



VERDAD, BELLEZA, PROBIIDAD

REVISTA DYCS VICTORIA

ISSN: 2683-1821

DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES

Vol. 7 N° 1

enero - junio 2025



Edición artículos con temas libres



Imágenes: "Migrantes" de UTPL Blog - "Female traditional Navajo teacher" de Canva.

Directorio

MVZ. MC. Dámaso Leonardo Anaya Alvarado

Rector de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)

Dr. Eduardo Arvizu Sánchez

Secretario General

Dra. Rosa Issel Acosta González

Secretaria Académica

Dr. Fernando Leal Ríos

Secretario de Investigación y Posgrado

REVISTA DYCS VICTORIA. Año 2025, Volumen 7, Número 1, Enero - Junio de 2025, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, con domicilio en Centro Universitario "Lic. Adolfo López Mateos", Edificio Gestión del Conocimiento, 3er. Piso, Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. C.P. 87149, Teléfono (834) 318-18-00, ext. 2947. Página web: <https://dycsvictoria.uat.edu.mx/index.php/dycsv>, Correo electrónico: revistadycs@uat.edu.mx, Editor responsable: Dr. Ernesto Casas Cárdenas. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2020-021713342100-203. ISSN electrónico: 2683-1821; ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Última actualización de este número: 6 de diciembre de 2024.

Se prohíbe la reproducción total o parcial de los contenidos sin la autorización expresa de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Editores Asociados Internos

Dr. José Miguel Cabrales Lucio

Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), México

Dr. Arturo Dimas de los Reyes

Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), México

Dra. Verónica Mireya Moreno Rodríguez

Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), México

Dr. Humberto Rubén Dragustinovis Perales

Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), México

Editores Asociados Externos

Dra. Rocío Jazmín Ávila Sánchez

Secretaría de Educación de Tamaulipas, México

Dr. Jorge Ulises Carmona Tinoco

IJJ-UNAM, México

Dra. Rebeca Elizabeth Contreras López

Universidad Veracruzana, México

Dr. José Sérgio Da Silva Cristóvam

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Dr. Alan Jair García Flores

Universidad Veracruzana, México

Dr. Carlos A. Gabuardi

Facultad Libre de Derecho de Monterrey,

México

Dra. Tania Galaviz Armenta

Universidad Autónoma del Edo. de Morelos, México

Dra. Nancy Nelly González Sanmiguel

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Dra. Karen Nathaly Hernández Ruiz

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca,

Colombia

Dr. Cuauhtémoc López Guzmán

Universidad Autónoma de Baja California, México

Dr. Rogelio López Sánchez

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Dra. Ma. Cruz Lozano Ramírez

Universidad Autónoma de Baja California, México

Dra. Lorena Martínez Martínez

Universidad de Guadalajara, México

Dra. Olga Sofía Morcote González

Universidad de Boyacá de Tunja, Colombia

Dr. Luis Alberto Osornio Saldívar **Dra. Alma Rosa Saldierna Salas**
Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México *Universidad Autónoma de Nuevo León, México*

Dra. Karla Eugenia Rodríguez Burgos **Dr. Rodrigo Serrano Castro**
Universidad Autónoma de Nuevo León, México *Universidad Autónoma de B. C. S., México*

Dr. Raúl Ruiz Canizales **Dra. Francisca Silva Hernández**
Universidad Autónoma de Querétaro, México *Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México*

Dr. Alejandro Sahuí Maldonado **Dr. Gabino Solano Ramírez**
Universidad Autónoma de Campeche, México *Universidad Autónoma de Guerrero, México*

Dra. Maritza Salazar Salazar **Dr. Jorge Vargas Morgado**
Universidad de Holguín, Cuba *Universidad Anáhuac Querétaro, México*

Dr. Armando Villanueva Mendoza
Casa de la Cultura Jurídica, Tamaulipas

Equipo Editorial

Editor responsable

Dr. Ernesto Casas Cárdenas (SNII-Secihti)

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Diseño editorial

Mtra. Janeth Guadalupe Domínguez Rodríguez

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Tec. Eduardo Balderrama González

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Editor de inglés

Mtro. Baldemar Axel Tamez Cano

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Soporte técnico

Mtro. Sergio Daniel Coronado Cortez

Universidad Autónoma de Tamaulipas

06

Participación de las infancias en la obtención de recursos económicos para el sistema familiar en contexto de movilidad humana

17

Los saberes comunitarios en la educación indígena desde el marco normativo mexicano

Cultura de paz en el derecho y la contribución de las comunidades originarias a la paz en México

28

42

Narrativas de intérpretes en lenguas indígenas sobre el racismo lingüístico y el acceso a la justicia en México

El matrimonio entre personas con Síndrome de Down: ¿un derecho violado?

58

69

Diseño e implementación de aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL): La experiencia México – Colombia



Imagen tomada de: Canva educativo

Participación de las infancias en la obtención de recursos económicos para el sistema familiar en contexto de movilidad humana

Participation of children in obtaining economic resources for the family system in the context of human mobility

José Andrés Hernández-Casango, Viviana Castellanos-Suárez*

Resumen

Las familias en contexto de movilidad humana que transitan por México enfrentan múltiples necesidades económicas, agravadas por experiencias de violencia como secuestros, extorsiones y robos. El objetivo de este trabajo es explorar las experiencias de padres y madres en modalidad de viaje familiar sobre la participación de las infancias en la obtención de recursos económicos durante el tránsito por Villahermosa, Tabasco. La metodología utilizada fue exploratoria, cualitativa y de corte transversal, mediante un grupo focal con 8 personas, de las cuales 3 eran originarias de Venezuela, 1 de Nicaragua, 3 de Honduras y 1 de Guatemala. En conclusión, este estudio evidencia el impacto de la movilidad humana en el desarrollo de niñas, niños y adolescentes migrantes, quienes, junto a sus familias, deben enfrentar condiciones de extrema vulnerabilidad. Las dificultades económicas y la falta de protección en espacios de tránsito motivan a los padres a involucrar a los menores en actividades de subsistencia. Los hallazgos subrayan la importancia de implementar políticas públicas que prioricen el interés superior del menor y de promover intervenciones sociales que sensibilicen a los cuidadores sobre las implicaciones de la migración en el bienestar infantil.

Palabras clave: Labor infantil, familia, movilidad humana.

Abstract

Families in a context of human mobility who transit through Mexico face multiple economic needs, aggravated by experiences of violence such as kidnapping, extortion, and theft. The objective of this study is to explore the experiences of parents in family travel mode regarding the participation of children in the generation of economic resources during transit through Villahermosa, Tabasco. The methodology used was exploratory, qualitative, and cross-sectional, through a focus group with 8 participants, of whom 3 were from Venezuela, 1 from Nicaragua, 3 from Honduras, and 1 from Guatemala. In conclusion, this study highlights the impact of human mobility on the development of migrant children and adolescents, who, along with their families, must face extreme vulnerability. Economic hardships and the lack of protection in transit spaces motivate parents to involve minors in subsistence activities. The findings underscore the importance of implementing public policies that prioritize the best interests of the child and promote social interventions that raise awareness among caregivers about the implications of migration on children's well-being.

Keywords: Child labor, family, human mobility.

*Correspondencia: psic.joseandres@gmail.com

Fecha de recepción: 08 de abril del 2024 / Fecha de aceptación: 19 de noviembre del 2024 / Fecha de publicación: 06 de diciembre del 2024

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Introducción

La migración, entendida como la movilidad de personas de un lugar a otro que puede acontecer dentro de la misma región, nación o continente (Villegas et al., 2021), en ocasiones ocurre de manera forzosa, en estos casos, la organización internacional para las migraciones menciona que los movimientos migratorios pueden ser impulsados debido al uso de fuerza, presión o coacción para llevarse a cabo (Migration Data Portal, 2022).

Por otra parte, la migración forzada es un término aplicado a la realización del traslado, siendo de forma involuntaria, indeseada e influenciada por fuerzas externas que se contraponen a lo cotidiano de las personas implicadas, es decir, debido a las crisis económicas, la violencia constante que pone en juego la integridad y seguridad de las personas tal como menciona Varela (2015), también eventos catastróficos naturales, accidentes químicos o iniciativas de desarrollo forman parte de las causas del desplazamiento forzado. Lo que motiva a algunas familias a emprender un tránsito incierto, a través de países desconocidos. México, al ser el principal corredor hacia los Estados Unidos, se convierte en un espacio clave dentro del contexto de movilidad humana, el cual abarca una diversidad de situaciones y condiciones que enfrentan las personas en tránsito, como lo define González (2013). Este concepto incluye, no sólo a quienes migran en busca de mejores oportunidades o migran de forma forzada, sino también aquellos que solicitan asilo o la condición de refugiado, a las personas apátridas en tránsito, a las y los desplazados internos y a las víctimas de trata y tráfico de personas. Cada uno de estos grupos enfrenta vulnerabilidades particulares, pero comparten la necesidad de protección y apoyo en su esfuerzo por construir vidas fuera de su lugar de origen.

Villegas et al. (2021), mencionan que no sólo los miembros de las familias en contexto de movilidad son las principales afectadas, sino que el país receptor, también experimenta un impacto en su desarrollo social y económico. Este fenó-

meno puede generar beneficios como el incremento de la fuerza laboral, la diversidad cultural y el impulso de la economía local; sin embargo, también puede conllevar, consecuencias indeseadas, tales como conflictos sociales, entre ellos la discriminación y la xenofobia. Según Cortina (2017), la xenofobia se define como el miedo, rechazo o aversión hacia las personas extranjeras, teniendo como consecuencia la exclusión en varios ámbitos, como el laboral, educativo y social, dificultad en el acceso a servicios esenciales, limitando las oportunidades de desarrollo y crecimiento.

Ante dichas dificultades, las familias en contexto de movilidad humana, especialmente aquellas que no cuentan con recursos económicos y han sido víctima de diversos riesgos, como asaltos, secuestros o violencia durante el tránsito por México, se enfrentan a necesidades significativas, entre las más comunes se encuentra, la búsqueda de espacios de acogida gratuita, como albergues o casas de apoyo para personas migrantes, además de la escasez de recursos básicos, tales como transporte, alimentación o medios de comunicación como teléfonos para llamar e ingresar a Internet.

En un análisis realizado por Villegas et al. (2021), se cuestionan las posturas socio-antropológicas que fomentan, prácticas sociales que tienden hacia dos perspectivas de las familias en contexto de movilidad humana: por una parte, la visión etnocentrista, desde la cual se percibe a los niños y niñas como inmigrantes permanentes, considerando únicamente el origen nacional de sus familias y antepasados; por otra parte, una visión adultocentrista en la cual los menores migrantes son ubicados en una posición de exclusión en la sociedad receptora, que interpreta su infancia desde un enfoque de déficit, tomando la experiencia migratoria de sus padres, como el único referente para su condición infantil.

Las niñas, niños y adolescentes en el tránsito migratorio

La Red por los Derechos de la Infancia en México. (2024) menciona que según datos de

la Unidad de Política Migratoria de la Secretaría de Gobernación de México 2023, registraron 113,660, eventos de niñas, niños y adolescentes en situación migratoria irregular. De estos 46.1%, eran mujeres y 53.9% hombres, esta cifra representa un aumento del 59.6% en comparación con 2022, cuando se registraron 71,206 casos. Éstos datos reflejan la creciente complejidad de las dinámicas migratorias infantiles y juveniles, lo cual se vincula estrechamente con las categorías de identidades legales, aplicadas a los menores migrantes. Varela (2015) identifica la categoría de 'menor, no acompañado' que se refiere a personas de entre 0 y 18 años que realizan el tránsito por diversos países, sin la compañía de su padre, madre o tutor legal, y distingue también a los menores separados, aquellos que viajan sin sus padres, pero que están acompañados por otros familiares o tutores legales.

Para Villegas et al., (2021), ser niña o niño migrante conlleva frecuentemente estar expuesto a una potencial doble amenaza a la violación de los derechos, dadas las actuales situaciones de riesgo en las que se encuentran.

Estas circunstancias impactan el adecuado desarrollo psicosocial y físico de los menores, ya que se deja de valorar la importancia de la infancia como la etapa crucial para el desarrollo integral de la persona y durante este tiempo, es fundamental garantizar su derecho a vivir una vida con completa salud física y mental.

El proceso de reconocer la infancia, como una categoría social autónoma, ha sido un avance progresivo en el campo de las ciencias sociales. Históricamente, la infancia fue excluida de diversos ámbitos de acción y sus voces permanecieron silenciadas, debido a una visión adultocentrista que dominaba las decisiones en los sistemas familiares y sociales, (Gonzalez, 2013).

El reconocimiento formal de la infancia, como una categoría social con derechos propios, comenzó en el siglo XX, específicamente a partir de la convención sobre los derechos del niño en 1980 e

impulsada por la asamblea general de las Naciones Unidas (ONU, 1989).

Éste cambio de paradigma, generó un movimiento hacia la inclusión de la perspectiva infantil, en la toma de decisiones familiares, especialmente en el contexto de familias migrantes. En estos núcleos familiares, las decisiones que impactan en el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes (NNA) suelen tomarse sin incluir las opiniones de las infancias, lo que revela la persistencia adultocentrista en el sistema familiar migrante según (Varela, 2015). La escasa consideración de las voces infantiles en el contexto migratorio, perpetúa condiciones de vulnerabilidad y limita su desarrollo integral.

En el contexto migratorio, los niños y niñas se encuentran entre los grupos más vulnerables, convirtiéndose en víctimas invisibilizadas de un proceso que parece no proteger su infancia. Masiello (2023) destaca que los menores se enfrentan y 'pagan' los conflictos entre la sensibilidad humana y la rigidez de las leyes migratorias, ya que a menudo son despojados y despojadas del reconocimiento de sus emociones, su familia, su identidad e incluso sus nombres. En este proceso, las niñas y niños son conocidos únicamente como 'migrantes', sin que se reconozca su identidad individual, ni su derecho a vivir una infancia plena. Esta condición migratoria acelera sus procesos de desarrollo, obligándolos a asumir roles y responsabilidades que los hacen dejar atrás su infancia (Masiello, 2023).

Para describir esta realidad, Herrera (2020) utiliza el término 'nuda vida', una expresión que remite a la situación de los esclavos en el imperio romano, quienes eran considerados sacrificables. Aplicado al contexto actual, el término ilustra como las infancias migrantes son 'sacrificadas' en la migración, despojadas de derechos fundamentales y expuestas a una vida sin protección. Este fenómeno, es contrario, a los principios de los derechos humanos, donde la vida es el derecho primordial que debe protegerse por encima de cualquier condición o estatus migratorio (Herrera, 2020).

Al respecto Fagetti (2012, p.3.), retrata con exactitud y realidad la migración y el trabajo infantil mencionando:

“...significa llevar una vida itinerante, precaria e inconstante, donde la subsistencia nunca está garantizada, y muchas veces pende de un hilo. Del fino hilo de las fluctuaciones del mercado, de las condiciones climáticas, de la demanda de mano de obra y de las condiciones de trabajo impuestas por las empresas agrícolas, cuyo principal objetivo es maximizar las ganancias y minimizar los riesgos. Para Mateo ser migrante y niño trabajador ha significado ir haciéndose “grande” durante las largas jornadas de trabajo, con el esfuerzo cotidiano en los surcos. Fortalecer el cuerpo y hacerse inmune a base de insolaciones, infecciones y un constante contacto con pesticidas y agroquímicos. Crecer mientras la fuerza física “arrecia” y madurar mientras se asume una cada vez más comprometida responsabilidad en el sostenimiento económico propio y de los hermanos menores. Hacerse “hombre” y ciudadano mientras su familia lucha por sobrevivir a la ignominia de la pobreza y a la invisibilidad del trabajo precario y explotador”.

La exposición de NNA al trabajo

Algunos padres, madres y cuidadores frecuentemente se ven obligados a involucrar a niños, niñas y adolescentes (NNA) en la obtención de recursos, debido a la falta de acceso a alimentos y servicios esenciales, como transporte, comunicación y alojamiento. Si bien existen asociaciones civiles que ofrecen un apoyo a través de servicios sanitarios, asesoría profesional y hospedaje temporal. La alta demanda ha provocado que muchos de estos albergues y espacios de acogida operen por encima de su capacidad. Como resultado, el tiempo de estancia permitido suele ser limitado, lo cual coloca nuevamente a las familias en condiciones de vulnerabilidad.

Según Ayala-Carrillo y Cárcamo-Toalá (2012), para solventar la necesidad económica debido a las limitadas oportunidades para hacer frente a la pobreza y a la escasez de recursos, alternativas de vida y posibilidades laborales, se da el trabajo infantil.

A nivel global, en 2020, se estimó que aproximadamente 160 millones de niños estaban involucrados en trabajo infantil, lo que representa un incremento de 8.4 millones en comparación con el 2016. De este total, 79 millones de menores, realizaban trabajos peligrosos que ponían en riesgo su salud, seguridad o moralidad (UNICEF, 2021). Estas cifras reflejan un problema creciente que afecta a la infancia a diversas regiones del mundo, potenciado en contextos de vulnerabilidad como la migración.

Según Migration Data Portal (2021), indica que los niños migrantes definidos, como aquellos de 19 años o menos representaban el 14.6% de la población migrante total, aunque no todos los menores están involucrados en el trabajo infantil, su condición de migrantes, los colocan en situaciones de mayor vulnerabilidad y los expone a riesgos significativos de explotación laboral. La participación de estos niños, niñas y adolescentes en actividades laborales dentro del sistema familiar migrante puede tener efectos negativos sobre su desarrollo físico, mental y emocional, al privarlos de una infancia y adolescencia, segura y libre de explotación.

Además, la exposición al trabajo infantil en estos contextos tiene repercusiones negativas para el desarrollo cognitivo, socio afectivo y físico de los menores. Estos impactos no sólo afectan sus oportunidades y capacidades futuras, sino también contribuyen al desarrollo de conflictos sociales y problemas de salud, perpetuando, ciclos de pobreza y exclusión social, (UNICEF, 2020).

En función de lo planteado, los menores migrantes se ven expuestos a situaciones de trabajo forzado que van desde la solicitud de dinero en la calle hasta el empleo en labores domésticas. Las implicaciones de riesgo para estos niños y adolescentes incluyen secuestro y explotación por parte del crimen organizado, lo que abarca desde la explotación sexual y el tráfico de drogas hasta el tráfico de órganos. En este sentido, Salvador (2016) afirma que “los movimientos migratorios, especialmente en circunstancias irregulares, aumentan considerablemente la vulnerabilidad de niños y adolescentes a ser víctimas de diversas formas de maltrato y explotación incluyendo la prostitución y otras formas

de explotación sexual. Niñas, niños y adolescentes en estas circunstancias son frecuentemente usados como mano de obra barata, explotados en trabajos domésticos o dados en adopción ilegal.”

En la frontera sur de México, específicamente en la región Sonocusco de Chiapas, los niños y niñas migrantes, guatemaltecos enfrentan condiciones de trabajo que afectan gravemente su desarrollo. Ayala-Carrillo y Cárcamo-Toalá (2012) señalan que las tareas asignadas a los menores dependen del género: las niñas y las mujeres jóvenes realizan labores domésticas, mientras que los niños y adolescentes son empleados en trabajos que requieren mayor fuerza física y que por lo tanto implican mayores riesgos. Esta división de trabajo expone a los varones, a formas graves de trabajo infantil, mientras que las niñas reciben una remuneración económica inferior y con frecuencia, son susceptibles a la explotación extrema y el abuso sexual.

La protección de NNA en México

A pesar de que México cuenta con un marco legal robusto para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes (NNA), persisten problemas en la implementación efectiva de estos mecanismos, especialmente en contextos de movilidad humana. La protección de NNA, migrantes y de otras nacionalidades, suele ser insuficiente, no por la ausencia de leyes, sino por la ineficiencia en la aplicación de estas disposiciones ante la complejidad de los casos en contextos migratorios (Pérez et al., 2014). Aunque la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos incluye diversas reformas para proteger los derechos de los NNA, tales como la situación gradual del término ‘menor’ por ‘niño’, el establecimiento de la obligación del Estado, de garantizar la dignidad de la niñez, y el deber de los padres, tutores y custodios de preservar sus derechos, la realidad muestra que estas disposiciones no siempre se producen en una protección efectiva (Pérez et al., 2014).

En ese sentido, la falta de respuesta eficaz en la implementación de mecanismos de protección genera que tanto los NNA migrantes, como los nacionales se encuentran expuestos a situaciones de vulnerabilidad. La crisis humanitaria enfrentada por los NNA migrantes, no se debe únicamente a vacíos

legales, sino a falta de recursos y coordinación de los espacios de acogida y asistencia proporcionados por el gobierno mexicano. Como resultado en las familias en tránsito y sus integrantes más jóvenes, quedan doblemente expuestos a riesgos que vulneran sus derechos y afectan su desarrollo integral.

Por su parte, UNICEF en la Convención sobre los Derechos de los niños (2006), expone los siguientes derechos afines al tema en cuestión tal como aparece en la tabla 1

Sin embargo, en muchos casos, lo consagrado en los textos legales no se convierte en realidad tangible en la vida de los niños al ser invisibilizados como sujetos que tienen derechos a opinar, ser escuchados y participar en las decisiones que afectan su vida, así mismo tiene derecho a la vida, al esparcimiento, a un plan de vida y al libre desarrollo.

A fin de cuentas y tal como expone la OIT (2024):

”...la migración puede ser una experiencia positiva para los niños y niñas y puede ofrecerles una vida mejor, incrementar sus oportunidades y permitirles escapar de las amenazas inmediatas, tales como el matrimonio forzado, los conflictos y los desastres naturales. Los niños pueden enfrentar importantes desafíos durante el proceso de migración. Dichos desafíos son particularmente graves cuando los niños migran sin documentos de identidad adecuados y/o sin sus familias, y en países donde no existe protección legal y en donde a los niños se les impide acceder a servicios básicos tales como la educación y la atención sanitaria. En estos casos, los niños migrantes corren un gran riesgo de explotación y son susceptibles de caer víctimas del trabajo infantil. Muchos niños migrantes terminan trabajando en el sector agrícola o en el sector de servicios, por ejemplo, en trabajo doméstico. Algunos de estos niños y niñas son víctimas de trata. Con frecuencia, los niños migrantes experimentan maltratos, tales como aislamiento, violencia, malas condiciones de trabajo, omisión del pago de salarios y la amenaza de ser denunciados a las autoridades. A demás se ha demostrado que, entre los niños trabajadores,

■ Tabla 1. Convención de los derechos de los niños (2006)

Table 1. Convention on the Rights of the Child (2006).

| Tesis | Contenido |
|---|---|
| Interés superior del niño | Todas las medidas respecto del niño deben estar basadas en la consideración del interés superior del mismo. Corresponde al Estado asegurar una adecuada protección y cuidado, cuando los padres y madres, u otras personas responsables, no tienen capacidad para hacerlo. ART 1 |
| Supervivencia y desarrollo | Todo niño tiene derecho intrínseco a la vida y es obligación del Estado garantizar la supervivencia y el desarrollo del niño. ART 6 |
| Protección de la vida privada | Todo niño tiene derecho a no ser objeto de injerencias en su vida privada, su familia, su domicilio y su correspondencia, y a no ser atacado en su honor. ART 16 |
| Niños refugiados | Se proporcionará protección especial a los niños considerados refugiados o que soliciten el estatuto de refugiado y es obligación del Estado cooperar con los organismos competentes para garantizar dicha protección y asistencia. ART 22 |
| Protección contra los malos tratos | Es obligación del Estado proteger a los niños de todas las formas de malos tratos perpetradas por padres, madres o cualquiera otra persona responsable de su cuidado, y establecer medidas preventivas y de tratamiento al respecto. ART 19 |
| Salud y servicios médicos | Los niños tienen derecho a disfrutar del más alto nivel posible de salud y tener acceso a servicios médicos y de rehabilitación, con especial énfasis en aquellos relacionados con la atención primaria de salud, los cuidados preventivos y la disminución de la mortalidad infantil. Es obligación del Estado tomar las medidas necesarias, orientadas a la abolición de las prácticas tradicionales perjudiciales para la salud del niño. ART 24 |
| Esparcimiento, juego y actividades culturales | El niño tiene derecho al esparcimiento, al juego y a participar en las actividades artísticas y culturales. ART 31 |
| Trabajo de menores | Es obligación del estado proteger al niño contra el desempeño de cualquier trabajo nocivo para la salud, educación o desarrollo, fijar edades mínimas de admisión al empleo y reglamentar las condiciones del mismo. ART 32 |
| Venta, tráfico y trata de niños | Es obligación del Estado tomar todas las medidas necesarias para prevenir la venta, el tráfico y la trata de niños. ART 35 |
| Explotación sexual | Explotación sexual. Es derecho del niño ser protegido de la explotación y abusos sexuales, incluyendo la prostitución y su utilización en prácticas pornográficas. ART 34 |

Fuente: Elaboración propia basada en UNICEF (2006). Convención sobre los Derechos del Niño

los niños migrantes son los que reciben menor salario, los que trabajan más horas, los que asisten con mayor irregularidad a la escuela y los que enfrentan un mayor índice de mortalidad en comparación con los niños locales”.

Es fundamental reflexionar y visibilizar que la situación de trabajo infantil en contextos migratorios vulnera los derechos de los menores y obstaculiza su desarrollo pleno. La combinación de trabajo y niñez debería mantenerse alejada para preservar esta etapa de la vida, caracterizada por el disfrute, la creatividad y el desarrollo emocional. La propuesta se centra en proteger la infancia mediante la promoción de una cultura de paz y una convivencia saludable que favorezca un crecimiento armonioso.

El objetivo de la presente investigación es identificar el papel de las infancias en la obtención de recursos económicos durante su tránsito por Villahermosa, Tabasco, México, analizando las experiencias de padres, madres que se encuentran en modalidad de viaje familiar. A través de esta exploración, se busca comprender las dinámicas y desafíos que enfrentan las familias migrantes, y como estos afectan en el desarrollo y bienestar de los menores en contexto de movilidad humana. Este estudio contribuirá a visibilizar la situación de vulnerabilidad que viven las infancias así como proporcionar elementos que puedan guiar futuras intervenciones y políticas de protección de sus derechos.

Metodología

Los sujetos de estudio en esta investigación fueron 8 representantes de familia en total, de los cuales se explican sus datos en la tabla 2, dicha población se encontraba transitando en una caravana en Puebla y el INM los trasladó a Villahermosa, Tabasco, México, en donde se encuentra ubicado el Albergue Oasis de Paz del Espíritu Santo Amparito, que brinda un espacio temporal de aproximadamente dos noches a las familias en contexto de movilidad humana.

Ya que el presente estudio cualitativo, es de carácter exploratorio y transversal, se eligió la técnica de Focus Group para esta investigación, debido a su capacidad de explorar, experiencias, percepciones y dinámicas grupales de manera profunda (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013).

Proceso de recolección de datos. Se adquirió de un encuentro presencial, mientras los NNA se encontraban en una actividad psicosocial en el albergue, por lo que se invitó a los padres a un focus group en la que se les preguntó su nacionalidad y el número de hijos o menores de edad quienes les acompañaban, posterior a la presentación se realizaron 3 preguntas en las que podían responder o debatir con la finalidad de integrar la información estas fueron: *¿Qué problemas han tenido con el dinero durante el viaje? ¿de qué forma ayuda la familia durante*

■ Tabla 2. Datos de participantes en la recolección de datos.

Table 2. Data from participants in data collection

| No. de participante | Nacionalidad | Edad | Sexo | Cuidador solo: si/no | No. de menores que le acompaña |
|---------------------|--------------|------|-----------|----------------------|--------------------------------|
| 1 | Venezuela | 36 | Masculino | Si | 1 |
| 2 | Venezuela | 40 | Femenina | Si | 1 |
| 3 | Nicaragua | 42 | Femenina | Si | 2 |
| 4 | Honduras | 53 | Femenina | No | 2 |
| 5 | Honduras | 33 | Femenina | Si | 1 |
| 6 | Guatemala | 44 | Femenina | Si | 2 |
| 7 | Honduras | 21 | Femenina | Si | 1 |
| 8 | Venezuela | 44 | Masculino | Si | 1 |

Fuente: elaboración propia

el viaje? ¿Qué significa para ti viajar con los niños?

Discusión y resultados

En la investigación cualitativa, el uso de grupos focales permite una interacción efectiva y una recopilación de datos ricos en matices, especialmente en temas sensibles, como el de la migración y el tránsito en contextos de movilidad humana. Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013) sugieren que un grupo focal entre seis y 12 personas favorece una dinámica fluida, y una variedad de perspectivas, características que se reflejan en este estudio, en el cual participaron ocho personas de distintos países.

La decisión de migrar suele estar marcada por una combinación de factores socioculturales y económicos. Aruj (2008), señala que las aspiraciones y percepciones sobre los países destino pueden llevar a una idealización que ignora los peligros del trayecto. En este sentido, al preguntar sobre las carencias económicas en sus países de origen, los participantes, expresaron frustraciones y dificultades. Por ejemplo, el participante uno mencionó la situación crítica en Venezuela, mientras que el participante dos describió las dificultades de subsistir con ingresos extremadamente bajos, lo cual se línea con el panorama descrito por Aru, sobre el contexto sociocultural que moldea, percepciones erróneas sobre el tránsito y las oportunidades en los otros países.

Al realizar la primera pregunta se hizo referencia a las carencias económicas del país de origen, los participantes coincidieron respondiendo lo siguiente:

Participante 1: *en Venezuela las cosas están difíciles, al llegar a México se necesita más.*

Participante 2: *se ganan 3 dólares diarios y eso no alcanza para nada(...)*

Participante 5: *El problema del dinero es tener que pagarle a los de migración (...)*

Participante 8: *tienes que poner en la cedula, unos 300 por persona para pasar en cada que*

te detienen (...)

Participante 2: *para pasar la selva también se paga, en panamá si no pagas los indios te violan!*

Participante 3: *Mi problema fue para retirar la plata, no me ayudan por los papeles...*

Respecto al papel de la familia y el apoyo recibido durante el viaje, varios participantes relataron la importancia de recibir ayuda económica y emocional, aunque algunos enfrentaron desafíos al no contar con redes de apoyo sólidas. El participante 7, por ejemplo, necesitó la ayuda de una persona local, es decir, mexicana, para acceder a retirar dinero en efectivo debido a diversos requerimientos en algunas tiendas de conveniencia. La falta de redes de apoyo incrementa la vulnerabilidad de los migrantes y los expone a situaciones de soborno y extorsión, como también indican los estudios de migración en contextos de tránsito (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013; Aruj, 2008). Al realizar la segunda pregunta; *¿de qué forma ayuda la familia durante el viaje? Se obtuvo lo siguiente:*

Participante 7: *a mí hasta ahora me depositaron, tuve que pedirle el favor a un mexicano en el Oxxo para retirar.*

Participante 4: *mi esposo es el que hoy salió a trabajar, no teníamos nada, por que en piedras negras nos quitaron todo [...]*

Participante 5: *en mi caso que vengo sola, me mandaron unos dólares y con eso es lo que estoy planeando moverme [...]*

Participante 8: *a mí, me ha tocado pedir, tengo que, porque no hay quien más, tenemos que buscar de donde, aunque no salga tanto [...]*

Por último, al explorar los significados de viajar con niños, niñas y adolescentes, los testimonios reflejan una mezcla de resignación y protección. La percepción de tristeza fue común, como lo expresaron los participantes 2 y 3. Sin embargo, el participante 8 destacó su rol como padre soltero y la fortaleza de su hija ante el

viaje. Hernandez (2021) enfatiza que las infancias migrantes suelen ser invisibilizadas en las narrativas migratorias, donde predominan las voces adultas, lo cual refleja un enfoque adultocentrista que tiende a ignorar las necesidades emocionales y psicológicas de los menores, como lo señala también Morales (2022) en su crítica sobre las relaciones de poder en función de la edad.

