

REVISTA **dh** ELECTRÓNICA

métodos

Diversas miradas al derecho a la integridad personal

CONTENIDO

- 3 LUIS A. GONZÁLEZ PLACENCIA
- 9 JORGE ULISES CARMONA TINOCO
- 15 RICARDO A. ORTEGA SORIANO
- 22 NAYELI LIMA BÁEZ
- 46 SALVADOR CEJA OSEGUERA, NORBERTO
CERVANTES CONTRERAS Y LAURA MAYELA
RAMÍREZ MURILLO

revistametodhos.cd hdf.org.mx



01



métodhos, *Revista Electrónica de Investigación Aplicada en Derechos Humanos* año 1, núm. 1, junio-diciembre de 2011, es una publicación semestral editada por la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) a través del Centro de Investigación Aplicada en Derechos Humanos (CIADH). Avenida Universidad 1449, colonia Florida, pueblo de Axotla, delegación Álvaro Obregón, 01030 México, D. F., teléfono 5229 5600, extensión 2213, <www.cd hdf.org.mx>, <revistamethodos@cd hdf.org.mx>.

Editor responsable: Ricardo Alberto Ortega Soriano. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo núm. 04-2011-061509513000-203. ISSN 2007-2740, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Centro de Investigación Aplicada en Derechos Humanos de la CDHDF, Antonio Rueda Cabrera, avenida Universidad 1449, colonia Florida, pueblo de Axotla, delegación Álvaro Obregón, 01030 México, D. F. Fecha de la última modificación: 30 de enero de 2012.

La finalidad de la revista es la de publicar temas de agenda e innovación en derechos humanos, para lo cual se recabarán puntos de vista especializados de personas doctas en la materia; por ello, las opiniones expresadas por las y los autores no reflejan la postura de la CDHDF.

Comité editorial: Estela Andrea Serret Bravo, Santiago Corcuera Cabezut, Jesús Rodríguez Zepeda, Tania Ramírez Hernández, Luis Daniel Vázquez, Jorge Ulises Carmona Tinoco, Fernando Coronado Franco, María José Morales García, José Luis Gutiérrez Espíndola, Mónica Martínez de la Peña, José Antonio Guevara Bermúdez y Juan Alberto Nava Cortez.

La Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal autoriza a toda persona interesada a reproducir total o parcialmente el contenido e imágenes de la publicación, siempre que en su utilización se cite invariablemente la fuente correspondiente.

La investigación en derechos humanos como imperativo ético de nuestro tiempo

A propósito de la aparición de la revista *métodhos*

Luis A. González Placencia*

* Presidente de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.



De manera explícita, el objetivo de todas las cartas y declaraciones de derechos humanos en la modernidad es la protección y promoción de la autonomía y la integridad de las personas, bajo cualquier circunstancia que defina la posición de desventaja de alguien en particular, y también en condiciones de creciente pluralidad y complejidad sociales. La mayoría de los textos constitucionales nacionales han incorporado estas protecciones y les han dado la forma positiva de acciones obligatorias para el Estado en materia de promoción de los derechos humanos. Por otra parte, estas comunidades políticas también han tipificado conductas punibles que son violatorias de los derechos así enunciados, dado que significan una afectación negativa y permanente a la dignidad de las personas.

En este sentido, el derecho “es la restricción de la libertad de cada individuo, de tal manera que se halle en armonía con la libertad de todos los demás (en la medida que esto es posible en el contexto de una ley general)”.¹ Como señaló el filósofo alemán Immanuel Kant, el derecho abstracto constituye una instancia de mediación entre, por una parte, una visión ética que considera a todas las personas como fines por ellas mismas y, por la otra, los imperativos descarnados de la política, que significan la amenaza del uso del monopolio de la violencia legítima cuando alguien vulnera el orden legal.

De cierta manera, el derecho constituye la vía para obligar a las personas a ser libres, siempre y cuando se comprometan con el respeto de la libertad de los demás. Y esto es así porque la libertad y la autonomía constituyen las categorías centrales en un sistema de derecho compatible con la promoción de la dignidad de las personas en el caso de una república constitucional, incluso si esto significa atarse a restricciones a la propia conducta que redunden en la seguridad de todos y todas. Pero la libertad no se experimenta sólo en abstracto desde la conciencia aislada de los condicionamientos históricos, y tampoco es cierto que la autonomía pueda ejercerse sólo como consecuencia de una determinación personal. Al contrario, una visión sobre el derecho como la que Kant nos propone implica la revisión de las condiciones políticas, sociológicas y morales que posibilitan o dificultan la lealtad que una comunidad de

¹ Immanuel Kant, “On the Common Saying: ‘This May be True in Theory, but it does not Apply in Practice’”, en H. S. Reiss (ed.), *Kant: Political Writings*, Cambridge, Cambridge University Press (Cambridge Texts in the History of Political Thought), 2005, p. 73 (la traducción es mía).

personas puede otorgar a un cuerpo constitucional que garantiza la libertad a todos y todas; y, en este sentido, se compromete con el combate de las injusticias que se traducen en afectaciones negativas a la calidad de vida de esas mismas personas. Así, la ley puede ser vista como un monolito sólido e inmodificable desde el punto de vista de la ciudadanía que no se concibe a sí misma como factor de cambio; pero también es verdad que esa misma ley admite una lectura acaso más flexible, si se le entiende como un referente común que se enriquece y amplía en el debate ciudadano, y de cara a las nuevas demandas de inclusión y reconocimiento.

En esta tarea de revisión del orden legal y los derechos humanos desde el punto de vista no sólo de quien legisla sino también desde la ciudadanía que los experimentará de manera positivizada, los aportes de la ciencia política, la filosofía, la sociología, el derecho y otras aproximaciones interdisciplinarias resultan fundamentales. Estas disciplinas implican un trabajo de revisión teórica en por lo menos tres sentidos. Primero, para hacer explícitas las cargas semánticas que los conceptos del vocabulario normativo han incorporado como producto de su discusión pública. Segundo, para tratar de construir vías para el consenso ciudadano en torno a los principales conceptos del vocabulario democrático. Y, finalmente, para repensar la universalidad de los derechos en los casos concretos en que se presentan dificultades para que las personas accedan a ellos. Considero que la exploración de estos tres sentidos nos ofrece una respuesta panorámica a la pregunta sobre por qué es importante hacer investigación aplicada en derechos humanos.

Si entendemos a la justicia como un término del vocabulario normativo que no permanece inalterado en el tiempo sino que, al contrario, se muestra como susceptible de ampliaciones y redefiniciones en interacción con los movimientos sociales, entonces se puede apreciar cómo el trabajo teórico y la investigación en derechos humanos permiten la exploración de los significados y los usos que las personas hacen de los sustantivos del juego democrático. El punto clave aquí es concebir a los derechos humanos como un paradigma para la protección de la dignidad humana que se articula discursivamente, a partir de las intervenciones de las personas que exigen que se amplíen las protecciones que históricamente no han recibido como resultado de una concepción cerrada de la ciudadanía. En política, el lenguaje “es articulador de la actividad de pensar, de juzgar, de deliberar. Esta propuesta sólo puede entenderse si consideramos al lenguaje como una actividad, como discurso, y también como diálogo y debate”.² El lenguaje de los derechos humanos no se ejerce en solitario, desvinculado de la práctica socializadora. De otra forma, no tendríamos un diálogo democrático acerca de las mejores formas de proteger a las personas y grupos históricamente discriminados sino que, más bien, la política se convertiría en un monólogo autoritario en el que quedarían incuestionadas las posiciones de poder, los privilegios y todos aquellos arreglos institucionales, fácticos y opacos que redundan en una distribución asimétrica del poder entre quienes gobiernan y quienes son gobernados y gobernadas. Por esta razón, la investigación en derechos humanos tendría que ocuparse de la exploración del discurso democrático y, además, de la manera en que

² María Teresa Muñoz, *Wittgenstein y la articulación lingüística de lo público*, México, Universidad Intercontinental, 2009, p. 200.

éste refleja, reproduce o combate los términos discriminatorios, las expresiones con las que nombramos a la diversidad para perseguirla o protegerla, y la manera en que podemos reconfigurar nuestro vocabulario para que éste sea el resultado de un intercambio creativo entre todos y todas quienes expresan peticiones de inclusión y reconocimiento. Si el lenguaje de los derechos humanos domina ahora el campo de la política, por lo menos de manera general, es porque éste puede ser fraseado por todas las personas, independientemente de aquellas características –discapacidad, orientación sexual, género, religión, etnia, idioma, posición económica, nivel educativo y edad, entre otros– que históricamente se han enarbolado para impedir su acceso a la conversación política.

Otro nivel en el que se sitúa la investigación en derechos humanos es el que se refiere a la exploración de las vías para el logro de los consensos que permiten a las sociedades democráticas generar el capital y la confianza sociales. Acaso el rasgo fundamental de las sociedades contemporáneas sea su profunda división comprensiva, es decir, el hecho de que las personas que las integran sostienen diferentes visiones del mundo, la moral, la filosofía y lo que significa una vida buena. En ocasiones, estas visiones las enfrentan, y en otras las agrupan con quienes sostienen ideas semejantes. De hecho, la mayoría de los regímenes constitucionales modernos promueven el derecho a la libertad de credo y de conciencia, así como a la de reunión y asociación para la promoción de estas visiones comprensivas del mundo. No obstante, se debe reconocer que son estas visiones las que, también en muchas ocasiones, enfrentan a las personas en debates públicos beligerantes que pueden derivar en choques reales e incitaciones a la violencia. Por esta razón, una de las tareas que debe asumir la investigación en derechos humanos es la de explorar las condiciones para la estabilidad de una sociedad plural y diversa, que se comprometa con la defensa de todo tipo de oportunidades y libertades, siempre con el convencimiento de que será imposible lograr la unidad doctrinaria de quienes comparten un espacio político. En este sentido, la teoría política debe investigar las condiciones que hacen que una sociedad plural y diversa conceda su lealtad y compromiso a una constitución que es observada como la que podría ser el resultado de un hipotético acuerdo entre personas que, a la vez que promueven sus planes de buena vida individuales, también se interesan por crear la solidaridad que permita el disfrute de los derechos humanos para todos y todas. De manera ideal, en una sociedad como ésta, los resultados de la investigación en derechos humanos y la filosofía política se encuentran disponibles en el espacio público para su revisión por parte de la ciudadanía en general. Entonces, el trabajo teórico en este rubro buscaría contribuir al logro de consensos, tratando de construir concepciones normativas que no se vinculen fuertemente a una visión ética particular y sí, al contrario, puedan ser el foco de un consenso traslapado entre distintas doctrinas éticas y filosóficas. Esta visión del trabajo teórico y académico ha sido expresada de manera inmejorable por el filósofo estadounidense John Rawls:

[El] trabajo de abstracción se pone en movimiento por la existencia de profundos conflictos políticos. Sólo los ideólogos y los visionarios no logran sentir profundos conflictos de valores políticos y conflictos entre estos valores y los extrapolíticos [...] Volvemos la atención hacia la filosofía cuando nuestras concepciones políticas compartidas [...] se derrumban, y también cuando estamos en conflicto con nosotros mismos [...] Por tanto, el trabajo de abstracción no es gratuito; no se hace abstracción por la abstracción misma. Es más

bien una manera de proseguir la discusión pública cuando los acuerdos que se compartían sobre niveles menores de generalidad se han derrumbado.³

Un nivel más en el que se puede situar la investigación aplicada en derechos humanos es el que se refiere a la apropiación local de los principios abstractos del derecho internacional, de tal forma que se evalúen los mecanismos y las condiciones para que se produzca una tensión creativa entre los tratados internacionales y las legislaciones locales, siempre en beneficio de la actualización y ampliación de las protecciones y libertades de las y los ciudadanos. Los instrumentos del derecho internacional representan la vanguardia para la protección de los derechos humanos, pues son producto de un consenso internacional acerca de los dispositivos y mecanismos legales que necesario habilitar para garantizar la seguridad, la integridad y la calidad de vida de las personas, con independencia de su nacionalidad o contextos particulares. No obstante, la principal dificultad con estos instrumentos es su carácter no vinculante o, en su caso, su incorporación todavía insuficiente en las legislaciones nacionales. Los crímenes contra la humanidad, los desplazamientos forzados más allá de las fronteras, las represiones políticas, y los conflictos étnicos y religiosos que caracterizaron al siglo XX son indicadores de la importancia de garantizar derechos más allá del marco limitado del Estado nacional, e incluso cuando son los propios gobiernos locales los que violan sistemáticamente estos derechos. El problema del que tiene que hacerse cargo la investigación en derechos humanos en este caso es la forma de incorporar los principios del derecho internacional en las legislaciones locales, de tal manera que sean positivos y, más aún, existan mecanismos nacionales para que las personas avancen en la exigibilidad y justiciabilidad de los derechos enunciados en el derecho internacional de los derechos humanos. Quizá éste constituye uno de los retos más urgentes para la investigación aplicada en derechos humanos. De esto depende que recuperemos el ímpetu y la certeza de que vale la pena afianzar el derecho internacional de los derechos humanos, sus instituciones, tratados y comités de seguimiento y evaluación, que se encuentran tan en crisis desde las cruzadas contra el terrorismo emprendidas de manera unilateral por las grandes potencias mundiales. Lo que necesitamos entonces es que el trabajo teórico nos alumbrase senderos para la positivización de los principios del derecho internacional de los derechos humanos, tanto en la forma de leyes secundarias, que transversalicen la no discriminación y seguridad de todas las personas en los subsistemas sociales, como en la figura de los tipos penales que permitan desalentar y combatir las prácticas discriminatorias y contrarias a los derechos humanos. Una de estas vías es la que, por ejemplo, ha explorado la filósofa de origen turco Seyla Benhabib, quien apunta que una vía para la incorporación de los principios del derecho internacional en las legislaciones locales es la judicial. Es decir, que las y los jueces, en todos los niveles del sistema penal, fundamenten cada vez más sus sentencias en los tratados internacionales que se refieren a la protección y promoción de los derechos humanos, dependiendo de la relación de reconocimiento de estos tratados con el texto constitucional local. Así lo formula Benhabib:

³ John Rawls, *Liberalismo político*, México, FCE, 1996, p. 65.

