos. En caso contrario, los alumnos egresados titulados refieren buena tutoría.

Resultados del análisis correlación con prueba Pearson

Respecto a los resultados del análisis de correlación con prueba de Pearson entre los siete factores evaluados para este estudio y considerando el total de los 51 alumnos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación encuestados, se encontraron 7 correlaciones significativas, lo que permite ver, qué factores están vinculados entre sí, a continuación se muestran.

1) Se encontró una primera asociación lineal estadísticamente significativa, moderada y directamente proporcional entre el puntaje del Factor 2 ($rP = .678^{**}, p < 0.01$), el Factor 3 ($rP = .702^{**}, p < 0.01$) y el Factor 6 ($rP = .475^{**}, p < 0.01$), con el Factor 1. Lo que indica una correlación positiva, es decir a mayor percepción de: Conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura, del Programa de licenciatura en la formación y las Expectativas del estudiante, entonces la Percepción del docente también será mayor.

2) Se encontró una asociación lineal estadísticamente significativa, moderada e inversamente proporcional, entre el Factor 4 ($rP = -.360^{*}, p < 0.05$) y, el Factor 5 ($rP = -.303^{*}, p < 0.05$) con el Factor 1. Lo que indica que, en tanto se mayor sea el puntaje de la Percepción de dificultades académicas debido a factores externos e inter-

nos, entonces la Percepción positiva del docente tiende a bajar, y viceversa.

3) Existe una asociación lineal estadísticamente significativa, moderada y directamente proporcional, entre el Factor 3 ($rP = .696^{**}, p < 0.01$) y el Factor 6 ($rP = .515^{**}, p < 0.01$) con el Factor 2. Lo que indica que en tanto la Percepción de los estudiantes sobre el programa educativo y también sus Expectativas incrementen entonces su Percepción del docente también tiende a subir.

4) Se encontró también la asociación lineal estadísticamente significativa, moderada e inversamente proporcional, entre el Factor 4 ($rP = -.401^{**}, p < 0.01$), y el Factor 5 ($rP = -.294^{*}, p < 0.05$) con el Factor 2. Lo que indica que en tanto mayor sea la Percepción de dificultades académicas debido a factores externos y la Percepción de dificultades académicas debido a factores internos, entonces la Percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura tiende a bajar, y viceversa.

5) Otra asociación lineal estadísticamente significativa, moderada y directamente proporcional se encuentra entre el factor 6 ($rP = .376^{**}, p < 0.01$) con el factor 3. Esto indica que, en tanto incrementa el puntaje de las Expectativas del estudiante, entonces la Percepción del programa de licenciatura en la formación también tiende a incrementar.

6) La siguiente asociación lineal estadísticamente significativa, moderada y directamente proporcional, se encuentra entre el Factor 5 ($rP = .662^{**}, p < 0.01$) con el Factor 4. Esto indica que, a mayor puntaje de la Percepción de dificultades académicas debido a factores internos, entonces mayor será la Percepción de dificultades académicas debido a factores externos.

7) La última asociación lineal estadísticamente significativa, moderada e inversamente proporcional que se encontró fue entre el Factor 6 ($rP = -.414^{**}, p < 0.01$), con el Factor 4. Esto indica que, en tanto las Expectativas del estudiante con relación a su futuro aumentan, entonces su Percepción de dificultades académicas debido a factores externos tiende a bajar, o viceversa.

Para finalizar, a continuación se presentan los resultados del análisis de Regresión Lineal sobre los siete factores evaluados.

Análisis de Regresión lineal sobre los siete factores evaluados.

Para complementar, se realizó además un análisis de Regresión Lineal sobre los factores evaluados en el cuestionario, que solo se pudo llevar a cabo con los alumnos de trayectorias Regulares excelentes y otro con trayectorias Regulares, que cubrieron el requisito de participantes.

Comenzando por analizar la Trayectoria de Regulares excelentes se encontró que existen tres regresiones significativas.

En la primera, se estimó la regresión lineal simple sobre la Percepción del programa de licenciatura en la formación sobre la Percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura, y se probó la hipótesis de que la Percepción del programa de licenciatura en la formación influye significativamente en la Percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura. Se encontró que la pendiente $\beta = .73$, $F(11) = 12.88$, $p < .004$ fue estadísticamente significativa y, por lo tanto se acepta la hipótesis de regresión lineal entre Percepción del programa de licenciatura en la formación y la Percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura. El valor de R^2 fue de .53 lo que indica que aproximadamente el 53% de la Percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura es explicada por la Percepción del programa de licenciatura en la formación.

Posteriormente, se estimó la regresión lineal simple de las Expectativas de los estudiantes sobre la Percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura donde se encontró que la pendiente $\beta = .73$, $F(11) = 12.79$, $p < .004$ fue estadísticamente significativa y, por lo tanto se acepta la hipótesis de que las Expectativas del estudiante influyen significativamente en la Percepción de conocimientos teóricos y prácticos en los alumnos durante la licenciatura. El val-

or de R^2 fue de .53 por lo que se puede decir que aproximadamente el 53% de la Percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura es explicada por las Expectativas de los estudiantes.

Luego, se estimó la regresión lineal simple de la Percepción de dificultades académicas debido a factores Internos sobre la Percepción de dificultades académicas debido a factores externos, y se encontró que la pendiente $\beta=.61$, $F(11)=6.84$, $p<.024$ fue estadísticamente significativa por lo que se acepta la hipótesis de que la Percepción de dificultades académicas debido a factores internos influye en la Percepción de dificultades académicas debido a factores externos. El valor de R^2 fue de .38 por lo que se puede decir que aproximadamente el 38% de la Percepción de dificultades académicas debido a factores externos es explicada por la Percepción de dificultades académicas debido a factores Internos.

Por otra parte, de acuerdo con las Trayectoria de Regulares se encontraron las siguientes regresiones estadísticamente significativas.

Se estimó la regresión lineal simple de la Percepción del programa de licenciatura en la formación sobre la Percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura, y se encontró que la pendiente $\beta=.61$, $F(24)=14.53$, $p<.001$ fue estadísticamente significativa y, por lo tanto se acepta la hipótesis de que la Percepción del programa de licenciatura en la formación influye en la Percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura. El valor de R^2 fue de .37 por lo que se puede decir que aproximadamente el 37% de la Percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura es explicada por la Percepción del programa de licenciatura en la formación.

Se estimó la regresión lineal simple de la Percepción del docente sobre la Percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura, y se encontró que la pendiente $\beta=.68$, $F(23)=20.05$, $p<.000$ fue estadísticamente significativa y, por lo tanto se acepta la hipótesis de que la Percepción del docente

influye en la Percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura. El valor de R^2 fue de .46 por lo que se puede decir que aproximadamente el 46% de la Percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura es explicada por la Percepción del docente.

Se estimó la regresión lineal simple de las Expectativas de los estudiantes sobre la Percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura, y se encontró que la pendiente $\beta=.57$, $F(24)=12.05$, $p<.002$ fue estadísticamente significativa y, por lo tanto se acepta la hipótesis de que las Expectativas de los estudiantes influyen en la Percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura. El valor de R^2 fue de .33 por lo que se puede decir que aproximadamente el 33% de la Percepción de conocimientos teóricos y prácticos durante la licenciatura es explicada por las Expectativas de los estudiantes.

Siguiendo con estos análisis, se estimó la regresión lineal simple de la Percepción del programa de licenciatura en la formación sobre la Percepción del docente, y se encontró que la pendiente $\beta=.72$, $F(25)=27.13$, $p<.000$ fue estadísticamente significativa y, por lo tanto se acepta la hipótesis de que la Percepción del programa de licenciatura en la formación influye en la Percepción del docente. El valor de R^2 fue de .52 por lo que se puede decir que aproximadamente el 52% de la Percepción del docente es explicada por la Percepción del programa de licenciatura en la formación.

Después, se estimó la regresión lineal simple de la Percepción de dificultades académicas debido a factores externos sobre la Percepción del docente, y se encontró que la pendiente $\beta= -.47$, $F(25)=7.17$, $p<.013$ fue estadísticamente significativa y, por lo tanto se acepta la hipótesis de que la Percepción de dificultades académicas debido a factores externos influye en la Percepción del docente. El valor de R^2 fue de .22 por lo que se puede decir que aproximadamente el 22% de la Percepción del docente es explicada por la Percepción de dificultades académicas debido a factores externos.

De igual manera, se estimó la regresión lineal simple de las Expectativas del estudiante sobre

la Percepción del docente, y se encontró que la pendiente $\beta = .65$, $F(25)=18.81$, $p<.000$ fue estadísticamente significativa y, por lo tanto se acepta la hipótesis de que las Expectativas del estudiante influyen sobre la Percepción del docente. El valor de R^2 fue de .42 por lo que se puede decir que aproximadamente el 42% de la Percepción del docente es explicada por las Expectativas del estudiante.

Continuando con este tipo de análisis, se estimó la regresión lineal simple de la Percepción de la tutoría sobre la Percepción del docente, y se encontró que la pendiente $\beta = .46$, $F(20)=5.50$, $p<.029$ fue estadísticamente significativa, y por lo tanto se acepta la hipótesis de que la Percepción de la tutoría influye en la Percepción del docente. El valor de R^2 fue de .21 por lo que se puede decir que aproximadamente el 21% de la Percepción del docente es explicada por la Percepción de la tutoría.

Se estimó la regresión lineal simple de las Expectativas de los estudiantes sobre la Percepción del programa de licenciatura en la formación, y se encontró que la pendiente $\beta = .38$, $F(26)=4.41$, $p<.046$ fue estadísticamente significativa y, por lo tanto se acepta la hipótesis de que las Expectativas de los estudiantes influyen en la Percepción del programa de licenciatura en la formación. El valor de R^2 fue de .14 por lo que se puede decir que aproximadamente el 14% de la Percepción del Programa de licenciatura en la formación es explicada por las Expectativas de los estudiantes.

Se estimó la regresión lineal simple de la Percepción de la tutoría sobre la Percepción del Programa de licenciatura en la formación, y se encontró que la pendiente $\beta = .44$, $F(20)=5.04$, $p<.036$ fue estadísticamente significativa y por lo tanto se acepta la hipótesis de que la Percepción de la tutoría influye en la Percepción del programa de licenciatura en la formación. El valor de R^2 fue de .20 por lo que se puede decir que aproximadamente el 20% de la Percepción del Programa de licenciatura en la formación es explicada por la Percepción de la tutoría.

Luego, se estimó la regresión lineal simple de la Percepción de dificultades académicas debido a fac-

tores internos sobre la Percepción de dificultades académicas debido a factores externos, y se encontró que la pendiente $\beta = .67$, $F(25)=20.67$, $p<.000$ fue estadísticamente significativa y, por lo tanto se acepta la hipótesis de que la Percepción de dificultades académicas debido a factores internos influye en la Percepción de dificultades académicas debido a factores externos. El valor de R^2 fue de .45 por lo que se puede decir que aproximadamente el 45% de la Percepción de dificultades académicas debido a factores externos es explicada por la Percepción de dificultades académicas debido a factores internos.

Por último, se estimó la regresión lineal simple de las Expectativas de los estudiantes sobre la Percepción de dificultades académicas debido a factores externos, y se encontró que la pendiente $\beta = -.49$, $F(26)=8.21$, $p<.008$ fue estadísticamente significativa y, por lo tanto se acepta la hipótesis de que las Expectativas de los estudiantes influyen en la Percepción de dificultades académicas debido a factores externos. El valor de R^2 fue de .24 por lo que se puede decir que aproximadamente el 24% de la Percepción de dificultades académicas debido a factores externos es explicada por las Expectativas de los estudiantes. Finalmente, es así como se han mostrados los resultados del análisis de regresión lineal.

Para finalizar, a continuación se ofrecen las siguientes conclusiones.

