



Vol. 12
No. 2

REVISTA
RED pensar

Número especial de la RIEI y Universidad De La Salle Costa Rica

**Dossier Internacional de Estudios
sobre Interculturalidad e Investigación**

Vol. 12, No.2

Universidad De La Salle, Costa Rica /
ISSN: 2215-5384. (Julio - Diciembre 2023)



REVISTA **RED** pensar

Presentación

Presentation

Emma Hilda Ortega Rodríguez
Luis Ernesto Solano Becerril

Revista REDpensar, volumen 12, número 2, Julio-Diciembre 2023
ISSNe: 2215-5384

Disponiéndonos en RED 1
Recibido: 14 de noviembre, 2023
Aceptado: 21 de noviembre, 2023

DOI: 10.31906/redpensar.v12i2.252



Universidad De La Salle Costa Rica
Departamento de Investigaciones

redpensar@ulasalle.ac.cr | www.redpensar.ulasalle.ac.cr



Presentación

Presentation

Desde el Departamento de Investigación de la Universidad De La Salle, la Universidad De La Salle Bajío en México y la Red Internacional de Estudios sobre Interculturalidad (RIEI), celebramos la publicación de esta edición de la Revista REDpensar “*Dossier Internacional de Estudios sobre Interculturalidad e Investigación.*”, del volumen 12, número 2. En este número especial, REDpensar se ha dado a la tarea de conjuntar seis trabajos emanados de diversas investigaciones dedicadas a cuestionar el devenir de aquello que, desde diferentes ámbitos, hemos denominado interculturalidad, la cual sigue reclamando una visión más convergente y plural de aplicación.

Si bien la historia en torno al concepto es amplia, ante la multiplicidad de perspectivas y escenarios vertidos en este número hemos recuperado la idea de *lo intercultural* en tanto modelo de sociedad en donde, al menos, resalta la necesidad de: a) La igualdad de oportunidades para todas las personas al compartir un mismo espacio y tiempo, b) El respeto a la diversidad y c) La creación de entornos sociales que posibiliten el intercambio y el enriquecimiento mutuo entre sujetos de orígenes étnicos o culturales distintos (Essomba, 2006, p. 44).¹

Respecto a la igualdad de oportunidades para todas las personas que comparten un mismo espacio y tiempo, Adriana Hernández Silvano y Emma Ortega Rodríguez discuten la ausencia de una perspectiva igualitaria en la práctica docente de un contexto educativo formal donde, pese a la regulación intercultural que les enmarca, la violencia hacia la mujer se ha interiorizado en la misma institución a través de la figura del noviazgo o *makem*. En esa línea de inequidad, Amadeo Hernández Silvano, Sergio Echeverry Díaz y Silvia Gómez López muestran un análisis de las prácticas discursivas de discriminación por parte de docentes hacia la población estudiantil proveniente de comunidades indígenas en México, acción altamente contradictoria a su profesión y demostrando que desde hace más de 100 años la castellanización a través del sistema educativo sigue presente. Las reflexiones emanadas de ambos trabajos resaltan la exclusión social derivada de una ausente perspectiva cultural y lingüística en quienes regulan los espacios educativos.

En un tono propositivo e innovador, Karen Flores Vindas, de Costa Rica, reflexiona sobre el respeto a la diversidad cultural a través de la *mediación pedagógica*, de la vocación y del *sentipensar*; una propuesta desde la cual la persona docente se posiciona como agente interpretativo pero a la vez creadora de sentido y respeto hacia los saberes otros, a fin de promover un escenario armónico y significativo de aprendizaje, desde el que plantea que es justo, una receta para mejorar la docencia. En esa misma línea de la complejidad desde donde emana la otredad, José Pérez Hurtado, de Bogotá, Colombia, discute y muestra la relevancia de incorporar las *estrategias biopedagógicas* en la práctica escolar desde una experiencia empírica; es decir, recupera las experiencias de la práctica docente en tanto aprendizajes cotidianos e insumos relevantes para su propio quehacer. En ambas propuestas, se postula una necesaria relación en donde docentes y estudiantes son *co-aprendientes* de un mismo proceso, holístico, gradual y continuo.

1. Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Graó.

Finalmente, el tema de la interculturalidad no es ajeno a los delitos de odio tipificados en la normativa de los países y al cuidado de la naturaleza. Por un lado, Iyubanit Rodríguez Ramírez desarrolla el tema los *delitos de odio* en las redes sociales desde un *enfoque jurídico* al hacer la comparación del marco normativo de tres países: España, Costa Rica y Uruguay. En relación con los discursos de odio, la interculturalidad ofrece un enfoque positivo al abogar por la tolerancia y el diálogo constructivo entre diferentes grupos. Al fomentar el respeto y la comprensión mutua, la *interculturalidad* puede contribuir a prevenir la propagación de discursos de odio al promover la empatía y la apertura hacia aquellos que son percibidos como diferentes. Por otro lado, Yócelin Ríos Montero muestra un interesante recorrido sobre la regulación de la vida silvestre (flora y fauna) válida para los límites territoriales de Costa Rica, sobre lo cual se aprecia la necesidad de formar personal capacitado para ejercer, desde una lógica jurídica, el cuidado hacia este legado.

A partir de estos manuscritos y reportes investigativos, las personas autoras nos invitan a reconocer nuestras identidades como actores socioculturales e históricos, por un lado, y como actores políticos dotados de derechos fundamentales y universales, por otro. Nos invitan a transitar hacia un pensamiento abierto y complejo, en donde la interculturalidad sea mediadora y convergente para, de ese modo, asumir que la diversidad cultural es un asunto dinámico y que permea a la población en general.

Dr. Luis Ernesto Solano Becerril
Profesor e investigador.
Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad De La Salle Bajío, México.

Dra. Emma Hilda Ortega Rodríguez
Doctora en Humanidades, línea lingüística.
Investigadora CONAHCyT
Universidad Autónoma de Chiapas, México.

REVISTA
RED pensar

Avatares de la interculturalidad en un contexto escolar:
el *makem* y las mujeres de Tierra Colorada, Chiapa

*Vicissitudes of interculturality in a school context:
the makem and the women of Tierra Colorada, Chiapas*

Adriana Hernández Silvano - Emma Hilda Ortega Rodríguez

Revista REDpensar, volumen 12, número 2, Julio-Diciembre 2023
ISSNe: 2215-5384

REDpensando en la Investigación 1
Recibido: 15 de febrero del 2023
Aceptado: 02 de junio del 2023

DOI: 10.31906/redpensar.v12i2.255



Universidad De La Salle Costa Rica
Departamento de Investigaciones

redpensar@ulasalle.ac.cr | www.redpensar.ulasalle.ac.cr



Avatares de la interculturalidad en un contexto escolar: el *makem* y las mujeres de Tierra Colorada, Chiapas

Vicissitudes of interculturality in a school context:
the *makem* and the women of Tierra Colorada, Chiapas

Adriana Hernández Silvano ¹
Emma Hilda Ortega Rodríguez ²

Resumen

Este trabajo muestra un análisis inédito sobre el *makem* -una práctica sociocultural previa a la unión matrimonial- dentro de la cultura *tsetal* de Tierra Colorada, ubicada en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. A través de una etnografía educativa (Bertely, 2000) cuyo objetivo principal fue descifrar cómo se construye la identidad de la mujer indígena (Yáñez, 2006; Hall y Gay, 2003; Giménez, 2007), se muestra el punto de inflexión entre el desarrollo profesional de las niñas en una relación de *makem* y su deber cultural en la comunidad, además, se resalta el hecho de que la escuela es un escenario formal en donde se reproducen ideologías de género (Lamas, 1997) tendientes a la inequidad y violencia, aun cuando dicha institución sea de corte intercultural (Walsh, 2009). Con lo anterior, se discute la paradoja de si la escuela debiera ser un espacio para la reivindicación de los derechos humanos y con perspectiva de género, aun cuando los rasgos identitarios del grupo en cuestión no empaten, necesariamente, con dichos preceptos.

Palabras Clave: INTERCULTURALIDAD, ETNOGRAFÍA EDUCATIVA, IDENTIDAD, GÉNERO.

Abstract

This work shows an unpublished analysis about the *makem* -a socio-cultural practice before marriage- within the *tsetal* culture of Tierra Colorada located on Tuxtla Gutierrez, Chiapas. Through an educational ethnography (Bertely, 2000) whose principal objective is to decipher how the identity of the indigenous women is built (Yáñez, 2006; Hall y Gay, 2003; Giménez, 2007), it is shown the inflexion point between the professional development of the girls in a *makem* relationship and its cultural duty on the community. Additionally, it is emphasized the fact that the school is a formal scenario where gender ideologies (Lamas, 1997) leaning toward inequity and violence are reproduced, even when said institution would be of intercultural profile (Walsh, 2009). As noted, before, it is discussed the paradox that the school should be a space for the vindication of human rights and for gender perspective even when the identity traits of the group in question are incompatible.

Keywords: INTERCULTURALITY, EDUCATIONAL ETHNOGRAPHY, IDENTITY, GENDER.

1. México. Maestra en Estudios Culturales, Universidad Autónoma de Chiapas, México. Correo electrónico: zorri_llito@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7103-3842>

2. México. Doctora en Humanidades, línea de lingüística. Investigadora por México CONACyT, Universidad Autónoma de Chiapas, México. Correo electrónico: emma.ortega@unach.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4351-8339>

Introducción

En el caso de México, la atención a la población cultural y lingüísticamente diversa ha tomado un abordaje formal centrado, sobre todo, en la gestión, elaboración e implementación de planes de estudio para los niveles básicos de educación pública (Martínez Buenabad, 2015). No obstante, en el ánimo gubernamental de construir una ciudadanía democrática, ha quedado fuera la consideración a problemáticas sociales tales como la marginación, la desigualdad, la violación a derechos humanos, entre otros aspectos derivados de la contraposición histórica entre modos de vida tradicionales y la noción actual de desarrollo. Si bien existen diagnósticos que dan cuenta de las consecuencias estructurales de haber impuesto un modelo único de nación a lo largo del siglo xx (SEP-CGEIB, 2007), poco se ha trabajado para comprender las resistencias culturales surgidas en el marco de esta imposición.

Una de estas resistencias es la concerniente al establecimiento y jerarquización de los roles de género en comunidades altamente monolingües, pues en el marco de una perspectiva intercultural, habría de posibilitarse -desde las instituciones formales, en principio-una reflexión sobre la cultura y las tradiciones propias, así como el contraste con otras ajenas y sin menoscabo de alguna. Sin embargo, tal reflexión aún resulta inducida y no suele empatar con las necesidades explícitas de varios grupos culturales; lo anterior según los análisis ofrecidos por el gobierno mexicano.

Así, en el marco de la interculturalidad concebida por la Secretaría de Educación Pública, ha interesado fomentar la comprensión colectiva de que, a lo largo de la historia, han existido diversas culturas con las cuales es posible realizar un diálogo de saberes a fin de “construir una sociedad con una visión pluralista, democrática e incluyente” (SEP-CGEIB, 2014); pese a ello, en palabras de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2022), en México aún es notoria “la persistencia de un proyecto único de nación y la necesidad de abrirse a la pluralidad” (p.9) para construir planes y programas de estudio justos y en cuyo contenido se considere, permanentemente, la educación inclusiva además de la educación intercultural. En esa misma tesitura, se esboza un proyecto educativo justo en tanto:

Se considera la educación inclusiva como condición sine qua non de la educación intercultural y la educación intercultural de la inclusiva; ambas resultan complementarias, con una historia y un posicionamiento político que convergen en el propósito de revertir los procesos sociales y educativos de exclusión y desigualdad. Por tanto, ambos enfoques resultan indispensables para consolidar una educación justa que va más allá del acceso al sistema escolarizado y busca la reorganización de las relaciones de poder y de desigualdad que producen la marginación, la segregación y exclusión del y en el Sistema Educativo Nacional. (p.22)

Si a la perspectiva de una educación intercultural deviene una educación inclusiva, los planes y programas de estudio deben “favorecer, valorar y utilizar como fuente de aprendizaje la diversidad de perspectivas y experiencias de las personas que se gestan a partir de sus diferencias, ya sea de género, condiciones de vida, lenguas, culturas e identidades, entre otras” (Mejoredu, 2022, p.23), de este modo, habría que asociar la inequidad en razón de género como elemento relevante para explicar la marginación de los grupos cultural y/o lingüísticamente diversos, pues también en los escenarios escolares es visible la construcción de identidades con base en roles subalternos tendientes a minusvalorar el papel de las mujeres (Brizendine, 2010), fomentándose así prácticas discriminatorias.

Partiendo de la premisa anterior, en Tierra Colorada es posible observar una situación en donde la interculturalidad y la inclusión se encuentran fuera de la lógica vivencial y, por tanto, de las prácticas escolares de las y los asistentes a la escuela secundaria denominada Niños Héroe, propiciando esto una baja constante en la asistencia y participación activa de las mujeres en edad adolescente. En los siguientes apartados, se vislumbrará la estrecha relación entre identidad cultural y dinámicas sociales de dicho contexto, a fin de evidenciar que uno de los avatares asociados a la otredad y la comprensión de la diversidad es, sin duda, la tolerancia.



Referente teórico

Vislumbrar cómo se ha construido la identidad de la mujer en la cultura tseltal de Tierra Colorada implicó una óptica crítica, en concordancia con la interdisciplinariedad de los estudios culturales; para ello, las nociones de identidad y género resultaron complementarias a los postulados anteriores sobre educación intercultural, pues en la práctica del makem hay fuertes indicios de que su permanencia representa una estrategia no sólo de resistencia y salvaguarda cultural, sino de mantenimiento de relaciones de poder.

Si bien hay un camino de socialización en la construcción de la identidad, es un proceso continuo de autorreconocerse y ser reconocidos en donde “el yo no existe sin los otros, ya sea porque lo preceden o porque lo constituyen. El yo sé constituye en relación con el tú, es decir, a partir del reconocimiento del otro y no de su negación” (Yáñez, 2006, p.86), por lo cual se asume que es una construcción dinámica entre la interioridad del ser y su representación social. Este planteamiento interdinámico aparece también en las reflexiones de Giménez (2004), para quien la identidad individual es un proceso subjetivo y autorreflexivo a través del cual los sujetos se diferencian de otros mediante la autoasignación de un repertorio de atributos culturales valorizados. Aun para referirse a la identidad colectiva, menciona que ésta apunta a la capacidad autorreflexiva de los actores sociales que la conforman para reconocer el alcance de sus acciones y de los otros.

Así, la identidad permite al ser humano construirse y reconstruirse en el contexto social en el cual (o los cuales) se desenvuelve, aun cuando esta diferenciación sea el resultado de relaciones sociales, procesos históricos, económicos o políticos -la dimensión simbólica de la praxis cultural según Turner (1980) y Geertz (2000)-tendientes a la exclusión del otro en virtud de percepciones construidas desde la experiencia personal o grupal. A este conflicto con lo otro se asocian símbolos desde un imaginario social (Aliaga Sáez y Carretero Pasin, 2016) donde los valores propios se ven engrandecidos y los otros percibidos como inferiores, creándose una diferencia que orienta las prácticas que excluyen al otro por ser diferente.

Es justo esta diferenciación la que ha colocado a las comunidades indígenas, hablantes de lenguas nacionales en México, en la ya mencionada posición de desventaja social y educativa; no obstante, la diferenciación al interior de los grupos culturales y lingüísticos también es tema de interés cuando se aprecia que, en la práctica cotidiana, emergen patrones de poder que excluyen a miembros al interior del propio grupo en razón de su *género*, es decir, en razón de una construcción social que alude a los mandatos, significados, ideas, sentimientos, estereotipos, conductas y expectativas que se le atribuyen al rol femenino y al masculino, y prescriben diferentes papeles y responsabilidades (Barrios, 2008).

Por tanto, si la dimensión simbólica que subyace a los roles de género constituye un parteaguas para la organización social, es en ese mismo plano en donde debe hallarse el motor de las asimetrías que han caracterizado el papel de la mujer, más aún en contextos indígenas:

La forma en la que las mujeres indígenas desarrollan su lucha, es en relación con el contexto cultural y económico que viven. La mujer indígena vive en una realidad diferente a la que viven otras mujeres y con base en ello es que va a dirigir sus exigencias. En la tradición indígena es común que la mujer luche al lado de sus compañeros, no es algo extraordinario, es un requerimiento dentro de la comunidad, es importante que tanto hombres como mujeres luchen en busca del desarrollo pleno de sus comunidades, en este caso sin distinción de género, pero, también es importante mencionar que las comunidades indígenas también han crecido con un sistema patriarcal y, si de derechos se trata, la mujer indígena siempre ha tenido un papel inferior al del varón, de ahí el fenómeno que se suscitó dentro de las comunidades cuando las mujeres indígenas comenzaron a proclamar sus derechos y a cuestionar tradiciones que las oprimían. (Madrid Zárate, 2015, p.28)

Así, el *patriarcado* emerge como una estructura primaria de poder que se mantiene -por la vía de las identidades- de manera intencionada y deliberada en tanto relación directa entre hombres y mujeres; es esta figura la que “provoca desigualdad entre los dominadores: los hombres, y los subordinados: las mujeres” (Arriazú, 2000, p.308).

En Tierra Colorada, es posible observar hogares en donde el rol de esposa y madre lo ejercen mujeres de 14, 15 o 16 años de edad, mientras que las mujeres de 11 a 15 años se encuentran en el proceso conocido como *makem* (o noviazgo de carácter formal). A lo largo de estas líneas, podrá notarse cómo la figura del patriarcado precede a la vigencia del denominado *makem*, por lo cual se ha prestado especial interés investigativo a la formación identitaria de las mujeres de Tierra Colorada, pues en ellas recae gran responsabilidad para ejercer el *makem* como práctica cultural que está por encima de cualquier otro tipo de interacción institucional formal o informal.

Metodología

La investigación se orientó desde una perspectiva de enfoque cualitativo, tomando a la etnografía educativa de Bertely (2000) como referente metodológico para cuestionar el papel de la educación intercultural y sus alcances desde una perspectiva funcional (Walsh, 2009). La apuesta por este análisis asumió no sólo la conceptualización puesta en el acto de documentar la realidad social, sino la postura ideológica y política de la construcción etnográfica, incorporando en ello un componente ético del quehacer investigativo. Al respecto, se resalta el hecho de que la investigadora principal forma parte de la comunidad cultural y lingüística en cuestión, permitiendo este rasgo una etnografía a fondo con las participantes del caso analizado.

Las técnicas de investigación utilizadas fueron la observación participante y la entrevista abierta y a profundidad; el objetivo central de ambas fue conocer las prácticas culturales comunitarias trasladadas al entorno escolar, las cuales tuvieran injerencia directa en el proceso formativo de la niñez en el contexto de estudio. Dicho de otro modo, se indagó sobre aquellas acciones realizadas dentro del aula o en espacios de convivencia al interior de la escuela que, a la postre, se perfilaban como un obligado rol de género desde la concepción del estudiantado.

La observación participante se emprendió en Tierra Colorada, una comunidad tseltal de alrededor de 340 personas³, ubicada en las faldas del Cañón del Sumidero de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas⁴. Particularmente -desde el rol de profesora asumido-previa y formalmente por la investigadora principal-, se trabajó en la Escuela Secundaria Niños Héroe, ubicada al interior de la comunidad, prestando especial atención a aquellas charlas y actos relacionados con los roles de género tradicionales.

Es de notar que el inmueble es rústico y de medianas proporciones, pues se encuentra construido de madera y cuenta con dos aulas con piso de cemento; en una de ellas se encuentran dos grupos y en la otra solamente el tercer año. La planta docente se integra por dos profesores hablantes del español (y la investigadora de este trabajo, quien es bilingüe tseltal-español); entre estos se atiende a una matrícula de 32 alumnos, de primero a tercer año, de los cuales 25 son hombres y 7 mujeres: una proporción que se aprecia desigual.

Asimismo, las entrevistas fueron aplicadas a siete alumnas, cuatro alumnos, cinco madres y tres padres de familia, así como a ambos docentes. Para el caso del estudiantado, se consideró a las parejas que mantuvieran una relación *makem* al momento de la investigación; respecto a las madres y los padres de familia, se entrevistó a aquellos cuyos hijos se hubieran visto involucrados en la práctica del *makem*.

3. Después de haber hecho una revisión de documentos sobre la comunidad, relación de reuniones, observaciones, listas de asistencia de las escuelas y un censo realizado casa por casa en septiembre del 2021, puede asegurarse que existen 340 personas, entre infantes (72), adolescentes (145) y adultos (65 mujeres y 58 hombres), habitando en la comunidad.

4. La comunidad de Tierra Colorada fue fundada en el año 1969, antes de que ésta se declarara reserva ecológica. Los habitantes son procedentes del municipio de Tenejapa, hablantes de la lengua tseltal, quienes decidieron asentarse en este lugar por escasez de tierra en su lugar de origen, pues ante la falta de espacios para el cultivo se vieron en la necesidad de migrar, hasta llegar al territorio el cual ocupan actualmente.



Con lo anterior, además de documentar el ambiente escolar y dar cuenta de factores económicos, culturales y lingüísticos que intervienen en la conformación identitaria de la mujer de Tierra Colorada, fue posible recopilar diversas vivencias sobre el proceso del *makem*, el cual -como se verá en el siguiente apartado- tiene un desarrollo esencial al interior de la escuela secundaria.

Los testimonios recopilados se presentan en función de un análisis etnográfico, en términos de Rockwell (2009), en tanto se buscó “comprender la subjetividad presente en todo el proceso analítico” (p.71) a fin de proponer “relaciones que permiten integrar y hacer inteligibles algunos elementos observados” (p.72). Así fue como se llegó a la concepción del *makem* como una categoría social clave para comprender la desvinculación entre contenidos curriculares de fomento a la interculturalidad, por un lado, y la identidad cultural de las y los habitantes de Tierra Colorada, por otro.

Finalmente, las “representaciones o prácticas que aparecen de manera recurrente en el discurso o en las acciones de los habitantes locales y que establecen distinciones entre cosas del mundo que ellos conocen y manejan” (Rockwell, 2009, p.80) emergieron a través de tres grandes categorías de análisis: 1) la escuela como espacio de reproducción sociocultural, 2) la ausencia de la perspectiva intercultural y 3) ser mujer indígena en Tierra Colorada.

Resultados

a. La escuela como espacio de reproducción sociocultural: los roles de género en Tierra Colorada.

En la Secundaria Niños Héroe, se observa una alta tasa de deserción escolar por parte de las alumnas, pues las inasistencias cuentan con el respaldo de las madres de familia y la autorización de la figura paterna al considerar que las niñas son de mucha ayuda en casa. Las aulas se aprecian, frecuentemente, semivacías; los alumnos llegan cuando no hay trabajos agrícolas por hacer, o en el caso de las mujeres, cuando las labores domésticas como preparar comida para el hermano o el papá, o el cuidado de sus hermanos menores lo permite:

Mi mamá y mi papá me comentan que puedo ir a la escuela, pero no puedo dejar de cuidar a mi hermanito, si no me regañan o me pegan, por eso tengo que venir a la escuela con mi hermanito, pero luego llora y tengo que ir por su pozol o atol para que se calme. Ya si no regreso es porque mi mamá me pone a moler o me manda a dejar comida a mi papá a la milpa. (Alumna, comunicación personal, 23 de junio de 2020)

Además de las labores domésticas, también el mantenimiento de la estructura familiar rebasa el interés académico. Dentro de la comunidad de Tierra Colorada, las familias están conformadas por papá (*tat*), mamá (*nan*) e hijos (*kuntikil*), y la perspectiva familiar está bajo esa visión; no existe otra forma de entender o visualizar la familia. A la esposa se le reconoce como *ijnam* y al esposo como *mamalah*; no existe como tal una explicación sobre el enamoramiento o cortejo entre parejas, siendo *sk'oponel* la acción más cercana a esa realidad, pues significa “están hablando”.

Cuando la mujer acepta hablar o estar hablando con el hombre, inicia una relación conocida como *makem*, cuya traducción más cercana sería “noviazgo” o “novio”. El proceso del *makem*, generalmente, se da “a escondidas” para que los padres no se enteren o sospechen; por ello, las parejas suelen conversar únicamente en la escuela, o en las veredas a las milpas, o *nak'altaja'mal* (escondidos en el monte), pues de ser descubiertos son obligados a casarse:

Ay, maestra, aquí no hay eso de estar platicando donde todos te vean. Si aceptaste tu makem, es porque ya va a ser ese tu marido y te vas a nujpunel (casarse) con él... en realidad así debe de ser porque no es correcto estar jugando con muchos hombres. La mujer debe estar así nada más, con uno solo, porque luego ya no valen lo mismo y los hombres ya no la ven igual. Mira la Lourdes, solo le hicieron un niño y ya nadie la quiere para mujer y va a estar sola toda su vida sin su costilla, y así no está bien, es pecado. (Madre de familia, comunicación personal, 09 de mayo de 2020)

Ante la alta inasistencia y consecuente deserción, los docentes se encuentran en la encrucijada de adecuar su planeación a los modos de vida del alumnado o encauzar sus intereses de vida hacia otros horizontes formativos pues, inevitablemente, lo segundo podría verse como un acto de intolerancia hacia lo primero.

b. La ausencia de la perspectiva intercultural en la práctica docente o una paradoja de la tolerancia.

El servicio educativo ofrecido por la Escuela Secundaria Niños Héroe obedece a los lineamientos del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), organismo desde donde los planes de estudio son diseñados exclusivamente para zonas marginadas o en condición de periferia, a fin de atender “poblaciones con gran diversidad multicultural y multilingüística [en tanto] grupos específicos como la población infantil agrícola, la migrante y los niños que viajan con sus padres en compañías circenses” (CONAFE, 2023).

Lo anterior ha implicado que su modelo pedagógico siga los principios de una educación comunitaria con perspectiva constructivista y crítica, la cual busca desarrollar “la capacidad de aprender a aprender mediante el diálogo y la colaboración, respetando ritmos e intereses de cada aprendiz y despertando la pasión por aprender, no solo en la escuela, sino a lo largo de toda la vida” (CONAFE, 2023). Es decir, el eje transversal de sus planteamientos curriculares es el de la interculturalidad, tal como puede apreciarse en el artículo 17 del Estatuto orgánico del consejo nacional de fomento educativo publicado por el Diario Oficial de la Federación, donde se estipula la procuración de:

(...) programas, proyectos pedagógicos y enfoques con una visión de aprendizaje a lo largo de la vida, practicando la interculturalidad, la equidad de género y la participación comunitaria, en el marco de lo dispuesto en el artículo 3o. (sic) de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (DOF, 2022, p.7)

Pues bien, en el interior de la escuela es común ver a alumnas recibiendo jaloneos por sus parejas, bajo el consentimiento de ellas y el desdén de los profesores:

La verdad, maestra, las muchachitas también lo buscan, porque en realidad si quisieran estudiar no estuvieran buscando noviecito. También ellas son culpables. Luego aquí en la comunidad todas se casan joven, entonces ya saben a lo que le tiran, si no son tontas, así les gusta y están acostumbradas. Nosotros no podemos hacer nada al respecto, para que lo que recibimos, hacen como que nos pagan y nosotros hacemos como que trabajamos, lo único bueno de todo esto es la beca que nos darán después para seguir estudiando. (Profesor, comunicación personal, 27 de octubre de 2020)

Los educadores comunitarios CONAFE son jóvenes entre 18 y 20 años con estudios de bachillerato, los cuales prestan servicios en comunidades marginadas con la intención de obtener una beca para continuar con sus estudios universitarios. En la visión que el docente muestra hay un sesgo patriarcal (Arriazú, 2000), pues deja a las alumnas sin el amparo de la institución educativa y de los otros profesores, quienes no desean problemas.



Con este escenario puesto, se aprecian actos de violencia (empujones, gritos u ofensas), así como comentarios tales como:

Ella es una.... Es mi novia, no puede estar viendo a otro hombre o hablando con él si anda conmigo; si quiero le digo a su papá y la llevo de una vez a mi casa para que allá arregle el problema. (Alumno, comunicación personal, 23 de septiembre de 2020).

Sí me jalonea maestra, porque no quiere que platique con otros hombres (*winiketik*), pero es mi *makem*, por eso me jalonea y no le digo nada; por eso nosotras no le podemos gritar a los hombres, porque son hombres. Si lo hago capaz me pega, tiene más fuerza. Mejor por eso voy o me pongo donde él me pueda ver; así no piensa mal y ya no me regaña... Sí. Es que yo también hablé con Braulio, porque él quería platicar conmigo para que sea mi *makem*, pero le dije que no. Por eso mi *makem* se enojó. Yo no debí hablar con Braulio. (Alumna, comunicación personal, 29 de septiembre de 2020)

En estos testimonios, queda manifiesta la certeza del alumno respecto a un matrimonio con la alumna en cuestión, pues se asume segura la autorización de su padre. Ante situaciones como ésta sin respaldo de los docentes, de la comunidad, y, sobre todo, de las madres y padres de familia, se ha naturalizado la violencia hacia las estudiantes, incluso ellas mismas se visualizan culpables por el simple hecho de hablar con otra persona. Así, y para evitar una agresión física más fuerte, prefieren someterse a su agresor.