Tenemos que aprender a vivir con la otredad de los otros cuyos modos de ser pueden ser profundamente amenazadores del nuestro. ¿De qué otro modo puede darse el aprendizaje moral y político si no es a través de tales encuentros en la sociedad civil? La ley proporciona el marco dentro del cual se da el funcionamiento de la cultura y la política. Las leyes, como sabían los antiguos, son los muros de la ciudad, pero el arte y las pasiones de la política acontecen dentro de esos muros, y muy a menudo la política lleva a la caída de estas barreras o al menos a lograr su permeabilidad.⁴

Finalmente, después de explorar lo que yo considero que son algunas de las líneas más interesantes y fructíferas de la investigación en derechos humanos, tengo la certeza de que éstas se encontrarán plasmadas en los ensayos que aparecerán a partir de este primer número de *métodhos*. Con este novedoso esfuerzo editorial del Centro de Investigación Aplicada en Derechos Humanos de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal contribuimos a la exploración de las vías para fortalecer el sistema democrático, lo que significa alumbrar nuevos senderos para la formación de ciudadanía y los procesos de justiciabilidad y exigibilidad de los derechos; así como para reconocer la magnitud y afectaciones recurrentes a los mismos que nos convierten en una sociedad con profundas deudas de justicia histórica, que ya son impostergables de saldar a estas alturas del siglo XXI.

Bibliografía

- Benhabib, Seyla, *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos*, Barcelona, Gedisa, 2004.
- Kant, Immanuel, “On the Common Saying: ‘This May be True in Theory, but it does not Apply in Practice’”, en H. S. Reiss (ed.), *Kant: Political Writings*, Cambridge, Cambridge University Press (Cambridge Texts in the History of Political Thought), 2005.
- Muñoz, María Teresa, *Wittgenstein y la articulación lingüística de lo público*, México, Universidad Intercontinental, 2009.
- Rawls, John, *Liberalismo político*, México, FCE, 1996.

⁴ Seyla Benhabib, *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos*, Barcelona, Gedisa, 2004, pp. 140-141.

Algunas reflexiones sobre la investigación académica de los derechos humanos en México

Jorge Ulises Carmona Tinoco*

* Investigador del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); investigador nacional del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II.



Los derechos humanos surgen de la necesidad de confrontar los flagelos que han atentado contra la existencia, la integridad y la libertad humanas; de generar condiciones o estándares básicos para una calidad de vida adecuada; y de propiciar el desarrollo de la persona en sociedad. Como base de la idea de los derechos humanos están, por una parte, la afirmación de la *dignidad humana* y, por la otra, la lucha contra el uso ilegítimo, arbitrario o irracional del *poder*.

Los derechos humanos son estudiados por diversas disciplinas como la filosofía, la ética, la sociología, la historia o la ciencia jurídica. En el ámbito de esta última disciplina, el concepto se integra por el conjunto de normas que consagran las libertades y derechos básicos o mínimos inherentes a la persona, en su calidad de ser humano; esto es, los estándares jurídicos cuyo respeto permiten una vida humana digna. Asimismo, habría que agregar, a la par de los derechos, los instrumentos y mecanismos para su garantía; un derecho humano que no es respetado o para el cual no existen medios que exijan su observancia es un derecho ineficaz, cuya vigencia misma podría ponerse en duda.

Los derechos humanos tienen expresión jurídica a través de su consagración, entre otros, en las constituciones, en los tratados internacionales –aunque éstos sólo en una parte del derecho internacional–, en las leyes y en las decisiones de los tribunales nacionales e internacionales. La naturaleza y el carácter de un derecho humano no están determinados necesariamente por el tipo de ordenamiento o la disposición en la que se halla inserto, pero por lo regular se les sitúa como las normas cúspides del ordenamiento, a efecto de que tanto el resto de ellas como la actuación de las autoridades se acople a los estándares de respeto a la persona humana.

En México, resulta relevante para el estudio jurídico de los derechos humanos considerar, por supuesto, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los instrumentos internacionales, las constituciones locales y el Estatuto de Gobierno del Distrito Federal; así como la jurisprudencia, incluyendo la de carácter supra nacional, que es cada vez más abundante.

El número y tipos de derechos, las fuentes y documentos que los consagran, los mecanismos de garantía interna e internacional, y su conformación, reglas de operación y eficacia, forman un complejo fenómeno jurídico susceptible de estudio e investigación en el campo jurídico y en muchos otros más.

En el campo de la investigación jurídica es posible analizar las fuentes, los ámbitos de validez de las normas de derechos humanos, la jerarquía de las disposiciones que los contienen, la interpretación o determinación de su sentido y alcance, y su eficacia frente al resto de las disposiciones del ordenamiento; así como los actos y omisiones de las autoridades. Desde el punto de vista de los instrumentos de garantía, son susceptibles de análisis, entre otros temas, la naturaleza de los mecanismos, sus etapas y tramitación; el carácter de los órganos de decisión; y el tipo, carácter, alcances y eficacia de sus determinaciones.

Los estudios que por lo regular se llevan a cabo son de carácter dogmático, pero cada vez han ido cobrando más importancia los de tipo sociológico o empírico, con el fin de sondear con base en trabajos de investigación aplicada otro ángulo de la situación de los derechos y de la operación de las instituciones en torno a ellos.

La investigación jurídica que podemos calificar de imperante, sumada a las aproximaciones empíricas, juega un papel muy importante en la vigencia de los derechos humanos. La investigación de carácter académico permite sistematizar y explicar un fenómeno complejo, como son los derechos humanos; aporta a los operadores jurídicos (órganos de creación, aplicación del derecho y solución de conflictos) criterios para orientar su actuación a la hora de normar y poner en práctica los derechos, actividad esta última que también involucra al foro. Asimismo, las obras producto de la actividad académica son importantes para la enseñanza y la capacitación constantes, y en general para la difusión de los derechos; de igual forma, la actividad de investigación académica permite sondear nuevas necesidades y retos para los derechos humanos, así como aportar posibles soluciones a los mismos.

En este sentido, la investigación académica del fenómeno de los derechos humanos, ya sea desde el ámbito jurídico o desde otras disciplinas, es un factor sumamente relevante para la comprensión y eficacia de los derechos básicos de la persona.

La investigación y enseñanza de los derechos humanos en México se lleva a cabo en las universidades, aunque todavía en una muy pequeña proporción de ellas. A estos esfuerzos se ha sumado una labor de estudio, capacitación y divulgación muy importante desde la década de los noventa del siglo pasado, debido a la actuación de las comisiones de derechos humanos, gracias a que parte de su mandato incluyó la promoción de ellos en aras de fomentar una cultura de los derechos humanos en nuestro país. Desafortunadamente, las comisiones no han puesto el mismo énfasis en el estudio y la divulgación de los derechos, aunque cabe también considerar que sus condiciones presupuestales y operativas son profundamente asimétricas.

Para comprender el entorno en que se ha desarrollado la investigación académica sobre derechos humanos, en particular la de carácter jurídico, hay que considerar el enorme peso de la tradición. Ello provocó que durante varias décadas posteriores a la creación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la expansión de los derechos humanos, se siguiera considerando únicamente a las llamadas *garantías individuales y sociales*, nomenclatura que desde la Constitución mexicana de 1917 se dio a los derechos de la persona en lo individual y en lo colectivo.

A lo anterior habría que agregar que nuestro país inició la ratificación de tratados internacionales en materia de derechos humanos apenas en 1981, hace precisamente tres décadas. En ese lapso nuestro país se ha convertido en parte de la gran mayoría de los tratados en la materia, los cuales suman alrededor de cien en el ámbito de la ONU y de la Organización de los Estados Americanos (OEA); asimismo, aceptó la competencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) en 1998 y en 2002 aceptó también someterse a la supervisión de cuatro comités de supervisión de tratados a nivel de la ONU.

En esas tres décadas que mencionamos comenzaron a darse importantes reformas a la Constitución en materia de salud, vivienda, derechos de las niñas y los niños, proscripción de la discriminación, derechos de las personas y pueblos indígenas, derechos de las víctimas del delito y cambios al sistema de justicia penal, entre otras, con su correspondiente legislación secundaria. Esto significa, por una parte, que nuestro país incorporó al ámbito interno un gran número de tratados en materia de derechos humanos y, por la otra, que se llevaron a cabo importantes reformas a la Carta Magna en la materia.

Los cambios normativos no sólo se dieron a nivel federal; habría que mencionar también la evolución de las constituciones y ordenamientos locales, que en muchos casos avanzaron con más dinamismo. Más de 30% de las constituciones locales mexicanas hacía ya referencia a los tratados internacionales de derechos humanos, situando a rango constitucional derechos distintos a los previstos en el texto federal.

De igual forma, aunados a los casos decididos desde 1965 por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), en donde involucran a México y que derivaron en cerca de 20 informes de fondo que declararon la responsabilidad internacional del Estado, también se deben considerar las sentencias de la Corte IDH con respecto a nuestro país, que suman a la fecha siete fallos.

Este periodo de 30 años de evolución normativa e institucional se corona con la gran reforma constitucional en materia de derechos humanos que armoniza finalmente la Ley Suprema con las normas derivadas del derecho internacional de los derechos humanos, convirtiéndose así en un parámetro único para la revisión de la regularidad del resto de las normas del ordenamiento, así como de los actos y omisiones de las autoridades nacionales.

Los grandes cambios que trae consigo la reforma los podemos agrupar de la siguiente forma para su mejor comprensión:

1. Cambios sustantivos o al sector material, que derivan básicamente de la armonización constitucional con el derecho internacional de los derechos humanos, lo que incluye:
 - La modificación a la denominación misma del capítulo que agrupa a los derechos básicos.
 - El otorgamiento de rango constitucional a los tratados internacionales en materia de derechos humanos.
 - La ampliación de hipótesis de no discriminación.

- La educación en materia de derechos humanos.
 - El derecho de asilo y de refugio.
 - El respeto a los derechos humanos en la operación del sistema penitenciario.
 - Los derechos humanos como principio de la política exterior mexicana.¹
2. Cambios operativos o al sector de garantía, que inciden en las posibilidades procesales de hacer valer los derechos ante los operadores jurídicos y que otorgan a éstos herramientas para tal efecto, entre los que se encuentran:
- La interpretación conforme.
 - El principio pro persona.
 - Los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad; y las obligaciones de prevención, investigación, sanción y reparación de violaciones a los derechos humanos.
 - La prohibición de celebrar tratados que alteren o menoscaben los derechos humanos, tanto los previstos en la Constitución como en otros instrumentos internacionales de derechos humanos ratificados.
 - La regulación de los límites, casos y condiciones para la suspensión provisional del ejercicio de algunos derechos humanos.
 - El requisito de previa audiencia para la expulsión de extranjeros.
 - La exigencia de que las autoridades funden, motiven y hagan pública, en su caso, la negativa de aceptar o cumplir las recomendaciones que les dirijan las comisiones de derechos humanos; así como la posibilidad de que las autoridades comparezcan ante los órganos legislativos correspondientes para explicar los motivos de su negativa.
 - La ampliación de la competencia de las comisiones de derechos humanos para conocer de asuntos laborales.
 - El traslado a la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) de la facultad investigadora asignada originalmente a la Suprema Corte de Justicia de la Nación.
 - La posibilidad de que las acciones de inconstitucionalidad que puedan presentar la CNDH y los organismos correspondientes de las entidades federativas, en el ámbito de su respectiva competencia, contra leyes de carácter federal, estatal y del Distrito Federal, así como de tratados internacionales, se puedan enderezar con respecto a violaciones a los derechos humanos previstos en la Constitución, pero también en los tratados internacionales de derechos humanos.