Conclusiones

A partir de de los primeros resultados derivados del cuestionario que se aplicó a estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en esta investigación, se constata que las trayectorias escolares de los estudiantes universitarios pueden afectarse por una diversidad de variables, como son las condiciones económicas, el promedio anterior, el estado civil, el apoyo familiar, el apoyo de becas que ofrece la universidad. Estos resultados son similares a los encontrados en investigaciones, que se han hecho en otros países como Australia (McKenzie & Scheitzer, 2001), Argentina (Rembado, Ramírez, Viera, Ríos & Wainmaier, 2009), Estados Unidos (Tinto, 1987), Chile

(Goicovic, 2002) y España (2010) donde se ha reportado que estas variables pueden ser determinantes en el éxito, rezago o abandono de los estudios en alumnos de educación superior.

De los resultados sobre los siete factores evaluados sobre la percepción de los estudiantes, destaca principalmente una percepción regular de los docentes, de los conocimientos teóricos y prácticos que adquieren los alumnos durante su formación, y de los programas curriculares de la licenciatura, estos resultados sugieren la necesidad tanto de los docentes, cómo de los responsables del diseño de programas curriculares, y la autoridades de la universidad para que continúen haciendo uso de la evaluación y actualización constante, en miras de ofrecer la mejor formación y educación de sus estudiantes universitarios (Díaz-Barriga, 2008; Perrenoud, 2010; Pinar, 2011).

Por otro parte, también se percibe dificultades académicas debido a factores externos e internos; los primeros referidos a problemas con la institución, con lo administrativo, con las relaciones con los docentes; los segundos referidos a problemas de corte psicológico tanto en lo cognitivo como en lo emocional, dónde todos los alumnos de las cinco trayectorias muestran dificultades. En el primer factor las autoridades escolares y administrativas como el maestro pueden revisar las situaciones que generan dificultades en los alumnos y colaborar en las soluciones pertinentes. En cuestiones de corte psicológico, se ha visto que la deserción escolar y el fracaso escolar son altos, hechos atribuibles, por una parte, al sistema educativo y a las condiciones socioeconómicas, pero también a la insuficiente atención psicológico-pedagógico (Müller, 2009) por lo que es importante detectar y evaluar a los alumnos que pueden presentar dificultades académicas, antes de que se surja o se agrave el problema.

De acuerdo con los resultados presentados, de modo general se concluye, que en la UAEH y en el ICSHU a pesar de sus avances y desarrollo en la educación superior, es importante que se continúe realizando investigación dónde se considere el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje que abarque los principales actores de la educación el alumno,

el maestro y el currículo (Coll & Sole, 2001) ya que a partir de sus resultados se puede determinar con precisión que se debe hacer para prevenir y remediar los posibles problemas que surjan y afectan la formación, desarrollo y culminación profesional en estudiantes de educación superior (García & Barrón, 2011).

En conclusión, se concibe que existe una diversidad de factores (García & Barrón, 2011; Tinto, 1989, 1987) que por sí solos o acompañados pueden afectar seriamente las trayectorias escolares de los estudiantes, y generar efectos colaterales, por lo que es necesario indagar con mayor precisión y a partir de sus resultados poder emplear esta información para prevenir dificultades escolares en los estudiantes universitarios.

Por último, para posibles investigaciones futuras en las instituciones de educación superior de México y de otros lugares, se sugiere realizar investigación considerando al alumno, el maestro y actores administrativos, donde se empleen metodologías mixtas (Mertens, 2010), como el empleo de técnicas e instrumentos de corte cuantitativo y cualitativo válidos y confiables (Denzin & Lincoln, 1994), ya que este tipo de estudios ofrecen la posibilidad de encontrar resultados de forma integral, describiendo el fenómeno con mayor profundidad y precisión.

REFERENCIAS

- Andivia, Luis. (2009). Las expectativas de los profesores, padres y alumnos en E.S.O. *Revista Digital, Innovación y Experiencias Educativas*. 45
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES. (2001). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. México: ANUIES.
- Badillo Guzmán, Jessica. (2007). La tutoría como estrategia viable de mejoramiento de la calidad de la educación superior. Reflexiones en torno al curso. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*. 5. 1-22.
- Coll, Cesar y Sole, Isabel. (2001) *Enseñar y aprender en*

- el contexto en el aula. En Coll, Cesar. , Palacios, Jesus., y Marcehsi, Álvaro. Desarrollo psicológico y educación (357-386). Madrid: Alianza. Cap. 14.
- Celis Ochoa, Beatriz; Osorno Munguía, Jesus Rafael; Vallejo Casarín, Alma y Mazadiego Infante, Teresa. (2010). Predictores del rendimiento académico universitario en el examen de ingreso a la Universidad Veracruzana en ciencias de la salud, Poza Rica, Veracruz. En Colorado Carvajal, Aldo. y Casillas Alvarado, Miguel Ángel. (Coord.), Estudios recientes en educación superior. Una mirada desde Veracruz. México: Universidad Veracruzana. (pp. 15-51). Veracruz: Universidad veracruzana. Recuperado de <http://www.uv.mx/bdie/documents/Libro1educacionsuperior.pdf>
- Cruz Nuñez, Fabiola y Quiñones Urquijo, Abel. (2011). Hábitos de estudio y rendimiento académico en enfermería, Poza Rica, Veracruz, México. Revista Electrónica "Actualidades investigativas en Educación", 11(3), 1-17.
- De la Cruz Flores, Gabriela; Díaz-Barriga Arceo, Frida y Abreu Hernández, Luis Felipe. (2010). La labor tutorial en estudios de posgrado. Rúbricas para guiar el desempeño y evaluación. Perfiles Educativos, 83-102, vol. XXII, (130).
- Denzin, Norman. & Lincoln, Yvonna. (1994). Hanbook of Qualitative Research. California. USA: SAGE Publications.
- Díaz Barriga, Ángel. (2008). El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y su impacto en la dinámica de las Instituciones de Educación Superior. En: Ángel Díaz Barriga (Coordinador), Concepción Barrón Tirado y Frida Díaz-Barriga Arceo. Impacto de la evaluación de la educación superior mexicana. 39-128.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. Revista Iberoamericana de Educación Superior. UNIVERSIA. 1(1). 37-57.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida; Lule, Ma. De Lourdes; Pacheco Pinzón, Diana; Rojas-Drummond, Silvia & Saád Daván, Elisa. (2010). Metodología de diseño curricular para educación superior. México: Trillas.
- Garbanzo Vargas, Guiselle María. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, Revista Educación,31 (001), 43-63.
- García Robelo, Octaviano. & Barrón Tirado, Concepción. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en pedagogía. Perfiles Educativos. México. Vol. XXXIII, Número 131, pp. 94-115.
- Goicovic Donoso, Igor. (2002). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. Red de revistas Científicas de América Latina y el Caribe, Revista de el Centro de Investigación y Difusión Poblacional, Viña del Mar, Última década(16), 11-53.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Latapí Sarre, Pablo. (2003). ¿Cómo aprenden los maestros? México: Secretaría de Educación Pública. Cuadernos de discusión, 6.
- Lavín Verástegui, Jesús y Farías Martínez, Gabriela María. (2003). Perfil y prácticas educativas del docente orientado a la innovación en las escuelas de negocios en México. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 3(6),117-127.
- Mckenzie, K. y Schweitzer, R. (2001). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. Higer Education Research, 20(1), 21-33.
- Mertens, Donna. (2010). Research and evaluation in education and psychology. California, United States of America: SAGE Publications.
- Müller, Marina. (2009). Orientación vocacional. Aportes clínicos y educacionales. Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum.
- Pavkov, T. W. & Pierce, K. A. (2003). Ready, Set, Go.

- A student guide to SPSS 11.0 Windows . New York: McGraw Hill.
- Rembado, Florencia; Ramírez, Silvia; Viera, Liliana; Ríos, Monica y Wainmaier, Cristina. (2009). Condicionantes de la trayectoria de formación en carreras científico tecnológicas: las visiones de los estudiantes. *Perfiles educativos*, XXXI (124).
- Perrenoud, Philippe. (2010). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó/Colofón.
- Pichardo Martínez, María del Carmen; García Berben, Ana Belén; De la Fuente Arias, Jesús y Justicia Justicia, Fernando. (2007) *El estudio de las expectativas en la universidad: Análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1).
- Pinar, William. (2011). *Curriculum Studies in México: Intellectual Histories, Present Circumstances*. Canada: Palgrave Macmillan.
- Ponce de León, María del Socorro. (2003). *Guía para el seguimiento de trayectorias escolares*. UAEH Planeación. Revisado en: http://intranet.uaeh.edu.mx/DGP/pdf/2_guia_trayectoria.pdf
- Scott, C. Kischner, G. y Murray, J. (2008). *Student Expectations 2006 – 2007*. En: T.O.P.S. K-8 Alternative School. Core Values. Knowledge, Responsibility and Caring. We all belong! E.U.A. Recuperado de: http://docsfiles.com/pdf_expectations_the_student.html
- Sola Martínez, Tomás y Moreno Ortiz, Antonio. (2005). *La acción tutorial en el contexto del espacio europeo de educación superior*. *Educación y educadores*. Universidad de la Sabana. (8). 123-143.
- Tinto, Vincent. (1987). *Leaving College. Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, United States of America: The University of Chicago Press.
- Tinto, Vincent. (1989). *Definir la deserción una cuestión de perspectivas*. *Revista de Educación Superior (México)*. Vol. 18, No. 3(7), 35-52.

ADAPTACIÓN DE LA LEGISLACIÓN MEXICANA A LOS INSTRUMENTOS INTERNACIONALES EN RELACIÓN AL TRABAJO INFANTIL.

Graciela Amira Medécigo Shej
Licenciatura en Derecho, la Maestría en Educación y el
Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad
Autónoma del Estado de Hidalgo

RESUMEN

La bondad de este trabajo consiste en identificar la amplia cantidad de instrumentos que aporta el derecho internacional y la normativa federal para proteger los derechos de los niños, en el caso mexicano, el estado empieza a tomar una posición en lo que se refiere al trabajo infantil en la década de los setenta del siglo XX, cuando el tema de los menores migrantes pasó a formar parte de la agenda pública. Esto se aprecia en 3 grandes tipos de acciones emprendidas por el gobierno de México a partir de la década de los ochenta del siglo anterior. En primer lugar, emprendieron acciones legislativas para atender a la población migrante. En segundo lugar se pusieron en marcha programas asistenciales para beneficiarlos y finalmente el estado diseñó una política educativa dirigida a los hijos de jornaleros agrícolas migrantes, la cual con algunos cambios se ha mantenido en los últimos tres sexenios. Entre los logros legislativos alcanzados para la protección a la infancia se encuentran: la reforma al artículo 4° Constitucional en materia de derechos de la infancia y la ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes entre otras.

PALABRAS CLAVES

Marco Legal, trabajo infantil, Acuerdos, Tratados y Contratos.

ABSTRACT

The main purpose of this work is to identify the large number of instruments provided by the International Law and the Federal Law to protect the rights of children, in the Mexican case, the state begins to take a position in regard to child labor in the seventies of the twentieth century, when the issue of migrant children became part of the public agenda. This paper presents the way in which the subject of the under aged migrants in México has been made part of the public agenda. This can be noted in three broad types of actions undertaken

by the Mexican government since the 80s decade in the past century. In the first place, the legislative actions that were undertaken for this migrant population. Secondly, the assistance programmes are described that have been introduced to benefit them and finally the education policy directed to the migrant farm labourers which with some changes has been in the last three presidential administrations. Among the legislative achievements for child protection are: the reform of article 4 of the Constitution in respect of child rights and the law to protect the rights of children and teens among others.

KEYWORDS

Legal Framework, child work, Agreements, Treaties and Contracts.