La perspectiva de la interculturalidad debiera reconocer no solo la diversidad cultural y lingüística, sino a la mujer como figura inmersa en una sociedad dominante que la excluye y que violenta sus derechos, en este caso, a recibir educación de manera permanente:

Nosotras no vamos a poder seguir estudiando, solamente los hombres pueden estudiar; ellos son los que pueden salir porque son más inteligentes, y luego a nosotras no podemos salir porque hay cosas que hacer en la casa... Tenemos que obedecer, el que manda en la casa es el hombre, me dice mi mamá. (Alumna, entrevista personal, 29 de septiembre de 2020)

La violencia contra las mujeres indígenas en Tierra Colorada tal como se menciona en la narración de la alumna no solamente es física, sino también simbólica, cristalizada en los espacios públicos dominados por hombres.

De nueva cuenta, la perspectiva de la interculturalidad podría abrir un diálogo entre mujeres para compartir y aprender, por y desde sus vivencias, a fin de asumir un posicionamiento político con semejantes que están siendo violentadas, bajo el amparo de usos y costumbres:

Maestra no me gusta que me grabe, sí vamos a platicar, pero no me grabe, porque me da pena, o qué tal se lo muestra a mi marido, o si él lo llega a mirar me van a regañar. Así, nada más platiquemos. Así, en nuestra lengua, platiquemos y tomemos pozol. (Madre de familia, comunicación personal, 27 de septiembre de 2020)

Maestra, pero no le vaya a decir a Miguel que estuvimos platicando; si lo escucha se enoja conmigo, luego como mi papá ya sabe que es mi *makem*, pues con él me voy a quedar cuando termine la secundaria, y no puedo hacer algo que a él le enoje. (Alumna, comunicación personal, 28 de septiembre de 2020)

Si bien estos comentarios casi fueron omitidos de este ejercicio etnográfico, se incluyeron en virtud de haber logrado por parte de la investigadora principal y las alumnas de la secundaria ese diálogo, esa conexión intercultural que, por temor, las mujeres no expresan. Se logró entender el dolor, temor y las limitaciones impuestas por el *makem*.

Por tanto, debiera la interculturalidad trascender al aula y entender, desde la subjetividad, la violencia vivida en Tierra Colorada, pues no puede existir una educación intercultural mientras aún existan niñas que llegan a la escuela cargando a sus pequeños hermanos; no debieran ignorarse los contextos de desigualdad en donde las adolescentes deben cumplir con otros roles y funciones antes que asistir y atender a la escuela.

c. Ser mujer indígena en Tierra Colorada.

La cultura *tseltal* no se aleja mucho de la cultura patriarcal, sino que se reafirma, por ejemplo, cuando las familias enseñan a sus hijas a no responderle al hombre y, entonces, los hermanos mayores pueden reprender a sus hermanas menores sin haber intervención por parte de los padres. Las actividades están marcadas para cada género, mujeres a la labor doméstica y los hombres a las actividades agrícolas:

Cada uno tiene su trabajo: las mujeres tienen que hacer tortillas, hacer la comida, cuidar los hijos y atender al marido; los hombres tienen que ir a rajar leña, cargar maíz, frijol, hacer milpa y muchas cosas más que se requiere fuerza, y las mujeres no pueden hacer. (Padre de familia, comunicación personal, 23 de febrero de 2020)

Dentro de la perspectiva del padre de familia, la labor desempeñada por los hombres es de mayor importancia porque requiere mayor fortaleza física, con lo cual se subestima el trabajo de la mujer dentro de la sociedad de Tierra Colorada. Cuando concluye el *makem* y se inicia una relación conyugal, las limitaciones se vuelven mucho más fuertes, pues las mujeres no pueden salir de la casa, mucho menos si están embarazadas:

Mi hija Sofi no me visita, su marido no le da permiso venir, porque descuida su casa. De pronto se escapa cuando baja a Tuxtla el Joel, pero siempre se entera que hija salió, porque rápido la suegra la acusa y le pegan mi hija. Ya le dije que mejor no venga, para que no tenga problemas con su esposo. Tiene que obedecer para que no le peguen, más que está embarazada, (Madre de familia, comunicación personal, 14 de marzo de 2020)

En Tierra Colorada, a la mujer se le reduce a las labores domésticas, y aquellas que deciden incorporarse al campo laboral han tenido que darse tiempo para cumplir con ambas tareas. Con la carga de una segunda jornada, se impide una participación más justa para la mujer en el mercado de trabajo; los imaginarios son los responsables de aquellos mitos que normalizan la aceptación de esta desventaja, pues desde el nacimiento, se le asignan a la mujer ciertas actividades que esta, generalmente, acepta con resignación.

En relación con esta aceptación de roles, debe mencionarse que la comunidad cuenta con distintas denominaciones del cristianismo, dentro de las cuales se encuentran presbiterianos, pentecostales, adventistas y católicos. La mayoría de las decisiones más importantes de carácter político, educativo o religioso son tomadas por los varones, nombrados cabezas del hogar. Lo relativo a preparación de desayunos escolares, alimentación en los hogares y cuidado de los hijos queda a cargo de las madres de familia; la mujer no puede tomar decisiones sobre la vida familiar, mucho menos sobre la comunidad. El devenir de Tierra Colorada se determina por los hombres:

Es que maestra, las mujeres no pueden estar donde quiera, tienen que estar en la casa. Imagínese que digan o hagan algo que no es así, toda la comunidad se va encima de ellas. Yo le dije a mi esposa: “Mujer, ¿cómo vas tomar decisiones por ti sola?, tu trabajo está en la cocina, en el molino. Pero esas cosas lo tienen que ver un hombre y por eso tienes marido”. Yo le dije a mi mujer que no vuelva a tomar decisiones, porque siendo mujer, le repito, no se manda sola. (Padre de familia, comunicación personal, 22 de abril de 2020)



A esta condición de ser mujer subyace un vínculo religioso, el cual representa un puente con los rasgos culturales de la localidad y un baluarte de las acciones cometidas para mantener sus roles de género. De este modo, las mismas mujeres de Tierra Colorada avalan sus funciones, por considerarlas un mandato divino incuestionable; por ejemplo, se justifica la supremacía del hombre hasta el grado de soportar violencia al interior del hogar:

Mire maestra, no sé de qué religión es usted, pero la biblia es muy clara. Yo no sé leer, pero la predicación del pastor, en primera de Pedro, menciona claro: “Asimismo vosotras, mujeres, estad sujetas a vuestros maridos; para que también los que no creen a la palabra, sean ganados sin palabra por la conducta de sus esposas, por eso nosotros tenemos que obedecer”. Mismo el pastor menciona, cuando predica en el mismo libro de la santa biblia, “vuestra conducta casta y respetuosa”. (Madre de familia, comunicación personal, 09 de mayo de 2020)

Así, la religión sustentada en la biblia se convierte en un factor importante para aceptar un papel secundario dentro de la sociedad, pues negarla implicaría contradecir al pastor y a la misma iglesia; de este modo, el temor a caer en pecado conlleva a aceptar los roles y acciones que según los testimonios reportados pueden terminar en situaciones de maltrato y violencia de género.

Discusión

Ante el advenimiento de un interculturalismo meramente funcional el cual responde y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales dominantes al privilegiar “la formalización teórica sobre el análisis empírico” y generalizar conclusiones “sin considerar la diversidad de procesos históricos en juego” (Rockwell, 2009, p. 126), en esta experiencia se ha mostrado cómo la escuela secundaria parece marchar, desde la ejecución de sus programas, bajo este enfoque, pues solo se considera el reconocimiento oficial a la diversidad cultural y lingüística, pero se dejan fuera fenómenos como la desigualdad, marginación, violaciones a derechos humanos, entre otros aspectos importantes como el género y demás procesos socioculturales que conllevan a la construcción identitaria de la mujer en contextos indígenas.

Por ello, conocer la complejidad de las dinámicas socioculturales de Tierra Colorada permitiría comprender, a su vez, las relaciones trasladadas al interior de la escuela secundaria por parte de las niñas y los niños: futuras madres y padres de familia ensayando sus respectivos roles identitarios. Situándose desde la perspectiva etnográfica de Rockwell (2009), este ejercicio no solamente ha buscado analizar y describir, sino que se asume que “puede contribuir a los procesos de transformación ya que el margen entre la normatividad y la cotidianidad escolar abre la posibilidad de generar prácticas alternativas” (p.36).

Con lo anterior, la mira hacia una interculturalidad crítica es necesaria en contextos educativos como el de Tierra Colorada, pues implica partir desde una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización, es decir, una construcción “desde abajo”. De esta manera, *la interculturalidad crítica* podría ser vista como una herramienta pedagógica, la cual cuestione continuamente la racialización, subalternización e interiorización y sus patrones de poder, visibilizando maneras distintas de ser, vivir y saber, y buscando el desarrollo y creación de comprensiones (Walsh, 2009).

Para lograr dicha postura, debe entenderse el *makem* como un proceso social llevado al escenario escolar, en el cual varios factores confluyen en lo que se ha asumido como la identidad de sus habitantes. Es entonces el *makem* un reflejo cultural de la imposición de la estructura social de Tierra Colorada, un noviazgo previo al matrimonio marcado por condiciones asimétricas. La violencia vivida no solo en el *makem*, sino en todos los ámbitos de la vida, ponen en manifiesto la necesidad de contar con un nuevo enfoque educativo, pero también una perspectiva diferente para hacer investigación etnográfica educativa, pues:

Las relaciones entre diferentes escalas (contextos) son complejas y difíciles de establecer, pero es necesario resolver estos problemas para comprender tanto la especificidad de la escuela, su lógica propia, como la trama de relaciones cambiantes que la vinculan con la historia de la sociedad. (Rockwell, 2009, p.137)

La escuela no representa un escenario relevante en el contexto y hacer de Tierra Colorada, sino que es un espacio más de reproducción cultural del *makem* y, de haber excepciones a la regla, es decir, niñas interesadas en mantener su desarrollo profesional, dicho interés sería contraproducente para la estructura familiar y social de sus habitantes. Ejemplo de ello son las niñas quienes han desertado al ser madres a temprana edad, suceso indiferente para el caso de los hombres, pues ellos pueden continuar con sus estudios aun siendo padres:

Mi Paolita dejó de estudiar, iba muy bien en la escuela, pero empezó a caminar con su *makem*; entonces, su papá lo sacó de la escuela para que no se ande escondiendo... Ella tiene 14 años y ahorita ya mero va a nacer su criatura, tiene como 8 meses ya... El Juan que ya es su *mamalal* (marido) ése sí sigue en la escuela, ya está muy avanzado, está en tercero de secundaria; nomás que termine buscará trabajo como guardia... Sí, Paolita estaba muy bien en la escuela, con buenas calificaciones, pero ya ve, no terminó su sexto. Por eso me regaña mi esposo, porque puras hijas le di, ni un solo hombre, y por eso ya ninguna va a seguir estudiando. (Madre de familia, comunicación personal, 10 de mayo de 2020)

Existen excepciones que, bajo el temor conjunto de madre e hija, se han atrevido a soñar y cuestionar:

Hablemos maestra en nuestra lengua, platíquele a mi hija cómo es que usted pudo ser maestra, porque ella [refiriéndose a Sarita] también quiere. Yo quiero que ella no viva lo que yo estoy viviendo, quiero que salga a estudiar, no importa que se vaya, pero ojalá ella no sufra lo que yo. (Madre de familia, comunicación personal, 15 de octubre de 2020)

Existen intenciones de romper con la realidad establecida en la comunidad; algunas niñas se han enterado de la Escuela Normal Rural Mactumatzá y se ha convertido en una esperanza para cumplir sus anhelos:

Me contaron que existe una escuela que dan comida y dan todo para que nosotras las mujeres también estudiemos. Quiero saber, profe, también si hay otra escuela para el COBACH que también nos dé todo para seguir estudiando, porque no hay dinero para que yo salga, mi papá solo apoyará a mi hermano, pero yo también quiero salir. (Alumna, comunicación personal, 16 de octubre de 2020)

Recibir educación, en este contexto, es un acto revolucionario, así como romper el silencio en un espacio donde las mujeres no tienen voz ni voto:

Yo quiero ser maestra, si logro salir yo seré maestra. Por eso, aunque me levanten temprano, lo hago rápido su pozol mi papá y su atole mi hermanito y me vengo a la escuela con él. Su atole es para que le dé su comida cuando estamos en el salón y no se ponga a llorar. (Alumna Sarita, comunicación personal, 22 de octubre de 2020)

Ser maestra para Sarita se ha convertido en un sueño, ella es la alumna más sobresaliente de la secundaria; no obstante, su camino, su lucha, es desigual. Ella no tiene las mismas condiciones, pues camina en la realidad que construye aun llevando a un pequeño hermano sobre sus espaldas. La interculturalidad como forma de aprendizaje en un contexto de diversidad no existe, al menos no en Tierra Colorada. Los deseos de una sola alumna se convierten, quizá, en aquella interculturalidad crítica (Walsh, 2009) que permitiría romper con esquemas ya establecidos en una sociedad determinada, a su vez, por estructuras, principios y valores incuestionables.

Reflexiones y recomendaciones finales

El camino de las mujeres de Tierra Colorada no es alentador, pero el proceso seguramente cambiará cuando, desde las aulas, se consideren y fomenten reflexiones en torno a la equidad de género, las cuales pongan de manifiesto la necesidad de una educación basada en la igualdad. Ello implica romper con



los esquemas anquilosados sobre diversidad e interculturalidad, los cuales debieran ir más allá del discurso academicista y, más bien, transitar hacia un activismo social que permita mostrar otras alternativas.

Al ser el *makem* un espacio reproductor más de la cultura patriarcal de Tierra Colorada, el caso de Sarita se presenta como otra opción para entender y ver el mundo. La construcción identitaria de Sarita es diferente, pues ella está consciente de que, como todo proceso y persona de su localidad, ella tendrá su *makem*; pero espera un proceso distinto, vivirlo en un tiempo diferente donde ella pueda ser autónoma y tener una profesión. Es decir, el proceso del *makem* no es el problema de fondo, sino las circunstancias en las que éste se reproduce y asimila las libertades de los habitantes de la localidad en edades tempranas:

El que era mi *makem* ya había hablado con mi papá. Entregó un *tut wacax* (un becerro) para que ya me entregaran con él y me fuera a su casa, pero yo no quise. Me pegaron con *ch'ajan* (bejuco de corcho) para que hiciera caso, pero no me dejaron ir porque ya él ya no me quiso [refiriéndose al novio], porque dice que respondo mucho. Ahorita, dice mi papá que ya nadie me va querer, pero no me importa ya... verá que sí, yo también seré maestra. (Alumna Sarita, comunicación personal, 22 de octubre de 2020)

Tras estos hallazgos, puede afirmarse que la visión de la educación intercultural debe incluir dentro de su campo de estudio y acción perspectivas de género que le permitan entender los procesos de exclusión y violencia hacia las mujeres de comunidades indígenas, cultural y lingüísticamente diversas. Para el caso de Tierra Colorada, de no ampliarse el sentido y práctica de la interculturalidad, la educación estará destinada a los hombres, pues las mujeres deben cumplir con demasiadas labores extra para conseguir su asistencia a la escuela:

No entré a tiempo a la escuela porque me agarró la tarde, es que muelo y hacemos tortilla con mis hermanitas, porque mi mamá no puede, nació mi hermanito, y tengo que mandar desayuno para mi papá. El maestro me dejó pasar, también mis hermanitas llegaron tarde hoy a la escuela, pero como no saben hablar bien el español, no les explicaron a sus maestros, solo las regañaron. (Alumna, comunicación personal, 14 de febrero de 2020)

El camino emprendido en la construcción del conocimiento, desde la realidad de las niñas mujeres de Tierra Colorada, ha implicado varios esfuerzos por buscar y forjar una manera distinta de hacer investigación [con-desde] para nuestros pueblos y sus luchas en la búsqueda de justicia social y epistémica. Primeramente, ha implicado cuestionar y reivindicar la percepción -en ocasiones romántica- sobre las vivencias en los llamados pueblos originarios; sin embargo, el presente escrito no es un estudio desde afuera, por el contrario. En el caso de Adriana Silvano -la autora principal- no se estudió al “otro” diferente, sino a la propia sociedad, cultura y lengua de la cual ella es parte.

Es necesario ayudar a configurarnos una idea de la realidad de las mujeres indígenas, de los abusos e injusticias que padecen diariamente, re entender el concepto de diversidad e interculturalidad. En este sentido, las mujeres son vistas como madres, bocas que alimentar, cargas incómodas que no aportan beneficio al núcleo familiar, aunque trabajen tanto, o más, que los propios hombres.

La realidad vivida en la comunidad de Tierra Colorada es complicada, pues la mujer indígena también sufre discriminación y exclusión en su contexto local, y ante una cultura patriarcal generalizada que dicta “ser mujer es ser madre”, ser mujer es obedecer sin tener que cuestionar; ser mujer significa tener miedo y no tener sueños y esperanzas porque la escuela es exclusivamente para los hombres; ser mujer en Tierra Colorada es soportar los constantes gritos y golpes del *makem* o del *mamalal*, sin que se pueda decir o hacer nada porque en la iglesia se dice que el hombre es la cabeza de la casa y las mujeres deben estar sujetas a su marido. Sin duda, la institución educativa en este contexto comunitario debe pasar de ser un agente espectador a ser uno de intervención.

Resignificar y flexibilizar las jerarquías y funciones de los roles familiares plantea nuevos retos y necesidades sociales, por lo que se requiere fomentar y apoyar con mayor fuerza las iniciativas llevadas a cabo por las mujeres indígenas; por ejemplo, la elaboración de proyectos que sitúen a la mujer como elemento principal de desarrollo y de cooperación mediante talleres o debates integrados por mujeres indígenas y no indígenas, de diferentes edades, para compartir e intercambiar conocimientos y visiones que permitan enriquecerse mutuamente y contribuir a este mundo pluricultural en el que nos encontramos.

Para comprender el makem como proceso, es necesario posicionarse en relación con la problemática de la violencia que sufren. Quizá un arreglo metodológico que considere la investigación feminista y la perspectiva intercultural podría ser la alternativa para futuras propuestas en donde el objetivo esencial de la educación sea la reflexión y la acción crítica respecto a problemáticas vividas y situadas en el entorno inmediato: una encomienda que implica, simultáneamente, trabajar en el proceso de visibilización de las violencias. Así la academia sería, entonces, un camino de lucha para lograr una política educativa e intercultural con perspectiva de género.

Agradecimientos

Este trabajo fue realizado gracias a las estudiantes, madres, padres y profesores de Tierra Colorada, quienes contribuyeron con sus voces para construir y presentar estas reflexiones. Así también, se agradece el financiamiento otorgado por el CONACyT a la investigadora Adriana Hernández Silvano, de agosto de 2019 a julio de 2021.

Referencias bibliográficas

- Aliaga Sáez, F. y Carretero Pasin, E. (2016). El abordaje sociológico de los imaginarios sociales en los últimos veinte años. *Espacio Abierto*, 25(4), 117-128.
- Arriazú, A. (2000). El patriarcado, como origen de la violencia doméstica. *Monte Buciero*, (5), 307-318.
- Barrios, D. (2008). *Resignificar lo masculino*. Vila Editores.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Brizendine, L. (2010). *El cerebro femenino*. RBA.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (2022). *Sugerencias para la mejora de los planes y programas de estudio en educación básica: una mirada desde la atención a niñas, niños y adolescentes de pueblos y comunidades indígenas*. Gobierno de México. <https://lc.cx/yl41tj>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). (2022). *Estatuto Orgánico del Consejo Nacional de Fomento Educativo*. Diario Oficial de la Federación. <https://lc.cx/vL6pzP>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). (2023). *¿Qué hacemos?* Gobierno de México. <https://lc.cx/jd-QiH>
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Conaculta-Iteso
- Hall, S., y Gay, P. d. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu.



- Lamas, M. (1997). *La perspectiva de género: una herramienta para construir equidad entre mujeres y hombres*. Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, México.
- Madrid Zárate, R. (2015). *Mujeres indígenas. Prácticas de reapropiación, empoderamiento y emancipación desde un feminismo indígena* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de San Luis Potosí]. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. <https://lc.cx/zXIyuQ>
- Martínez Buenabad, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática?, *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 36(141), 103-131.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós, 2009. <https://lc.cx/R4Vgaj>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) y Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). (2007). *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) y Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). (2014). *Programa especial de educación intercultural 2014-2018*. Diario Oficial de la Federación (DOF). https://lc.cx/mVE9t_
- Turner, V. (1980). *La selva de los símbolos*. Siglo XXI.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, plurinacionalidad y razón decolonial: refundares político-epistémicos en marcha. En S. Albalgi y M. Maciel (edits.), *Conocimiento, capital y desarrollo: dialécticas contemporáneas* (pp. 1-23). Editora La Crujía.
- Yáñez, C. (2006). *Por los caminos hacia la identidad personal*. Universidad Nacional de Colombia.

REVISTA
RED pensar

Racismo intercultural en la práctica docente de la Escuela
Secundaria Técnica de Damasco, Ocosingo Chiapas

*Intercultural racism in the teaching practice of
the Damasco Technical Secondary School, Ocosingo Chiapas*

Amadeo Hernández Silvano -

Sergio Editson Echeverry Díaz - Silvia Edith Gómez López

Revista REDpensar, volumen 12, número 2, Julio-Diciembre 2023
ISSNe: 2215-5384

REDpensando en la Investigación 2

Recibido: 03 de julio del 2023

Aceptado: 03 de noviembre del 2023

DOI: 10.31906/redpensar.v12i2.256





Racismo intercultural en la práctica docente de la Escuela Secundaria Técnica de Damasco, Ocosingo Chiapas

Intercultural racism in the teaching practice of the Damasco Technical Secondary School, Ocosingo Chiapas

Amadeo Hernández Silvano ¹
Sergio Editson Echeverry Díaz ²
Silvia Edith Gómez López ³

Resumen

El presente artículo está basado en una investigación de enfoque etnográfico realizado durante el ciclo escolar 2021-2022. Ofrece un acercamiento al que hacer docente desarrollado en un contexto *indígena*, específicamente en la Escuela Secundaria Técnica 62 de Damasco, Municipio de Ocosingo, Chiapas, México. Se analizan las tensiones étnico-culturales entre estudiantes y docentes que convergen en la institución educativa, dentro del cual las diferencias presentadas han traído como consecuencia la generación de estereotipos, prejuicios y discriminación. Las convergencias y divergencias entre los diferentes actores, dan como resultado lo que podríamos llamar *racismo intercultural*, lo anterior porque se da de manera mutua y cada grupo se refugia en los valores que le son propios de su cultura. Para su análisis se consideran los programas de estudio impulsados por la Secretaría de Educación Pública, y se recuperan aportaciones teóricas relacionadas con educación indígena, racismo cultural e interculturalidad, destacando autores tales como León, Muñoz, Hernández, Todorov y Wieviorka.

Palabras Clave: RACISMO CULTURAL, DISCRIMINACIÓN, ESTEREOTIPOS, PREJUICIOS, INTERCULTURALIDAD, MULTICULTURALIDAD, PRÁCTICA DOCENTE.

Abstract

This article is based on an ethnographic approach research carried out during the 2021-2022 school year and offers an approach to what to do as a teacher developed in an indigenous context, specifically at the Technical Secondary School 62 of Damascus, Municipality of Ocosingo, Chiapas, Mexico. The ethnic-cultural tensions between students and teachers that converge in the educational institution are analyzed, within which the differences presented have resulted in the generation of stereotypes, prejudices and discrimination. The convergences and divergences between the different actors result in what we could call intercultural racism, the above because it occurs mutually and each group takes refuge in the values that are specific to its culture. For its analysis, the study programs promoted by the Ministry of Public Education are considered, and theoretical contributions related to indigenous education, cultural racism, interculturality are recovered, highlighting authors such as León, Muñoz, Hernández, Todorov and Wieviorka.

1. México, Doctor en Estudios Regionales por la Universidad Autónoma de Chiapas, línea de procesos educativos y simbólicos. Centro de Estudios Profesionales Buenavista (CEPROB) Correo electrónico: amadeo_356@yahoo.com.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5892-7990>
2. Colombia, Doctor en Estudios Regionales por la Universidad Autónoma de Chiapas. Líneas de investigación: jóvenes e identidades, consumos culturales, educación e interculturalidad, educación y corporalidad. Centro de Estudios Profesionales Buenavista (CEPROB). Correo electrónico: sergiodiaz1991@outlook.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0959-9174>
3. México, Universidad Autónoma de Chiapas. Líneas de investigación, identidad, género, interculturalidad y educación con enfoque feminista. Maestra en Educación y Diversidad Cultural, Universidad Pedagógica Nacional (UPN 071). Correo electrónico: edith-adbara@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2451-1372>

Keywords: CULTURAL RACISM, DISCRIMINATION, STEREOTYPING, PREJUDICE, MULTICULTURALISM, MULTICULTURALISM, TEACHING.

Introducción

En tierras mexicanas, la segregación étnica-racial es posible que sea el principal motivo de las distinciones en la sociedad entre *indígenas*⁴ y no indígenas; los costos directos e indirectos de esa segregación afectan a los dos grupos, al gobierno y la nación en general.

La segregación puede evidenciarse en diferentes maneras, además, las definiciones mismas pueden alterarse.

Trato desigual o diferenciado derivado de actitudes, estereotipos, prejuicios y comportamientos explícitos o implícitos que se llevan a cabo en forma sistemática, conllevan una relación de poder o de superioridad (real o imaginaria) y colocan al discriminado en una situación de desventaja, de marginación o de exclusión. Es decir, desigualdad y discriminación están estrechamente relacionadas. (Romero y Orantes 2006, p.69)

De esta manera, la discriminación refiere a prácticas y prejuicios negativos hacia determinados grupos humanos, puede ser un medio para solucionar (imposición) los conflictos (en este caso dentro del espacio educativo institucional), resolviéndose de acuerdo con sus propios intereses, estableciéndose una relación asimétrica entre subordinados y dominantes.

En esta investigación, realizada en el ciclo escolar 2021-2022, se analiza la práctica educativa, las percepciones de estudiantes y docentes de la Escuela Secundaria Técnica 62 (en adelante EST62), donde las diferencias de un grupo son vistas desde su propia formación cultural, estableciendo estereotipos y prejuicios sobre los otros.

La EST62 se localiza en el Ejido Damasco, perteneciente al municipio de Ocosingo Chiapas. Según datos del INEGI (2010), se encuentra a 395 metros sobre el nivel del mar, con una población aproximada de 2495 habitantes. Esta comunidad cuenta con cuatro niveles: preescolar, primaria con un total de 17 y 18 grupos por cada escuela (bilingüe y monolingüe), secundaria con 9 (técnica 62) y el nivel medio superior con 6 (CECYT). Llama la atención la reducción gradual de grupos conforme al avance de nivel educativo, asunto para una futura investigación.

La institución donde se llevó a cabo el estudio es la “Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria N° 62” (EST62), perteneciente al sistema educativo federal. Desde sus inicios en el año de 1984 y por el contexto en el cual se ubica, atiende a estudiantes indígenas en su mayoría pertenecientes a la etnia Tseltal (archivos de la escuela). Es preciso mencionar, que durante el ciclo escolar bajo el cual se llevó a cabo la investigación, todo el personal docente de la institución (mencionada anteriormente) aseveró no pertenecer a un grupo indígena.

La EST62 no difiere mucho de los otros niveles educativos de la comunidad de Damasco, sin duda alguna constituye un espacio importante para la castellanización, en tanto se induce al estudiantado a hablar español. En este sentido, es dentro de esta institución donde la atención a la diversidad cultural sigue siendo una tarea pendiente. Es aquí donde el etnocentrismo (descrito más adelante) sale a colación, porque la idea de transformación o desarrollo se encuentra bajo una visión impuesta por la educación formal bajo responsabilidad del personal docente.

4. Es preciso aclarar que el concepto de indígena estará en cursivas por considerarlo en el presente como un constructo colonial, Hernández (2021), cuestiona dicha palabra contrastando sus significados, significaciones con la identidad de la región Selva-Altos de Chiapas.



Como consecuencia del proceso de ladinización, generado por la escuela, las personas menores de edad concluyen su escolaridad semi-castellanizados, adquiriendo una imagen sobrevalorada de la lengua y cultura nacional al tiempo que adquieren una concepción que minusvalora las sociedades y culturas étnicas locales. Al parecer, los fuertes procesos de castellanización poco a poco han ido incorporando en el estudiantado la idea que ser *indígena* equivale ser menos que los demás, sobre de aquellos que pertenecen a la cultura mestiza.

