



PERTINENCIA SOCIAL Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN UNA INSTITUCIÓN DE POSGRADO PARA PROFESORES, DEPENDIENTE DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA ESTATAL

SUSANA LECHUGA MARTÍNEZ

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO

TEMÁTICA GENERAL: POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN Y SU EVALUACIÓN, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA

RESUMEN

Esta ponencia presenta avances de una investigación en proceso acerca de la pertinencia social del modo de producción de conocimiento en una institución dependiente de la administración pública estatal que realiza investigación educativa e imparte estudios de posgrados a los profesores en servicio tanto en el nivel de educación básica (prescolar, primaria y secundaria) como en los de media superior y normal. El objetivo es aportar una reflexión sobre la posibilidad de que la institución mejore su vinculación con las necesidades sociales a través de incursionar en un modo diferente de generar conocimiento, específicamente en la elaboración de las tesis de los egresados de maestría y doctorado.

Palabras clave: producción de conocimiento, pertinencia social, posgrados para profesores

INTRODUCCIÓN

La pertinencia social en las instituciones educativas de nivel superior es un rubro que aun cuando no aparezca explícito se encuentra por lo general asociado a la vinculación del quehacer educativo con las necesidades del desarrollo social, no obstante la definición del concepto no es unívoca, universal, ni atemporal; en cada latitud y modalidad educativa adquiere significados diversos articulados a los contextos políticos que priven en un momento histórico (Tünnermann, 2006).

En la academia se ha aclarado como los términos: desarrollo, sociedad, pertinencia educativa, no son conceptos neutrales en el ámbito de la planeación de la educación o en el diseño de políticas educativas. Un ejemplo de la diversidad de connotaciones de esos conceptos, es la frecuencia generalizada con que se toma una parte de la sociedad por el todo, así en los documentos administrativos oficiales cuando se plantea la exigencia de responder a los requerimientos del desarrollo social, en realidad se hace referencia solo a las demandas de un sector, el empresarial, en consecuencia las generaciones de profesionistas llevarán la impronta del mercado laboral: individualistas, confiados ciegamente en la técnica, desconfiados de la reflexión y la crítica, y con la única meta de ubicarse con éxito en el mercado de trabajo (Cárdenas, 2012).

En cuanto al significado de la pertinencia en los ámbitos público y privado de la educación, Tünnermann (2014) rememora que desde la Conferencia Regional sobre Educación Superior celebrada en Cartagena, Colombia, en 2008, (preparatoria de la Segunda Conferencia Mundial, de 2009) se estableció que “la obligación tanto del sector público como del privado es ofrecer una educación superior con calidad y pertinencia, además [se] afirmó que la calidad es un concepto inseparable de la equidad y la pertinencia”.

Asimismo Tünnermann (2014) enfatiza, sin duda, que en la definición de su pertinencia las instituciones de educación superior deben atender las demandas de la economía o del sector productivo, pero, aclara:

su pertinencia las trasciende, por lo que debe analizarse desde una perspectiva más amplia, que tome en cuenta los desafíos y requerimientos impuestos por la sociedad en su conjunto. El concepto de pertinencia en realidad se ciñe al papel que la educación superior desempeña en la sociedad y lo que ésta espera de aquella. La pertinencia tiene que ver con la misión y la visión de las instituciones de educación superior, es decir con su ser y su deber ser, con la médula de su cometido, y no pueden desligarse de los grandes objetivos y necesidades de la sociedad en que dichas instituciones están inmersas, ni de los retos del nuevo contexto mundial, por lo tanto la pertinencia de la educación superior no se agota

en su dimensión económica, sino que abarca otras dimensiones: la laboral, social, cultural y ecológica (Tünnermann, 2014).

El tema de la pertinencia se ha asumido como central por las Naciones Unidas y la UNESCO, con respecto al conocimiento, su producción y circulación. La *Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el Siglo XXI: Un nuevo compromiso*, alude a la necesidad del diálogo entre la comunidad científica y la sociedad, conmina “a eliminar todas las formas de discriminación relacionadas con la educación científica y los beneficios de la ciencia, a actuar con ética y espíritu de cooperación en nuestras esferas de responsabilidad respectivas” (UNESCO, 1999).