RÉSUMÉ

La bonté de ce travail est d'identifier un grand nombre d'instruments prévus par le droit international et la loi fédérale pour protéger les droits des enfants, dans le cas du Mexique, l'État commence à prendre une position en ce qui concerne le travail des enfants dans les années soixante-dix du XXe siècle, quand la question des enfants migrants est devenu une partie de l'ordre du jour public. Ceci est illustré dans trois grands types d'actions entreprises par le gouvernement du Mexique à partir des années quatre-vingt du siècle précédent. Tout d'abord, des mesures législatives prises pour assister à la population migrante. Deuxièmement programmes d'aide ont été lancées à leur profit et enfin conçu une politique de l'éducation de l'État visant à les enfants des travailleurs agricoles migrants qui, avec quelques changements a été au cours des trois dernières administrations présidentielles. Parmi les réalisations législatives pour la protection des enfants sont: la réforme de l'article 4 de la Constitution en matière de droits de l'enfant et de la loi pour protéger les droits des enfants et des adolescents, entre autres.

MOTS-CLÉS

Cadre juridique, le travail des enfants, accords, traités et accords.

ADAPTACIÓN DE LA LEGISLACIÓN MEXICANA A LOS INSTRUMENTOS INTERNACIONALES EN RELACIÓN AL TRABAJO INFANTIL.

Graciela Amira Medécigo Shej
Licenciatura en Derecho, la Maestría en Educación y el
Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad
Autónoma del Estado de Hidalgo

Como podemos apreciar, son múltiples los convenios, tratados y acuerdos internacionales que tienen relación con los derechos humanos de la infancia. Si bien la Convención Internacional de los Derechos de la Infancia resulta el instrumento más acabado, numerosos documentos muchos de ellos suscritos por el Estado Mexicano, incluyen elementos importantes sobre los derechos de la niñez y deben de formar parte del bagaje fundamental de cualquier promotor de los mismos.

En este documento incluimos algunas de las acciones legales más importantes emprendidas por México para la atención de sus compromisos internacionales en materia de derechos del niño, se menciona el nombre del instrumento internacional, el objetivo general del instrumento, las medidas adoptadas por México para armonizar plenamente la legislación federal y local con los compromisos internacionales, las medidas por realizar e incluso observaciones:

I) En la Convención Internacional para la Represión de la Trata de Mujeres y Menores, del 30 de septiembre de 1921. Su estado es vigente con esta Convención y las Partes Contratantes convinieron en:

“Tomar todas las medidas conducentes a la búsqueda y castigo de los individuos que se dediquen a la trata de menores de uno y otro sexo. Tomar las medidas necesarias tendientes a castigar los intentos de infracciones, y en caso de que no existieren convenios de extradición entre ellas, tomar todas las medidas que estuvieren a su alcance para la extradición de los individuos convictos de infracciones”.

El Código Penal Federal cumple satisfactoriamente con la protección a los menores. Se reformó la Ley que Establece las Normas Mínimas para la readaptación Social de Sentenciados buscando aumentar las penas a quienes financien y apoyen actividades como la prostitución de menores.

El 7 de noviembre de 1996, se publicó en el Diario Oficial de la Federación, la Ley Federal contra la Delincuencia Organizada, la cual establece que las penas se aumentarán hasta en una mitad cuando se utilice a menores de edad e incapaces en la comisión de los delitos contemplados por esa Ley, entre los cuales se encuentra el de tráfico de menores.

Los Códigos Penales de todas las Entidades Federativas de la República Mexicana tipifican los delitos de corrupción y trata de menores, excepto los Códigos de Baja California y Chihuahua.

El Desarrollo Integral de la Familia (DIF) presentó un Plan de Acción Interinstitucional para prevenir, atender y erradicar la explotación sexual comercial de menores.

Se crea una Comisión Nacional Interinstitucional para Erradicar la Explotación Sexual de Menores integrada por: Secretaría de Relaciones Exteriores, Secretaría de Gobernación, Secretaría de Salud, Secretaría de Turismo, DIF, Procuraduría General de la República, CONMUJER, Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), CNDH del Distrito Federal, el poder legislativo, ONG'S y UNICEF.

La CNDH recomienda reformar los Códigos Penales de los Estados de la República Mexicana que no tipifican los delitos de corrupción y trata de menores.

También, se atendieron a las disposiciones de la Convención del 21 de marzo de 1950, de la que México es parte, sobre la supresión de la trata de personas y de la explotación de la prostitución ajena. La Convención del 30 de septiembre de 1921 se encuentra en vigor únicamente entre México y los Estados que no sean Parte de la Convención del 21 de marzo de 1950.

II) El Protocolo que Modifica el Convenio para la Represión para la Trata de Mujeres y Niños, del 30 de septiembre de 1921, firmado el 12 de noviembre de 1947, se encuentra vigente. Este protocolo tiene por objeto atribuir fuerza legal a las enmiendas hechas

al Convenio para la Represión para la Trata de 30 de septiembre de 1921, ponerlas en vigor y asegurar su aplicación. Fue abrogado por el Convenio para la Represión de la Trata de Personas y de la Explotación de la Prostitución Ajena del 21 de marzo de 1950; sin embargo, sigue rigiendo en las relaciones de México con los Estados en tanto no sean parte del citado Convenio. Las Enmiendas consignadas en el Anexo del Protocolo entraron en vigor para los Convenios de 1921 y 1933, el 24 de abril de 1950.

III) Convenio para la Represión de la Trata de Personas y de la Explotación de la Prostitución Ajena y protocolo Final, del 21 de marzo de 1950. Las Partes en el presente Convenio se comprometen a castigar a toda persona que, para satisfacer las pasiones de otra: concertare la prostitución de otra persona, aun con el consentimiento de tal persona, explotare la prostitución de otra persona, aun con el consentimiento de tal persona. Asimismo, a castigar a toda persona que: mantuviere una casa de prostitución, la administrare o a sabiendas la sostuviere o participe en su financiamiento; Diere o tomare a sabiendas en arriendo un edificio u otro local, o cualquier parte de los mismos, para explotar la prostitución ajena. Se reformó La Ley que Establece las Normas Mínimas para la Readaptación Social de Sentenciados buscando aumentar las penas a quienes financien y apoyen actividades como la prostitución de menores y la pornografía infantil.

Los Códigos Penales de todas las Entidades Federativas de la República Mexicana tipifican los delitos de corrupción y trata de menores, excepto los Códigos de Baja California y Chihuahua. El 7 de noviembre de 1996, se publicó en el Diario Oficial de la Federación, la Ley Federal contra la Delincuencia Organizada, la cual establece que las penas se aumentarán hasta en una mitad cuando se utilice a menores de edad e incapaces en la comisión de los delitos contemplados por esa Ley, entre los cuales se encuentra el de tráfico de menores.

El presente Convenio abroga las disposiciones de los siguientes instrumentos internacionales:

Acuerdo internacional del 18 de mayo de 1904 para la Represión de la Trata de Mujeres, modificado

por el Protocolo del 3 de diciembre de 1948 (no está en vigor para México).

Convenio Internacional el 4 de mayo de 1910 para la Represión de la Trata de Blancas, modificado por el precitado Protocolo (no está en vigor para México).

Convenio Internacional del 30 de septiembre de 1921 para la Represión de la Trata de Mujeres y Niños, modificado por el protocolo del 12 de noviembre de 1947.

Convenio Internacional del 11 de octubre de 1933 para la Represión de la Trata de Mayores de Edad, modificado por el multicitado Protocolo. Su estado es vigente.

IV) Declaración de los Derechos del Niño. Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre de 1959. El niño disfrutará de derechos tales como protección especial y servicios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad; tiene derecho a un nombre y a una nacionalidad; derecho a gozar de los beneficios de la seguridad social y derecho a recibir educación, entre otros. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna, ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia.

V) Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores (Reglas de Beijing). Adoptadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su resolución 40/33 de 1985.

Los Estados Miembros procurarán, en atención a sus respectivos intereses generales, promover el bienestar del menor y de su familia. Se esforzarán por crear condiciones que garanticen al menor una vida significativa en la comunidad fomentando, durante el periodo de edad en que el menor es más propenso a un comportamiento desviado, un proceso de desarrollo personal y educación lo más exento del delito y delincuencia posible.

Los servicios de justicia de menores de perfeccionarán y coordinarán sistemáticamente con miras a elevar y mantener la competencia de sus funcionarios, e incluso los métodos, enfoques y actitudes adoptados.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en las disposiciones contenidas en los Artículos 14, 16, 18, 103 y 107, garantiza la seguridad jurídica en la impartición de justicia a menores.

El 20 de agosto de 1993, se publicaron en el Diario Oficial de la Federación, el acuerdo para el funcionamiento de los centros de diagnóstico y de tratamiento para menores y el acuerdo por el cual se delega en el Director General de Asuntos Jurídicos de la Secretaría de Gobernación la facultad de establecer los lineamientos técnico jurídicos para el funcionamiento de la unidad de defensa de menores y para supervisar la aplicación de los mismos. Posteriormente, esta facultad quedó a cargo de la Secretaría de Seguridad Pública, de conformidad con el Reglamento Interior de esa Secretaría, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 6 de febrero de 2001. La CNDH recomienda reformar los Códigos Penales de todas las Entidades Federativas de la República mexicana en lo referente a los procedimientos y la organización judicial e institucional cuyos sujetos de aplicación serán los menores que infrinjan las leyes penales.

VI) Declaración sobre los Principios Sociales y Jurídicos Relativos a la Protección y el Bienestar de los niños, con particular Referencia a la Adopción y la Colocación en Hogares de Guarda, en los Planos Nacional e Internacional.

Esta declaración proclama principios respecto del bienestar general de la familia y del niño, la colocación en hogares de guardia y la adopción, principalmente. Para cumplir plenamente con los principios de esta Declaración, el 7 de abril de 2000, se reformó el Artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, adicionando lo siguiente: “Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral. Los ascendientes, tutores y custodios tienen el deber de preservar estos derechos. El Estado proveerá lo necesario para propiciar el respeto a la dignidad de la

niñez y el ejercicio pleno de sus derechos. El Estado otorgará facilidades a los particulares para que se coadyuven al cumplimiento de los derechos de la niñez”.

Se reforman los Códigos Civiles del Distrito Federal y de 29 Entidades Federativas en materia de adopción, reconociendo únicamente la adopción plena.

El Reglamento de Adopción de Menores de los Sistemas para el Desarrollo Integral de la Familia, publicado el 1º de junio de 1999 en el Diario Oficial de la Federación, establece los requisitos que deben reunir las personas interesadas en adoptar a un menor, además de los establecidos en la legislación nacional vigente.

Se propone reformar el Art. 4º de las Constituciones de todas las Entidades Federativas de la República Mexicana en cuanto al fomento por parte del Estado para considerar a la familia como núcleo fundamental de la sociedad.

La CNDH sugiere incorporar la figura jurídica de la adopción plena en la legislación de los Estados de la República Mexicana restante, tales como: Chiapas, Michoacán y Tlaxcala.

La SRE ha celebrado convenios de coordinación con los Estados en materia de adopción, pensiones alimenticias y restitución de menores a través de las Secretarías Generales de Gobierno, de las oficinas del DIF estatales y de las Procuradurías Generales de Justicia de las Entidades Federativas.

VII) Convención sobre los Derechos del Niño, del 20 de noviembre de 1989. Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.

Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus

padres o de sus representantes legales.

Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares.

El 20 de agosto de 1993, se publicaron en el Diario Oficial de la Federación, el Acuerdo por el que se emiten las normas para el funcionamiento de los centros de diagnóstico y de tratamiento para menores y el Acuerdo por el cual se delega en el Director General de Asuntos Jurídicos de la Secretaría de Gobernación la facultad de establecer los lineamientos técnico jurídicos para el funcionamiento de la unidad de defensa de menores y la facultad quedó a cargo de la Secretaría de Seguridad Pública, de conformidad con el Reglamento Interior de esa Secretaría, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 6 de febrero de 2001.

El 6 de junio de 1995, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo mediante el cual se crea la Agencia del Ministerio Público Federal Especial para la Atención de personas con discapacidad mental y se le adscribe a la Agencia del Ministerio Público Federal Conciliador.