Tercer cuestionamiento planteando la pregunta; *¿Qué significa para ti viajar con los niños? Los participantes respondieron:*

Participante 2: *¡Triste!*

Participante 3: *¡Horrible!*

Participante 3: *¡Triste!, ¡prácticamente la palabra es triste!*

Participante 4: *yo en mi vida nunca habían andado así.*

Participante 8: *bueno yo en lo personal, para mí es una experiencia única, pues, para mí, bueno hablo por mí, no por... pues para mí, es una experiencia única, yo atravesé la selva 2 veces, ya! Dos veces pasé la selva y con la niña, pues, la primera vez que la atravesé duré dos días y medio, la segunda vez duré 4 días y bueno... yo pasé la selva bien, mi niña, bueno... a diferencia de otras personas que vi que dejan a los niños con traumas, no, no, no, ya mi niña tiene 6 años y yo pasé la selva bien con ella, eh! No hubo ningún tipo de trauma a ella la vio un psicólogo cuando llegamos a blancas, todo, todos los demás países, eso no, no... si, si, es un viaje fuerte para los niños pero no es un camino que ellos deberían de tomar, pero en el caso mío yo soy padre soltero, la mamá de la niña la abandonó ya va para 4 años que estoy con ella no tengo con quien dejarla porque es mi hija, y yo me siento bien estando con ella, si es algo que es, no digamos traumático por que la niña esta como si nada, esto para ella es como como si estuviéramos en un viaje de turismo o algo paseando... ella no ve los riesgos por los que estamos pasando...*

Participante 2: *disculpa, que te interrumpa, (en voz baja), si sería bueno que... que la... la ayudes en el tema de la separación que tiene con su mamá... porque te recuerdas que veníamos caminando y me pediste el apoyo de que la pasara al baño? Ella me dice... Mi mamá me abandonó y eso a mí... a mí me partió el alma a mí me puso el corazón tan, tan lleno de sentimiento....*

Conclusiones

En conclusión, la movilidad humana en contextos migratorios, impacta profundamente en el desarrollo de las niñas, niños y adolescentes que acompañan a sus familias en búsqueda de mejores oportunidades. Las condiciones de extrema vulnerabilidad que enfrentan estas familias obligan a muchos padres y cuidadores a involucrar a los menores en actividades para la obtención de recursos económicos, obteniendo los riesgos significativos para su bienestar, físicos, psicológico y social. Aunque esta práctica no es ajustable, refleja la realidad de numerosas familias que transitan en condiciones de carencia y peligro.

Este estudio destaca la importancia de implementar políticas públicas que prioricen el interés superior de las infancias en los espacios de acogida y protección, asegurando intervenciones sociales efectivas, que escuchen y visibilicen, las opiniones de los menores, asimismo, resulta necesario desarrollar investigaciones orientadas a la acción social para sensibilizar a los padres sobre las consecuencias que el proceso migratorio puede tener en el desarrollo de sus hijos e hijas promoviendo prácticas que resguarden su integridad y sus derechos. Es esencial que se fortalezcan los mecanismos de protección para estos menores y sus familias. Sólo a través de una intervención coordinada entre actores sociales, gubernamentales y civiles. Será posible mitigar los efectos de la migración en las infancias y asegurar un futuro donde sus derechos no se vean comprometidos por las circunstancias de movilidad.

Referencias

- Aruj, R. S. (2008). Causas, consecuencias, efectos e impacto de las migraciones en Latinoamérica. *Papeles de Población*, 55, 95–116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5440812>

- Ayala-Carrillo, M. del R., y Cárcamo-Toalá, N. J. (2012). Los niños y niñas guatemaltecas migrantes en la frontera sur de México: Acompañantes o trabajadores. *Ra Ximhai*, 8, 29–44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3829081>
- Cortina, A. (2017). Aporofobia, el rechazo al pobre: Un desafío para la democracia. Paidós.
- Fagetti, V. G. (2012). Niños migrantes y trabajadores: una reflexión sobre los márgenes del Estado y las nuevas modalidades de gobierno. *La migración y sus efectos en la cultura, CONACULTA, México DF*. https://www.researchgate.net/publication/336614113_Ninos_migrantes_y_trabajadores_una_reflexion_sobre_los_margenes_del_estado_y_las_nuevas_modalidades_de_gobierno#fullTextFileContent
- González, G. C. (2013). La migración centroamericana en su tránsito por México hacia los Estados Unidos. *Alegatos*, 83, 169–194. <https://alegatos.azc.uam.mx/index.php/ra/article/view/187>
- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)
- Hernández Hernández, O. M. (2021). Políticas de la memoria de niñas y niños en caravana de migrantes centroamericanos. *Frontera Norte*, 32, 0. <https://doi.org/10.33679/rfn.v1i1.2014>
- Herrera, J. C. L. (2018). Nuda vida y estado de excepción en Agamben como categorías de análisis para el conflicto colombiano. *Revista CES Derecho*, 9(2), 237-266. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6805234>
- Herrera, J. C. L. (2020). *Filosofía y conflicto: Apuntes de la "nuda vida" desde la experiencia colombiana* (Doctoral dissertation, UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Masiello, F. (2023). Los sentidos del migrante. *Visitas al Patio*, 17(1), 15-28 <https://doi.org/10.32997/RVP-vol.17-num.1-2023-4156>
- Migration Data Portal. (2021). Niños y jóvenes migrantes. Migration Data Portal. <https://www.migrationdataportal.org/es/themes/ninos-migrantes>
- Migration Data Portal. (2022). Migración forzosa o desplazamiento forzoso. Migration Data Portal. <https://www.migrationdataportal.org/es/themes/migracion-forzosa-o-desplazamiento-forzoso>
- Morales, S. (2022). Niñeces del Abya Yala: una aproximación a las categorías de adultocentrismo y adultismo. *Observatorio Latinoamericano y Caribeño*, 6, 135–153. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/observatoriolatinoamericano/article/view/7897/6951>
- Organización Internacional del Trabajo. (2024). Trabajo infantil y migración. <https://www.ilo.org/es/programa-internacional-para-la-erradicacion-del-trabajo-infantil-ipecc/sectores-y-areas-de-trabajo/trabajo-infantil-y-migracion>
- Pérez Fuentes, G. Cantoral Domínguez, K. y Ramos Torres, D. (2014). El interés superior del menor como principio. *Perfiles de las ciencias sociales*. 1(2), 305-320.
- Red por los Derechos de la Infancia en México. (2024, marzo 27). Niñas, niños y adolescentes migrantes en México a diciembre de 2023. Red por los Derechos de la Infancia en México. <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2024/03/27/ninas-ninos-y-adolescentes-migrantes-en-mexico-a-diciembre-de-2023/>
- Salvador Valencia, A. D. C. (2016). *Maltrato de menores migrantes y su protección a través de los tratados internacionales (estudio de caso: Tenosique, Tabasco)* (Master's thesis, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla). <https://repositorioinstitucional.buap.mx/items/db3129ba-f06f-40a2-96c6-257073c60208>
- UNICEF. (2006). Convención sobre los Derechos del Niño, p. 10-25. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- UNICEF. (2020). El rol de la protección social para reducir el trabajo infantil. <https://www.unicef.org/>

mexico/historias/el-rol-de-la-proteccion-social-
para-reducir-el-trabajo-infantil

UNICEF (2021) *Los casos de trabajo infantil se elevan a 160 millones, al alza por primera vez desde hace dos decenios*. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/trabajo-infantil-elevan-160-millones-al-alza-primera-vez-dos-decenios>

Varela Huerta, A. (2015). “Buscando una vida vivible’: La migración forzada de niños de Centroamérica como practica de fuga de la ‘muerte en vida.’” *El Cotidiano*, 194, 19–29. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32542592003>

Villegas, M., Balaguera, E., García Rozo, M., y González, F. E. (2021a). Discurso de la Niñez Sujeto sobre la Migración Forzada. *Ciencia y Sociedad*, 46(4), 49–67. <https://doi.org/10.22206/cys.2021.v46i4.pp49-67>

Villegas, M., Balaguera, E., García Rozo, M., y González, F. E. (2021b). Discurso de la Niñez Sujeto sobre la Migración Forzada. *Ciencia y Sociedad*, 46(4), 49–67. <https://doi.org/10.22206/cys.2021.v46i4.pp49-67>



Los saberes comunitarios en la educación indígena desde el marco normativo mexicano

Community knowledge in indigenous education from the Mexican regulatory framework

*Sadid Pérez-Vázquez**

Resumen

Este trabajo escrito, es el resultado de una exploración documental y se conjuga con las experiencias de estudiantes de diferentes programas educativos, analizado desde una mirada cualitativa, teniendo como objetivo analizar el concepto de educación del que el estado viene ofreciendo a los ciudadanos, esto desde los principios del derecho educativo, donde se debe de reconocer que es un derecho humano que toda persona debe de gozar de ello sin importar condición social o cultural; se revisaron normas jurídicas en el ámbito nacional con respecto a la educación y autores pertinentes al derecho a la educación en contextos indígenas. Los resultados, permiten visualizar las desigualdades en la educación y las múltiples opresiones que enfrentan los pueblos originarios en la formación profesional y de acceder al derecho educativo como un derecho humano. En conclusión, se puede comprender la importancia que se tiene el de hacer usos del derecho educativo como parte esencial que toda persona debe de ejercer como un derecho universal que garantiza la formación académica de toda una población, sin importar el contexto social.

Palabras clave: Educación, principio del derecho educativo, derechos humanos.

Summary

This written work is the result of a documentary exploration and is combined with the experiences of students from different educational programs, analyzed from a qualitative perspective, with the objective of analyzing the concept of education that the state has been offering to citizens, this from the principles of educational law, where it must be recognized that it is a human right that every person must enjoy regardless of social or cultural status; Legal norms at the national level regarding education and authors relevant to the right to education in indigenous contexts were reviewed. The results allow us to visualize the inequalities in education and the multiple oppressions that indigenous peoples face in professional training and access to educational rights as a human right. In conclusion, one can understand the importance of making use of the educational right as an essential part that every person must exercise as a universal right that guarantees the academic training of an entire population, regardless of the social context.

Keywords: Education, principle of educational law, human rights.

*Correspondencia: sadperez@uv.mx

Fecha de recepción: 29 de mayo del 2024 / Fecha de aceptación: 11 de noviembre del 2024 / Fecha de publicación: 06 de diciembre del 2024

Universidad Veracruzana Intercultural

Introducción

La inclusión de los saberes comunitarios sigue pareciendo, como menciona Pérez (2022), “un espejismo utópico dentro del sistema estatal, a pesar de las luchas que han surgido con el movimiento indígena, de la visibilización de la diferencia y de la intención de crear un mundo con muchos mundos, no se ha caído en cuenta de que las perspectivas de cada persona que está de pie en el planeta son distintas y, por consiguiente, los procesos de enseñanza y aprendizaje también lo son” (p.302). Por ello, la multiculturalidad resulta inherente a la vida, en ese sentido la interculturalidad se vuelve una necesidad en el proceso educativo. En una nación heterogénea, con una diversidad de lenguas, estructuras gramaticales, así como de distintas interpretaciones, es imposible una homogenización de la vida. En relación con la lengua, Xiublogger (2022) expresó lo siguiente:

La educación entre los nahuas comenzaba desde la niñez y era obligatoria, pública y universal, al contrario de los europeos, que solo educaban a los niños de la nobleza, sabemos el día de hoy que los mayas edificaron observatorios y que diseñaron el único calendario de Venus en la antigüedad y que en la ciudad de Ek Balam fundaron las escuelas de pintura más importantes de su cultura, se sabe que los wixarika y los rarámuri aprendieron a conectar su corazón y su pensamiento con la tierra y su esencia gracias a las plantas de poder y que evitaban las enfermedades físicas sanando la mente primero. (párr. 3)

Por lo anterior, es de gran relevancia considerar a la educación como un elemento esencial para la transformación de la ciudadanía, los procesos y espacios de aprendizaje. De acuerdo con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) 2024, en su artículo tercero, menciona, primero, que la educación es un derecho, así también que las instituciones educativas constituyen un espacio fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto lleva a que la educación pueda combinarse con la teoría-praxis, dicha praxis requiere de ser situada y articulada con los saberes comunitarios de las diversas cul-

turas, de manera que dichos saberes también sean fortalecidos y propicien procesos de enseñanza integral para avanzar en la visibilización y revaloración del aprendizaje in situ.

Bajo esa premisa, el objetivo que orientó de manera medular la presente investigación fue analizar el concepto de educación que el estado ofrece a los ciudadanos, esto desde los principios del derecho educativo, donde se debe de reconocer que es un derecho humano que toda persona debe de gozar de ello sin importar condición social o cultural.

Hay que considerar que el derecho educativo en la educación indígena fortalece la enseñanza en la familia como una institución formadora, y cuáles son los factores que ponen en riesgo a los estudiantes de no poder continuar con su formación educativa en un nivel superior, además hay que mencionar que existen factores que limitan el acceso a la educación superior, como la insuficiencia económica de las familias, la migración a causa de la falta de empleos, los imaginarios de educación futura que se construyen desde la infancia y, en ocasiones, el poco apoyo moral de las familias para que los hijos e hijas en edad escolar logren terminar sus estudios.

Entonces, al hablar de la educación se puede decir que es un proceso humano y cultural complejo. Para establecer su propósito y su “definición es necesario considerar la condición y naturaleza del hombre y de la cultura en su conjunto, en su totalidad, para lo cual cada particularidad tiene sentido por su vinculación e interdependencia con las demás y con el conjunto” (León, 2007, p. 597). La construcción del conocimiento situado es un proceso gradual que requiere de la participación en el ámbito familiar, comunitario y escolar. Sin embargo, en México la educación continúa siendo, en su mayoría, exclusiva de las aulas y las familias, sin integrar los saberes y procesos comunitarios.

También se sostiene que “la educación forma al sujeto individual (subjetivo), responsable ante el mundo” (León, 2007, p. 598), por lo que desde la enseñanza inicial básica es necesario generar es-

trategias de reflexión para formar personas conscientes del espacio que las rodea y del cuidado que conlleva para su bienestar. La responsabilidad de educar ante las problemáticas ambientales y sociales es una triada entre la familia, la escuela y la comunidad en la que los educandos se desarrollan; sin embargo, el mismo autor plantea cómo trasciende la educación desde un pensamiento liberal a una enseñanza entre cuatro paredes. A partir de un comparativo que incluye un antes y un ahora, les permite reflexionar acerca de cómo ha cambiado la educación en la época actual.

Antes, todo se compartía, hasta los que no tenían tierra para sembrar ni redes para pescar podían comer y había pocas necesidades materiales. “El hombre añora una especie de perfección y paraíso perdidos”, (León, 2007, p. 597). De hecho, las comunidades indígenas nos ayudan a recordar estos valores comunitarios, ejemplo de ello es la *mano vuelta* (entiéndase como la acción de ayuda mutua que se dan en las comunidades nahua del sur de Veracruz) que se daba entre hombre y mujeres nahuas desde el trabajo, la convivencia y en otros aspectos de ayuda mutua. Ahí estaba la esencia de la educación, desde la experiencia de un aprendizaje recíproco. Hoy en día, los docentes de educación indígena desaprovechan estas enseñanzas, puesto que no las traen a las aulas como parte complementaria de la enseñanza. Estos valores ayudarían a complementar el currículum en el trabajo de los valores comunitarios, la parte más humanitaria.

Por otro lado, la UNESCO (2014, p. 48) describe la educación como el aprendizaje “esencial para un desarrollo humano, inclusivo y sostenible promovido por sociedades del conocimiento capaces de enfrentar los desafíos del futuro con estrategias innovadoras”. Por lo tanto, es necesaria una educación que priorice ambientes libres de violencia y discriminación como un proceso que gradualmente tenga la posibilidad de ser asumido por maestros con las capacidades interculturales para enseñar desde la razón colectiva y desde el sentir humano de la gente o, en su caso, tener una cosmovisión más cercana de las realidades sociales.

Educar conlleva innovar las estrategias en el aula, proponer nuevas formas de enseñar, evaluar y construir el conocimiento en espacios que intenten constantemente liberarse del racismo y la discriminación, violencias que no han cesado. En ese sentido, educar para la paz, para la justicia, para el cuidado por el respeto de la diversidad que hay en los pueblos mexicanos, implica reconocer sus capacidades y también sus desigualdades.

Ahora bien, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2024), en su artículo tercero menciona que todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado (Federación, estados y municipios) impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias. Del mismo modo, en su artículo segundo, fracción II, menciona garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior.

Los artículos mencionados en la Carta Magna dan pie a que el Estado debe garantizar una educación más inclusiva que respete y valore la enseñanza desde la lengua materna, desde una mirada bilingüe, para hacer valer un derecho humano dentro de los marcos legislativos, mismos que constatan un derecho a la educación. La Ley General de Educación (LGE), en su artículo 14, fracción V, dice: “Promover la participación de pueblos y comunidades indígenas en la construcción de los modelos educativos para reconocer la composición pluricultural de la Nación”, esto lleva hacer valer también el principio de promover la participación del reconocimiento de esa multiculturalidad que compone al país. Lo anterior se une con el artículo 56 de la misma ley, en su párrafo 2, que menciona: “La educación indígena debe atender las necesidades educativas de las personas, pueblos y comunidades indígenas con pertinencia cultural y lingüística; además de basarse en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y de nuestras culturas”.

Derechos humanos

Los derechos humanos son preceptos que

tutelan, protegen la integridad y dan garantía a que cada persona pueda tener la libertad de ejercerla. Todas las personas que ocupan un espacio en una determinada sociedad pueden hacer uso de ellos, dado que las Naciones Unidas de los Derechos Humanos (NUDH) conceptualizan que son derechos que tiene toda persona en virtud de su dignidad humana. Los derechos humanos son derechos inherentes a todas las personas (NUDH, 2024), así se destaca la dignidad humana como un elemento fundamental que implica que la persona se tenga primeramente respeto a sí misma y exigir ese respeto para su persona y para los demás.

En el contexto de las comunidades indígenas, hacer valer el derecho educativo como un derecho humano es difícil, puesto que no existen instituciones que hagan difusión de éste, en algunos casos ni siquiera se sabe de la existencia de algún instrumento jurídico que enuncie los derechos humanos, por lo que es conveniente exigir su cumplimiento según lo que las leyes plasman. Cuando se habla de educación como derecho humano, no se considera como tal a la educación indígena, que en algunos casos no se proporciona en los idiomas originarios, tal como se describió en párrafo anterior; se tienen profesores que no hablan la misma lengua de la comunidad y eso limita a que la educación bilingüe no cumpla su función desde lo situado.

Respecto a la educación comunitaria como un derecho humano, es necesario decir que la educación es un derecho humano fundamental reconocido en un instrumento internacional, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 26. Ello también consta en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo tercero y en la Constitución Política del Estado de Veracruz, en su artículo 10, así como en leyes secundarias como la Ley General de Educación (LGE), que, en su artículo quinto, menciona:

Toda persona tiene derecho a la educación, el cual es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que

le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional; como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte (LGE, 2024, p.2)

Por otra parte, el aprendizaje significativo, según Rivera (2004, p. 48), “está definido por la serie de actividades significativas que ejecuta, y actitudes realizadas por el aprendiz; las mismas que le proporcionan experiencia, y a la vez ésta produce un cambio relativamente permanente en sus contenidos de aprendizaje”. Por lo que en estos contextos comunitarios y para que los derechos humanos sean válidos deberán desarrollarse un aprendizaje que lleve a comprender la interrelación de los elementos del territorio. Desde esta investigación se entiende que hay una estrecha relación entre la educación y el territorio integrado por el cuerpo, los ecosistemas, la biodiversidad y el patrimonio biocultural. Cada vez, es más necesario cuestionar el acceso diferencial a los recursos educativos y las condiciones de desigualdad basadas en una estructura patriarcal y capitalista que limita el desarrollo de los pueblos originarios desde su propia cosmovisión de educación y vida. Esta desigualdad se encuentra inmersa también en las relaciones de poder que emergen en el campo de la educación para decidir las estrategias, estilos de enseñanza-aprendizaje, las formas de interacción, los materiales y otros recursos y condiciones que se requieren en el proceso de construcción del conocimiento. Esto es clave para ver y comprender la relación de la práctica educativa y la participación colectiva de quienes forman parte del proceso educativo.

Derechos educativos

Lo anterior lleva a que se deba considerar a la educación indígena como un derecho humano por hacer valer en todas sus dimensiones y magnitudes, y que las comunidades también deben tener derecho a una educación digna, pertinente y de calidad que considere sus usos y costumbres, el uso del idioma en todos los espacios, ese decir, ejercer su derecho lingüístico. Se tiene considerado en el artículo 30, en la fracción V, que “el conocimiento y, en su caso, el aprendizaje de lenguas indígenas de nuestro país, la importan-

cia de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas” (LGE, 2024, p. 13).

Con lo antes mencionado y de acuerdo con Camacho, Gómez y Castillejos (2019), el término derecho educativo desde un aspecto legislativo:

...constituye un área de conocimiento necesaria para la formación en competencias ciudadanas, al promover mediante su conocimiento y difusión los derechos y obligaciones de la comunidad escolar, el reconocimiento del derecho humano a vivir en paz, es coadyuvante para la construcción de ciudadanía en los espacios altamente vulnerables por fenómenos violentos. (p. 306).

Cabe mencionar que el derecho educativo es una oportunidad para discutir los derechos de las personas, particularmente el derecho humano a la educación. Este derecho implica una obligación del Estado de garantizar la instrucción para todos, con el fin de promover una cultura de paz desde las aulas y, así, contribuir al beneficio de la sociedad.

Resulta necesario decir que el derecho educativo es un derecho humano por excelencia, que permite adquirir conocimientos tanto áulicos, extra-áulicos, como formales e informales para la búsqueda de una transformación social e institucional.

El derecho educativo es:

La suma de dos grandes campos del conocimiento, la educación y el derecho; promueve la cultura de paz en un marco de justicia y paz basada en el respeto de los derechos humanos, unos de sus objetivos, es la creación de un mundo mejor donde sea posible la convivencia de todos a partir de la aplicación de normas, resultado de la acción democrática, que promuevan entre los seres humanos, la sana convivencia y la no violencia, lo que implica el dominio de valores morales y ciudadanos basados en la tolerancia, la justicia y la libertad, con visión humanista y mediadora para la construc-

ción de la paz como elemento indispensable para la convivencia de los seres humanos, en especial los niños y adolescentes. (Soria, 2014, citado por Pérez, 2022, p.305)

Soria (2014 citado por Pérez, 2022, p. 306) se enfoca en niños y adolescentes porque considera que ahí se tiene el mejor momento de la enseñanza de principios, de valores y de una cultura de paz, tema central de este trabajo, como elemento esencial del respeto, la justicia, la tolerancia y empatía. “Esto conlleva una ardua labor para que el derecho educativo pueda imperar en la formación de nuevas sociedades, sensibles hacia el otro”.

Por otra parte, es importante señalar que el ejercicio del derecho educativo debe permitir la creación de espacios que fomenten la formación en valores humanos, orientados al servicio del prójimo. Este enfoque debe incluir el trabajo colaborativo entre maestros y padres de familia para lograr una educación inclusiva y de calidad humana. Desde la perspectiva del derecho educativo, es posible seguir avanzando hacia la construcción de una sociedad más empática e inclusiva.

“La gratuidad y obligatoriedad en los niveles fundamentales de la educación se deben acompañar de dotación o disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad” (Horbath y Gracia, 2016, p. 177). El derecho consagrado en la constitución, en su artículo segundo, inciso B, menciona que parte de las políticas deberán ser diseñadas y operadas juntamente con los pueblos y autoridades indígenas. Además, la fracción II estipula que se garantizará la educación bilingüe, intercultural, conclusión del nivel básico y desarrollo de contenidos regionales, por mencionar algunos. De ahí que el derecho educativo haga exigible el cumplimiento de lo que el marco jurídico establece. (Bolívar, 2010) menciona que “La educación como derecho es mucho más que la posibilidad de la persona de tener cierto nivel de instrucción (p.192)

Entonces, la educación debe ser el acto que transforme, modifique y desarrolle a la persona, brindándole aprendizajes significativos que le

sirvan para la vida y le permitan crear una nueva realidad.

Declaración universal de los Derechos humanos

La declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas menciona en el artículo 34 lo siguiente: “Los pueblos indígenas tienen derecho a promover, desarrollar y mantener sus estructuras institucionales y sus propias costumbres, espiritualidad, tradiciones, procedimientos, prácticas y, cuando existan, costumbres o sistemas jurídicos, de conformidad con las normas internacionales de derechos humanos” (Naciones Unidas, 2008, p. 13).

La Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de la Unesco indica, en el artículo 4: “respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías y de los pueblos autóctonos”. (UNESCO, 2003, p. 4). Se concluye con “el reconocimiento oficial de la jurisdicción indígena conlleva que las definiciones normativas, los procedimientos y las instituciones creadas por estos pueblos, son también derecho y por ende constituyen un ordenamiento jurídico” (Duque, 2014, p. 50). De ahí que se busque una coordinación del derecho positivo con el indígena en un espacio de diálogo de saberes, donde se reconozca el sistema de impartición de justicia indígena como fuente de resolución de conflictos dentro de las comunidades.

Los instrumentos internacionales y nacionales en materia de derecho indígena oficialmente reconocen y protegen los usos y costumbres e instituciones indígenas, sin embargo, los sistemas normativos indígenas son discriminados a la hora de impartir y administrar justicia en comunidades indígenas, tal como se menciona en el artículo 2, párrafo 1 de la CPEUM, el cual expresa que los pueblos indígenas son: “aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales, políticas o parte de ellas”. Por otra parte, el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo [OIT] establece en su artículo 1, fracción b, que se es indígena:

A los pueblos en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (OIT, 2014, p. 20)

Las prácticas culturales y jurídicas de cada población son tan importantes como aquellas ajenas a su cosmovisión, ya que existen múltiples mundos dentro de un solo mundo, y todos los grupos sociales mantienen sus propias diferencias. A pesar de que constitucionalmente el Estado mexicano se define como una nación que agrupa una heterogeneidad de culturas y se considera una nación pluricultural, se debe creer, más bien, en el sentido plural de la palabra: somos naciones.

Actualmente, hablar de pueblos indígenas es un asunto polémico, un desafío para el Estado capitalista, pues la organización colectiva a través del movimiento indígena ha propiciado nuevos espacios para reflexionar quiénes son, de qué y para qué están hechos. Han aprendido a defender sus derechos a pesar de que la mayoría de la gente los ignora, otro sector los conoce y defiende, pues se ha apoderado de la palabra indígena para crear, evolucionar y para ofrecer lo mejor: un buen vivir. Reflexionar quién es, dota de un bagaje jurídico para la defensa de los derechos.

Metodología

La metodología usada se basa en la perspectiva socioeducativa que retoma la “interacción que involucra al profesor y a una persona, grupo o comunidad. Éstas pueden ser de cualquier edad, pero siempre están situadas en un contexto sociocultural e histórico específico” (Úcar, 2020, p. 16). En este caso se trabajó con una población estudiantil de 33 personas, de un total de 53 estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Las Selvas, cuya edad oscila

entre los 18 y 22 años, considerando a hombres y mujeres.

Como se mencionó la población estudiantil de la UV- Intercultural (UV-I), es de 53 estudiantes de los programas educativos de la Licenciatura en Gestión Intercultural (LGID), Licenciatura en Gestión Intercultural (LGI) y la Licenciatura en Agroecología y Soberanía Alimentaria (LASA), de manera aleatoria se eligió a 33 estudiantes en para aplicar una encuesta de nueve ítems con preguntas abiertas, cerradas y mixtas. El objetivo de la encuesta fue conocer la importancia de los derechos humanos, los saberes comunitarios y las dificultades que los jóvenes enfrentan como estudiantes universitarios y egresados de preparatorias; con ello, también se destaca la opinión sobre los beneficios de una educación intercultural en el nivel superior.

Es importante destacar, que todas las opiniones vertidas en el instrumento fueron de utilidad para generar gráficas y procesos de reflexión en el aula sobre los retos de la formación profesional desde lo situado. También, es relevante contrastar resultados de algunas entrevistas realizadas a profesores acerca del mismo tema, así como otros actores educativos de la comunidad, en específico a docentes en contextos comunitarios a nivel preparatoria.

Resultados

En este apartado se presentan las opiniones de los estudiantes encuestados sobre las desigualdades en la educación y las múltiples opresiones que enfrentan como miembros de una población originaria, tanto en su formación profesional como en su acceso al derecho educativo como un derecho humano, desde una perspectiva intercultural y no indígena.

a) Educación desde un enfoque intercultural y no indígena

Los estudiantes encuestados provienen de diferentes comunidades de la Sierra de Santa Marta, que comprenden los municipios de Soteapan, Mecayapan, Tatahuicapan, Pajapan, así como estudiantes de zonas urbanas como Minatitlán, Cosoleacaque, Oteapan y Chinameca. Como

se puede observar, la población estudiantil no es exclusivamente indígena, sino que también incluye a estudiantes provenientes de municipios urbanos. Esto garantiza que otros tipos de poblaciones también tengan acceso a una educación menos convencional. De esta manera, la UV-I ofrece una educación más inclusiva, con un enfoque intercultural.

Por otra parte, se puede decir que la educación intercultural fomenta una enseñanza basada en valores y en el respeto a la diversidad. Brinda la oportunidad de comprender al otro y, sobre todo, reconoce la educación como un derecho fundamental, orientado a la construcción de la paz, tal como refiere Michell Fernández:

La educación intercultural ha de formar estudiantes con valores y principios como proyecto de vida, que hagan del estudiante un ser humano, que reconozca y valore la diversidad en todos los aspectos sociales con la finalidad de enriquecer culturalmente, de esta forma el estudiante se prepara con un proyecto profesional y termina siendo parte de su vida. (Michell Fernández, comunicación personal, 24 octubre de 2023).

La educación intercultural ofrece a la comunidad estudiantil la posibilidad de incursionar en una enseñanza más dialógica, en la que se ve como una oportunidad para interactuar entre sí, sin jerarquizar el conocimiento. En lugar de enfocarse en quién sabe más o menos, se fomenta la complementariedad mutua, siempre basada en el respeto. De esta manera, se fortalece el lazo de solidaridad y se promueve el aprendizaje colectivo.

b) El acceso a la educación según los marcos normativos

A pesar de que existen fuentes normativas tanto a nivel internacional como nacional que reconocen la educación como un derecho humano universal al que todos deben tener acceso, también se valoran los saberes comunitarios que enriquecen y fortalecen el aprendizaje en el aula. Estos saberes, que incluyen el uso de la lengua originaria como forma de comunicación y enseñanza

directa, son fundamentales. Como menciona Sergio Hernández:

“Los conocimientos no son exclusivos de personas con un título universitario, si no que las comunidades son centinelas de saberes que han aprendido en la práctica, con diferentes enfoques y métodos de transmisión de saberes, pero igual de importantes” (S. Hernández, comunicación personal, 24 octubre de 2023).