La mayoría de *Tseltaetik*⁵ que asisten a esta institución se visten de forma similar, condicionadas por la lógica de la industria cultural de que es productora y reproductora la institución educativa. Pocas niñas aún visten traje típico de la etnia *Tselstal*, se empieza también a reflejar en ellas los cambios propios del proceso de aculturación, que forman parte ya de los cambios planificados dirigidos hacia las poblaciones indígenas del país a través de diferentes instancias y agentes en las que destaca la escuela.

Todas las personas *Tseltaetik* que asisten a la EST62 hablan la lengua *Tselstal*, y tanto hombres como mujeres, ya no visten de forma tradicional, si no que utilizan una indumentaria mestiza que adquieren en Palenque o en Río Chancalá. Esta situación indica que existe un proceso de ladinización acelerada, en el que la institución juega un papel importante, contribuyendo al abandono paulatino de la vestimenta tradicional; sin duda, este es un hecho importante que será retomado de forma específica en futuras investigaciones.

La situación que da origen al problema

Yo ya no seguiré estudiando porque de nada sirve si ya no tendré dinero para continuar, en el CECYT solamente perderé mi tiempo, es más, igual que aquí allá los docentes son puros *kaxlanes*⁶ y nada más se seguirán burlando de nosotros que no muy sabemos hablar español...la verdad sí, en cada clase a veces se ríen cuando no pronunciamos bien las cosas, o nos regañan cuando no entendemos lo que dicen...la verdad, maestro, es que probablemente si yo fuese *kaxlán* sería una persona más inteligente. (Entrevista realizada a alumno, 20 de febrero de 2022)

Comentarios como el anterior salen a relucir en la mayoría de *Tseltaetik*, que al recibir burlas o comentarios negativos hacia su persona, ya sea por sus rasgos físicos, la manera de expresarse, vestirse e incluso por su alimentación, van creando en sus grupos una especie de resistencia a la educación que reciben dentro de la EST62, incluso forjándose un concepto de auto minusvalía hacia su propia cultura, o, en otros casos, una especie de discriminación hacia el personal docente, un ejemplo de ello, son las situaciones donde el estudiantado se burla o ríe de sus profesores cuando tratan de hablar en *Tselstal*, o simplemente por la forma de actuar o vestir. Esta situación lleva a afirmar que la discriminación es cíclica, va y viene, y no es un asunto solamente entre pares, sino, que se da de *Tseltaetik* indígenas a docentes y también a la inversa.

De la misma forma que en la EST62, las escuelas ubicadas en contextos indígenas del estado de Chiapas están marcadas por categorizaciones jerárquicas y discriminatorias, situación que ha perdurado a pesar de los reconocimientos legales y oficiales que han tenido lugar acerca de los derechos y estatutos sociales y políticos (León, 2008).

Las relaciones que se establecen entre docentes y *Tseltaetik indígenas* implican muchos problemas que se consideran importantes de investigar, a fin de comprender las causas que generan discriminación cultural, manifestaciones racistas que afectan la vida de las personas menores de edad y de las personas jóvenes por sus condiciones de vida, cultura, raza, vestimenta o color.

La discriminación étnica en Chiapas se mantiene a pesar del reconocimiento político y la creación de reformas educativas de corte indigenista. Sobresalen “la incorporacionista, integracionista, pluralista de participación e intercultural bilingüe, que con ligeros matices mencionado al indigenismo en nuestro estado; sin embargo, la aplicación dentro de la práctica aún se desconoce” (León, 2008, p.84).

5. Locución en *Tselstal* empleada para referirse a individuos de la comunidad, simboliza: nosotros/as, hombres y mujeres.

6. Locución en *Tselstal* empleada para referirse a individuos que no pertenecen a la comunidad, simboliza: mestizo o ajeno a la cultura *Tselstal*.

De acuerdo con lo que manifiesta León (2008) en diversidad cultural y escuela, queda claro que las propuestas y prácticas educativas dirigidas a la población *indígena* ayudan a comprender la forma en que el sistema educativo formal excluye y desampara a las culturas *indígenas* en términos de una educación que responda a sus requerimientos, dado el tipo de socialización de contenidos y estrategias educativas occidentales impuestas.

Las decisiones en materia educativa *indígena* ponen en tela de juicio los llamados discursos y principios de igualdad, al carácter unilateral y universal del conocimiento, excluyendo lo particular y heterogéneo en aras de la homogenización nacional, negando la comprensión de los espacios multiculturales, por lo que, “la política educativa mexicana respecto a la concepción intercultural, asumida por la mayoría de los estados latinoamericanos, todavía deja mucho que desear en el marco de las realizaciones y prácticas reales en escenarios interculturales” (Bertely, 2000, p.83).

Diversas investigaciones confirman que poco o nada han cambiado las prácticas escolares en las instituciones, aun cuando el discurso del aula intercultural esté manifiesto en los planes y programas de educación secundaria (León 2008; Muñoz, 2016). Ni el currículo escolar ni las prácticas docentes en el medio *indígena* se relacionan con los requerimientos de la educación intercultural.

En el ciclo escolar 2021-2022 (período en que se llevó a cabo la investigación) se manifestaron diferentes actos en los salones de la EST62, se escucharon comentarios peyorativos, racistas y discriminatorios que encierran intenciones prejuiciadas de los representantes de la cultura occidental. Entre estos hechos, sobresalen los comentarios cotidianos por su uso naturalizado: “aborigen”, “chamulitas”, “*tenhuayacas*”, “inditos”, “patarajadas”, “apestosos”, “*indígenas*” entre otros más. Aunque parezca raro, algunas expresiones que tienen significado lingüístico por la cultura y/o ubicación geográfica como es el caso del municipio de Chamula (chamulita), la mayoría del personal docente de esta institución lo han convertido en una categoría social desvalorizante y discriminatoria, por el sentido con el que se emplea, señalando con esto a cualquier persona *indígena*, sin considerar su origen étnico, ni filiación lingüística.

Es importante ver el papel del personal docente al reproducir la visión educativa de corte mestizo, es decir, paternalista e integracionista. Las expresiones manifestadas en el párrafo anterior no son exclusivamente de estos dos sectores, trasciende a distintos grupos sociales poniendo de manifiesto que las diferencias llevan a reconocer la cultura como un valor universal o superior, degradando de manera automática a los que no comparten estas características, surgiendo así el «etnocentrismo».

Las expresiones hechas por los grupos de docentes serían una adjetivación que en estos casos no solo sirve para discriminar a las personas indígenas, sino que, esta situación traspasa y se incorpora al lenguaje de los representantes de la sociedad occidental como adjetivo calificativo negativo, adjudicado a un tipo de comportamiento, donde las expresiones: “no seas indio”, “pareces Chamula” y “pinche *indígena*”, son usados como frases agresivas, despectivas y ofensivas.

Este tipo de prácticas discursivas son comunes dentro de la institución educativa, situación que lacera y violenta las relaciones interétnicas gracias a las prácticas de discriminación a los *indígenas* chiapanecos. El racismo aquí viaja del inconsciente a lo consciente, pues la asociación y comulación con las visiones hegemónica hace que docentes “enseñen” también a discriminar, se reproduce el desdiálogo intercultural y el menosprecio, originando así entre *Tseltaetik* y docentes, relaciones desiguales.

La práctica docente en la EST62, más que conformarse como espacio intercultural de diálogo e inclusión, es un lugar de conflicto cultural en donde las relaciones asimétricas operan a partir de un cúmulo de estereotipos y prejuicios sociales, manifestándose así el racismo intercultural.



Metodología

Considerando el carácter reflexivo del trabajo, se optó por un enfoque epistemológico interpretativo, el cual se apoyó en un método etnográfico educativo, misma que permite una investigación a fondo dentro de las escuelas, mediante técnicas de entrevistas en profundidad y observación participante (Bertely, 2000).

Siguiendo el proceso metodológico, la investigación se dividió en cuatro partes: la revisión de fuentes bibliográficas, entrevistas a docentes y *Tseltaletik*, la categorización y análisis de los datos obtenidos y la última etapa enfocada a la redacción del documento.

Se habló con docentes sobre la intención del trabajo, registrando el total del personal activo dentro de la institución, así como las funciones desempeñadas. Se tomó en cuenta los comentarios de *Tseltaletik* para organizar las preguntas empleadas para las entrevistas. Esta etapa fue realizada con 15 profesores; fue la que mayor dificultad presentó.

Al inicio la aplicación de estos instrumentos se retrasó por el feriado de Semana Santa; posteriormente coordinar con docentes y coincidir en su tiempo, ya que estos últimos a pesar de tener periodos libres, debían calificar, preparar material y realizar otras actividades propias de su trabajo. De hecho, en tres semanas de insistir para realizar las entrevistas en profundidad, solamente se logró concretar ocho y obtener la promesa de efectuar otras siete que nunca llegaron a realizarse. Se buscó conocer y documentar las concepciones que *Tseltaletik* y docentes tenían acerca del otro y que en apoyo con la observación participante se trató de reconocer su presencia y manifestaciones entre los momentos de espacio de relación e interacción.

La libreta de campo fue el instrumento que recopiló las observaciones y más tarde con todas las descripciones se realizó una lectura profunda para detectar los fragmentos clave que ilustraban los objetivos de la investigación, lo que me permitió lanzar las primeras conjeturas.

La categorización de la información se establece como parte importante de este trabajo, ya que clasificó las pre-categorías de acuerdo con las semejanzas y las diferencias culturales y étnicas. Se ordenó por ejes temáticos toda la información, seleccionando la información obtenida de las entrevistas y observaciones de las categorías analíticas.

De la normatividad escolar

Las normas impuestas aparentemente están justificadas en aras de crear un mejor comportamiento, de un desarrollo propio de los grupos *indígenas*, que los conlleve a integrarse a lo ya establecido por la sociedad dominante, tomando en cuenta que, cuando no se sigue esta línea, automáticamente se percibe como algo erróneo que es preciso corregir. Tal es el caso manifestado por la trabajadora social de la institución.

La vestimenta tradicional no es mala la situación es que aquí en la escuela hay un reglamento al que se tienen que acatar, y luego esos chicos que traen el cabello largo, yo no entiendo por qué se dejan crecer esa colita de cabello, aquí vienen para educarse y no para ser maleantes, (...) por eso en ocasiones los tenemos que sacar de la escuela, y no es racismo menos discriminación simplemente son reglas a las que se tienen que acatar, ya es una norma social, y automáticamente cuando nosotros salimos de eso alteramos esa norma establecida ya por la sociedad. (Entrevista realizada a Trabajadora social de la institución, 31 de mayo de 2022)

En este caso, la Trabajadora Social menciona que la vestimenta tradicional no es mala, pero, ratifica que, al no acatarse a la normatividad de la escuela, ellos automáticamente no entrarían a clases. Esta situación conlleva a reforzar lo planteado en un principio en la descripción del universo de estudio, donde pone en manifiesto que la escuela funge como un agente que conlleva a un cambio cultural forzado de *Tseltaletik indígenas*.

Desde su visión, aplicar la normatividad dentro de la institución llevaría a un mejor rendimiento de esta, las reglas estarían contribuyendo a mejorar la educación de *Tseltaetik* que acuden a esta. Es preciso mencionar que, en tal caso no es mala la intención, sin embargo, al encerrarse en una sola versión se transgrede los valores culturales propios de la sociedad *indígena* de Damasco, misma que en el mayor de los casos responden con los mismos argumentos que los otros.

La falta de comunicación y comprensión de los otros puede conllevar a actitudes discriminatorias y excluyentes sin tener consciencia del verdadero significado de las cosas. Este hecho se puede contrastar comparando las versiones de la trabajadora social y uno de los estudiantes de cabello largo.

¡Ah! Es que en este caso como soy el primer hijo varón se me deja crecer el cabello, por eso tengo esta colita, mis papás dicen que es malo que me lo corte, una vez me lo cortaron y me enfermé, me dio mucha calentura y me tuvieron que bañar con ruda (...) por eso ves que varios tienen su colita (...) bueno antes lo tenían más largo, sólo que como aquí la *pejk'ech* (chaparra -con esto se refieren a la trabajadora social que es de baja estatura-) no nos deja entrar. (Entrevista realizada a alumno, 14 de febrero de 2022)

Ante este hecho se puede ver claramente el valor cultural del cabello largo de los varones *Tseltales*, situación que justifica que se nieguen a cortárselo, por un lado, esto es concebido como falta a la norma y por otro, es visto como un símbolo específico de los primogénitos en las familias *tseltales*.

Aquí hay una percepción que permite reconocer lo que menciona León (2008) cuando alude al campo de las percepciones y de la actuación social, relacionadas con la consideración sociocultural, señalada como la actuación relacionada por las posiciones de poder de unos sujetos con relación a otros subordinados, como en el caso de la trabajadora social, que aparece con una autoridad adjudicada por la normatividad que rige la vida de la institución educativa y *Tseltaetik* que tienen que acatarse a esa normatividad.

La otredad

La consciencia sobre la diferencia y la alteridad es inherente a la condición humana para definirse, vivir en sociedad y una construcción social e histórica; la experiencia de su rechazo, ajeno y propio puede ser instrumento de análisis y contrastación (Castellanos, 2003, p.34). Precisamente, en esta parte se enfoca en las diferencias culturales de los sujetos de la EST62, teniendo éstas como punto de inicio para el desconocimiento del otro y florecimiento de la discriminación y el racismo.

De esta manera, Castellanos (2003) y Wivieroka (1992) que guían este trabajo, se precisa que los estereotipos y prejuicios que un miembro de un grupo social practica y manifiesta con otros, tienen sus raíces en el contexto sociohistórico, cultural e ideológico de la producción y reproducción de significados de creencias compartidas que son atribuidas a otros grupos.

Es que el maestro Orlando parece mujer, siempre trae camisas rosadas, ese color solo lo usan las mujeres no los hombres, (*spisilwuankaxlanetikantsiwiiniketik*) creo que todos los *kaxlanes* (gente no indígena en este caso los docentes) son homosexuales. (Entrevista realizada a alumno 22 de febrero de 2022)

La opinión de este *Tseltal* ilustra la relación de su grupo cultural con respecto a sus docentes. Desde su postura, el color rosado es de uso exclusivo para mujeres. Este entramado muestra una incompatibilidad y enjuiciamiento negativo hacia el *kaxlán*, el otro, el mestizo, quien es igualmente rechazado y menospreciado.

La identificación que se tiene con el grupo social de pertenencia conduce a la comparación y establece un punto de cruce, a partir del cual se juzga a los otros desde una impresión propia, o bien, se cree que el otro está en un error y es excluido (Todorov, 1989).



Es notorio que las bases sociales, culturales e históricas de un grupo actúan como fuente ideológica que generan un discurso de la otredad, y establecen prejuicios, creando las pautas para la proliferación de la discriminación y el racismo. Todo tiene un concepto de acuerdo con el lugar donde se desarrolla la persona, tomándose como eje central un patrón cultural permeado por causas diversas, históricas, económicas e incluso religiosas, tal es el caso de una alumna que dio a conocer lo siguiente:

Mire es que nosotras las mujeres debemos tener el cabello largo y utilizar falda, porque somos mujeres, la biblia también lo dice así, y luego las maestras traen el cabello corto como si fueran hombres, (...) mi papá me dijo que no siga su ejemplo porque se ve mal. (Entrevista realizada a alumna, 23 de marzo de 2022)

Este comentario muestra el carácter religioso como determinante en la formación ideológica de las *Tseltaletik* de la EST62, pensar que las docentes se encuentran pecando contra Dios es algo intolerable para la visión que éstas tienen y por ello hacen a las docentes objeto de burlas, bromas, de otras situaciones y comentarios. También se traduce en la poca atención que le prestan dentro del salón de clases. Refiere a una discriminación de género y una asociación de la mestiza, como una mujer menos conservadora, lo que se puede interpretar como una discriminación étnica.

Hernández (1998) llama la atención del contexto de la escuela y lo señala de una manera especial, cuando habla de la reacción del discriminado, que construye estrategias de resistencia defensiva con la que enfrenta indirectamente al que lo niega y excluye, como sería el caso de los estudiantes que llaman *Antsiwej*⁷ a los docentes que visten de color rosa. *XomJol* a las maestras que tienen el cabello corto, relacionando el recurso hipocorístico para enfrentarse al otro con los recursos que su cultura le aporta.

Nuevamente, ambas expresiones discriminatorias ponen en tela de juicio el sistema sexo/género basado en “lo femenino” y “lo masculino” como modelos inquebrantables desde la opinión *indígena* que critica el comportamiento y la vestimenta de docentes. Esto no es gratuito, porque está relacionado con lo que padres y madres piensan y enseñan a sus hijos e hijas, es decir, con la educación no formal.

Cultura punto central de la diferencia

Los estereotipos y prejuicios desde la visión de los actores de la institución educativa, son resultado de imágenes y representaciones que estos tienen desde su óptica. Con esto se refuerza que las imágenes simplificadas y las representaciones sociales, constituyen imaginarios socialmente compartidos por un grupo hacia los otros (Cruz, 2011).

Los testimonios de docentes captados a través de las entrevistas permiten comprender que los estereotipos y prejuicios están basados en percepciones que tienen acerca de la gente *indígena* y los categorizan resaltando las cualidades negativas de estos, tal es el caso de los siguientes comentarios:

Es que ellos son así, son muy conformistas no tienen una visión a futuro y eso como maestro a mí me desespera, son flojos y están mal y eso tú también lo debes de reconocer (...) son borrachos, sólo para tomar trago son buenos y necios se niegan a aceptar cuando están en un error (...) no te dan la razón por más que nosotros la tengamos [...] son gente cerrada, pero así son, tienen esa cultura de no aceptar sugerencias, pero qué le vamos a hacer por más que los queramos ayudar, ellos no se dejan. (Entrevista realizada a docente, 14 de febrero de 2022)

Estos comentarios dejan entrever la posición de aquellas personas que reivindican el proyecto civilizatorio del México imaginario, los que se identifican con la cultura occidental consideran tener la razón y contradicen a la sociedad *indígena*, la que sólo es “símbolo de atraso y obstáculo a vencer” (Bonfil, 1987), parte del estigma de ser *indígena*. No está de más comentar que las acciones y comentarios del personal de la institución educativa conducen a prácticas de racismo donde la principal fuente de exclusión se centra en la diferencia cultural.

7. *Antsiwej* se aplica en un término despectivo, como decir: pareces mujer.

El papel del docente sigue la tradición paternalista de los años 20, donde se entiende a la persona *indígena* como un ser incompleto al que hay que ayudar. No sin olvidar que, esta visión más adelante incorporó la característica de la barbarie, elemento que en voz del docente se hace notar. De esta forma, aunado al racismo presente, se logra visualizar también una estructura de poder donde la autoridad reflejada es reflejada en los docentes y los subordinados deben sujetarse a ese pensamiento civilizatorio.

Bajo esta discusión, es importante traer a colación el etnocentrismo donde el pensamiento superior o moderno ⁸, se basa en la falsa idea de ser poseedor de las formas correctas de ver o entender el mundo y juzgar/apartar a otros grupos culturales subalternos por tener practicas distintas. Por esta razón, las prácticas discriminatorias se derivan de la idea o sentimiento de superioridad por parte del personal a cargo de la educación impartida en la EST 62 de la localidad de Damasco.

El etnocentrismo tiende a expresar la creencia de que el grupo étnico propio es el más importante, o que la mayoría de sus rasgos de la cultura propia sean predominantes o superiores a los de otros grupos étnicos. Dentro de esta doctrina, los seres juzgan a otros grupos sociales en correlación a su propia cultura o grupo propio, fundamentalmente en lo relacionado con la lengua, las tradiciones, la religión, las manifestaciones, sus creencias, etc. (Cruz, Ortiz, Morocho y Orozco, 2018, p.180)

Ahora bien, las relaciones asimétricas presentes a partir del etnocentrismo lleva a los docentes a realizar categorizaciones a los *tsetlaetik*, tildándolas como “borrachos”, “sólo para tomar trago son buenos” propician un sesgo endogrupal de carácter discriminatorio, cuyos componentes parecieran no existir en la sociedad y cultura mestiza, lo cual permite señalar el consumo de bebidas alcohólicas, que el grupo de docentes pretende ocultar, categorizando a los miembros de los grupos *indígenas* de manera negativa, como una especie de marca de las diferencias, que niega toda posibilidad de existencia de cualidades positivas en ellos.

Se ve al grupo *indígena* como gente que no tiene la razón, es necia y aunado a esto, posee vicios que perjudican más su situación. Es claro ver que, este comentario se encuentra basado en estereotipos que conllevan a un prejuicio, pues no se puede generalizar bajo este sentido a toda una sociedad. Más aún, esta clasificación roza con la perspectiva de Fanon (1961) en su texto denominado *Los condenados de la Tierra*, donde la perspectiva colonial manipula los grupos subordinados y establece bajo el pensamiento colonial ⁹ moderno lo bueno y malo, dividiendo entre los seres humanos aceptables y descartables por sus prácticas distintas a los que ostentan el poder.

La superioridad sale a relucir en el segundo comentario y son señales de una sobrevalorización de los conocimientos que posee, se visualiza a sí mismo como el que sabe y se molesta por no poder transmitir esos conocimientos a las personas que carecen de la formación que posee, además, es la aceptada a nivel nacional.

El hecho de que los grupos de docentes se pasen burlando o generalizando las características negativas de la sociedad de Damasco y como consecuencia de sus *Tsetlaetik*, conlleva a actos que son mal vistos dentro de esta comunidad y sobre ellos recaigan comentarios similares a los que ellos expresan:

Es que ellos son malos, se burlan de nosotros, solo vienen a molestar, todos los que han pasado igual han sido, nada mas vienen por que quieren ganar dinero, son gente que no tiene pena (...) todos los *kaxlanes* son así. (Entrevista realizada a alumno, 15 de febrero de 2022).

8. En términos de Mignolo (2009), el pensamiento moderno es este sentimiento de superioridad, es decir, que su forma de entender o actuar sobre el mundo es el mejor.

9. “La colonialidad refiere a las estrategias o líneas con que los grupos culturales hegemónicos establecen su dominio sobre los entes subalternos” (Hernández, 2021, p. 87).



El análisis de los comentarios de docentes y de estudiantes, parte de ambos lados. Se muestra una barrera entre ambas culturas, cada una ve los aspectos negativos de “los otros”, que impiden una relación armoniosa dentro del aula. El factor discriminatorio depende más de la pertenencia a un grupo que de las condiciones individuales.

Reflexiones finales

Se puede visualizar mediante esta investigación que el racismo existente dentro de la Escuela Secundaria Técnica 62 tiene específicamente sus raíces en la diferencia cultural presentada por los grupos de docente como reproductores de la cultura occidental y de estudiantes *tseltaletik* como reproductores la cultura local.

La investigación muestra con el empleo de autores de finales del siglo XX y principios del siglo XXI Todorov (1989), Wieviorka (1992, 2009) y Tajfel (2017); que los conflictos originados por las diferencias culturales, siguen siendo verídicas. La discriminación y la exclusión en los espacios multiculturales son producto de la otredad, propiciadas por las diferencias culturales que presentan los distintos grupos sociales, aspectos los cuales se han mantenido desde muchos años atrás y poco o nada han cambiado. Así también, el etnocentrismo se ampara bajo las estructuras de poder, donde la autoridad de los docentes tiende a excluir o generar prácticas discriminatorias hacia los subalternos sujetos a inscribirse a este mundo desarrollado en el cual se inscribe la educación formal.

El mundo cultural en el que cada sujeto se forma, le proporciona el bagaje con el cual en el futuro enfrentara la interacción con otros sujetos de mundos culturales diversos, situación que se ve reflejada dentro del contorno escolar, es este proceso de intercambio llamado “aculturación”, en el sentido que Ramírez (2017) lo plantea:

Se entiende este fenómeno como un proceso dual, de cambio cultural y psicológico que tiene lugar como resultado del contacto entre dos o más grupos culturales y sus miembros. Como se ha indicado anteriormente, este hecho a nivel grupal conlleva cambios en la estructura social, en instituciones y en prácticas culturales, mientras que, a nivel individual, ocasiona cambios en los comportamientos conductuales de las personas, ambos cambios se desarrollan a largo plazo. (p.26)

En este sentido, se manifiesta que la escuela se presenta como un medio de aculturación para docentes y estudiantes, teniendo en cuenta que en este proceso existen diversos conflictos que conllevan a la negación mutua de los diferentes actores que se encuentran dentro de la EST62.

La forma de hablar vestir, pensar y actuar son el resultado de un patrón cultural creado por la familia, la comunidad, formación académica, religiosa, histórica, etc. y esto le proporciona al individuo y al grupo al que pertenece una identidad con la cual se presenta ante los demás.

La discriminación étnica presente en la institución, surge como una herramienta utilizada estratégicamente por los diferentes actores educativos, que gracias a este perpetúan o manifiestan su verdad y prácticas de segregación ante otros, en donde imponen categorías sociales e identidades, más que biológicas o físicas.

El prejuicio y la discriminación se convierten en herramientas de procesos más complejos, en los que las presiones sociales se mezclan con otras valoraciones socioculturales de inspiración grupal o individual, y que conducen a generar conflictos dentro de un espacio en el que convergen diversos grupos.

El racismo es un mecanismo pernicioso que ataca imperceptiblemente desde la niñez y que nos hace ver como “superiores” ante otras personas. Está tan normalizado y naturalizado que se vuelve necesaria una reeducación, para evitar situaciones de beneficio propio en detrimento de otros.

El enfoque presentado por diferentes teóricos que han realizado investigaciones de racismo muestra de manera general que la diferencia cultural puede ser el punto de diferentes conflictos, y este trabajo coincide en gran medida con lo ya establecido por los autores citados anteriormente; siendo el punto las diferencias culturales que conllevan al racismo. Otros investigadores hasta el momento en México atañen únicamente el racismo como un aspecto en la sociedad mestiza.

El racismo no atañe únicamente a las personas no indígenas, si no que, en un mundo diverso esto es un proceso cíclico, en el que las diferencias culturales conllevan a la exclusión del otro, la universalización de nuestros valores promueve el sentimiento de superioridad sobre grupos distintos.

Como se percibe a los otros y como los otros nos perciben es una situación que Wieviorka (1992) destaca, al surgir las tensiones culturales que conllevan a la segregación o la exclusión. En el caso de los y las estudiantes Tseltales de la EST62 a parte podría conducir a la autominusvalorización.

Las diferencias sociales existentes han llevado a la EST62 a que tenga serios problemas dentro del salón de clases, refiriéndose a la relación docente-estudiantes, surgiendo o mostrando desde aquí que todas las personas son racistas y que todas las personas en algún momento han discriminado a otros por su forma de hablar, vestir y comer, por ejemplo.

No existen recetas mágicas para terminar con el racismo cultural y la discriminación étnica. Hoy en día, la interculturalidad ha sido una simple política de Estado que no se ha cumplido a cabalidad. Se tiene una escuela intercultural, pero, el respeto entre culturas no es una prioridad; lo que convierte en una necesidad fundamental educar para la interculturalidad.

Algunas acciones importantes por considerar:

- Crear bases que fundamenten la convivencia armónica entre los pueblos o grupos sociales.
- Fomentar el conocimiento del otro, es decir, comprender que detrás de una imagen, una actitud, una frase, existe un legado histórico que fundamenta su razón de ser.
- Fomentar desde el aula actividades pedagógicas que conduzcan a la tolerancia y el respeto mutuo.

Con la aclaración de que los espacios de convivencia deben irse construyendo desde la compleja realidad multicultural que prevalece en todo el país y del cual la EST62 no está ajena, es necesario una reflexión conjunta de quienes están involucrados en los procesos de educación: gobierno, docentes, estudiantes, padres y madres de familia, y sociedad en general.

La escuela se encuentra en un mundo diverso por esa razón no puede restringir su intervención a este, dado que la interculturalidad requiere la incorporación y participación de todas las instancias y dimensiones de la sociedad, por ello, se debe dar ese paso, atreverse a conocer lo desconocido a comprender la verdad de los otros, conocer antes de actuar y juzgar; cuando se logre esto, se estará caminando para lograr la tan anhelada «educación intercultural».

La sociedad actual tiene el compromiso de construir y contextualizar nuestras prácticas cotidianas. Los tiempos actuales provocan fuertes cambios en la forma de relacionarse, y al estar en un mundo cada día mas globalizado e interconectado, las acciones individuales y racistas permiten la construcción de actitudes negativas para el correcto desarrollo social y humano. Por tal razón, se debe apostar al reconocimiento de un mundo cada día más diverso no solo en términos étnicos, sino también, en aspectos de género y medio ambiente.