La Ley para el Funcionamiento de Establecimientos Mercantiles en el distrito Federal, del 27 de mayo de 1996, enuncia los giros comerciales que requieren de licencia de funcionamiento, entre los cuales se encuentran: venta de bebidas alcohólicas, juegos mecánicos y de video, servicios en entrenamiento, entre otros. Asimismo contienen disposiciones relativas al acceso de menores de edad a billares y establecimientos que vendan bebidas alcohólicas a menores de edad.

El 7 de noviembre de 1996, se publicó en el Diario Oficial de la Federación, la Ley Federal Contra la Delincuencia Organizada, la cual establece que las penas se aumentarán hasta en una mitad cuando se utilice a menores de edad e incapaces en la comisión de los delitos contemplados por esa Ley, entre los cuales se encuentra el de tráfico de menores.

A partir de 1997, el Plan PROGRESA aporta apoyo educativo, atención básica a la salud y para mejorar el consumo alimenticio.

Por otra parte en lo que se refiere a la Legislación

federal sobre la niñez en México, se comparten algunos de los principales instrumentos con que cuenta la Federación:

El 19 de mayo de 1998, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Convenio de Colaboración entre la PGR y el DIF, en el que las partes acordaron elaborar un Programa de Capacitación para los Agentes del Ministerio Público especializados en la atención de menores y personas con discapacidad.

El 12 de enero de 2001, se publicó en el Diario Oficial de la federación la Ley del Instituto Nacional de las Mujeres, el cual tiene a su cargo la promoción, protección y difusión de los derechos de las mujeres y las niñas, consagrados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los tratados internacionales ratificados por México, en particular los derechos humanos y libertades fundamentales de las mujeres.

El 7 de abril de 2000, se reforma y adiciona el Artículo 4º, último párrafo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

El 28 de abril de 2000 se publicó en el Diario Oficial de la Federación, la Ley para la protección de los Derechos de los Niños y de las Niñas y los Adolescentes.

El Código Penal federal contiene las disposiciones relativas a la corrupción de menores e incapaces, pornografía infantil y prostitución sexual de menores, así como para la explotación sexual y comercial de los menores, en sus artículos 208 y 366, este último reformado el 12 de junio de 2000.

El 24 de julio de 2000 se crean el Consejo Nacional para la Infancia y la Adolescencia y el programa Nacional a Favor de la Infancia. El 8 de noviembre de 1996, se Publicó en el Diario Oficial de la Federación la reforma al Artículo 68 de la Ley General de Población, con la cual los extranjeros no deben comprobar su legal estancia en el país cuando se trate de registros de nacimiento en tiempo y defunción.

El Código Federal de Procedimientos Penales, califica como delitos graves: la corrupción de menores o incapaces, la pornografía infantil y la explotación del cuerpo de un menor de edad por medio del comercio carnal. Además incorpora un capítulo relativo al procedimiento para los menores.

El 27 de diciembre de 1991, se publicó en el Diario Oficial de la Federación, la Ley Federal para Prevenir y Sancionar la Tortura, así como que los órganos dependientes del ejecutivo Federal relacionados con la procuración de justicia realicen programas permanentes para: la orientación y asistencia de la población con la finalidad de vigilar la exacta observancia de las garantías individuales de aquellas personas involucradas, en la comisión de algún ilícito penal y en la organización de cursos de capacitación de su personal para fomentar el respeto de los derechos humanos.

Prevención y readaptación Social, es el órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Seguridad Pública competente para la aplicación de las medidas de orientación, protección y tratamiento externo o interno de menores infractores, de conformidad con la ley de la materia tendientes a su adaptación social, de conformidad con lo establecido en el Reglamento Interior de esta Secretaría, publicado en el Diario Oficial de la Federación, del 6 de febrero de 2001.

Así mismo, las disposiciones tendiente a proteger y asegurar los derechos del niño, se encuentran contenidas en: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el Código Civil Federal, el Código Federal de Procedimientos Civiles, el Código Penal Federal, el Código Federal de Procedimientos Penales, el Código de Comercio, la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, la Ley Federal Contra la Delincuencia Organizada, la Ley Federal del Trabajo, el Reglamento Federal de Seguridad, Higiene y Medio Ambiente de Trabajo, la Ley de Amparo, la Ley del Seguro de Salud para la Familia, el Reglamento para la Prestación de los Servicios de Guardería, la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, la Ley General de Educación, la Ley General de Educación, la Ley de General de Salud, la Ley sobre el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, el reglamento de Adopción de menores de los Sistemas para el Desarrollo Integral de la Familia, la Ley para el Tratamiento de Menores Infractores, la Ley General de Población, y su reglamento, la Ley de Nacionalidad, la Ley del

Instituto Nacional de las Mujeres, la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, el Reglamento para la Organización y Funcionamiento del Consejo Nacional contra las Adicciones y la Ley Orgánica de la Procuraduría General de la República y su reglamento entre otras.

Finalmente en relación a los aspectos jurídicos e institucionales sobre la niñez, en el ámbito Internacional: Tratados y Acuerdos, se dice que las normas internacionales del trabajo son elaboradas en la Conferencia Internacional del Trabajo que celebra anualmente la OIT, por delegados representantes de los gobiernos, empleadores y trabajadores de los estados miembros de la OIT. Con tal carácter, son acordadas virtualmente por la comunidad internacional entera y son una poderosa herramienta para establecer los parámetros para la acción dentro de los países en relación con el trabajo infantil y otras cuestiones laborales. Proporcionan puntos de referencia para formular objetivos nacionales y establecen expectativas. Las normas internacionales pueden servir también para generar conciencia dentro de los países sobre la importancia de los objetivos que promueven. Los países individuales son alentados a ratificarlas y, después, a conformarse a ellas en su legislación y acción aun cuando no existe ninguna "fuerza policial" internacional que pueda obligarles a hacerlo.

Las normas internacionales del trabajo más importantes adoptadas en relación al trabajo infantil son el Convenio sobre la Edad Mínima, 1973 (Nº 138) y el Convenio sobre las Peores Formas de Trabajo Infantil, 1999 (Nº 182). Los Estados que ratifican estos convenios tienen la obligación de definir una escala de edades mínimas para ciertos tipos de empleo, edades por debajo de las cuales a ningún niño se le debe exigir que trabaje. El Convenio Nº 138 es el principal marco internacional de acción contra el trabajo infantil y ha recibido amplia ratificación. El Convenio establece que la edad mínima general de admisión al empleo no debe ser menor a la edad necesaria para culminar la escolaridad obligatoria y en ningún caso menos de 15 años de edad (o 14 para los países en desarrollo a los cuales les puede ser inicialmente difícil hacer aplicar una edad mínima de 15). Los países que lo

ratifican deben “seguir una política nacional que asegure la abolición efectiva del trabajo de los niños y eleve progresivamente la edad mínima... a un nivel que haga posible el más completo desarrollo físico y mental de los menores”. La Recomendación sobre la Edad Mínima N° 146, que acompaña al Convenio N° 138, ofrece orientación sobre políticas y aplicación de las normas.

El Convenio N° 182 se ocupa de las peores formas de trabajo infantil y su finalidad es asegurar que los niños de todos los países, independientemente de su nivel de desarrollo, estén protegidos contra las formas extremas de trabajo. Se espera que los países que lo ratifiquen adopten medidas inmediatas y eficaces para prohibirlas y trabajar hacia la eliminación de estas formas de trabajo infantil. La Declaración de la OIT relativa a los Principios y Derechos Fundamentales en el Trabajo, que fue adoptada un año antes que el Convenio N° 182, resalta la importancia de respetar los derechos laborales más fundamentales en el contexto de la globalización.

Éstos abarcan el derecho a la libertad de asociación y a la negociación colectiva, la abolición del trabajo forzoso, la no discriminación en el empleo y la ocupación, y la abolición efectiva del trabajo infantil. Todos los estados miembros que pertenecen a la OIT están bajo la obligación de respetar, promover y actuar conforme a los convenios de buena fe –aun si todavía no los han ratificado- y hacer sus mejores esfuerzos para abolir el trabajo infantil.

Algunos organismos Internacionales que protegen los derechos económicos, sociales y culturales, están directamente relacionados con la salud, la educación, el trabajo, la alimentación, la vivienda, el desarrollo social y la cultura; Se encargan de proteger estos derechos la FAO, la OMS, la OIT la UNESCO, Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), el Programa Mundial de Alimentos, el Centro de Desarrollo Social y Asuntos Humanitarios de la ONU, el PNUD, el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente, el Fondo de Naciones Unidas para actividades en Materia de Población (FNUAMP), Federación Mundial para la Salud Mental, Acción para el Desarrollo, el UNICEF, incluidas las organizaciones

no gubernamentales (ONG) reconocidas con carácter consultivo ante las Naciones Unidas y organismos de las Naciones Unidas, tales como la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (OACNUR). Eventos celebrados a nivel internacional-Cumbre Mundial a Favor de la Infancia y Conferencia Internacional de Educación para todos.

Un buen trabajo sobre el tema de legislación infantil lo constituye el V Informe sobre los Derechos y la Situación de la Niñez en México Avances y Retrocesos: Balance de una Década, publicado por el Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez en el que se hace un amplio análisis de la situación jurídica de los niños mexicanos en distintos contextos.

Así mismo, los instrumentos internacionales más importantes en la materia, son el Convenio Núm. 138 (1973) Convenio que no ha sido ratificado por México sobre la edad mínima de admisión al empleo y el Convenio Núm. 182 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación, así como su Recomendación 190 (1999) Aprobado por la Cámara de Senadores en México el 16 de marzo del 2000 y promulgado por el Presidente de la República el 13 de febrero del 2001. Por lo tanto, con carácter obligatorio para el país. Dicho Convenio retoma en el prólogo como instrumentos fundamentales sobre el trabajo infantil, la Convención sobre los Derechos del niño (1989) el Convenio 138 y la Recomendación 146 sobre la edad mínima de admisión al empleo (1973) y agrega “Recordando que algunas de las peores formas de trabajo infantil son objeto de otros instrumentos internacionales, en particular el Convenio sobre el trabajo forzoso de 1930 y la Convención suplementaria de las Naciones Unidas sobre la abolición de la esclavitud, la trata de esclavos y las instituciones y prácticas análogas a la esclavitud, de 1956.

Una vez identificados los acuerdos y tratados nos gustaría continuar con algunos instrumentos jurídicos internacionales que protegen los derechos de las niñas, niños y adolescentes migrantes, independientemente de su condición migratoria: la Convención sobre los Derechos del Niño, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la

Convención Americana de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la violencia contra las Mujeres, la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus familiares, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, la Convención Interamericana sobre Tráfico Internacional de Menores, la Convención Internacional para la Represión de la Trata de Mujeres y Menores, la Convención contra la Delincuencia Organizada Transnacional, el Protocolo para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de Personas, especialmente mujeres y niños, el Protocolo contra el Tráfico Ilícito de Migrantes por Tierra, Mar y Aire, el Convenio sobre la Prohibición de las Peores Formas de Trabajo Infantil y la Acción Inmediata para su Eliminación (No 182) y la Convención de Viena de Relaciones Consulares.

Entonces, en cuanto al marco jurídico de alcance nacional, la tutela de los derechos de la niñez se encuentra prevista en el artículo cuarto de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la ley para la Protección de los Derechos de Niñas, niños y Adolescentes. Por lo que toca a la tutela de los derechos de los niños y niñas migrantes no acompañados se pueden encontrar algunos referentes normativos en la Ley del Servicio Exterior Mexicano y su reglamento, la Ley General de Población y su Reglamento. En el Reglamento Interno de la Secretaría de Gobernación, en los Acuerdos por los que se delegan facultades y atribuciones a los delegados y subdelegados del Instituto Nacional de Migración, en la Ley sobre el Sistema Nacional de Asistencia Social, en el Estatuto Orgánico del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia y en la Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

En conclusión, los tipos de trabajo infantil prohibidos en el derecho internacional son en conjunto, los que se especifican en los Convenios núms. 138 y 182 los cuales establecen los límites de los tipos de trabajo

que se consideran inaceptables con arreglo a las normas internacionales.