Queda claro que el aprendizaje no se limita únicamente a las aulas, sino que se extiende a todos los espacios donde convergen los estudiantes de la UV-I. En estos lugares, se presenta la oportunidad de aprender de diversos actores locales y sabios comunitarios, a través de la multidisciplinariedad de los temas presentes en la comunidad, como la medicina tradicional, las autoridades comunitarias, los artesanos, entre otros.

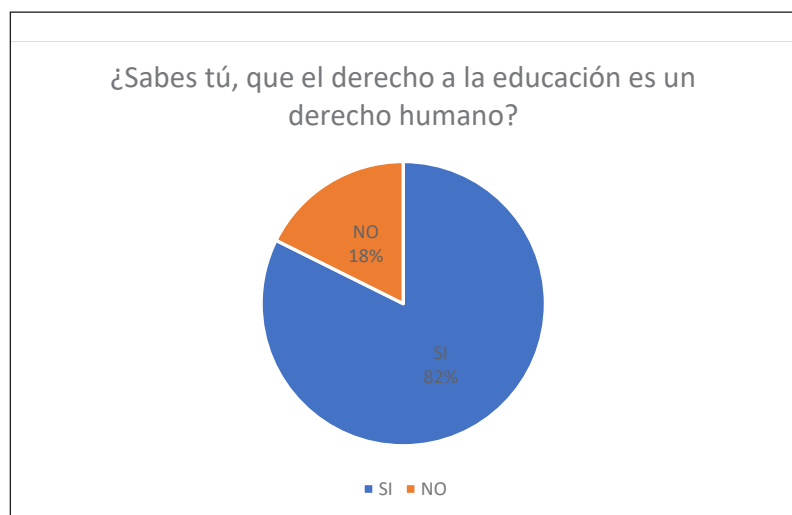
Cabe mencionar, que de acuerdo con el instrumento aplicado a la población en estudio, se tiene que el 82% de los jóvenes dijeron conocer el derecho a la educación como derecho humano, y el 18% mencionó desconocer que el derecho a la educación es un derecho humano.

Lo anterior es fundamental para que la población pueda hacer exigible al estado una educación de calidad, que consiga ampliarse a otros sectores poblacionales, tal como lo menciona en la LGE, donde toda la sociedad pueda educarse y ejercer el derecho educativo. En este sentido, es importante incorporar los saberes comunitarios al proceso de enseñanza-aprendizaje y en la construcción del conocimiento desde la experiencia de nuestros ancestros, que son como libros humanos de transmisión de conocimiento.

También es importante señalar que la educación intercultural se considera una forma de inclusión, que convoca a las personas de comunidades indígenas y no indígenas interesadas en incorporarse a la UV-Intercultural. Esta universidad está ubicada en la región de la Sierra de San Marta, donde la educación intercultural se manifiesta como un enfoque dialógico, incluyente y ético-político, ofreciendo una enseñanza in situ, pertinente y adaptada a las características de la región.

La educación intercultural también promueve el respeto por la naturaleza, así como el respeto hacia los demás como parte de un ente social, reconociendo que todos conforman una sociedad diversa y plural. Este modelo educativo debe ser compartido con otras instituciones para fortalecer

■ Figura 1. El derecho a la educación es un derecho humano
Figure 1 The right to education is a human right

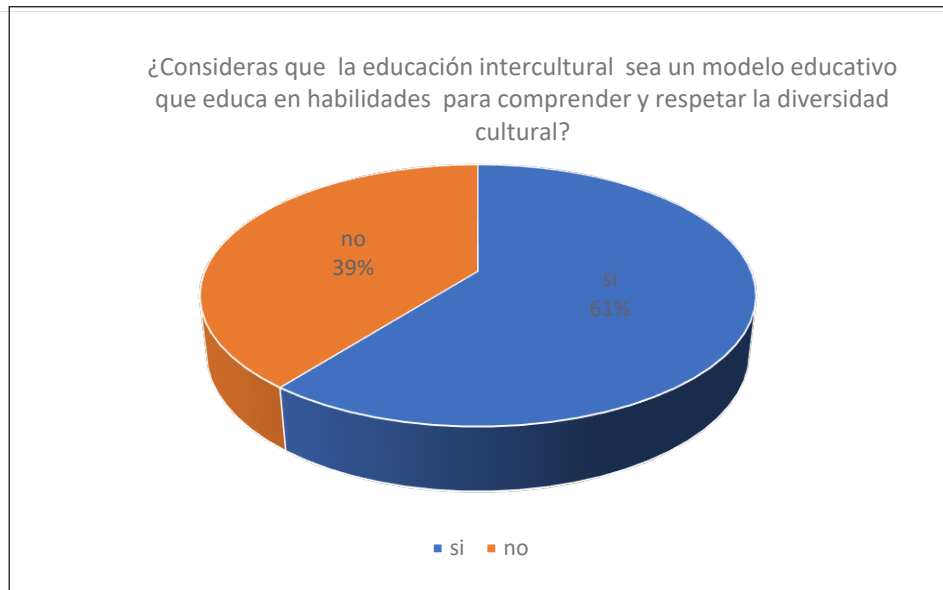


Fuente: Elaboración propia mediante la información obtenida de la aplicación de las encuestas

los valores que aportan la interculturalidad, como el respeto, la igualdad, la equidad y la empatía. Desde esta perspectiva, la población encuestada expresa lo siguiente:

una serie de valores, creencias o ideologías, son características que posteriormente desechará pero que mayormente defenderá con la educación intelectual”. Entonces no debe descartar-

■ Figura 2. La educación intercultural como propuesta de modelo educativo
Figure 2. Intercultural education as a proposal for an educational model



Fuente: Elaboración propia mediante la información obtenida de la aplicación de las encuestas

De los 33 encuestados, el 61% coincide en que la educación intercultural es un modelo educativo que educa en habilidades para comprender y respetar la diversidad cultural; con ello, recobra importancia el poder acceder a las enseñanzas de las comunidades que tienen importancia para el desarrollo de una persona, puesto que permite poner en contexto al otro y hacerlo más empático y sensible en el conocimiento comunitario.

Otro aspecto analizado fue si la educación se considera parte de la institución familiar o fuera de ella. De la población encuestada, el 71% considera que es en la casa donde se debe de educar, de enseñar. Las comunidades indígenas tienen bien definidos los valores comunitarios y las enseñanzas que se transmiten de generación en generación, como el *tapalewillis*, que significa “ayuda mutua”, una práctica que ya no se fomenta en las escuelas. Otro de los entrevistados (anónimo), menciona: “porque la familia es la que forma al individuo y que lo distingue por

se que la institución familiar-institución escolar puedan trabajar de manera colaborativa para la formación de ciudadanos con valores.

Así cobra relevancia seguir trabajando desde lo situado y, de ser posible, desde las propuestas del modelo de educación intercultural, en las cuales la construcción del conocimiento implica la interacción constante entre diversos actores. Es en sí, un modelo que educa en habilidades para comprender, respetar y buscar colaborar entre las diversidades. Por otro lado, el 100% de los encuestados mencionó estar de acuerdo en que la educación intercultural da pauta a tener una educación de enseñanza con valores, de respeto a la diversidad, da la oportunidad de entender al otro y sobre todo como un derecho del que se tiene de trabajar a la construcción de paz.

Conclusiones

En conclusión, se puede comprender la importancia de ejercer el derecho educativo como

un derecho universal esencial, que garantice la formación académica de toda la población, sin importar su contexto social. Sin embargo, existen factores que ponen a los estudiantes en riesgo de no continuar con su formación educativa en un nivel superior con enfoque intercultural. Entre esos factores, destaca en su mayoría, el factor económico, después la motivación familiar, problemas familiares y el dejar su comunidad e irse a vivir a otra. Algunos mencionan que la adaptación a un contexto intercultural o una Universidad Intercultural es una nueva forma de estar en clase; además, el acceso de la tecnología acompañado de un equipo para el desarrollo de sus tareas rompe el esquema de lo convencional con otra mirada de trabajar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, desde este escrito se dio el análisis del concepto educación que el estado ofrece a los ciudadanos, esto desde los principios del derecho educativo, donde se debe de reconocer que es un derecho humano al que toda persona debe acceder sin importar su condición social o cultural.

En lo que respecta a los saberes comunitarios en la educación indígena, el marco normativo mexicano proporciona pautas que, al promover la difusión del derecho a la educación, permite que los pueblos originarios conozcan su derecho al acceso a una formación profesionalizada. De esta manera, se les brinda la oportunidad de contribuir al desarrollo y mejoramiento de sus propias comunidades.

Se debe mencionar que la revisión de las normas jurídicas en el ámbito nacional con respecto a la educación y el análisis de lo expuesto por autores pertinentes al derecho a la educación en contextos indígenas, brinda un panorama de la situación actual en la que se encuentra la educación indígena. De este modo, se lograron identificar las desigualdades en la educación y las múltiples opresiones que enfrentan los pueblos originarios en su formación profesional y en el acceso al derecho educativo, reconocido como un derecho humano por el marco normativo, el cual debe ser respetado y garantizado en todo momento.

Sería de gran relevancia hacer una propuesta de adición en la que los saberes comunitarios pudieran incorporarse en los planes de estudios desde el nivel básico hasta el nivel superior.

Finalmente, en tiempos tan complejos, se sostiene que no es suficiente educar desde lo situado y la educación intercultural. Es imprescindible también hacerlo desde la perspectiva de género, lo que invita a reflexionar sobre la importancia de abordar las intersecciones presentes en los procesos de aprendizaje. Esto implica reconocer las múltiples opresiones y desigualdades que enfrentan las mujeres vulneradas durante su etapa escolar, así como el impacto que esto tiene en la apropiación, el reconocimiento, la valoración, la visibilización y la defensa de los saberes comunitarios que las personas poseen desde su nacimiento hasta su muerte.

Referencias

- Bolívar Osuna, L. (2010). El derecho a la educación. *Revista IIDH*. (52), 191-212. <https://repositorio.iidh.ed.cr/items/c10539a1-1f73-47ef-909e-f76c23e8c1fa>
- Camacho López, M.; Gómez Téllez, A. O. y Castillejos Hernández, M. D. G. (2019). Derecho educativo y formación ciudadana universitaria en México. En Duso Pacheco L. M. y Villafuerte Vega A. (Eds.), *Derecho Educativo: Reflexiones sobre la Cultura de Paz en un contexto Globalizado* (295-312). Editorial Isolma San José Costa Rica.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, (2024), Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917, Última Reforma DOF 15-09-2024 *chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf*
- Duque, G., (2014). *El ejercicio del pluralismo jurídico, frente a la prevalencia del derecho a la integridad personal, constante en el numeral 3 del art. 66 de la Constitución de la República del Ecuador*. Quito. [Tesis para la obtención de título de abogado, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio institucional Universidad Central del Ecuador. <https://www.dspace.uce.edu.ec/server/>

api/core/bitstreams/78fc02b8-915a-4b11-aac7-4c55888a216e/content

- Horbath, J. E. y Gracia, M. A. (2016). El derecho a la educación: un análisis a partir de la política educativa de las dos últimas décadas en México. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 11(1), 171-191. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=927/92743369009>
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*. 11 (39), 595-604. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf>
- Ley General de Educación, (2024). Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019, Últimas Reforma DOF 07 - 06 - 2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Naciones Unidas (2008). *Declaración de las Naciones Unidas Sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf
- Naciones Unidas (2024). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.cndh.org.mx/derechos-humanos/que-son-los-derechos-humanos#:~:text=Los%20derechos%20humanos%20son%20derechos,derechos%20humanos%2C%20sin%20discriminaci%C3%B3n%20alguna>
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. file:///C:/Users/revis/Downloads/wcms_345065.pdf
- Pérez Vázquez, S. (2022, 12, 10), La educación comunitaria como un derecho humano, ponencia virtual, en el IX Congreso Internacional de Investigación en Derecho y I Congreso Nacional en Perú, CUSCO 2022 p.302, Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-101710464400-203, ISSN: 2448-511X, URL http://congresoderechoeducativo.unach.mx/images/PERU/Memoria_Peru-22.pdf
- Rivera Muñoz, J. L. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Investigación Educativa*, 8(14), 47-52. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/7098/6272>
- Úcar Martínez, X. (2020). Principios sociopedagógicos y relaciones socioeducativas. En Del Pozo Serrano, F. J. (Coord). *Intervención educativa en contextos sociales: Fundamentos e investigación, estrategias y educación social en el ciclo vital*. Universidad del Norte.
- UNESCO (2003). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162_spa
- UNESCO (2014). *Indicadores UNESCO de Cultura para el Desarrollo Manual Metodológico*. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarc-def_0000229609&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_ef4fc3b8-3d05-4882-b35a-8660b9a-b5373%3F_%3D229609spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000229609/PDF/229609spa.pdf#page=1&zoom=auto,-16,842
- Xiublogger (2022), ¿Quién extraña lo que no conoce?. *Con X de México*. Consultado 01 de noviembre 2023: <https://conxdemexico.quora.com/Qui%C3%A9n-extra%C3%B1a-lo-que-no-conoce-Hace-poco-m%C3%A1s-de-5-siglos-los-nativos-en-M%C3%A9xico-dejaron-de-sentir-orgullo-sus-hijos>



Cultura de paz en el derecho y la contribución de las comunidades originarias a la paz en México

Culture of peace in law and the contribution of indigenous communities to peace in Mexico

*Javier Hugo López-Rivas**

Resumen:

En este trabajo se presenta a la cultura de paz y su íntima relación con el derecho, particularmente el derecho a la paz como un derecho humano colectivo el cual refiere su calidad jurídica a un derecho de solidaridad o de tercera generación, aspectos estos para la edificación de relaciones pacíficas en escenarios de violencia. Teniendo como principal actor a los pueblos y comunidades originarias quienes exhiben en su haber algunos métodos y valores originarios que propugnan por la deliberación y el diálogo directo, en un proceso decidido de emancipación en la construcción de relaciones pacíficas desde tres dimensiones: una estructura axiológica; un tratamiento de respeto y reverencia al medio ambiente; y la materialización de los derechos humanos en procesos de paz. En un marco plural de modelos alternativos a las problemáticas de violencia, por lo tanto, la dinámica de este trabajo se despliega por conducto de una mirada epistémica y ontológica para tratar complejas situaciones de violencia, en lo que tiene que ver con maneras de resolver conflictos a través de su arquitectura axiológica, tradicional y epistemológica (en diferentes frecuencias), es decir, a través de un andamiaje moral, comunitario y cultural que contiene especiales dotaciones de concordia y empatía, los cuales fungen como auténticas plataformas o estructuras para edificar relaciones armónicas y pacíficas, consecuentemente, asumir el fenómeno de la paz de forma holística.

Palabras clave: Pueblos originarios, derechos humanos, epistemes alternativas, alternativas de paz.

Abstract:

This work presents the culture of peace and its intimate relationship with the law, particularly the right to peace as a collective human right which refers its legal quality to a right of solidarity or third generation, these aspects for the construction of peaceful relations in scenarios of violence. Having as the main actor the indigenous peoples and communities who exhibit to their credit some original methods and values that advocate deliberation and direct dialogue, in a determined process of emancipation in the construction of peaceful relationships from three dimensions: an axiological structure; a treatment of respect and reverence for the environment; and the materialization of human rights in peace processes. In a plural framework of alternative models to the problems of violence, therefore, the dynamics of this work are deployed through an epistemic and ontological view to deal with complex situations of violence, in what has to do with ways of resolving conflicts through its axiological, traditional and epistemological architecture (in different frequencies), that is, through a moral, community and cultural scaffolding that contains special provisions of concord and empathy, which serve as authentic platforms or structures to build harmonious relationships and peaceful, consequently, assuming the phenomenon of peace in a holistic way.

Keywords: Native peoples, human rights, alternative epistemes, peace alternatives

*Correspondencia: enah_hegel@yahoo.com.mx

Fecha de recepción: 04 de septiembre del 2024 / Fecha de aceptación: 11 de noviembre del 2024 / Fecha de publicación: 06 de diciembre del 2024

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Introducción

Dentro del contexto de la modernidad el imperialismo cultural y el *epistemicidio* han fungido desde antaño a modo de trayectoria natural e histórica del orbe occidental (De Sousa Santos, 2002), los Pueblos y Comunidades Originarias (en adelante PCO) son en este contexto los sujetos que mayormente han estado subyugados, acosados y dominados por este raciocinio, ya que la interculturalidad (diversidad y diferencia) de las comunidades indígenas no empata con el estado unívoco del pensamiento único del capitalismo, la falta de compatibilidad deriva del contenido múltiple de las subjetividades originarias que según Mignolo (2003) se ubican en el borde de un “pensamiento de frontera”, es decir, externamente o en el límite con las culturales occidentales.

El quehacer humano en el deseo de incitar progresos a la humanidad ha conseguido buena acogida en ciertas coyunturas históricas, sin embargo, muchos de estos propósitos se han sesgado en algún momento del camino, un camino accidentado y escarpado por guerras y conflictos a lo largo y ancho de la historia universal (Clausewitz, 2010), por tanto, es en esta dirección en que concurren una perpetua variedad de razones para generar dificultades entre diferentes tipos de actores, decir que, el aumento de conflictos en el mundo —en parte— responde a las complejas relaciones e intereses entre personas, gobiernos y naciones, ante este tipo de escenarios, la creatividad de los sujetos colectivos como los PCO albergan especiales formas de resolución de conflictos aplicados en diferentes contextos y situaciones, aunque la variedad de alternativas de estos grupos encuentra oposición ante una sociedad altamente integrada y homogenizada en la que se excluyen de forma y fondo métodos informales que no estén coronados en ordenamientos legales establecidos.

La lucha y resistencia —que histórica y actualmente— mantienen los pueblos originarios frente a eventos ajenos a sus modelos de organización política, social, cultural y económica, los faculta por su experiencia y tradiciones como actores singulares y representativos en la construcción de fórmulas alternativas para la paz. Estos co-

lectivos se han vuelto culturas contestatarias a un sistema que por excelencia es violento en su cultura y estructura, estos grupos construyen acciones y narrativas multi e interculturales de corte crítico-decolonial, ante un sistema capitalista invasivo y depredador de valores, recursos y medio ambiente. En síntesis, este trabajo exhibe algunas epistemes originarias que propugnan por la deliberación y el diálogo directo en un proceso de constante emancipación en la construcción de relaciones pacíficas desde tres dimensiones: a) Una estructura axiológica; b) Un tratamiento de respeto y reverencia al medio ambiente; y c) El respeto y materialización de los derechos humanos.

El andamiaje moral, comunitario y cultural de los PCO contienen especiales dotaciones de concordia y empatía, con estos recursos fijan sus vínculos personales y sociales, los cuales fungen como auténticas plataformas o estructuras para edificar relaciones armónicas, por nombrar algunos medios existe tenemos la cooperación, solidaridad, asociación, minga, comunalidad, compartencia, deliberación, reciprocidad, bienestar, etc., a efecto de ser adecuados medios para hacer posibles relaciones pacíficas. De tal suerte que, este tipo de colectivos tienen mucho que ofrecer al planeta, a las relaciones sociales y políticas, toda vez que, nutren y robustecen los procesos de paz en el contexto de la compartencia y convivencia.

La paz interior tiene sus causas en la vida mental y espiritual, aspectos que se complementan con las demás dimensiones de la paz —en la Declaración sobre el “Derecho de los Pueblos a la Paz” (1984) se concibe a la paz como un derecho humano colectivo, su calidad jurídica refiere a un derecho de solidaridad o de tercera generación (Arango, 2007, p. 16)—, esta manifestación se expresa en un fluir consigo mismo a la vez proyectándose en el mundo exterior, con esta interacción según Grian (2004) se puede afirmar que se crea una realidad interior proyectándola hacia el mundo exterior, en la cual reacciona de forma más o menos consecuente con nuestra percepción, de tal suerte que, a efecto de hacer el terreno más fértil, la inclusión de valores de

las comunidades originarias como la solidaridad, la cooperación y la justicia nutren la práctica de los derechos humanos, esto como un contorno exterior que determina la paz interior. En vista de que, reiteradamente los grupos indígenas consiguen hacer realidad la paz de muchas maneras, hay que asumir el fenómeno de la paz de forma holística, pues ésta además se desenvuelve de manera interpersonal e intrapersonal, que no es otra cosa que, el vínculo que se desarrolla entre el individuo y el planeta, es decir, esta relación se produce en una correspondencia no sólo afectiva sino también mental y espiritual (Fernández y Sánchez, 1966).

Planteamiento del problema

El “derecho de paz” se refiere a la idea de que todas las personas tienen el derecho a vivir en paz y seguridad, libres de conflictos y violencia. Plantear un problema en relación con este derecho implica identificar y analizar los desafíos, deficiencias y obstáculos que impiden su plena realización. A continuación, se presenta un enfoque para plantear un problema relacionado con el derecho de paz:

Contexto

El derecho de paz es fundamental para el bienestar y desarrollo de los individuos y sociedades. A pesar de los esfuerzos internacionales para promover y mantener la paz, el mundo enfrenta numerosos conflictos armados, violencia estructural y situaciones de injusticia que socavan este derecho. El concepto de *derecho de paz* no está universalmente reconocido ni claramente definido en todos los contextos legales y políticos, lo que puede generar ambigüedad y dificultades en su aplicación. El derecho a la paz es un principio fundamental, reconocido en varios instrumentos internacionales, como la Carta de las Naciones Unidas y la Declaración sobre el derecho de los Pueblos a la Paz. Sin embargo, su implementación enfrenta numerosos desafíos.

Problema Central

¿Cómo garantizar el respeto y la implementación efectiva del derecho de paz en contextos de conflictos de desplazamiento, despari-

ción forzada, contaminación de ríos, tierra, biodiversidad y medio ambiente? ¿Cómo se puede avanzar en la inclusión del derecho de paz en los tratados y constituciones nacionales e internacionales, pero también desde la perspectiva de los pueblos y comunidades?

Para abordar este problema, se plantea una revisión del denominado derecho consuetudinario de los pueblos y comunidades originarias, también conocido como usos y costumbres en una combinación o relación con el derecho positivo y derechos humanos, en un contexto de políticas y cultura de paz. El problema del derecho de paz es complejo y multifacético, implicando desafíos jurídicos, políticos, sociales y culturales. La solución requiere un enfoque integrado que contemple el fortalecimiento del marco jurídico, la prevención y resolución de conflictos, la erradicación de la violencia estructural, y la superación de la resistencia a la paz mediante educación y diálogo (Freire, 1973).

La violencia estructural, como la desigualdad económica, la discriminación y la opresión, contribuye a la falta de paz en muchas sociedades. El derecho de paz plantea problemas relacionados con su definición, implementación, relación con otros derechos, promoción de una cultura de paz y reconocimiento a nivel internacional. Instrumentos legales: ¿Cuáles son los tratados, convenios y leyes que constituyen el derecho de paz? Resolución de conflictos: ¿Qué herramientas ofrece el derecho consuetudinario y el comunitarismo originario para resolver conflictos?

Marco teórico

Previamente a la argumentación sobre este fenómeno, es preciso establecer una sucinta concepción sobre el término de Cultura de Paz a través de un organismo internacional como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), quien acentúa en la Cultura de Paz los:

“... valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados principalmente en el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la

no-violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación; el respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales; el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos y el respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres” (citado en Cabello, 2016, p. 42), teniendo como herramienta fundamental para conseguir la paz: la mediación.

En efecto, no se puede concebir la cultura de paz sin tener en cuenta que: “La fórmula paz-derechos humanos es indivisible, no es posible concebir una sin los otros” (Cabello, 2016, p. 16), el tópico axiológico del cual las CO se sustentan actualmente radica en la prolija disposición de relaciones en calidad de cooperación y solidaridad, *grosso modo*, se consigue cristalizar petición, resistencia y lucha en la materialización de los derechos humanos. So *pretexto* de la verticalidad de las relaciones sociales, políticas, culturales y económicas de las sociedades modernas lo que, a su vez, ha dado pábulo a la jerarquización imponiendo reglas, programas, idearios y condiciones materiales contrarias a la paz. No obstante, la construcción de espacios y relaciones desde la dialogicidad como espacio común en donde las agrupaciones indígenas trabajan en un tratamiento solidario entre iguales, por un lado y, desiguales, por otro, sabiéndose pioneros de la paz como un esfuerzo emergente.

Aspectos originarios

De manera general, en la memoria de los pueblos indígenas perviven innumerables secuelas de la etapa colonial en cuanto a las formas de organización social y política, pero también del latrocinio que experimentaron en el pasado, el cual, sigue de muchas maneras vigente con otros rostros o modos de dominio, uno de los efectos de este proceso se reconoce en el sistemático *epistemicidio* de sus conocimientos, culturas y tradiciones que han tendido a la invisibilización sociocultural de sus cosmovisiones, de lo anterior podemos incluir la reflexión que hace Fricker (2017) al identificar un concepto que bien puede ilustrar el proceso de aculturación que soportan las culturales originarias con el término de *injusticia epis-*

témica que da razón de la injusticia testimonial e injusticia hermenéutica (p. 11).

Conviene subrayar que en el modo de operar de los grupos originarios han conseguido la declaración de *protesta con propuesta*, en formas singulares de ser, v.g. *protesta* en lo que tiene que ver con la invasión de sus tierras y territorios, con el cambio transcultural de sus tradiciones, en la desobediencia civil, en la objeción de conciencia, en la libertad de pensamiento y expresión, *propuesta* desde el tratamiento reverente con la tierra, medio ambiente sustentable, desarrollo humano y protección al medio ambiente (UNESCO, 2011).

El reconocimiento acerca de que los grupos originarios son agentes activos en la promoción de la paz—en el sentido cultural, social, político, mental y espiritual—, es palmariamente constatable, este conglomerado de fuerza-colectiva empata con la identificación que hacen Nava y Godínez (2014) al señalar que como requisito necesario para que la violencia no tenga cabida y existencia entonces tendría que haber: “Desde la asunción de la paz positiva como la suma de las cuatro “D” (Desarrollo, Derechos Humanos, Democracia y Desarme), de manera que la ausencia de alguna constituye un factor de violencia. Este concepto de paz está estrechamente relacionado con el concepto de seguridad humana y el desarrollo humano” (p. 18), dado que, la paz es un fenómeno integralmente complejo, hay que indicar, sin menos cabo a muchos de los valores que están presentes en los pueblos y comunidades, que adicionalmente existen otras ocho “D” las cuales son: a) dignidad, b) diversidad, c) deliberación, d) defensa, e) descolonización, f) diálogo, g) deber y h) derechos, todas albergadas en las prácticas de su quehacer cotidiano, enseguida una sucinta mención:

- a) En la *dignidad* la paz se desenvuelve como la capacidad de ser solidarios en una condición autonómica de sujetos libres a través de actos de resistencia, a la vez que, un atributo que permite el desarrollo de los derechos humanos (culturales, sociales y económicos); en el cual están presentes sus instituciones y tradiciones en el ejercicio de la libre determinación y búsqueda de su propio desarrollo.

Su dignidad está caracterizada por tres caracteres: solidaridad, resistencia y autonomía; este último, circunscrito a la oferta de otros sistemas y mundos posibles (Almeida, 2013);

- b) En la *diversidad* la paz logra su cometido por medio de la tolerancia a la otredad, dentro de un amplio abanico de diferencias culturales donde se materializa el intercambio y el reciproco aprendizaje, este es el camino en que transitan los originarios para alcanzar al reconocimiento del “otro” en una sociedad pluricultural. La dignidad asumida por los pueblos indígenas está constituida por un entramado solidario que apunta siempre hacia la justicia social, en un transcurso que es transversal a la exigencia ética para el cumplimiento de los derechos humanos de un terreno firmemente comunitario, conforme a un tópico soberano del nosotros a manera de sujetos libres en reconocimiento mutuo (Salazar, 2010);
- c) En la *deliberación* la paz consigue el dialogo directo y comunitario, este mecanismo se ha vuelto en las CO un dispositivo clave para resguardar la inspección democrática y la toma de decisiones, su centro se puede identificar en su capacidad de integración parlamentaria, su tópico se halla en los foros públicos en el propósito de establecer acuerdos e intercambio de razones y justificaciones (Guttman y Thompson, 2004), su practicidad se ha vuelto esencial en la toma de decisiones y acciones, visibilizando resultados en el tenor de la rendición de cuentas (Monsiváis, 2014);
- d) En la *defensa* la paz se erige en la conservación de formas de vida y protección al medio ambiente en un proceso de resistencia y comunicación. La ecuación de los derechos indígenas está contenida la defensa de la diversidad y pluralidad cultural, este ejercicio está inscrito en las decisiones que se articulan con el derecho y su protección, esto resulta de la defensa de los derechos humanos en un variado abanico de cuestiones, pues se defienden los territorios, tierras, derechos fundamentales, recursos, biodiversidad para el presente y el futuro. *Verbigracia* el Frente

de Pueblos en Defensa de la Tierra abogó por la liberación de presos políticos en la invasión e intromisión a las tierras de Atenco (en defensa del agua), en resistencia y conservación de sus derechos de propiedad social de sus tierras y territorios (Gutiérrez, et al. 2016);

- e) La *descolonización* se reconoce en la paz a través de la liberación de todo tipo de fuerza externa a la cultura, el pensamiento y a toda organización de la vida diaria, en este sentido la encomienda originaria vela por la desverticalización (Garzón, 2013, p. 2) de las relaciones de poder que organizan a la sociedad, gobierno y política en una disposición siempre jerárquica, de igual modo, la alteridad epistémica de la interculturalidad originaria ha sido negada e invisibilizada por el pensamiento único de la modernidad muy a pesar de que la modernidad se ampare en la elocuencia emancipadora que encubre su lado colonial (Garzón, 2013). La lucha no es armada ni por medios violentos, por el contrario, la emancipación de la colonialidad del saber y del ser, esta apostada en paradigmas epistémicos en estado altermundista para resarcir la depredación del modelo de explotación y dominación hegemónico, con miras a la liberación de las narrativas que han negado la diversidad de tradiciones, costumbres y subjetividades originarias, como gusta llamarle Mignolo (2003) un “paradigma otro” (p. 50), en donde quepan diferencias y diversidad, pues de manera cotidiana vivimos en la colonialidad casi en una forma imperceptible (Maldonado-Torres, 2007, p. 131), el debate sobre la categoría indígena es debatido desde la noción de colonialidad (Quijano, 2005, p. 3) modelo monocultural;
- f) El *dialogo* es uno de los instrumentos que mejor fluyen para la paz, es pues el diálogo intercultural en los PCO una herramienta recurrente de praxis cotidiana dentro y fuera de sus lugares de pertenencia, aquí el diálogo funge como indicador para las relaciones socioculturales y sociopolíticas. Este diálogo da cuenta del ejercicio de diferentes tipos de relaciones personales, familiares, festivas,

políticas, económicas y de vínculos con la naturaleza, las raíces de este ejemplo de diálogo radican en una cosmovisión que triangula comunidad, hábitat y desarrollo sustentable, por el que se consigue comprensión del por qué, para qué y el cómo, ya sea para el manejo de su patrimonio o para la toma de decisiones (Ortiz, 2009), asimismo, se identifica una enfática relación de comunicación de respeto a las formas de vida y compartencia de saberes, tradiciones, costumbres, formas de vida, por lo tanto, este diálogo aminora las tensiones y fortalece la convivencia (Ortiz y Sandoval, 2021, p. 155).

g) El *deber* como principio ético de la conducta buena, coagula su influencia en los denominados sistemas normativos internos que tienen por propósito la interrelación del territorio comunal, trabajo comunal, poder político comunal, fiesta comunal. Teniendo en cuenta que hacer comunidad en la experiencia de la comunalidad fortalece el tejido social y cultural de toda sociedad, en una experiencia que se vive compartida, sobre la cual Guerrero Osorio acentúa atinadamente que la comunalidad es: “gozo y padecer compartidos” (2015, p. 113).

h) El *derecho* en su connotación amplia, es una de las mayores invenciones de la humanidad e instrumentos para la paz, en el caso de los PCO el derecho se presenta desde el formato del pluralismo jurídico, así el trabajo comunitario, como la comunicación colectiva son piezas claves para el entendimiento y práctica del derecho indígena, subrayar que vivir en comunidad implica un complejo entrelazamiento de fenómenos sociales, culturales, tradicionales, festivos, religiosos, políticos y económicos, todo ello, inscrito en el interés comunitario y bienestar común, del mismo modo, el equilibrio comunitario se consigue a través de la utilidad general, por lo que una falta o agresión de un individuo a otro no sólo afecta directamente a la víctima sino que además transgrede el orden comunitario, a diferencia del sistema formal de derecho que produce consecuencias retributivas, los

grupos originarios transitan hacia la restauración directa del daño, así como a la reconciliación social lo que posibilita mayor armonía entre sus integrantes.