Referencias bibliográficas

- Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Bonfil Batalla G. (1987). *México profundo: una civilización negada*. Grijalbo.
- Castellanos Guerrero, A. (2003). *Imágenes del racismo en México*. UAM/Plaza y Valdés.
- Cruz Pérez, M. A., Ortiz Erazo, M. D., Morocho, F. Y., y Orozco Barreno, P. C. (2018). Relativismo cultural, etnocentrismo e interculturalidad en la educación y la sociedad en general. *Academo (Asunción)*, 5(2), 179-188.
- Cruz Salazar, T. (2011) Racismo cultural y representaciones de inmigrantes centroamericanas en Chiapas. *Revista Migraciones Internacionales*, 6(21), 133-156. <https://doi.org/10.17428/rmi.v6i21.765>
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Silvano, A. (2021). *Significaciones identitarias de los denominados pueblos indígenas u originarios de la región Selva-Altos de Chiapas* (Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Chiapas). Repositorio UNACH, Chiapas, México. <https://lc.cx/P5LTOJ>
- Hernández, N. (2009). *De la exclusión al diálogo intercultural con los pueblos indígenas*. DEGI.
- Hernández, N. (2015). Garibay, León-Portilla y los escritores nahuas en la revista. *Estudios de Cultura Náhuatl*, 50, 65-73.
- León, T. A. (Comp.). (2008). *Diversidad cultural y escuela: mundos en tensión*. México. Colección Hoja de Árbol.
- Mignolo, W. (2009). *La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial)*. Crítica y emancipación.
- Muñoz Cruz, H. (2016). Los trabajos sociolingüísticos de describir, razonar y juzgar la diversidad lingüística y la comunicación intercultural. *Serie-Estudios*, 21(41), 30-44.
- Romero, W. (2006). Los costos de la discriminación en Guatemala. En Casaús y A. Davila (Comp.), *Diagnóstico del Racismo en Guatemala* (71-97). Serviprensa, S.A.
- Tajfel, H. (2017). The formation of national attitudes: A social-psychological perspective. In *Interdisciplinary relationships in the social sciences* (pp. 137-176). Routledge.
- Todorov, T. (1989). *Nosotros y los otros*. Siglo XXI.
- Wieviorka, M. (1992). *El espacio del racismo*. Paidós.
- Wieviorka, M. (2009). *El racismo una introducción*. Gedisa editoriales.

REVISTA
RED pensar

La Sazón de Sorprender e Innovar
en la Mediación Pedagógica

The Seasoning to Surprise and Innovation in Pedagogical Mediation

Karen Flores Vindas

Revista REDpensar, volumen 12, número 2, Julio-Diciembre 2023
ISSNe: 2215-5384

Lanzando la RED 1

Recibido: 15 de febrero del 2023

Aceptado: 25 de agosto del 2023

DOI: 10.31906/redpensar.v12i2.257



Universidad De La Salle Costa Rica
Departamento de Investigaciones

redpensar@ulasalle.ac.cr | www.redpensar.ulasalle.ac.cr



La Sazón de Sorprender e Innovar en la Mediación Pedagógica

The Seasoning to Surprise and Innovation in Pedagogical Mediation

*Karen Flores Vindas*¹

Resumen

Este ensayo pretende despertar en toda persona educadora la gnosis sobre el impacto de su gran labor a nivel personal y social, el interés por buscar nuevas maneras de renovar su praxis educativa al agregar la “sazón de sorprender e innovar en la mediación pedagógica desde el gozo por aprender para la vida”. Convertirse en puente, transformar vidas mediante el aprendizaje activo y significativo de cada estudiante al que acompaña y a la vez, aprender en el fascinante viaje emprendido para optimar su campo de acción. Asimismo, propone una educación desde la ternura y el deleite, ser agente de cambio, despertar el interés por aprender desde la emoción, enfrentar los retos de la modernidad y, además, aliarse con el uso de la tecnología para aprovecharla como una herramienta facilitadora de los procesos de aprendizaje.

Palabras Clave: MEDIACIÓN PEDAGÓGICA, PRAXIS EDUCATIVA, AGENTE DE CAMBIO, GOZO, EMOCIÓN, INNOVACIÓN.

Abstract

This essay aims to awaken in every educator the knowledge regarding the impact of their magnificent work at a personal and social level, the interest in seeking new ways to renew their educational practice by adding the “seasoning of surprise and innovation in pedagogical mediation from the joy of learning for life”: To become a bridge, transforming lives through active and meaningful learning of each student they accompany, and at the same time, learning in the fascinating journey undertaken to optimize their field of action. Likewise, it proposes an education based on tenderness and delight, being an agent of change, awakening interest in learning from emotion, facing the challenges of modernity and, in addition, allying with the use of technology to take advantage of it as a facilitating tool of the learning processes.

Keywords: PEDAGOGICAL MEDIATION, EDUCATIONAL PRAXIS, CHANGE AGENT, JOY, EMOTION, INNOVATION.

1. Costa Rica. Magíster en Psicopedagogía, Especialista en Docencia, Sistema Nacional de Educación (SINAES). Correo electrónico: kaflovi@hotmail.es
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7950-8134>

Introducción

Los retos de la modernidad exigen reformas de accionar en todos los campos. El campo educativo no está exento de realizar los ajustes necesarios para enfrentar desafíos y la persona educadora siempre tiene oportunidad de replantear su práctica pedagógica para provocar renovaciones positivas. Una de estas es la de acompañar el proceso de formación desde un rol facilitador, propulsor de sueños y anhelos educativos considerando el gozo por aprender, por edificar aprendizajes desde la emoción y aprender para la vida.

Este ensayo pretende orientar a las personas lectoras para que visualicen la mediación pedagógica como un escenario transformador y oportuno para incorporar la emoción y las maneras de aliarse con la tecnología de forma positiva, minimizando brechas entre los diferentes grupos sociales.

La sazón de sorprender e innovar en la mediación pedagógica

Al profundizar en el estudio de las temáticas educativas, emergen dos vocablos fundamentales: mediación pedagógica, donde el actuar del docente es el de persona mediadora, “de acompañamiento a la persona estudiante” (Ministerio de Educación Pública, 2021, p.10) como facilitadora de aprendizaje, movilizadora de energías, constructor de oportunidades para aprender a aprender y despertar la ilusión por concretar los sueños dormidos en los tiernos corazones de infinidad de aprendientes deseosos de encontrarse, de materializar todas esas hermosas quimeras que han surgido en sus pensares, desde sus pasiones internas.

Es por lo que, al departir sobre el discurso educativo, es necesario incluir la sazón, ese ingrediente principal requerido para incrementar los latidos de tantos corazones que están persiguiendo ensueños, alegrías y deseos, como elementos relevantes para el diario vivir. Pues todas las personas tenemos aspiraciones personales y sociales ligadas con nuestra endogénesis o “sentido basado en el pensamiento propio, legítimo, auténtico y georeferenciado para la formación innovadora” (Bustos, 2020, p.24).

Es común que preexistan recuerdos de la infancia que nos ligan con la manera en ¿cómo aprendimos?, desarrollándose en nuestros pensares, memorias felices y otros sentimientos que marcaron nuestra historia, positiva o negativamente. Sentipensares, como los llama De La Torre (2008), ese proceso de convergencia o “la fusión de dos formas de percibir la realidad desde la reflexión y el impacto emocional” (p.6), que surgen con solo cerrar los ojos y visualizarnos en aquellas épocas donde aparecen las personas docentes que formaron parte del recuento educativo. Algunas de estas personas cariñosas, atentas, ordenadas, estrictas, perfeccionistas, desordenadas, divertidas, alegres, creativas, innovadores, entre otros...

El espacio de creación

Tomemos un momento para imaginar aquel escenario llamado aula. Rincón testigo de tantos quehaceres y aprendizajes contruidos, gozados, llorados, suscitando una y múltiples historias esbozadas desde diversos enfoques, pues la mediación pedagógica efectuada por los gestores de primeras enseñanzas será como flores de colores, perfumes, aromas. Todos con su encanto y desencanto, pero ¿qué la hacía o enmarcaba desde ópticas distintas?; la respuesta será atribuida a la sazón de quien ofrecía la mediación más significativa, la que todos disfrutaban. Ese promotor capaz de despertar la sorpresa en nosotros.

Esa curiosidad que encuentra el sentido de la vida, cuando sientes que el corazón palpita de emoción, exalta la alegría de conocer ese detalle que logró capturar la atención, el deseo de ir más allá de lo observado o escuchado, la inquisición de saciar ese momento ofrecido por un agente innovador.

Es por eso, que la sorpresa e innovación se convierten en los sazoadores para la mediación pedagógica, oportunidades para encontrar deleite en el proceso de aprendiencias. Una alternativa en la educación



para convertir espacios simples en escenarios de riqueza, crear en interacción con los demás, regocijarse en una pedagogía de esperanza, de ternura, “dedicada al amor, a la admiración” (Morin, 1999, p.34) y a la pasión renovadora de ilusiones, de encantos. Donde los seres humanos se relacionan para facilitar los procesos de aprender a aprender de manera activa, con protagonismo, siendo autor más que actor, aprovechando todos los recursos, esmero y sazones que el mediador ha ingeniado para derivar alcances positivos.

Por lo expuesto hasta aquí, es fácil comprender por qué se espera que toda persona facilitadora de aprendizajes esté siempre llena de regocijo e ingenio al seleccionar y desarrollar cada tópico, que busque sorprender al estudiantado contemplando la diversidad, desde una mirada inclusiva para disfrutar haciendo, construyendo, consonante con los requerimientos y beneficios; discurriendo siempre la “práctica educativa en la búsqueda de la mejora continua en el proceso educativo” (Téllez, 2019, p.5) y a la vez, efectuar los ajustes necesarios, ya que una exploración continua permitirá mitigar los elementos inhibidores del éxito e incorporar situaciones de aprendizaje significativas.

Los elementos relevantes

Es así como, la sorpresa e innovación adquieren un papel fundamental en las prácticas educativas, serán los sazadores del quehacer pedagógico, porque, cuando nos emocionados asimilamos mejor las cosas, se exaltan los deseos de construir y de descubrir; pues somos capaces de desarrollar competencias para la toma de decisiones, nos volvemos protagonistas de nuestro proceso de aprendizaje, fungimos como sujetos activos, constructores de saberes con significados, le agregamos gusto y deleite a un ámbito de la existencia tan elemental e importante: la formación personal para la vida.

Además, creamos una red de posibilidades para desplegar pericias y enfrentar los retos presentes y futuros en la subsistencia, ya que, experiencias sin asombro e innovación yacen como pez sin agua, se esfuman como un último aliento, mueren en el olvido al perder poco a poco relevancia debido a la incapacidad de despertar algún sentimiento o emoción. Pasaron desapercibidas por este mundo; en cambio, cuando algo acapara nuestra atención todo se ve más bonito, llamativo, alegre, placentero. Resurge desde donde se originó, tomando cada vez más fuerza, nos llena de energía y persiste en nuestra existencia.

Vitalizar el accionar docente

Por un lado, toda persona colaboradora del sector educativo, requiere plantear y ofrecer mediaciones de calidad, alternativas pedagógicas que puedan desatar oportunidades para cada discente, opciones que resalten sus capacidades y las potencien para afrontar los desafíos de las nuevas sociedades; ahora abrumados con riquezas tecnológicas y otras vertientes canalizadoras de la atención y suscitadoras de novedosos saberes al vincular la intervención didáctica con el recurso tecnológico para aprovecharlo, ponerlo al alcance y disposición positiva de los educandos.

Esto exige convertirse en una persona facilitadora, vanguardista, actualizada, ser puente y guía en los procesos formativos, “despertar la motivación, la curiosidad, la disciplina, la autonomía, la responsabilidad, el rigor intelectual” (Mantilla, 2022, p.39) pues solamente una mente abierta, “para acoger lo nuevo, está en el corazón de esta nueva misión” (Morin, 1997, p.34), siempre dispuesta al cambio, que provocará un accionar flexible, de compromiso y dedicación, herramientas fundamentales para intentar mejorar cada día en la consecución de alternativas viables para aprender para la vida desde el deleite al ponerle sazón a la mediación pedagógica.

Asimismo, cada vez más el campo educacional reclama mayor innovación, creatividad, ingenio para despertar la pasión por el aprender, pues lo azotan rigurosamente los accesos antipedagógicos que han ampliado la brecha entre las comunidades de aprendizaje. Por un lado, un grupo de docentes rodeados de elementos tecnológicos como los famosos video juegos sobre diversas temáticas, las redes sociales (*Tik Tok, Instagram, Facebook, YouTube*, y otras) y otras que roban la atención casi en la totalidad de las personas menores, padres y madres que trabajan fuera de casa, con múltiples responsabilidades que tienden algunas veces a no delimitar el uso y el acceso a las prácticas citadas, con el fin de mantenerlos ocupados, entretenidos para dedicarse a los quehaceres o exigencias del diario vivir.

Por otro lado, la brecha tecnológica que se ensancha cada vez más con quienes no tienen posibilidad económica de contar con algún dispositivo electrónico y acceso a internet para apoyar el aprendizaje de manera oportuna. En ambas inclinaciones recurso técnico no es aprovechado lo suficiente, para mejorar las experiencias de aprendizaje.

Los nuevos retos

Por las razones manifestadas, el desafío para las personas docentes es cada vez más complejo. Requerimos ser capaces de equiparar ambos desniveles y despertar el anhelo de aprender a aprender. Lograr suplir las necesidades de toda la población educativa al activar el modo sorpresa y provocar “la curiosidad de los individuos para crear estímulos perdurables en su existencia” (Colomina, 2019, p.2). Es una concesión ardua, constante, pero maravillosa porque el regocijo alcanzado no tiene comparación con los esfuerzos realizados.

La satisfacción de ver a una persona menor construyendo desde el gozo, pues se sabe que alegría es el regalo más gratificante para una persona mediadora comprometida, que ama su labor, siempre dispuesta a actualizarse, ser flexible y buscar los mecanismos para acompañar en el proceso de vida formativo, pues será modeladora de las primeras experiencias de un ser humano, temeroso pero deseoso de aprender con entusiasmo, con sabor al éxito.

Desde esta óptica, la educación llega a ser la ruta de existencia más regocijante. Ese proceso vital formado dentro de una cultura de paz, armonía, amor, respeto, tolerancia y pertenencia, porque como seres humanos necesitamos desenvolvernos con libertad y alegría en los ámbitos donde la coexistencia nos colocó. No hay episodio que no genere aprendizaje, experiencias satisfactorias o que desalientan. Por eso, la persona docente tiene que promover, emocionar, liberar y coadyuvar a movilizar esa energía quieta, potenciar capacidades, superar limitaciones, edificar desde el marco del respeto individual y grupal.

Además, facilitar las estrategias para solucionar desde el aporte de la diversidad donde toda opinión cuenta y es importante, pues, aunque tengamos una historia propia originada de experiencias personales, familiares y sociales, es lo que nos diferencia de los demás, pero en colectivo pertenecemos a una sociedad que crece con el aporte de todos, donde un clima armónico favorecerá el bienestar de todas las personas.

Las construcciones surgidas

Es así, como todos los elementos que impactan el diario vivir en el ámbito educativo, inciden en los procesos académicos. Por ello, se espera que cada experiencia llegue a ser una oportunidad de crecimiento y transformación, porque cuando esto ocurre la persona aprendiente desarrolla la capacidad de autoexplorarse y modificar lo que sabía; entre laza conocimientos previos con las nuevas informaciones construidas a partir de la interacción entre pares y mediadores, edificando otras estructuras más complejas, llamativas y funcionales, pues derivan desde el interior, desde el engranaje con significancia, se desarrollan pericias, y autopoiesis, como las denomina Gutiérrez (2011), esas creaciones “de uno mismo en el placer inherente al ser siendo, al ser creándose” (p.37), de acuerdo con cada una de las experiencias vividas y organizadas a partir de las conexiones alcanzadas desde la ilusión y asombro por lo nuevo.

Desde la perspectiva hasta aquí planteada, los centros escolares vienen a ser cunas de aprendizaje, castillos de sueños por materializar. Todo lo que ocurre ahí dentro repercutirá en quienes conformen la comunidad educativa. La persona educadora no puede olvidar este aspecto al momento de mediar con sus estudiantes, desde que se conoce el tema por desarrollar es preciso tener presente cuál será el o los posibles impactos que podrán generar los aprendizajes que facilite, aprender a mirar más allá de cada situación pensando en la diversidad a su cargo, desde un miraje inclusivo que tenga en cuenta el asombro y la creatividad.



De esta forma, queda atrás el rol pasivo del aprendiente y el clásico papel del docente de trasmisor, repetidor y obsoleto comunicador. Ahora, nace una persona mediadora, constructora, acompañante, pero a la vez, aprendiente; que se nutre recíprocamente de sus estudiantes. Esta persona se renueva, se convierte en una constructora de puentes pedagógicos para propiciar el desarrollo personal y alcanzar metas anheladas o requeridas por cada niño o niña; esto le dará sentido a su labor profesional aunado al regocijo personal, ya que, deja en el olvido la mediación visualizada como simple recurso de accionar. Ahora la labor docente estará impregnada de sorpresa y asombro, será su nueva acción creativa, su praxis generadora, sazoadora de exquisitas prácticas.

La educación desde el disfrute

Un ejercicio educativo desde este modelo de admiración e invención permitirá entrar en armonía con la existencia y con la forma en que vivimos. Si nos sentimos a gusto con nosotros mismos y los demás, la vida se tornará más significativa, valerosa, embellecida, lo cual propicia “espacios de encuentro humano donde sea posible vivir en armonía, sincronidad, empatía, amor, ternura y sana convivencia” (Alzate y Castañeda, 2020, párr.28). De este modo, el fluir en los procesos educativos estará ligado a pensamientos más positivos, más complejos y flexibles, pues aprenderemos a construir desde nuestras capacidades puestas al servicio propio y de los demás, con lo cual se podrá alcanzar esa armonía buscada, aprendiendo recíprocamente en el placer y emoción, generando “experiencias transformadas en conocimientos” (Parra, 2014, p.158).

Las estructuras logradas por los nuevos tipos de interacciones suscitarán cambios en el actuar y a la vez personas renovadas, más creativas y con mayor energía para enfrentar los retos que la vida les plantea.

Cabe mencionar que un ambiente y proceso enriquecido, unido al aprendizaje desde sorprender e innovar, requiere actitud positiva de quienes participan en el proceso: estudiante, docente y familia. Esto viene hacer la triada educativa, base para alcanzar resultados exitosos.

En los contextos de este tipo, cada discente requiere adoptar un rol de intérprete, garante de aprendizajes significativos dentro de espacios de reflexión y estrategias que permitan construcción de conocimiento, puentes conexos entre experiencias y conocimientos renovados a partir del acomodo, ya no lineal sino complejo pues deriva del análisis y significancia.

Es así como, la mediación se transforma en un proceso de reciprocidad. Al ser un proceso intencionado, permite incorporar todas las variantes requeridas por la población estudiantil, las mejoras continuas para minimizar barreras, derivar oportunidades y grandes avances en el desempeño y actuación, donde todos aprendemos de manera libre, desde las habilidades propias. Por eso, como mediadores estaremos atentos a indagar, observar, conocer, potenciar, permitir aprender desde el error, estar junto a, gestionar la autorregulación de saberes, acompañar en el proceso, mejorar siempre, intentarlo más, de otras maneras, con maravilla e invención.

Igualmente se vislumbra la mediación pedagógica como una alternativa educativa viable ligada a la realidad, que se convierte en un medio transformador del futuro por construir, una oportunidad generadora de entramados de aprendizajes, de metamorfosis personal y social; porque cuando se aprende desde el asombro y emoción se mueven saberes convirtiéndose en sabores, es decir, desata emociones positivas, transmuta realidades surgidas desde las pericias individuales, edifica un futuro mejor para todos los participantes, cambia la cultura en la que se está inmerso ya que un conocimiento renovado es innovación de vida y costumbres.

Es de esta manera que, se adquieren aprendizajes propulsores de mejores oportunidades, de ventajas que facilitarán accesos viables, sincronías con el maravilloso universo en el cual habitamos, debido a que las personas felices irradian entusiasmo porque aprenden desde la sorpresa e innovación porque ya están impactados por el placer de vivir en conformidad con los demás individuos de la red.

Por lo tanto, desde esta visión, el proceso de enseñanza y aprendizaje exige disímiles estrategias que permitan un conocimiento más enriquecedor para los involucrados, ya que todos buscamos oportunidades de crecimiento, transformaciones positivas, saberes enriquecedores para enfrentar los retos del presente/ futuro.

Se destaca que, en este proceso recíproco de enseñar y aprender, nos beneficiamos al incrementar la interacción asertiva y edificadora, generadora de sazoadores para la vida placentera, puesto que al relacionar la mediación pedagógica como alternativa para sorprender e innovar se convierte en una propuesta de júbilo, de análisis perenne, una opción viable para despertar cada día, en cada encuentro, la ilusión de aprender desde las capacidades propias. Esto, considerando que aunque todos aprendemos, lo hacemos de distintas maneras y con lapsos diversos; la clave está en el interés atribuido y los eslabones construidos, definitivamente un regocijo y reto a la vez, pues como mediadores nos urge impulsar propuestas de aprendizaje que mejoren la calidad educativa y el desenvolvimiento ante las circunstancias presentadas por la vida.

Finalmente, se puede afirmar que mejorar la praxis educativa es una oportunidad para toda persona facilitadora comprometida en abrir nuevos caminos de expectativa. De este modo, la educación se convierte en una construcción compartida, mitigante de barreras y estereotipos, saciada de reestructuraciones constantes de calidad, una necesidad reflexiva que provee crecimiento profesional al instituir novedosas formas o metodologías en un entorno vivencial.

También, genera conciencia social al transformar el aprendizaje y la vida de cada participante, de esta manera, será una educación pensada para el cambio positivo de las presentes y futuras generaciones, esta vez con sazoadores para la nueva pedagogía de esperanza, que busca luchar contra la pobreza y la exclusión de todas las personas.

Conclusiones

Toda persona facilitadora requiere de manera constante analizar la praxis implementada, vitalizarla con los recursos que la modernidad exige, considerar la innovación, el asombro, la ternura y el gozo por aprender para la existencia. Convertirse en el puente oportuno para que los aprendientes acompañados materialicen sus anhelos educativos y sus aprendiencias trasciendan en su vida. Coproducir y coexistir con la otredad, considerarse afortunado de tener la oportunidad de ser promotor de nuevos campos de labranza a partir de su accionar.

La mediación pedagógica es el escenario ideal para despertar el interés por aprender de manera activa y constructiva desde el deleite, también el espacio de interacción mutua en un proceso no lineal de retroalimentación entre facilitador y aprendientes.

Desde la perspectiva que nos plantea la teoría de la complejidad nos sabemos seres cósmicos interrelacionados, conectados en una trama, la de la vida, donde coevolucionamos y resurgimos para enfrentar los desafíos de los tiempos vividos.

Los insumos tecnológicos son necesarios en la actualidad, establecer una alianza y aprovecharlos de la mejor manera es la clave para minimizar la brecha y fomentar la lucha contra la pobreza y exclusión.



Referencias bibliográficas

- Alzate, F., y Castañeda, J. (2020). Mediación pedagógica: clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista electrónica Educare*, 24(1), 411-424. <https://lc.cx/0VA0ga>
- Bustos, R. (2020). Construcción de una pedagogía decolonial...una urgente acción humana. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 24(24). 15-44. DOI <https://doi.org/10.22267/rhec.202424.71>
- Colomina, A. (11-12 de julio de 2019). *El "Wow factor". Experiencias de aprendizaje en la asignatura Taller 1: Conservación y Restauración de Bienes Culturales*. Trabajo presentado en el V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red, Universidad Politécnica de Valencia, España. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2019.2019.10524>
- De La Torre, S. (2008). Dialogando con un especialista. *Sentipensar de la Matemática*, (17). 1-18. <https://lc.cx/X1WebR>
- Gutiérrez, F. (2011). *Conversar de conversar: implicaciones educativas del paradigma emergente*. Diálogos.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2021). Orientaciones de mediación pedagógica para la educación combinada. https://lc.cx/E_0f0z
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. En M. Vallejo (trad.). UNESCO. <https://lc.cx/vO0mjS>
- Parra, K. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, 38(83). 155-180. https://lc.cx/l14h_U
- Téllez, A. (2019). La mediación pedagógica y el texto paralelo: una experiencia enriquecedora. *Revista Multi-Ensayos*, 5(10), 2-8. DOI: <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v5i10.8869>

REVISTA
RED pensar

Resignificar las prácticas docentes mediadas por estrategias biopedagógicas desde las voces de los coaprendientes

Resignifying teaching practices mediated by biopedagogical strategies from the voices of colearners

José Enrique Pérez Hurtado

Revista REDpensar, volumen 12, número 2, Julio-Diciembre 2023
ISSNe: 2215-5384

Lanzando la RED 2

Recibido: 15 de mayo del 2023

Aceptado: 25 de agosto del 2023

DOI: 10.31906/redpensar.v12i2.258



Universidad De La Salle Costa Rica
Departamento de Investigaciones

redpensar@ulasalle.ac.cr | www.redpensar.ulasalle.ac.cr



Resignificar las prácticas docentes mediadas por estrategias biopedagógicas desde las voces de los coaprendientes

Resignifying teaching practices mediated by biopedagogical strategies from the voices of colearners

José Enrique Pérez Hurtado ¹

Resumen

La presente indagación se realizó en el colegio Charry ubicado en la zona décima de Engativá, Bogotá, Colombia. Es de enfoque cualitativo y se estableció como objetivo principal el analizar la práctica docente a partir de las voces y sentipensares de los coaprendientes para mediar procesos de aprendencia-enseñanza desde la Biopedagogía. Para la recolección de los datos, se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada a seis docentes de diferentes ciclos de preescolar, primaria y media, y seis estudiantes de grado once. Entre los resultados, destacan las voces y sentipensares de quienes fueron intervenidos en el análisis y reflexión de sus prácticas formativas con la dotación de insumos biopedagógicos, mediaciones y estrategias que cada entrevistado aportó en el enriquecimiento de la investigación. A modo de conclusión, el papel del docente y la resignificación de sus prácticas se reflejan en la adaptación de estrategias biopedagógicas dentro de ecosistemas vivos para el mejoramiento de su calidad de vida.

Palabras Clave: MEDIACIONES, ESTRATEGIAS, BIOPEDAGOGÍA, HERMENÉUTICA, HOLISMO Y COMPLEJIDAD.

Abstract

This investigation was conducted at the Charry school located in the tenth area of Engativá, Bogotá, Colombia. It has a qualitative approach, and the main objective was established to analyze teaching practice from the voices and feelings of the co-learners to mediate learning-teaching processes from Biopedagogy. To collect data, the semi-structured interview technique was used with six teachers from various levels of preschool, primary and secondary school, and six eleventh grade students. Among the results, the voices, and feelings of those who were involved in the analysis and reflection of their training practices stand out with the provision of biopedagogical inputs, mediations, and strategies that each interviewee contributed to the enrichment of this investigation. In conclusion, the role of the teacher and the resignification of their practices are reflected in the adaptation of biopedagogical strategies within living ecosystems to improve their quality of life.

Keywords: MEDIATIONS, STRATEGIES, BIOPEDAGOGY, HERMENEUTICS, HOLISM AND COMPLEXITY.

1. Colombia. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Santiago de Chile, Chile. Correo electrónico: jose.perez.hurtado@ulasalle.ac.cr
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7091-0077>

Introducción

La investigación abordó la resignificación de las prácticas docentes teniendo en cuenta sus voces y sentipensares frente a sus procesos de enseñanza-aprendizaje, sus mediaciones, estrategias desde la biopedagogía en su promoción y visualización dentro de la realidad educativa hacia una cultura más humanizante e inclusiva.

La intervención desde la mediación biopedagógica contempla seres en constante evolución y transformación donde todo ser vivo es un sistema cerrado que está continuamente creándose a sí mismo y, por lo tanto, reparándose, manteniéndose y modificándose. En los procesos educativos cobra gran relevancia la transformación de saberes y experiencias mediante la apropiación de ambientes de aprendizajes que generen cambios de innovación desde nuestra convivencia, quehaceres, eventos rutinarios dotados de lo más sublime: el “amor” por lo que hacemos y sentipensamos.

Resignificar las prácticas docentes es una acción indispensable para la reformulación y articulación desde la reflexión pedagógica de tratamiento, acorde a los intereses de los co-aprendientes en escenarios de aprendizajes significativas que posibiliten escuchar sus voces en la toma de decisiones participativas dentro de auténticas prácticas reflexivas. Las improvisaciones son el quehacer permanente cuyo dinamismo y toma de decisiones poco o nada tienen en cuenta a los co-aprendientes como los primeros actores del proceso de aprendizajes de contenidos. Además, una reflexión pedagógica por sí misma permite que situaciones imprevistas se conviertan en oportunidades para generar nuevas formas de aprendizaje.