Bibliografía:

Barreiro García, Norma (2000). El trabajo infantil, un concepto de difícil consenso. En: Del Río Lugo, Norma (coordinadora). La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado, UAM-UNICEF, México, 2000. Versión electrónica: <http://www.uam.mx/cdi/index.html>

Boltvinik, Julio y Enrique Hernández Laos (2000). Pobreza y distribución del ingreso en México. Siglo XXI Editores, México.

Brizzio de la Hoz, Araceli (1997). "Trabajar y estudiar... doble jornada". BÁSICA, Revista de la escuela y del maestro. México. Fundación SNTE. Año IV julio-agosto. Núm. 181.

Coleman J.S. (1966) Equality of educational opportunity Washington:U.S. Department of Health, Education and Welfare.

CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) (2001). Las niñas y los niños migrantes. Guía Rara el instructor comunitario MEIPIIM. Editorial. Encuadernadora progreso. México.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

IPEC (Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil) (2006). Informe de actividades del año 2006 del Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil de la OIT.

Ley General de Educación (1993). Diario Oficial de la Federación. Publicada el 13 de julio de 1993. (Última reforma: 13 de marzo de 2003). México.

OIT (Organización Internacional del Trabajo) que se titula PAJA (Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas) (2005). Reglas de operación del programa. www.desdelocal.gob.mx/work/resources/ProgramasFederales/FICHAS/FICHA%2069.doc.

Oszlak Oscar y O'Donnell Guillermo (1976). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una

estrategia de investigación. CEDES/G.E.CLACSO/
Número 4. Buenos Aires, Argentina, marzo de 1976,
p.21.

Medécigo Shej Graciela Amira (2008). Marco jurídico,
políticas públicas y programas institucionales en
atención a la educación y al trabajo infantil de los
menores jornaleros migrantes. Tesis Doctoral. UAEH:
México

Rojas Rangel Teresa (2003). Evaluación del Programa
de Educación Primaria para niñas y niños migrantes.
UPN.

Schmelkes, Sylvia (2006). La problemática
educativa de los jornaleros agrícolas migrantes y
sus familias., Coordinación General de Educación
Intercultural Bilingüe. México.

Sen, Amartya Kumar (1995). Nueva economía del
bienestar, Universidad de Valencia.

UNICEF (1995). Educación y pobreza, de la desigualdad
social y la equidad Pieck, Gochicoa Enrique, Aguado
López Eduardo. UNICEF. México.

SOSTENIBILIDAD Y CAMBIO CLIMÁTICO.

Ricardo Anadon

Catedrático de Ecología

El Cambio Global es el mayor problema ambiental que la humanidad debe afrontar en este siglo (Steffen et al, 2004). El rápido incremento de la población humana (aprox. 7.250 millones de personas cuando escribo el trabajo), el desarrollo tecnológico y el incremento del uso y demanda de recursos (tanto absolutos como por habitante) lleva a una perturbación del sistema Tierra, a una nueva era: el Antropoceno (Crutzen, 2002; Steffen et al, 2007); en esta una única especie tiene capacidad para modificar el Planeta. Este rápido cambio plantea retos de gran magnitud a la humanidad y ha llevado a establecer la idea de Sostenibilidad basada en “Satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las del futuro para atender sus propias necesidades” (Informe Brundtland, 1987).

Los rápidos cambios detectados en el sistema Tierra en las últimas décadas han hecho evolucionar el concepto de sostenibilidad hacia el paradigma de la existencia de “límites planetarios” (Rockström et al, 2009 a y b), límites biofísicos de procesos y subsistemas del Planeta en los que la humanidad podría operar de forma segura, sostenible. Los complejos sistemas de la Tierra a veces responden sin problemas a los cambios a las presiones a las que se ven sometidos, pero algunos de ellos responden de manera no lineal, a veces abrupta. En esta situación de modificación severa de las condiciones ambientales de la Tierra las posibilidades de que la población futura pueda atender sus necesidades se verían comprometidas de una manera importante si se superan dichos límites. Para Rockström et al (2009 a y b) ya se han superado algunas de las barreras consideradas (fig. 1)

Uno de los nueve límites biofísicos que consideran es el cambio climático, una alteración de las condiciones climáticas a todas las escalas, desde la escala global a la escala local. El cambio de clima se

deriva del calentamiento de la Tierra asociado a la emisión a la atmósfera de dióxido de carbono y otros gases (Gases de Efecto Invernadero, GEI) que amplifican el efecto invernadero de la atmósfera. Las emisiones de gases serían el resultado de dos actividades humanas principales: la quema de combustibles fósiles (carbón, petróleo, gas natural) y el cambio de uso de la tierra (AR5, IPCC, 2013). La movilización de sustancias carbonadas estaría modificando la composición de la atmósfera y también del océano, en este caso provocando su acidificación, otra de las barreras planetarias consideradas.

Durante los años 2013 y 2014 el Panel Intergubernamental sobre el Cambio Climático, un organismo dependiente del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (UNEP-PNUMA), ha presentado los resultados del 5º Informe de Evaluación (AR5), por lo que parece un momento apropiado para reconsiderar la Sostenibilidad y el papel que en ella pueda jugar el Cambio Climático. Es éste un ejercicio que puede hacernos pensar a una escala temporal adecuada para enfrentarnos a uno de los retos clave de la Humanidad.

Según el AR5 (IPCC, 2014a), la primera constatación que hay que hacer es que el calentamiento del sistema climático es inequívoco y que no ha tenido precedentes en los últimos milenios. Eso quiere decir que el clima actual ya no es igual que en el pasado reciente y que con seguridad se verán modificadas las condiciones climáticas en el futuro. Los peligros a los que se verán afectadas las sociedades y los ecosistemas diferirán entre localidades y regiones de la Tierra dada la gran heterogeneidad de ambientes que existen. Los impactos que generarán también serán distintos ya que también son muy heterogéneas las poblaciones y ecosistemas que las sufrirán y la capacidad de cada una de ellas para adaptarse a los cambios. Por estas razones es difícil sino imposible hacer proyecciones generales sobre los impactos locales que va a tener el cambio climático y desde luego por ahora es complicado evaluar las consecuencias sociales y económicas a las que va dar lugar. Pero hay una conclusión que tiene que ver con la sostenibilidad y la reducción de la pobreza

que puede ser generalizada: las sociedades pobres tendrán mayores dificultades para responder al cambio y adaptarse asociadas a sus limitaciones económicas y tecnológicas.

Se reconoce en el AR5 (IPCC, 2013) que el cambio climático que está ocurriendo ya ha tenido influencia en variables ambientales significativas y generales: elevación del nivel del mar, una pérdida de masa de los mantos de hielo de Groenlandia y la Antártida, cambios en la pluviosidad de la mayoría de las tierras emergidas, y una rápida disminución del hielo marino en el Ártico. Entre el informe 4º y el 5º del IPCC se ha producido un incremento de la literatura que ahora permite una evaluación integral a través de un amplio conjunto de temas y sectores y puede ser un excelente punto de partida para cualquier interesado. El AR5 constata que los cambios en el clima han causado en décadas recientes impactos sobre los sistemas humanos y naturales, en todos los continentes y a través de los océanos (IPCC, 2014a).

El mantenimiento de las actividades humanas futuras, su sostenibilidad, se verá afectada por los cambios que se produzcan, su localización e intensidad. Las proyecciones sobre cambios en el futuro dependerán de la evolución de las emisiones humanas y naturales de GEI, y no hay forma de proyectar cómo lo harán. Dado que se utilizan en los modelos Rutas Representativas de Concentración (RCP, ver cuadro I) cualquier análisis de impactos previsible debe referirse a una condición futura. En muchos de los análisis se considera un valor clave el aumento de 2º C de la temperatura global del planeta, situación no conocida en el último millón de años.

Referirse a los cambios ocurridos o que se proyectan en todos los campos o sectores es prácticamente imposible en tan breve espacio, por lo que lo restringiré a algunos aspectos que me parecen interesantes. La subida del nivel del mar puede ser un buen ejemplo. El IPCC dice que se ha elevado unos 20 cm desde 1900 y que actualmente esa elevación se está acelerando. En el AR5 se proyecta (IPCC, 2013) para final de siglo un ascenso entre 0.26 y 0.82 m dependiendo del RCP considerado, aunque existan discrep-

ancias que siempre hablan de un incremento mayor. Tenemos el marco de referencia para el futuro, pero ¿Cómo debemos actuar para adaptarnos? La toma de decisiones sobre la manera de actuar depende de los responsables políticos pero también de los ciudadanos y las corporaciones, desde el nivel local al nacional e incluso al internacional. Los motivos de preocupación dependerán de los efectos locales y regionales que se prevean que cause diferentes niveles de elevación del mar, y por tanto las respuestas adaptativas a los cambios previstos diferirán de acuerdo a los aspectos impactados. Y todo ello debemos hacerlo asumiendo el nivel de incertidumbre asociado a las proyecciones de los modelos climáticos al uso. En el caso de la subida del nivel de mar se verán afectadas las comunidades costeras pero los daños esperables y la capacidad de respuesta puede ser muy diferente. Cuanto más rígidas sean las infraestructuras y mayor sea la población afectada mayor será la vulnerabilidad y también los costes de adaptación. Utilicemos tres situaciones diferentes: una isla o zona costera coralina con una elevación muy pequeña, una comunidad costera en un terreno poco elevado, una zona deltaica densamente poblada y con una actividad agrícola importante y una gran ciudad costera.

Las posibilidades de adaptación en una isla implicarían la construcción de diques y defensas ante la subida del mar. Esta acción tendría eficacia durante un tiempo limitado y pondría a la población en riesgo ante mareas de tempestades. La solución última sería el abandono de la isla convertida en inhabitable, ante riesgo como el mencionado o si se produce salinización de los acuíferos y el potencial agrícola decrece. La acción internacional sería necesaria para realojar a los habitantes que serían expatriados por la acción climática. El mismo efecto se produciría en el caso de una comunidad costera de una zona poco elevada. En este caso quedaría la posibilidad de retrasar las infraestructuras que van siendo afectadas si estas no son demasiado costosas. Un ejemplo podrían ser las construcciones palafíticas de algunas comunidades que podrían tranquilizarse sin costes prohibitivos como respuesta a la subida del nivel del mar siempre que hubiera espacio disponible. En una situación extrema se podrían

construir nuevos alojamientos en zonas más elevadas fuera del alcance del mar.

Un caso diferente lo plantean las zonas deltaicas poco elevadas. Los megadeltas son hábitats densamente poblados y generalmente con una elevada producción agrícola. La respuesta a la subida del nivel del mar es complicada al ser difícil sino imposible la defensa de todo el territorio. En algunos casos la subida del nivel del mar se ve acompañado por la disminución en el aporte de sedimentos al delta debido a presas u otros obstáculos. La construcción de diques costeros y otro tipo de defensa es costoso y exige una tecnología avanzada para que sean eficaces. Los países pobres y poco desarrollados tecnológicamente tendrán serios problemas para desarrollar programas que tendrían una enorme dimensión incluso aunque fueran posibles; pensemos por ejemplo en los deltas del Nilo o del Ganges-Bramaputra. Las poblaciones de las zonas avanzadas del delta posiblemente sólo tengan la opción de retirarse cuando el mar inunde sus territorios; esta situación ya se está dando en algunos deltas como sería el caso de la región de las Sundabans en último delta mencionado. Pero el potencial desplazamiento de millones de personas y la pérdida de terrenos agrícolas, a veces muy fértiles, puede provocar tensiones sociales difíciles de afrontar con el realojamiento de los desplazados o las tensiones provocadas por la disminución de recursos alimentarios y subidas de precio y en general un retroceso en la seguridad alimentaria de las poblaciones que puede llegar a que no puedan sostenerse con recursos propios.