Las culturas autóctonas son un buen ejemplo de sociedades pacíficas, pese a que en el pasado y presente sigan siendo compelidos a abandonar sus tierras, a ser acosados por empresas transnacionales, a ser desaparecidos de manera forzada, a soportar la contaminación de sus suelos y aguas, con todo y eso, su lógica y su forma de operar no sigue los cauces de la violencia, sino que apelan a todas las estancias legales y políticas posibles, en cambio, cuando son orillados a la pérdida de alguno de sus recursos o patrimonios —en contadas excepciones—, entran en directa confrontación con quienes no sólo violan sus derechos sino además afectan los elementos vitales de su entorno y sus vidas, no dejándoles otra salida. Antes bien, las vías del diálogo e instancias legales correspondientes suelen ser los tópicos de defensa y lucha por excelencia, actualmente su mayor estandarte se erige en los derechos humanos contiguo a un variado abanico de métodos democráticos reconocidos en la inclusión plural de la heterogeneidad.

El haber político, social y jurídico de las entidades originarias se constituye como una alternativa propositiva para un mundo en crisis, es desde la naturaleza de estos núcleos comunitarios que se le presenta al derecho nuevas maneras de hacer justicia y sociedad, ante un escenario atiborrado de conflictos que parcialmente consiguen ser resueltos, por el contrario, en el caso de los procedimientos de los habitantes originarios se persigue de alguna manera la retribución directa a los afectados —trabajo a la víctima o trabajo a la comunidad—, al mismo tiempo que, la búsqueda del interés general de la comunidad, su peculiaridad se centra como ya se dijo en reparar el perjuicio de manera directa en la lógica de no ser un sistema revanchista que fomente la venganza o el flagelo del imputado (inquisitorial).

El modo de vida caracterizado por la espiritualidad colectiva, la instrucción ecológica, la salud comunitaria, la justicia social y el buen vivir fungen en

muchos sentidos como herramientas auxiliares para la paz, la clave se encuentra en su soporte axiológico y cultural, gracias a este andamiaje social, cultural y valorativo se convive en estrecha relación con la naturaleza, poniendo el acento en la *vida buena* en la construcción de comunidad para el bienestar común, en cualquier caso su vector se haya caracterizado por una forma pacífica de convivencia comunitaria, en la que se consigue una robusta asistencia con la paz. Por ende, “El sentido [...] de aprender para la vida en comunidad, a partir de principios éticos, morales y políticos sustentados en la crítica interna/externa [...]” (Sandoval y Capera, 2021, p. 147).

Aspectos jurídicos

En términos espacio-temporales, los derechos humanos tienen un amplio radio de influencia e interpretación, dado que encuentran diferentes dimensiones de dominio y aplicación, pues en su seno se trasladan fuerza ética y política, que en su impulso despliega más que obra racional, praxis de la necesidad coyuntural. Mientras tanto, el estudio y aplicación de los derechos humanos bien pueden ser filtrados por la hermenéutica, pero no cualquier tipo de interpretación, sino por una hermenéutica analógica que medie entre la necesidad humana y el bienestar común que, por cierto, urge y demanda toda sociedad.

En los procesos legales formales la mediación funge como una herramienta parte del sistema judicial de resolución de conflictos, este tipo de prácticas se pueden identificar de igual manera en las relaciones que se desarrollan en las culturas originarias, este método es una excelente alternativa por no ser adversarial, pues no hay *litis* y, por lo tanto, produce excelentes resultados sin necesidad de pleitear —no da pábulo al conflicto—, su posición es la mediación, lo que a su vez, parte de un punto medio, sin posiciones polares, ni ganador ni perdedor, el evento es conducido por uno o más mediadores (actor neutral) quien arbitra de manera objetiva el conflicto haciendo que las partes se escuchen uno al otro y así comprender de mejor manera la dificultad.

El pluralismo jurídico emanado de los PCO pervive como una forma de vida en su práctica cotidiana,

este derecho sanciona de forma singular según los casos concretos acordes a un marco de referencia de usos y costumbres, pero aún más de la compleja experiencia cotidiana, todo vertebrado por un ambiente de independencia y autogestión que es medido por la capacidad de autodeterminación. Una de las peculiaridades de este derecho acontece de la diversidad intercultural la cual enriquece el espectro jurídico, igualmente la rapidez con la que resuelve conflictos, su formato evita la burocracia característica de las instituciones gubernamentales. Así las prácticas jurídicas en el ámbito originario derivan de un complejo proceso de valores compartidos, consensos y prácticas sociales, teniendo por efecto diferentes derechos que se distancian de la vocación universal del derecho positivo, sobre este particular se pone especial atención a la interculturalidad como puente de comunicación y conocimiento entre una diversidad de actores, posibilitando acuerdos para el entendimiento, el trabajo cooperativo y la paz.

Actualmente, se trata de empatar la organización del ámbito originario con derecho positivo, pero aún más, con los derechos humanos radicados dentro o fuera de los países de pertenencia, esta relación se puede identificar, por ejemplo, en el numeral 8.2 del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989), en donde se declara que los PCO ostentan el derecho de conservar sus tradiciones, costumbres, cultura e instituciones —Artículo 4o. del Proyecto de Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas—, teniendo en cuenta que éstas no sean contrarias o incompatibles los derechos fundamentales (constitucionales) ni con los derechos humanos en la esfera internacional, con lo anterior, se contempla en el artículo 9.1 la necesaria compatibilidad del sistema jurídico nacional y los derechos humanos reconocidos internacionalmente en lo que tiene que ver con los métodos de represión de los delitos ejecutados por sus miembros.

De lo anterior y en sentido general, los derechos de los pueblos originarios se pueden clasificar en cinco bloques: de carácter político; de carácter territorial medioambiental; de carácter jurídi-

co; de carácter económico y sociocultural; y de carácter participativo, en el *primero*, se ejerce el autogobierno, la autonomía, la deliberación, gobiernos por usos y costumbres, etc.), en el *segundo*, el derecho de propiedad colectiva de la tierra, conservación de ecosistemas naturales, medio ambiente sano, etc.), en el *tercero*, el derecho a ejercer su propio derecho, sistemas de justicia propios, formas internas de resolución de conflictos, autoridades tradicionales, personalidad jurídica colectiva, acceso a la justicia), en el *cuarto*, el derecho a la preservación de su identidad y de sus conocimientos tradicionales, derecho a la conservación de su patrimonio cultural (material e inmaterial), derechos colectivos de propiedad intelectual, derecho a la educación bilingüe e intercultural, derecho a la salud intercultural, derecho al desarrollo propio y autónomo, derechos a sus sistemas y medios de subsistencia tradicionales, derecho a sus modelos de emprendimiento, derecho a la satisfacción de las necesidades materiales y humanas, en el quinto, el derecho a la consulta previa, libre e informada (Oliva, 2018).

Pluralismo jurídico en pueblos y comunidades originarias

Se ha examinado el término de usos y costumbres como un referente importante para hacer alusión al reconocimiento de las prácticas originarias, es con el Convenio 169 de la OIT en que se motiva a los gobiernos nacionales a reconocer el concepto de usos y costumbres con el derecho consuetudinario de las comunidades indígenas, por tanto, estos grupos no se tutelan por normas venidas de un ordenamiento normativo formal, consecuentemente, este derecho al no adecuarse al proceso legislativo o al tratamiento jurisdiccional del poder judicial resultan sin validez, es entonces, que el término usos y costumbres se asocia a una justicia de minúscula importancia, jerárquicamente menor, en menoscabo a los sistemas alternativos de justicia como supletorios del derecho positivo. Una de las conclusiones a las que podemos arribar es que la conceptualización de usos y costumbres no es una categoría que pueda implicar el complejo espectro del derecho indígena, sino por el contrario, hay que acentuar la existencia de auténticos sistemas jurídicos

en la configuración normativa de la pluralidad e interculturalidad originaria, lo que establece un sistema válido y efectivo.

El fenómeno del pluralismo jurídico propio de colectividades tan diversas y diferentes como los PCO expresan la coexistencia o interacción con diversos ordenamientos jurídicos, en este mismo sentido, conforme a lo que asegura Wolkmer (2018) se puede identificar una versión más del orden jurídico indígena: “minimiza o se excluye la normatividad del Estado como única y auto-suficiente y se prioriza la producción normativa engendrada por la multiplicidad de centros de poder desencadenada por la diversidad de instancias autonómicas, cuerpos sociales o movimientos organizados semi-autónomos que componen la vida social” (p. 143), para el reconocimiento del pluralismo normativo de los grupos originarios el Estado deberá de asumir una nueva interpretación de la teoría general del derecho (diferente al tópico del monismo jurídico tradicional), precisando la inclusión de otras formas de producir el derecho (Correas, 2016, p. 588).

La posibilidad de un paralelismo jurídico entre sistemas de diversa naturaleza, debería de mantener el diálogo recíproco de enriquecimiento, sin la necesidad de la prevalencia de ninguno de ellos, esta coexistencia debiera el perfeccionamiento mutuo compensando vacíos, ambigüedades y contradicciones, en el propósito de derivar una teoría general de derecho no sólo a partir de sistemas jurídicos hegemónicos concentrados en racionalidades instrumentales, sino también de la plural expresión de comunidades en su lírica experiencia que pueden contribuir con creatividad, innovación e imaginación a la ciencia jurídica desde otras concepciones y perspectivas.

La vía recurrente para la consideración y aplicación de los sistemas jurídicos plurales, no se encuentra en los sistemas estatales debido a su grado de indeterminación con estos ordenamientos, su miramiento se haya más bien a través de sendero de los tratados internacionales (control de convencionalidad). Al día de hoy, ha sido ardua la tarea por reconocer los sistemas jurídicos originarios en el marco general del derecho posi-

tivo, los mecanismos propuestos hasta hoy no han sido los más aptos, lo que ha generado la confrontación entre ambos planos jurídicos, por lo tanto, la dificultad de compatibilizar el pluralismo jurídico con el ordenamiento jurídico nacional sigue presente.

La coexistencia de diferentes sistemas normativos puede acatarse por medio de mecanismos de igualdad o de jerarquías formales o materiales, en consecuencia, el reconocimiento del derecho indígena —El reconocimiento del pluralismo jurídico a través del amparo directo 6/2018 es ya conocido en la Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación en donde se analizó su función e importancia—, para su ejecución se distingue de dos maneras:

- a) Una *interna* que hace referencia a la posibilidad de los órganos judiciales indígenas para conocer controversias entre miembros de la misma comunidad o miembros de la comunidad y personas ajenas.
- b) Otra *externa* que centra su atención en dos dimensiones: a) Aplicación del derecho indígena por conducto de órganos judiciales reconocidos por las entidades federativas, acreditados como juzgados indígenas (aplicación por apropiación), y b) Aplicación del derecho estatal en la contemplación de características culturales y jurídicas de las comunidades originarias que participan en un proceso jurisdiccional (aplicación por interpretación) (Sánchez, 2023).

Idear la relación de sistemas normativos formales con el campo jurídico de actores diversos en escalas diferentes, no sólo presupone la existencia y presencia de estos campos jurídicos, sino que además implica un abordaje dinámico de la complejidad de sus contextos históricos, experiencias y formaciones de gobierno. En síntesis, el altermundismo de los grupos originarios versa sobre la construcción de mundos posibles en el tenor relacional humano, así como de mejores propuestas y alternativas al cuidado del medio ambiente, en una constante reinención de la democracia, de las sociedades y del Estado.

Metodología

Para la organización y desarrollo de este trabajo se considera una metodología cualitativa dividida en tres dimensiones descriptivas y analíticas, a efecto de simplificar la compleja y abundante información que presenta el fenómeno de la Cultura de Paz en las Comunidades Originarias (en adelante CO), su estructuración estará segmentada de la siguiente manera: en un primer momento, se hace un tratamiento teórico a través de fuentes documentales primarias y secundarias, en un segundo instante, se trata la información por medio de un marco conceptual y, en un tercer apartado, se establece una doble maniobra, por una parte, se triangulan los conceptos de Cultura de Paz, comunidades originarias y estructura axiológica de valores.

El cuadro metodológico para este trabajo se asume desde un tratamiento epistemológico, teórico y conceptual de los grupos originarios como sujeto de estudio, en un procedimiento que embona tres perspectivas: jurídica, sociológica y antropológica con base en los derechos humanos como tópico para el ejercicio de la paz. La fórmula se hizo en función a las premisas de comunalidad, derechos humanos y cultura de paz como ejes transversales al desarrollo de los pueblos y comunidades.

Su indagación se circunscribe a técnicas documentales para la revisión de literatura nacional e internacional en la triangulación correspondiente a derechos humanos, cultura de paz y comunidades originarias, todo esto para la interpretación de contenido y alcances de esta relación funcional. Destaca además el uso del método histórico que coadyuva al proceso de discernir los aspectos significativos de las tres dimensiones arriba citadas, por lo demás, el fondo significa que todos estos aspectos apuntan y apelan a la búsqueda del desarrollo sustentable.

Resultados

Como es claro, la cultura de paz no se limita a entender este fenómeno sólo como la simple ausencia de guerra o enfrentamientos armados, sino que va más allá, concibiendo la compleja composición de todo aquello que contraría a la

paz, proceso del que Vicenc Fisas (2006) contempla la superación o evitación de todo tipo de violencias por medio de la capacidad y destreza de los actores para transformar los conflictos, habilidades que apuntarían a catalizar toda expresión de violencia y destrucción en circunstancias de oportunidad creativa de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio.

Al escenario anterior, hay que decir, existen otras formas de solución o resolución de conflictos, esto salvando la existencia de actores que son propositivamente sugerentes para la introducción de alternativas en el diseño educativo de la paz (Tuvilla, 2004), en tal sentido, hablamos de los PCO, quienes en su andamiaje axiológico y medioambiental resultan *ad hoc* a las causas de origen de gran parte de la violencia generada en el mundo, fenómenos como el colonialismo y la colonialidad, para mitigar lo anterior, la existencia de epistemes alternativas, de autoridades que operan en el tenor del poder obediencial, en un espectro de complejidad sociocultural en que debe haber una solución concreta y singular para un problema concreto y singular, a diferencia de las posturas monolíticas y homogéneas de las estructuras del poder institucional hegemónico.

Los resultados actuales sobre la cultura de paz varían según el lugar y la comunidad en cuestión (Guadarrama, 2019), en general los grupos indígenas en México reflejan tanto avances como desafíos significativos (Pérez, 2015), ya que tenemos un complejo y crítico escenario en que convergen variables de todo tipo y con diferentes frecuencias como las que se enumeran en los siguientes apartados:

a) *Reconocimiento legal*: México ha avanzado en el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, especialmente a través de reformas constitucionales y leyes específicas (Artículo 2° de la CPEUM, Convenio 169 de la OIT, Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, se han ratificado 64 de los 82 convenios en materia de derechos indígenas, etc.). Esto ha permitido que algunas comunidades tengan

mayor autonomía y voz en la toma de decisiones.

b) *Movimientos organizados*: Muchos grupos indígenas están organizándose para defender sus derechos y promover una cultura de paz, el ejemplo más característico es el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), pero existen muchos otros en comunidades como los Tarahumaras, Huicholes, Otomíes, Mazahuas, Purépechas, Nahuas, Yaquis, etcétera han sido fundamentales en la visibilización de las demandas indígenas y en la construcción de espacios de diálogo.

c) *Educación intercultural*: Se han implementado programas de educación intercultural (ejemplo: Programa Especial de Educación Intercultural PEEI) que buscan promover el respeto a las diferentes culturas y fortalecer la identidad indígena. Estos programas son esenciales para fomentar una cultura de paz desde la infancia.

d) *Resolución de conflictos*: En algunas comunidades, se han establecido sistemas de resolución de conflictos —a través de derecho indígena (pluralismo jurídico) y sistemas normativos (hegemónicos) — que integran prácticas tradicionales y enfoques modernos, promoviendo así el diálogo y la paz interna (Correas, 2012 y 2009).

e) *Desafíos de violencia*: A pesar de estos avances, muchas comunidades indígenas enfrentan violencia relacionada con conflictos territoriales, narcotráfico, desplazamiento forzado, neocolonialismo, pobreza, etc. Esto obstaculiza la construcción de una cultura de paz y la garantía del derecho a la paz.

f) *Participación política*: La participación de líderes indígenas y comunidad en general en la política ha aumentado, pero todavía hay una baja representación. La inclusión y participación en espacios de decisión es crucial para avanzar en la cultura de paz.

g) *Redes de apoyo y colaboración*: Se están formando redes entre comunidades indígenas

y organizaciones de la sociedad civil, lo que fortalece su resistencia y luchas, a la vez que, les brinda apoyo en la defensa de sus derechos y en la promoción de la paz. Aunque a menudo, las luchas por el derecho a la paz y la cultura de paz en comunidades indígenas no reciben suficiente atención mediática o apoyo internacional, lo que limita su capacidad para generar cambios significativos.

h) *Enfoque en la espiritualidad y cosmovisión:* La cultura de paz en las comunidades indígenas a menudo está profundamente arraigada en su cosmovisión y prácticas espirituales. Estas tradiciones pueden ser un recurso importante para fomentar la paz y la cohesión social.

En síntesis, aunque hay avances en la cultura de paz entre los grupos indígenas en México, los desafíos persisten. La lucha por derechos, la autonomía y el reconocimiento siguen siendo centrales para lograr una paz duradera y efectiva en estas comunidades, empero sus paradigmas son auténticas herramientas para tratar conflictos y ejercer aspectos que nos acerquen a la paz.

El arribo de las epistemologías originarias a un escenario prevalentemente inclinado al pensamiento único —caracterizado por su estado unívoco, homogéneo y hegemónico—, emergen como aptitudes necesarias las propuestas colectivas indígenas en relevo del paradigma moderno que niega, soslaya e invisibiliza el marco multicromático de las culturas de la diversidad, en consonancia con los valores comunitarios que cobran total relevancia en el ámbito altermundista propio de los PCO en los que se reconoce su capacidad dialógica, deliberativa y participativa, lo anterior, conforme a una disposición abierta y propositiva para la resolución de conflictos según el *ethos* indígena, con el objetivo de incorporar otros mundos posibles, integrados en sus diferencias y consensados en sus desacuerdos, todo ello, en un estado de tolerancia, paz y concordia.

Conclusiones

Cabe decir que, la acción de la cultura de paz en su promoción se solventa a través de la Decla-

ración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz de las Naciones Unidas, la cual identifica ocho esferas de acción que abarcan espacios locales, nacionales y global.

Todo se encuentra en constante cambio, en ello, va todo lo humano, por ejemplo, todo concepto evoluciona o viceversa, pues todo lo social, político, cultural, jurídico, etc., corre sobre esta dirección, así todo sujeto y objeto está dominado por el devenir de la historia. De donde resulta que, Nava y Godínez (2014) subraya lapidariamente que: “La cultura de paz debe elaborarse como parte del proceso de desarrollo humano, equitativo, endógeno y sostenible y no puede imponerse desde el exterior. Debe de considerarse como proceso que se basa en la historia, la cultura y las tradiciones de cada país y que ha de reflejarse en medidas correctas” (p. 5).

La falta de paz esta inherentemente vinculado a fenómenos como el desempleo, hambre, pobreza, discriminación, desigualdad, depredación y explotación, según Galtung (2003) existen dos momentos fundamentales en el proceso de solución y atención de la violencia; una es la *cura*, esto cuando la violencia ya se ha manifestado y otra es la *prevención* forma para evitar su exposición, cura y prevención son los dos lados de la misma moneda, necesarios para el escenario actual. Por lo tanto, desde una posición crítica la o las violencias no cesarán sin tomar en cuenta sus causas estructurales y culturales.

El tratamiento complejo que exige la praxis de la Cultura de Paz, puede ser convenido desde la transferencia de valores de los pueblos y comunidades originarias a otras unidades culturales, políticas, sociales y económicas, fenómeno que produce una configuración robusta de prácticas armónicas en el tenor de la reciprocidad, sentido comunitario, compromiso social, beneficio común, compartencia y convivencia entre iguales. En este mismo escenario, destaca la creación de espacios de deliberación y asociación que promuevan y reconozcan valores tales como la solidaridad, cooperación, reciprocidad y respecto a todo ser viviente como parte decisiva

para la pacificación de relaciones individuales y colectivas, entre sociedades y naciones, entre naciones y naciones, etc. Lo anterior, no se disocia los valores político-sociales tales como la justicia, paz, libertad, igualdad y democracia, los cuales encuentran buena correspondencia con valores éticos como la dignidad, honestidad, sinceridad y corresponsabilidad, instrumentalizado lo anterior daría una estructura axiológica al tratamiento de los conflictos.

Para un abordaje integral de los conflictos o violencia en general, es imprescindible la interculturalidad de los pueblos originarios concentrada en cinco dimensiones necesarias: 1. Reconocimiento del derecho comunitario a través de un aprendizaje fundado en la tierra, territorio y cultura; 2. Trabajo autonómico para educar sin condiciones ni control institucional, en una enseñanza para la paz integral y no-violencia colmada de valores comunitarios; 3. Conjunción de valores y saberes ancestrales; 4. Arreglos acordes a las epistemes del sur y subalternas que incorporen la tierra, territorio, unidad, vida y buen vivir, por último, 4. Capacidad para concretar planes de vida que reflejen la cosmovisión en disímiles espacios-tiempos de las CO (Sandoval y Capera, 2021, pp. 146-147).

Un tópico pertinente en la particularidad de los problemas o conflictos involucra un espacio de diferenciación sociocultural de deliberación (Habermas, 2005) entre los actores implicados en la construcción de epistemes de amistad y concordia —necesariamente— desde abajo (Sandoval y Capera, 2017), luego, la construcción de una educación de paz y, consecuentemente, de la intervención quirúrgica del conflicto, que integralmente requiere del cambio de paradigma, esto no sólo para ser un paliativo al problema, sino para anquilosar o inhibir la fuente que genera la interacción los conflictos.

Referencias

Almeida Acosta, E. (2013). La dignidad de los pueblos originarios. Repositorio Institucional. Universidad Iberoamericana Puebla. <https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/1652/La+Dignidad+de+los+Pueblos+Originarios.pdf>;

jsessionid=720DB7999D9696B86F9E36AF-2B9536E3?sequence=1

Arango Durling, V. (2007). *Paz social y Cultura de paz*. Panamá: Ediciones Panamá Viejo.

Cabello Tijerina, P. A. et al. (2016). *Cultura de paz*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Correas, O. (2016). ¿Kelsen y el pluralismo jurídico?, en Macías Vázquez, M. C. y Anglés Hernández, M. (coords.). *Estudios en homenaje a don José Emilio Rolando Ordóñez Cifuentes*. México: IJ-UNAM.

Correas, O. (coord.) (2009). *Derecho indígena mexicano II*. México: Ediciones Coyoacán; Conacyt; UNAM.

Correas, O. (coord.) (2012). *Derecho indígena mexicano I*. México: Ediciones Coyoacán; UNAM.

De Sousa Santos, B. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. En *El Otro Derecho*, núm. 28, Bogotá: ILSA, pp. 5983.

Fernández Herrería, A. y Sánchez Sánchez, A. (1966). *Dimensiones de la educación para la paz. Teoría y experiencias*. Granada: EIRENE.

Fisas, V. (2006). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona España: Icaria Antrazyt-UNESCO.

Freire, P. (1973). *La educación como una práctica de libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica. El poder y la ética del conocimiento*. Barcelona: Herder.

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.

Garzón López, P. (2013). Pueblos indígenas y decolonialidad Sobre la colonización epistemológica occidental. *Andamios*, Volumen 10, número 22, pp. 305-331.

Grian. (2004). *La Rosa de la Paz*. Barcelona: Obelisco.

Guadarrama González, P. (2019). La cultura como condición de paz y la paz como condición de cultura

- en el pensamiento latinoamericano. En *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Año 24, N° Extra 1, pp. 43-66.
- Guerrero Osorio, A. (2015). La comunalidad como herramienta: una metáfora espiral II. En *Bajo el Volcán*, vol. 15, No. 23, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Gutiérrez Raguay, S. et al. (2016). Mujeres indígenas en la construcción de la paz, en defensa de la tierra, territorios y la biodiversidad. *Informe situacional*. México-Guatemala. <https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/2016/Docs-updates/Conference-Room-P2-Informe.pdf>
- Guttman, A. y Thompson, D. (2004). *Why Deliberative Democracy?* Princeton: Princeton University Press.
- Habermas, J. (2005) Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de una política deliberativa. *Polis Revista Latinoamericana*, núm. 10. <http://journals.openedition.org/polis/7473>
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto, en Ramón Grosfoguel y Santiago Castro-Gómez (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco; Instituto Pensar; Siglo del Hombre, pp. 127-167.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Monsiváis Carrillo, A. (2014). La deliberación como mecanismo de control democrático: precisiones analíticas y cuestiones emergentes. *Revista Mexicana de Sociología*, 76, núm. 3, pp. 471-499.
- Nava Bello, A. I. y Godínez Esparza, M. A. (Comps.) (2014). *Cultura de paz, prevención y manejo de conflictos. Manual del participante*. México: Educaci; Indesol.
- Oliva Martínez, J. D. (2018). Los pueblos indígenas de nuestro tiempo: entre la resistencia y la construcción de utopías. *Tiempo de paz*, No. 131. <https://revistatiempodepaz.org/los-pueblos-indigenas-de-nuestro-tiempo-entre-la-resistencia-y-la-construccion-de-utopias-2/> [Consultado 28 de abril de 2024].
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (1989). Convenio (N. 169) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. <https://www.refworld.org/es/docid/50ab8efa2.html> [Consultado el 17 marzo 2024].
- Ortiz Rodríguez, M. T. T. (2009). *Bordando paradigmas para el desarrollo. Metodología para abordar el turismo rural desde el sujeto social*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco; Universidad Latina.
- Ortiz Rodríguez, M. T. T. y Sandoval Quintero, M. A. (2021). Importancia del diálogo intercultural en el desarrollo turístico en comunidades indígenas totónicas. *Anales de Antropología*, 55-II.
- Pérez Saucedo, J. B. (2015). Cultura de paz y resolución de conflictos: la importancia de la mediación en la construcción de un estado de paz. En *Ra Ximhai*, vol. 11, núm. 1, pp. 109-131.
- Plan Nacional (2013-2017). *Buen Vivir. Todo el mundo mejor*. Ecuador: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo.
- Quijano, A. (2005). El “movimiento indígena”, la democracia y las cuestiones pendientes en América Latina, *Polis Revista Latinoamericana*, núm. 10. <http://journals.openedition.org/polis/7500>
- Salazar Mastache, I. I. (2010). Diversidad religiosa y construcción de paz en indígenas de México. *Revista de Paz y Conflictos*, núm. 3, pp. 183-186.
- Sánchez Cedillo, J. J. (2023). Los sistemas jurídicos indígenas en el contexto del pluralismo jurídico mexicano. *Centro de Estudios Constitucionales SCJN*. <https://www.sitios.scjn.gob.mx/cec/blog-cec/los-sistemas-juridicos-indigenas-en-el-contexto-del-pluralismo-juridico-mexicano#:~:text=Estas%20diferentes%20facetas%20del%20pluralismo,que%20la%20exigencia%20para%20reconocer>

Sandoval Forero, E. A. y Capera Figueroa, J. J. (2021). Educación para la paz integral y la no-violencia: un acercamiento intercultural decolonial desde los pueblos indígenas en Colombia. *Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*, Año 15, No. 28.

Sandoval, E. A. y Capera, J. (2017). El giro decolonial en el estudio de las vibraciones políticas del movimiento indígena en América Latina. En *Revista FAIA*, 6(28), 1-30.

Sentencia recaída al amparo directo 6/2018, Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, Ponente: Juan Luis González Alcántara Carrancá, 21 de noviembre de 2019.

Tuvilla, J. (2004). *Cultura de Paz, Fundamentos y Claves Educativas*. Bilbao: Editorial Desclée.

UNESCO (2011). La paz es un derecho humano. *Video y Sound Colletions*. <https://www.unesco.org/archives/multimedia/document-2800>

Von Clausewitz, C. (2010). *De la guerra*. Madrid: Editorial Tecnos.

Wolkmer, A. C. (2018). *Pluralismo Jurídico. Fundamentos de una nueva cultura del Derecho*. España: Editorial Dykinson.



Narrativas de intérpretes en lenguas indígenas sobre el racismo lingüístico y el acceso a la justicia en México

Narratives of interpreters in indigenous languages about linguistic racism and access to justice in Mexico

Silvia Santiago-Martínez

Resumen

En México, el racismo se reproduce de múltiples formas. Los pueblos y las comunidades indígenas cotidianamente enfrentan el racismo en los servicios públicos, por ejemplo, en el acceso a la justicia se expresa cuando las personas indígenas no son asistidas por intérpretes en su lengua (y variante lingüística) y cultura, como de actitudes discriminatorias que se reproducen en los procesos judiciales. El presente artículo tiene por objetivo analizar las vivencias del racismo de intérpretes en lenguas indígenas a partir de su labor en el ámbito de la justicia. La metodología es cualitativa, basada en el método biográfico narrativo. A través de entrevistas se construyeron las narrativas. Los resultados de investigación muestran que el racismo es una de las violencias estructurales y sistémicas que oprime y excluye a las personas por su origen étnico, además, sus lenguas son minimizadas por cargas ideológicas relacionadas con la pobreza, el atraso y la ignorancia. El racismo, heredero de los discursos colonialistas, continúa marcando la clasificación social y la subordinación/dominación que legitiman espacios de poder y violencias lingüísticas/epistémicas. Frente al racismo, la praxis cotidiana de las y los intérpretes en lenguas indígenas es la lucha por los derechos lingüísticos y la dignidad humana.

Palabras clave: Lengua indígena, derechos lingüísticos, racismo, violencia, colonialidad

Abstrac

In Mexico, racism is reproduced in multiple ways. Indigenous peoples and communities face racism on a daily basis in public services, for example, in access to justice, which is expressed when indigenous people are not assisted by interpreters in their language (and linguistic variant) and culture, as well as discriminatory attitudes that are reproduced in judicial processes. The purpose of this article is to analyze the experiences of racism of interpreters in indigenous languages based on their work in the field of justice. The methodology is qualitative, based on the narrative biographical method. The narratives were constructed through interviews. The research results show that racism is one of the structural and systemic forms of violence that oppresses and excludes people due to their ethnic origin, in addition, their languages are minimized by ideological burdens related to poverty, backwardness and ignorance. Racism, inherited from colonialist discourses, continues to mark the social classification and subordination/domination that legitimize spaces of power and linguistic/epistemic violence. In the face of racism, the daily practice of interpreters in indigenous languages is the fight for linguistic rights and human dignity.