Estas declaraciones internacionales asumidas por los países del mundo, como prácticas civilizatorias del funcionamiento deseable de las instituciones de educación superior, se ven obstruidas por factores de diversa naturaleza entre ellos las políticas de la modernización que han conformado nuevas estructuras de gestión institucional y transformado la identidad de los académicos “mediante la articulación de la evaluación del desempeño con la remuneración extraordinaria a concurso [... lo cual incide] en la determinación del contenido y organización del trabajo académico” (Ibarra, 2013, pp. 1-2).

En este marco de modernidad se escuchan las voces de los expertos que claman para que las instituciones del sistema de educación superior no ignoren “lo que sucede más allá de sus muros, [afirman que este aislacionismo] es inadmisibles en una época en la que el país reclama su presencia como posibilidad estratégica para resolver sus graves problemas y propiciar el avance económico y social de la población” (Ibarra, 2013, p. 6).

Ante estos elementos, es conveniente dar cuenta de cómo una institución de educación superior, aún más, de posgrado, define y autoevalúa su pertinencia social en diferentes perspectivas, pero específicamente en cuanto a su producción de conocimiento, que es el interés de la presente ponencia. Se entiende que los estudios de posgrado son la cúspide de los sistemas educativos donde se han de producir “recursos humanos creativos y éticos que sean capaces de generar y aplicar conocimiento y de transformar la sociedad en que vivimos” (Chavoya y Reynaga, 2012, p.10). En ese sentido se plantea la pregunta de investigación:

¿De qué manera esta institución de posgrado, denominada la *máxima casa de estudios del magisterio estatal*, produce conocimiento especializado y cómo será posible que diseñe e instrumente una manera de producir conocimiento a través de las tesis de grado de maestría y doctorado, sin fines eficientistas y burocráticos y que corresponda en mayor medida con los requerimientos prioritarios de la educación, en el estado, las regiones, las localidades, las escuelas; una manera de generar conocimiento con pertinencia social?

Esta es la pregunta que orienta las reflexiones que aquí se exponen, y cuyo objetivo es aportar al debate de la pertinencia institucional en la perspectiva del contexto social en que se ubica este Instituto de investigación y posgrado para profesores, que abordamos como estudio de caso.

DESARROLLO

a) La institución que se estudia

Su dependencia de la administración estatal y su precariedad

La historia del origen y expansión, de la institución que se aborda en este estudio ayudan a explicar cómo ha venido atendiendo sus funciones de producción y circulación de conocimiento sobre educación. Se trata de una institución que surge y depende de la administración estatal, en el contexto del incremento de las normales, de su reconocimiento como educación superior y de la necesidad del Estado de ofrecer movilidad profesional y laboral a los profesores.

Sus condiciones de origen y en las que ha laborado e incluso expandido, han sido precarias, incluso en infraestructura básica y equipamiento. No obstante a más de 35 años de su puesta en marcha cuenta además de la sede localizada en la capital del estado, con cuatro subsedes distribuidas en diferentes regiones del territorio estatal, en las que se imparten los tres niveles de posgrado (especialidad, maestría y doctorado), además de cursos, talleres, seminarios y diplomados, en educación continua.

En torno a la carencia de autonomía de la institución se han expuesto observaciones que conllevan dudas sobre el desarrollo académico y el ejercicio crítico intelectual de la vida institucional, al estar sujeta a los intereses políticos, concepciones y orientaciones burocráticas, del poder gubernamental de la entidad, son inquietudes que ameritan de un análisis de mayor seriedad y profundidad a la par que se realice un balance de las aportaciones a los campos de conocimiento y a la solución de la problemática educativa estatal.

Con relación a estas instituciones de educación superior no autónomas, se asegura que su acotada *libertad* dificulta que su quehacer responda a las demandas y desafíos del entorno social, de acuerdo con Tünnermann (2006), quien sostiene que “en realidad, sólo mediante el pleno ejercicio de la libertad académica y de una auténtica autonomía es que las instituciones de educación superior pueden adecuadamente, desde sus propios proyectos educativos y de la misión y visión que de ellos se desprende, promover su pertinencia a la luz de las necesidades de la sociedad”.