Las grandes urbes costeras representan un severo problema si están asentadas en territorios poco elevados. Las zonas costeras se pueden ver afectadas por efectos combinados de la subida del mar y las mareas de tormenta; es posible que ya estemos visualizando los primeros efectos, como los daños provocados por el ciclón Katrina en Nueva Orleans, o el ciclón Sandy en Nueva York, o los daños causados por los temporales en ciudades de la costa del norte de España durante el invierno de 2014. La primera opción que se puede plantear es el incremento de las estructuras de protección. En todo caso estas tendrán un límite en su

planificación y construcción, puesto que puede afectar a otras actividades o recursos de las ciudades, como playas. Si las ciudades están ubicadas en países ricos es probable que se puedan reparar o resarcir de los daños que se produzcan y planificar y reforzar las defensas, al menos temporalmente. Esto ampliaría la ventana temporal para adaptarse a las nuevas condiciones, y se tendría una mejor perspectiva sobre los cambios que pueden generarse en el futuro. Caben otras opciones adaptativas sobre el desarrollo futuro de ciudades costeras como limitar rigideces en la zona costera potencialmente afectada por la subida del nivel del mar; no dar licencias a estructuras fijas en zonas potencialmente inundables podría ser una de ellas de manera que se limiten los efectos negativos futuros. En todo caso los daños provocados y los costes de adaptación pueden representar una parte significativa del PIB de un país o región.

Simplemente de las consideraciones que se pueden hacer de estos tres casos se puede colegir lo variado de las consecuencias y de las posibilidades adaptativas que se pueden establecer ante modificaciones ambientales asociadas al cambio climático. Sin embargo, hay que considerar que el cambio climático no es el único desafío que tienen los habitantes actuales de cualquier región. Por ello es problemático establecer un programa de prioridades de acción. Pero llegar a acuerdos es complejo debido a que se originaran tensiones entre las demandas de las sociedades a corto plazo, en la vida normal o ante situaciones de crisis, y las respuestas a largo plazo que demanda la adaptación al cambio climático. También es muy probable que prioridades fijadas por consultores u organismos externos, nacionales o internacionales, difieran de las prioridades identificadas por las comunidades locales. La deliberación de las propuestas con amplia participación de las comunidades parece un principio necesario para implementar las agendas de adaptación (Conway y Mustelin, 2014). La participación de niños y jóvenes con actores activos en los procesos de toma de decisiones puede aumentar la equidad y la justicia intergeneracional que está implícita en las respuestas a variaciones a largo término (Hiskes, 2009).

En todo caso en términos de sostenibilidad hay que ser conscientes de que una medida básica en las estrategias de adaptación ante el cambio climático es que se deben incorporar medidas de mitigación en la emisión de gases (IPCC, 2014b), no la mera evaluación de costes y beneficios económicos. También deben emplearse todas las opciones que tengan impacto en la reducción de la pobreza y una mejora de la equidad de acuerdo a los objetivos del Milenio (<http://www.un.org/es/millenniumgoals/bkgd.shtml>). Pero las personas y comunidades deben ser informadas sobre las vulnerabilidades a las que se verán sometidas por lo que es necesario reforzar los mecanismos de participación en el contexto cultural y de la realidad local y de los propietarios. Cuando existe participación de consultores externos muchas veces se genera incompreensión por parte de las personas y comunidades por lo que los mecanismos de información y participación públicas deben ser reforzados (Conway y Mustelin, 2014).

El cambio climático es una realidad constatada que presenta peligros para las sociedades humanas y para los ecosistemas, y tiene la capacidad de generar impactos importantes en nuestras formas de vida. Ya detectamos impactos en todos los órdenes de la vida (AR5 IPCC WGII, 2014) y estos impactos se verán incrementados en el futuro. Para enfrentarnos a un cambio tan trascendente debemos incrementar nuestros conocimientos y controlar los cambios que se produzca además de implementar mejoras en la proyección de los cambios futuros. Pero también debemos preparar a nuestras sociedades para los cambios que habrá que introducir en nuestras formas de vida y tecnologías; estos cambios que diferirán entre países y comunidades deben asegurar la sostenibilidad de la actividad humana fundamentalmente reduciendo la intensidad del cambio, mitigando, y preparando los sistemas productivos y los naturales para las nuevas situaciones, adaptándonos. Sólo si realizamos de forma eficaz estas dos acciones a escala global podremos garantizar una vida razonable a las generaciones futuras.

Definiciones de términos en el Resumen para responsables de políticas del Informe de Evaluación del Grupo de Trabajo II del IPCC (IPCC, 2013, 2014 a y b; http://ipcc-wg2.gov/AR5/images/uploads/IPCC_WG2AR5_SPM_Approved.pdf)

Cambio climático: El cambio climático se refiere a un cambio en el estado del clima que puede ser identificado (por ejemplo, mediante el uso de pruebas estadísticas) por los cambios en la media y / o la variabilidad de su propiedades, y que persiste durante un período prolongado, típicamente décadas o más. El cambio climático puede ser debido a procesos internos naturales o forzamientos externos, tales como modulaciones de los ciclos solares, las erupciones volcánicas y los cambios antropogénicos persistentes en la composición de la atmósfera o en el uso de la tierra.

Peligro: La ocurrencia potencial de un evento o tendencia física natural o inducida por el hombre o impacto físico que puede causar la pérdida de vidas, lesiones u otros impactos a la salud, así como daños y pérdida de propiedades, infraestructuras, medios de vida, prestación de servicios, los ecosistemas y recursos ambientales.

Vulnerabilidad: La propensión o predisposición a verse afectados de manera adversa. Abarca una variedad de conceptos y elementos incluyendo la sensibilidad o susceptibilidad a daños y la falta de capacidad para hacer frente y adaptarse.

Impacto: Efectos sobre los sistemas naturales y humanos. En este informe, se utiliza los impactos a largo plazo principalmente para hacer referencia a los efectos sobre los sistemas naturales y humanos de las condiciones meteorológicas extremas y el clima eventos y del cambio climático. Los impactos se refieren en general a los efectos sobre la vida, los medios de vida, la salud, ecosistemas, las economías, las sociedades, las culturas, los servicios y la infraestructura debido a la interacción de cambios climáticos o fenómenos meteorológicos peligrosos que ocurren dentro de un período de tiempo específico y la vulnerabilidad de una sociedad o un sistema expuesto. Los impactos también se conocen como consecuencias y resultados. Los impactos del cambio climático en los sistemas geofísicos,

incluyendo inundaciones, sequías, y la elevación del nivel del mar, son un subconjunto de los impactos llamada impactos físicos.

Adaptación: El proceso de adaptación al cambio climático, reales o previsibles y sus efectos. En sistemas humanos, la adaptación tiene por objeto moderar o evitar el daño o aprovechar sus aspectos beneficiosos. En algunos sistemas naturales, la intervención humana puede facilitar la adaptación al cambio climático y sus efectos esperados

Rutas Representativas de Concentración (RCPs) son cuatro trayectorias de concentración de gases de efecto invernadero (no emisiones) adoptadas por el IPCC por su Quinto Informe de Evaluación (AR5)

Referencias

Conway, D. Mustelin, J. Strategies for improving adaptation practice in developing countries. *Nature Climate Change*, 4(5): 339-342

Crutzen, P.J. 2002. Geology of mankind: the Anthropocene. *Nature* 415:23.

Hiskes, R.P. 2009. The Human right to a Green future: Environmental rights and intergenerational justice. Cambridge Univ. Press, Nueva York. 171 pp.

IPCC. 2013. Resumen para responsables de políticas. En: Cambio Climático 2013: Bases físicas. Contribución del Grupo de trabajo I al Quinto Informe de Evaluación del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático. [Stocker, T. F., D. Qin, G.-K. Plattner, M. Tignor, S. K. Allen, J. Boschung, A. Nauels, Y. Xia, V. Bex y P.M. Midgley (eds.)]. Cambridge University Press, Cambridge, Reino Unido y Nueva York, NY, USA. http://www.climatechange2013.org/images/report/WG1AR5_SPM_brochure_es.pdf

IPCC. 2014a. Climate change 2014: impacts, adaptation and vulnerability. Summary for policymakers. Field, C.B. et al, editors. Contribution of Working Group II to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel of Climate Change. http://report.mitigation2014.org/spm/ipcc_wg3_ar5_summary-for-policymakers_approved.pdf

ry-for-policymakers_approved.pdf

IPCC. 2014b. Summary for Policymakers. En: Climate Change 2014, Mitigation of Climate Change. Contribution of Working Group III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Edenhofer, O., R. Pichs-Madruga, Y. Sokona, E. Farahani, S. Kadner, K. Seyboth, A. Adler, I. Baum, S. Brunner, P. Eickemeier, B. Kriemann, J. Savolainen, S. Schlömer, C. von Stechow, T. Zwickel and J.C. Minx (eds.). Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom and New York, NY, USA. http://report.mitigation2014.org/spm/ipcc_wg3_ar5_summary-for-policymakers_approved.pdf

Our Common Future, Report of the World Commission on Environment and Development, World Commission on Environment and Development, 1987. Published as Annex to General Assembly document A/42/427, Development and International Cooperation: Environment August 2, 1987. Retrieved, 2007.11.14

Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin III, F.S., Lambin, E.F., Lenton, T.M., Scheffer, M., Folke, C., Schellnhuber, H.J., Nykvist, B., de Wit, C.A., Hughes, T., van der Leeuw, S., Rodhe, H., Sörlin, S., Snyder, P.K., Costanza, R., Svedin, U., Falkenmark, M., Karlberg, L., Corell, R.W., Fabry, V.J., Hansen, J., Walker, B., Liverman, D., Richardson, K., Crutzen, P. y Foley J.A. 2009a. A safe operating space for humanity. *Nature*, 461: 472-475

Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin III, F.S., Lambin, E.F., Lenton, T.M., Scheffer, M., Folke, C., Schellnhuber, H.J., Nykvist, B., de Wit, C.A., Hughes, T., van der Leeuw, S., Rodhe, H., Sörlin, S., Snyder, P.K., Costanza, R., Svedin, U., Falkenmark, M., Karlberg, L., Corell, R.W., Fabry, V.J., Hansen, J., Walker, B., Liverman, D., Richardson, K., Crutzen, P. y Foley J.A. 2009b. Planetary Boundaries: Exploring the Safe Operating Space for Humanity. *Ecology and Society*, 14(2): 32. <http://www.ecologyandsociety.org/vol14/iss2/art32/>

Steffen, W. Sanderson, R. A. Tyson, P. D. Jäger, J.P. Matson, A. Moore III, B. Oldeld, F. Richardson,

K. Schellnhuber, H. J. Turner II, B. L. y Wasson R. J. Global Change and the Earth System. A Planet under pressure. IGBP series. Springer, Berlin Heidelberg, Germany, 2004.

Steffen, W., Crutzen, P.J. y McNeill, J.R. 2007. The Anthropocene: are humans now overwhelming the great forces of Nature? *Ambio*, 36:614–621.

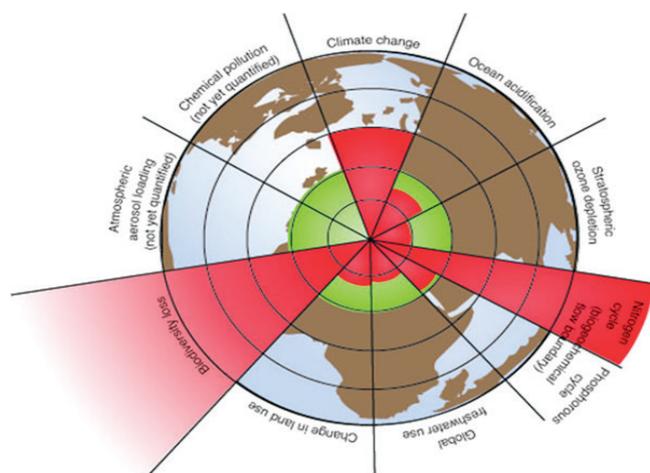


Figura 1.