Keywords: Indigenous language, linguistic rights, racism, violence, coloniality

*Correspondencia: ixtlitochitl08@gmail.com

Fecha de recepción: 09 de septiembre del 2024 / Fecha de aceptación: 02 de diciembre del 2024 / Fecha de publicación: 06 de diciembre del 2024

Universidad Rosario Castellanos (URC)

Introducción

El racismo es una construcción social que reproduce relaciones asimétricas de poder (Santiago, 2022) respaldada por la clasificación social que se cimentó en el colonialismo y que siguió con la lógica de la colonialidad/modernidad. Para Mignolo (2005) esta clasificación social “no provenía de aspectos “naturales” de los grupos diferenciados; por el contrario, se trataba de una clasificación epistémica que resultó fundamental para el establecimiento del mundo moderno/colonial” (p. 110).

En el discurso de la clasificación social se definió la existencia de pueblos en “seres humanos inferiores” (Mignolo, 2005) que justificó la colonialidad epistemológica y la colonialidad lingüística (Ocampo, 2023) para colocar los saberes, las experiencias, las historias y las lenguas de los pueblos inferiorizados en segundo nivel y así negar su existencia.

La negación de la alteridad sigue presente en la cotidianidad. Se manifiesta de múltiples formas, porque a pesar de que en el mundo se hablan cerca de 7.000 idiomas distintos, dato emitido en el año 2019 por las Naciones Unidas (ONU), dicha cifra muestra la diversidad lingüística que existe, en la escala mundial y en los territorios de cada nación figuran lenguas hegemónicas como “oficiales” que están determinadas por ideologías y por políticas lingüísticas (Guyot, 2010; Molina, 2019).

Hoy se habla que la coexistencia de lenguas en un país muestra su riqueza pluricultural. En México la diversidad lingüística es reconocida mediante la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLP) promulgada en el año 2003, en el artículo tercero menciona que las lenguas indígenas son parte del patrimonio cultural y lingüístico del país porque “La diversidad de lenguas indígenas es una de las principales expresiones de la composición pluricultural de la Nación Mexicana” (LGDLP, 2023, p.1). De acuerdo con el *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas* del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) existen 11 familias lingüísticas, de

68 agrupaciones lingüísticas, con 364 variantes lingüísticas.

En materia de leyes, se puede decir, que México ha avanzado mucho por el reconocimiento de la diversidad lingüística, sin embargo, el racismo y la discriminación continúan en contra de sus hablantes, pues “hay que admitir también la indiferencia, cuando no maltrato, que ha padecido el conjunto de lenguas indígenas” (Gómez, 2021, p. 80). Las políticas de asimilación cultural promovieron imaginarios sociales que contribuyeron a la consolidación del México mestizo, con una homogenización lingüística que enraizó la oficialidad y el supremacismo lingüístico. La lectura del mundo está constituida en la universalidad de códigos, que ha significado el sometimiento de las lenguas indígenas frente al supremacismo lingüístico, y junto a ello, la mutilación de pensamientos y filosofías propias de los pueblos indígenas.

El español fue una lengua impuesta para unificar y homogenizar la lengua oficial del país. Esta homogenización lingüística llevó a que muchas escuelas asentadas en comunidades de habla distinta al español implementarán acciones pedagógicas para castellanizar a las poblaciones. Pero también hay que señalar, la neblina lingüística hegemónica actuó en ocultar y silenciar a las lenguas indígenas para la unificación cultural, lingüística y económica (Astudillo, 2016), así como una única forma de comunicación, entendimiento y pensamiento. La dominación lingüística no sólo se reflejó en la escuela, sino también, en la justicia, la salud y la admiración pública al colocar a las lenguas indígenas en desventaja social y en situaciones de discriminación de sus hablantes “porque se le relaciona con un grupo que es visto como inferior” (Mora, 2020, p. 6).

Las grietas lingüísticas del paisaje de un estado monocultural es la búsqueda de nuevas formas de relación entre el Estado y los pueblos indígenas, en este sentido, los movimientos indígenas, principalmente de las organizaciones civiles como por ejemplo la Organización de Traductores Intérpretes Interculturales y Gestores en Lenguas Indígenas A.C. (OTIGLI) y Centro Profesional In-

dígena de Asesoría, Defensa y Traducción, A.C. (CEPIADET) han trazado rutas en pro de los derechos lingüísticos. Las luchas sociales de estas organizaciones siembran la conciencia histórica para usar la lengua como un derecho que toda persona posee por el simple hecho de existir.

Los derechos lingüísticos, el acceso a la justicia e intérpretes de lenguas indígenas son temas que se han abordado desde la formación de intérpretes de lenguas indígenas, el ejercicio de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas en el acceso a los servicios principalmente a la justicia, los derechos humanos y el pluralismo jurídico (Kleinert, 2016; Kleinert y Martínez-Gutiérrez, 2024; López, 2015; Oliveros, 2017). El tema de los derechos lingüísticos e intérpretes de lenguas indígenas ha cobrado relevancia en los estudios de la investigación educativa, la antropología jurídica y el derecho. Kleinert y Martínez-Gutiérrez (2024) mencionan que “se trata de un tema poco explorado en América Latina y que ha sido abordado de manera interdisciplinar desde la investigación educativa, la traductología y el derecho” (p. 98).

En México los derechos lingüísticos e intérpretes de lenguas indígenas están sustentados en instrumentos normativos internacionales como la Declaración de la Organización de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes; y, para el ámbito nacional son: el 2 art. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), la Ley Del Instituto Nacional De Los Pueblos Indígenas y Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLP) que obligan al Estado mexicano garantizar, promover y difundir el ejercicio de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas en el acceso a los servicios públicos, como es la justicia.

Aunque existen estos instrumentos normativos aún falta que las instituciones del Estado promuevan y garanticen los derechos lingüísticos de las personas que enfrentan la justicia, así como el reconocimiento de las y los intérpretes

en lenguas indígenas que se dedican a esta labor en aspectos profesionales, económicos e intelectuales.

Se parte del supuesto que existe racismo visibles e invisibles que se reproducen cuando a las personas que enfrentan cargos en la justicia no les son asignados a una persona intérprete de acuerdo con las especificidades culturales y lingüísticas que requieren, y además que las y los intérpretes de lenguas indígenas enfrentan múltiples formas de racismo como cuerpos racializados históricamente, en las relaciones de poder colonial, para justificar la negación de la existencia del otro.

Por las características de la investigación se retoma los estudios decoloniales en la disputa de la colonialidad lingüística, el racismo y los derechos lingüísticos como derechos humanos en la comprensión de las experiencias y pasajes vividas de las y los intérpretes de lenguas indígenas. El acercamiento a las experiencias vividas se recurre a la metodología cualitativa basada en el método biográfico narrativo que dibuja los diferentes racismo producidos por ideologías y por las violencias sistémicas y estructurales.

Planteamiento del problema

Para las personas, los pueblos y comunidades indígenas que enfrentan un procedimiento judicial, el acceso a la justicia muchas veces se ve obstaculizada por cuestiones de derechos lingüísticos, esta se manifiesta cuando una persona indígena se le niega el derecho de contar con un intérprete (Leija, 2023; López, 2020; Quintero, 2023; Valiente, 2012) o porque el sistema de justicia no cuenta con un patrón de intérpretes profesionalizados para garantizar una comunicación intercultural. Flores (2020) indica que “Los pueblos originarios enfrentan una violación de sus derechos a la justicia al no ser asistidos por un intérprete o traductor de su lengua originaria durante un proceso penal” (s/p).

También existen casos cuando las y los intérpretes de lenguas indígenas buscan las maneras de asistir y acompañar a las personas que enfrentan procedimientos judiciales, y al estar en los espa-

cios judiciales, sus vivencias y sentires expresan las brechas que existen entre los instrumentos normativos de los derechos lingüísticos, los derechos humanos y lo que acontecen en la realidad en el ámbito de la justicia, entre estas brechas, se encuentra aquella relacionada con los contrastes del uso de la lengua indígena y en español en instituciones del Estado y la falta de reconocimiento de su labor marcada por la diferencia cultural, de esta manera surge la siguiente pregunta orientadora para esta investigación ¿cómo son las vivencias y experiencias de intérpretes de lenguas indígenas frente a los racismos en el ámbito de la justicia?

Lengua, colonialidad lingüística y racismo

Cada lengua posee un conjunto de representaciones y concepciones que los miembros de una cultura las utilizan para nombrar el mundo. La lengua es el medio de entendimiento y de significar, a través de ella las personas que forman parte de una cultura construyen expresiones simbólicas y culturales que dan sentido a sus acciones, de ahí, se hace referencia a que una lengua también es una ventana para acceder y entender el mundo, con ella se establecen los vínculos para la comprensión del pensamiento y las formas de producir conocimientos, en otras palabras, la lengua está vinculada con los procesos cognitivos (Bolívar et al., 2022).

Cruz (2022) señala que “las lenguas, a nivel cultural son las expresiones simbólicas de una comunidad, las costumbres y su historia. A nivel social, son las formas más poderosas de interacción y comunicación” (p. 118) y a nivel filosófico, está relacionada con el pensamiento y las construcciones simbólicas de nombrar el mundo.

Carlos Lenkersdorf (2008) filósofo, lingüista y teólogo alemán, estudioso de la lengua y de la cultura Tojol-ab'al en México, quien vivió por más de 20 años entre los tojolabales, menciona que la lengua es la comprensión de la cultura, la entrada al mundo de las y los hablantes.

La mencionada actividad de “nombrar el mundo” depende, conforme a nuestra hipótesis, del modo de ver el mundo. En este sentido,

las lenguas nos manifiestan las cosmovisiones de los pueblos. A causa de esta cualidad trascienden la otra de ser medios de comunicación. Dicho de otro modo, las palabras que decimos no sólo nos enlazan con los demás de maneras muy diferentes, sino que revelan nuestro corazón. (Lenkersdorf, 2008, p. 52)

La lengua es el acceso a las formas en que se estructura el pensamiento y a las maneras de ver y nombrar el mundo. Se ha expresado que cuando una lengua muere, muere con ellas las formas de conocer, de nombrar, de sentir, de pensar y con ella muere la cultura. La muerte de muchas lenguas, las violencias epistémicas, la negación de la alteridad, las violencias sistemáticas y estructurales hacia los pueblos indígenas y afrodescendientes son resultados de la colonialidad, instaurada desde la constitución de América Latina, momento histórico que el poder capitalista inaugura un nuevo orden mundial, asentado en el eurocentrismo y bajo los ejes constitutivos de la colonialidad/modernidad (Quijano, 2011).

Quijano (2011) señala que la colonialidad es el patrón mundial caracterizada por “la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder” (p. 1). En esta postura colonial se ha organizado la sociedad bajo el imaginario de la existencia de lenguas y culturas superiores y otras inferiores.

El nuevo orden mundial está constituido en la configuración de nuevas relaciones subjetivas basadas en la dominación y con la imposición de horizontes lingüísticos, ontológicos, políticos y epistémicos propios del eurocentrismo que establecieron un solo modo de producir conocimiento (Garcés, 2007; Quijano, 2011), y a la vez, se excluyó la diversidad lingüística y cultural proveniente de otras altitudes del mundo, principalmente, de los pueblos colonizados, a quienes se les negó el derecho de usar sus lenguas por considerarse irracionales, primitivos, tradicionales e inferiores.

El odio, la inferiorización y la exclusión de las lenguas indígenas son consecuencias de la co-

lonialidad lingüística que opera para oprimir y subyugar la palabra de los hablantes. En otro sentido, es el despojo hacia la lengua propia para mutilar el pensamiento y la siembra de creencias que la palabra de las y los hablantes no tiene validez.

La operación de la colonialidad lingüística ha consistido en la jerarquización de las lenguas indígenas frente a lenguas hegemónicas que se ubican en un plano superior, “de esta manera se consolidó un modelo clasificatorio de la palabra y su verdad, del saber y del decir, del conocer y su expresión” (Garcés, 2007, p. 221), esta operación clasificatoria sitúa a las lenguas indígenas en relaciones asimétricas que las invisibilizan como portadoras de conocimientos, mientras que a las lenguas hegemónicas se les canonizan que sólo a través de ellas se producen conocimientos.

Garcés (2007) menciona que el conocimiento científico es valorado por ciertas lenguas, “todas de origen europeo (el inglés, el alemán y el francés)” (p. 226). Se habla entonces de la superioridad lingüística instaurada en territorios con diversidad lingüística, las lenguas de esos territorios son minorizadas por la lengua hegemónica de cual se privilegia para hablar de ciencia, de justicia, de salud, de la educación o de la política, mientras que las lenguas minorizadas “en el mejor de los casos, sirven para la literatura y la expresión cultural de estos pueblos, pero no para hacer ciencia” (Garcés, 2007, p. 226).

La colonialidad ha sembrado discursos ideológicos que sitúan a las lenguas indígenas como aquellas que reproducen la pobreza, el atraso y la ignorancia. De esta manera, aquella persona que habla una lengua indígena se le atribuye como alguien que es pobre, que es ignorante, sucio e incluso salvaje, estos estereotipos y prejuicios sociales han contribuido en los procesos de silenciamiento de las lenguas indígenas. Parar Bolívar et al., (2022) la colonialidad lingüística la definen como aquella jerarquización colonial de las lenguas que ha tenido como resultado el silenciamiento de diversos grupos humanos que han sido minimizados, subalternizados y desplazados lingüísticamente.

Garcés (2007) sostiene que la colonialidad lingüística tiene dos caras: la primera, la modernidad subalternizó a determinadas lenguas, por ejemplo, las lenguas indígenas; y la segunda, hace referencia, que la modernidad también colonizó la palabra de los hablantes de esas lenguas. En este sentido, las y los hablantes de lenguas indígenas son menospreciados y aunque dominen una lengua hegemónica su palabra es menos valorada por las relaciones intersubjetivas de dominación basadas en clase/raza/género (Quijano, 2011).

En diversos espacios las lenguas indígenas siguen estando amenazadas y silenciadas. El silenciamiento de una lengua es resultado de las lógicas de dominación que operaron para que las personas hablantes de lenguas indígenas dejaran su lengua y cultura y así integrarlos al Estado-Nación bajo la ideología monocultural y monolingüe. Este silenciamiento no es otra cosa que el racismo y la discriminación en contra de las lenguas indígenas. Los racismos y las discriminaciones se expresan continuamente cuando a las personas hablantes de lenguas indígenas se les niega el uso de sus lenguas en el acceso a los servicios públicos.

El racismo es la constitución de las relaciones de poder que privilegian vidas y cuerpos considerados más dignos que otros (Wade y Moreno, 2023). Es la herencia colonial que introdujo discursos y prácticas centradas en el etnocentrismo (Mora, 2020) que privilegia la mirada de la cultura eurocéntrica y que cataloga a las lenguas indígenas nombrándolas simplemente como dialectos, restándolas en ellas el valor cognoscente. Minorizar a las lenguas indígenas es una estrategia política para inferiorizar a sus hablantes, promover el lengüicidio y, junto a ello, procesos de epistemicidio (García, 2017), es decir, prohibir a las personas hablar en su lengua materna es generar procesos de desaparición de sus lenguas y los distintos modos de saber y producir conocimientos.

En México el racismo se vive cotidianamente, y son las personas indígenas que, en su mayoría, a diario enfrentan expresiones y prácticas racistas en diferentes espacios por su origen étnico, eco-

nómico, social, físico y la estigmatización hacia sus lenguas (Mora, 2020). El racismo es una de las violencias estructurales e históricas que sigue excluyendo y reproduciendo las desigualdades entre la población indígena.

Derechos lingüísticos y pueblos indígenas

Los derechos lingüísticos como derechos humanos reafirman la dignidad humana. La dignidad es por antonomasia el valor que tienen todos los seres humanos por el simple hecho de existir, está estrechamente ligado con los valores como el respeto, la solidaridad, la empatía, la libertad y la justicia, que hace de un ser humano capaz de decidir, actuar y ser.

Los pueblos indígenas tienen el derecho de hablar en sus lenguas en distintos ámbitos públicos y privados (LGDLP, 2023). El uso de la lengua propia es el respeto a su identidad, a su cultura, a su pensamiento, a sus formas de vinculación con el territorio y construcción de las formas de vida colectiva. Hablar la lengua propia en diferentes espacios es un derecho que toda persona hablante tiene para hacerse entender y expresarse, porque es su derecho a existir.

La lucha de los pueblos indígenas ha significado la lucha por la existencia de ser sujetos de derechos y actores políticos en la defensa de los territorios, en la reivindicación étnica y en la reivindicación de sus formas de nombrar y de sus identidades, para Oliveros (2017) la defensa de la propia lengua “implica para los pueblos indígenas reconocerse como sujetos activos de derechos” (p. 8), estas luchas de los pueblos indígenas han significado para México el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística.

La defensa de la lengua no refiere solo al derecho cultural, sino que trasciende a lo ontológico, político y epistémico, esto, porque la lengua no sólo es un acto comunicativo, sino que estructura la filosofía, al territorio y la organización política y económica, así como, la comprensión del conjunto de prácticas socioculturales que se producen y se reproducen entre los miembros de una cultura. Es el núcleo del pensamiento, la raíz que da sentido las acciones y actividades de la gente,

Lenkersdorf (2008) decía que “[...] en todos los idiomas los hablantes muestran su manera de ser, de pensar y de actuar” (p. 24).

Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas son los derechos de expresarse y comunicarse en las lenguas propias, para Hamel (como se citó en Barba, 2020) cada persona tiene el derecho de identificarse con su lengua de manera positiva y ha de ser respetado por los demás, porque es el “derecho que todas las personas poseemos, derecho a hablar, comunicarse y seguir aprendiendo tu lengua materna” (Barba, 2020, p. 10). Es el derecho de las personas hablantes y obligación del Estado garantizar el acceso de los servicios públicos con pertinencia cultural y lingüística, sólo así puede decirle de la existencia de un Estado multicultural, multilingüe (Quintero, 2022) y plurilingüe. La LGDLPI (2023) menciona, en sus diferentes artículos, el reconocimiento de las lenguas indígenas como lenguas nacionales y del derecho de comunicarse en la lengua indígena:

ARTÍCULO 4.- Las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de la presente Ley y el español son lenguas nacionales por su origen histórico y tendrán la misma validez, garantizando en todo momento los derechos humanos a la no discriminación y acceso a la justicia de conformidad con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los tratados internacionales en la materia de los que el Estado Mexicano sea parte.

ARTÍCULO 9. Es derecho de todo mexicano comunicarse en la lengua de la que sea hablante, sin restricciones en el ámbito público o privado, en forma oral o escrita, en todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas y cualesquiera otras.

ARTÍCULO 10. El Estado garantizará el derecho de los pueblos y comunidades indígenas el acceso a la jurisdicción del Estado en la lengua indígena nacional de que sean hablantes. Para garantizar ese derecho, en todos los juicios y procedimientos en que sean parte, individual o colectivamente, se

deberán tomar en cuenta sus costumbres y especificidades culturales respetando los preceptos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (LGDLP, 2023, p. 1-2)

El ejercicio de los derechos lingüísticos es responsabilidad del Estado de promover mediante acciones estratégicas el reconocimiento de la diversidad lingüística para garantizar a las poblaciones indígenas el uso de sus lenguas el acceso de los servicios públicos como la justicia, tal como se establece en el artículo segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), en su fracción:

VIII. Acceder plenamente a la jurisdicción del Estado. Para garantizar ese derecho, en todos los juicios y procedimientos en que sean parte, individual o colectivamente, se deberán tomar en cuenta sus costumbres y especificidades culturales respetando los preceptos de esta Constitución. Los indígenas tienen en todo tiempo el derecho a ser asistidos por intérpretes y defensores que tengan conocimiento de su lengua y cultura. (CPEUM, 2024, p. 3)

El ejercicio de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas es resultado de las luchas y movilizaciones políticas que las comunidades, pueblos y organizaciones civiles demandan al Estado-nación para el acceso a los servicios públicos que tome en cuenta la cultura y la lengua de estos pueblos históricamente violentados. En la actualidad, garantizar los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas es un camino que se está construyendo, a más de 20 años de la promulgación de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas existen muchos desafíos y retos para las instituciones de gobierno en la construcción de un Estado-nación multilingüe y plurilingüe.

El objetivo de investigación consiste en analizar las vivencias del racismo de intérpretes en lenguas indígenas a partir de su labor en el ámbito de la justicia, y por la lucha de los derechos lingüísticos que dignifica la lengua a través de la construcción de narrativas.

Metodología

Esta investigación está basada en la metodología cualitativa con el método biográfico narrativo. La metodología cualitativa es un enfoque que permite el estudio de la realidad social, caracteriza por comprender e interpretar de manera inductiva, holística, sin fragmentar ni dividir. En esta metodología, la descripción de los significados adquiere relevancia en el estar “viendo las cosas desde la perspectiva de las personas, quienes están continuamente interpretándose y definiéndose en diferentes situaciones (Taylor y Bogdan, 1998, como se citó en Chárriez, 2012, p. 51).

La experiencia vivida de los sujetos sociales narra tal cual suceden las cosas y los hechos que ocurren en la vida cotidiana. La posibilidad de hacer investigación cualitativa permite crear condiciones para que las personas hablen y escriban sus emociones, sentimientos y formas de comprender la realidad que viven. Para Baena (2017, como se citó en Guzmán, 2021) este enfoque de investigación tiene como objetivo el estudio de la comprensión de significados y símbolos construidos intersubjetivamente en los procesos de interacción social.

Desde la perspectiva filosófica este enfoque comprende las maneras de ver el mundo, por eso, los sujetos sociales tienen un papel activo en la investigación. En este sentido, la participación de las y los intérpretes de lenguas indígenas es sustancial para comprender las relaciones y vínculos sociales, estas relaciones sociales acentúan la construcción social del conocimiento. Molano et al. (2021) indican que la investigación cualitativa trata de comprender las experiencias y culturas humanas a partir de lo que las personas dicen.

Narrar la vivencia adentra a comprender y a tejer el pasaje lingüístico del racismo vigente en las instituciones de justicia. Da cuenta de los sentimientos, las emociones, las percepciones y formas de entender la realidad social como detonantes de las narrativas en torno a los racismos y las lenguas indígenas.

El método biográfico tiene énfasis en las narrativas que construyen los sujetos sociales, se trata de una investigación que pone en el centro la par-

tipificación y el rol activo de las y los intérpretes. La narración es una forma de relatar las experiencias vivenciales, en esta cuestión como apunta Morales (2016), la narrativa no sólo centra su atención en la estrategia metodológica, sino que también investiga la experiencia como parte del objeto de estudio.

Las narrativas constituyen una construcción dialógica, basada en el entretendido entre preguntas y respuestas, con el cuidado de no caer en la mecánica pregunta-respuesta, sino en una conversación horizontal entre la escucha y la narración. Narrar es un modo distinto de interpelar la realidad que se vive y se siente.

Morales y Taborda (2021) mencionan que la “investigación biográfico narrativa promueve la comprensión y transformación de los saberes de quien narra las historias [...]” (p. 175) es en este sentido que se pregunta ¿quién es el intérprete de lenguas indígenas?, ¿cuál es su experiencia en el acompañamiento de su labor a personas que enfrentan la justicia?, ¿cómo vive y enfrenta el racismo a partir de su labor en el ámbito de la justicia?

En la construcción de las narrativas se recurrió a la entrevista y a los grupos focales para charlar en una relación cara a cara en tiempos y lugares

específicos determinados por ambas partes. Tanto para las entrevistas como los grupos focales se empleó un guion de preguntas detonantes para iniciar una conversación y conocer las vivencias del racismo. Para la construcción de las narrativas se identificaron tres categorías: vivencias de los racismos, experiencias de la labor del intérprete, lucha por la dignidad lingüística y derechos lingüísticos. La guía de preguntas integró: cuéntame quién eres tú, cómo llegas a la labor de interpretación, cuéntame tus experiencias significativas y emotivas en tu labor de interpretación, qué significado tiene para ti ser intérprete y cuáles son los retos y desafíos que vive el intérprete en las instituciones de justicia. Estas fueron preguntas detonantes porque abrían a la conversación y la oportunidad de construir un diálogo entre preguntas y respuestas.

Entre las personas que participaron en esta investigación fueron las personas intérpretes de lenguas indígenas. A través de la técnica bola de nieve se llegó a las personas que accedieron a ser parte de la investigación, el total se contó con 6 intérpretes de distintas lenguas indígenas quienes ejercen su labor en los distintos espacios de impartición de justicia. Por cuestiones de anonimato se ocupa la nomenclatura ILI1, ILI2, ILI3, ILI4, ILI5 y ILI6 (ver tabla 1).

■ Tabla 1. Datos de las personas intérpretes de lenguas indígenas participantes
Table 1. Data on the participating indigenous language interpreters

| Nomenclatura para identificar al intérprete | Sexo | Estado | Lengua | Institución donde ha interpretado |
|---|--------|---------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| ILI1 | Hombre | Radicado en la CDMX | Intérprete en lengua zapoteco | Juzgado |
| ILI2 | Hombre | CDMX | Intérprete en lengua zapoteco | Juzgado |
| ILI3 | Mujer | Campeche | Intérprete en lengua maya | Juzgado |
| ILI4 | Hombre | Campeche | Intérprete en lengua maya | Juzgado |
| ILI5 | Hombre | Radicado en la CDMX | Intérprete en lengua purépecha | Fiscalía |
| ILI6 | Hombre | Radicado en la CDMX | Intérprete en lengua triqui | Fiscalía |

Fuente: Elaboración propia

Análisis e interpretación de resultados

Expresiones racistas e ideología lingüísticas

Las narrativas de intérpretes de lenguas indígenas están construidas con base a la experiencia. Estas narrativas dan cuenta que, aunque los seis intérpretes radican en tres estados diferentes resulta que hay un piso común cimentada por los procesos coloniales que se reproducen en las instituciones del Estado. Cada relato está atravesado por las emociones, las percepciones y las expresiones que cuentan aquello que cotidianamente se viven en los espacios de justicia. A través de los relatos se escuchan la diversidad de experiencias vividas en las audiencias, tal como expresan (Kleinert y Martínez-Gutiérrez, 2024) que “al estar en una audiencia se encuentran en un espacio que les permite detectar violaciones a derechos humanos de los asistidos por parte de los operadores del sistema de justicia” (p. 105).

Los relatos expresan los tratos indignos que reciben las personas indígenas, estos tratos diferenciados y desiguales dan cuenta de la reproducción de las actitudes lingüísticas discriminatorias que acontecen en los espacios de justicia. Hablar una lengua indígena en México sigue siendo un estereotipo y marcador identitario-cultural que clasifica e inferioriza a hablantes de lenguas indígenas frente a la hegemonía lingüística. Cuando las y los intérpretes mencionan que “nos menosprecia por hablar la lengua indígena” identifican el trato discriminatorio que reciben hacia su lengua y su identidad.

Ser hablante de una lengua indígena en México significa ser pobre, marginado y encontrar múltiples barreras en el acceso a los derechos. Significa vivir y padecer el racismo cristalizado en leyes, instituciones, procedimientos y costumbres –prácticas institucionales, en síntesis– que restringen el acceso y goce efectivo de derechos en ámbitos institucionales como salud, educación o empleo. Este racismo ha sido normalizado por siglos de prejuicios y estereotipos. (Hass, 2019, p. 18)

El menosprecio a la alteridad lingüística está perpetuado de “ideologías y actitudes que estigmatizan y discriminan activamente a los hablantes”

(Cruz, 2022, p. 118), además, este acto racial afianza las violaciones de los derechos lingüísticos, por lo tanto, la reproducción de las relaciones de poder y dominación social basada en las categorías de clase/raza/género (Quijano, 2011) y determinadas por factores económicos y culturales que excluyen las realidades sociolingüísticas.

Este acto discriminatorio es resultado del racismo estructural, mediante prácticas institucionales niega la existencia del otro, esta negación está imbricada en la colonialidad del ser (Maldonado, 2007; Mújica y Fabelo, 2019) que legitima las violencias institucionales y la fabricación de vidas inferiores. Mújica y Fabelo (2019) mencionan que la colonialidad del ser “es la expresión de una vida de condena, la cual encierra violencia, explotación y exclusión” (p. 5), en definitiva, los pueblos indígenas siguen viviendo dominación racial revelada en el menosprecio por hablar la lengua indígena.

El menosprecio como uno de los síntomas de la colonialidad del ser coloca a las lenguas de las personas indígenas en lenguas restringidas al uso cotidiano y local, además, se les resta créditos de ser lenguas de instrucción, de aprendizaje y constructoras de conocimiento. La negación de las lenguas indígenas dentro de las instituciones es el reflejo del proyecto del mestizaje con cual está construida el estado nacional. Iturriaga et al. (2021) mencionan que en México el mestizaje se respaldó y se justificó como proyecto de nación. Las discriminaciones lingüísticas dentro de las instituciones de justicia surgen desde el momento mismo que se menosprecia a los hablantes de lenguas indígenas por cuestiones fenotípicas, económicas, sociales y, por ende, la estigmatización de sus lenguas, esta estigmatización opera en contra de las lenguas indígenas para restarles credibilidad de sus horizontes ontológicos-epistémicos-lingüísticos.

Al negar a las lenguas indígenas como portadoras de conocimiento también se les niega a sus hablantes el derecho a expresarse en sus lenguas, es así que, en el ámbito de justicia, la discriminación lingüística se ve reflejada en la vio-

lación de sus derechos lingüísticos cuando las personas que enfrentan conflictos con la ley no les son asignados a intérpretes bajo el supuesto que “sabe y entiende bien el español”, este discurso, testifican los tratos desiguales que viven las personas indígenas.

La discriminación sigue presente en la sociedad, no se ha ido, y lo vemos cuando hacemos nuestro trabajo, nos ven como con bichos, y a veces dicen que, la gente sabe perfectamente hablar español y no es necesario que un intérprete esté allí. (ILI6, lengua triqui)

La discriminación está marcada por prejuicios y estereotipos sociales, que no es otra cosa, que las relaciones de poder que marginan a las personas indígenas de sus derechos humanos. Además, estos prejuicios es la continuidad de los racismo epistémicos persistentes en las instituciones que a través de discursos y prácticas racistas expresan el control del poder que los grupos dominantes tienen respecto a las poblaciones indígenas.

La expresión “la gente sabe perfectamente hablar en español y no es necesario que un intérprete esté allí” (ILI6, lengua triqui) muestra el pensamiento racista, entroncado en las creencias que hay lenguas superiores, y que sólo con esas lenguas pueden realizarse procesos administrativos, aprendizajes y conocimientos. Se olvida que todas lenguas representan las formas de pensar de sus hablantes, Bolívar et al. (2022) mencionan que las lenguas no están limitadas sólo en la utilización de signos o articulación de fonemas, sino que va más allá de esos signos, porque para los hablantes es también la construcción de identidad, la cultura, los valores trascendentales y reconocimiento de seres pensantes, capaces de aportar conocimientos.

La estigmatización rechaza el nivel epistémico que poseen las lenguas indígenas, muestra de ello, es la acotación “sabe hablar español”, enfatizando que la persona indígena por el hecho de hablar en español no necesita de un intérprete. Los trabajos de López (2015) precisa que en los procesos judiciales se violentan los derechos lin-

güísticos cuando a las personas indígenas no son asistidos por intérpretes que conozcan su lengua y cultura.