En cuanto al subsistema de instituciones autónomas, la contraparte podría igualmente dejar dudas; en algunos discursos, el compromiso social de la educación se enuncia en un nivel declarativo, sin que existan posibilidades de verificar evidencias, en tanto son valores intangibles, por ejemplo: servir a la sociedad “fortalecer la conciencia colectiva y el ideal crítico, formar seres humanos libres en pensamiento y acción, conscientes y exigentes de sus derechos, respetuosos de las leyes y sus

conciudadanos” (Gasca, 2013:12). ¿Cuál podría ser el fiel de la balanza para valorar la pertinencia social de uno y otro tipo de organizaciones?

LAS TESIS ELABORADAS EN LOS PROGRAMAS DE MAESTRÍA Y DOCTORADO

Las tesis de posgrado han sido objeto de diversas investigaciones, entre ellas se encuentra las publicaciones de Pacheco-Méndez (2014) y Gutiérrez, Barrón, y González (2012). La primera da cuenta de los problemas epistémicos y cognitivos en la elaboración de las tesis de doctorado y reconoce su contribución al campo de conocimiento social y educativo. Mientras que la segunda considera relevante el incremento de la producción en el ramo de la educación aportado por las tesis de maestría y doctorado, en tanto se ha experimentado una notoria expansión de este nivel educativo. Afirman las autoras que:

las tesis de posgrado son producto de programas que pretenden, dentro de sus objetivos la formación de investigadores y la formación especializada de profesionales [...] resultan ser un producto final, no sólo de un proceso de formación especializado en el campo educativo, sino también un producto de un estudio e investigación sistemática que un profesional realiza siendo guiado y orientado por especialistas en el ramo a lo largo de un periodo de entre tres y cuatro años (Gutiérrez, Barrón, y González, 2012, pp. 199-201).

De acuerdo con lo anterior, consideramos que las tesis de grado dan cuenta, además de los productos de la planta académica, en calidad de referentes empíricos, de cómo cuándo, cuánto, qué se está investigando; representan el mayor proyecto de investigación, o el único que realizan los profesores que cursan los posgrados, en torno a fenómenos educativos, de acuerdo con normas de validez científica, avaladas por cuerpos colegiados.

En el caso que se estudia, a 36 años de estar en funciones, la institución ha logrado un acervo de más de 600 tesis de los egresados de sus programas de maestría y de doctorado, este último programa entró en funciones en el año 2002 (datos aproximados obtenidos del Centro de Documentación de la institución, elaboración propia, 2017).

Ante los problemas sentidos por la generalidad de instituciones públicas de posgrado en el país que atañen a la eficiencia, eficacia y competencia, hechos manifiestos por las recientes políticas educativa y de la ciencia (Ibarra, 2013), esta institución ha implantado desde la primera década de este siglo, políticas internas para incrementar la obtención del grado, con lo cual ha logrado elevar sus

índices de eficiencia terminal. Sin embargo, el riesgo que se ha corrido es que este cumplimiento sea en la superficie, que la imposición de topes de titulación, no permita dedicar el tiempo necesario al estudio y la investigación (Cárdenas, 2012, p. 96), o se caiga en otra perversión como la que mencionan Didou *et al.*, (2013, p.251) para el caso de algunos investigadores jóvenes del Sistema Nacional de Investigadores quienes para aumentar la productividad eventualmente eligen “temáticas inocuas pero susceptibles de redundar rápidamente en productos medibles”.

En consecuencia, en ambos casos se pone en entredicho el *ethos* científico al no cumplir con dos prescripciones básicas: 1) la investigación como resultado y beneficio de la colectividad, y 2) la de la ciencia como un conocimiento desinteresado; “el investigador debería de estar guiado por la búsqueda de la verdad y del bien común [...] no por el interés mercantil o de prestigio individual” (Lander, 2016, p.22).