Cabe señalar que si bien está previsto que la reforma entre en vigor al día siguiente de su publicación en el *Diario Oficial de la Federación*, todo aquello que implica una ulterior labor

¹ Con posterioridad a esta reforma, pasado 12 de octubre de 2011 fue publicada en el *Diario Oficial de la Federación* otra importante modificación, por medio de la cual se modifican los párrafos sexto y séptimo del artículo 4º, al igual que se establece una fracción adicional al artículo 73, ambos constitucionales. Dicha reforma tiene por objeto perfeccionar y fortalecer el régimen jurídico de defensa de los derechos de los niños, de tal suerte que es incluido un mayor número de cambios sustantivos al texto de la Constitución.

legislativa ordinaria deberá llevarse a cabo en el plazo de un año posterior a la entrada en vigor de la reforma constitucional, según lo prevén los artículos transitorios aprobados por las cámaras de Diputados y de Senadores.

No debe perderse de vista que la reforma en comento está estrechamente vinculada con aquella por la cual se modificaron los artículos 94, 103, 104 y 107 constitucionales y que implica, entre otras cuestiones, un cambio sin precedentes al juicio de amparo. De esta reforma en ciernes, llama la atención por su trascendencia en el tema que nos ocupa el cambio del artículo 103, fracción I, que prevé la procedencia del amparo “por normas generales, *actos* u omisiones *de la autoridad que violen* los derechos humanos reconocidos y las garantías otorgadas para su protección por esta Constitución, así como por los tratados internacionales de los que el Estado mexicano sea parte”.

En nuestra opinión, los avances normativos e institucionales de las últimas tres décadas, incluyendo la reforma que brevemente reseñamos, generan un cúmulo de temas, problemas y retos propicios no sólo para la investigación retrospectiva del significado de los cambios realizados, sino que crean un campo adecuado para el desarrollo de investigación original con miras a remover los obstáculos al goce y eficacia plena de los derechos humanos.

Podemos afirmar que si bien la labor de armonización normativa debe llevarse a cabo de manera periódica, al día de hoy se puede asegurar que contamos con un marco normativo favorable para los derechos humanos, lo cual por supuesto no significa *ipso facto* la transformación de la realidad social o el fin de la brecha entre norma y realidad. Es precisamente la labor de investigación una de las actividades que, a partir de propuestas derivadas del análisis objetivo y razonado, permiten acompañar la labor de los operadores jurídicos en el respeto, garantía y satisfacción de los derechos humanos. La acción de los organismos no jurisdiccionales de protección a los derechos humanos, poniendo en marcha sus atribuciones de promoción de éstos y de consolidación de la cultura de los derechos humanos, puede sin duda alguna representar espacios relevantes para tales efectos.

La importancia de la investigación aplicada a los derechos humanos

Ricardo A. Ortega Soriano*

* Director Ejecutivo del Centro de Investigación Aplicada en Derechos Humanos de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.



Introducción

El desarrollo de mecanismos para la defensa, protección y promoción de los derechos humanos ha experimentado un avance significativo durante los últimos años, tanto en el ámbito internacional como en una multiplicidad de países y regiones.¹

Sin embargo, y con independencia de este desarrollo, es necesario reflexionar sobre el papel que desempeña la investigación y la construcción del conocimiento científico aplicado a los derechos humanos en el fortalecimiento de tales mecanismos, así como sobre la utilidad que puede representar ello para algunos actores involucrados con la temática en comento.²

En virtud de lo anteriormente señalado, este breve ensayo tiene algunos propósitos muy concretos. Por una parte, pretende establecer una breve delimitación analítica y conceptual entre la llamada ciencia básica y aquello que se ha dado por llamar ciencia o investigación aplicada. Posteriormente, y una vez realizado lo anterior, el presente estudio intentará identificar algunos de los principales terrenos de oportunidad en el campo de la investigación aplicada a los derechos humanos; finalmente se reflexionará sobre algunos retos y perspectivas para su futuro.

¹ De acuerdo con Sergio García Ramírez, actualmente es posible advertir un importante desarrollo en el ámbito del derecho internacional que ha permeado el desarrollo de los sistemas de protección estatal. Al respecto señala que “es impracticable el examen de los grandes temas relativos a derechos humanos, sin tomar nota de sus aspectos nacionales, que integran, en común, la carta magna de los derechos humanos, el estatuto del ser humano en la edad moderna”. Véase Sergio García Ramírez, “La reforma jurídica y la protección de los derechos humanos”, en Diego Valdés y Antonio María Hernández, (coords.), *Estudios sobre federalismo, justicia, democracia y derechos humanos*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM, 2003, p. 157.

² En términos generales, podría afirmarse que “la investigación misma enseña que todo es provisional, porque la vida y la investigación como parte de ella está en movimiento”, y que ésta “enseña la necesidad de dar aproximaciones explicativas de las cosas, de los fenómenos, sin caer en actitudes que consideren a dichas explicaciones o argumentaciones como absolutas, incuestionables”. Véase Jorge Alberto González Galván, “El protocolo de investigación jurídica”, en *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, Nueva Serie, año XXX, núm. 90, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM, septiembre-diciembre de 1997, p. 1074.

I. Las tareas de la ciencia básica y la ciencia aplicada. Un debate inconcluso

El alcance de la denominada investigación o ciencia aplicada ha sido objeto de interesantes polémicas sobre su capacidad y propósito. De acuerdo con Mario Bunge, “en el campo de las ciencias sociales, ‘aplicada’ con frecuencia significa que tiene interés en problemas específicos”, por lo que “la ciencia aplicada es el campo de la investigación en el que los problemas científicos con un posible sentido práctico se investigan con base en los descubrimientos de la ciencia básica (pura)”.³

Desde otras posturas, la distinción tradicional entre la *ciencia básica* y la *ciencia aplicada* no implicaría necesariamente hablar de dos campos de conocimiento que guarden una desconexión en sus propósitos fundamentales, ya que podrían combinarse en un sistema de investigación híbrido que sea capaz de obtener conocimientos científicos (como la investigación pura) y, por otra parte, que permita la obtención de conocimiento específico.⁴

Ahora bien, de acuerdo con Anna Estany, la “interrelación entre ciencia y sociedad ha llevado a algunos filósofos a introducir el concepto de ‘práctica científica’ (P. Kitcher) o ‘actividad científica’ (J. Echeverría) a fin de dar la idea de que la investigación científica es una actividad en la que intervienen individuos (con su perfil psicológico) y que el resultado de la investigación científica tiene consecuencias prácticas”.⁵

Con independencia de la postura que se adopte en relación con el alcance de la denominada investigación aplicada, lo cierto es que ésta contribuye a aportar nuevos conocimientos, ya que de otra manera “podría calificársela de especialidad, pero no de ciencia”.⁶

Desde esta perspectiva, podríamos considerar como investigación aplicada a los derechos humanos a todo aquel proceso metodológico encaminado a la construcción de conocimientos relacionados con esta materia que sea capaz de responder a problemas que requieran de una respuesta específica y concreta.⁷

³ Mario Bunge, *Buscar la filosofía en las ciencias sociales*, 2ª ed., México, Siglo XXI Editores, 2005, p. 277.

⁴ Para una mayor profundización en relación con este concepto, véase el documento Matthias Adam *et al.*, *Application Dominated Corporate Research: A Research Project in the Philosophy of Science*, Bielefeld, Universidad de Bielefeld, 2006, disponible en <[www.uni-bielefeld.de/\(en\)/philosophie/projekte/corporate/](http://www.uni-bielefeld.de/(en)/philosophie/projekte/corporate/)>, página consultada el 8 de diciembre de 2011.

⁵ Anna Estany, “Kuhn y el estudio interdisciplinar de la ciencia”, en Salvador López Arnal *et al.* (coords.), *Popper/Kuhn, ecos de un debate*, Madrid, Montesinos (col. Ensayo), 2003, p. 111.

⁶ Mario Bunge, *op. cit.*, p. 278. En otro de sus textos, el propio Bunge plantea que “la ingeniería es física y química aplicadas, la medicina es biología aplicada, la psiquiatría es psicología y neurología aplicadas; y debería llegar el día en que la política se convierta en sociología aplicada”. Véase Mario Bunge, *La ciencia, su método y su filosofía*, México, Patria, 2008, p. 33.

⁷ Existe una reflexión muy interesante realizada por Luis T. Díaz Müller, en donde señala una tesis que sostiene que “la función de la ciencia [pura, en los términos del presente análisis] es crear nuevos problemas, el propósito de la tecnología [este autor no distingue, como Bunge, entre ciencia aplicada y tecnología] es intentar resolverlos”. Véase Luis T. Díaz Müller, “Desarrollo tecnológico y derechos humanos: La vida privada en la globalización”, en Nuria González Martín

Tomando en consideración los elementos anteriormente planteados, sería posible sostener, por ejemplo, que aquellos elementos relacionados con la teoría de los derechos fundamentales corresponderían de alguna manera con estudios o investigaciones propias de una ciencia básica sobre los derechos,⁸ y cuyo desarrollo suele ser materia propia de reflexión en el ámbito del trabajo desarrollado por las universidades.

Aun cuando, desde mi perspectiva, no es posible trazar una distinción nítida entre los aspectos de reflexión propios de una disciplina pura y la investigación aplicada a la resolución de problemas específicos (debate que deberá ser profundizado en alguna otra oportunidad), lo que sí es posible intentar desarrollar, para los fines del presente estudio, se relaciona con las posibilidades de estudio de una ciencia o investigación aplicada al campo de los derechos humanos, así como con una breve valoración de los beneficios que potencialmente puede representar para algunos sectores interesados en la temática.

II. Los derechos humanos: un espacio para el desarrollo de una investigación aplicada

Si la investigación aplicada se nutre de la identificación de problemáticas específicas o concretas que se supone tiene la encomienda de resolver, el ámbito de los derechos humanos proporciona un terreno fértil que requiere de múltiples respuestas para las cuestiones que plantea.

Como se apuntó en un inicio, los sistemas nacionales e internacionales de protección a los derechos humanos han evolucionado de manera relevante en los últimos tiempos.

Sin embargo, y en contraposición con lo anterior, es posible advertir en la actualidad un incipiente desarrollo de herramientas analíticas con sustento científico que proporcionan sustento a los esquemas de protección a los derechos.

En este sentido, la investigación aplicada a los derechos humanos debería ser capaz de desarrollar metodologías adecuadas para el diagnóstico de situaciones relacionadas con el cumplimiento de las obligaciones respecto de tales derechos.⁹

(coord.), *Estudios jurídicos en homenaje a Marta Morineau*, t. II, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM (serie Doctrina Jurídica Contemporánea, núm. 283), 2006, p. 264. En este sentido, podría decirse que la ciencia aplicada pretende resolver problemas concretos planteados por la ciencia pura.

⁸ La teoría de los derechos fundamentales podría ser entendida como “una concepción sistemáticamente orientada acerca del carácter general, finalidad normativa, y el alcance material de los derechos fundamentales”, en donde esta teoría “se asienta en una determinada idea de Estado y en una determinada teoría de la Constitución”. Véase César Landa, “Teorías de los derechos fundamentales”, en *Cuestiones constitucionales. Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, núm. 6, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM, enero-junio de 2002, p. 51.

⁹ Al respecto, puede advertirse un ejemplo sumamente relevante por parte de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) en la elaboración de los Lineamientos para la elaboración de indicadores de progreso en materia de derechos económicos, sociales y culturales, que entre otros aspectos tienen como propósito “establecer, con un grado razonable de objetividad, las distancias entre la situación en la realidad y el estándar o meta deseada”. En este caso, la propia CIDH reconoce que “definir una metodología para dar cuenta del cumplimiento de los Estados Partes de las obligaciones comprometidas en materia de derechos económicos, sociales y culturales, presenta [...] una complejidad que

Por otra parte, la investigación aplicada en este campo de estudio debería coadyuvar con los operadores jurídicos del sistema para proporcionarles herramientas conceptuales que les ayuden a desarrollar metodologías para determinar el alcance de la protección de los derechos.¹⁰

Asimismo, es fundamental destacar la importancia que desempeña para la efectiva protección de los derechos humanos la inclusión de esta perspectiva en el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de políticas públicas.¹¹

A su vez, es muy importante resaltar el papel que pueden desempeñar los indicadores estadísticos para la identificación de situaciones que generan un sistema de vulneración a los derechos humanos, ya que éstos proporcionan información que contribuye a la determinación de diagnósticos más certeros que contribuyen a mejorar la toma de decisiones para combatir tales circunstancias.¹²

Finalmente, el desarrollo de herramientas metodológicas en el terreno normativo que permitan a las instituciones, organismos, e incluso Estados, llevar a cabo un importante intercambio de prácticas relacionadas con la materia debe contribuir con el desarrollo de la práctica judicial vinculada al conocimiento de los derechos humanos.¹³

es necesario considerar especialmente”. Véase CIDH, *Lineamientos para la elaboración de indicadores de progreso en materia de derechos económicos, sociales y culturales*, OEA/Ser.L/V/II, CIDH (Documentos Oficiales), 19 de julio de 2008, párrs. 3 y 14.