Las dinámicas sociales entre las instituciones de impartición de justicia y los pueblos indígenas subsisten las asimetrías y las desigualdades, desde luego, estas dinámicas están atravesadas por la colonialidad del poder que instaura la mirada de un particular mundo desde el cual se ha determinado la clasificación social a partir de los binomios dominación/subordinación.

En esta colonialidad persistente en las instituciones de justicia las lenguas indígenas son desplazadas por el español, su uso en estos espacios es innecesaria y desde luego “no es necesario que un intérprete esté allí” como lo expresó anteriormente un intérprete de lengua triqui. La omisión de la asistencia de un intérprete en los procesos judiciales es una forma de violencia epistemológica hacia los indígenas, porque no solo se excluye un conjunto de sistemas de códigos que hacen posible la comunicación sino también procesos cognitivos producidos desde las raíces de la lengua, por ello, la lengua no puede considerarse sólo un marcado y requisito identitario.

Cuando a la lengua indígena se considera un requisito institucional tal como ocurre en las instituciones de impartición de justicia muestra las tramas del poder que posicionan a las lenguas en las fronteras del conocimiento eurocéntrico. Las investigaciones de Kleinert y Martínez-Gutiérrez (2024) realizadas en el estado de Oaxaca también encontraron que para los operadores de sistema de justicia la figura del intérprete representa un requisito “para cumplir con una formalidad legal que les impida la posible reposición de procedimientos” (p. 110).

Los marcos institucionales despliegan horizontes epistémicos y lingüísticos propios de la modernidad/colonialidad (Mignolo, 2007; Garcés, 2007) que configura prácticas de acuerdo al ordenamiento del poder colonial, en este sentido, las lenguas indígenas no son prioritarias para los operadores de sistema de justicia, y se demuestra cuando se ponen énfasis en el requisi-

to institucional y la ausencia de intérpretes con formación profesional para que acompañen y asistan a personas que enfrentan la ley, desde los imaginarios institucionales estas lenguas “no tienen valía expresiva del conocimiento *objetivo*” (Garcés, 2007, p. 224). Para López (2015) “garantizar el derecho a contar con intérprete es necesario que cuente con una formación adecuada, así como las condiciones para la retribución de sus servicios” (p. 58).

En mi experiencia, he visto como muchas personas indígenas que tienen conflicto con la ley no tienen acceso a un intérprete calificado como lo establece el Artículo segundo, fracción octava de la Constitución. Frecuentemente se recurre a personas que no son intérpretes, que hablan una lengua indígena pero no son intérpretes, lo cual afecta la calidad de la interpretación. (ILI1, lengua zapoteca)

La no asignación de “intérpretes calificados”, y por calificados se entiende a la formación que recibe el intérprete de lenguas indígenas en instituciones públicas, (como el INALI, INPI u otros organismos estatales) como de las organizaciones civiles, no garantiza el acceso de los derechos lingüísticos, además tampoco existe horizontalidad lingüística entre el español y la lengua indígena. ¿Cuál es el lugar que ocupa las lenguas? ¿Qué puedo decir? Pues en un contexto jurídico, pues tengo un intérprete, pero pues, ¿cuál es el lugar que el juez le da la lengua indígena? Pues este, cuando el juez es consciente, este, si busca que haya claridad en ciertos conceptos, pero hay veces también lo ven como esa óptica funcional, ¿verdad?, como que nada más es para cumplir y ya se cumplió el requisito, pues verá, firmar el acta constitutiva de lo que se realizó y ya no se realiza nada más. (ILI 2, zapoteco)

Por horizontalidad lingüística hace énfasis en la valoración de las lenguas en el mismo plano discursivo, epistémico, ético-político. Y esta es la lucha constante de las personas intérpretes de lenguas indígenas, quienes ven y expresan su sentir la descalificación de sus lenguas cuando los operadores de justicia no alcanzan a dimen-

sionar que no sólo se trata de aspectos técnicos del lenguaje sino de construir puentes interculturales de comunicación.

Sin embargo, he encontrado que algunas audiencias no comprenden la importancia de los intérpretes. A veces, los defensores públicos no reconocen la necesidad de un intérprete para aquellos acusados que hablan otro idioma. Al inicio de cada audiencia, la juez pregunta a los presentes qué porcentaje hablan. Aunque algunos alegan hablar el 80%, en ocasiones se ha presentado resistencia por parte de algunos abogados hacia la presencia de intérpretes. (ILI1, lengua zapoteca)

En las instituciones de impartición de justicia las lenguas indígenas están colocadas en segundo plano, no son lenguas privilegiadas, son lenguas subalternizadas, que están minorizadas por las relaciones de poder existentes. La descalificación del uso de las lenguas es también el rechazo a la alteridad epistémica, como esa actitud perversa de encasillar a las lenguas indígenas sólo como lenguas de uso doméstico y comunitario, pero que no se mira el horizonte epistémico.

La colonialidad lingüística perpetua la vulneración de los derechos lingüísticos y aumenta los tratos desiguales hacia los hablantes de lenguas, de esta manera en los tribunales, misterios, juzgados entre otros espacios se considera que la figura del intérprete cumple una función técnica y mecanizado del lenguaje, como si existiese un conjunto de códigos encapsulados listo para ser empleados y empaquetados sin considerarse elementos culturales, olvidándose que los códigos y signos de la lengua adquieren significado y significante en contextos sociolingüísticos determinados.

La labor del intérprete en los espacios de justicia y las vivencias de los tratos desiguales les permite cuestionar, reclamar y empujar acciones hacia otros horizontes lingüísticos, basados en resistencia, la dignidad, la esperanza, pero también de la indignación frente a las injusticias que legitiman prácticas racistas en contra de los pueblos indígenas.

La labor de interpretar

Las y los intérpretes de lenguas indígenas son sujetos interculturales que emergen de las necesidades de comunicación en el acceso a la justicia, su lucha emerge en la frontera colonial, de la diferencia cultural establecida dentro del sistema del poder hegemónico para demandar y reclamar los derechos lingüísticos. La frontera colonial es el punto de inflexión, que articula las críticas, los cuestionamientos, las reflexiones, el encuentro con el yo-colectivo y con los pensamientos frente a las prácticas cotidianas racistas de las instituciones que operan bajo las líneas ideológicas del Estado nacional construida con el proyecto del mestizaje.

En las instituciones de justicia las prácticas racistas se viven y se siente en la precariedad, la desvaloración y el descrédito de la labor de las y los intérpretes de lenguas indígenas, quienes por ser hablantes de lenguas indígenas se subestiman su trabajo de interpretación, como si se tratase de una labor que cualquier persona puede realizarlo. La subestimación de la labor del intérprete deja ver las consecuencias del racismo, como un sistema que alimentan las profundas desigualdades y opresiones que existen hacia los pueblos indígenas.

La labor del intérprete es una práctica estereotipada, atravesada por discursos racistas que atribuyen al intérprete de lengua indígena como un simple portador de lengua que hace maniobrar el acto comunicativo de una lengua y otra, sin considerar que aquella persona que se dedica a la interpretación busca opciones de formación, y en muchas ocasiones, “es un autodidacta porque siempre está estudiando, está buscando mejorar su práctica” (ILI 5, purépecha) y además existe un “compromiso profesional con sus asistidos y con su comunidad” (Kleinert y Martínez-Gutiérrez, 2024 p. 108).

Para ser intérprete se necesita del dominio de técnicas, herramientas, instrumentos y modalidades de interpretación adecuados a la situación comunicativa que se requiere, por ello, no basta con ser hablante de lengua indígena, sino que se requiere de un proceso de formación y actualización constante (López, 2015). La labor

del intérprete de lenguas indígenas es poco reconocida desde las dimensiones: profesional y económica.

De la dimensión profesional, se percibe al intérprete un agregado lingüístico que hay que presionar y sugerirle que acelere su práctica para no entorpecer el juicio, como lo expresa la siguiente narración: “En algunos juzgados se nos trata como profesionales, se nos pide opinión y se respeta nuestra labor, mientras que en otros se nos ignora o nos presionan para acelerar las interpretaciones” (ILI 1, zapoteco).

La labor del intérprete está sobredeterminada por la condición de origen, lengua y clase, en este sentido, la interpretación es marcada por la categoría indígena como sinónimo de torpeza, irrelevante e incluso obstáculo. De ahí que se les pide acelerar las interpretaciones para no entorpecer el juicio.

La aceleración de las interpretaciones dentro de los juzgados constata los claroscuros de la presencia del intérprete, porque, por un lado, se determina el cumplimiento del derecho lingüístico, y por el otro lado, se establece la función del intérprete por parte del juzgado, sin dar mayor libertad de decidir, es lo que Kleinert y Martínez-Gutiérrez (2024) consideran “restarle agencia al intérprete y restringir su acción a la de un informante o auxiliar de la justicia” (p. 110).

También las experiencias de las y los intérpretes relatan las injusticias económicas visibles que día a día enfrentan. Para el intérprete de lengua indígena, en muchas ocasiones, su servicio no es remunerado, no hay pagos de acuerdo a las horas de servicio realizado. Al no existir una remuneración económica del trabajo se ven obligados a buscar otras fuentes de ingreso, así lo expresa un intérprete: “no hay un pago justo y por eso muchos compañeros buscamos otros ingresos. La fiscalía nos debe, va para cinco años y no nos han pagado” (ILI 6, lengua triqui).

En la dimensión económica existe una ausencia de presupuesto para el pago de los servicios de

la labor del intérprete. La precariedad del pago es un problema estructural, para el Estado el tema de los pueblos indígenas y sus derechos no es prioridad tanto es así que se revela en los pagos atrasados o incluso en la ausencia de pago hacia la labor del intérprete.

Los derechos del intérprete también incluyen el pago justo y a tiempo. Antes, solían pagar hasta dos o incluso seis meses después de una interpretación, pero tras un diplomado comenzamos a exigir un tabulador que se respetara. Aunque al principio no nos tomaban en serio, actualmente se está cumpliendo con ese tabulador. (ILI 3, maya).

Se es racista cuando el Consejo de la Judicatura no te quiere pagar. Qué diga que no tiene dinero. Qué diga que no tiene recursos para pagar a los intérpretes. Se es racista, cuando en el patrón de peritos, tenían únicamente tres lenguas indígenas registradas, y los demás nada. (ILI 5, purépecha).

Las y los intérpretes no sólo manifiestan sus sentires y vivencias de los racismos en torno a su labor, sino que también generan estrategias de lucha y demanda en el reconocimiento de los derechos lingüísticos ante el Estado, “considero que la labor del intérprete es noble y digna, a pesar de que a veces no se valora adecuadamente. Si lo hace es por apoyar a los compañeros que necesita un intérprete” (ILI, maya 4).

La dignidad es un derecho humano, las y los intérpretes de lenguas indígenas luchan cotidianamente para recordarle al Estado que existen, que sus lenguas son legítimas, que son portadores lingüísticos y que la comunicación intercultural es necesaria en un país reconocido por sus diferentes instrumentos jurídicos: nación multicultural y multilingüe.

La lucha por la dignidad es también la lucha por los derechos a contar con intérpretes, pero también la lucha de los derechos del intérprete para que su labor sea reconocida socialmente. Su labor va más allá de un lenguaje técnico, pues se convierte en sujetos interculturales que

desde la herida colonial lucha por un mundo donde quepan muchos mundos como lo expresó el Movimiento Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994.

Conclusiones

Las y los intérpretes expresan, a partir de sus vivencias y experiencias, que las instituciones de justicia reproducen los racismos a partir de actitudes y prácticas que siguen minimizando y excluyendo a los hablantes de las lenguas indígenas. Estas vivencias y experiencias manifiestan que las instituciones de Estado siguen operando bajo lógicas colonialistas monoculturales y monolingües; para romper con cánones se necesitan de políticas lingüísticas que garanticen procesos formativos interculturales tanto para operadores de justicia, jueces, defensores como de intérpretes.

La subordinación de las lenguas indígenas frente al español en el ámbito de la justicia no es más que la expresión máxima del racismo lingüístico es en contra de los cuerpos racializados. Esas actitudes y prácticas discriminatorias niegan subjetividades, memorias, saberes, experiencias y formas de nombrar el mundo. Para las y los intérpretes de lenguas indígenas interpretar también es un acto de resistencia y dignidad lingüística para que los diferentes sonidos de las lenguas y sus formas de comprender y entender el mundo sea un derecho lingüístico garantizado en los espacios de justicia.

El reconocimiento que las prácticas y actitudes racistas existen es un camino para construir horizontes basados en el diálogo intercultural, el pluralismo jurídico y la dignidad. México, como país multilingüe, necesita tejer relaciones simétricas e interculturales entre las instituciones del Estado y los pueblos indígenas, no es posible seguir con hilo colonial del lenguaje.

El reconocimiento de los derechos lingüísticos dentro de los instrumentos normativos del Estado mexicano es un principio que garantiza a las personas, comunidades y pueblos indígenas el derecho a usar sus lenguas en los diferentes ámbitos públicos y privados; pero para ello, hace

falta el diseño e implementación de políticas lingüísticas orientadas en la transformación de las praxis de los servidores público y en la transformación de las estructuras institucionales para que sea una realidad la construcción de sociedades multilingües y plurilingües.

Referencias

- Astudillo Ventura, C. (2016). Historiografía de la diglosia en México, otra cara del racismo. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(13). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553458105009>
- Barba Collazo, M. C. (2020). El derecho a promover en lenguas indígenas ante las autoridades fiscales. *EXLEGE Revista electrónica de divulgación jurídica y criminológica*, 3 (5), 9-20. https://www.la-sallebajio.edu.mx/revistas/exlege/pdf_5/revista_exlege-05.pdf
- Bolívar Charris, D. M., Monsalvo Lugo, J. M., Peñaranda Osorio, E. L., y Acosta Orozco, C. J. (2022). De la colonialidad lingüística a las luchas por el reconocimiento de las lenguas minoritarias. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico*, (15), 450–463. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5980149>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2023, 18 de octubre). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024, 15 de septiembre). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Chárriez Cordero, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50–67. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>
- Cruz Velasco, I. X. (2022). Los bilingües indígenas y los bilingües ELE. Reflexiones sobre un trato desigual en México. *Verbum Et Lingua: Didáctica, Lengua y Cultura*, (19), 116–136. <https://doi.org/10.32870/vel.vi19.175>
- Flores, R. (2020, 2 de octubre). *La falta de intérpretes y traductores de lenguas Indígenas: En el sistema de justicia en México*. Cultural Survival. <https://www.culturalsurvival.org/news/la-falta-de-interpretes-y-traductores-de-lenguas-indigenas-en-el-sistema-de-justicia-en-mexico>
- Garcés, F. (2007). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 217-242). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- García Puelpan, M. (2017). Colonialidad y epistemologías: el impacto de los modos coloniales en la invisibilización de los conocimientos indígenas. *Revista Anales de la Universidad de Chile*, (13), 115-132. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2017.49000>
- Gómez Pérez, S. (2021). El multilingüismo y el plurilingüismo en México. Perspectivas educativas de inclusión. En M. Saracho-Arnáiz y H. Otero-Doval (Eds.) *Internacionalización y enseñanza del español como le/12: plurilingüismo y comunicación intercultural* (pp. 72-95). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/30/30_0004.pdf
- Guyot, J. (2010). La diversidad lingüística en la era de la mundialización. *Historia y Comunicación Social*, 15, 47-61. <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/HICS1010110047A/18692>
- Guzmán, V. (2021). El método cualitativo y su aporte a la investigación en las ciencias sociales. *Gestionar: Revista De Empresa y Gobierno*, 1(4), 19-31. <https://doi.org/10.35622/j.rg.2021.04.002>
- Hass Paciuc, A. (2019). Discriminación, marginación y racismo en México contra los hablantes de lenguas indígenas. *Ibero Revista de la Universidad*

- Iberoamericana*, 11 (61), 18-21. https://revistas.iberomex.mx/ibero/uploads/volumenes/47/pdf/IBERO_61._DISENADA_Y_CORREGIDA._Revista_completa_OK-OK-OK._Para_imprensa._22.03.19.pdf
- Iturriaga, E., Gall, O., Morales, D. y Rodríguez, X. (2021). *Mestizaje y racismo en México*. México: CONAPRED. https://surxe.sdi.unam.mx/media/attachments/2022/08/29/c4_mestizajeyracismoenmexico.pdf
- Kleinert, C. V. (2016). Didáctica para la formación de intérpretes en lenguas nacionales de México: trabajar de manera multilingüe. *Entreculturas. Revista De Traducción Y Comunicación Intercultural*, (7-8), 599-623. <https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.vi7-8.11356>
- Kleinert, C. V., y Martínez-Gutiérrez, E. E. (2024). Derechos lingüísticos y formaciones de intérpretes de lenguas indígenas en Oaxaca: dos perspectivas en disputa. *Revista Eduscientia. Divulgación De La Ciencia Educativa*, 1 (Especial), 97-118. <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/427>
- Leija Macías, E. Y. (2023). Intérpretes y traductores esenciales para los pueblos indígenas en el acceso a la justicia: su falta vulnera valores axiológicos. *Poder Judicial Del Estado De México, Escuela Judicial Del Estado De México*, 19 (19), 17-35. <https://exlegibus.pjedomex.gob.mx/index.php/exlegibus/article/view/381>
- Lenkersdorf, C. (2008). *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales* (5a ed.). Siglo XXI Editores.
- López Sarabia, T. (2015). Los intérpretes en lenguas indígenas: una forma de garantizar los derechos lingüísticos y el debido proceso. *Nueva época*, (13), 52-75. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/jus-semper-loquitur/article/view/33968>
- López Sarabia, T. (2020). Preservar las formas de construir el mundo. *Revista de la Universidad de México*, 92-98. <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/78d124e8-4fba-4789-80a7-2e1239fa0631/preservar-las-formas-de-construir-el-mundo>
- Maldonado Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-168). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa editorial.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Molano de la Roche, M., Valencia Estupiña, A. M. y Apraez Pulido, M. (2021) Características e importancia de la metodología cualitativa en la investigación Científica. *Semillas del Saber*, 1 (1), 18-27. <https://revistas.unicatolica.edu.co/revista/index.php/semillas/article/view/314/178>
- Molina Ríos, J. A. (2019). Estudios del lenguaje desde una perspectiva glotopolítica. *Signo y pensamiento*, 38 (74). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp38-74.elpg>
- Mora García, J. A. (2020). Racismo lingüístico, un peligro para los mundos. *Metáforas al aire*, (5), 286-296 <http://metaforas.uaem.mx/wp-content/uploads/2020/10/Metaforas-al-aire-num.-5-julio-diciembre-2020.-Numero-completo-UAEM.pdf>
- Morales, C. A. (2016). La investigación biográfico-narrativa: ¿aspectos metodológicos o metódicos? *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 7 (1), 132-141. <https://investigium-ire.com/index.php/revista/article/view/132>

mire.unicesmag.edu.co/index.php/ire/article/view/157

unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/17704/18084

- Morales Escobar, I. y Taborda Caro, M. (2021). La investigación biográfico narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. *Folios*, 53, 171-182. <https://doi.org/10.17227/folios.53-11257>
- Mújica García, J. A. y Fabelo Corzo, J. R. (2019). La colonialidad del ser. La infravaloración de la vida humana en el sur-global. *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*, 21 (2), 1-9. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-94902019000200004&lng=es&tln-g=es.
- Ocampo González, A. (2023). Descolonización del lenguaje y de la lingüística en el sur global: ontologías relacionales, pluriversalidad y territorios de la diferencia. *Encontros Bibli, Florianópolis*, 28, 1-31. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2023.e92637>
- Oliveros Marín, Y. (2017) Derechos humanos y derechos lingüísticos indígenas de Colombia. *Derecho y Realidad*, 15 (29), 1-15. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/derecho_realidad/article/view/6128/7595
- ONU, (28 de enero, 2019). Derechos humanos. *Noticias ONU, mirada global, historias humanas*. <https://news.un.org/es/story/2019/01/1449962>
- Quijano, A. (2011). Colonialidad del poder y clasificación social. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 3 (5), 1-33. <http://contexlatin.cucsh.udg.mx/index.php/CL/article/view/2836/7460>
- Quintero Rubio, L. C. (2022, 4 de mayo). Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. *Hechos y Derechos*, (69). <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/16878/17413>
- Quintero Rubio, L. C. (2023, 16 de enero). El derecho de las personas indígenas a tener un intérprete y traductor dentro de un procedimiento legal. *Hechos y Derechos*, (73). <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/17704/18084>
- Santiago Borges, N. (2022). Racismo es violencia: aportes para una metodología de investigación crítica. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 2 (27), 63-70. <https://doi.org/10.32870/cl.v2i27.7969>
- Valiente López, A. (2012). Acceso a la justicia de los pueblos indígenas. En J. C. Martínez; C. Steiner; P. Uribe (Coords.), *Elementos y técnicas de pluralismo jurídico. Manual de operadores de justicia* (63-78): Berlín: Colección Konrad Adenauer, p. 63-78. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4499/9.pdf>
- Wade y Moreno Figueroa, 2023. Introducción. En Mónica G. Moreno Figueroa y Peter Wade, (2023), *Contra el racismo. Movilización para el cambio social en América Latina*. Universidad de los Andes, Universidad Nacional de Colombia, Programa Universitario de Estudios de la Diversidad cultural e interculturalidad (PUIC), UNAM. Abya, Yala.



El matrimonio entre personas con Síndrome de Down: ¿un derecho violado?

Marriage between people with Down Syndrome: a violated right?

Karla Yvoone Yado-Avalos, Itzel Carolina Heredia-Montemayor y
María Miroslava Mata-García*

Resumen

Se presenta una revisión del concepto de síndrome de Down, los tipos que componen el síndrome, así como el número de población que se diagnostica con esta afectación. Paralelamente, se hace una reflexión sobre el anterior y el nuevo concepto de matrimonio y los impedimentos con los que cuentan las personas para contraerlo, en específico las personas con el síndrome en comento; finalmente se analizan casos de matrimonios entre personas con el diagnóstico referido, a fin de demostrar su viabilidad jurídica.

Palabras Claves: Síndrome de Down, matrimonio, impedimento conyugal.

Abstract

A review of the concept of Down syndrome is presented, the types that make up the syndrome, as well as the number of the population that is diagnosed with this condition is presented. At the same time, a reflection is made on the previous and the new concept of marriage and the impediments that people have to contract it, specifically people with Down syndrome; finally, cases of marriages between people with the aforementioned diagnosis are analyzed, in order to demonstrate their legal viability.

Keywords: Down syndrome, marriage, conjugal impediment.

*Correspondencia: yado_08@yahoo.com.mx

Fecha de recepción: 13 de septiembre del 2024 / Fecha de aceptación: 22 de noviembre del 2024 / Fecha de publicación: 06 de diciembre del 2024

Tribunal Federal de Justicia Administrativa

Introducción

Las personas con discapacidad, específicamente las diagnosticadas con Síndrome de Down, a lo largo de su vida han tenido que enfrentar un sin número de obstáculos para ser reconocidas por el Estado; primero como personas y, posteriormente, como grupo vulnerable que tiene derechos, pero también obligaciones, y dejar de ser vistos por la sociedad como personas dependientes de su propia familia, cuidadores, maestros e instituciones educativas y de salud, así como una carga para la sociedad en general.

La sociedad, en sus cambios de paradigmas y de perspectivas respecto a estas personas, ha logrado destacar que este grupo ha vivido tres momentos importantes en el reconocimiento de sus derechos.

El primer momento, denominado de prescindencia, en el cual la discapacidad se concebía como una tragedia, como una maldición para una familia, y que lo único que se tenía que hacer cuando en una familia existía un hijo con discapacidad, ya fuera de aspecto físico o mental, era excluirlo y encerrarlo en casa, ya que, para opinión de muchos, nada tenían que aportar a la sociedad (Yado, 2022).

Un segundo momento, en el cual se destaca un nuevo modelo interpretativo que sería el médico, en el que la discapacidad es considerada como un problema de esta índole, esto es, de “salud”, que incluso fue apoyado por la Organización Mundial de la Salud; en este enfoque, la discapacidad fue considerada como una enfermedad, lo que trajo como resultado la necesidad de buscar una cura y ésta consistía en rehabilitar al enfermo y por último, el de una sociedad reflexiva, en el que el modelo médico dejaba de lado los factores sociales que generan la discapacidad, y es en este parteaguas que los criterios cambian, advirtiendo que el problema no es la persona y que su discapacidad no es un problema de ésta, sino visto desde otra óptica, es un problema de la sociedad en general porque esa sociedad no fue construida para todas las personas (Yado, 2022).

Una tercera etapa, la última de las señaladas, en la cual se están reconociendo derechos, como

a una educación incluyente respecto de las personas con diagnóstico de síndrome de Down, a reconocer sus capacidades para que obtengan un trabajo digno, e incluso, se están dando las pautas para que las leyes se reformen a fin de que dichas personas puedan aspirar a contraer matrimonio, tema que ocupa la presente investigación. En ese sentido, se analiza si en el territorio nacional las leyes constituidas ya otorgan ese derecho a ese grupo de personas, o se sigue otorgando sólo a la población denominada común.

Por lo que el objetivo general de esta investigación se centra en realizar una comparativa de las hipótesis que prevén diversos Códigos Civiles de la República Mexicana, para demostrar que de su contenido se desprenden diversos impedimentos a los que se enfrentan las personas con discapacidad para contraer un vínculo denominado matrimonio, específicamente a los Códigos Civiles de los estados de Aguascalientes, Guanajuato, Estado de México, Tamaulipas y Nuevo León; además de un análisis a la literatura sobre síndrome de Down a fin de advertir el punto de vista de diferentes autores respecto a la postura de estar o no de acuerdo con el matrimonio entre personas con la mencionada discapacidad, y determinar si su postura difiere, en cuanto a lo sostenido en los diferentes códigos en estudio, lo que se solidificará con entrevistas con especialistas (médico, psicóloga y licenciado en derecho), para que desde su perspectiva y experiencia otorguen un panorama real de las personas que se encuentran bajo ese diagnóstico.

Cabe precisar que la selección de los Códigos de Aguascalientes, Guanajuato y Estado de México, se realiza por ser considerados como estados conservadores de la república mexicana, ya que son los que aglutinan al mayor número de población católica en el país: 1' 272, 419; 5' 601, 990 y 13' 363, 922, respectivamente (INEGI, 2023) y derivado de la alta población católica se presume que la figura del matrimonio en muchas de las familias que profesan esa religión sigue siendo la base de una mejor sociedad o de una sociedad con más valores morales.

Lo anterior, a fin de analizar el problema de esta investigación, el cual consiste en determinar si a las personas con Síndrome de Down se les ha violado

mediante la legislación mexicana, el derecho a contraer matrimonio, para después hacer una reflexión sobre el anterior y el actual concepto de matrimonio concluyendo determinando los impedimentos que enfrentan las personas en esa condición para contraerlo.

El diseño metodológico fue con un enfoque cualitativo, dividiendo el trabajo en dos etapas principales; la primera de ellas consistió en la revisión de literatura sobre síndrome de Down, a fin de comparar el punto de vista de diferentes autores respecto a la postura de estar o no de acuerdo con el matrimonio entre personas con la mencionada discapacidad, utilizando repositorios especializados sobre el tema. En la segunda etapa se realizaron entrevistas semiestructuradas a especialistas (médico, psicóloga y licenciado en derecho), con el objetivo de advertir sus perspectivas, experiencias y conocimientos sobre el tema de investigación. Finalmente, se efectuó un análisis comparativo de diversos Códigos Civiles de la república mexicana, a fin de identificar la postura de las diferentes legislaturas por región sobre el tema en comento.

¿Qué es el Síndrome Down?

En principio se considera necesario precisar qué es el síndrome de Down, pues aún por algunas personas se sigue haciendo el cuestionamiento ¿es una enfermedad? o ¿es una condición? A lo que se encuentra como respuesta que es una afección en la que una persona tiene un cromosoma adicional o una parte adicional de un cro-

mosoma, siendo éstos los pequeños “paquetes” que en las células contienen sus genes, que a su vez son los que contienen la información sobre el ADN, que medularmente controlan cómo se ve y cómo funciona un cuerpo, y ese cromosoma de más es lo que trae como resultado que un feto se desarrolle de forma física y mental diferente (MedlinePlus Información de Salud para Usted, s/f). De lo anterior, se advierte que las personas con la afección en estudio son las que tienen una copia extra del cromosoma 21 y a esa condición se le denomina trisomía 21

Otra interrogante que por mucho tiempo se ha hecho la sociedad y que para mucha población es una cuestión preocupante es la referente a ¿esa condición se hereda? A lo que se ha respondido por diversos especialistas que no se hereda, ya que es un hecho que ocurre por casualidad, al dividirse las células durante el desarrollo temprano del feto, lo cual no se ha logrado determinar con certeza por qué situación ocurre o cuáles o cuántos factores diferentes juegan un papel, sólo se identifica que un factor que aumenta el riesgo de tener descendencia con una discapacidad intelectual es la edad de la madre, esto es, a mayor edad, la tasa de SD también es más elevada. Como se presenta en la tabla 1, las mujeres mayores de 35 años tienen más probabilidades de tener un bebé con esa afección; sin embargo, destacan los grupos de edad de 40 a 44 años, con tasa de 37.41; y mayores de 45 años con tasa de 43.59 por cada diez mil nacimientos.

■ Tabla 1. Probabilidad de nacimientos con Síndrome de Down según la edad de la madre
Table 1. Probability of births with Down Syndrome according to the age of the mother

| Edad de la madre (años) | Nacimientos con diagnóstico de Síndrome de Down | | Total de nacimientos | Prevalencia por 10,000 nacimientos |
|-------------------------|---|-----------------|----------------------|------------------------------------|
| | Nacidos vivos | Muertes fetales | | |
| < 15 | 15 | 0 | 65,874 | 2.3 |
| 15-19 | 279 | 6 | 1,615,207 | 1.8 |
| 20-24 | 448 | 15 | 2,420,766 | 1.9 |
| 25-29 | 449 | 16 | 2,054,958 | 2.3 |
| 30-34 | 505 | 18 | 1,321,909 | 4 |
| 35-39 | 728 | 23 | 621,402 | 12.1 |
| 40-44 | 470 | 17 | 130,170 | 37.4 |
| >45 | 56 | 2 | 13,305 | 43.6 |

Fuente: Elaboración con base en datos de Sierra et al. (2014).

De lo anterior, se llega a determinar que una persona con síndrome de Down, es un ser que se diferencia por un cromosoma, que por error genético fue enviado de más al formarse una nueva vida, y que trae como consecuencia que esa persona tenga características físicas y mentales diferentes a las personas denominadas como comunes, y que ello provoque que se desarrolle de una forma diferente, más no que exista falta de desarrollo.

Principales características de las personas con Síndrome de Down.

Como sucede con la mayoría de las personas comunes, las características de las personas con el síndrome en estudio varían y no suelen ser idénticas, la que más se distingue es la discapacidad intelectual de leve a moderada, incluso el lenguaje también se puede retrasar; lo más notorio en ese grupo de personas son las características físicas, pues a simple vista se observa un rostro aplanado, cabeza pequeña, cuello corto, lengua protuberante, párpados inclinados hacia arriba, orejas pequeñas o de forma inusual, poco tono muscular, manos anchas y cortas con un sólo pliegue en la palma, dedos de las manos relativamente cortos, manos y pies pequeños y baja estatura.

Ello no significa que no tengan parecido con los padres, basta verlos para advertirlo; sin embargo, las características físicas antes descritas son muy notorias en cada uno de los casos.