A manera de sentencia, Gil (2006, p. 138) suele parafrasear sobre la necesidad de que las instituciones aprendamos a observar y medir lo que es valioso “y así salvarnos de la condena de sólo valorar lo que es medible. Ir más allá de los ahora tan famosos, y a veces mitificados, indicadores”.

En las tesis mencionadas de los egresados de maestría y doctorado, al igual que en los trabajos de la planta académica, priva un modo tradicional de producción de conocimiento, con circuitos de valoración y comunicación locales, de conformidad con la comunidad académica; desde este control se determina sobre qué problemas, métodos y técnicas se considera importante trabajar y quiénes están calificados para hacerlo. El control de calidad se ejerce por la revisión de pares, se trate de comités tutorales, de lectores, o dictaminadores; condiciones y procesos que, al menos formalmente, se cumplen.

Dos factores que podrían ser de gran ayuda en el diseño de maneras más pertinentes de producir conocimiento son: 1) que la institución por su naturaleza se enfoca a formar en el nivel posgrado a los profesores en servicio, oriundos o residentes del estado, conocedores experimentados de la problemática local-regional y de, al menos, un nivel de escolaridad (básico, medio o normal), y 2) en su estructura orgánica la institución cuenta con una sede y cuatro sedes distribuidas en diferentes regiones del territorio estatal.

b) Los modos de producción de conocimiento

Aseveran Jiménez, Ramírez, y Morales-Arroyo (2008) —quienes definen modo de producción de conocimiento, apoyados en Gibbons, como un complejo de ideas, métodos, valores y normas—, que estamos ante nuevas formas de producir conocimiento; en algunas instituciones nacionales la producción de conocimiento se hace de manera transdisciplinaria, su control de calidad corre por parte del contexto y de sus usuarios, en términos de qué tanto contribuye a solucionar los problemas

(Gibbons *et al.*, 1997), lo cual se identifica como *modo dos*; es una manera de investigar que ha rebasado el enfoque tradicional disciplinario del modo uno que en su momento fue la respuesta al desarrollo de los siglos XVIII y XIX con la consolidación del capitalismo, pero que ante el cambio mundial de las condiciones epistemopolíticas comenzó a transformarse en el sentido de las demandas “de una nueva forma de organización de la producción de conocimiento orientado a la producción fabril” (Acosta y Carreño, 2013, p.69).

En este nuevo *modo dos* recibe una serie de críticas en el sentido de que el conocimiento ha pasado de ser un bien de la humanidad a un producto al alcance de quienes pueden financiar su producción (Acosta y Carreño, 2013, p.76). En el mismo tenor se expresan Jiménez, Ramírez, y Morales-Arroyo (2008): “a pesar del reclamo en ese sentido, [*el modo dos*] responde más cercanamente a las necesidades del mercado, las cuales no necesariamente consideran las necesidades de la sociedad”. Entonces ¿cómo imbricar la política educativa institucional con la producción de un conocimiento prioritario y transferible a la sociedad? Tünnermann (2014) sugiere la necesidad de definir estrategias que contemplan planes operativos que requieran estructuras más horizontales

que partan de la consideración del conocimiento como un bien público, como un bien social. [...] para lo cual deberá sustituir sus actuales métodos de enseñanza-aprendizaje centrados en la transmisión del conocimiento por una efectiva construcción del conocimiento por los estudiantes [...] Aspirar a que la educación superior, globalmente competitiva donde docencia, investigación, extensión, vinculación y servicio se integren en un gran quehacer educativo, enriqueciéndose mutuamente y se apliquen a la búsqueda de soluciones para los problemas locales, regionales, nacionales, mundiales (Tünnermann, 2014).

Con esta filosofía, y según lo analizan Acosta y Carreño (2013, p. 75), ante la crisis ecológica planetaria, las críticas al uso del conocimiento en la sociedad globalizada y la insuficiencia de los modelos para elevar la competitividad internacional, emerge el *modo tres*, que desde algunos investigadores no es ni real ni evidente, si no más bien “una serie de indicios que dan cuenta de una propuesta sobre cómo construir un marco alternativo de relaciones para encarar la producción de conocimiento” (p.75).