¹⁰ Un ejemplo relevante sobre el desarrollo de este tipo de metodologías lo encontramos en la desarrollada por el entonces relator de las Naciones Unidas para el derecho al disfrute del nivel más alto posible de salud, a través del proceso denominado *unpacking* y que consiste en una metodología para la identificación de los derechos y obligaciones que se relacionan con el derecho a la salud. Cfr. Sandra Serrano y Luis Daniel Vázquez, “Fundamentos teóricos de los derechos humanos”, en *Programa de Capacitación y Formación Profesional en Derechos Humanos. Fase de inducción*, México, CDHDF (serie Cuadernos de capacitación para el SPDH), 2011, p. 32, disponible en <www.cdhd.org.mx/images/serv_prof/pdf/guia_induccion_curso4.pdf>, página consultada el 8 de diciembre de 2011.

¹¹ Al respecto, debe señalarse que “la necesidad de incluir la perspectiva de derechos humanos en las políticas públicas y los presupuestos radica en dos importantes razones: la primera es que los alcances y metas del ejercicio público estén enfocadas en garantizar la dignidad humana [...] el segundo [*sic*] es que los Estados cumplan con sus compromisos adquiridos a través de los estándares internacionales en materia de derechos humanos”. Véase OACNUDH *et al.*, *Políticas públicas y presupuestos con perspectiva de derechos humanos. Manual operativo para servidoras y servidores públicos*, México, OACNUDH, 2010, p. 20.

¹² De acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, “los indicadores son un poderoso instrumento en la lucha por los derechos humanos”. Es importante resaltar que los mismos pueden ser empleados para formular mejores políticas y vigilar los progresos realizados; determinar los efectos no deseados de leyes, políticas y prácticas; determinar qué actores están influyendo en la realización de los derechos; poner de relieve si esos actores cumplen sus obligaciones; advertir posibles violaciones y adoptar medidas preventivas; y sacar a la luz cuestiones que han sido desatendidas o silenciadas. Véase Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, *Informe sobre desarrollo humano 2000*, Madrid, Mundi-Prensa, 2000, p. 89.

¹³ Al respecto podría señalarse, tal y como lo refiere Eduardo Ferrer Mac-Gregor, que la comunicación entre tribunales genera “una ‘viva interacción’ con intensos vasos comunicantes que propician el ‘diálogo jurisprudencial’, en la medida en que ambas jurisdicciones (la doméstica y la internacional) necesariamente deben atender a la normatividad ‘nacional’ y a la ‘convencional’ en determinados supuestos”. Véase “Voto razonado del juez *ad hoc* Eduardo Ferrer Mac-Gregor Poisot en relación con la sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en el caso Cabrera García y Montiel Flores vs. México, de 26 de noviembre de 2010”, párr. 7, en Corte IDH, *Caso Cabrera García y Montiel Flores vs. México (Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 26 de noviembre de 2010, serie C, núm. 220.

III. A manera de reflexión final

Como se ha podido apreciar a lo largo de las páginas precedentes, el desarrollo y alcance de la denominada ciencia aplicada constituye un debate que aún no se encuentra debidamente concluido.

Sin embargo, dicha circunstancia no constituye un obstáculo para advertir, acaso intuir, las enormes posibilidades que este campo plantea para ámbitos como el de los derechos humanos.

Tal y como se ha expuesto líneas atrás, las posibilidades de desarrollo de esquemas de investigación aplicada hacia diversos aspectos relacionados con los derechos humanos constituyen, al mismo tiempo que una gran oportunidad, una importante asignatura que, por otro lado, representa una exigencia esencial para el fortalecimiento de los sistemas de protección y defensa de tales derechos.

Aun cuando suele pensarse que las tareas de investigación se encuentran confinadas para la academia, las posibilidades de consolidar una ciencia aplicada a los derechos humanos revelan la pertinencia de impulsar su desarrollo, más allá de este sector.

Particularmente, la vinculación de la sociedad civil en estas tareas representa un importante reto, ya que eventualmente puede contribuir a proporcionar herramientas adecuadas para la defensa de los derechos en un plano fáctico.

Finalmente, no debe soslayarse el papel de los organismos constitucionalmente facultados para desarrollar la defensa y promoción de los derechos humanos, los cuales cuentan, además, con una importante responsabilidad para el desarrollo de mecanismos que promuevan la investigación aplicada a los derechos humanos.

Bibliografía

- Adam, Matthias, *et al.*, *Application Dominated Corporate Research: A Research Project in the Philosophy of Science*, Bielefeld, Universidad de Bielefeld, 2006, disponible en <[www.uni-bielefeld.de/\(en\)/philosophie/projekte/corporate/](http://www.uni-bielefeld.de/(en)/philosophie/projekte/corporate/)>, página consultada el 8 de diciembre de 2011.
- Bunge, Mario, *Buscar la filosofía en las ciencias sociales*, 2ª ed., México, Siglo XXI Editores, 2005.
- , *La ciencia, su método y su filosofía*, México, Patria, 2008.
- CIDH, *Lineamientos para la elaboración de indicadores de progreso en materia de derechos económicos, sociales y culturales*, OEA/Ser.L/V/II, CIDH (Documentos Oficiales), 19 de julio de 2008.
- Díaz Müller, Luis T., “Desarrollo tecnológico y derechos humanos: La vida privada en la globalización”, en González Martín, Nuria (coord.), *Estudios jurídicos en homenaje a Marta Morineau*, t. II, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM (serie Doctrina Jurídica Contemporánea, núm. 283), 2006.

- Estany, Anna, “Kuhn y el estudio interdisciplinar de la ciencia”, en López Arnal, Salvador, *et al.* (coords.), *Popper/Kuhn, ecos de un debate*, Madrid, Montesinos (col. Ensayo), 2003.
- García Ramírez, Sergio, “La reforma jurídica y la protección de los derechos humanos”, en Valadés, Diego, y Antonio María Hernández (coords.), *Estudios sobre federalismo, justicia, democracia y derechos humanos*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM, 2003.
- González Galván, Jorge Alberto, “El protocolo de investigación jurídica”, en *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, Nueva Serie, año XXX, núm. 90, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM, septiembre-diciembre de 1997.
- Landa, César, “Teorías de los derechos fundamentales”, en *Cuestiones Constitucionales. Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, núm. 6, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM, enero-junio de 2002.
- OACNUDH *et al.*, *Políticas públicas y presupuestos con perspectiva de derechos humanos. Manual operativo para servidoras y servidores públicos*, México, OACNUDH, 2010.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, *Informe sobre desarrollo humano 2000*, Madrid, Mundi-Prensa, 2000.
- Serrano, Sandra, y Luis Daniel Vázquez, “Fundamentos teóricos de los derechos humanos”, en *Programa de Capacitación y Formación Profesional en Derechos Humanos. Fase de inducción*, México, CDHDF (serie Cuadernos de capacitación para el SPDH), 2011, pp. 205-268, disponible en <www.cd hdf.org.mx/images/serv_prof/pdf/guia_induccion_curso4.pdf>, página consultada el 8 de diciembre de 2011.
- “Voto razonado del juez *ad hoc* Eduardo Ferrer Mac-Gregor Poisot en relación con la sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en el caso *Cabrera García y Montiel Flores vs. México*, de 26 de noviembre de 2010”, en Corte IDH, *Caso Cabrera García y Montiel Flores vs. México (Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 26 de noviembre de 2010, serie C, núm. 220.

La protección de la identidad cultural de los pueblos indígenas a través del derecho a la integridad personal

Nayeli Lima Báez*

* Doctorante en ciencias políticas y sociales por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Master 2-Recherche Droits de l'Homme por la Université Lumière Lyon-2; especialista en derechos humanos por la Facultad de Derecho de la UNAM. Contacto: <ileyanamil@gmail.com>.



Resumen

La Corte Interamericana de Derechos Humanos ha coadyuvado a un reconocimiento del derecho a la identidad cultural de los pueblos indígenas a través de derechos convencionalmente reconocidos, como es el caso del derecho a la integridad personal. Por medio de una interpretación no restrictiva de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, la Corte ha tomado en consideración los particularismos culturales de los pueblos indígenas para proteger de manera más amplia el derecho a la integridad personal de las comunidades indígenas y tribales, con el fin de brindar también una protección a su cultura. En este artículo se analizan tres casos contenciosos y se muestran tres modos de protección de la identidad cultural a través del derecho a la integridad personal.

Palabras clave: derecho a la identidad cultural, pueblos indígenas, interpretación no restrictiva, derecho a la integridad personal.

Abstract

The Inter-American Court of Human Rights has helped in the construction of cultural identity right of indigenous peoples through rights that have been recognized in the American Convention on Human Rights such as the right of humane treatment. Through the non-restrictive interpretation, the Court has considered the cultural particularity of indigenous peoples for to protect with more efficiently the right to humane treatment of indigenous and tribal communities and also to preserve their culture. In this article, we analyze three judgments in which we can see three forms of protection of cultural identity through the right to humane treatment.

Key words: identity cultural right, indigenous peoples, non-restrictive interpretation, right to humane treatment.

Sumario

I. El derecho a la identidad cultural como derecho humano. A manera de introducción; II. La construcción del derecho a la identidad cultural en la Corte Interamericana de Derechos Humanos; III. El derecho a la integridad personal de los pueblos indígenas en la Corte interamericana de Derechos Humanos; IV. A manera de conclusión; Bibliografía.

I. El derecho a la identidad cultural como derecho humano. A manera de introducción

En las últimas décadas del siglo XX los pueblos indígenas han desplazado su lucha por el reconocimiento de sus demandas al terreno de los derechos culturales, pues si ellos son más visibles culturalmente, lo serán también a nivel político y jurídico. Esta batalla se ha desarrollado en diversos campos: en la preservación de su lengua, en la realización de sus rituales, en la conmemoración de eventos importantes, en el uso de su vestido, y sobre todo en la autoadscripción como miembros de una población indígena. Sin embargo, la lucha política y jurídica no ha estado ausente; al contrario, se percibe de manera más intensa en tanto que los pueblos originarios defienden sus modos de representación y sus instituciones de justicia, elementos básicos de su identidad cultural.

La identidad cultural está compuesta por los conceptos de *identidad* y *cultura*, los cuales están estrechamente ligados y no pueden ser vistos separadamente. Gilberto Giménez sostiene que la noción de identidad es indisoluble de la idea de cultura, pues “las identidades sólo pueden formarse a partir de las diferentes culturas y subculturas a las que se pertenece o en las que se participa”.¹ Es a partir de la cultura que se crea la identidad y, a su vez, la identidad es parte distintiva de la cultura, fuente de representación y marco de referencia con que ésta se define, se interpreta e interactúa. La cultura, como espacio de creación y recreación de identidades –tanto colectivas como particulares–, establece las fronteras de la definición de pertenencia, siendo a la vez origen de cohesión social y fuente de fractura social.²

El derecho a la identidad cultural es un derecho que depende esencialmente de los derechos culturales. Éste es definido como “el conjunto de los elementos de una cultura por los cuales una persona o un grupo se define, se manifiesta y desea ser reconocido; la identidad cultural implica las libertades inherentes a la dignidad de la persona e integra en un proceso perma-

¹ Gilberto Giménez, “Culturas e identidades”, en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 66, núm. especial, México, UNAM, octubre de 2004, p. 78.

² Judit Bokser Liwerant, “Identidad, diversidad, pluralismo(s). Dinámicas cambiantes en los tiempos de la globalización”, en Judith Bokser Liwerant y Saúl Velasco Cruz (coords.), *Identidad, sociedad y política*, México, UNAM, 2008, p. 25.

nente a la diversidad cultural, lo particular y lo universal, la memoria y el proyecto”.³ La identidad cultural está ligada a la historia y al patrimonio cultural. No existe sin la memoria, sin la capacidad de reconocer el pasado, y sin elementos simbólicos o referentes que le son propios y que ayudan a construir el futuro. La identidad cultural necesita de referentes que la instituyan.

Los estudios culturales han considerado que las identidades culturales representan un proceso de construcción permanente, que no reflejan una sola identidad sino que existe una construcción y reconstrucción constante de identidades, tanto individuales como colectivas, dependiendo del contexto.⁴ La “identidad cultural es, por tanto, la forma en que algunas ‘disposiciones adquiridas’ y naturalizadas son presentadas por los actores sociales como los rasgos o las virtudes esenciales que los diferencian y los convierten en un nosotros perfectamente diferenciable de un ellos”.⁵ Sin embargo, no debemos olvidar que la identidad cultural no sólo se refiere a atributos fijos o permanentes de los individuos que la definen; también se trata de artefactos, construcciones, discursos, comportamientos y mundos simbólicos que la van recreando, reafirmando e incorporando, ya sea de manera individual o colectiva.⁶

Si bien el derecho a la identidad cultural está incorporado dentro de los derechos culturales, interactúa también con otros derechos humanos. Por ejemplo, el derecho a la libertad de religión y pensamiento o el derecho a la propiedad privada y el uso comunitario que le dan los pueblos indígenas son elementos que muestran que el derecho a la identidad cultural es dinámico. En efecto, interactúa en la conciencia creciente de la diversidad cultural, del pluralismo que de ella se desprende y del derecho a ser diferente, pero también del principio de igualdad y no discriminación para tener acceso a los derechos más fundamentales. En el marco del derecho internacional de los derechos humanos, la identidad cultural es un derecho en permanente construcción y comprende los derechos que buscan preservar la lengua, las costumbres, los territorios y la religión de los pueblos indígenas, pero también los sistemas de justicia y sus modos de representación; en fin, su derecho a la autodeterminación.