Por lo anterior, el propósito general de la investigación partió desde la resignificación de las prácticas docentes, sus voces, experiencias centradas desde sus sentipensares, saberes desde la reflexión y análisis continuo.

Aspectos teóricos

Toda práctica docente nace de la reflexión del conocer, del aprender a enseñar y del aprender a ser docente. Es sentir y comprender la realidad, sus co-aprendientes, el espacio del aula para que sea posible escoger conscientemente, tomar decisiones, intervenir, buscar constantemente lo nuevo, lo novedoso desde lo reflexivo de fundamentos pedagógicos alcanzables partiendo de premisas epistemológicas desde el sentipensar sobre el efecto de las aprendizajes.

Según Lefebvre (1995):

Hay que partir de la ignorancia, seguir un largo y difícil camino, antes de llegar al conocimiento. Lo que es verdadero para el individuo es igualmente verdadero para toda la humanidad: la inmensa labor del pensamiento humano consiste en un esfuerzo secular para pasar de la ignorancia al conocimiento. (p.50)

Tejer la profesión docente, es hilvanar cada uno de sus entramados para dar forma y contextura a las aprendizajes y surcar los caminos del conocimiento y su trasegar por senderos que me muestran una posibilidad (no la única) de buscar un cierto contenido a las formas que organizan la vida cotidiana de ser y estar, entre lo vivido y lo concebido (Lefebvre, 1991), a partir de las propias experiencias.

Co-aprendientes; seres abiertos al mundo en la relación con su entorno, su realidad que deben articular sus conocimientos y experiencias para la profundización del conocer y el saber en la apropiación de las bases comunicativas; proceso en el cual, debe intervenir sus saberes y deseos.



Para Assmann (2002):

El co-aprendiente requiere conectarse con lo que ya conoce y hacerlo visible mediante sus voces que permitan ayudarnos a resignificar sus prácticas dentro de un proceso inacabable que supone, incluso y sobre todo un esfuerzo casi desesperado por hacer simétrico los controles en la esfera del conocimiento. (p.27)

Subirse al escenario de la vida en la representación de la obra magistral de aprendiencia, es representar cada voz, cada sentipensar y demostrar que las experiencias y vivencias merecen mostrar que estamos humanizados y reconfigurados hacia procesos de inclusión fortalecidos mediante el influjo de la Universidad De La Salle, Costa Rica quienes dotaron de insumos teóricos y trascendentes en la presente investigación.

Por lo anterior, es pertinente retomar la mediación y biopedagogía enfocada hacia el abordaje de procesos en la resignificación de saberes disciplinares con pretensiones científicas, innovadoras en su promoción y transformación de prácticas docentes, en la generación de espacios, ambientes y estrategias de aprendiencia desde la acción y reflexión de forma recursiva en la búsqueda de mejorar nuestras diferentes prácticas de aula hacia los abordajes holísticos de la complejidad del hecho educativo.

De este modo, mejorar el discurso pedagógico, es contribuir a su mejoramiento en la explicación de fenómenos que acontecen dentro de las prácticas docentes caracterizadas por cambios e incertidumbres que permitan complejizar dichas dinámicas alcanzables por medio de la educación. Para Maldonado (2014, p.4), “el progreso de la humanidad sólo puede alcanzarse por medio de la educación, es decir, procesos educativos de individuos y comunidades a gran escala con los cuales, en su momento, podrán conseguirse mejores estadios en la condición humana”.

La movilización del co-aprendientes dentro de los procesos educativos involucra sus saberes y sentipensares abarcados desde sus propias voces que son escuchadas y reflexionadas en el constante hacer de prácticas más innovadoras y reflexivas. Además, cada práctica debe sistematizarse en la orientación de las actividades propuestas teniendo presente el contexto de aprendiencia y desde Vicente (2002), se advierte sobre este tema, pues en el análisis del conocimiento y las prácticas se distinguen: a) conocimiento en la acción; b) reflexión en la acción c) reflexión sobre la acción.

Travesía metodológica

De enfoque cualitativo, la investigación se realizó mediante travesías conectadas con múltiples recorridos a través de prácticas que bordean preguntas y respuestas sobre la resignificación de las diversas prácticas docentes desde las voces de los co-aprendientes mediante el enfoque descriptivo e interpretativo que, recoge las experiencias cotidianas y vivencias desde la esencia hermenéutica dentro de procesos rigurosos y coherentes.

Desde la dimensión formativa y su contribución desde los principios de la fenomenología en sus diferentes fases o etapas evidenciadas de manera individual fundamentada en sus voces y experiencias. Así mismo, las experiencias de vida desde las voces de las personas aprendientes, buscó la resignificación desde la práctica de vida compleja para comprender su naturaleza y la dinámica de sus contextos e incluso transformar su entorno desde la mirada interactuante y sistémica.

Para el diseño de la investigación, se aplicó el estudio de caso cuyo objeto permitió conocer problemáticas generales de comunidades de aprendiencia pertenecientes a la institución educativa colegio Charry I.E.D. del grado once de estratos sociales 1, 2 y 3 en condiciones de vulnerabilidad e inclusión que asisten al aula regular de clase con el objetivo de obtener su título de bachiller académico.

De igual manera, en la validación de las técnicas e instrumentos, se partió de la observación participante en espacios de aula para apreciar los procesos de resignificación desde las voces de las personas aprendientes. El discurso de estas múltiples voces se sistematizó para su análisis, reflexión y posterior divulgación dentro del proceso de la investigación.

En este sentido, dentro de los resultados, se recopilaron sus voces, se sistematizaron e interpretaron en su justificación epistemológica sólida, en cuanto a sus experiencias y vivencias desde una interrelación biopedagógica que resignificó sus particularidades trascendentes con la finalidad de estructurar y resignificar al grupo estudiado.

En resumen, los resultados se organizaron de tal forma que apoyaron la pregunta de investigación. También, se hizo uso de figuras en la presentación de las evidencias obtenidas en la caracterización, resignificación interpretativa y discusión de los efectos obtenidos. Ahora bien, las diversas acciones sociales y educativas en la presente intervención, se han considerado dinámicas integradoras que requieren miradas reflexivas dentro de una estructura eficiente precisando el empleo de una metodología cualitativo estructural tal como lo señaló Martínez (2004).

Cada momento de la investigación mediante fases o etapas cuyo proceso exploró las realidades vivenciales para entender la vida interior de cada aprendiz.

- Etapa previa: Se establecieron preconceptos de los cuales partió la mirada reflexiva del investigador en consideración con la problemática abordada desde la resignificación de las prácticas docentes desde las voces de los co-aprendientes.
- Etapa descriptiva: Se pretendió describir la ruta metodológica que tiende hacia la interpretación de las voces y prácticas reflejada en sus vivencias y sentipensares mediante la entrevista aplicada apoyada por dispositivos tecnológicos como la grabadora y filmadora para su posterior descripción y análisis.
- Etapa estructural: De acuerdo con las descripciones enunciadas anteriormente, se estudiaron y analizaron aquellos significados esenciales en la revisión lógica y coherente de los insumos arrojados por las voces de las personas aprendientes cuyos aspectos de referenciación fueron predominantes desde la esfera reduccionista fenomenológica eidética (los temas o preguntas centrales), conducentes hacia esferas fácticas (representada por las descripciones protocolares).
- Discusión de resultados: Se integró en una sola descripción los datos arrojados teniendo en cuenta su validez y grado de confiabilidad, ya que las voces y sentipensares cobran gran influencia teniendo en cuenta el sesgo del investigador.

Teorización de la experiencia

Los datos, se codificaron de tal forma que a cada co-aprendientes se relacionó con: (Ap.1, Ap.2, Ap.3, Ap.4, Ap.5, Ap.6) y (Dc.1, Dc.2, Dc.3 Dc.4, Dc.5, Dc.6) de acuerdo con indagaciones semiestructuradas de cada contenido mediante análisis reflexivo continuo de sensibilidad social cuya característica invitó a profundizar estos elementos que lograron recobrar mayor resignificación. Cada co-aprendiente aportó elementos significativos para su posterior teorización y, de acuerdo con Mejía (1998), surgieron diferentes lecturas e interpretaciones desde quienes se plantearon la posibilidad metodológica de la deconstrucción y solidificación de las experiencias vividas a partir de las evaluaciones continuas dentro de sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, desde la mirada fenomenológica se atribuyeron sentidos, se interpretaron sus voces cargadas de significación en el desarrollo de quehaceres asertivos consientes y reflexivos cuya práctica supone una operación fáctica de carácter objetivo y real en mundos que se cohabitan y disfrutan desde su complejo entramado incluso, se va interpretando cada voz y sentipensar de quienes protagonizan sus actividades de manera vocacional y formativa dentro de relaciones pragmáticas.

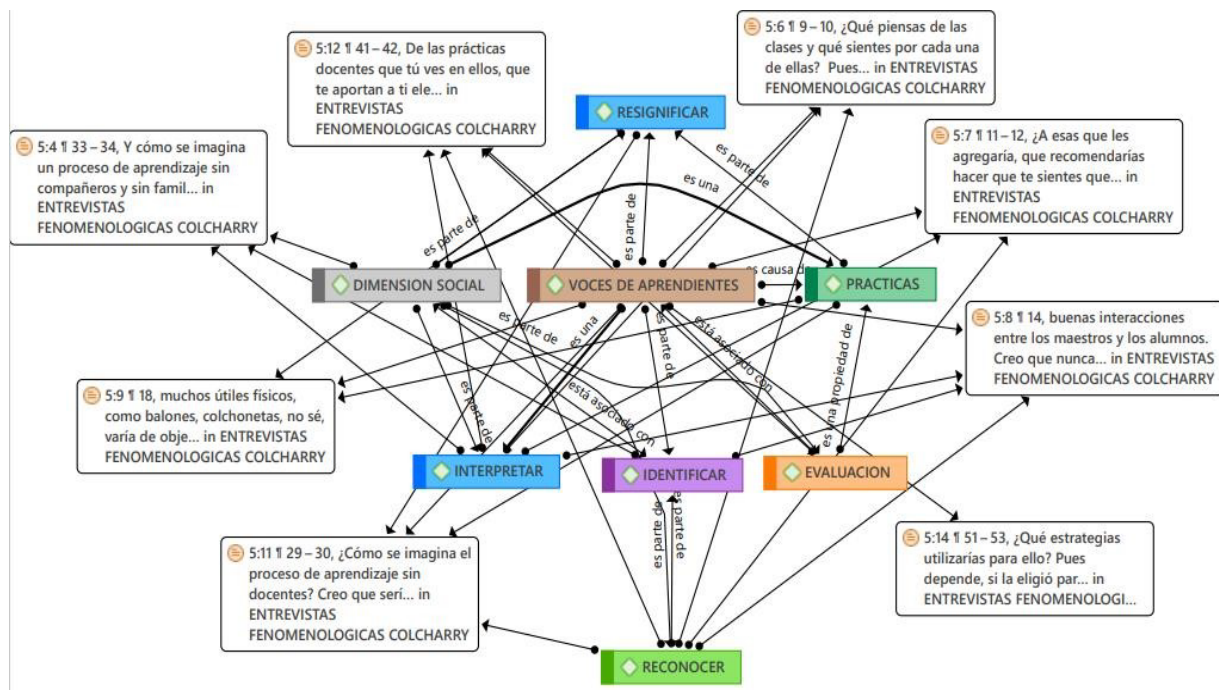


De acuerdo con Audi (2004, p.780) “es la relación pragmática relacional entre experiencia y naturaleza revelada por medio de una acción intencionada y reflexionada, comprendiendo a la experiencia como el modo de relación y articulación entre el organismo y su entorno conformando tanto al sujeto como al objeto”.

Cada voz dota de elementos conducentes hacia la innovación y creatividad en procesos de mediación desde el componente biopedagógico con actores asertivos y comprometidos con la capacidad de mejorar sus aprendizajes; ampliando las acciones o situaciones de aprendizaje continuas de manera sistémica y simbólica las cuales aporten e interpreten de manera holística y reflexiva dentro del concepto de movilización del conocimiento como principio fundamental de los saberes que sean mediados por estrategias cada vez más significativas en intencionalidades representativas e inspiradoras de sentido ecológico y humanizante; de visión y acción más educadora.

Así se parte desde una mirada más holística, más humanizadora en los procesos de aprendizaje ante los desafíos que trascurren en la interrelación con seres humanos desde la mirada autopoética “en realidad, creo que una vida humana vivida en el bienestar natural como lo he definido, es una vida humana vivida en una total estética en las muchas dimensiones de la vida” (Maturana, 1995, p.58).

FIGURA 1.
Datos sistematizados desde la voz de cada aprendiz^a.

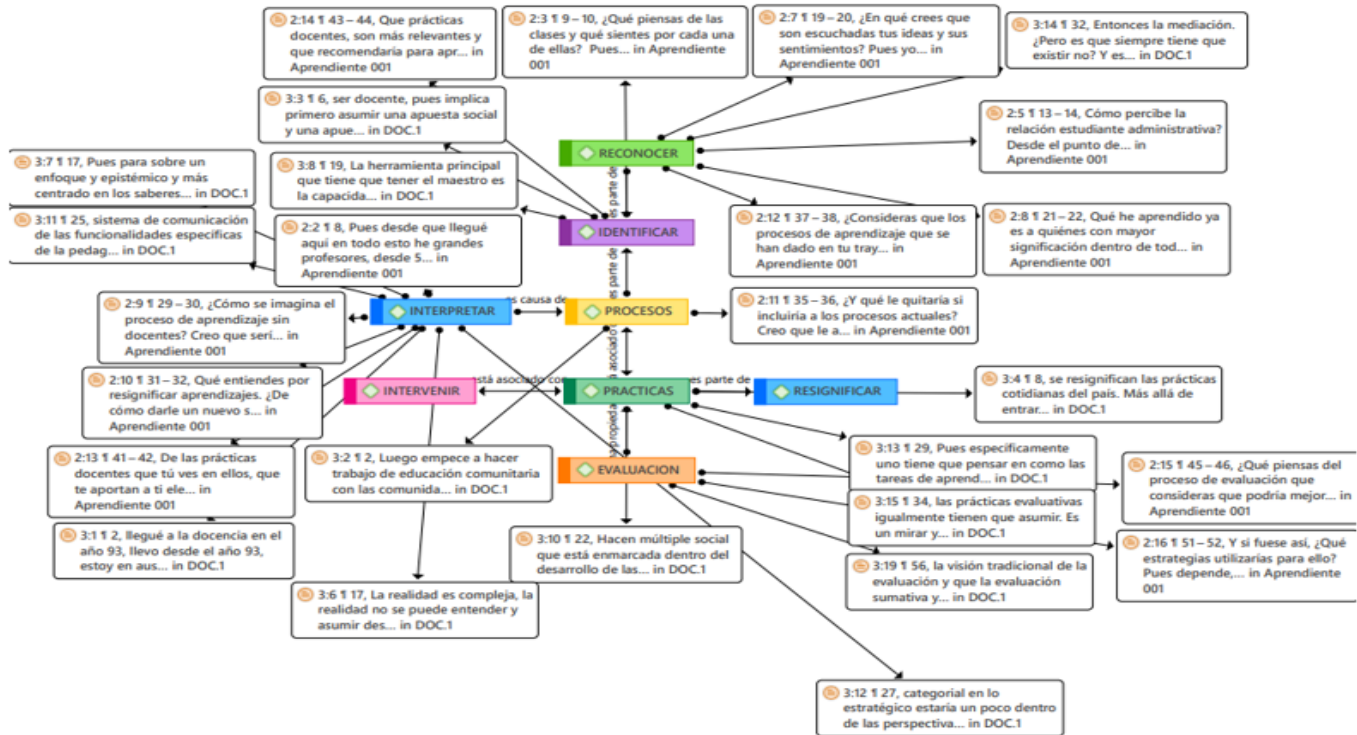


Fuente: Pérez H., 2022.

^a Datos recopilados de la sistematización de las experiencias propias de la investigación. Se utilizó el Software Atlas.ti.

La figura 1 representa la estructura de datos sistematizados desde la voz de cada aprendiz en su análisis y reconfiguración de acuerdo con categorías y subcategorías emergentes, consideradas de gran sentido en la

FIGURA 2.
Categorías de análisis de acuerdo con entrevistas^b



Fuente: Pérez H., 2022.

^b Datos recopilados de la sistematización de las experiencias propias de la investigación. Se utilizó el Software Atlas.ti.

La figura 2 representa las categorías de análisis de acuerdo con las entrevistas analizadas e interpretadas de modo hermenéutico para efectos de la presente indagación.

Resultados

Desde el análisis descriptivo, las prácticas docentes de resignificación se orientan hacia el conocimiento sobre por qué se enseña, para qué se enseña y dentro de cuáles contextos para la apropiación de saberes dialógicos y socialmente construidos: “En esta práctica, el docente es un mediador activo que desde la práctica reconstruye críticamente su propia teoría, y participa, así, en el desarrollo significativo del conocimiento y la práctica profesional” (Porlán, 1993, p.132). En lo exploratorio, según Deslauriers (2004):

(...) la investigación cualitativa no rechaza las cifras ni las estadísticas, pero no les concede el primer lugar; se concentra ante todo sobre el análisis de los procesos sociales, sobre el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción, sobre la vida cotidiana, sobre la construcción de la realidad social. (p. 6)



Las personas aprendientes dan significado y otorgan importancia en su condición de actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se tejen eventos acciones e interacciones que resignifican procesos en la naturaleza de fenómenos necesarios para desarrollar sus procesos de aprendencia.

En la categoría de predicción, desde la mirada fenomenológica se atribuyen sentidos, se interpretan sus voces cargadas de significación en el desarrollo de quehaceres asertivos consientes y reflexivos cuya práctica supone una operación fáctica de carácter objetivo y real en mundos que se cohabitan y disfrutan desde su complejo entramado. La transformación de los procesos y su resignificación cobran mayor relevancia en la intencionalidad en la propuesta del presente proyecto de investigación en la intencionalidad de resignificar sus prácticas dotadas de reflexión y análisis continuo.

Así mismo, la categoría prescriptiva se realizó a partir de métodos de enseñanza-aprendizaje, mediados desde los aportes de la biopedagogía con la pretensión de potencializar saberes que propicien desarrollos de aprendencias en actos educativos posibles enfocados hacia seres humanos capaces de adquirir experiencias y transformar sus realidades como seres holísticos activos y generadores de cambios viables.

Desde la mirada docente, las voces más profundas y autorizadas cargadas de experiencia y vivencias producto de sus años de experiencia en el fortalecimiento de la investigación en la formulación de la pregunta “¿cómo resignifica sus prácticas cotidianas de aula?”, en la dotación de insumos para el análisis y reflexión continua que posibilitan la deconstrucción y solidificación de las experiencias vividas a partir de la evaluación continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las mediaciones desde la biopedagogía procuraron potencializar saberes de aprendencias en actos educativos posibles enfocados hacia seres humanos capaces de adquirir experiencias y transformar sus realidades como seres planetarios activos y generadores de cambios viables. Así mismo, en la promoción y acompañamiento de aprendencias en la construcción e intervención en sus mundos y de sí mismos. En este sentido, tal como lo sugieren Gutiérrez y Prieto (1999):

Los actuales educadores tienen un doble reto pedagógico. Por un lado, construir puentes entre estudiantes, los conocimientos y el contexto; y, por el otro, dotar de sentido su práctica docente a partir de la mediación pedagógica, un asunto que devela a manera de dominio didáctico comprensión gnoseológica de la educación. (párr.50)

Así, el rol docente forja intenciones cada vez más enriquecedoras cuyo protagonismo en procesos formativos son el punto de partida para promover la enseñanza y el aprendizaje, es la propia realidad, es la vida misma de los actores que participan del proceso de formación (Castillo y Castillo, 2013). Voces más resignificativas en procesos dinámicos y formativos desde la empatía generada en relaciones interpersonales de afecto y respeto hacia su auténtica condición humana mediadora y vivificante.

Desde los resultados relevantes, el carácter innovador y creativo durante el proceso de mediación desde la biopedagogía, requirió de actores comprometidos y asertivos con la capacidad de mejorar sus aprendencias; ampliando las acciones o situaciones de aprendizaje continuas de manera sistémica y simbólica que aportaron a la interpretación de manera holística y reflexiva.

Dentro de la caracterización de los procesos de formación de las personas aprendientes, su posterior implicación y participación, así como desde la complejidad de llevar al máximo los aprendizajes que requieren preparación, explicaciones claras y sencillas, uso y apropiación de las tecnologías, empatía, incentivo a la participación, actualización permanente y aulas como ambientes de aprendizaje más dinámicos y participativos.

Discusión

Desde esta investigación se logró que los docentes entendieran las relaciones percibidas en su diario quehacer mediante la verificación y adecuación de lo experimentado y comprendido. De este modo, los impulsos por mejorar sus prácticas son y serán la constante en sus acciones como la base de los procesos de aprendizaje de cada práctica abordada y reflexionada en el ejercicio de combinar la teoría con la práctica. De lo anterior, se deriva la pertinencia de adoptar estrategias de evaluación continua que permitan apreciar el progreso de sus aprendizajes desde la revisión de cada proceso biopedagógico en su ponderación y en qué medida fueron realizados hasta lograr los objetivos pretendidos.

Recíprocamente en su discusión continua, los docentes son capaces de juzgar sus prácticas de manera duradera y sistemática en el cumplimiento de las metas y objetivos propuestos a corto y largo plazo como consecuencia de las diversas propuestas implementadas en el aula. Mediante la definición de conceptos, recopilación y análisis de la información, fue posible fomentar la reflexión acerca de los actores que intervienen en los aprendizajes, los procesos metodológicos en la adquisición del verdadero sentido de las prácticas formativas y los insumos pedagógicos que estos aportan.

Ahora bien, fue posible identificar patrones relativamente estables en situaciones cotidianas representadas en reglas de acción diferentes cuyos principios pedagógicos den sentido a las acciones de los docentes en el aula entre otros. Para Fierro y Fortul (2017, p.100), son las formas recurrentes de actuación de los docentes para atender cualquiera de los polos de tensión o para buscar un equilibrio entre ellos.

La presente propuesta hace frente al desafío que conlleva mediar y resignificar las prácticas docentes dentro de estrategias de acción en el rompimiento de experiencias tradicionales mecanicistas en su renovación continua desde dimensiones legitimadoras de la transmisión de saberes orientados hacia el mejoramiento de dichas aprendizajes. Por ello, es necesario diseñar ambientes de aprendizaje para la facilitación de los procesos en la promoción de saberes hacia la investigación científica, la creatividad, la innovación dentro de espacios transformables, escenarios sociales desde perspectivas bioecológicas cambiantes y dinámicas con aprendientes inmersos en él. Además, la biopedagogía representa los procesos de aprendizaje complejos, holísticos, legítimos y autoorganizados.

Cabe destacar la importancia de diseñar ambientes propicios dentro de espacios lúdicos para la congregación de comunidades de aprendizaje, con objetivos vivenciales y resignificativos, por lo cual no bastarían los años de docencia que le dediquemos a la formación de seres humanos sin la disposición de escuchar sus voces y sentipensares sobre la resignificación de sus compromisos sociales y educativos en su ciclo vida; así los años y la vejez disminuyan nuestra vitalidad y entusiasmo, tenemos el deber de fortalecer las futuras generaciones mediante métodos de instrucción y transferencias de conocimientos y experiencias en sus nichos de aprendizaje.

Así mismo, es necesario alcanzar posibilidades diversas que permitan encontrar soluciones en situaciones individuales que ameriten más atención para casos de inclusión, así como en la cocreación de nuevas estrategias resignificativas mediante procesos vitales entendiendo sus ritmos de aprendizaje como los actores mayores del proceso en el acto educativo.

Es necesario que desde la biopedagogía se creen oportunidades y posibilidades hacia la acción innovadora, para la promoción y transformación de prácticas docentes, la generación de espacios, ambientes y estrategias de aprendizaje desde la acción y reflexión de forma recursiva, en el marco de una búsqueda por mejorar nuestras diferentes prácticas en el aula para un abordaje holístico de la complejidad del hecho educativo.

Todo ser vivo es un sistema cerrado que está continuamente creándose a sí mismo, reparándose, manteniéndose y modificándose (Maturana, 1996). De ello, se desprenden las relaciones dinamizadoras del contexto de manera flexible y adaptativa en el ejercicio de vivir mediante la vinculación de los saberes



a la vida por medio de la conciencia del ser vivo; es decir, de sentir, de percibir, de emocionar y de razonar y construir mundo (Varela, 2002). Así, todo ser vivo necesita los aprendizajes, vivir sus propias experiencias, reflexionar acerca de sus propios aciertos y desaciertos dentro de miradas simultáneas de sus contextos mediante procesos formativos que asuman la diferencia desde una perspectiva dinámica y totalizadora.

En frase célebre de Morín (2004) “el conocimiento es una aventura para la cual la educación debe proveer los viáticos indispensables”. De ello se desprende el aprendizaje como proceso diverso y cambiante donde convergen situaciones heterogéneas de prácticas novedosas y lúdicas propias de aprendientes que vivencian sus quehaceres dentro y fuera del aula. Por ello, es necesario proveer de saberes generalizados hacia la complejidad en el entendido de que todas las personas aprendientes encuentren interacciones encaminadas a experiencias perdurables en modo, tiempo y contexto estructurados y organizados con sentido para su auténtica apropiación.

Conforme a lo anterior, es posible cimentar saberes por medio de la educación en procesos de complejidad e inclusión desde una visión de trascendencia mediada por estrategias biopedagógicas resignificativas, con hilos conductores que entretejan los objetivos de la investigación y los aportes emergidos desde esta publicación. Subirse al escenario de la vida en la representación de la obra magistral de aprendencia, es representar cada voz, cada sentipensar y demostrar que las experiencias y vivencias merecen demostrar que estamos humanizados.

Referencias bibliográficas

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea.
- Castillo Cedeño, I., y Castillo Cedeño, R. (2013). La mediación biopedagógica desde una perspectiva ética. *Revista electrónica educare*, 17(2), 111-121.
- Deslauriers, J. (2004). *Investigación Cualitativa: Guía Práctica*. Ediciones Papiro.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2014). La gestión de los aprendizajes para la convivencia y para las disciplinas en las prácticas docentes, como objeto de estudio. En C. Perales, E. Arias y M. Bazdresch (Coords.), *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar* (pp. 61-89). ITESO.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1991). *Mediaciones Pedagógicas*. Universidad De la Salle Costa Rica.
- Lefebvre, H. (1991). *A vida cotidiana no mundo moderno*. Ática.
- Lefebvre, H. (1995). *Lógica formal/lógica dialéctica* (6ª ed.). Civilização Brasileira.
- Maldonado C. (2014). *¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad?* Universidad del Rosario.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano* (8ª ed.). Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (1995). La Realidad: ¿objetiva o construida? I. *Fundamentos Biológicos de la Realidad*. Editorial Anthropos. <https://acortar.link/kCS6Mi>
- Mejía, A. (1998). *Práctica pedagógica y perspectivas teóricas*. Eco ediciones.
- Morín, E. (2004). Epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, (20). <https://lc.cx/7bArwq>
- Varela, F. (2002). *El fenómeno de la vida*. Dolmen.

REVISTA
RED pensar

Análisis comparativo de la regulación de delitos de odio en redes sociales: estudio del marco legal en España, Costa Rica y Uruguay

Regulation of cases of hate crimes through social networks in Spain, Costa Rica, and Uruguay

Iyubanit Rodríguez Ramírez

Revista REDpensar, volumen 12, número 2, Julio-Diciembre 2023
ISSNe: 2215-5384

Revelando otras prácticas 1
Recibido: 10 de julio del 2023
Aceptado: 15 de noviembre del 2023

DOI: 10.31906/redpensar.v12i2.259



Universidad De La Salle Costa Rica
Departamento de Investigaciones

redpensar@ulasalle.ac.cr | www.redpensar.ulasalle.ac.cr



Análisis comparativo de la regulación de delitos de odio en redes sociales: estudio del marco legal en España, Costa Rica y Uruguay

Regulation of cases of hate crimes through social networks in Spain, Costa Rica, and Uruguay

*Iyubanit Rodríguez Ramírez*¹

Resumen

En el contexto actual, se ha observado un creciente aumento de discursos de odio en las redes sociales, generando un entorno marcado por prejuicios e intolerancia que alimenta la discriminación, hostilidad y violencia dirigida hacia individuos o grupos basados en criterios como raza, color, sexo, idioma, religión y opiniones políticas. Un imperativo para cada país debería ser la formulación de una normativa legal que abarque este tipo de delitos. Esta investigación llevó a cabo un análisis comparativo de los delitos de odio en redes sociales en tres países: Costa Rica, España y Uruguay. Se realizó un exhaustivo estudio de la literatura y las leyes de cada nación. Los resultados revelan que solo España ha emprendido esfuerzos conjuntos para establecer normas y protocolos, así como capacitar a la policía y crear una entidad especializada en estos delitos. En contraste, Costa Rica y Uruguay no han implementado medidas específicas. Como consecuencia, se concluye que ambos países presentan un vacío legal que deja desprotegido a un segmento de la población.