Es oportuno precisar que, si se tiene la sospecha de que el feto que se está formando presenta algunas de las características físicas de las personas con la afección que se aborda en esta investigación, los profesionales de la salud pueden detectar durante el embarazo o después del nacimiento de un niño, si se tiene o no el síndrome en cuestión a través de dos tipos básicos de pruebas.

Dichas pruebas son: *las pruebas de detección prenatales*, en la que se muestra si el bebé por nacer tiene probabilidad mayor o menor de tener Síndrome de Down. Si dicha prueba resulta con mayor probabilidad, se procede a realizar un segundo estudio, que es la *prueba de diagnóstico prenatal* con la que pueden diagnosticar o descartar el síndrome en cuestión mediante la verificación de los cromosomas en una muestra de células; sin embargo este segundo

análisis clínico tiene un riesgo, pues puede causar un aborto espontáneo (Medline Plus Información de Salud para Usted (s/f). Cabe señalar, que para otorgar la certeza sobre esa condición, los pediatras recomiendan la valoración de un médico genetista.

Tipos de Síndrome de Down

El Síndrome de Down se divide en tres categorías, dependiendo de la manera en que se produzca el exceso de material genético. Las categorías son: de Trisomía del par 21, Mosaicismo y Translocación.

La Trisomía del par 21, es un error que hace que en uno de los pares, en vez de haber dos cromosomas, las células tienen tres; esto es, las células no contienen 46 cromosomas, sino 47. Al cromosoma demás se le denomina 21 y es este exceso de material genético el que origina el Síndrome de Down.

Mediante diversos estudios se ha obtenido que el cromosoma extra es de origen materno; esto es, el cromosoma extra estaría presente en el óvulo de la madre. La principal causa de la Trisomía sería la ausencia de división de los cromosomas, que es la causa más frecuente pues se da en el 92% de los casos (Muñoz, 2004).

Al Mosaicismo se le identifica porque en esa categoría algunas de las células de la persona tienen trisomía del par 21 y otras no, éste puede ocurrir de las siguientes formas: el cigoto tiene desde el principio tres cromosomas en el par 21 (trisomía), pero a lo largo de la meiosis, una o varias líneas celulares pierden uno de estos cromosomas y el cigoto tiene al principio dos cromosomas en el par 21, pero durante la meiosis se duplicó uno de los cromosomas 21 de algunas células, esta categoría ocurre entre un 2 y un 4% de los casos (Muñoz, 2004)

Por último, está el caso por Translocación. En éste el padre o la madre se comportan como portadores y pueden transmitirlo a uno o varios hijos/as. Para entender cómo se conforma, es oportuno precisar que entre un 3 y un 4% de las personas con el Síndrome presentan 23 pares de cromosomas, al igual que el resto de la población, pero alguno de los cromosomas lleva adherido material genético de un cromosoma 21, por lo que al formarse el óvulo o el espermatozoide, el fragmento adicional

de un cromosoma 21 se adhiere a uno de los cromosomas del par 14; esa célula germinal de uno de los progenitores se unirá a la del otro progenitor, aportando material genético extra, que tiene como resultado la aparición del síndrome (Muñoz, 2004).

Las anteriores, son las 3 categorías en las que se divide la población de personas con Síndrome de Down, en las cuales se logra advertir que siempre va implícito un cromosoma de más y que en diversas ocasiones el cambio viene de la madre (trisomía del par 21); sin embargo, la posibilidad de que el error venga de ambos también es factible (translocación). Se considera necesario precisar cuál es la población en el territorio nacional de este grupo de personas, lo cual se presenta a continuación.

Población con Síndrome de Down en México

De acuerdo con datos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la incidencia estimada del Síndrome que ocupa este estudio, a nivel mundial se sitúa entre 1 de cada 1.100 recién nacidos, y se destaca que las personas en esa condición suelen tener diversos problemas de salud. No obstante, los médicos han conseguido mejorar la calidad de vida de esas personas, ya que a principios del siglo XX se esperaba que vivieran menos de 10 años; sin embargo, en la época actual cerca del 80% de los adultos que lo tienen superan los 50 años (Segundo, 2022).

Por otra parte, la Organización Mundial de la Salud ha estimado que las niñas y niños que tienen alguna discapacidad, cuentan con menos oportunidades de ser escolarizados que las y los niños sin discapacidad Comisión Nacional de De-

rechos Humanos México (s/f). Es por ello que ha pugnado por mejorar el nivel de vida de las personas con el síndrome, debido a que los países con mayor población pobre tienen mayor número y prevalencia de personas con discapacidades.

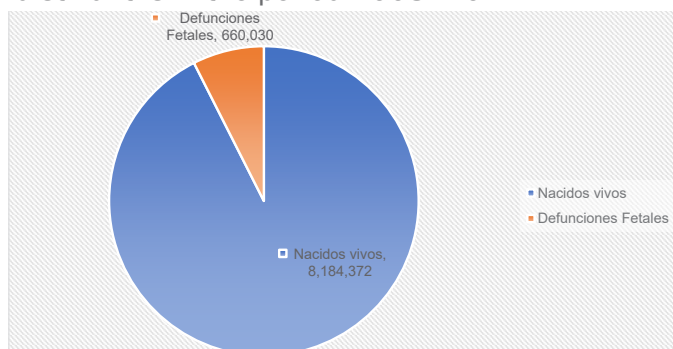
Las personas que viven con esa condición o algún tipo de discapacidad, también se encuentran soslayadas del ámbito laboral, ya que las tasas de empleabilidad se reducen en un 53% para hombres con discapacidad, así como 20% menos probabilidades de conseguir empleo para una mujer con discapacidad. Entre los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), las tasas de empleo para una persona con discapacidad son de 44%, un poco más de la mitad que le corresponde a una persona sin discapacidad que es del 75%. (Comisión Nacional de Derechos Humanos México (s/f).

En relación con el Día Internacional del Síndrome de Down, el Estado Mexicano en vinculación con la Secretaría de Salud y con la Red Down, crearon una plataforma en la cual se realiza el Registro Nacional de Población con el Síndrome que se ha mencionado a lo largo de esta investigación. La principal función de la plataforma es contar con un registro de las personas que viven en esta condición, para conocer aspectos específicos como su nivel de escolaridad, género, salud, entre otros factores (Comisión Nacional de Derechos Humanos México (s/f).

Para entender el contexto, de acuerdo con Sierra, et al (2014) del 2008 al 2011, se obtuvo una base de datos con 8 millones 250 mil 375 nacimientos; el 99.2% correspondió a nacidos vivos y el 0.8% a defunciones fetales tal y como se muestra en la Figura 1.

■ Figura 1. Nacidos vivos y muerte fetal en el periodo 2008-2011

Figure 1. Live births and stillbirths in the period 2008-2011

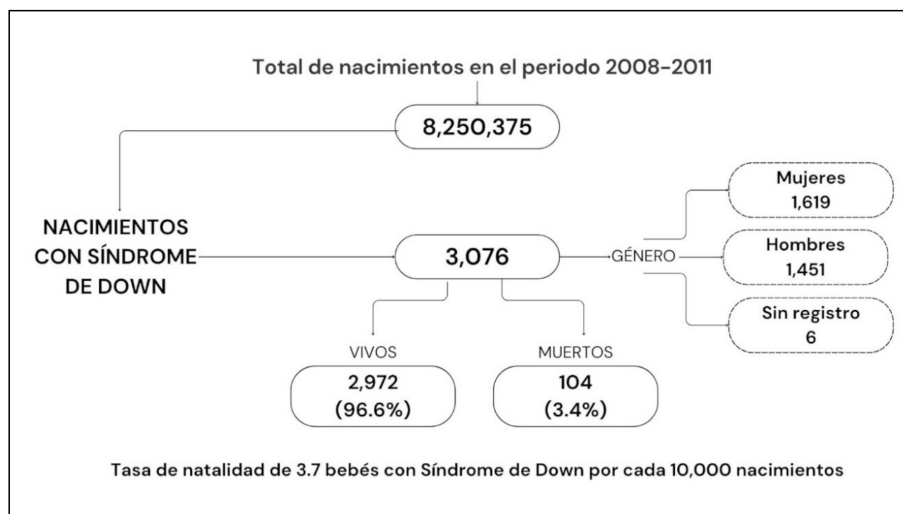


Fuente: elaboración propia con datos extraídos de Sierra et al (2014).

De dicha población, se registraron 3,076 casos de nacimientos con Síndrome de Down y como se muestra en la Figura 2, la tasa de natalidad es de 3.7 bebés con el Síndrome en cuestión por cada 10,000 nacimientos.

ha sido siempre como actualmente se concibe, se tiene que retomar cómo las sociedades anteriores percibían las relaciones humanas, pues con antelación los hombres no se establecían con una sola mujer o con una sola pareja, esto es,

■ Figura 2. Prevalencia de nacidos con Síndrome de Down (2008-2011)
Figure 2. Prevalence of those born with Down Syndrome (2008-2011)



Fuente: elaboración propia con datos extraídos de Sierra et al (2014)

Asimismo, se indica que en México, de acuerdo con datos preliminares de la Dirección General de Información en Salud, durante 2018 nacieron 351 niñas y 338 niños (689 en total) en dicha condición (Segundo, 2022).

Matrimonio: ¿Quiénes tienen derecho a contraerlo?

En atención a la cifras anteriores, se pone en evidencia que en el territorio nacional existe un número significativo de personas con Síndrome de Down y, teniendo en consideración que actualmente aumenta la probabilidad de que estos lleguen a una edad adulta, resulta necesario analizar diversos dispositivos legales, para observar con qué derechos concedidos cuenta este grupo de población para desarrollarse en territorio nacional, específicamente si cuentan con el derecho a formar una familia y que esa unión denominada matrimonio esté o no contemplada en los diversos ordenamientos legales, como se evidenciará en esta parte de la investigación.

Para desentrañar el concepto de matrimonio y advertir que este se ha transformado y que no

practicaban la poligamia, y en muchas de las ocasiones fue con fines económicos para aumentar las riquezas.

Para establecer el primer antecedente, se tienen los aportes del cristianismo a la civilización contemporánea, ya que durante el periodo Romano y Griego, el matrimonio fue sólo una compra de la novia en Roma y del novio en Grecia, ya que los padres daban un dote para el casamiento, los hombres tenían el poder absoluto sobre las mujeres, pasando éstas a ser parte de su impero (Chávez, 1999), siendo consideradas únicamente como un objeto, sin tener la calidad de persona y mucho menos de tener derecho a expresar sus opiniones o deseos.

Mientras que en México, el matrimonio existió desde el tiempo de los aztecas (Chávez, 1999), en el tiempo de la Colonia muchas cuestiones sociales cambiaron, lo anterior con la finalidad de que los varones pudieran contraer matrimonio con cualquier casta, incluyendo la indígena y si bien este seguía siendo sacro, por considerar que

se pertenecía a España, y siendo este país potencialmente católico no se tenía otra opción para considerarlo, es decir, se concedían los permisos, siempre y cuando se contrajera por la iglesia católica y no por las tradiciones de los indígenas.

Por lo que respecta a la época actual, al matrimonio se le ha definido como “un contrato que se forma por la voluntad de los contrayentes, aunque tienen características y alcances distintos y más amplios al resto de los contratos” (De Pina, 1986, p. 318). También y hasta antes del año 2009 en que se reformara el artículo 146 del Código Civil del entonces Distrito Federal, se definía al matrimonio como la unión entre un hombre y una mujer, para establecer que se trataba de la unión libre entre dos personas (Pinkus, Esparza y Rubio, 2022); sin embargo, lo anterior fue señalado como algo inconstitucional por parte de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, ya que ésta ha extendido el concepto de matrimonio a parejas integradas por personas del mismo sexo, a lo que se denomina como matrimonio igualitario, siendo el fundamento de este matrimonio

el principio de igualdad y de no discriminación a ninguna persona.

Del análisis que se hace a los dos conceptos anteriores nótese las siguientes similitudes: unión entre dos personas y las diferencias consistentes entre las personas que pueden contraer esta unión, personas de distinto sexo y personas del mismo sexo, sin que se haga una precisión o distinguo respecto a las personas con alguna discapacidad.

Precisado el concepto de matrimonio, se considera oportuno indicar la hipótesis que prevén diversos Códigos Civiles de la República Mexicana como impedimento, y que atañe a la gente con discapacidad del que forman parte las personas con Síndrome de Down, esto es, los Códigos Civiles de los estados de Aguascalientes, Guanajuato, Estado de México, Tamaulipas y Nuevo León, mismos que en sus artículos 153, fracción VII, 153, fracción IX, 4.7, fracción X, 138, fracción X y 156, fracción IX, respectivamente, disponen lo siguiente:

■ Tabla 2. Análisis de los Códigos Civiles de los estados de Aguascalientes, Guanajuato, Estado de México, Tamaulipas y Nuevo León, respecto de impedimentos para contraer matrimonio.
Table 2. Analysis of the Civil Codes of the states of Aguascalientes, Guanajuato, State of Mexico, Tamaulipas and Nuevo León, regarding impediments to marriage

| CÓDIGO CIVIL DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES | CÓDIGO CIVIL DEL ESTADO DE GUANAJUATO | CÓDIGO CIVIL DEL ESTADO DE MÉXICO | CÓDIGO CIVIL DEL ESTADO DE TAMAULIPAS | CÓDIGO CIVIL DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN |
|--|--|---|---|---|
| Artículo 153.- ... VII.- La incapacidad, la embriaguez habitual y el consumo indebido y persistente de drogas enervantes. Padecer esterilidad incurable, impotencia crónica para la cópula, alguna enfermedad de transmisión sexual. Alguna enfermedad crónica o incurable | Artículo 153. Son impedimentos para contraer matrimonio: ... IX. La discapacidad intelectual; Derogada, P.O. 28 Octubre de 2022 | Artículo 4.7.- Son impedimentos para contraer matrimonio: ... X. Trastornos mentales, aunque haya espacios de lucidez; Vigente | ARTÍCULO 138.- Son impedimentos para celebrar el matrimonio: ... X.- La persona con discapacidad intelectual con un rango por debajo del 70 de coeficiente intelectual; y Derogada por Decreto No. LXIV-529, P.O. No. 60, del 20 de mayo de 2021. | Art. 156.- Son impedimentos para celebrar el contrato de matrimonio: ... IX.- La incapacidad que ha sido declarada en juicio de interdicción. Reformada, P.O. 13 de Octubre de 2000. |

Continúa ...

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| <p>que sea además contagiosa ó hereditaria, así como padecer alguna otra enfermedad que haga prever algún perjuicio grave o degenerativo para los descendientes del matrimonio; Reformada, P.O. 19 de Noviembre de 2007</p> | | | | |
|---|--|--|--|--|

Fuente: Cámara de Diputados, LXVI legislatura, fecha de recuperación 12 de junio de 2023, Leyes de los Estados.

De los preceptos legales en comento, se advierte que se prevé como impedimento tener la condición de: la incapacidad; la discapacidad intelectual, trastornos mentales, aunque haya espacios de lucidez y, la incapacidad que ha sido declarada en juicio de interdicción, para contraer matrimonio. Por lo que respecta al estado de Tamaulipas no se desprende ninguna de las condicionantes anteriores.

Pero en ninguno de los referidos ordenamientos legales se advierte que se otorgue el derecho a contraer matrimonio a personas con Síndrome de Down y entonces se abren diversas interrogantes, en el sentido de determinar: ¿el legislador está siendo justo? ¿El legislador está aplicando los términos de inclusión respecto al grupo vulnerable de las personas con Síndrome de Down? ¿Se está negando un derecho al desarrollo de una vida plena? ¿Es posible que ese grupo de personas pueda contraer el vínculo del matrimonio?

Para contestar los cuestionamientos planteados se realizaron entrevistas con tres especialistas, a fin de que, desde el enfoque médico, psicológico y del derecho, se ilustre cómo es el desarrollo de las personas con dicho síndrome y, si es posible que éstas puedan tener la capacidad de contraer la obligación de unirse en matrimonio.

De lo que se logra obtener que los tres especialistas coinciden, que las personas con la afección en estudio sí tienen la capacidad de contraer la obligación de unirse en matrimonio. Por lo que respecta al Dr. Miguel García Gutiérrez (comu-

nicación personal, 16 de junio 2023), quien es Médico y catedrático de la Universidad Valle de México, Campus Ciudad Victoria, sostiene lo siguiente: “Sí, sí se podría, pero tendrían ambas personas que tener una deficiencia cognitiva leve”.

Con relación a lo comentado por la especialista en el área de psicología de la Universidad Valle de México, Campus Ciudad Victoria, también precisó una opinión favorable para los derechos del grupo de personas en estudio, al indicar: “sí puede realizarse un matrimonio entre personas diagnosticadas con Síndrome de Down, si éstas tuvieran un coeficiente intelectual normal, un buen contexto familiar y una sociedad que lo apoye” (comunicación personal A, 16 de junio 2023).

Y por lo que respecta a la especialista en el área de derecho la catedrática de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, Campus Ciudad Victoria, brinda una respuesta favorable con relación al tema en análisis, al precisar que:

Las formas de impartir justicia han cambiado, desde la reforma del artículo 1° Constitucional en el año 2011, ya que gracias a esa reforma se promulgó y se obliga al Estado Mexicano a que se imparta justicia no sólo respetando la equidad de género de sus gobernados, sino que queda completamente prohibida toda discriminación motivada por alguna discapacidad, por lo tanto, si dicha

cuestión ya está contemplada en la Carta Magna, porque no se debe permitir que dos personas con alguna discapacidad, llámese en este caso síndrome de Down puedan unirse en matrimonio, sólo agregaría que esas personas siempre estén apoyadas, por sus familiares cercanos, así como médicos especialistas y psicólogos, esto es, que previo unirse en matrimonio, se tenga la certeza de que esas personas pueden llevar una vida cotidiana donde ambos se puedan desarrollar, sin poner en peligro su vida y su salud. (comunicación personal B, 13 de noviembre de 2024).

Casos de matrimonios entre personas con Síndrome de Down

Si bien en los Códigos Civiles de las entidades federativas de México antes analizados, no se establece que las personas diagnosticadas con Síndrome de Down puedan unirse en matrimonio, en otros países existen antecedentes en los que sí se permite. Tal es el caso de España, país en el cual se tiene registro que en el año 1995 se presentó el primer matrimonio entre dos personas con el síndrome objeto de estudio de esta investigación (Down Málaga, 2021).

A partir de dicho caso y hasta el año 2017, en España, para que un matrimonio con dichas características ocurriera, era necesario que las personas con discapacidad presentaran un dictamen médico para confirmar que se encontraban en plenas facultades para hacerlo, sin embargo este requisito ya no se exige y sólo llega a resultar necesario, en el supuesto de que alguno de los contrayentes estuviere afectado por deficiencias mentales, intelectuales o sensoriales, en estos casos sí se exigirá por el secretario judicial, notario, encargado del Registro Civil o funcionario que tramite el acta o expediente, dictamen médico sobre su aptitud para prestar el consentimiento, según se recoge el Código Civil. En consecuencia, para el año 2020 se unieron en matrimonio 162,743 parejas, de las cuales, muchas de ellas son personas con Síndrome de Down. (Down Málaga, 2021)

En Reino Unido, en 1995, contrajeron nupcias Maryanne y Tommy Pilling, ambos con síndrome

de Down, respaldados por el artículo 16 de la Declaración de Derechos Humanos de la cual es parte el referido Estado, en el que se menciona, tienen derecho a contraer matrimonio. A pesar del derecho conferido, la familia tuvo temor de que éstos sufrieran de discriminación por parte de la sociedad, pese a ello, fueron una pareja sumamente feliz, en palabras de Newman (Citada por Borresen, 2017), hermana de Maryanne: “Queríamos darle esperanza a la gente con discapacidad que piensa que no es capaz de casarse por los estigmas y los prejuicios”. Respaldados por la familia, dicha pareja permaneció veinticinco años viviendo solos, hasta la defunción de Tommy Pilling en enero del 2021.

También se tiene como referencia un caso en Brasil, compartido por Azevedo y Espirito (2013), en el que se expone el matrimonio de una mujer con Síndrome de Down, que tiene un hijo. Ella presentó menarquía a los 13 años de edad; sin embargo, se comunicaba bien verbalmente y demostró autonomía en el cuidado de su cuerpo. Conoció a su esposo en una escuela especial, un chico huérfano con antecedentes de déficit de aprendizaje leve asociado con acontecimientos gestacionales y, después de 2 años de matrimonio, quedó embarazada de un varón. El hijo no heredó el Síndrome de Down, y la mujer en cuestión es capaz de atender las necesidades de su hijo, responsabilidad que comparte con su madre, que fue la principal responsable de su educación hacia la autonomía.

Los casos presentados anteriormente ofrecen un claro ejemplo de que las personas con síndrome de Down pueden llevar una vida plena en matrimonio. Además, suman evidencia para romper con los estereotipos que limitan sus posibilidades, poniendo de manifiesto la importancia de la inclusión y el reconocimiento de la capacidad de estas personas para vivir de manera autónoma y significativa en todos los aspectos de su vida, incluyendo el matrimonio.

Conclusiones

En la época actual, la sociedad mexicana ha registrado una transición notoria cambiando de perspectiva y aceptando variaciones como los

matrimonios de las personas del mismo sexo, que estudiantes con alguna discapacidad sean aceptados en escuelas donde acuden niños o jóvenes comunes, incluso temas diferentes de gran relevancia para la sociedad como el tema de inclusión han dejado de ser vistos como algo lejano a nuestra realidad; ejemplo de ello son las marchas donde el grupo LGBT se manifiesta por sus derechos y mujeres luchando para dejar de ser invisibilizadas, escalando a puestos importantes de la vida pública.

Sin embargo, pese a todos esos avances, sigue existiendo un grupo que se ha quedado de alguna forma paralizado. Si bien la sociedad en general ha aceptado estar en un periodo de transición, en el que se aceptan diversas formas de unión entre iguales, así como permitiendo los medios para que se reconozcan derechos como a una educación incluyente respecto de las personas con Síndrome de Down, el derecho a que obtengan un trabajo digno, entre otros; aún no se ha manifestado respecto a que este grupo pueda contraer matrimonio.

Ello es así, pues los Códigos Civiles de los estados son tajantes y determinan que cualquier persona con discapacidad intelectual, está impedida de contraer matrimonio, sin agregar alguna salvedad como lo pudiera ser, si esas personas reciben terapia psicológica y logran desarrollarse, mostrando independencia podrán adquirir ese vínculo. De ello, se desprende que en el Estado Mexicano existe un derecho violado, específicamente el derecho a la igualdad de oportunidades que prevé el artículo 1° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la parte en que se precisa que queda prohibido toda discriminación motivada por alguna discapacidad, para esas personas, como lo es el poderse unir en matrimonio.

Esta investigación pone en evidencia la violencia histórica que las personas con discapacidad, específicamente las personas con Síndrome de Down, han tenido que enfrentar, siendo de suma importancia comunicar estos temas que han quedado olvidados, así como la deuda histórica que sigue con este grupo. Pese a que como

sociedad se ha evolucionado, siguen existiendo tabús, discriminación y menosprecio hacia este grupo social. La violencia existe desde que se les niega el derecho a tener una vida independiente, ya que como se analizó, existen casos de éxito respecto a matrimonios con personas con el diagnóstico en cuestión. De modo que aún falta mucho por hacer por parte del Estado Mexicano, para el debido desarrollo de los grupos denominados como vulnerables.

Referencias

- Azevedo Moreira, L., y Espirito Santo, L. D. (2013). Matrimonio y reproducción en una mujer con síndrome de Down. *REVISTA MÉDICA INTERNACIONAL SOBRE EL SÍNDROME DE DOWN*, 17(3), 39-42. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-internacional-sobre-el-306-pdf-S1138207413700411>
- Borresen, K. (11 de marzo de 2017). *Una pareja con síndrome de Down celebra su 22° aniversario de boda, pese a las críticas iniciales*. HUFFPOST. https://www.huffingtonpost.es/entry/una-pareja-con-sindrome-de-down-celebra-su-22-aniversario-de-bo_es_5c8aafd1e4b0f374fa994073.html
- Cámara de Diputados (s/f). LXVI Legislatura. Leyes de los estados. Fecha de recuperación 12 de junio de 2023. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/gobiernos.htm>
- Chavez Asencio, M. F. (1999). *Convenios conyugales y familiares*. Porrúa .
- Comisión Nacional de Derechos Humanos México (s/f). *Día mundial del Síndrome de Down*. <https://www.cndh.org.mx/noticia/dia-mundial-del-sindrome-de-down-0>
- De Pina, R. (1986). *Elementos de derecho civil mexicano I*. Porrúa
- Down Málaga (18 de febrero de 2021). *Matrimonio y divorcio en personas con síndrome de Down*. <https://downmalaga.com/matrimonio-y-divorcio-en-personas-con-sindrome-de-down>
- INEGI. (2023). *Panorama de las religiones en México*

2020. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/889463910404.pdf

Medline Plus Información de Salud para Usted (s/f). *Síndrome de Down*. Biblioteca Nacional de Medicina. <https://medlineplus.gov/spanish/downsyndrome.html>

Muñoz, A. M. (2004). *El Síndrome de Down*. Servicio de Información sobre Discapacidad. Facultad de Psicología – Universidad de Salamanca. <https://sid-inico.usal.es/documentacion/el-sindrome-de-down/>

Pinkus Aguilar, M. F., Esparza Escamilla, T. G., y Rubio Rufino, I. L. (2022). *Matrimonio y Divorcio*. Suprema Corte de Justicia de la Nación. https://www.sitios.scjn.gob.mx/cec/sites/default/files/publication/documents/2023-07/CUADERNO_DyF%2013%20Matrimonio%20y%20divorcio_ELECTRO%CC%81NICO.pdf

Segundo, J. C. (21 de Marzo de 2022). ¿Qué población en México tiene Síndrome de Down? *Excelsior*. Obtenido de <https://www.excelsior.com.mx/nacional/que-poblacion-en-mexico-tiene-sindrome-de-down/1505060>

Sierra Romero, M. C.; Navarrete Hernández, E.; Canún Serrano, Sonia; Reyes Pablo, A. E. y Valdés Hernández, J. (2014). Prevalencia del síndrome de Down en México utilizando los certificados de nacimiento vivo y de muerte fetal durante el periodo 2008-2011. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*. 71(5). 292-297. <https://www.scielo.org.mx/pdf/bmim/v71n5/v71n5a6.pdf>

Yado Avalos, K. Y. (2022). Derechos de las personas con Discapacidad. *Revista Praxis de la Justicia Fiscal y Administrativa*, 32, 1-20. http://transparencia.tfja.gob.mx/cesmdfa/01/praxis_act/num_32/6_32_kayvya.pdf



Diseño e implementación de aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL): La experiencia México – Colombia

Design and Implementation of Collaborative Online International Learning (COIL): The México – Colombia experience

Adriana Montoto-González, Eduardo Álvarez-Navarro y Gabriel Chavira-Juárez*

Resumen

Las Instituciones de Educación Superior (IES) comprometidas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible buscan incorporar nuevas prácticas en el aula para garantizar una educación de calidad. En este contexto, los docentes tienen la responsabilidad de enriquecer el proceso formativo mediante actividades que fortalezcan la adquisición de conocimientos. Una buena iniciativa es el Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (COIL) el cual ha ganado impulso tras la pandemia, ya que permite desarrollar el pensamiento crítico y global en los estudiantes, a la vez que fomenta relaciones interculturales entre pares sin necesidad de desplazarse. El presente artículo tiene como objetivo evaluar la satisfacción de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ingeniería Tampico, México a partir de la colaboración COIL con la Universidad del Quindío, Colombia durante el periodo primavera del año 2024.

Palabras clave: COIL, TIC, movilidad virtual

Abstract

Higher Education Institutions (IES in Spanish) are committed to the Sustainable Development Goals (SDG) seek to incorporate new classroom practices to ensure quality education. In this context, teachers have the responsibility to enrich the educational process through activities that strengthen the acquisition of knowledge. A good initiative is Collaborative Online International Learning (COIL) which has gained strength after the pandemic, at the same time the students develop critical and global thinking while allows the increase of intercultural relationships among peers without the need of travel. The objective is to evaluate the student's satisfaction at Autonomous University of Tamaulipas, Mexico from the COIL collaboration with the University of Quindío, Colombia during the spring semester 2024.

Keywords: COIL, TIC, virtual mobility

*Correspondencia: amontoto@docentes.uat.edu.mx

Fecha de recepción: 9 de septiembre del 2024 / Fecha de aceptación: 15 de noviembre del 2024 / Fecha de publicación: 06 de diciembre del 2024

Universidad Autónoma de Tamaulipas, Facultad de Ingeniería Tampico

Introducción

Derivado de los acontecimientos por la contingencia sanitaria COVID-19, se produjo un cambio en el desarrollo de todas las labores y obligó al sistema educativo a implementar un plan emergente para continuar con el seguimiento de actividades a la distancia.

Sugiriendo implementar cambios estructurales en el proceso educativo, transformando las actividades presenciales en experiencias virtuales. De este modo, se esperaba garantizar el seguimiento de los contenidos y el aprendizaje de los estudiantes.

Frente a este panorama las TIC tomaron un rol fundamental dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES), sin embargo, no fue lo mismo para otros niveles educativos donde fue necesario implementar otras prácticas más adaptadas a sus posibilidades y a los impactos económicos que se experimentaban al interior de los planteles y los hogares.

Fue entonces que en este cambio disruptivo los docentes tuvieron que desarrollar recursos sobre la marcha, más dirigidos a una enseñanza remota proponiendo el desarrollo de nuevas metodologías para ser implementadas en corto plazo y dirigidas hacia el exterior del aula (García, 2021).

Para entonces, el proceso educativo comenzó a utilizar más recursos digitales y tecnologías de información y comunicación, requirió reinventarse agregando mayor dinamismo e interacción para enfocar el desarrollo de la cátedra en el estudiante, buscando estimular y promover su participación (Ahmadi y Nourabadi, 2020).

Por lo tanto, los materiales exigían una mejor calidad e interactividad bajo la propuesta de mantener un seguimiento de forma síncrona como asíncrona, trabajando desde el acompañamiento mediante plataformas de colaboración y los entornos virtuales de aprendizaje (Urtecho y Trujillo, 2021).

Aunque las herramientas digitales ya se utilizaban antes de la pandemia, durante la contingencia se volvieron fundamentales para la evaluación formativa, la planificación y el seguimiento del desempeño estudiantil. (García et al., 2020).

Los docentes recurrieron a una amplia variedad de recursos digitales, promoviendo una enseñanza más lúdica que resaltara los contenidos y enriqueciera la experiencia de aprendizaje. Incluso se optó por la gamificación como método para estimular la competitividad y transformar al estudiante de un participante pasivo en uno activo, dentro de una práctica motivadora.

El origen de nuevos recursos digitales fue una respuesta inherente a las extensas jornadas que los estudiantes debían pasar frente a los dispositivos para llevar el seguimiento de las clases y de sus prácticas académicas.

El acompañamiento remoto, propició una preparación digital y promovió con más fuerza los programas online, los cuales aportaron oportunidades de movilidad virtual en ausencia de los desplazamientos físicos, representando un acceso más flexible a la globalización y a una preparación más competitiva.

Incluso profesores universitarios comenzaron a participar de manera más activa en redes académicas, conectándose con instituciones afines para fortalecer la labor docente y fomentar el intercambio de conocimientos.