Esos mismos autores describen que a diferencia del *modo dos*, este *modo tres* ha de operar privilegiadamente ante las demandas de los actores sociales y el entorno natural, no solo de los actores gubernamental y privado, como sucede con el *modo dos*.

Se trata, en este *modo tres*, de plantear la pertinencia, no desde la filantropía de la responsabilidad social “sino de los principios de corresponsabilidad y creación de valor social compartido” (Acosta y Carreño, 2013, p. 75).

Una visión distinta acerca de los modos de producción de conocimiento la expone Pérez (2014), al asegurar que el *modo tres* no suprime las funciones de los modos uno y dos “sino que las resignifica en un nuevo proceso donde se juega el desarrollo global, la defensa del medio ambiente, la democratización del acceso al conocimiento, las luchas contra la pobreza y la desigualdad” (Pérez Lindo, 2014, pp. 75-76). En consonancia, Jiménez, Ramírez, y Morales-Arroyo (2008, p. 18-19), describen las *comunidades científicas regionales de México* que constituyen una organización innovadora de creación de conocimiento socialmente responsable, donde afirman que confluye un sentido de “responsabilidad social” propio del *modo dos*, el cual ha sido debatible, pero que se encuentra presente en estas nuevas formas de hacer ciencia, desde el enfoque de organizar la ciencia para manejar la demanda por conocimiento competitivo, listo “para usarse en productos y servicios, en un mundo económicamente globalizado. Por otro, las comunidades científicas regionales en efecto responden a necesidades regionales materiales y sociales reales”.

Otra figura reciente para organizar la producción de conocimiento es la agenda de investigación, un medio en la cual se reflexionan y debaten las prioridades del conocimiento, democrática, institucional y colectivamente (Lander, 2016, p.21). A decir de Sutz (2005) constituye un eslabón clave en las relaciones entre investigación y sociedad; en los países subdesarrollados, llamados por ella “periféricos”, las agendas de investigación

deberían tener la brújula apuntando hacia colaborar con los esfuerzos por superar el subdesarrollo. Esto exige el concurso de todas las orientaciones disciplinarias: no puede inferirse de lo anterior sesgo alguno a favor de lo “aplicado” y en desmedro de lo “básico”. El centro de la cuestión se ubica en el término colaboración: ¿colaboración con quién? ¿colaboración en torno a qué?, lo que equivale a plantear que las agendas de investigación incorporen a su formulación demandas que se generan en el ámbito social, en el sentido más amplio del término. Esto incluye cuestiones muy concretas que algunos actores de investigación estarán en condiciones de abordar de forma directa; incluye también orientaciones más amplias a las que otros investigadores pueden sumarse. En todos los casos la calidad en la producción de conocimientos es requisito imprescindible: a nadie sirve la investigación mediocre (Sutz, 2005, p. 115).

CONCLUSIONES

La idea central que se intentó argumentar es que esta institución que se analiza puede aprovechar el potencial de recursos inteligentes (Pérez, 2016), científicos, educativos y materiales que posee para asumir una estrategia más adecuada que permita ofrecer soluciones a los problemas que se viven en la educación del estado, sus regiones, municipios y localidades.

La institución cuenta con dos fortalezas, 1) sus recursos intelectuales —los de la planta académica formada durante tres décadas en prácticas investigativas y los de los profesores en servicio que cursan los posgrados de la institución— y 2) la localización geográfica de sus instalaciones, que podrían hacer viable la propuesta para mejorar la pertinencia social de sus productos de investigación, en particular los que se plasman en las tesis de los egresados de sus programas de maestría y doctorado.

Por lo anterior se considera factible integrar a los estudiantes de ambos programas (maestría y doctorado) en la construcción de una agenda institucional de investigación que establezca prioridades para ser abordadas en la elaboración de sus tesis de maestría y doctorado, sin descartar ninguno de los modos de producción de conocimiento.

Se aspira a que el material aquí expuesto estimule el debate que conduzca a enriquecer el campo de investigación y a mejorar la pertinencia social de la generación, distribución y aplicación del conocimiento educativo, para la resolución de los grandes problemas que hoy vivimos.