Para los pueblos indígenas, el reconocimiento de su identidad cultural dentro de los Estados-nación afirma una de sus demandas más importantes: la autodeterminación de los pueblos. Si bien este derecho despierta en el discurso político el fantasma de la violencia y el separatismo-

³ Esta definición es tomada del “Projet relatif à une déclaration des droits culturels”, 1996; puede verse en Patrice Meyer-Bisch, “Quatre dialectiques pour une identité”, en Will Kymlicka y Sylvie Mesure (dir.), *Comprendre. Revue de philosophie et de sciences sociales*, núm. 1. Les identités culturelles, París, PUF, 2000, p. 283. Véase también Christian Lagarde, “Identité linguistique-identité culturelle: des relations complexes”, en Nicole Fourtané y Michèle Guiraud (dir.), *L’identité culturelle dans le monde luso-hispanophone*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 2006, p. 17.

⁴ Mary Josephine Nash y Diana Marre (coords.), *El desafío de la diferencia: representaciones culturales e identidades de género, raza y clase*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, 2003, p. 22. Véase también Judit Bokser Liwerant, “Globalización, diversidad y pluralismo”, en Daniel Gutiérrez Martínez (comp.), *Multiculturalismo. Desafíos y perspectivas*, México, Siglo XXI Editores/UNAM/El Colegio de México, 2006, p. 80.

⁵ Ingrid Johanna Bolívar R. (ed.), *Identidades culturales y formación del Estado en Colombia: colonización, naturaleza y cultura*, Bogotá, CESO/Ediciones Uniandes, 2006, p. XI.

⁶ Rodolfo Stavenhagen, “La presión desde abajo: derechos humanos y multiculturalismo”, en Daniel Gutiérrez Martínez (comp.), *op. cit.*, p. 219.

mo, la idea de la autodeterminación conlleva una serie de procesos de reparación que rompen con los legados del imperialismo, la discriminación y la subyugación cultural, y otorga la posibilidad de que los pueblos tengan la posibilidad de controlar su propio destino.⁷

Como se indicó en la Declaración de México sobre las Políticas Culturales:

La afirmación de la identidad cultural contribuye a la liberación de los pueblos. Inversamente, toda forma de discriminación constituye negación o vicio [...] La identidad cultural es un tesoro que vitaliza las posibilidades de los seres humanos de realizarse, alentando a cada pueblo y a cada grupo a alimentarse del pasado, a recibir positivamente las contribuciones exteriores que sean compatibles con sus propias características, y a continuar de esa manera el proceso de su propia creación.⁸

Pero, ¿cómo invocar al derecho a la identidad cultural si aún se encuentra en construcción?

Tenemos un importante número de documentos internacionales que hacen alusión al derecho a la identidad cultural.⁹ Si bien no se habla propiamente de un “derecho a la identidad cultu-

⁷ S. James Anaya, *Los pueblos indígenas en el derecho internacional*, trad. de Luis Rodríguez-Piñero Royo, Pablo Gutiérrez Vega y Bartolomé Clavero Salvador, Madrid, Trotta/Universidad Internacional de Andalucía, 2005, p. 137.

⁸ UNESCO, *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles*, Mexico, 26 de julio al 6 de agosto de 1982, párrs. 2 y 3, disponible en <http://portal.unesco.org/culture/fr/files/12762/11295422481mexico_fr.pdf/mexico_fr.pdf>, página consultada el 18 de agosto de 2011, citado por Oruno D. Lara en “L’histoire et l’élaboration de l’identité culturelle”, en *Histoire et diversité des cultures*, París, UNESCO (Au carrefour des cultures), 1984, p. 309.

⁹ El primer instrumento que enumera los derechos culturales es la Declaración Universal de Derechos Humanos en su artículo 27, el cual dispone: “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el congreso científico y en los beneficios que de él resulten”. En el artículo 22 se agrega que toda persona tiene derecho a la realización, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, de los derechos culturales, indispensables para su dignidad y el libre desarrollo de su personalidad. El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en su artículo 15 dispone *el derecho de toda persona a participar en la vida cultural*, mientras que el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos en su artículo 27 menciona que “en los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma”.

El Proyecto de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en su artículo V manifiesta el rechazo a la asimilación: “1. Los pueblos indígenas tendrán derecho a preservar, expresar y desarrollar libremente su identidad cultural en todos sus aspectos, libre de todo intento de asimilación. 2. Los Estados no adoptarán, apoyarán o favorecerán política alguna de asimilación artificial o forzada, de destrucción de una cultura, o que implique posibilidad alguna de exterminio de un pueblo indígena”.

El artículo 2º de la Declaración sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas menciona: “1. Las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (en lo sucesivo denominadas personas pertenecientes a minorías) tendrán derecho a disfrutar de su propia cultura, a profesar y practicar su propia religión, y a utilizar su propio idioma, en privado y en público, libremente y sin injerencia ni discriminación de ningún tipo”.

El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) se enfoca en el respeto de la integridad de los valores, prácticas e instituciones de los pueblos indígenas. Este derecho implica el reconocimiento, fomento y difusión de la riqueza cultural de los pueblos indígenas inserta en su identidad y representada por el lenguaje, la indumentaria y las prácticas económicas, sociales y religiosas, que forman parte de una cosmovisión diferente de la occidental, y que se reproduce a través de la tradición oral.

La Convención sobre los Derechos del Niño en su artículo 29.1 señala: “Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a [...] c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad

ral” como tal, sí se hace alusión a la importancia de la preservación de la vida cultural de los grupos minoritarios, ayudando a fundamentar su protección.

Algunos Estados reconocen el derecho a la identidad cultural más como el resultado de movilizaciones sociales que como un compromiso real por respetar las especificidades de los pueblos indígenas. Un gran paso fue dado por la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH), que con sus sentencias paradigmáticas en el ámbito de derecho indígena hoy representa una referencia obligada en el derecho internacional de los derechos humanos. De ahí ha surgido el interés de mostrar que la identidad cultural puede ser protegida a través de otros derechos que son reconocidos en las convenciones internacionales. Esto demuestra una indivisibilidad de los derechos humanos, como lo describe Françoise Martinat: “el respeto de sus derechos culturales lleva necesariamente al reconocimiento de otros derechos históricos (derechos territoriales, lenguas indígenas) y nuevos derechos (propiedad intelectual, medicina tradicional)”.¹⁰ Pero también porque los pueblos indígenas representan un patrimonio para la humanidad y la destrucción de su identidad cultural es la pérdida de estos pueblos y, por ende, una merma para la propia humanidad.

En este artículo se hará un breve acercamiento a la construcción del derecho a la identidad cultural por parte de la Corte IDH, a través de la protección amplia del derecho a la integridad personal en tres casos contenciosos: *Masacre Plan de Sánchez vs. Guatemala*, *Comunidad Moiwana vs. Surinam* y *Comunidad Indígena Xákmok Kásek vs. Paraguay*.

II. La construcción del derecho a la identidad cultural en la Corte Interamericana de Derechos Humanos

La construcción del derecho a la identidad cultural se hace a partir del reconocimiento que la Corte IDH hace de las diferencias y particularidades específicas que tienen los pueblos indígenas respecto del resto de la población. Además, involucra a los Estados a tomar en cuenta estas particularidades al momento de aplicar su legislación interna. En el caso *Yakye Axa vs. Paraguay* se enunció que “los Estados deben tomar en consideración las características propias que diferencian a los miembros de los pueblos indígenas de la población en general y que conforman su identidad cultural. El mismo razonamiento debe aplicar la Corte, como en efecto lo hará en el presente caso, para valorar el alcance y el contenido de los artículos de la Convención Americana sobre Derechos Humanos (CADH)”.¹¹ Esta afirmación es fun-

cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya.

La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en su artículo 33.1 afirma que “los pueblos indígenas tienen derecho a determinar su propia identidad o pertenencia conforme a sus costumbres y tradiciones. Ello no menoscaba el derecho de las personas indígenas a obtener la ciudadanía de los estados en que viven”.

¹⁰ Françoise Martinat, *La reconnaissance des peuples indigènes en droit et politique*, Lille, Septentrion (col. Espaces politiques), 2005, p. 210.

¹¹ Corte IDH, *Caso Comunidad indígena Yakye Axa vs. Paraguay (Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 17 de junio de 2005, serie C, núm. 125, párr. 5.

damental para la construcción de un derecho no reconocido explícitamente, pero también para la protección del mismo, porque es a través del reconocimiento de su particularismo cultural que los pueblos indígenas serán identificados como tales y sus derechos serán mejor protegidos.

Cabe mencionar que en los casos indígenas analizados por la Corte IDH, ésta consagra un lugar importante a la clarificación de hechos y en la especificidad cultural de los pueblos indígenas en cuestión. La colaboración de antropólogos, juristas y sociólogos en estos casos demuestra que el deber jurídico de hacer justicia se sitúa en el ámbito de la multidisciplinariedad, confirmando la interdependencia científica del saber. Esta toma de consideración por parte de la Corte IDH demuestra que el derecho puede conjugarse con la cultura.

En el ámbito del derecho indígena desarrollado por la Corte IDH, es importante señalar que el respeto a la identidad cultural de los pueblos indígenas es fundamental para poder hacer efectivos los derechos violados y, por consecuencia, obtener justicia.¹² En diversos casos sobre la reivindicación de tierras ancestrales la Corte IDH pone en énfasis el hecho de que:

La cultura de los miembros de las comunidades indígenas corresponde a una forma de vida particular de ser, ver y actuar en el mundo, constituido a partir de su estrecha relación con sus tierras tradicionales y recursos naturales, no sólo por ser estos su principal medio de subsistencia, sino además porque constituyen un elemento integrante de su cosmovisión, religiosidad y, por ende, de su identidad cultural.¹³

En efecto, la Corte IDH ha desarrollado una interesante jurisprudencia indígena, protegiendo derechos tanto individuales como colectivos. El reconocimiento del derecho a la identidad cultural en dichos casos se vislumbra a partir de la interpretación de derechos convencionalmente protegidos. Para proteger mejor estos derechos, la Corte IDH ha utilizado todos los medios a su disposición: el reconocimiento de nociones autónomas,¹⁴ la protección por rebo-

¹² En el caso *Yatama vs. Nicaragua*, por ejemplo, la Corte IDH tuvo que reconocer el modo de representación tradicional de los pueblos indígenas de la costa nicaragüense para que los candidatos y, a su vez, los electores indígenas pudieran ejercer su derecho a la participación política, es decir, votar y ser votados. Cabe mencionar que el gobierno nicaragüense había emitido una nueva ley electoral que exigía que los grupos que presentaran candidatos fueran constituidos jurídicamente en partidos políticos, eliminando así las asociaciones de suscripción popular, forma en la cual Yatama había participado. Para profundizar más en el caso, véase Corte IDH, *Caso Yatama vs. Nicaragua (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 23 de junio de 2005, serie C, núm. 127.

¹³ Corte IDH, *Caso Comunidad indígena Yakye Axa vs. Paraguay*, *op. cit.*, párr. 135; Corte IDH, *Caso Comunidad Indígena Sawhoyamaya vs. Paraguay (Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 29 de marzo de 2006, serie C, núm. 146, párr. 118; Corte IDH, *Caso Pueblo Saramaka vs. Surinam (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 28 de noviembre de 2007, serie C, núm. 172, párr. 120; Corte IDH, *Caso Comunidad Indígena Xákmok Kásek vs. Paraguay (Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 24 de agosto de 2010, serie C, núm. 214, párr. 174.

¹⁴ Son aquellos términos o interpretaciones que se definen de manera independiente de las conceptualizaciones e interpretaciones que hace el derecho interno de ellos. En el plano convencional, las *nociones autónomas* son un método que permite paliar la falta de precisión de los términos convencionales y la ausencia de homogeneidad del derecho interno, con el objetivo de asegurar una cierta uniformidad interpretativa en los artículos de la Convención. Para profundizar en este tema consúltese Andreas R. Ziegler, *Introduction au droit international public*, Berna, Stämpfli, 2006, pp. 22-28.

te o *par ricochet*, obligaciones positivas¹⁵ y negativas,¹⁶ y los efectos horizontal y vertical,¹⁷ al igual que los recursos de la *soft law* o derecho blando,¹⁸ inspirándose en instrumentos no vinculantes pero que reflejan la evolución de la comunidad internacional y de la sensibilidad colectiva.