En ese sentido, el modelo pedagógico COIL (Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea), impulsado por la Universidad Estatal de Nueva York (SUNY), resultó ser una excelente propuesta. Aunque ya existía antes de la pandemia, ganó gran popularidad durante la contingencia gracias a que permite vincular a profesores y estudiantes de todo el mundo mediante plataformas digitales para la transferencia de ideas, contenidos y experiencias de aprendizaje basada en proyectos (Blumthal, 2022).

Optar por una modalidad de movilidad virtual ofrece numerosos beneficios que van más allá de la simple conveniencia. En primer lugar, elimina la necesidad de traslados físicos, además representa un ahorro económico significativo evitando gastos en transporte y alojamiento, haciendo que la experiencia sea más accesible para un mayor número de personas.

Propone mayor disponibilidad horaria, permitiendo a los participantes organizar sus actividades acordes a sus compromisos y responsabilidades personales. Además, es mucho más inclusiva, ya que permite la participación de personas con restricciones físicas y económicas.

Aprendizaje colaborativo en línea

Sin lugar a duda, el aprendizaje en línea exige contar con habilidades y experiencia en el uso de tecnología para lograr construir contenidos digitales, no obstante, interactuar con este tipo de recursos puede representar una experiencia intimidante para algunos docentes, mientras que para otros resulta una gran oportunidad para innovar el proceso formativo.

Es importante que el docente considere incluir un aprendizaje mediante una colaboración en línea porque puede enriquecer un curso que ya está en marcha, aportando un pensamiento crítico internacional a través de conexiones académicas con colegas de otras partes del mundo afines a su área de desempeño, lo que representaría transmitir una visión global, mientras que conoce nuevas culturas e idiomas.

Para lograr este tipo de colaboración existen las redes académicas que promueven y asesoran la vinculación mediante la incorporación de una clase espejo como parte de una nueva experiencia al interior de las cátedras. Una modalidad de cooperación entre docentes que permite potencializar el impacto educativo (Uribe et al., 2022), mediante el fortalecimiento de los contenidos, bajo el dominio de otro idioma para generar una experiencia más nutrida y efectiva.

Para experimentar este tipo de clases se puede elegir el enfoque del Aprendizaje Internacional Colaborativo en Línea (COIL), una metodología que impulsa el codesarrollo de proyectos entre docentes y estudiantes de diferentes países en un contexto online (Rubin, 2015).

Los profesores interesados en este tipo de proyectos deben planificar los tiempos de colaboración teniendo en cuenta que, entre mayor sea el número de semanas, más enriquecedores serán

los encuentros interculturales entre los participantes y mejores los resultados académicos.

Existen diversas maneras de encontrar y conectar con un colaborador, ya sea a través de la Universidad Estatal de Nueva York, pionera en la metodología COIL o mediante el apoyo de las IES que cuentan con redes académicas y departamentos dedicados a promover programas de movilidad virtual.

Los interesados en ser parte de una movilidad virtual comienzan por identificar a sus pares académicos los cuales trabajen con programas educativos afines, realizar un pre-registro institucional y posterior a ello establecer acuerdos entre los colaboradores en cuanto a contenidos, tiempos de interacción, métodos de evaluación centrados en las metas y objetivos de aprendizaje, además de considerar la selección de infraestructura tecnológica que intervendrá en las sesiones programadas (Gaytán-Oyarzun et al., 2022).

Posteriormente se procede a la planeación en relación con el desarrollo didáctico de la metodología COIL. En este sentido, es fundamental basar el aprendizaje a través de casos de estudio, resolución de problemas, elaboración de proyectos, debates, presentaciones multimedia y tareas reflexivas programadas (Barroso-Tanoira y Ruiz-Lozano, 2022).

Como parte de esta cooperación hay que planificar una serie de factores que juegan un papel importante en el correcto desarrollo de la interacción a la distancia, como establecer un entorno apropiado a los requerimientos tecnológicos y disciplinares que se alineen a las capacidades y demandas de cada institución participante.

En el ámbito tecnológico, la integración de las TIC debe ser vista como una herramienta clave para facilitar la comunicación, difusión y presentación de contenidos. A través de su uso, el docente podrá evaluar el conocimiento adquirido por los estudiantes y beneficiará el intercambio de información entre los estudiantes y entre docentes (Díaz et al., 2021).

Es decir, el uso de las TIC en este tipo de encuentros formativos juega un papel fundamental en el éxito de la colaboración. La plataforma digital para realizar la comunicación y la exposición de las temáticas pactadas y la conexión de internet son piezas clave para asegurar la estabilidad durante las interacciones y la exposición de los docentes.

Por su parte el equipo de cómputo y la selección de aplicaciones tecnológicas adecuadas al diseño de la cátedra, posibilitará el adecuado seguimiento de las actividades, las cuales cobrarán relevancia en el ritmo de la planeación.

Cabe señalar que para enrolar a los estudiantes en este tipo de co-enseñanza en una época de post-pandemia resulta una tarea más sencilla, ya que las clases a distancia durante la contingencia les permitieron fortalecer sus habilidades tecnológicas y familiarizarse con las plataformas digitales.

Diversas investigaciones han demostrado que iniciativas como COIL generan impactos positivos en el aprendizaje de los estudiantes, al mismo tiempo que promueven el trabajo en equipo y los introducen en la inteligencia intercultural, preparándolos para enfrentar un futuro profesional (Zolbanin y Gosalia, 2024).

Para este tipo de encuentros las actividades programadas deben ser detalladas y estar relacionadas con el diseño y desarrollo de las propuestas formativas que ya son parte de programas residentes en ambas instituciones y a la planificación del diseño instruccional (Domínguez et al., 2018), el cual debe derivar de los objetivos de aprendizaje.

Bajo esta vertiente se espera que los contenidos logren impactar en su capacidad para resolver problemas, en el desarrollo de competencias del estudiante y que fortalezcan el pensamiento crítico y global (Wynekoop y Nakatani, 2020) desde la reflexión de los temas y su correspondiente evaluación.

En este sentido, es posible que COIL se pueda adaptar a un proceso de diseño instruccional el cual sea fundamentado bajo una dimensión tecnológica que proponga la selección de las TIC,

analizando las posibilidades y las limitaciones que presenten ambas instituciones, proyectando una dimensión pedagógica que analice y enfoque los objetivos con las competencias derivadas del curso y la disciplina (Coll et al., 2008).

Desde la Experiencia COIL

Durante los acontecimientos vividos en época de pandemia, las IES se vieron en la necesidad de utilizar las TIC predominantemente como herramienta principal para el desarrollo de la cátedra al exterior del aula.

Incluso en la actualidad, se puede observar a docentes que permanecían alejados de la tecnología, incluyendo en mayor grado el uso de herramientas digitales para el desarrollo de proyectos más significativos aunado a la forma tradicional de la cátedra.

La flexibilidad que ofrece la tecnología ha permitido robustecer los avances programáticos y el desarrollo de competencias, propiciando el intercambio virtual como un enfoque que funciona como estrategia para trabajar entre instituciones geográficamente separadas pero conectadas mediante una colaboración en línea (Hackett et al., 2023).

El programa COIL (Collaborative Online International Learning) se distingue por integrarse en los planes de estudio de diversas asignaturas, sin importar el área temática ni el nivel. A través de este modelo, profesores y estudiantes de distintas partes del mundo se conectan para interactuar mediante debates, exploración y proyectos colaborativos, promoviendo así un aprendizaje aplicado que trasciende fronteras (Freed, 2023).

Tomando en consideración los beneficios que ofrece la metodología descrita anteriormente, se optó por trabajar bajo la experiencia COIL, para generar un proyecto de colaboración entre IES de México y Colombia.

Una vez finalizadas las gestiones administrativas conducentes, se formalizó el compromiso para participar entre programas educativos afines, bajo la disciplina de Ingeniería en Sistemas Computacionales, y así crear un compromiso entre la Facultad de Ingeniería Tampico de la Universidad Autónoma

de Tamaulipas como local y el pregrado (licenciatura) de Ingeniería de Sistemas y Computación de la Universidad del Quindío.

Los tiempos de cooperación trascurrieron durante el periodo primavera del año 2024 incluyendo dos semanas de trabajo enfocado a la asignatura Programación orientada a objetos, bajo la temática herencia.

Calendarizando las sesiones de trabajo y las dinámicas por semana para establecer los acuerdos pertinentes a los conocimientos conceptuales y prácticos entre los equipos a la distancia, anteponiendo el interés de mantenerse sincronizados y cohesivos en todo momento.

Para facilitar la implementación práctica de las problemáticas planteadas, se acordó trabajar en el dominio del lenguaje de programación Java y de esta forma evitar la disparidad para conformar soluciones informáticas

La primera etapa del proyecto comenzó por la dinámica rompehielos, diseñada para que los estudiantes generaran un acercamiento donde construyeran relaciones de confianza mediante un momento de preguntas y respuestas rápidas referente a su país y tradiciones para asegurar la participación de los estudiantes de ambos grupos durante una sesión síncrona.

Durante dicha sesión, también se realizó una primera exposición en la que los profesores de ambas instituciones guiaron el enfoque del diseño y desarrollo del producto final. A través de esa intervención, los estudiantes aprendieron distintas perspectivas y metodologías aplicables al proyecto.

Para asegurar una comunicación más efectiva en las sesiones síncronas, se optó por utilizar la plataforma Webex, dado que la Universidad de Colombia exige el uso exclusivo de herramientas y plataformas asociadas con la institución.

Como siguiente etapa se programó una actividad asíncrona en la que los estudiantes debían trabajar por duplas en la identificación y codificación en java conformando la lógica de los

elementos y relaciones plasmados desde un diagrama UML para que al término de las actividades se lograra construir el proyecto enfocado en la temática herencia.

Dado que el Lenguaje Unificado de Modelado (UML) es ampliamente utilizado en la ingeniería de software como lenguaje visual para definir y documentar los requisitos de un sistema, se encontró en la diagramación una herramienta ideal para representar conceptos teóricos como la herencia. Así, fue posible solicitar a los estudiantes el desarrollo de las funcionalidades utilizando el lenguaje de programación Java, aplicando lo aprendido a un entorno práctico (Koç et al., 2021).

En los días posteriores, el proceso de desarrollo consistió en identificar las clases, los atributos y métodos, incorporando las operaciones que dieran comportamiento a los diferentes objetos, además fue necesario estructurar la codificación, de tal forma que fuera coherente a las asociaciones y relaciones plasmadas dentro del diagrama.

Para realizar la evaluación de la actividad asignada se diseñó de mutuo acuerdo una rúbrica como instrumento de evaluación, por consiguiente, se establecieron algunos criterios para medir el trabajo en cada entrega por duplas, considerando aspectos como: la comprensión de conceptos, implementación de elementos propios de la programación orientada a objetos y la cohesión del trabajo en equipo.

La evaluación del proyecto estuvo a cargo de ambos profesores lo que incluía administrar las asignaciones, orientar a los estudiantes y ponderar su desempeño como equipo.

Esto permitió que, en una siguiente sesión síncrona, se lograra presentar la implementación completa del proyecto concluido en el IDE Eclipse para facilitar la integración de las contribuciones.

Por último, se convocó a una última sesión síncrona donde se enfocaron los esfuerzos en proveer la retroalimentación a los estudiantes con respecto de la actividad asíncrona.

Tras finalizar la participación de los docentes, se decidió realizar una evaluación final sobre el trabajo desarrollado en el curso COIL. Dicha evaluación incluyó el análisis del pensamiento computacional de los estudiantes y de sus conocimientos teóricos sobre el concepto de herencia mediante la gamificación.

Porque esta actividad resultó una técnica para que los estudiantes analizaran y respondieran a preguntas derivadas del proyecto académico de una manera dinámica y en tiempo real.

Esta reflexión final logró consolidar el aprendizaje adquirido, promover la autoconciencia sobre el desarrollo personal y profesional, cerrando el curso con una comprensión más profunda del valor de la colaboración en un entorno global.

Los participantes respondieron con entusiasmo a la evaluación, probablemente motivados por el entorno competitivo y el reconocimiento visual, que les generó satisfacción personal y destacó al más sobresaliente en la posición más alta.

En torno a la experiencia de movilidad virtual se desarrolló la presente investigación basada en un diseño metodológico de tipo descriptivo cuantitativo.

El análisis de los datos tuvo como objetivo recolectar información que permitiera reconocer las experiencias de los estudiantes locales y generar a partir de esto una teoría que señale los principios sobre los cuales debe sustentarse el desarrollo metodológico COIL (Rozo-García et al., 2024).

Para el diseño del instrumento se utilizó un cuestionario formulado con la herramienta Microsoft Forms, que incluía la opinión desde la experiencia de los estudiantes abordando tres aspectos 1) trabajo colaborativo a la distancia, 2) aprendizaje en las actividades COIL y 3) interacción intercultural; todo lo anterior, relacionado con las temáticas propuestas de la programación orientada a objetos.

El grupo de análisis se conformó por 22 estudiantes, quienes respondieron el cuestionario inclu-

yendo 17 hombres (77.27%) y 5 mujeres (22.72%) todos ellos cursando el segundo semestre de la carrera ingeniería en sistemas computacionales.

Sustentados en la revisión de la literatura, es prioritario utilizar algún método estadístico para determinar si los resultados obtenidos del cuestionario son confiables o de lo contrario realizar los ajustes pertinentes en el instrumento de evaluación (Sarabia y Alconero, 2019).

Para estimar la confiabilidad del instrumento de evaluación se procedió a analizar los resultados obteniendo un cálculo de alfa de Cronbach con un valor de 0.73, lo que sugiere consistencia en la información (Oviedo y Campo-Arias, 2005).

Los resultados arrojados de cada uno de los ítems se muestran a continuación:

La satisfacción de los estudiantes con respecto al trabajo colaborativo a distancia fue en general positiva. La mayoría de los estudiantes consideraron que la experiencia fue enriquecedora, destacando que las actividades realizadas contribuyeron a complementar los conocimientos previos adquiridos. Sin embargo, un pequeño grupo de estudiantes opinó que las actividades eran algo que ya habían practicado.

En cuanto al aprendizaje en las actividades COIL, los estudiantes coincidieron en que este proceso resultó valioso y contribuyó significativamente al fortalecimiento del pensamiento crítico. Esta modalidad de enseñanza permitió no solo afianzar, sino también ampliar los conocimientos de manera efectiva.

Un aspecto destacado durante la interacción con sus pares internacionales fue la diferencia en los enfoques para resolver problemas. Los estudiantes notaron que la forma en que los compañeros colombianos abordaban y solucionaban los problemas era muy distinta a la metodología empleada en México.

Por otra parte, la interacción intercultural fue considerada por los participantes como una experiencia que enriqueció su aprendizaje, permitiéndoles desarrollar nuevas perspectivas y

aplicar enfoques innovadores a las temáticas abordadas. No obstante, una pequeña minoría de los estudiantes consideró que la interacción con compañeros de otras culturas no fue tan relevante para su proceso de aprendizaje, aunque este punto de vista fue menos común.

En general, la oportunidad de interactuar con diferentes enfoques culturales fue vista como una herramienta valiosa para el desarrollo de habilidades tanto técnicas como interpersonales.

Asociado a esta experiencia se muestra en la figura 1 algunos de los comentarios positivos y negativos externados por los estudiantes durante las sesiones del proyecto COIL. No obstante, todos estos aspectos llevaron a la reflexión de los profesores socios, ya que no habían trabajado anteriormente como parte de una movilidad virtual.

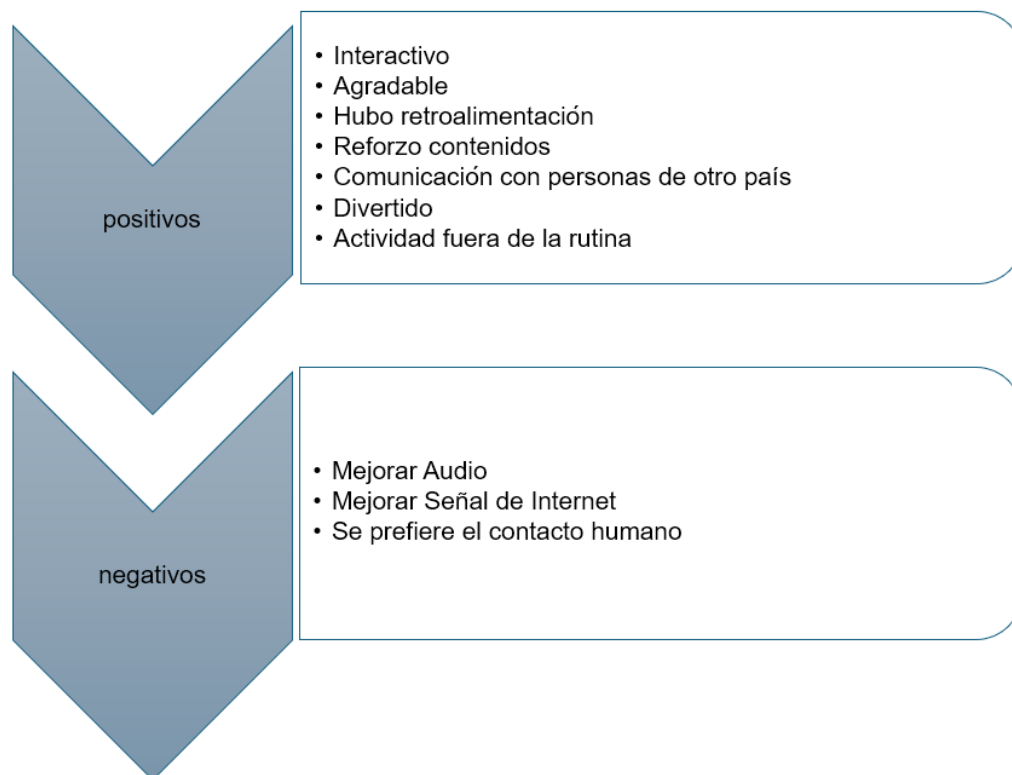
estuvieron la definición de actividades que abarcarían los objetivos programados y la forma en que se llevaría a cabo su evaluación.

El enfoque sistémico de la educación se ha enriquecido significativamente con la integración de las TIC, lo que ha impulsado un rediseño en las metodologías pedagógicas y en los métodos de evaluación. Este cambio ha permitido que las actividades educativas sean cada vez más innovadoras e interactivas, ofreciendo nuevas formas de aprendizaje.

Por consiguiente, los docentes se ven en la necesidad de elegir entre los métodos de evaluación que resulten más acordes al tema, al propósito de la actividad y al objetivo trazado.

Cuando el trabajo como facilitador es compartido con otro docente por aspectos que emanan de una

■ Figura 1. Comentarios expresados por estudiantes del grupo local COIL
Figure 1.- Comments expressed by students from the local COIL group



Fuente: elaboración propia

Instrumentos de Evaluación

Para integrar la estructura del curso COIL, surgieron varias interrogantes, entre las principales

colaboración como lo es COIL, se vuelve un tanto complicado establecer cuál es el instrumento más adecuado para evaluar las actividades programadas.

No obstante, gran parte del éxito de la cooperación debe estar cimentado en la planeación previa, por otra parte, la experiencia se verá fortalecida cuanto mayor sea el tiempo asignado al cronograma de actividades, porque permitirá obtener un mejor diagnóstico de los estudiantes y la medición de sus competencias.

Sin embargo, muchas veces los acuerdos son muy apresurados y por lo tanto no se consideran todas las destrezas y los contenidos que se desean fortalecer, incluso la medición del desempeño de las actividades se llega a concientizar posterior al cierre del proyecto, ya que no existe como tal una estructura formal que sirva de guía para realizar un seguimiento de las actividades propuestas.

En el ámbito de la movilidad en línea trasciende el establecimiento de materiales, prácticas, dinámicas rompehielos y la evaluación de todas y cada una de estas actividades donde la responsabilidad del éxito o el fracaso de la cooperación

resulta compartida, sobre todo si no hay una experiencia previa.

No solo es necesario evaluar los recursos propuestos, sino también la experiencia adquirida por los estudiantes. Esta evaluación debe centrarse en la vivencia de una nueva cultura y en la exposición a diferentes métodos de enseñanza, sin emitir críticas a las prácticas previas. El enfoque debe valorar el aprendizaje obtenido a nivel internacional, reflejando el impacto de esta experiencia.

El desempeño, la observación y la expresión de las emociones son elementos que se deben considerar dentro de la evaluación propuesta bajo un enfoque COIL y como facilitador es prioritario sustentar todos los esfuerzos retroalimentando el proceso mediante un adecuado instrumento de evaluación.

En la tabla 1, se puede observar algunos de los elementos que caracterizan a los diferentes instrumentos de evaluación.

■ **Tabla 1. Instrumentos de Evaluación**
Table 1. Evaluation Instruments

| Instrumento de Evaluación | Característica |
|---------------------------|--|
| Rúbricas | Permite desglosar los indicadores a evaluar. Se elabora un cuadro de doble entrada y se detallan los alcances con relación al objetivo. Utilizada mayormente para evaluar proyectos realizados. |
| Portafolio de evidencias | Permite desglosar los indicadores a evaluar. Se elabora un cuadro de doble entrada y se detallan los alcances en relación con el objetivo. Utilizada mayormente para evaluar proyectos escritos. |
| Guía de observación | Instrumento para evaluar principalmente la ejecución técnica de alguna habilidad física. Se diseñan de acuerdo con la metodología para realizar de manera práctica la actividad. Centra su objetivo en identificar errores técnicos. |
| Tabla de registros | Consiste en recolectar los resultados obtenidos en las mediciones de condición física. Reúne los resultados cuantitativos para luego ser comparados con los parámetros establecidos para la edad o comparados con los resultados previos a la aplicación de un programa de preparación física. |
| Gamificación | Integra mecanismos y dinámicas propias de juegos, analiza las tendencias actuales y futuras de la industria EdTech. Aumenta la motivación |

Fuente: Elaboración presentada por Marín et al. (2020), basada en datos extraídos de Maestro (2020).

El instrumento de evaluación a elegir debe ser trascendente a todo aquello que se desea medir, sobre todo al tipo evaluación inmersa en los contenidos.

De esta forma se logra justificar el por qué se optó por incluir la rúbrica la cual establecía una escala para determinar el alcance de las actividades prácticas que desarrollaron por duplas hasta complementar todo el proyecto trazado a través del diagrama UML.

Por otro lado, la gamificación sirvió como un mecanismo que incentivó y retó a los estudiantes a competir con los compañeros colombianos. Todo esto se alineó adecuadamente con el proceso COIL, que se basó en una evaluación de tipo formativa y sumativa, permitiendo una valoración integral del aprendizaje a lo largo del curso.

Conclusiones

Gracias a que las IES realizan la difusión de convocatorias entre docentes y estudiantes, es posible aprovechar las diferentes oportunidades que ofertan los programas y redes académicas nacionales e internacionales.

Del mismo modo, los departamentos de movilidad al interior de las universidades orientan de manera eficaz a los interesados para realizar tanto movilidad virtual como presencial, su asesoría permite aplicar a la convocatoria que más se ajuste al perfil del postulante, guiando al interesado en el proceso de documentación y brindando siempre información para cumplir en tiempo y forma con los requerimientos que demandan este tipo de iniciativas.

En lo particular, aplicar por una movilidad virtual resultó gratificante porque permitió la inclusión de profesores y de un grupo de estudiantes sin necesidad de financiamiento para el traslado, cubrir los requisitos académicos, ni realizar trámites de documentación migratoria a diferencia de la movilidad presencial donde el proceso es más selectivo y competitivo.

Como se describe en el presente artículo, formar parte de una cooperación virtual internacional

dentro del mismo campo de especialidad, permitió aprender el enfoque de la programación computacional desde otro contexto, además concedió ampliar la perspectiva cultural y al mismo tiempo fortalecer las habilidades de los alumnos como de los docentes.

Principalmente, se puede resaltar que aunque ambas instituciones trabajan bajo el mismo programa académico de ingeniería en sistemas computacionales, es distinta la manera en cómo abordan las temáticas curriculares

Por ejemplo, la Universidad Colombiana comienza por ejercitar el pensamiento crítico computacional antes de introducir al estudiante con la sintaxis de un lenguaje de programación, mientras que la Universidad Autónoma de Tamaulipas trabaja en paralelo entre la lógica y la implementación de la codificación.

Bajo esta apreciación se debe considerar la planificación ya que los estudiantes serán futuros ingenieros y tendrán la necesidad de trabajar con el análisis de información, la automatización de procesos y la resolución de problemas en un próximo ámbito profesional que demandará el dominio de un buen razonamiento.

Por otro lado, también es importante fortalecer la interacción entre pares, ya que, aunque el diálogo se realizó en el idioma español, se presentaron momentos de confusión debido a la manera en cómo se expresó la comunicación verbal de los participantes en cada una de las sedes.

Si bien la calendarización y la planificación de actividades son parte fundamental del programa, esto no asegura el éxito del proyecto, ya que existen una serie de factores que deben ser considerados sin la necesidad de estar plasmados en un documento.

Aunado a lo anterior, la inexperiencia de los docentes en un enrolamiento de cooperación a la distancia impacta significativamente la manera en cómo se conforma la propuesta relacionada a la estructura del curso y de los componentes que son parte del entorno donde se generan las

sesiones pactadas para el encuentro entre instituciones, provocando así un conjunto de fallas inesperadas.

Aspectos como tiempos de intervención, estabilidad en la conexión, accesos a las plataformas de comunicación, pase de lista conjunta, volumen adecuado en el audio, el trabajo en equipo entre estudiantes y el ajuste en el número de semanas proyectadas para el ejercicio de la cátedra son factores determinantes en el éxito esperado.

Aun así, apostar por un programa como COIL no deja de ser satisfactorio tanto para los líderes del proyecto, como para los grupos de estudiantes, porque la interacción ayudó a acceder y aprender de otra cultura, despertó el interés por conocer el país de Colombia y las instalaciones de su Universidad en el Quindío ya sea, nuevamente a través de un encuentro virtual o de ser posible de manera presencial.

A partir de dicha intervención, se puede comentar que es necesario generar mejoras en la planeación de las sesiones donde es evidente que se requiere de una reestructuración; así mismo, es necesario incorporar en el arranque del curso COIL a un tercer docente de la Universidad Colombiana cuya especialidad radica en la lógica computacional, para que sincronice la forma de pensar de los estudiantes de ambas sedes y se logre una cátedra más homogénea, lo que implicaría un mayor aprovechamiento de los tiempos, los cuales podrán ser enfocados solo en los contenidos propuestos.

Referencias

- Ahmadi, J y Nourabadi, S. (2020). Implementation barriers in virtual education in Payame Noor University in Iran. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(2), 202-210.
- Barroso-Tanoira, F. G., y Ruiz-Lozano, D. (2022). La metodología COIL como alternativa global para el desarrollo de competencias interculturales y digitales. *AVANCES TECNOLÓGICOS EN LA EDUCACIÓN Y EL APRENDIZAJE*, 54.
- Blumthall, M. (2022). Developing Collaborative Online International Learning (COIL) projects in Engineering Education. In 2022 ASEE Annual Conference & Exposition, 1-17.
- Coll, C., Mauri, T., y Onrubia, J. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el análisis de casos y la resolución de problemas. *Psicología de la educación virtual*, 213-232.
- Díaz Vera, J. P., Ruiz Ramírez, A. K., y Egüez Cevallos, C. (2021). Impacto de las TIC: desafíos y oportunidades de la Educación Superior frente al COVID-19. *Revista Científica UISRAEL*, 8(2), 113-134.
- Domínguez Pérez, C., Organista Sandoval, J., y López Ornelas, M. (2018). Diseño instruccional para el desarrollo de contenidos educativos digitales para teléfonos inteligentes. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 10(2), 80-93.
- Freed, A. (2023). Quantity Over Quality? Exploring the effectiveness of Collaborative Online International Learning (COIL) programs in aligning with the core model. *Center for Higher Education Internationalization (CHEI)*, 1-35.
- García, A. C., Gil-Mediavilla, M., Álvarez, I., y Casares, M. D. L. Á. (2020). Evaluación entre iguales en entornos de educación superior online mediante el taller de Moodle. Estudio de caso. *Formación Universitaria*, 13(2), 119-126.
- García Dobarganes, P. C. (2021). Educación en pandemia: los riesgos de las clases a distancia. Instituto Mexicano para la Competitividad. IMCO, 28. https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2021/06/20210602_Educacio%C3%81n-en-pandemia_Documento.pdf
- Gaytán-Oyartzun, J. C., Cravioto-Torres, R., Meza, E. Y. M., y Zarco, E. O. (2022). La Implementación de la Metodología Coil, como estrategia para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje y la movilidad académica y estudiantil en la modalidad virtual. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 11(1), 141-149.
- Hackett, S., Janssen, J., Beach, P., Perreault, M., Beelen, J., y Van Tartwijk, J. (2023). The effectiveness

- of Collaborative Online International Learning (COIL) on intercultural competence development in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 5.
- Koç, H.; Erdoğan, A.M.; Barjakly, Y.; Peker, S. (2021, 10 de mayo). UML diagrams in software engineering research: a systematic literature review. <https://doi.org/10.3390/proceedings2021074013>
- Maestro, W. d. (2020). 22 metodologías innovadoras que todo profesor debería conocer ahora. Obtenido de <https://webdelmaestrocmf.com/portal/8-metodologias-profesor-deberia-conocer-ahora/>
- Marín, A. E. A., Caro, L. C. E., y Pico, L. J. A. (2020). Estrategias didácticas para la efectividad de la educación física: un reto en tiempos de confinamiento. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaIE)*, 8(6), 191-206. <https://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3260/2059>
- Oviedo, H. C., y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Rozo-García, H., Alcantar-Nieblas, C. y Ramírez-Montoya, M. S. (2024). Scale to measure student perception in collaborative online international learning experiences: design and validation. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1401295).
- Rubin, J. (2015). Faculty guide for collaborative online international learning course development. Obtenido de [https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=YA_JEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT14&dq=Rubin,+J.+\(2015\).+Faculty+guide+for+collaborative+online+international+learning+course+development&ots=bF5712WcQw&sig=h-5eqJLGg5w1yAsPzk6vd1JU3Ao#v=onepage&q=Rubin%20\(2015\).%20Faculty%20guide%20for%20collaborative%20online%20international%20learning%20course%20development&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=YA_JEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT14&dq=Rubin,+J.+(2015).+Faculty+guide+for+collaborative+online+international+learning+course+development&ots=bF5712WcQw&sig=h-5eqJLGg5w1yAsPzk6vd1JU3Ao#v=onepage&q=Rubin%20(2015).%20Faculty%20guide%20for%20collaborative%20online%20international%20learning%20course%20development&f=false)
- Sarabia Cobo, C. M., y Alconero Camarero, A. R. (2019). Claves para el diseño y validación de. *Enfermería en cardiología* N°. 77, 69-73.
- Uribe, J. D., Cañas, M. I. C., y Navas, M. A. I. (2022). Clases espejo. Internacionalización e inclusión en el aula. *Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería*,1-10. <https://doi.org/10.26507/paper.2338>
- Urtecho, A. D. R. V., y Trujillo, B. P. S. (2021). Estrategias de enseñanza virtual en la educación superior. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(1), 1110-1132.
- Wynekoop, J., y Nakatani, K. (2020). Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de sistemas de información a través de revisión por pares. *Problemas en los sistemas de información*,21(1), 195-201.
- Zolbanin, H. M. y Gosalia, S. S. (2024). Collaborative Online International Learning (COIL) for Information Systems Education: Best Practices and Implementation Strategies. *Communications of the Association for Information Systems*, 54(1), 35.