REFERENCIAS

- Acosta, W. y Carreño, C. (2013). Modo tres de producción de conocimiento: implicaciones para la universidad de hoy, *Revista de la Universidad de La Salle*, 61. Consultada en <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/2439/2156>
- Cárdenas, C. (2012). El posgrado en el conjunto del sistema educativo mexicano. En María Luisa Chavoya y Sonia Reynaga (coordinadoras), *Diversas miradas sobre los posgrados en México*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 85-105.
- Chavoya, M.L. y Reynaga, S. (2012). Introducción. En María Luisa Chavoya y Sonia Reynaga (coordinadoras), *Diversas miradas sobre los posgrados en México*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, p. 10.
- Didou, S. (coord.), Góngora, E., Durand, J.P., Pineda, Y., y Badillo, J. (2013). La investigación sobre políticas de ciencia y tecnología. ¿Un tema emergente para la investigación educativa en México? En Alma Maldonado (coordinadora general), *Educación y ciencia: política y producción de conocimiento 2002-2011*, México: ANUIES/Comie, pp. 231-293.
- Gasca, E. (jueves 7 de marzo de 2013). La verdadera vocación de la universidad es servir a la sociedad. *Campus Milenio*, 501, 12.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., y, Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona: Pomares.
- Gil, M. (octubre-diciembre 2006). Réplica a un siglo buscando doctores ... ¡y ya los encontramos! *Revista de la Educación Superior*, XXXV (4), 140, 129-140.
- Gutiérrez, N.G., Barrón, M.C. y González, R. (2012). Tesis de posgrado en educación en tres programas de posgrado en México. Un acercamiento a núcleos temáticos en la producción de

- conocimiento. En María Luisa Chavoya y Sonia Reynaga (coordinadoras), *Diversas miradas sobre los posgrados en México*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 199-223.
- Hernández, C. (octubre-diciembre 2014). Desafíos de las ciencias sociales en América Latina. La experiencia en México. *De Raíz Diversa*, (1), 2, 49-67.
- Ibarra, E. (enero-junio 2013). Políticas gubernamentales, universidades públicas y racionalidad neoliberal. *Diálogos sobre Educación*, (4), 6, 1-13.
- Jiménez, J., Ramírez, J.M., y Morales-Arroyo, M.A. (28-30 mayo 2008). Modo 3 de producir conocimiento: investigación socialmente responsable, Río de Janeiro: *VII Jornadas Latinoamericanas de la Ciencia y la Teconología* (VII ESOCITE).
- Lander, E. (2016). Algunas interrogantes en torno a los retos de la producción de conocimiento en la actual coyuntura. En María Victoria Canino, (coordinadora), *La ciencia y su papel en la Venezuela del siglo XXI*, Caracas: Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas, pp.17-32.
- Pacheco-Méndez, T. (2014). Tradición, contexto y objeto de estudio en las tesis doctorales en educación de tres universidades. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, V, 12, pp. 46-69. Consultada el 1ero. de mayo de 2017, en:
<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/446>
- Pérez, A. (2016). El modo 3 de producción de conocimiento, las universidades y el desarrollo inteligente de América del Sur. *Integración y conocimiento*, 2, 5. Consultada en:
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/15727>
- Sutz, J. (2005). Sobre agendas de investigación y universidades de desarrollo. *Revista de Estudios Sociales*, 22, 107-122. Consultada el 1ero. de mayo de 2017, en:
<http://res.uniandes.edu.co/view.php/332/1.php>



Tünnermann, C. (2014). Mensaje de agradecimiento presentado en el homenaje que se le ofreció durante el 8vo Foro Centroamericano por la Acreditación de la Educación Superior. Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior. Consultado el 1ero. de mayo de 2017, en:

<https://www.youtube.com/watch?v=C0mYH3QiwDM>

Tünnermann, C. (2006). Pertinencia y calidad de la educación superior. Lección inaugural. Guatemala. Consultado el 1ero. de mayo de 2017, en:
<http://biblio2.url.edu.gt:8991/libros/leccion%20inaugural2006texto.pdf>

UNESCO (julio 1999). Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el Siglo XXI: Un nuevo compromiso. Consultado el 1ero. de mayo de:

http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion_s.htm