Palabras Clave: REDES SOCIALES, DELITOS DE ODIOS, ENFOQUE JURÍDICO, COSTA RICA, ESPAÑA, URUGUAY.

Abstract

In the current context, a growing increase in hate speech has been observed on social networks, generating an environment marked by prejudice and intolerance that fuels discrimination, hostility and violence directed towards individuals or groups based on criteria such as race, color, sex, language, religion, and political opinions. An imperative for each country should be the formulation of legal regulations that cover this type of crime. This research carried out a comparative analysis of hate crimes on social networks in three countries: Costa Rica, Spain, and Uruguay. An exhaustive study of the literature and laws of each nation was carried out. The results reveal that only Spain has undertaken joint efforts to establish standards and protocols, as well as train the police and create an entity specialized in these crimes. In contrast, Costa Rica and Uruguay have not implemented specific measures. Consequently, it is concluded that both countries present a legal vacuum that leaves a segment of the population unprotected.

Keywords: SOCIAL NETWORKS, HATE CRIMES, LEGAL APPROACH, COSTA RICA, SPAIN, URUGUAY.

1. Costa Rica. Estudiante de Derecho, Universidad de La Salle en Costa Rica. Correo electrónico: iyubanit.rodriguez.ramirez@ulasalle.ac.cr ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0878-4076>

Introducción

En los últimos años el uso masivo de las redes sociales ha permitido la creación y difusión instantánea de mensajes, llegando de manera masiva e instantáneamente a un número considerable de personas. En ocasiones, las personas recurren a estos medios para compartir mensajes perjudiciales o de “odio”, con el propósito de agredir y ridiculizar a grupos o individuos por su representación, lo cual genera que otros se sientan motivados a transmitir mensajes similares, generando violencia y perjuicios en las víctimas.

Si bien es cierto que existe el derecho a la libertad de expresión, este derecho se ve limitado cuando se utiliza para difamar, agredir o incitar a la violencia. El Tribunal Europeo de los Derechos Humanos del *Conseil de L'Europe* [Consejo de Europa] en el 2006 indicó:

A cet égard, la Cour souligne que la tolérance et le respect de l'égalité de tous les êtres humains constituent le fondement d'une société démocratique et pluraliste. Il en résulte qu'en principe on peut juger nécessaire, dans les sociétés démocratiques, de sanctionner voire de prévenir toutes les formes d'expression qui propagent, incitent à, promeuvent ou justifient la haine fondée sur l'intolérance [...] [La tolerancia y el respeto por la igual dignidad de todos los seres humanos constituyen los cimientos de una sociedad democrática y pluralista. Siendo así, por principio, puede considerarse necesario en determinadas sociedades democráticas sancionar o incluso impedir todas las formas de expresión que difundan, inciten, promuevan o justifiquen el odio basado en la intolerancia] (p.14)

La violación de los derechos humanos de individuos o grupos a través de discursos de odio en plataformas de redes sociales debe ser interpretada como una manera de restringir la libertad de expresión. Estos actos, aunque virtuales, adquieren la gravedad de crímenes si fueran perpetrados en el ámbito físico. En consecuencia, resulta imperativo que cada nación integre en su marco normativo disposiciones específicas para abordar estas transgresiones, y para ello es esencial establecer una figura legal que colme el vacío normativo originado por la tecnología, particularmente en el contexto de las redes sociales.

El objetivo de este artículo es realizar un análisis comparativo de la regulación de delitos de odio en redes sociales, a partir del estudio del marco legal existente en España, Costa Rica y Uruguay.

La estructura de este documento se divide de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta el Referente Teórico respecto al concepto de delito de odio. En segundo lugar, se desarrolla el análisis de la normativa de los tres países objeto de estudio. En tercer lugar, se realiza el análisis comparativo y la discusión del tema. Finalmente, se encuentran las conclusiones.

Referente teórico

En esta sección se presenta una breve discusión acerca del concepto de delito y delito de odio en el contexto jurídico. Un delito son conductas que se castigan o acciones sancionadas por el sistema jurídico, las cuales deben estar previstas en la ley y basándose en el principio de legalidad penal. En Costa Rica en el Código Penal indica “nadie podrá ser sancionado por un hecho que la ley penal no tipifique como punible ni sometido a penas o medidas de seguridad que aquélla no haya establecido previamente” (Ley No.4573, art.1, sección I).

Cómo se puede apreciar en Costa Rica la única forma de ser sancionado es si ese delito está tipificado en la ley. Los artículos 4 y 5 de la misma normativa señalan que la ley penal se aplicará a quién realice un acto punible en el territorio costarricense o en el extranjero si son delitos de seguridad del Estado o funcionarios contra la Administración Pública.



Se clasifica como delito aquel que se perpetra contra individuos, pudiendo afectar tanto su integridad física como moral. En esta situación, se identifica un sujeto activo, responsable de la acción antijurídica dirigida hacia un sujeto pasivo que es el receptor de los ataques. Un ejemplo de delito dirigido contra personas es aquel motivado por el odio hacia determinados colectivos. Según la Real Academia Española (2022) el odio es definido como “la antipatía y aversión hacia algo o hacia alguien cuyo mal se desea”; es decir, se presenta un elemento emotivo de rechazo, hostilidad o enemistad.

Sumado a esta definición *The College of Policing's Hate Crime Operational Guidance* [Guía operativa sobre delitos de odio de la Facultad de Policía] define los delitos de odio como “hate crime has a particularly harmful effect on its victims, as it seeks to attack an intrinsic part of who they are or who they are perceived to be: their race, religion, sexual orientation, disability or transgender identity [...] [Los delitos de odio tienen un efecto particularmente nocivo para sus víctimas, ya que buscan atacar una parte intrínseca de quiénes son o de cómo se perciben, según su raza, religión, orientación sexual, discapacidad o identidad de género.]” (UK Government, 2016, p.9).

Como se puede apreciar el delito de odio puede causar daños no solo a las personas, sino, a la sociedad en general, ya que, generan actos de violencia e incita la hostilidad en las distintas comunidades. Romagnosi (1956), Carmignani (1979) y Carrara (1976) citados en Machicado (2010) afirma que el delito no debe quedar impune porque si no se destruye la sociedad, por lo tanto, es importante la normativa como lo mencionan los Principios de Camden que “todos los Estados deberán aprobar legislación que prohíba cualquier promoción del odio nacional, racial o religioso que constituya incitación a la discriminación, la hostilidad o la violencia (expresiones de odio)” (Fuentes, 2017, p.11).

La comunicación a través de las redes sociales se ha convertido en un fenómeno cada vez más extendido, dado el creciente número de usuarios que buscan compartir sus ideas, pensamientos e ideologías. No obstante, este aumento de participación también ha propiciado el abuso de la libertad de expresión por parte de algunas personas, quienes utilizan estos medios para burlarse, insultar, menospreciar o difamar a otros individuos o grupos. Este comportamiento se vuelve más preocupante debido a la naturaleza instantánea, masiva y accesible de la difusión en tiempo real en las redes sociales.

Adicionalmente, en el contexto de estas plataformas, es común la creación de perfiles falsos con la intención de atacar a otras personas de manera anónima, generando conversaciones que transgreden los límites de la moral y la ética. Este comportamiento, facilitado por la relativa impunidad del anonimato en línea, contribuye a la creación de un entorno virtual donde se desdibujan las normas sociales y se propicia un clima adverso para el respeto mutuo.

Los delitos de odio en las redes sociales presentan la particularidad de no someterse a un proceso de edición, sin filtro, carecer de moderación, mantener el anonimato y no generar costos en ocasiones “tangibles”. Además, su permanencia, visibilidad y alcance pueden extenderse por largos periodos de tiempo, ocasionando un daño irreparable para la integridad y vida de la(s) persona(s) afectada(s). abordando temas que son populares o que captan la atención en la sociedad.

El análisis llevado a cabo por Salazar (2019) se basó en una metodología inductiva que implicó la exploración de normativas, doctrina, periódicos y jurisprudencia costarricenses. El objetivo era evaluar si Costa Rica cuenta con una regulación adecuada en lo que respecta a los delitos de odio. Además, se llevó a cabo una comparación entre la legislación de diversos países en este ámbito, entre ellos Costa Rica, España, Honduras y Nicaragua. El estudio de Salazar (2019) indica que Costa Rica no cuenta con una regulación especializada de los delitos de odio, por lo cual son utilizadas las normativas de derecho internacional o penal; dejando de lado un adecuado análisis de variables que son importantes para este tipo de transgresiones, señalando:

El Código Penal representa la norma a nivel interno en nuestro país que contiene artículos sobre los delitos de odio, aunque no se determine así de forma expresa, en otras palabras, no fueron creados por el legislador con la intención de regular los delitos de odio, sin embargo, algunos de estos tipos penales los regulan. (Salazar, 2019, p.86)

En Honduras, los delitos de odio están contemplados en el Código Penal, respondiendo a la necesidad de abordar la notable incidencia de agresiones dirigidas especialmente hacia homosexuales o travestis. Estas agresiones, lamentablemente, han sido normalizadas y perpetradas tanto por la población en general como por las fuerzas policiales. En contraposición, la normativa en Nicaragua es más general y se fundamenta en los convenios internacionales, lo que ha contribuido a un elevado índice de impunidad de estos casos.

En el caso de España, se destaca por contar con una normativa específica para los delitos de odio, permitiendo así distinguirlos de otros tipos de delitos. Esta particularidad facilita una mejor gestión de las denuncias e investigaciones relacionadas con casos de este tipo en el país.

Además, este estudio efectuó un análisis de fuentes secundarias de varios periódicos de circulación costarricense para determinar los tipos de delitos de odio en Costa Rica, identificando cuatro tipos: delitos de odio por orientación sexual, delitos de odio por motivo de raciales, delitos de odio por discapacidad y delitos de odio por nacionalidad. Por lo cual, se menciona que estos delitos se diferencian de los ordinarios por la motivación que los fundamenta. En el caso de los delitos de odio se ataca a la víctima por lo que representa y no por quién es. Otro aspecto importante que se ha indagado es la inexistencia de datos sobre este tipo de crímenes en Costa Rica, especialmente en el caso de crímenes de odio por orientación sexual o identidad de género.

En su investigación, Arroyo y Jones (2020) llevaron a cabo una amplia revisión de documentación, periódicos e informes provenientes de organizaciones de la sociedad civil (OSC) y del Estado. El estudio reveló la ausencia de una línea de investigación clara que permita determinar que la motivación detrás de un crimen sea el odio. Esto se debe a que no se contemplan parámetros ni patrones que expliquen la transgresión de la norma social, lo que resulta en la falta de documentación de esta información. Esta carencia provoca la imposibilidad de recopilar estadísticas significativas sobre los casos relacionados con crímenes motivados por el odio.

Los autores si mencionan que el único crimen de odio en Costa Rica señalado como figura jurídica es el femicidio “se le impondrá pena de prisión de 20 a 35 años a quien dé muerte a una mujer con la que mantenga una relación de matrimonio, en unión de hecho declarada o no” (Ley 8589, art.21, título II, cap.I).

En ese mismo informe se concluye que en Costa Rica no se procesan los crímenes de odio como delitos o conductas censurables y sancionables, debido a que no existe un proceso específico para hacer una denuncia de un crimen de odio, así como procesarla y monitorearla. Lo anterior, ha provocado que a nivel jurídico exista un vacío para que estos tipos de crímenes sean prevenidos, sancionados y erradicados.

Trejo (2015) en su ensayo “Intolerancia en línea, entenderla, exhibirla, debatirla”, menciona que la información de internet puede ser reproducida con facilidad y es un reflejo de la naturaleza del ser humano. El autor realiza un análisis de las implicaciones de las comunicaciones en redes sociales y que no están presentes en otros ámbitos del ser humano, con el fin de que la persona lectora pueda comprender el mundo del internet y redes sociales.

Además, destaca que la primera implicación se refiere al contagio y mimetización, ya que los mensajes de odio y desprecio se contagian a otras personas que comparte los mismos perjuicios. La segunda es la ostentación, ya que estos mensajes se realizan de manera abierta para que las personas que los comparten se sientan relevantes a la opinión pública. La tercera aborda las conductas complejas, ya que las personas construyen su identidad en línea, que son trazos aislados de la persona.

La cuarta implicación es magnificación mediática, que se refiere a la propagación que ocasiona visibilidad masiva por medio de la comunicación. La quinta implicación es el escaparate de ruindades, cuando las redes sociales se usan como una forma de exhibir contenido fundamentalista e intolerante. Por último,



está la respuesta social, que son las manifestaciones o mensajes que pueden ser discutidos, pero de manera intolerante y sin razonamiento adecuado. En el ensayo se cita lo siguiente:

Los medios sociales magnifican muchos aspectos de la vida diaria, incluyendo el racismo y la intolerancia. Algunas personas emplean los medios sociales para expresar insensibles y odiosos puntos de vista, pero otros utilizan las mismas tecnologías para avergonzar, y en algunos casos amenazar, a la gente que consideran ha violado el decoro social. Intensificando la visibilidad de los individuos y sus acciones, los medios sociales no simplemente ponen los reflectores sobre un asunto problemático; le permiten a la gente identificar y acosar a otros de una manera muy pública. (Boyd, 2014; citada en Trejo, 2015, p.163)

Siguiendo la línea de delitos de odio en redes sociales, el “Informe de COES sobre discursos de odio y discriminación 2022”, realizado por COES (2022) para la Organización de las Naciones Unidas, se analizan los mensajes de dos redes sociales Twitter y Facebook, por medio de búsqueda de palabras claves en 937.115 conversaciones. Los mensajes seleccionados por un sistema informático fueron procesados y clasificados con el fin de obtener los datos necesarios para analizar el discurso de odio y discriminación en Costa Rica durante los primeros meses del 2022.

Como resultado se identificaron los temas con una mayor cantidad de expresiones de odio, siendo estos de política, orientación sexual y por género. Con respecto a los ataques hacia la política estos van dirigidos más a los candidatos presidenciales o partidos políticos y no hacia la ideología. Dentro de la orientación sexual las conversaciones en mayoría se enfocan en las relaciones entre hombres y justifican sus acciones por creencias, ideologías y maneras de actuar, pero no por odio o discriminación. El impulsar el feminismo y la defensa de la igualdad son los objetivos para ofender en redes sociales, asimismo se presentan ataques hacia las mujeres por su físico.

Finalmente, es importante mencionar que este informe encontró que el 64% de mensajes de odio y discriminación fueron escritos por hombres entre los 18 y 34 años, especialmente provenientes del Valle Central y donde se menciona “tanto para hombres como mujeres predominan los mensajes con intencionalidad directa, sin embargo, los hombres generaron un porcentaje más alto de este tipo de conversación” (COES, 2022, p.6).

Regulación de los delitos de odio en España, Uruguay y Costa Rica

A continuación, se presenta un breve estudio de la normativa de los delitos de odio en países como España, Uruguay y Costa Rica.

España

En el 2008 se inicia una lucha para que los países pertenecientes a la Unión Europea (UE) incluyan las normativas necesarias y sanciones contra los delitos de odio, especialmente en España en donde se menciona que no ha tenido penas acordes a estos delitos. García (2020) señala:

[...] el legislador español no ha tenido en cuenta estas consideraciones, entre otras razones, porque en la regulación penal de los delitos de odio ha establecido una diferencia de pena mínima o insignificante entre acto preparatorio y lesión al bien jurídico. En consonancia con lo expuesto, el legislador no ha respetado el principio de proporcionalidad cuando el desvalor de resultado difiere en gran medida. (p.8)

Por lo anterior, la regulación penal en España se centra en tres elementos: la infracción, la condición de la víctima y la intencionalidad del autor (García, 2020). El primer paso de España fue aprobar en el 2011 la “Estrategia Integral contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y otras formas conexas de

intolerancia”, la cual se enfocaba en los protocolos a seguir en casos de delitos discriminatorios y cómo pueden contenerse. En el 2018 que se crea la Oficina Nacional de lucha contra los delitos de odio (ONDOD)², la cual contiene varios instrumentos que señala Bueno de Mata (2022, p.4):

- Plan de Acción de lucha contra los Delitos de Odio: creado en el 2019 para mejorar la formación y respuesta de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado (FFCCSE).
- Protocolo de Actuación de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad para los Delitos de Odio y conductas que vulneran las normas legales sobre discriminación: es un marco de referencia para que la FFCCSE aborde adecuadamente los delitos de odio.
- Guía de actuación con víctimas de delitos de odio con discapacidad del desarrollo: es un folleto de lectura fácil donde se explica el protocolo a realizar si una persona con discapacidad es víctima de un delito de odio.
- Guía de buenas prácticas para la denuncia de los delitos de odio: información resumida para educación de la población en general sobre que son delitos de odio y cómo realizar una denuncia.
- Protocolo para combatir el discurso de odio ilegal en línea: es un instrumento para la colaboración y coordinación para hacer cumplir la legislación de los delitos de odio en línea presentado en el 2021.

Con respecto a la legislación, el Código Penal Español en el artículo 510 modificado en el 2015, señala cuales delitos de odio pueden ser sancionados, ampliando al sujeto pasivo a “un grupo, una parte de este o contra una persona” y dejando la pena de seis meses a dos años y multa de seis a doce meses (Tapia Ballester, 2021). El Boletín Estatal del Estado (2019) indica que:

[...]quienes públicamente fomenten, promuevan o inciten directa o indirectamente al odio, hostilidad, discriminación o violencia contra un grupo, una parte del mismo o contra una persona determinada por razón de su pertenencia a aquél, por motivos racistas, antisemitas u otros referentes a la ideología, religión o creencias, situación familiar, la pertenencia de sus miembros a una etnia, raza o nación, su origen nacional, su sexo, orientación o identidad sexual, por razones de género, enfermedad o discapacidad [...]. (Código Penal, art.510, inc.1)

Además, se extiende el crimen a los delitos de odio en línea y al cambio de la pena, al decir:

Las penas previstas en los apartados anteriores se impondrán en su mitad superior cuando los hechos se hubieran llevado a cabo a través de un medio de comunicación social, por medio de internet o mediante el uso de tecnologías de la información, de modo que, aquel se hiciera accesible a un elevado número de personas [...]. (Código Penal, art.510, inc.3)

Otra normativa modificada para estar acorde a las nuevas tecnologías y a los delitos en línea es la Ley de Enjuiciamiento Criminal modificada el 7 de setiembre del 2022. La ley se modificó para agregar las diligencias de investigación tecnológicas, registro de almacenamiento digital, interceptación de comunicaciones, tratamiento automatizado de datos y búsquedas inteligentes, y las investigaciones encubiertas en entornos digitales o la denuncia telemática (Bueno de Mata, 2022; Boletín Estatal del Estado, 2022).

2. La ONDOD pertenece a la Secretaría de Estado de Seguridad. Tiene como objetivo proveer una formación y asistencia a los cuerpos policiales, asimismo, una mayor protección a la víctimas y testigos.



Uruguay

En Uruguay se contemplan los delitos penales de “incitación al odio, desprecio o violencia hacia determinadas personas” y la “Comisión de actos de odio, desprecio o violencia contra determinadas personas” desde el 2003 en la Ley 17.677, la cual establece protección penal a poblaciones marginadas y especificando la pena.

Al respecto, la normativa señala al respecto lo siguiente:

Artículo 149 bis. El que públicamente o mediante cualquier medio apto para su difusión pública, incitare al odio, al desprecio, o a cualquier forma de violencia moral o física contra una o más personas en razón del color de su piel, su raza, religión u origen nacional o étnico, será castigado con tres a dieciocho meses de prisión. [...] Artículo 149 ter. El que cometiere actos de violencia moral o física, de odio o de desprecio contra una o más personas en razón del color de su piel, su raza, religión u origen nacional o étnico, será castigado con seis a veinticuatro meses de prisión. (Ley 9.155, arts.149 bis y ter, título II, cap. I)

Esta tipificación de los delitos de odio en Uruguay ha llevado que se reconozcan delitos hacia la orientación sexual, identidad y expresión de género, los cuales están pocos normalizados en los países Latinoamericanos, asimismo establece una pena específica para estos actos (Jiménez y Álvarez, 2020). Además, en el caso de este país la prohibición del discurso de odio a nivel penal está incluida en la prohibición del genocidio, ya que fue el primer país en América Latina en implementar una ley similar al Estatuto de Roma, la Ley 18.026 denominada “Cooperación con la Corte Penal Internacional en materia de lucha contra el genocidio, los crímenes de guerra y de lesa humanidad”.

Esta ley incluye tres partes: la primera determina los crímenes generales (artículos del 1 al 15), la segunda determina los crímenes internacionales (artículos del 16 al 30) y la tercera regula los aspectos de cooperación y racionamiento con la Corte Penal Internacional (artículos del 31 al 77) (Camaño, 2008).

En el artículo 16 de la Ley 18.026 se amplió el tipo de crimen según lo establecido en el Estatuto de Roma, ya que incluye “político, sindical, o a un grupo con identidad propia fundada en “razones de género, orientación sexual, culturales, sociales, edad, discapacidad o salud”. Camaño (2008) y Cairoli (2008) destacan por medio del análisis normativo de dicha ley lo siguiente:

El que con la intención de destruir total o parcialmente a un grupo nacional, étnico, racial, religioso, político, sindical, o a un grupo con identidad propia fundada en razones de género, orientación sexual, culturales, sociales, edad, discapacidad o salud, perpetrare alguno de los actos mencionados a continuación, será castigado con quince a treinta años de penitenciaría:

- a. Homicidio intencional de una o más personas del grupo.
- b. Tortura, desaparición forzada, privación de libertad, agresión sexual, embarazo forzoso, sometimiento a tratos inhumanos o degradantes o lesiones graves contra la integridad física o mental de una o más personas del grupo.
- c. Sometimiento intencional de una o más personas del grupo, a privaciones de recursos indispensables para su supervivencia; a una perturbación grave de salud; a la expulsión sistemática de sus hogares o a condiciones de existencia que puedan impedir su género de vida o acarrear su destrucción física, total o parcial o del grupo.
- d. Medidas destinadas a impedir nacimientos en el seno del grupo.
- e. Traslado por la fuerza o bajo amenazas de uno o más miembros del grupo a otro grupo, o el desplazamiento del grupo del lugar donde está asentado.

Además, la misma ley penaliza a quienes inciten a cometer genocidio “el que instigare públicamente a cometer crimen de genocidio, será castigado con dos a cuatro años de penitenciaría (Ley 18.026, art.17, tít. II).

Sin embargo, Uruguay no tiene una ley específica para la tipificación y delitos de odio en línea, a pesar de que se han presentado varias iniciativas al Poder Legislativo sobre proyectos de delitos informáticos, ninguno ha pasado el debate parlamentario.

Costa Rica

En el caso de Costa Rica no existe una normativa específica para los delitos de odio, pero si tiene legislación que puede amparar penalmente algunos de estos delitos. Una de las acciones reciente del gobierno de Costa Rica contra los delitos de odio se dio en el 2022 al modificar el Código Penal en varios de sus artículos con el fin de regular los crímenes de odio, delito de discriminación racial y otras violaciones de derechos humanos.

En primera instancia se cambió el artículo 382 el cual modifica la condena de 20 a 35 años que abarca el crimen de genocidio:

Se impondrá prisión de diez a veinticinco años, a quien tome parte con propósito homicida, en la destrucción total o parcial de un determinado grupo de seres humanos, por razón de su nacionalidad, raza, o creencia religiosa o política. Con idéntica pena será sancionado quien:

1. Causare a los miembros de esos grupos graves daños corporales o psíquicos;
2. Colocare a dichos grupos en condiciones de vida tan precaria, que haga posible la desaparición de todos o parte de los individuos que los constituyen;
3. Tomare medidas destinadas a impedir los nacimientos dentro de esos grupos; y
4. Traslada, por medio de fuerza o intimidación, niños de uno de esos grupos a otros distintos. (Ley No 4573, art.382, tít.XVII)

Como se observa en este caso se habla de grupos de personas que pueden ser asesinadas por su nacionalidad, raza, religión o política, entre otros. Otro artículo del Código Penal es el artículo 381 bis que habla de la tortura a una persona por ciertas condiciones, pero este artículo se refiere a daños físicos, emocionales y mentales, en donde se habla específicamente de tipificación de delitos de odio.

Será sancionado con pena de prisión de tres a quince años, quien use métodos de tortura dirigidos a la afectación grave de la integridad física, mental o emocional de la víctima, que sean realizados para afectar la dignidad humana, el desarrollo físico o la capacidad mental de la víctima, con ocasión de cualquier tipo de discriminación o por razones fundadas en la pertenencia a un grupo racial, étnico, nacionalidad, religioso. o definido por su edad. sexo, orientación sexual, opinión política, condición migratoria, discapacidad o características genéticas y cualquier otra condición. (Código Penal, art.381 bis, inc.3)



La Ley 4573, art.381 bis señala que se sancionará con la misma pena a quienes incurran con las siguientes causales:

1. Por comisión u omisión cause intencionalmente dolor o sufrimientos graves, físicos o mentales, a una persona que el acusado tenga bajo su custodia o control, ya sea por cuidado habitual o por mandato de los tribunales.
2. El funcionario público que al procurar o lograr investigar u obtener información con métodos de coacción o intimidatorios.
3. La persona que amenace o utilice violencia como castigo o como un método para amedrentar, controlar o explotar a la víctima, como medida preventiva o por la pertenencia a un grupo racial, étnico, nacional, religioso, o definido por su edad, sexo, orientación sexual, opinión política, condición migratoria, discapacidad o características genéticas.
4. Al médico o cualquier personal de la salud que participe o colabore en la perpetración o encubrimiento del delito de tortura.
5. El funcionario público que, actuando en ese carácter, ordene, instigue o induzca a su comisión, o que, pudiendo impedirlo, no lo haga.
6. Sea cometido en perjuicio de personas menores de edad, en cuyo caso se incrementará en un tercio las penas establecidas en este artículo.
7. A través de actos de naturaleza sexual.

Otro aspecto que es sancionado en la ley es la violencia contra las mujeres –Ley No 8589-, la cual protege los derechos de las mujeres víctimas de violencia física, psicológica, sexual y patrimonial. De la misma manera, existe normativa para evitar ciertos tipos de discriminación como enfermedad o raza, pero la pena es muy baja, ya que solo impone de 20 a 60 días multa. Al respecto, la Ley General sobre el VIH Sida, señala:

Quien aplique, disponga o practique medidas discriminatorias por raza, nacionalidad, género, edad, opción política, religiosa o sexual, posición social, situación económica, estado civil o por algún padecimiento de salud o enfermedad, será sancionado con pena de veinte a sesenta días multa. El juez podrá imponer, además, la pena de inhabilitación que corresponda, de quince a sesenta días. (Ley 7771, art.48, cap.VII)

También, la ley ampara a una persona que ha sido tratada de manera discriminatoria en alguna institución privada o pública.

Será sancionado con veinte a sesenta días multa, la persona, al gerente o director de una institución oficial o privada, administrador de un establecimiento industrial o comercial, que aplicare cualquier medida discriminatoria perjudicial, fundada en consideraciones raciales, de sexo, edad, religión, estado civil, opinión pública, origen social o situación económica. (Ley 4573, art.380, tít.XVII)

Asimismo, la ley sanciona los homicidios pero de manera general, sin que sea tipificado los homicidios por delitos de odio, por lo que, la regulación de delitos de odio ha quedado a expensas de legislaciones que se han creado para regular otras figuras jurídicas.

Con respecto al delito de odio en redes sociales, en Costa Rica no se tiene una normativa específica, sino que se utilizan las existentes. En el 2018 se presentó el proyecto de ley bajo el expediente 20864, el cual fue archivado por vencimiento cuatrienal. Este proyecto tenía el objetivo de:

[...] procurar un equilibrio entre el ejercicio del derecho de expresión y el respeto a la honra y buen nombre de las personas. Esta iniciativa no posibilitar bloqueos masivos en redes sino establecer expresamente la sanción por delitos contra el honor cometidos con ocasión del uso de redes sociales, aumentando en un 50% los extremos de las penas vigentes, en virtud del impacto que puede tener una vulneración de este tipo por el grado de exposición y la velocidad con la que circulan las publicaciones. (Protección del honor ante el uso abusivo de la expresión en redes sociales, 2018, p.7)

Como se puede observar este proyecto trataba de regular los delitos en redes sociales en donde se dañe a una persona o grupo de personas, sin embargo, se archivó, dejando estos delitos todavía a la deriva del sistema judicial costarricense.