Propuesta de Rockström et al (2009) sobre los límites de operación segura para nueve sistemas planetarios. El sombreado verde interior representa el espacio seguro para operar. Las cuñas rojas representan una estimación de la posición actual de cada variable. Los límites en tres sistemas (tasa de pérdida de biodiversidad, cambio climático e interferencia humana con el ciclo del nitrógeno), ya habrían superado los límites.

¿ORDENAR LA ACCIÓN EXTERIOR O DESVIRTUAR UNA COOPERACIÓN EXANGÜE?

Sobre el futuro de la Cooperación al Desarrollo a la luz de la nueva Ley de Acción Exterior.

Javier A. González Vega

Catedrático de Derecho Internacional público y Relaciones Internacionales de la Universidad de Oviedo

En los últimos tiempos asistimos al intento por abordar una renovación de nuestra acción exterior. De un lado, se han acometido importantes desarrollos normativos en este ámbito: así, se ha aprobado recientemente una Ley sobre la Acción y el Servicio Exterior del Estado¹, complementada con otros instrumentos con indudable incidencia en nuestra política exterior –como es el caso de la reforma de la Justicia universal o la Ley de tratados, aún en tramitación-. De otro, el Gobierno viene favoreciendo una reflexión sobre las prioridades y objetivos que deben guiar a la misma: en este caso, apoyando las sugerencias –supuestamente independientes- propiciadas desde diferentes instituciones de estudio de las cuestiones internacionales.

Dado que la cooperación al desarrollo constituye una de las vertientes de la acción exterior, es evidente que estas realizaciones y propuestas van a tener un impacto indudable sobre su futuro por lo que parece oportuno reparar en ellas, apuntando las previsibles líneas por las que podría discurrir aquella.

En cuanto a los nuevos instrumentos normativos, tal como se ha apuntado, el Parlamento español ha aprobado recientemente una Ley sobre la Acción Exterior del Estado a la que debe prestarse una especial atención toda vez que trata de establecer las pautas en torno a las cuales habrán de ajustarse en el futuro

las relaciones exteriores de nuestro país. Sin embargo –y ésta es la razón de que centremos nuestra mirada en ella- sus previsiones van mucho más allá del objetivo de articular la política exterior del Estado, pues abordan sus diferentes manifestaciones –incluida, naturalmente la cooperación al desarrollo- y están llamadas a incidir en el conjunto de actores implicados en la actividad exterior, tanto públicos (Comunidades Autónomas, Ayuntamientos, etc.) como privados (Empresas, ONGs, etc.).

Por otra parte, no olvidemos que la nueva Ley se alumbra en un parlamento controlado por la mayoría absoluta del Partido Popular y que se aprueba casi coetáneamente a la reciente reforma de la Ley Orgánica del Poder Judicial que ha venido a reducir –aún más- la declinante jurisdicción universal –atada ya en corto en 2009 merced a una reforma aprobada entonces por un parlamento con una mayoría socialista: entonces el fautor de la reforma había sido Israel (afectado por un proceso penal en relación la muerte de civiles palestinos en la franja de Gaza), ahora lo es China, concernida por sendos procesos (Tibet y Falung Gong) cuya tramitación contemplaba indignada nuestra principal tene-dora de deuda².

Por ello, no resulta difícil imaginar cuáles son las líneas centrales de este instrumento normativo que, no obstante, se ha visto sustancialmente mejorado en el curso de su tramitación parlamentaria: baste señalar en lo que aquí nos ocupa que las versiones iniciales –borrador y proyecto- sólo perseguían abordar una velada revisión –el mecanismo para ello eran una referencias puntuales en el artículo 22, desarrolladas in extenso en la Disposición final primera- de la Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo-

² Cfr. “China amenaza a España por el orden de arresto a su expresidente”, Diario *El País*, 12 de febrero de 2014, p. 9. La estrategia china ya venía desarrollándose en todos los frentes desde el inicio de la investigación ante nuestra Audiencia Nacional: no por casualidad el Profesor chino S. Yee, asociado del muy prestigioso *Institut de Droit International*, cuestionaba *urbi et orbe* la legalidad del procedimiento. Al respecto *vid.* La intervención del jurista en el Congreso anual de la estadounidense Sociedad Americana de Derecho Internacional (ASIL), en Yee, S., “A Call for a more rigorous assessment of universal jurisdiction”, *ASIL Proceedings 2013*, pp. 242-245. Sobre el particular, asimismo *vid.* Yee, S., “Universal Jurisdiction: Concept, Logic, and Reality”, *Chinese Journal of International Law*, vol. 10, 2011, pp. 503-530.

¹ Ley 2/2014, de 25 de marzo, de la Acción y del Servicio Exterior del Estado, BOE, núm. 74, 26 de marzo de 2014.

a través de la introducción del instrumento del Plan Director, en sustitución de los preexistentes Planes Anuales.

En cambio, el texto finalmente aprobado –si bien mantiene aquél objetivo³- confiere una relevancia indudable en el marco de la acción exterior a la cooperación internacional al desarrollo, cuyo entronque con nuestra venerable Constitución –cuyo Preámbulo impone el desarrollo de unas “relaciones de eficaz cooperación con todos los pueblos de la tierra”- reconoce⁴. E incluso este compromiso parece verse reforzado en sus disposiciones pues ya en el art. 2.d) enuncia como uno de los objetivos de la política exterior de España “la lucha contra la pobreza, la solidaridad con los países en vías de desarrollo y el desarrollo económico y social de todos los Estados”.

Sin embargo, esa previsión no se ve confortada en el dispositivo que dedica un único y magro artículo –el 24- a la acción exterior en materia de cooperación al desarrollo, estableciendo que:

“se orientará a contribuir a la erradicación de la pobreza, al desarrollo humano sostenible y al pleno ejercicio de los derechos, mediante la consolidación de los procesos democráticos y el Estado de Derecho, la reducción de las desigualdades, el fomento de los sistemas de cohesión social, la promoción de los derechos de las mujeres y la igualdad de género; dando una respuesta de calidad a las crisis humanitarias.”

Con todo, pese a su parquedad, son loables sin duda

³ Que además fortalece pues añade a esas reformas la propia reestructuración de la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID), no prevista inicialmente (vid. Disposición Final Primera, 3).

⁴ En concreto, el párrafo relevante del Preámbulo de la Ley de acción Exterior reza así: “Para España, la aprobación de la Constitución... ha propiciado el establecimiento de nuevas dimensiones de la Acción Exterior, como lo es la cooperación internacional al desarrollo. Y todo ello con fundamento en el firme compromiso con los valores fundamentales que inspiran las relaciones dentro de la comunidad internacional, muy en especial, los valores de la dignidad humana, la libertad, el Estado de Derecho, los derechos humanos, la solidaridad, el fomento de la paz, el respeto del Derecho Internacional y el compromiso con el multilateralismo”

los objetivos aquí expuestos (aunque no deja de causar perplejidad la evocación de las exigencias de calidad en el contexto de la asistencia humanitaria, más propias de un estudio de mercado que de una Ley). De hecho, la apuesta por la “condicionalidad democrática” –la promoción de los procesos democráticos, el buen gobierno y el respeto de los derechos humanos- en la articulación de la ayuda española ya había sido avanzada por el actual Ministro de AAEE y Cooperación al presentar las líneas generales de la política de su Departamento al comienzo de la presente legislatura. Decía entonces el Sr. García Margallo que:

“La cooperación al desarrollo no se limita a aportar nuevos recursos económicos. Quizá habría que dejar de preguntarse por qué existen países pobres para preguntarse por qué hay naciones ricas, y la respuesta la encontraríamos en las prácticas de buen gobierno. Por eso, el ministerio prestará especial atención a lo que se ha venido a denominar gobernanza.”⁵

Por otra parte, este planteamiento acude al encuentro de lo que es una exigencia que viene inspirando desde hace muchos años la acción que en este ámbito desarrolla la Unión Europea, por lo que siquiera por razones de coherencia nuestro Estado debe conferir relevancia a estos principios⁶. Naturalmente, dicho lo anterior, conviene no olvidar los numerosos problemas que suscita en la práctica la implementación de esta “condicionalidad democrática” como revela la decepcionante trayectoria de la propia Unión Europea⁷.

⁵ Cortes Generales, *Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados*, Comisiones, año 2012, X Legislatura, núm. 42, Asuntos Exteriores, sesión núm. 2, 22 de febrero de 2012, p. 7.

⁶ Aunque no sólo por esas razones pues como se ha advertido “el interés por afianzar un sistema de libertades en los países receptores de la ayuda no responde sólo a un criterio ideológico, sino también a un criterio técnico, pues se trata de la mejor fórmula conocida para procurar la correcta distribución de la asistencia y, de esta suerte, velar porque no se extravíe el dinero público salido del presupuesto español. Es decir, la “condicionalidad” es una medida saludable también para la propia democracia española...” (Roldán Barbero, J., *Las relaciones exteriores de España*, Dykinson, Madrid, 2001, p. 168, n. 566).

⁷ La absoluta ineficacia de este mecanismo quedó puesta claramente de manifiesto con el estallido inesperado de las revueltas denominadas “Primavera árabe”. Al respecto vid. Blanc Altemir, A., *La Unión Europea y el Mediterráneo. De los primeros Acuerdos a la Primavera Árabe*, Tecnos, Madrid, 2012, pp. 99-100.

Un elemento muy relevante se sitúa en el art. 11 que establece que:

“1. Las actividades que las Comunidades Autónomas, las Ciudades Autónomas y las entidades que integran la Administración Local puedan realizar en el exterior en el marco de las competencias que les sean atribuidas por la Constitución, por los Estatutos de Autonomía y las leyes, respetarán los principios que se establecen en esta ley y se adecuarán a las directrices, fines y objetivos de la Política Exterior fijados por el Gobierno.

2. Asimismo, dichas actividades de las Comunidades y Ciudades Autónomas se adecuarán a los instrumentos de planificación de la Acción Exterior, elaborados y aprobados de conformidad con lo dispuesto en esta ley y establecidos por el Estado en el ejercicio de sus facultades de coordinación en este ámbito, cuando definan directrices de actuación propias de la Política Exterior del Estado o se inserten en el ámbito de las relaciones internacionales de España.

Las entidades que integran la Administración Local estarán sujetas a los instrumentos de planificación de la acción exterior que determinen sus respectivas Comunidades Autónomas.”

Las implicaciones de esta disposición concebida con miras a embridar la actividad exterior desplegada por los diferentes actores públicos, puede suponer en la práctica un severo recorte a la cooperación descentralizada desarrollada hasta ahora por Comunidades Autónomas y Corporaciones locales; máxime si se tiene presente la severa disciplina en materia presupuestaria y financiera que en los últimos años viene imponiéndose a estas entidades públicas. Es cierto no obstante que el impacto de esta dinámica centralizadora se ha visto atenuado en la propia Ley, pues la ya mencionada reforma de la Ley de Cooperación operada por la Disposición Final Primera de la Ley merced a la introducción del instrumento del Plan Director ofrece una caracterización del mismo como herramienta vinculante para la sola “Administración General del Estado” en

lugar de referirlo al conjunto de la cooperación española, como planteaban las versiones iniciales del texto.

Para concluir este somero repaso a la Ley de Acción Exterior, conviene reparar en una pieza clave de su engranaje: la futura Estrategia de Acción Exterior, cuya adopción corresponde al Gobierno y a la que se concibe como

“la expresión ordenada, sectorial y geográfica, de las prioridades y objetivos a medio plazo de la Acción Exterior, y recoge el conjunto de actuaciones de los órganos, organismos y entidades públicas en el exterior a las que dota de coherencia interna.” (art. 35.1).