La interpretación no restrictiva de los derechos convencionalmente protegidos permite una protección indirecta de los derechos que no son reconocidos en las convenciones de derechos humanos. Gracias a la interpretación dinámica y no restrictiva, existe una suerte de construcción de un derecho a la identidad cultural hecha a partir de la protección *par ricochet* o por rebote de otros derechos. Esta técnica de interpretación, que tiene su origen en la Corte Europea de Derechos Humanos (CEDH), ha permitido paliar las insuficiencias de la Convención Europea de Derechos Humanos¹⁹ en dos dominios: las condiciones de detención y las medidas de expulsión de extranjeros, los cuales se situaban inicialmente fuera del campo de protección de la Convención,²⁰ pero también permite una protección más amplia del derecho

¹⁵ Las obligaciones positivas hacen referencia a aquellas medidas que el Estado debe adoptar para garantizar los derechos humanos y evitar, a su vez, que se cometan violaciones a los mismos. Esta doctrina está respaldada en el artículo 2º de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, que menciona: “Si en el ejercicio de los derechos y libertades mencionados en el artículo 1 no estuviere ya garantizado por disposiciones legislativas o de otro carácter, los Estados Partes se comprometen a adoptar, con arreglo a sus procedimientos constitucionales y a las disposiciones de esta Convención, las medidas legislativas o de otro carácter que fueren necesarias para hacer efectivos tales derechos y libertades”. Un ejemplo de aplicación por la Corte IDH es dado en la sentencia del caso Comunidad Indígena Sawhoyamaya vs. Paraguay, en el párrafo 55. La Corte IDH condena a Paraguay por no haber prevenido la muerte de varios indígenas, aun cuando el Estado conocía la situación de vulnerabilidad de la comunidad Sawhoyamaya.

¹⁶ Las obligaciones negativas consisten en que el Estado debe abstenerse de violar los derechos humanos, pero también en no introducir medidas legislativas que puedan ser discriminatorias, que vulneren aún más la situación de grupos desfavorecidos, o que puedan incidir en la violación de derechos. Volviendo al caso Yatama, la legislación electoral era discriminatoria porque no permitía la participación política de grupos que no estaban constituidos en partidos políticos. Esta mutación en partido político de Yatama, impidió la participación real de las comunidades indígenas. Véase, Corte IDH, *Caso Yatama vs. Nicaragua*, *op. cit.*, párr. 227.

¹⁷ El efecto horizontal es cuando “[l]os derechos humanos están investidos de plena eficacia en las relaciones jurídicas entre particulares, cuyo vínculo se genera entre sujetos que se encuentran aparentemente ubicados en un plano de igualdad jurídica”. Por su parte, el efecto vertical es cuando “[l]os derechos humanos tienen vigencia y aplicación en la relación que se da entre el Estado y los individuos, actuando como principio inspirador y orientador, pero además, como limitación al ejercicio del poder del Estado respecto de los gobernados”. Véanse las dos definiciones en Gonzalo Aguilar Cavallo y Cristian Contreras Rojas, “El efecto horizontal de los derechos humanos y su reconocimiento expreso en las relaciones laborales en Chile”, en *Ius et Praxis*, vol. 13, núm. 1, Talca, 2007, pp. 205-243, disponible en <www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-00122007000100008&lng=es&nrm=iso>, página consultada el 25 de noviembre de 2011.

¹⁸ Se le denomina así porque no tiene una fuerza vinculante que obligue a los Estados a respetarlo; sin embargo, esto no impide que sean invocados no sólo por organizaciones no gubernamentales, sino también por cortes internacionales y regionales, influyendo así en sus razonamientos. La Corte IDH ha invocado en algunos casos contenciosos algunos documentos que no son vinculantes o que se refieren a criterios generales, tal como sucedió en Corte IDH, *Caso Chitay Nech y otros vs. Guatemala (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 25 de mayo de 2010, serie C, núm. 212, párrs. 85-87.

¹⁹ Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, aprobado por el Consejo de Europa, Roma, 4 de noviembre de 1950.

²⁰ El caso Soering vs. Reino Unido, del 7 julio de 1989, consagra formalmente este mecanismo. Para conocer más acerca del caso, véase CEDH, *Case Soering vs. United Kingdom (Application núm. 14308/88)*, juicio del 7 de julio de 1989, párrs. 85-91 y 100-103.

al medio ambiente sano por la vía de derechos garantizados.²¹ Así, gracias a la técnica de protección por rebote, ciertos derechos sociales se pueden beneficiar de la protección indirecta del artículo 8º de la Convención Europea, tales como las condiciones de vida de personas en situación de vulnerabilidad, particularmente de los miembros de minorías.²²

De la misma manera que la CEDH ha construido un derecho al medio ambiente sano, la Corte IDH está forjando el derecho a la identidad cultural de los pueblos indígenas a partir de la protección de derechos que son reconocidos en la CADH o Pacto de San José, tales como la vida, la propiedad, la integridad física y la participación política, es decir, a través de una protección indirecta o *par ricochet*.²³ Dicha construcción y su protección se basan en los principios de indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos, que han permitido desarrollar la importancia del reconocimiento de los derechos civiles y políticos para finalmente llegar al respeto de los derechos económicos, sociales y culturales.

Un ejemplo de construcción del derecho a la identidad cultural es dado en el caso *Yakye Axa vs. Paraguay*, donde el juez Abreu Burelli, en su voto razonado, comenta al respecto:

En lo que respecta a la Convención Americana, el derecho a la identidad cultural, si bien no se encuentra establecido expresamente, sí se encuentra protegido en el tratado a partir de una interpretación evolutiva del contenido de los derechos consagrados en los artículos 1.1 [obligación de respetar los derechos], 5 [integridad personal], 11 [protección del honor y la dignidad], 12 [libertad de conciencia y de religión], 13 [libertad de expresión], 15 [derecho de reunión], 16 [libertad de asociación], 17 [protección a la familia], 18 [derecho a tener un nombre], 21 [propiedad privada], 23 [derechos políticos] y 24 [igualdad frente a la ley] del mismo, dependiendo de los hechos del caso concreto. Es decir, no siempre que se vulnere uno de dichos artículos se estaría afectando el derecho a la identidad cultural.²⁴

²¹ Véase Maguelonne Dejeant-Pons, “Les droits de l’homme à l’environnement dans le cadre du Conseil de l’Europe”, en Veronique Champeil-Desplats *et al.*, *Environnement et renouveau des droits de l’homme. Actes du colloque de Boulogne-sur-Mer 20-21 novembre 2003*, París, La documentation française (col. Travaux de la CEDECE), pp. 75-89.

²² Frédéric Sudre, *Droit européen et international des droits de l’homme*, 9ª ed., París, PUF (col. Droit fundamental), 2008, p. 475. En el caso *Moldovan y otros vs. Rumania*, del 12 de julio de 2005, personas de origen romaní fueron agredidas, perseguidas y expulsadas por la fuerza por una turba enardecida de la comunidad donde ellos habitaban, luego de un asesinato por tres romaníes y el posterior linchamiento de éstos. Como consecuencia, fueron obligadas a vivir en una gran precariedad. El juez europeo en este caso dio pie a la protección de esta minoría a través de la interpretación amplia del artículo 8º de la Convención Europea. *Cfr.* CEDH, *Case of Moldovan and others v. Romania (Applications núms. 41138/98 and 64320/01)*, juicio del 12 de julio de 2005, párrs. 102-114.

²³ Véanse los casos Corte IDH, *Caso de la Comunidad Mayagna (Sumo) Awas Tingni vs. Nicaragua (Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 31 de agosto de 2001, serie C, núm. 79; Corte IDH, *Caso Comunidad indígena Yakye Axa vs. Paraguay, op. cit.*; Corte IDH, *Caso de la Comunidad Moiwana vs. Surinam (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 15 de junio de 2005, serie C, núm. 124; Corte IDH, *Caso Comunidad Indígena Sawhoyamaxa vs. Paraguay, op. cit.*; Corte IDH, *Caso López Álvarez vs. Honduras (Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 1 de febrero de 2006, serie C, núm. 141; Corte IDH, *Caso Masacre Plan de Sánchez vs. Guatemala (Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 19 de noviembre de 2004, serie C, núm. 116; Corte IDH, *Caso del Pueblo Saramaka vs. Surinam, op. cit.*; Corte IDH, *Caso Yatama vs. Nicaragua, op. cit.*; Corte IDH, *Caso Comunidad Indígena Xákmok Kásek vs. Paraguay, op. cit.*

²⁴ “Voto parcialmente disidente del juez A. Abreu Burelli”, párr. 24, en Corte IDH, *Caso Comunidad indígena Yakye Axa vs. Paraguay, op. cit.*

Como lo establece el juez Abreu Burelli, la interpretación evolutiva del contenido de los derechos permite reforzar la idea de una indivisibilidad de éstos, pues existe una estrecha relación entre todos ellos. Sin embargo, se debe precisar que si se viola uno de estos derechos no necesariamente se infringirá siempre el derecho a la identidad cultural; todo depende de los hechos, las víctimas, etc. El derecho a la identidad cultural y todos los derechos que de él se derivan están sujetos a las mismas limitaciones que los demás derechos reconocidos en la CADH, esto es: “los derechos de los demás, la seguridad de todos y [...] las justas exigencias del bien común, en una sociedad democrática”.²⁵

La Corte IDH ha comprendido esta idea de indivisibilidad y ha hecho suyo el pasaje del Preámbulo del Protocolo de San Salvador, afirmando “la estrecha relación que existe entre la vigencia de los derechos económicos, sociales y culturales y la de los derechos civiles y políticos, por cuanto las diferentes categorías de derechos constituyen un todo indisoluble que encuentra su base en el reconocimiento de la dignidad de la persona humana”.²⁶

Hoy en día, los jueces juegan el rol indispensable de proteger los derechos que son reconocidos a través de los tratados y convenciones, pero también de proteger aquellos que no lo están a través de la interpretación del derecho, es decir, por rebote o *par ricochet*—como lo denominan los juristas franceses—, desarrollando así otro rol: el de creadores de derecho. Es de esta manera que el derecho a la identidad cultural se está construyendo como parte de un todo indivisible e integral en donde versan los derechos humanos.

III. El derecho a la integridad personal de los pueblos indígenas en la Corte Interamericana de Derechos Humanos

El derecho a la integridad personal está protegido por el artículo 5° de la CADH²⁷ y pertenece al denominado *núcleo duro* de los derechos humanos. A diferencia de la Convención Europea de Derechos Humanos y del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, que prohíben solamente la tortura y otros tratamientos crueles, inhumanos y degradantes, el artículo 5°

²⁵ *Ibidem*, párr. 35.

²⁶ Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador), adoptado por la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos en su XVIII periodo de sesiones, San Salvador, 17 de noviembre de 1988, Preámbulo.

²⁷ Convención Americana sobre Derechos Humanos, aprobada y suscrita en la Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos, San José de Costa Rica, 22 de noviembre de 1969, artículo 5°: “Derecho a la integridad personal.
 ”1. Toda persona tiene derecho a que se respete su integridad física, psíquica y moral.
 ”2. Nadie debe ser sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes. Toda persona privada de libertad será tratada con el respeto debido a la dignidad inherente al ser humano.
 ”3. La pena no puede trascender de la persona del delincuente.
 ”4. Los procesados deben estar separados de los condenados, salvo en circunstancias excepcionales, y serán sometidos a un tratamiento adecuado a su condición de personas no condenadas.
 ”5. Cuando los menores puedan ser procesados, deben ser separados de los adultos y llevados ante tribunales especializados, con la mayor celeridad posible, para su tratamiento.
 ”6. Las penas privativas de la libertad tendrán como finalidad esencial la reforma y la readaptación social de los condenados”.

de la CADH establece el derecho de toda persona al respeto de su integridad física, psíquica y moral, así como la prohibición de ciertas conductas, tales como las desapariciones forzadas o las detenciones ilegales.²⁸

Este derecho tiene dos dimensiones. Una dimensión negativa, que señala la obligación del Estado de no realizar todas las acciones u omisiones establecidas en el artículo 5º, así como de evitar que otros actores las realicen –deber de abstención–; y una dimensión positiva que está compuesta por un aspecto sustancial, que exige al Estado que tome todas las medidas necesarias para prevenir los malos tratamientos, y también por un aspecto procedural, que obliga al Estado a llevar a cabo investigaciones en caso de violación del artículo 5º,²⁹ tal como lo indica el artículo 1.1 de la CADH; es decir, a garantizar y proteger el libre ejercicio de los derechos humanos.