Comparación de normativa de delitos de odio en redes sociales: Costa Rica, España y Uruguay

En esta sección se desarrolla un análisis comparativo de los tres países en cuestión, referente a la normativa que regula los delitos de odio y los delitos de odio en redes sociales.

En la Tabla 1 se presenta una comparación acerca de la legislación en los códigos penales con cláusulas para prohibir la incitación al odio, al genocidio y la discriminación.

TABLA 1.

PROHIBICIONES Y SANCIÓN						
PAÍS	INCITACIÓN AL Oidio		INCITACIÓN DEL GENOCIDIO		INCITACIÓN A LA DISCRIMINACIÓN	
COSTA RICA			✓	De veinte a treinta y cinco años de prisión	✓	De veinte a sesenta días multa
ESPAÑA	✓	De uno a cuatro años de prisión	✓	De cinco a veinte años de prisión	✓	De uno a cuatro años de prisión
URUGUAY	✓	De tres a dieciocho meses de prisión	✓	De quince a treinta años de prisión	✓	De seis a veinticuatro meses de prisión

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Por un lado, Costa Rica no ha incluido sanciones a delitos de incitación al odio y la pena de discriminación es muy baja y corresponde a solo una multa. Por otro lado, España y Uruguay tienen una pena de prisión, con un tiempo muy bajo.

La comparación de los delitos de odio en redes sociales es presentada en Tabla 2.



TABLA 2.

DELITOS DE ODIO EN REDES SOCIALES						
PAÍS	NORMATIVA		INSTITUCIÓN ENCARGADA		PROTOCOLOS Y EDUCACIÓN	
COSTA RICA	X	Normativa de delitos de odio	X	No tiene una institución u oficina específica	X	Se tiene protocolos de violencia doméstica y sexual
ESPAÑA	✓	Artículo No 50 inc. 3, Código Penal	✓	Oficina Nacional de lucha contra los delitos de odio (ONDOD)	✓	Protocolo para combatir el discurso de odio ilegal en línea – Folleto disponible para personas en general
URUGUAY	X	Normativa de delitos de odio	X	No tiene una institución u oficina específica	X	Se tiene protocolos de violencia doméstica y sexual

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Como se observa en la Tabla 2, solamente España cuenta con normativa para los delitos de odio en redes sociales, así como una oficina encargada para todos los delitos de odio y protocolos adecuado; mientras que Costa Rica y Uruguay no tienen ninguno de los tres aspectos para estos delitos. Además, es importante mencionar que España también ha creado normas para el uso de tecnología para las investigaciones de los delitos de odio en línea.

Discusión

Así como la sociedad y la tecnología están avanzado hacia nuevas formas de cometer delitos, el ordenamiento jurídico de cada país debe ser dinámico para ir transformándose en nuevas normativas para defender los derechos de las personas, especialmente de los delitos de odio en redes sociales.

Se puede apreciar que los países que pertenecen a la UE, como España, se han realizados esfuerzos para regular y abordar adecuadamente estos delitos desde distintas fuentes, como son: la educación, formación policial, normativa, legislación, institución encargada y presupuesto, para dar un abordaje integral y que incluyan en las investigaciones judiciales las variables y motivaciones que llevaron al delito de odio en redes sociales, el cual tiene características propias. Sin embargo, países Latinoamericanos como Uruguay, Costa Rica y Nicaragua (Salazar, 2019) no cuentan con normativa específica ni protocolos para el abordaje de estos delitos o para brindar protección jurídica a las víctimas. Este resultado del estudio coincide con los resultados obtenidos en Salazar (2019) sobre el vacío jurídico de estos casos.

Los delitos de odio en redes sociales han sido dirigidos en su mayoría a grupos sociales minoritario -género y orientación sexual- o a mujeres por su físico (COES y ONU, 2022), por lo que, se intuye que la normativa costarricense está desprotegiendo de los derechos humanos a poblaciones vulnerables en la vida real y que además sufren provocaciones, mofas e insultos en los medios digitales, lo cual ha sido normalizado o visto como una forma de entrenamiento. Las redes sociales puede ser un medio para que se difunda información que incite y aumente la violencia a nivel social, por eso, es importante que las leyes tipifiquen este tipo de delitos y que sea definido como una figura jurídica con penas acorde a la magnitud del daño.

Es preocupante que en Costa Rica no se lleve registro de las denuncias, monitoreo e investigaciones de los delitos de odio y de los delitos de odio en redes sociales según lo encontrado en Arroyo y Jones (2020). Lo anterior, ha sido el resultado de la poca voluntad de las autoridades costarricenses para realizar una normativa y una formación integral a los entes involucrados, ya que no solo se debe abarcar lo jurídico, sino la fuerza pública, la atención de víctimas, educación de la población y el trabajo conjunto de instituciones que velen por los derechos humanos. En este estudio no se encontró información de protocolos, guías o de alguna noticia que indique que el gobierno ha realizado medidas para abordar los delitos de odio en redes sociales.

Conclusiones

Este documento ha realizado un estudio comparativo de tres países - Costa Rica, España y Uruguay- sobre la normativa y figura jurídica de los delitos de odio a partir de las redes sociales. Uno de estos hallazgos es que sólo España ha incorporado la figura jurídica de estos delitos a su normativa, mientras Costa Rica y Uruguay no lo han realizado.

Los países de la Unión Europea han realizados esfuerzos importantes con respecto a la prevención, contención, investigación de los delitos de odio en redes sociales, lo cual hace que muchos países de Europa estén abordando este tema de una mejor manera, en contraste con los países latinoamericanos abarcados en este estudio que no cuentan con directrices ni con ideas de proyectos futuros. Esto es un reflejo sobre la región latinoamericana, que se está quedando atrás con respecto a lo que solicitan los organismos orientados a la protección de los Derechos Humanos, ya que está dejando sin protección jurídica a individuos y colectivos que son agredidos diariamente y que no tienen posibilidad de hacer valer sus derechos y sentirse seguros en su país.

Los delitos de odio por redes sociales, son causa de violencia que tiene efectos negativos en las víctimas y la población en general, ya que su motivación es el “odio” y este es expandido a la sociedad y a las nuevas generaciones, por lo tanto, si no se regula jurídicamente o se adapta la legislación actual, puede ocasionar daños en la sociedad que pueda ser difícil de eliminar en un futuro.

Finalmente, este tipo de delitos requieren de un mayor análisis más allá del componente jurídico, dado que, abarca situaciones políticas, sociales, psicológicas y culturales que merecen ser investigadas, sobre qué provoca que una o varias personas decidan violentar la vida de alguien más a través de las plataformas digitales y cómo de manera integral tiene que ser abordado por especialistas.

Referencias bibliográficas

- Arroyo, L. y Jones, M. (2020). *Crímenes de odio por orientación sexual e identidad de género real o percibida en Costa Rica*. Hivos. <https://lc.cx/iVXJB1>
- Boyd, D. (2014). *The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Bueno de Mata, F. (2022). *Delitos de odio y redes sociales: retos procesales*. Diario La Ley 10180, Sección Tribuna. <https://lc.cx/3KMn70>
- Cairolí, M. (2008). Normas nacionales sobre el odio, desprecio y violencia Racial. *La Ley Uruguay: legislación, jurisprudencia y doctrina*, (3). 259-263.
- Camaño, D. (2008). La implementación del Estatuto de Roma en el Uruguay. *Revista de derecho penal*, (17). 39-46. <http://www.legal-tools.org/doc/2faebd/>
- Carmignani, G. (1979). *Elementos de Derecho Criminal*. Editorial Temis Ltda.



- Carrara, F. (1976). *Opúsculos del Derecho Criminal*. Temis.
- Código Penal, Ley 4573 de 1970. Arts. 1 y ss. 15 de noviembre de 1970. (Costa Rica). <https://lc.cx/ffREhKL>
- Código Penal, Ley 9.155 de 1993. Arts.149 y ss. 04 de diciembre de 1993 (Uruguay). <https://lc.cx/zXbv0->
- COES. (2022). *Informe COES sobre discursos de odio y discriminación 2022*. Organización de las Naciones Unidas. <https://lc.cx/x6ol7l>
- Conseil de L'Europe. (2006). *Affaire Erbakan c. Turquie* [Asunto Erbakan vs Turquía]. Cour Européenne des droits del'homme European court of human rights. <https://lc.cx/mC8MnE>
- Fuentes, J.L. (2017). El odio como delito. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*. 19-27. <https://lc.cx/FNdmfg>
- García Domínguez, I. (2021). El tratamiento penal de los delitos de odio en España con la adopción de una perspectiva comparada. *Anuario Iberoamericano De Derecho Internacional Penal*, 8(8), 1-27. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/anidipla.9899> (Original work published 10 de febrero de 2021)
- Global Campaign for free expression. (2009). *Los Principios de Camden sobre la Libertad de Expresión y la Igualdad*. Article 19. <https://lc.cx/ffH9ih8>
- Jiménez, R., y Álvarez, G. (2020). *Protocolo de Investigación de crímenes motivados por prejuicios y odio contra la población LGBTIQ*. <https://lc.cx/VGzcwA>
- Ley 18.026 de 2006. Cooperación con la Corte Penal Internacional en materia de lucha contra el genocidio, los crímenes de guerra y de lesa humanidad. 04 de octubre de 2006. DO. N°27091. <https://lc.cx/GuH81U>
- Ley 7771 de 1998. Ley General sobre el VIH Sida. 29 de abril de 1998. DO. N°96 <https://lc.cx/dm7Nly>
- Ley 8589 de 2007. Ley de Penalización de la Violencia Contra las Mujeres. 30 de mayo de 2007. DO.N°103. <https://lc.cx/PRtBZY>
- Machicado, J. (2010). *Concepto de Delito*. Apuntes Jurídicos. <https://lc.cx/F5qr5o>
- Ministerio Fiscal. (24 de mayo de 2019). *Circular 7/2019 de 14 de mayo, de la Fiscalía General del Estado, sobre pautas para interpretar los delitos de odio tipificados*. Boletín Estatal del Estado. <https://lc.cx/DvQF6Q>
- Miranda Salazar, S. L. (2019). *Análisis de los delitos de odio tanto en el marco jurídico nacional como internacional* (Tesis de Licenciatura en Derecho, Universidad de Costa Rica). Repositorio SIBDI UCR. San Ramón, Costa Rica. <https://lc.cx/ZloxTe>
- Protección del honor ante el uso abusivo de la expresión en redes sociales. N°20864. Asamblea Legislativa de la República. (2018). <http://www.aselex.cr/boletines/Proyecto-20864.pdf>
- Real Academia Española. (2023). *Odio*. RAE. <https://dle.rae.es/odio>
- Real Decreto de 14 de septiembre de 1882, Ley de Enjuiciamiento Criminal. Ministerio de Gracia y Justicia. (1882). <https://lc.cx/6zYHBF>
- Romagnosi, J. (1956). *Génesis del derecho penal*. Temis.

- Tapia Ballester, P. (2021). El discurso de odio del artículo 510.1.a) del Código Penal español: la ideología como un Caballo de Troya entre las circunstancias sospechosas de discriminación. *Política Criminal: Revista Electrónica Semestral de Políticas Públicas en Materias Penales*, 16(31). 284-320. <https://lc.cx/sETMC9>
- Trejo, R. (2015). Intolerancia en línea, entenderla, exhibirla, debatirla. En C. Sánchez (Coord. Ed.), *Mensajes de odio y discriminación en las redes sociales* (pp.39-48). Colección Matices. https://lc.cx/bOEq_6
- UK Government. (2016). *Action Against Hate*. The UK Government's plan for tackling hate crime, OGL. <https://lc.cx/krH8JR>

REVISTA
RED pensar

Análisis Jurídico de la Ley de Conservación de Vida
Silvestre N° 7317 y la Ley de SENASA N° 8495
*Regulatory analysis with the Wildlife Conservation
Law N° 7317 and SENASA Law N° 8495*

Yócelin Ríos Montero

Revista REDpensar, volumen 12, número 2, Julio-Diciembre 2023
ISSNe: 2215-5384

Revelando otras prácticas 2
Recibido: 15 de junio del 2023
Aceptado: 15 de noviembre del 2023

DOI: 10.31906/redpensar.v12i2.260





Análisis Jurídico de la Ley de Conservación de Vida Silvestre N° 7317 y la Ley de SENASA N° 8495

Regulatory analysis with the Wildlife Conservation Law N° 7317 and SENASA Law N° 8495

Yócelin Ríos Montero ¹

Resumen

Este texto tiene como objetivo analizar las competencias, procedencia e interpretación de las funciones que regulan la vida silvestre conforme a la Ley de Conservación de Vida Silvestre N° 7317 y la Ley SENASA N° 8495. La metodología empleada consiste en la revisión y análisis de las normas jurídicas, dictámenes y jurisprudencias que se deriva de ellas. Se destaca el rol de los profesionales que realizan funciones relacionadas con la vida silvestre. Por otra parte, los resultados presentados son conforme a la revisión, análisis e interpretación de las fuentes primarias y secundarias consultadas. En conclusión, es posible evidenciar los posibles conflictos de competencias entre ambas instituciones, normas jurídicas, así como la procedencia e interpretaciones de sus funciones y objetivos.

Palabras Clave: CONFLICTOS DE COMPETENCIAS, PROCEDENCIA, LEY DE CONSERVACIÓN DE VIDA SILVESTRE, LEY SENASA, COLEGIOS PROFESIONALES, REGENTES.

Abstract

This article aims to carry out an analysis of the powers, origin and interpretation of the functions that regulate wildlife in accordance with the Wildlife Conservation Law N° 7317 and the SENASA Law N° 8495. The methodology used consists of the review and analysis of the legal norms, opinions and jurisprudence derived from them. The role of professionals who perform functions related to wildlife will be highlighted. On the other hand, the results will be generated according to the review, analysis and interpretation of the primary and secondary sources consulted. In conclusion, it will be possible to demonstrate the possible conflicts of powers between both institutions, legal norms, as well as the origin and interpretations of their functions and objectives.

Keywords: CONFLICTS OF COMPETENCES, ORIGIN, WILDLIFE CONSERVATION LAW, SENASA LAW, PROFESSIONAL COLLEGES, REGENTS.

1. San José, Costa Rica. Ministerio de Ambiente y de Energía (MINAE), Secretaria Ejecutiva, Dpto. Conservación y Uso Sostenible de la Biodiversidad y los Servicios Ecosistemicos. Maestría en Gestión Ambiental y Conservación. Estudiante de Derecho, Facultad de Derecho, Universidad De La Salle. Facultad de Derecho. Correo electrónico: yocelinrios@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5844-2716>

Introducción

En primer lugar, este artículo académico contiene una serie de apartados, los cuales permitirán comprender el alcance que permite obtener los resultados y concluir en lo pertinente y conducente del cumplimiento del objetivo.

Naturaleza Jurídica de las instituciones públicas: SINAC y SENASA.

Normas jurídicas e instituciones vinculantes con vida silvestre.

- Ley de Conservación de Vida Silvestre N° 7317.
- Ley SENASA N° 8495 y Consejo Epidemiológico.
- Ley de Maltrato Animal N° 7451.

Colegios Profesionales, regentes vinculados a vida silvestre.

- Colegio de Médicos y Veterinarios.
- Colegio de Biólogos de Costa Rica.

Análisis de casos:

- Especies exóticas o exóticas invasoras.
- Lista de especies exóticas ornamentales.

En segundo lugar, se hará el respectivo análisis e interpretación de datos e información utilizando fuentes primarias y secundarios descritas en la metodología, en donde se hará una revisión de normas jurídicas (leyes, reglamentos, entre otros) así como posibles dictámenes de jurisprudencia.

En tercer lugar, la posible vinculación de los profesionales adscritos de los colegios profesionales que se estarían vinculando en vida silvestre.

En cuarto lugar, será la presentación de dos casos (especies exóticas o exóticas invasoras, la lista de especies exóticas ornamentales); para ejemplificar y evidenciar la procedencia e interpretación de las funciones que regulan la vida silvestre conforme a la Ley vida silvestre y SENASA.

En este mismo orden de días, en el ámbito profesional los resultados obtenidos podrán se darán a conocer a ambas instituciones (SINAC y SENASA) a efectos de que tengan esa claridad jurídica de la delimitación de las competencias, así como la procedencia e interpretación de las funciones.

Referencial teórico

Instituciones publicadas vinculadas a vida silvestre

Sistema Nacional de Áreas de Conservación (SINAC).

El Sistema Nacional de Áreas de Conservación (SINAC), fue creado con la Ley de la Biodiversidad, de 1998. Dicha Ley destaca que:

El SINAC es un sistema de gestión y coordinación institucional, desconcentrado y participativo, que integrará las competencias en materia forestal, vida silvestre, áreas protegidas y el Ministerio del Ambiente y Energía, con el fin de dictar políticas, planificar y ejecutar procesos dirigidos a lograr la sostenibilidad en el manejo de los recursos naturales de Costa Rica. (Ley 7788, art.22, secc.II)



Además, ejercerán sus funciones y competencias como una sola instancia, mediante la estructura administrativa del Sistema, sin perjuicio de los objetivos para los que fueron establecidos de “la Dirección General de Vida Silvestre, la Administración Forestal del Estado y el Servicio de Parques Nacionales” (Ley 7788, 1998).

Servicio Nacional de Salud Animal (SENASA).

El Servicio Nacional de Salud Animal (SENASA), fue creado en el año 2006, mediante la Ley N° 8495, la cual está adscrito al Ministerio de Agricultura y Ganadería (MAG), adjudicándole competencias en salud animal, salud pública veterinaria y ambiental, esta última en relación con los establecimientos sujetos a supervisión y control, que anteriormente se encontraban dispersas en diferentes instituciones (Ley 8495, 2006). Entre las principales competencias que señala dicha Ley, en el artículo 6, son:

Administrar, planificar, dirigir y tomar medidas pertinentes en todo el país para cumplir con sus servicios, programas y campañas en materias de prevención, control y erradicación de plagas y enfermedades de los animales.

Controlar y garantizar la salud de los animales domésticos, acuáticos, silvestres u otros de las diferentes especies, así como la inocuidad de los productos, subproductos y derivados para consumo humano o animal.

Naturaleza Jurídica de las instituciones públicas: SINAC y SENASA

En el siguiente cuadro se describe la naturaleza jurídica de las instituciones públicas que se vinculan con vida silvestre, por lo que se realiza una breve descripción conforme a las normas jurídicas que lo regulan.

CUADRO 1.
Aspectos generales de los colegios profesionales.

Naturaleza Jurídica de las instituciones públicas		
Nombre de la institución	SINAC	SENASA
Tipo de naturaleza Jurídica	personería jurídica propia y personalidad jurídica instrumental	órgano de desconcentración mínima y personalidad jurídica instrumental
Ley que la regula	Ley de Biodiversidad N° 7788. 1998	Ley General del Servicio Nacional de Salud Animal N° 8495. 2006
Articulado	Capítulo III, Artículo 11.	Capítulo II, Artículo 8.
Descripción	será un sistema de gestión y coordinación institucional, desconcentrado y participativo, que integrará las competencias en materia forestal, vida silvestre, áreas protegidas y el Ministerio del Ambiente y Energía	adjudicándole competencias en salud animal, salud pública veterinaria y ambiental, esta última en relación a los establecimientos sujetos a supervisión y control, que anteriormente se encontraban dispersas en diferentes instituciones

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Normas jurídicas vinculantes con vida silvestre

Se mencionan las normas jurídicas que se vinculan con vida silvestre en Costa Rica: Ley de Conservación de Vida Silvestre -7317- (competencia otorgada al SINAC), Ley SENASA 8495 (competencia otorgada al SENASA) y Ley de Maltrato Animal N° 7451 (comparten competencias entre el SINAC-SENASA).

Ley de Conservación de Vida Silvestre (LCVS).

En la Ley de Conservación de Vida Silvestre -7317-, Decreto Ejecutivo N°9106.- Reforma y Adiciones a la LCVS -7317- y su Reglamento 40548-MINAE; a través del cual se describe propiamente las competencias y funciones en materia de vida silvestre, conferidas al SINAC según la Ley de la Biodiversidad -7788-.

CUADRO 2.
Competencias otorgadas al SINAC en vida silvestre.

Competencias en vida silvestre		
Ley de Conservación de Vida Silvestre N° 7317	DE N° 9106.- Reforma y Adiciones a la Ley de Conservación de Vida Silvestre N° 7317	DE N° 40548-MINAE.- Reglamento a la LCVS
ARTICULO 7.- La Dirección General de Vida Silvestre del Ministerio de Recursos Naturales, Energía y Minas tiene las siguientes funciones en el ejercicio de su competencia:	Artículo 7.- El Sistema Nacional de Áreas de Conservación del Ministerio de Ambiente y Energía tiene las siguientes funciones en el ejercicio de su competencia:	Artículo 9.- Funciones del SINAC. Para los fines de la Ley y este Reglamento, el SINAC tendrá las siguientes funciones:
a) Establecer las medidas técnicas por seguir, para el buen manejo, conservación y administración de la flora y fauna silvestres, objetos de esta Ley y de los respectivos convenios y tratados internacionales ratificados por Costa Rica	a) Establecer las medidas técnicas por seguir para el buen manejo, conservación y administración de la vida silvestre(*), objeto de esta ley y de los respectivos convenios y tratados internacionales ratificados por Costa Rica.	1. Elaborar y actualizar el Plan Nacional de Vida Silvestre, de acuerdo con las políticas establecidas en la Política Nacional de Biodiversidad y su Estrategia, el Plan Nacional de Desarrollo y los instrumentos de planificación institucional.
b) Recomendar el establecimiento de los refugios nacionales de vida silvestre y administrarlos.	b) Establecer los refugios nacionales de vida silvestre y administrarlos.	2. Otorgar las licencias, permisos u autorizaciones que señalan la LCVS y este reglamento

Fuente: Elaboración propia, 2023.



Servicio Nacional de Salud Animal.

En este sentido, el SENASA, podrían vincularse directa o indirectamente con el tema de vida silvestre tal y como lo establece el Artículo 1º-Objeto. La presente Ley regula la protección de la salud animal, la salud pública veterinaria y el funcionamiento del Servicio Nacional de Salud Animal (SENASA) de la Ley General del Servicio Nacional de Salud Animal -8495-.

CUADRO 3.
Objetivos de SENASA.

Competencias de SENASA conforme a la Ley		
Ley General del Servicio Nacional de Salud Animal Nº 8495	Artículo 2º-Objetivos de la Ley. La presente Ley tiene como objetivos:	
a) Administrar, planificar, dirigir y tomar medidas pertinentes en todo el país, para cumplir con sus servicios, programas y campañas, en materia de prevención, control y erradicación de plagas y enfermedades de los animales.	b) Administrar, planificar, dirigir y tomar las medidas veterinarias o sanitarias pertinentes sobre el control de la seguridad e inocuidad de los productos y subproductos de origen animal....	c) Establecer, planificar, ejecutar y evaluar las medidas necesarias para llevar a cabo el control veterinario de las zoonosis.
d) Proponer al Poder Ejecutivo que dicte las normas reglamentarias sobre las materias de salud animal y salud pública veterinaria.	e) Dictar las normas técnicas pertinentes, elaborar los manuales de procedimientos, así como ejecutar y controlar las medidas de bienestar animal, inspección veterinaria, desplazamiento interno, importación, exportación, tránsito, cordones sanitarios.....	f) Implantar las medidas necesarias para el tránsito e intercambio nacional e internacional de los animales domésticos, acuáticos, silvestres u otros, su material genético o biotecnológico, sus productos, subproductos, derivados, sus desechos, las sustancias peligrosas....

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Consejo Epidemiológico del SENASA.

Por otra parte, SENASA fue creado por el Consejo Epidemiológica de SENASA, según el artículo 1º-Créase el Consejo Epidemiológico del SENASA, en adelante denominado Consejo Epidemiológico, como órgano asesor técnico de la Dirección General, con el objetivo de, analizar, estudiar y discutir temas epidemiológicos y relevantes para el SENASA, así como realizar aportes sustanciales en el tema y desarrollo de políticas, planes y procedimientos, acorde a las responsabilidades del SENASA en nuestro país; que se desprende de la DIRECTRIZ SENASA-DG-D07-2010 en la cual se considera sus labores (Anexo 1. Directriz 07, 2010).

Las labores de los médicos veterinarios: a.) Asesorar a la Dirección General en la definición de políticas sanitarias; b.) Asesorar a la Dirección General y a los Programas Nacionales en materia de Planes de Emergencia, planes de control, de erradicación y Protocolos de Vigilancia; c.) Proponer estudios epidemiológicos para definir situación sanitaria del país; d.) Apoyar en la elaboración de procedimientos, registros e instructivos relacionados con actividades del SENASA en el campo de la epidemiología y f.) Participar en reuniones de las comisiones de especies animales.

Entre las obligaciones de los Médicos Veterinarios Epidemiólogos: a.) Participar activamente en el Consejo Epidemiológico, Subcomités o en reuniones de las comisiones de especies animales, comités para decidir sobre situaciones y lineamientos epidemiológicos del país; b.) Fungir como evaluador en la aplicación de los Protocolos de Vigilancia y el funcionamiento de los Planes de Control de las enfermedades a solicitud de la Dirección General y d.) Otras funciones definidas por la Dirección General del SENASA, el Consejo Epidemiológico del SENASA y/o el director de la Unidad de Epidemiología.

Ley de Bienestar Animal.

En concordancia con las otras dos normas jurídicas descritas, falta mencionar la Ley de Bienestar Animal, la cual se vincula con vida silvestre únicamente en los siguientes artículos que así la refieren:

Trato a los animales silvestres. Los animales silvestres deberán gozar, en su medio, de una vida libre y tener la posibilidad de reproducirse. La privación de su libertad, con fines educativos, experimentales o comerciales, deberá producirles el mínimo daño posible y estar acorde con la legislación vigente, sin perjuicio de lo dispuesto en la Ley de conservación de la vida silvestre N°7317 del 30 de octubre de 1992. (Ley 7451, art.4, cap. I)

Además, señala:

Trato a los animales de exhibición. Los animales de los zoológicos deberán exhibirse, alimentarse y mantenerse en las condiciones adecuadas a cada especie. (Ley 7451, art.8, cap. I)

Pronunciamientos varios

Ley de Conservación de Vida Silvestre N° 7317.

A raíz de lo expuesto anteriormente, vale la pena presentar información de algunos pronunciamientos relacionados con las funciones y competencias, conforme al artículo 7 de la Ley de marras, Decreto Ejecutivo N°9106.- Reforma y Adiciones a la LCVS N° 7317 y su Reglamento N°40548-MINAE; las cuales se relacionan con vida silvestre.

CUADRO 4.
Pronunciamientos relacionados con funciones y competencias.

Pronunciamientos varios			
Nombre de la norma jurídica	Ley de Conservación de Vida Silvestre N° 7317	DE N° 9106.- Reforma y Adiciones a la Ley de Conservación de Vida Silvestre N° 7317	DE N° 40548-MINAE.- Reglamento a la LCVS
Análisis de la norma jurídica	ARTICULO 7.- La Dirección General de Vida Silvestre del Ministerio de Recursos Naturales, Energía y Minas tiene las siguientes funciones en el ejercicio de su competencia:	Artículo 7.- El Sistema Nacional de Áreas de Conservación del Ministerio de Ambiente y Energía tiene las siguientes funciones en el ejercicio de su competencia:	Artículo 9.- Funciones del SINAC. Para los fines de la Ley y este Reglamento, el SINAC tendrá las siguientes funciones:
Acciones y resoluciones constitucionales	No hay	No hay	No hay
Jurisprudencia relacionada	No hay	No hay	No hay
Observaciones	No hay	No hay	No hay
Pronunciamiento de la PGR	No hay	No hay	No hay

Fuente: Elaboración propia, 2023.



Con respecto, a la Ley General del Servicio Nacional de Salud Animal, se citarán algunos pronunciamientos de acciones, resoluciones constituciones, concordancias y jurisprudencia consultados; sin embargo, se hace la salvedad de que no se vinculan con vida silvestre siendo el tema de análisis..

CUADRO 5. Pronunciamientos relacionados con la Ley General del Servicio Nacional de Salud Animal N° 8495.