De nuevo en ella emerge un afán centralizador como revelan las previsiones en cuanto a su formulación al disponer que

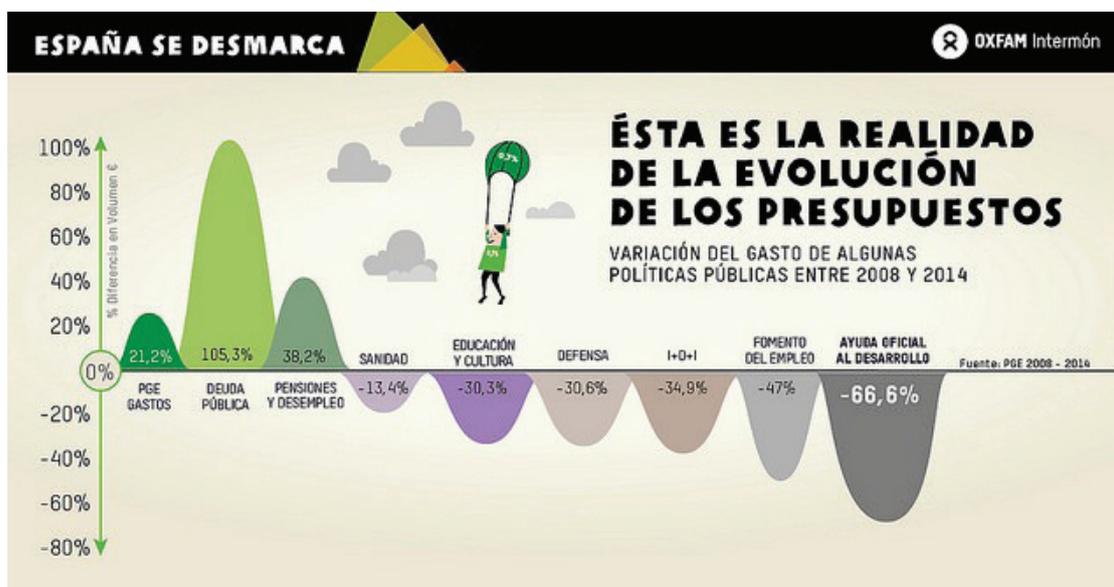
“el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación recabará e integrará, en su caso, las propuestas de actuación exterior de los órganos constitucionales, de las Comunidades y Ciudades Autónomas y de las Entidades Locales. La no integración de las propuestas de los órganos y entes mencionados en el párrafo anterior deberá ser motivada y fundarse en la adecuación a las directrices, fines y objetivos de la Política Exterior fijados por el Gobierno.” (art. 35.3)

A tenor de lo anterior, parece evidente que la Acción Exterior de nuestro Estado –y de sus Administraciones, dado el afán centralizador previamente descrito- vendrá determinada por este nuevo documento de inminente aparición: la Ley (Disposición Adicional 1ª) ha previsto que en un plazo de 6 meses desde su entrada en vigor –ergo, a finales del próximo mes de septiembre- el Ministro de AAEE presente al Consejo de Ministros una propuesta en tal sentido. Así las cosas ¿es factible conocer cuáles serán las líneas sobre las que se sustentará la futura Estrategia de Acción Exterior?

En este orden, conviene llamar la atención sobre el informe Hacia una renovación estratégica de la política exterior española⁸, dado que -como en él se reconoce- se trata del borrador de la futura propuesta que el Ministerio de AAEE y Cooperación presentará al Consejo de Ministros⁹.

En él también se resalta la importancia que en la proyección exterior de nuestro país cobra nuestro sistema de cooperación internacional para el desarrollo del cual se afirma que posee “una ambición de protagonismo internacional y probada capacidad de actuación”¹⁰.

fundaciones de grandes empresas privadas- y las actividades de sostenibilidad que llevan a cabo muchas empresas en los países donde operan¹¹ o que en el mismo informe se apunten conceptos (p.e. “cooperación triangular”) a través de los cuales se trata -en aras de una supuesta eficiencia¹²- de encubrir los severos recortes producidos en la ayuda y las modificaciones en cuanto a sus destinatarios¹³. Naturalmente, insertos en esta dinámica “revisiónista”, los “estudios” propiciados desde la misma institución sugieren que las disfunciones de nuestra cooperación al desarrollo resultan en buena medida deudoras del significativo incremento de la ayuda desarrollado en periodos precedentes¹⁴.



Pese a lo anterior, no es casual que el documento -elaborado por el Real Instituto Elcano, un think tank financiado por las multinacionales españolas- propicie una mistificación de la cooperación al desarrollo abonando una revisión conceptual que se postula desde las instituciones al servicio del poder. De ahí, que sugiera que la cooperación al desarrollo se nutre “de la movilización de fondos privados -por ejemplo, 8 Real Instituto Elcano, *Hacia una renovación estratégica de la política exterior española*, (Informe Elcano núm. 15), (I. Molina, coord.), Madrid, 2014. 9 *Ibid.*, p. 23. Además, de su relevancia es prueba el hecho de que a su presentación hayan concurrido el actual Ministro de AAEE y Cooperación y dos de sus antecesores en el cargo, los Sres. Oreja y Solana (Cfr. Diario *El País*, 24 de febrero de 2014, p. 20). 10 Real Instituto Elcano, *Hacia una renovación estratégica de la política exterior...*, cit., p. 43.

En todo caso, todos estos intentos no pueden ocultar un dato indudable cómo es la sostenida reducción de la contribución española en el ámbito de la cooperación al desarrollo. En efecto, si ceñimos nuestra 11 *Ibid.*, pp. 100-101. Naturalmente, no estamos rechazando la necesaria implicación -y la potenciación, en su caso- de esa contribución de las empresas al esfuerzo de la cooperación, suficientemente alardeada a través de la demasiado bien vendida Responsabilidad Social Corporativa. 12 El concepto de eficiencia es hipostasiado por la Ley de Acción Exterior al configurarlo como uno de los principios rectores de nuestra acción exterior y caracterizarlo por “la utilización eficiente, la racionalización y la austeridad en el empleo de los recursos públicos.” (art. 3.2.d). 13 Real Instituto Elcano, *Hacia una renovación estratégica de la política exterior...*, cit., p. 89. 14 Olivie, L., “¿Qué se puede aprender de la cooperación al desarrollo para el diseño de un sistema de acción exterior?”, Real Instituto Elcano, *Estrategia Exterior Española*, 16/2014, 20 de mayo de 2014, p. 6.

observación a la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) resulta evidente esta evolución en el periodo comprendido entre 2008 y 2014 (vid. gráfico). Peor aún es el hecho de que el porcentaje de la Renta Nacional Bruta destinado a la misma nos sitúe en un pelotón de cola en el que compartimos tan dudoso honor con países como Eslovaquia, R. Checa o Grecia o que las previsiones de cara al futuro sitúen la aportación de nuestro Estado en niveles semejantes a los existentes a finales de la década de los 80 del pasado siglo, cuando nuestro Estado apenas había abandonado su condición de receptor de ayuda y carecía aún de un marco normativo e institucional específico en la materia¹⁵.

En suma, si -tal como se había observado¹⁶- la política de cooperación internacional al desarrollo es la que ha experimentado un giro más acusado con la entrada en funciones del Gobierno del Partido Popular, aunando severas reducciones de la ayuda con un sesgo utilitarista y economicista, esta involución contraría abiertamente las finalidades inherentes a una política de cooperación digna de tal nombre, y parece recrudecerse con los nuevos instrumentos y con las ideas que alientan la pretendida reflexión en torno a la futura Estrategia de acción exterior.

15 Cfr. Agudo, A., "España a la cola mundial en ayuda al desarrollo", *Diario El País*, 9 de abril de 2014, p. 33.

16 Manzano, C. "Política exterior y de seguridad española en 2012: entre lo pragmático y lo involuntario", *Anuario Internacional CIDOB* 2013, p. 220.

FUNDACIÓN PROMADE.

www.promadre.org



La Fundación Pro-Madre fue creada el 15 de julio del 1991 y surge a partir de reflexiones sobre la realidad socioeconómica y cultural de nuestro país, la cual desde sus orígenes adolece de desigualdades, carencias, desconciertos, negación de la propia identidad, normas ambivalentes de carácter familiar y otras situaciones que juntas se constituyen en un gran sistema injusto e inhumano del cual se deriva la sociedad que tenemos.

Nuestra MISION es contribuir a la formación integral de la mujer y su contexto familiar, fortaleciendo sus competencias para la vida y el trabajo a través de la educación continuada.

Nuestra VISION ser el paradigma educacional del siglo XXI, que promueve la salud física y mental, la actitud y conducta social equilibrada, para crear comunidades saludables.

Somos una institución que promueve el desarrollo de la educación integral de la familia, con acciones que impacten en los factores de riesgo y nuestro objetivo es promover la paternidad y la maternidad responsable, educando en valores morales, éticos y sexuales desde la pre adolescencia, para lograr la formación de familias integras desde su génesis.

Principios Institucionales:	Valores:
Humanismo	Dignidad
Responsabilidad	Equidad
Profesionalidad	Integralidad
	Integridad

Nuestros servicios responden a cuatro grandes grupos por líneas de intervención y las áreas son:

- Atención a la persona (consultas y servicios directos).
- Salud Colectiva (Promoción y prevención)
- Participación Juvenil.
- Apoyo a la reforma, seguridad social y política social.

PROYECTOS

El proyecto: Intervención Comunitaria para prevenir ITS/VIH/SIDA.

El objetivo general de este proyecto fue formar, capacitar y fortalecer una red de multiplicadores conformada por jóvenes, adolescentes, líderes comunitarios y moradores del sector Cristo Rey para trabajar prevención y promoción de salud, enfatizando la prevención de las ITS/VIH/SIDA.



A través de las familias, se alcanzó una población indirecta estimada en 30,000 personas más. El proyecto tuvo una duración de 14 meses (Enero 2007- Marzo 2008).

- El proyecto: Construcción del Liderazgo Asertivo para prevenir el abuso infantil a través de la pedagogía escénica.

La finalidad fue el establecimiento de procesos en el campo de la educación creativa y la promoción de valores asertivos que genera intercambios de información, mediante experiencias lúdicas que contribuyen al empoderamiento y la información, con enfoque moral, éticos y la prevención del abuso sexual y doméstico.



Los beneficiarios directo son 574 niños y niñas, 23 educadores/docentes de inicial y básica, 681 padres, madres o tutores y líderes comunitarios.

- El programa: Juventud y Empleo.

El programa Juventud y Empleo multiplico las posibilidades de conseguir un empleo a jóvenes procedentes de sectores deprimidos de la sociedad. Potenciando sus capacidades de desarrollo personal y elevando su nivel técnico laboral.



Practica de los estudiantes Camarero restaurante



Visita de... representante del Banco mundial

Beneficiarios del Proyecto Juventud y Empleo, expresa, como ese programa cambio la vida. Dicen: "Ahora estoy formado para la vida y el trabajo."

- El Proyecto: Mujeres y Jóvenes Impulsando la Prevención de ITS/VIH/SIDA. Abordo a jóvenes de 15 a 24 años de edad con talleres de información, educación y comunicación, IEC, sobre las formas correctas de prevenir las infecciones de transmisión sexual, del virus de inmunodeficiencia adquirida y el sida.





Actualmente este proyecto está finalizando el quinto año de su implementación, financiado por el Fondo Global a través Instituto Dermatológico y Cirugía de Piel Dr. Huberto Bogaert Díaz. Ha beneficiado de forma directa a cuatro mil trescientos cincuenta personas.

El compromiso de la FUNDACION PROMADRE es contribuir con los procesos de formación humana para la vida y el trabajo.

PRO-MADRE ha desarrollado una visión de pensamiento crítico en todos los programas educativos. Se promueven los aspectos preventivos con atención a la diversidad e integralidad y la implementación de estrategias dirigidas a crear comunidades saludables. Impulsando la interacción en redes con organizaciones sociales y comunitarias.

FUNDACIÓN PROMADRE

Dirección: Gustavo Mejía Ricart No. 47, Plaza Rebeca. Local 306,
Sector Naco.

www.promadre.org

fundacionpromadre@hotmail.com

telefonos:809-563-6407*809-869-6409



revistadecooperacion.com
REVISTA DE EDUCACION, COOPERACION Y BIENESTAR SOCIAL | IEPC