En la mayoría de los países latinoamericanos, el Estado ha faltado a su obligación de garantizar y proteger los derechos humanos. De hecho, él es uno de los principales responsables de la violación a la integridad de la persona, lo que provoca no solamente heridas físicas, psíquicas y morales, sino también la pérdida de su identidad cultural al momento de intentar erradicar a un grupo sospechoso de ser de la oposición política o militar, como se vislumbró durante las dictaduras militares latinoamericanas. En efecto, las dictaduras militares de Centro y Sudamérica durante la segunda mitad del siglo XX utilizaron el “uso legítimo de la violencia” para hacer callar a la oposición o a aquellos que eran considerados como antagónicos al régimen. Estos hechos ocurrieron en un contexto de prácticas masivas de violencia y violaciones sistemáticas (tortura, desapariciones forzadas, detenciones ilegales, ejecuciones extrajudiciales) perpetradas por la fuerza pública y las instituciones de inteligencia.³⁰ Países como Chile, Argentina, Paraguay, Brasil, Perú, Surinam y Guatemala, sin olvidar El Salvador y Nicaragua con sus guerras civiles, cometieron las acciones más deplorables contra la dignidad humana, manteniendo a las poblaciones en un estado de miedo perpetuo. México no es la excepción; los últimos casos de violación al derecho a la integridad personal están vinculados a la desaparición forzada, a la violación sexual y a la tortura.³¹

²⁸ Cecilia Medina Quiroga, *La Convención Americana: teoría y jurisprudencia. Vida, integridad personal, libertad personal, debido proceso y recurso judicial*, San José, Centro de Derechos Humanos de la Universidad de Chile, 2005, p. 138.

²⁹ Ludovic Hennebel, *La Convention américaine des droits de l'homme. Mécanismes de protection et étendue des droits et libertés*, Bruselas, Bruylant (Publication de l'institut international des droits de l'homme, núm. 8), 2007, p. 452.

³⁰ Véase Antônio Augusto Cançado Trindade, *Evolution du droit international au droit de gens. L'accès des individus à la justice internationale: le regard d'un juge*, París, Pedone (col. Ouvertures internationales), 2008, pp. 121-144. Para profundizar más en el tema y como modo de ejemplo, véanse los casos contenciosos: Corte IDH, *Caso Almonacid Arellano y otros vs. Chile (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 26 de septiembre de 2006, serie C, núm. 154; y Corte IDH, *Caso Goiburú y otros vs. Paraguay (Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 22 de septiembre de 2006, serie C, núm. 153.

³¹ Véase los casos, Corte IDH, *Caso Radilla Pacheco vs. México (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 23 de noviembre de 2009, serie C, núm. 209; Corte IDH, *Caso Fernández Ortega y otros vs. México (Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 30 de agosto de 2010, serie C, núm. 215; Corte IDH, *Caso Rosendo Cantú y otra vs. México (Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 31 de agosto de 2010, serie C, núm. 216; Corte IDH, *Caso Cabrera García y Montiel Flores vs. México (Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 26 de noviembre de 2010, serie C, núm. 220.

La Corte IDH ha generado una amplia jurisprudencia con respecto a la violación del derecho a la integridad personal de miembros de pueblos indígenas. Sus sentencias no se han centrado sólo en afectaciones físicas, sino que han sido muy audaces al razonar también en las afectaciones psicológicas, espirituales y culturales de estos pueblos. La toma en consideración de sus particularidades culturales; del efecto nocivo que puede provocar en la comunidad la violación a la integridad personal, espiritual y cultural; así como de la inminente transgresión a su identidad cultural y, por ende, “el vacío cultural” o la pérdida cultural que puede generarse, han incentivado a la Corte IDH a emitir sentencias que refuerzan la protección de los pueblos indígenas.

Bajo esta perspectiva, analizaremos el caso indígena *Masacre Plan de Sánchez vs. Guatemala*, donde se manifiesta la protección a la identidad cultural a través de las reparaciones por la violación al derecho a la integridad personal de la comunidad maya achí.

a) *El caso Masacre Plan de Sánchez vs. Guatemala*

Entre 1960 y 1996, Guatemala vivió un periodo de violencia sistemática³² contra los pueblos indígenas.³³ El caso *Masacre Plan de Sánchez* se desarrolla en el contexto de guerra de destrucción de comunidades indígenas sospechosas de ser parte del movimiento de guerrilla.

Plan de Sánchez es una pequeña población del municipio de Rabinal, compuesta por miembros del pueblo maya achí. El 18 de julio de 1982, en este lugar se cometió una matanza de 286 personas indígenas por parte de un comando armado constituido por miembros del Ejército guatemalteco, paramilitares integrantes de las Patrullas de Autodefensa Civil (PAC) y colaboradores civiles. Hombre, mujeres, niños y ancianos fueron ejecutados cruelmente,³⁴

³² Véase Corte IDH, *Caso de la “Panel Blanca” (Paniagua Morales y otros) vs. Guatemala (Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 25 de mayo de 2001, serie C, núm. 76; Corte IDH, *Caso Blake vs. Guatemala (Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 22 de enero de 1999, serie C, núm. 48; Corte IDH, *Caso de los “Niños de la Calle” (Villagrán Morales y otros) vs. Guatemala (Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 26 de mayo de 2001, serie C, núm. 77; Corte IDH, *Caso Myrna Mack Chang vs. Guatemala (Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 25 de noviembre de 2003, serie C, núm. 101; Corte IDH, *Caso Maritza Urrutia vs. Guatemala (Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 27 de noviembre de 2003, serie C, núm. 103; Corte IDH, *Caso Molina Theissen vs. Guatemala (Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 3 de julio de 2004, serie C, núm. 108; Corte IDH, *Caso Carpio Nicolle y otros vs. Guatemala (Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 22 de noviembre de 2004, serie C, núm. 117.

³³ Para conocer más sobre la violencia sistemática ejercida en Guatemala contra miembros de pueblos indígenas consulte Corte IDH, *Caso Bámaca Velásquez vs. Guatemala (Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 22 de febrero de 2002, serie C, núm. 91; Corte IDH, *Caso Masacre Plan de Sánchez vs. Guatemala op. cit.*; Corte IDH, *Caso Tiu Tojin vs. Guatemala (Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 26 noviembre de 2008, serie C, núm. 190.

³⁴ Corte IDH, *Caso Masacre Plan de Sánchez vs. Guatemala, op. cit.*, párr. 49.2: “El domingo 18 de julio de 1982, día de mercado en Rabinal, los pobladores de las aldeas vecinas pasaban por Plan de Sánchez hacia sus comunidades. Aproximadamente a las 8:00 de la mañana de ese día fueron lanzadas dos granadas de mortero calibre 105 mm. al este y oeste de la aldea. Entre las 2:00 y las 3:00 de la tarde llegó a Plan de Sánchez un comando de aproximadamente 60 personas compuesto por miembros del Ejército, comisionados militares, judiciales, denunciadores civiles y patrulleros, quienes estaban vestidos con uniforme militar y con rifles de asalto. Reunieron a las niñas y a las mujeres jóvenes en un lugar, donde fueron maltratadas, violadas y asesinadas. Las mujeres mayores, los hombres y los niños fueron reunidos en otro lugar, quienes fueron posteriormente ejecutados, lanzando dos granadas e incendiando la casa en la que se encontraban.

Además, el comando saqueó y destruyó casas, y robó animales y objetos de valor pertenecientes a las víctimas. Los sobrevivientes no pudieron volver a su pueblo a causa de las amenazas y el continuo hostigamiento por parte del Ejército y las PAC.

El Estado guatemalteco aceptó su responsabilidad internacional por la violación a los artículos 1.1 (obligación de respetar los derechos), 5.1 y 5.2 (integridad personal), 8.1 (garantías judiciales), 11 (protección del honor y la dignidad de la persona), 16.1 (libertad de asociación), 21.1 y 21.2 (derecho a la propiedad privada), 24 (igualdad frente a la ley), y 25 (protección judicial) de la CADH; así como por la violación de los artículos 12.2; 12.3; 13.2, inciso *a*; y 13.5, por no garantizar la libertad de manifestar las creencias religiosas, espirituales y culturales de los familiares de las víctimas y miembros de la comunidad.³⁵ La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) afirmó que la masacre se inscribía en el ámbito de una política de genocidio llevada a cabo por el Estado con el objetivo de destruir total o parcialmente al pueblo indígena maya. Sin embargo, la Corte IDH anunció que en el litigio sólo tiene competencia para establecer si hubo violación a las disposiciones de la CADH y de otros instrumentos del sistema interamericano relativos a los derechos humanos, y que no puede fundamentar la violación basándose en otros instrumentos internacionales, tales como los Convenios de Ginebra. Así lo expresó el juez Antônio Augusto Cançado Trindade en su voto concurrente:

Aunque la Corte Interamericana carezca de jurisdicción para pronunciarse sobre los alegados actos de genocidio (por estar más allá de su *competencia ratione materiae*), esto no exime el Estado demandado de su responsabilidad internacional –por éste reconocida en el presente caso– por violaciones de los derechos protegidos por la Convención Americana y demás tratados humanitarios en que Guatemala es Parte.³⁶

Además la Corte IDH declaró que los eventos desarrollados en el contexto de una serie de masacres, como el caso analizado, han atentado contra los miembros del pueblo maya aquí en su identidad y en sus valores. Cabe mencionar que estos actos tuvieron graves repercusiones no sólo en el plano físico y psicológico de las víctimas, sino también en el ámbito cultural de la comunidad, debido a que se interrumpió la secuencia natural de la transmisión de la cultura, con lo que se produjo una merma a su identidad cultural.

En efecto, la Corte IDH consideró que las pruebas presentadas demostraron la existencia de la masacre, concluyendo en que este hecho provocó daños no solamente materiales sino también inmateriales en la cultura maya aquí. Ella señala que:

Se debe apreciar que las víctimas del presente caso no pudieron celebrar libremente ceremonias, ritos u otras manifestaciones tradicionales durante un tiempo, lo que afectó la reproducción y transmisión de su

Alrededor de 268 personas fueron ejecutadas, en su mayoría miembros del pueblo maya aquí. Algunas de estas personas eran residentes de otras comunidades aledañas como Chipuerta, Joya de Ramos, Raxjut, Volcanillo, Coxojabaj, Las Tunas, Las Minas, Las Ventanas, Ixchel, Chiac, Concul y Chichupac³⁵.

³⁵ Corte IDH, *Caso Masacre Plan de Sánchez vs. Guatemala (Fondo)*, Sentencia del 29 de abril de 2004, serie C, núm. 105 párr. 36.

³⁶ “Voto razonado del juez A. A. Cançado Trindade”, párr. 7, en *ibidem*.

cultura. Asimismo, está probado que con la muerte de las mujeres y los ancianos, transmisores orales de la cultura maya achí, se produjo un vacío cultural.³⁷

El derecho a la integridad personal de los miembros de la comunidad Plan de Sánchez, se inscribe no sólo en la tortura, tratos inhumanos y degradantes, desaparición forzada y ejecuciones sumarias y extralegales que padecieron las víctimas de la masacre; se inscribe también en la afectación psicológica y cultural que sufrieron los sobrevivientes, en la falta de respeto al honor y a las creencias personales, elementos fundamentales de su identidad cultural.

Así, la Corte IDH consideró que la imposibilidad de enterrar a las víctimas conforme a los ritos y ceremonias funerarias afectó la cultura del pueblo maya achí. Asimismo, que los daños sufridos por la presencia permanente, el acoso y la represión militares; y la obligación de patrullar y vivir a lado de sus victimarios (paramilitares) alteró sus condiciones de vida y sus relaciones familiares y comunitarias. Además, la militarización de sus tierras, la sustitución de la estructura comunitaria tradicional por el establecimiento de un control militar, la impunidad –fuente de frustración y de profundo dolor–, la discriminación de la que fueron objeto por las instituciones de justicia, y las lesiones a su salud física y psicológica provocaron heridas a la identidad cultural de este pueblo maya. Todos estos elementos fueron tomados en cuenta para establecer las reparaciones.

En consecuencia, la Corte IDH buscó compensar el sufrimiento y evitar la repetición de tales violaciones, así como el restablecimiento de algunas condiciones existentes antes de la masacre. Las reparaciones impuestas por la Corte IDH a Guatemala son, además del pago de indemnizaciones, la obligación de investigar sobre los hechos, el reconocimiento de la responsabilidad internacional de la masacre por parte del Estado en un acto público y la traducción de la sentencia y de la CADH a la lengua maya achí; así como la publicación de los extractos de la sentencia y la garantía de la no repetición de hechos. En el plano social, la Corte IDH exigió la creación de un programa de vivienda, así como la creación y desarrollo de un comité de evaluación que se encargará de estudiar la condición física y psicológica de las víctimas y brindar los tratamientos respectivos.³⁸

“Hasta en los casos de masacres y en otros contenciosos que implican una extrema crueldad, la operación efectiva de los tribunales internacionales de derechos humanos ayudó a las víctimas al menos a recuperar la fe en la justicia humana.”³⁹ Esta aseveración de Cançado Trindade enuncia los objetivos de la protección internacional a los derechos humanos, sin evocar el largo camino para poder acceder a la justicia.

Respecto de la violación al artículo 5º del Pacto de San José, las reparaciones se relacionan con la búsqueda de la preservación de la identidad cultural de las comunidades afectadas, y la

³⁷ Corte IDH, *Caso Masacre Plan de Sánchez vs. Guatemala (Reparaciones y Costas)*, *op. cit.*, párr. 87, inciso b.