Pronunciamientos Ley General del Servicio Nacional de Salud Animal N° 8495			
Artículos	Acciones y resoluciones constitucionales	Concordancias	Jurisprudencia relacionada
Artículo 1º— Objeto. La presente Ley regula la protección de la salud animal, la salud pública veterinaria y el funcionamiento del Servicio Nacional de Salud Animal (Senasa)	<u>Resolución: 037 del: 06/07/2012</u> Nombre: Dicta medida sanitaria de carácter general y obligatoria la prohibición en las fincas piñeras del Distrito de Cutris de realizar nuevos derribos de plantaciones de piña por al menos 90 días Concuerda con : Toda la norma	No hay resultados	No hay resultados
Artículo 2º— Objetivos de la Ley. La presente Ley tiene como objetivos:	No hay resultados	<u>Directriz: 010 del: 11/11/2010</u> <u>Estado: NO VIGENTE</u> <u>Directriz: 012 del: 11/11/2010</u> <u>Estado: NO VIGENTE</u> <u>Directriz: 011 del: 11/11/2010</u> <u>Estado: NO VIGENTE</u> <u>Directriz: 003 del: 01/05/2013</u> Oficial de Identificación y Rastreabilidad Individual del Ganado Bovino y Bufalino (SIRIGABB)	11-Nov-2019 Expediente: 16-010018-1027-CA, no se relacionado con el tema de vida silvestre
Artículo 3º— Interés público. Decláranse de interés público la salud de los animales domésticos, silvestres, acuáticos y cualesquiera otro....	No hay resultados	<u>Decreto</u> <u>Ejecutivo: 35260 del: 25/02/2009</u> <u>Estado: NO VIGENTE</u> <u>Dictamen: 293 del :22/07/2020 no se relaciona con el tema de vida silvestre</u>	No hay resultados
Artículo 4º— Interpretación de esta Ley. La presente Ley será interpretada en beneficio de la salud humana, la salud animal y el medio ambiente, y para la protección de cada uno de ellos.	<u>Resolución: 14 del: 07/03/2017</u> Nombre: Medidas sanitarias para evitar la introducción y dispersión del pequeño escarabajo de las colmenas (Aethina tumida) en el territorio nacional Concuerda con : Toda la norma	No hay resultados	No hay resultados

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Colegios Profesionales y Regentes vinculados a vida silvestre.

Hablamos propiamente de los colegios profesionales: Médicos Veterinarios y Biólogos; donde sus Leyes, Códigos y Reglamentos que regula a sus agremiados; los cuales con vida silvestre.

CUADRO 6.
Aspectos generales de los colegios profesionales.

Aspectos generales de los colegios profesionales		
Nombre del colegio profesional	¿Cuál es el objetivo del colegio profesional? ¿Cuál es su finalidad principal?	¿Quiénes pueden ser miembro del colegio profesional?
Colegio de Médicos Veterinarios	Artículo 3.- a) Velar por que la profesión de la Medicina Veterinaria se ejerza de acuerdo con las normas de la ética profesional; b) Prohijar las asociaciones Médico Veterinarias de las distintas especialidades que se formen con fines científicos; c) Promover el intercambio científico entre sus miembros; y el de éstos con los centros y autoridades científicas nacionales y extranjeras	Artículo 2.- Serán miembros de dicho colegio todos los profesionales en Medicina Veterinaria costarricenses o extrandjeros que presenten constancia de residencia en el país por no menos de cinco años antes o despues de su graduación, cuyos títulos Universatarios esten registrados en la Universidad de Costa Rica
Colegio de Biólogos de Costa Rica	Artículo 1: a) Promover el progreso de la biología y todas las ciencias que con ella se relacionan; c) Dar opinión en materias de su competencia cuando fuere consultado por alguno de los Supremos Poderes; d) Promover y defender el decoro y realce de la profesión;	Artículo 2: Forman el Colegio los biólogos graduados en Costa Rica o incorporados de acuerdo con las leyes y tratados sobre la materia. Se tendrán por inscritos los que al momento de aprobarse esta ley figuren como profesores del Departamento de Biología de la UCR y, de derecho, también quedarán inscritos los bachilleres, licenciados, y doctores en ciencias biológicas graduados o incorporados por la UCR.

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Colegio de Médicos y Veterinarios: Ley Orgánica del Colegio de Médicos Veterinarios de Costa Rica.

El Colegio de Médicos y Veterinarios, cuenta con la Ley Orgánica del Colegio de Médicos Veterinarios de Costa Rica, que entró en vigor desde el año 1964, pero a partir de 1997 fue derogada y actualmente se cuenta con la Ley 7724, misma que regula a sus profesionales como médicos veterinarios según sus especialidades (arts.81-83, cap. XX)

Reglamento de la Ley Orgánica del Colegio de Médico Veterinarios.

En el Reglamento de la Ley Orgánica del Colegio de Médico Veterinarios, regula los establecimientos que los médicos veterinarios pueden regentar según el “son establecimientos médico veterinarios los siguientes: a.) hospitales veterinarios; b.) clínicas veterinarias, c.) consultorios veterinarios; d.) maternidades veterinarias entre otros” (art.102, cap.XVI).

Reglamento Interno de regencias y asesorías permanentes del Colegio de Médicos Veterinarios.

En seguimiento al tema de las funciones y responsabilidades que tienen los médicos veterinarios, así como dentro de sus competencias en salud animal, salud pública veterinaria y ambiental, al amparo del Reglamento Interno de regencias y asesorías permanentes del Colegio de Médicos Veterinarios N° 37.



En los Capítulos II y IV aparecen las labores que pueden ejercer los médicos veterinarios en una clínica veterinaria, parque zoológico y un zoológico; según los artículos 48, 50 y 52, que se vincula con vida silvestre; tal y como se muestra en los cuadros 11, 12 y 13 respectivamente (Reglamento 37, 1998).

CUADRO 7.

Clínica veterinaria que puede regentar médico veterinario.

Establecimientos que regentes los médicos veterinarios		
Capítulo	Artículo	Clínica veterinaria
II	48	4) Se comunique al Colegio todo cese de Regencia, modificación de razón o denominación social, vacaciones del Regente, sustituciones, venta, traslado o cierre del Establecimiento Médico Veterinario.
		5) Se establezca un correcto y detallado sistema de registros y el correspondiente archivo de expedientes, debiendo entregar al Colegio o a la autoridad competente, las informaciones estadísticas requeridas.
		6) Se denuncie de la sospecha o aparición de zoonosis y otras enfermedades en animales que el MS o el MAG declaren como de denuncia obligatoria de acuerdo con el artículo 185 de la Ley General de Salud, N° 5395 o la Ley General de Salud Animal, N° 6243.
		12) Se realice el internamiento de pacientes únicamente durante el tiempo que permanezca personal idóneo para asistir al paciente.
		13) Se apliquen en el Establecimiento Clínico Veterinario, los principios de la Ley de Bienestar Animal, N° 7451.
		14) Se realicen las eutanasias con métodos apegados a las normas universales de eutanasia.
		19) Controlar que en el Establecimiento Clínico Veterinario se atiendan las normas del Código de Ética en la atención de clientes y pacientes remitidos o atendidos por otros profesionales.

Fuente: Elaboración propia, 2023.

CUADRO 8.

Parque Zoológico que puede regentar un médico veterinario.

Establecimientos que regentes los médicos veterinarios		
Capítulo	Artículo	Parque Zoológico
II	50	1) Se denuncie la sospecha o aparición de zoonosis y otras enfermedades en animales que el MS o el MAG declaren como de denuncia obligatoria de acuerdo con el artículo 185 de la Ley General de Salud, N° 5395 o la Ley General de Salud Animal, N° 6243.
		3) Se conozca y aplique la Ley de Bienestar Animal, N° 7451.
		5) Se aisle en cuarentena cualquier animal que dentro de las instalaciones muestre síntomas clínicos que lleven a la sospecha o diagnóstico de enfermedad infectocontagiosa y ejecutar las acciones médicas requeridas para la recuperación de la salud del animal afectado.
		6) Se establezcan y ejecuten los programas de nutrición, medicina preventiva, manejo sanitario y registro, para cada animal o grupo de animales, según su especie, edad, sexo y otras variables de consideración.
		11) Se remuevan del establecimiento animales cuyo estado de salud sea tal que ponen en peligro su vida de continuar en el establecimiento. En aquellos casos irreversibles que causen dolor y sufrimiento al animal de continuar con vida, podrá recomendar la eutanasia...

Fuente: Elaboración propia, 2023.

CUADRO 9.

Zoocriadero de vida silvestre que puede regentar un médico veterinario.

Establecimientos que regentes los médicos veterinarios		
Capítulo	Artículo	Zoocriadero
IV	52	1) Se cumplan con las disposiciones cuarentenarias del pie de cría y nuevas adquisiciones que ingresen al establecimiento, informando a las autoridades competentes en caso de animales provenientes de otros países....
		3) Se remuevan aquellos animales cuyo estado de salud sea tal que ponen en peligro su vida de continuar en el establecimiento.....
		5) Se cuente con instalaciones que tengan o contengan a los animales con las disposiciones sanitarias vigentes y otros elementos necesarios para preservar la salud e integridad física de sus ocupantes y no les causen molestias, dolor o estrés innecesario.
		7) Se eviten la muerte, daños y sufrimiento de los animales que sean transportados fuera de las instalaciones, y que éstos sean movilizados en medios apropiados, tomando medidas de sedación cuando se amerite.
		9) Se apliquen en el establecimiento, los principios de la Ley de Bienestar Animal, N° 7451 no contemplados por este capítulo.
		10) Se denuncie la sospecha o aparición de zoonosis y otras enfermedades en animales que el M.S. o el M.A.G. declaren como de denuncia obligatoria de acuerdo con el artículo 185 de la Ley General de Salud, N° 5395 o la Ley General de Salud Animal, N° 6243.

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Colegio de Biólogos de Costa Rica.

El colegio de Biólogos fue creado al amparo de la Ley Orgánica -4288- en el año 1968, el cual regula aspectos generales como: los objetivos, los derechos que tienen los biólogos al momento en que se incorporan, así como el funcionamiento de la junta directiva además su naturaleza jurídica está regulado en el artículo 5:- El Colegio de Biólogos tiene personalidad jurídica plena y ejercerá sus funciones por medios de Juntas Generales y de una Junta de Gobierno [...] (Ley 4288, 1968).

En el Reglamento de la Ley Orgánica del Colegio de Biólogos de Costa Rica N° 39, se establecen las definiciones donde se señala las especialidades profesionales, las cuales son:

Profesional en Biología: Graduado Universitario en un centro de educación superior, con grado académico mínimo de bachiller en el campo de las ciencias biológicas: 1.) Botánica (Micología, fitología, plantas vasculares y no vasculares, fisiología y anatomía vegetal, fitodistribución); 2.) Zoología (vertebrados, invertebrados, ornitología, mastozoología, sistemática, etología animal, conservación y manejo de especies silvestres, control biológico de plagas); 4.) Ecología Aplicada y Ecología Teórica (parques nacionales, reservas biológicas, refugios de vida silvestre) y 7.) Biología Ambiental (educación, evaluación y promoción ambiental, interpretación ambiental) (Ley 39, art.2, inc. d).

Metodología

Para el diseño de investigación se utilizaron las distintas fuentes de información para la recopilación, revisión y análisis teórico y jurídico en concordancia con el objetivo general propuesto. El método de estudio es el cualitativo, analítico y comparativo. Las fuentes de información que se van a utilizar son primarias y secundarias de acuerdo con la revisión preliminar realizada sobre la temática propuesta.



Fuentes Primarias:

- Revisión de normas jurídicas: Ley, Reformas, reglamentos, decretos varios;
- Jurisprudencia y Regulaciones administrativas: dictámenes varios: Procuraduría General de la Republica y la Contraloría General de la República.

Fuentes secundarias: aplicación de entrevistas semi-estructurada.

Técnicas para la recolección de datos: a.) Revisión de las distintas fuentes primarias y secundarias sobre el tema vida silvestre; b.) Aplicación de entrevista no estructurada al grupo meta seleccionado (funcionarios del Colegio de Médicos Veterinarios, SENASA, Asesoría Jurídica-SINAC, Depto. de conservación y Uso Sostenible de la Biodiversidad y los servicios ecosistémicos (CUSBSE)

Instrumentos para recolección de datos: a.) Elaboración de herramienta para la entrevista no estructurada; b.) Aplicación de la entrevista; c.) Revisión de los formularios aplicados para verificar que detectar respuestas en blanco y otros y d.) Análisis documental y estadísticos de los resultados obtenidos de la entrevista (cuadros, figuras y otros).

Resultados

En cuanto a los resultados han sido varios los obtenidos a lo largo de la investigación, los cuales han permitido conocer y saber más a fondo y especificidad técnica y legal sobre el tema de vida silvestre en Costa Rica, desde diferentes aristas:

- 1- Naturaleza Jurídica de las instituciones públicas: SINAC y SENASA.
- 2- Normas jurídicas e instituciones vinculantes a vida silvestre.
 - 2.1. Ley de Conservación de Vida Silvestre N° 7317.
 - 2.1. Reforma y Adiciones N° 9602 de Ley de Conservación de Vida Silvestre N° 7317.
 - 2.1. Reglamento N° 40548-MINAE a la LCVS N° 7317.
 - 2.1. Ley SENASA N° 8495 y Consejo Epidemiológico.
 - 2.1. Ley de Maltrato Animal N° 7451.
- 3- Colegios Profesionales, Regentes vinculados a vida silvestre:
 - 3.1. Colegio de Médicos y Veterinarios.
 - 3.1. Colegio de Biólogos de Costa Rica.
- 4- Análisis de casos:
 - 4.1. Especies exóticas o exóticas invasoras.
 - 4.1. Lista de especies exóticas ornamentales.

Análisis de casos

En este punto se hace necesario presentar dos casos, específicamente sobre el tema de especies exóticas o invasoras y la lista de especies exóticas ornamentales gestionados por la vida silvestre, departamento CUSBSE, SINAC; con el propósito de establecer su vinculación con el objetivo planteado.

Primer caso: especies exóticas o exóticas invasoras.

El tema de las especies exóticas o exóticas invasoras de fauna silvestre se encuentra regulado en varias normas jurídicas vigentes: Ley de Biodiversidad N° 7788 en donde se define y se aplica algunos criterios de la misma norma (artículos 7 y 11); sin embargo, en la misma Ley en su artículo 22 donde le confiere y atribuye competencias directas al SINAC en materia de vida silvestre (Ley N° 7788, 1998). En ese mismo sentido se procedo a citar otras leyes y reglamentos que lo regulan desde la institucionalidad considerando sus competencias institucionales:

- Ley de Conservación de Vida Silvestre N° 7317, artículos 7 y 18
- Decreto Ejecutivo N° 9106. Reforma y Adiciones a la LVCS N° 7317, en sus artículos 1, 2, 18, 25, 26, 75,
- Reglamento N° 40548-MINAE a la LCVS N° 7317, artículo 1, 3, 4, 18, 31, 84, 111, 112, 113, 115, 116, 166, 168, 169, 172, 176, 177
- Decreto Ejecutivo N° 41126-MINAE, 2018, artículos 1, 115
- Decreto Ejecutivo N° 31849, artículos 2 y 3

Segundo caso: Lista de especies exóticas ornamentales.

Por su parte, el SENASA en el ejercicio de sus potestades y competencias institucionales y conforme al Decreto Ejecutivo N° SENASA-DG-R044-2021, que se fundamenta en sus Considerandos, Por tanto y Resuelve (anexo 3) lo siguiente:

- Primero: hacer oficial la lista de los nombres científicos de los animales considerados como especies exóticas ornamentales que se excluirán de la aplicación de la Ley de Conservación de Vida Silvestre N°7317 y su Reglamento N°40548-MINAE.
- Segundo: la lista mencionada no exime a las especies del cumplimiento de los requisitos sanitarios establecidos por el SENASA para la importación o cualquier otra actividad a nivel nacional, las cuales deberán cumplir con los requisitos y procedimientos que correspondan, es decir, registro de importador, certificado sanitario acordado entre el país exportador y Costa Rica, Certificado Veterinario de Operación (CVO) y/o cualquier otro requisito al que esté sujeto la especie animal, el establecimiento y/o el solicitante, de acuerdo con la Ley N° 8495.
- Tercero: se deja sin efecto la Resolución N°SENASA-DG-R0026-2021 de las ocho horas treinta minutos del dos de julio del año dos mil veintiuno.

Discusión

La discusión estriba sobre los dos casos ejemplificados (especies exóticas y emitir la lista de especies exóticas), a fin de tener claro los límites de sus competencias según las normas jurídicas que la regulan; para evidenciar los posibles conflictos entre ambas instituciones.

Normas jurídicas relacionadas con especies exóticas

Entre las normas costarricenses relacionadas a las especies exóticas destacan:

- Ley de Biodiversidad: la cual desarrolla una serie de definiciones relacionadas con especies y sus tipos (Ley 7788, art. 7, cap. I).



- Reforma y adiciones a la Ley de Conservación de Vida Silvestre, según el DE - N° 9106: explica que se entiende por especie exótica invasora y sobre los daños que puede ocasionar a la salud humana en caso de abundancia (Ley 7317, art. 2, cap. I).
- Reglamento 40548-MINAE a la Ley 7317: este reglamento contiene otra de las definiciones sobre especies exóticas, entendido como “especie de vida silvestre cuya área natural de dispersión geográfica no corresponde al territorio nacional, y se ha introducido al país como producto de actividades humanas, voluntarias o no, así como por la actividad de dispersión propia de la especie [...]” (art. 4, cap. I).

Se presenta el ejemplo que aplica la Dirección de Cuarentena Animal de SENASA, la cual cuenta con un formulario de Requisitos para la importación de grillos “*Acheta domesticus*” procedentes de los Estados Unidos de América; código DCA-PG-005-RS-032. El objetivo del formulario es básicamente “Definir los requisitos sanitarios que se deben cumplir para la importación de grillos (*Acheta domesticus*) (anexo 2). El formulario tiene un apartado de requisitos: a.) Requerimientos del Certificado Veterinario Internacional, b.) Información que se debe incluir en el Certificado Veterinario Internacional emitido por la Autoridad Competente, c.) El Certificado Veterinario Internacional debe incluir la siguiente declaración que certifica que la totalidad del embarque cumple con los requisitos establecidos en la misma.

Finalmente, el formulario para la importación de especies exóticas (*Acheta domesticus*), procedente de Estados Unidos, aparece una nota aclaratoria para los importadores que indica lo siguiente: “Renuncia a reclamos: La información suministrada en este formato es para que sea utilizada como guía y no debe asumirse como definitiva o exhaustiva (anexo 2).

Para el segundo caso, nuevamente SENASA, toma la iniciativa y remite un oficio SENASA-DG-701-2021 de fecha 28 de mayo de 2021, el cual es dirigido al Señor Rafael Gutiérrez Rojas, director ejecutivo, SINAC a través del cual señala lo siguiente que vale la pena resaltar (anexo 1):

- En acatamiento a lo dispuesto en el artículo 1 del “Reglamento a la Ley de Conservación de la Vida Silvestre N.º 7317”, N° 40548-MINAE del 12 de julio de 2017, que establece que el SINAC, SENASA y SFE emitirán los listados de especies exóticas ornamentales.
- El Servicio Nacional de Salud Animal procedió a elaborar la resolución que se adjunta al presente oficio, donde esta Institución, a través de dicho mecanismo, pretende oficializar el listado de las especies señaladas, de acuerdo con el ámbito de competencias de este Servicio Nacional.
- La determinación del listado tomó en consideración extensos análisis por parte de expertos técnicos en la materia, basados a su vez en los antecedentes e historia de uso de los animales.
- El criterio de esta Autoridad Sanitaria, corresponden a animales de producción pecuaria y alimentaria y, por tanto, sujetos a ser excluidos del ámbito de aplicación de la Ley N.º 7317.
- La lista debe ser consensuada con su autoridad.
- Se ruega analizar la resolución propuesta, para lo cual solicitamos se nos remita sus observaciones en un plazo máximo de 10 días hábiles y, en caso de disconformidad con alguna de las especies, remitir la información técnica-científica correspondiente.
- Una vez transcurrido el plazo y no haber obtenido respuesta de su parte, el SENASA procederá a emitir la resolución.

Conclusiones

Conforme a los resultados obtenidos producto del análisis de las competencias entre instituciones, normas jurídicas vigentes, dictámenes y jurisprudencia, así como de los casos expuestos se concluye lo siguiente:

1. El SINAC, es la institución pública que tiene competencias en funciones en materia de vida silvestre conforme al artículo 22 de la Ley de la Biodiversidad de 1998.
2. El SENASA, también tiene competencias en salud animal, salud pública veterinaria y ambiental además lo concerniente a la prevención, control y erradicación de plagas y enfermedades de los animales; controla y garantiza la salud de los animales domésticos, acuáticos, silvestres (Ley 8495, 2006).
3. Estas dos instituciones, cuentan con sus respectivas naturalezas jurídicas por su parte el SINAC, tiene personería jurídica propia y personería jurídica instrumental mientras que el SENASA, es un órgano de desconcentración mínima y con personería jurídica instrumental.
4. Por su parte, el SINAC fue creado según el artículo 11, Ley de la Biodiversidad N° 7788 de 1998, mientras que SENASA, se crea conforme al artículo 8, Ley General del Servicio Nacional de Salud Animal N° 8495 del año 2006, tal y como se muestra en el cuadro 1 de este artículo.
5. Las normas jurídicas que se vinculan con el tema de vida silvestre: “Ley de Conservación de Vida Silvestre N° 7317 (competencia otorgada al SINAC), Ley SENASA N° 8495 (competencia otorgada al SENASA) y Ley de Maltrato Animal N° 7451 (comparten competencias entre el SINAC-SENASA), es totalmente clara su delimitación en cuanto a sus competencias, funciones, objetivos de acuerdo con los cuadros 2, 3 y 4 que así lo evidencian, por lo que no estamos en presencia de posibles conflictos jurídicos entre ellas. Se fortalezca el SENASA, con la delimitación de su norma jurídica con la Ley de Bienestar Animal N° 745, artículos: Artículo 4.- Trato a los animales silvestres y Artículo 8.- Trato a los animales de exhibición. Aunado a lo anterior está el Consejo Epidemiológica de SENASA, que tiene por objetivo de, analizar, estudiar y discutir temas epidemiológicos de acuerdo con la DIRECTRIZ SENASA-DG-D07-2010 que así lo establece (Directriz 07, 2010).
6. Lo procedente con los dictámenes y jurisprudencia para ambas instituciones en artículos específicos expuesto en los cuadros 7 y 8 en donde para la Ley SENASA, respectivamente en sus artículos 1, 2, 3 y 4, que se desprende: las Acciones y resoluciones constitucionales, Concordancias y Jurisprudencia relacionada a otros temas que no se vinculan directamente a vida silvestre; mientras tanto el Ley de Conservación de Vida Silvestre N° 7371, reforma y reglamento no aparece ninguna anotación para los artículos relacionados con la competencias y funciones.
7. Las personas profesionales que pueden estar vinculados a vida silvestre y regentar estos sitios de manejo (flora y fauna silvestre), serían aquellos biólogos y médicos veterinarios que están facultados por sus respectivos colegios profesionales siendo el Colegio de Médicos Veterinarios y Colegio de Biólogos de Costa Rica; conforme a sus Leyes orgánicas y reglamentos internos, así como se muestra en los cuadros 10, 11, 12 13 y 14 que lo evidencian de esta forma.



8. Con respecto al análisis de la procedencia e interpretación de las funciones de las normas jurídicas en vida silvestre, es claro su delimitación de sus competencias, funciones y objetivos, sin embargo, a mi criterio personal existen aspectos técnicos y operativos que deben mejorarse:
- La coordinación a todo nivel entre ambas instituciones en los temas de sus competencias.
 - Contar con todos los estudios técnicos, científicos de las especies de vida silvestre que respalden el accionar de SENASA desde la competencia y en lo conducente en salud animal, salud pública veterinaria y ambiental, además que permita a todas luces la prevención, control y erradicación de plagas y enfermedades de los animales; controla y garantiza la salud de los animales domésticos, acuáticos, silvestres de forma articulada entre las instituciones.
 - Revisar, analizar para unificar formularios, registros, controles de permisos de importación, exportación, procedimientos internos, entre otros; en cuanto a vida silvestre, así como de especies exóticas, invasoras y especies exóticas ornamentales a efectos de transgredir o pretender pasarle por encima a su propia institucionalidad en cuanto a sus competencias.
 - Realizar procesos conjuntos de retroalimentación de experiencias, errores, hallazgos que fortalezcan a ambas instituciones en vida silvestre.
 - El SENASA, debe respetar los criterios técnicos de la SINAC de acuerdo con sus competencias y funciones dadas en las normas jurídicas sobre la materia de vida silvestre siendo el caso de la lista de especies exóticas ornamentales, en cuanto a este caso considere que se extralimito en sus funciones al emitir una resolución para publicar las listas de estas especies que desde que ingresaron al país, eran especies exóticas que en su momento ninguna de las dos instituciones las enlisto y tampoco les dio un control, seguimiento de las incidencias, reproducción, venta y comercio entre otras cosas.
9. Ambas instituciones, tanto el SINAC como SENASA, no podrían dejar hacer y no hacer lo que les corresponde según las normas jurídicas que los faculta o bien hacer una transferencia de competencias a falta de recursos técnicos, científicos, humanos, recursos entre otros para trasladarlo a cualquiera de las dos. Solo se podría hacer un cambio de transferencia de competencias a la luz de una nueva Ley que así lo consigne de esa manera.
10. Se debería de hacer una consulta jurídica si no existiera en la actualidad a la Procuraduría General de la República sobre la procedencia e interpretación en aspectos meramente operativos y prácticos del quehacer de cada institución o bien de casos particular que así lo ameriten.

Referencias bibliográficas

- Decreto Ejecutivo N°41126-MINAE. Reforma Reglamento a la Ley de Conservación de la Vida Silvestre N°7317. (2018). Diario Oficial La Gaceta N°92, 25 de mayo de 2018 (Costa Rica). <https://lc.cx/IVCLqE>
- Directriz 07. Crease el Consejo Epidemiológica de SENASA. (2010). La Gaceta N° 218, 13 de setiembre de 2010 (Costa Rica). <http://www.pgrweb.go.cr>
- Ley 3455 de 1964. Ley del Colegio de Médicos Veterinarios. 14 de noviembre de 1964. <https://lc.cx/rg6L6l>
- Ley 4288 de 1968. Ley Orgánica del Colegio de Biólogos de Costa Rica. 20 de diciembre de 1968. <https://lc.cx/p0VJtD>

- Ley 7317 de 1992. Ley de Conservación de Vida Silvestre. 30 de octubre de 1992. DO. N°235. <https://lc.cx/4STBYQ>
- Ley 7451 de 1994. Ley de Bienestar Animal. 16 de noviembre de 1994. DO. N°236. <https://lc.cx/-Ic43X>
- Ley 7788 de 1998. Ley de la Biodiversidad. 30 de abril de 1998. DO. N°101. <https://lc.cx/lWdlvt>
- Ley 8495 de 2006. Ley General del Servicio Nacional de Salud Animal. 06 de abril de 2006. DO. N°93. <https://lc.cx/2fPppD>
- Ley 9106 de 2012. Ley de Conservación de Vida Silvestre. 20 de diciembre de 2012. DO.N°78. <https://lc.cx/U0bFGV>
- Reglamento a la Ley de Conservación de la Vida Silvestre N° 7317. (2017). Diario Oficial La Gaceta N°150, 12 de julio de 2017 (Costa Rica). https://lc.cx/56ef_6
- Reglamento de la Ley Orgánica del Colegio de Biólogos de Costa Rica. (1970). Diario Oficial La Gaceta N° 111, 20 de mayo de 1970 (Costa Rica). https://lc.cx/rRP_Yx
- Reglamento de la Ley Orgánica del Colegio de Médicos Veterinarios N° 19184. (1989). Diario Oficial La Gaceta N°179, 10 de julio de 1989 (Costa Rica). <https://lc.cx/eej1QJ>
- Reglamento General sobre los Procedimientos de Evaluación de Impacto Ambiental (EIA). (2004). Diario Oficial La Gaceta N° 125, 24 de mayo de 2004 (Costa Rica). <https://lc.cx/xnuMK5>
- Reglamento Interno de regencias y asesorías permanentes del Colegio de Médicos Veterinarios N°37. (1998). Diario Oficial La Gaceta N°130, 23 de enero de 1998 (Costa Rica). <https://lc.cx/yoHejQ>
- SENASA. (2021). Lista de los nombres científicos de los animales considerados como especies exóticas ornamentales, SENASA DG-R044-2021 (Costa Rica). <https://lc.cx/Ahim4Q>

Anexos

- Anexo 1. Formulario de Requisitos para la importación de grillos “*Acheta domesticus*” procedentes de los Estados Unidos de América; código DCA-PG-005-RS-032.
- Anexo 2. Decreto Ejecutivo N° SENASA-DG-R044-2021. Disponible en: <https://www.sinac.go.cr>
- Anexo 3. Oficio SENASA-DG-701-2021 de fecha 28 de mayo de 2021, dirigido al Señor Rafael Gutiérrez Rojas, director ejecutivo.