³⁸ *Ibidem*, párrs. 93-111.

³⁹ Antônio Augusto Cançado Trindade, *op. cit.*, p. 144.

disposición de ciertos bienes materiales y servicios puede compensar el sufrimiento causado y prevenir nuevas violaciones del mismo tipo.

El siguiente caso, comunidad *Moiwana vs. Surinam*, es uno de los casos paradigmáticos en lo que se refiere a pueblos afroamericanos. Los miembros de la comunidad *Moiwana* son considerados como grupos “tribales” y no como “indígenas”, de acuerdo con las definiciones oficiales.⁴⁰ Sin embargo, esta definición no limitó a la Corte IDH para reconocer sus derechos como *pueblo* con una identidad cultural propia que estaba siendo afectada por las violaciones cometidas.

b) Comunidad Moiwana vs. Surinam y la protección de la identidad cultural a través de la integridad espiritual

En el siglo XVII, esclavos de origen africano fueron llevados por la fuerza a los actuales territorios de Surinam para hacerlos trabajar en las plantaciones. Algunos de ellos pudieron escapar hacia los bosques de la parte oriental de Surinam y establecer nuevas comunidades autónomas. Ellos eran conocidos como los *bush negroes* o *maroons*, de los cuales emergieron seis grupos diferentes: los *n'djuka*, los *matawi*, los *saramaka*, los *kwinti*, los *paamala* y los *boni* o *aluku*. Cada grupo negoció tratados de paz con las autoridades coloniales, liberándolos de la esclavitud y reconociendo sus territorios.⁴¹

La aldea de *Moiwana* fue fundada por clanes *n'djuka* a fines del siglo XIX.⁴² La comunidad de los *n'djuka* que concierne en este caso contencioso tiene una estrecha relación con su territorio; en él se llevan a cabo rituales específicos que deben ser seguidos por la comunidad. En el caso de la muerte de un miembro, se deben realizar ceremonias religiosas que abarcan entre seis meses y un año, lo que exige la participación de más miembros de la comunidad. Asimismo, los restos mortales deben estar en posesión de los miembros de la comunidad, pues el cadáver debe ser tratado de manera específica durante los ritos mortuorios. En fin, su identidad cultural es extremadamente marcada gracias a su lengua propia, su historia, sus tradiciones y su religión.⁴³

⁴⁰ El criterio de anterioridad de ocupación de un territorio es considerado como fundamental, en la medida en que permitió distinguir a pueblos indígenas de otros grupos o minorías. Así pues, el término *pueblos indígenas* es definido por la OIT, a través de su Convención 169, como “Los pueblos en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.” Cfr. OIT, Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la Conferencia General de la OIT durante su 76ª sesión, Ginebra, 27 de junio de 1989, artículo 1.1, inciso *b*.

⁴¹ Corte IDH, *Caso de la Comunidad Moiwana vs. Surinam*, *op. cit.*, párr. 86.2.

⁴² *Ibidem*, párr. 86.11: “En 1986, los diez campamentos que formaban la aldea se extendían en aproximadamente cuatro kilómetros de la carretera entre Paramaribo y Albina en la parte oriental de Suriname. El territorio tradicional de caza, agricultura y pesca de la comunidad abarcaba decenas de kilómetros hacia el bosque, a ambos lados de la referida carretera”.

⁴³ *Ibidem*, párrs. 86.6-86.10.

El 25 de febrero de 1980 se llevó a cabo un golpe de Estado en el recién formado gobierno democrático de Surinam, estableciéndose un régimen militar que cometió violaciones a los derechos humanos graves y sistemáticas. Años más tarde se formó una fuerza armada opositora de origen étnico maroon, conocida como *Jungle Commando*, que comenzó a operar en la parte oriental del país, atacando instalaciones militares en el área. El Ejército nacional respondió a las agresiones mediante amplias incursiones militares en el oriente de Surinam contra comunidades maroon, y una de esas operaciones militares se llevó a cabo en la aldea Moiwana, matando a pobladores de la comunidad acusados de ser cómplices de los rebeldes.⁴⁴

Tras este ataque los miembros de la comunidad Moiwana huyeron sin poder regresar, debido a que no hubo una investigación seria que castigara a los responsables; ello generó el temor de que el hecho pudiese repetirse, pero también hubo miedo a que los espíritus de las personas que murieron tomaran represalias contra los sobrevivientes por no haber realizado los rituales mortuorios correspondientes. Cabe mencionar que la Corte IDH agrega que la separación de los miembros de la comunidad Moiwana de sus tierras tradicionales es también una afrenta a su identidad cultural, pues “los hechos probados demuestran que la conexión de la comunidad n’djuka a su tierra tradicional reviste vital importancia espiritual, cultural y material [...] para que se pueda preservar la identidad e integridad de la cultura, los miembros de la comunidad deben mantener una relación fluida y multidimensional con sus tierras ancestrales”.⁴⁵

Es menester mencionar que fueron los representantes quienes invocaron la violación del artículo 5º. La CIDH en este punto guardó silencio; sin embargo, la Corte IDH recalcó que nada impide que los representantes de las víctimas puedan solicitar la constatación de violaciones a otros artículos que la Comisión no señaló.⁴⁶

En este caso, la Corte IDH toma en consideración el atentado contra la integridad espiritual de las víctimas fundado en el perjuicio de que sufrían en razón de sus creencias religiosas y del lazo que unía a los vivos con los muertos, pues:

⁴⁴ *Ibidem.*, párr. 86.15: “El 29 de noviembre de 1986 se efectuó una operación militar en la aldea de Moiwana. Agentes del Estado y sus colaboradores mataron al menos a 39 miembros indefensos de la comunidad, entre los cuales había niños, mujeres y ancianos, e hirieron a otros. Asimismo, la operación quemó y destruyó la propiedad de la comunidad, y forzó a los sobrevivientes a huir”.

⁴⁵ *Ibidem.*, párr. 101.

⁴⁶ *Ibidem.*, párr. 91. Véase también en este sentido Corte IDH, *Caso De la Cruz Flores vs. Perú (Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 18 de noviembre de 2004, serie C núm. 115, párr. 122; Corte IDH, *Caso “Instituto de Reeducación del Menor” vs. Paraguay, (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 2 de septiembre de 2004, serie C, núm. 112, párr. 125; Corte IDH, *Caso de los Hermanos Gómez Paquiyauri vs. Perú (Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 8 de julio de 2004, serie C, núm. 110, párr. 179; Corte IDH, *Caso Cinco Pensionistas vs. Perú (Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 28 de febrero de 2003, serie C, núm. 98, párr. 155; Corte IDH, *Caso Barreto Leiva vs. Venezuela (Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 17 de noviembre de 2009, serie C, núm. 206, párr. 94; y Corte IDH, *Caso Manuel Cepeda Vargas vs. Colombia (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 26 de mayo de 2010, serie C, núm. 213, párr. 49.

[L]a muerte de un miembro de la comunidad debe acompañarse de rituales particulares. Si no se realizan los diferentes rituales mortuorios de conformidad con la tradición N'djuka, esto se considera una transgresión moral profunda, lo cual no sólo provoca el enojo del espíritu de la persona que murió, sino también puede ofender a otros ancestros. Esto tiene como consecuencia una serie de “enfermedades de origen espiritual” que se manifiestan como enfermedades físicas reales y pueden afectar a toda la descendencia. Los N'djuka consideran que tales enfermedades no se curan espontáneamente, sino deben resolverse a través de medios culturales y ceremoniales; si esto no es así, las condiciones persistirían a través de generaciones.⁴⁷

La Corte IDH juzgó que una de las principales causas de sufrimiento reside en la ignorancia del lugar donde se encuentran los restos de las víctimas asesinadas, lo que no permite la concreción de los funerales mortuorios correspondientes, de acuerdo con la tradición de la cultura n'djuka. Asimismo, la Corte IDH observa que existe una afectación emocional a causa de la información de que algunos de los cadáveres fueron incinerados, ya que la incineración es un acto completamente prohibido entre los n'djuka.⁴⁸

En el caso de la comunidad Moiwana, la Corte IDH previó que para los grupos de origen africano que viven en el país, como el pueblo n'djuka –el cual no es considerado indígena según la definición oficial–, deben ser aplicados los mismos criterios que para las comunidades indígenas, porque ellos tienen una estrecha relación con su territorio, mantienen vivas sus tradiciones e instituciones, y deben ser protegidos de acuerdo con las leyes internacionales. En consecuencia, la utilización tradicional de las tierras y su posesión debe bastar para obtener el reconocimiento estatal de su propiedad.⁴⁹ Por consiguiente, en este caso también hubo violación al derecho de los miembros de la comunidad a la utilización y explotación comunal de su propiedad, según el artículo 21 de la CADH.

Lo fundamental de este caso es que la Corte IDH no restringe la interpretación del derecho a la integridad personal desde una perspectiva física, sino que la amplía hacia el plano emocional, espiritual y psicológico, constituyendo así también una violación al artículo 5.1 de la CADH. Lo que es particularmente original es que la Corte IDH toma en cuenta, a título principal, la afrenta a la integridad espiritual de las víctimas fundada en la preocupación que ellas sufren en razón de sus creencias religiosas y del lazo que une a los vivos con los muertos. La Corte IDH hace prueba de una apertura cultural particularmente generosa que es traducida concretamente por una interpretación amplia del Pacto de San José para proteger así su identidad cultural.

Esta tendencia se verá también en el caso de la comunidad indígena Xákmok Kásek vs. Paraguay, en el cual el no reconocimiento de sus territorios ancestrales genera una violación a su integridad personal.

⁴⁷ Corte IDH, *Caso de la Comunidad Moiwana vs. Surinam*, op. cit., párr. 99.

⁴⁸ *Ibidem*, párr. 100.

⁴⁹ *Ibidem*, párr. 182.

c) *El caso Comunidad Indígena Xákmok Kásek vs. Paraguay y la integridad cultural*

Paraguay es el único país miembro de la Organización de los Estados Americanos (OEA) en ser condenado tres veces por demandas de reivindicación de territorios ancestrales de pueblos indígenas. Los casos Comunidad indígena Yakye Axa, Comunidad Indígena Sawhoyamaya y Comunidad Indígena Xákmok Kásek en principio tienen los mismos elementos: la privación de sus territorios ancestrales provocó que las personas indígenas vivieran en condiciones de pobreza extrema que les impedían sobrevivir.

La comunidad indígena Xákmok Kásek, perteneciente al pueblo Enxet-Lengua, forma parte de la familia lengua-maskoy (enhet-enenlhet) del Chaco paraguayo. Esta comunidad ha luchado desde hace 20 años para obtener el reconocimiento de 10 700 hectáreas como parte de su territorio ancestral, el cual se ubica dentro de una estancia privada que a su vez fue declarada como área silvestre protegida. “Los miembros de la Comunidad se han visto totalmente impedidos, por razones ajenas a su voluntad, de realizar actividades tradicionales en las tierras reclamadas desde principios de 2008, debido a la creación de la reserva natural privada en parte del territorio reivindicado.”⁵⁰ Ante las restricciones de acceso y subsistencia, la comunidad de Xákmok Kásek se trasladó el 25 de febrero de 2008 a una zona de 1 500 hectáreas denominada 25 de Febrero –por la fecha en que se realizó el traslado–, que fue cedida por solidaridad por las comunidades Nepoxen, Saria, Tajamar, Kabayu y Kenaten.

La *litis* del caso se centra en la violación al artículo 21 de la CADH, que estriba sobre el derecho a la propiedad privada. La Corte IDH ha desarrollado una doctrina jurisprudencial con respecto a la propiedad comunitaria de los pueblos indígenas, estableciendo que

1) la posesión tradicional de los indígenas sobre sus tierras tiene efectos equivalentes al título de pleno dominio que otorga el Estado; 2) la posesión tradicional otorga a los indígenas el derecho a exigir el reconocimiento oficial de propiedad y su registro; 3) el Estado debe delimitar, demarcar y otorgar título colectivo de las tierras a los miembros de las comunidades indígenas; 4) los miembros de los pueblos indígenas que por causas ajenas a su voluntad han salido o perdido la posesión de sus tierras tradicionales mantienen el derecho de propiedad sobre las mismas, aún a falta de título legal, salvo cuando las tierras hayan sido legítimamente trasladadas a terceros de buena fe, y 5) los miembros de los pueblos indígenas que involuntariamente han perdido la posesión de sus tierras, y éstas han sido trasladadas legítimamente a terceros inocentes, tienen el derecho de recuperarlas o a obtener otras tierras de igual extensión y calidad.⁵¹

En efecto, la Corte IDH ha reconocido que la base espiritual y material de la identidad cultural de los pueblos indígenas se sustenta fundamentalmente en la relación única que guardan con sus territorios tradicionales, por lo que mientras esa relación exista, el derecho a la reivindicación de dichas tierras permanecerá vigente.⁵²

⁵⁰ Corte IDH, *Caso Comunidad Indígena Xákmok Kásek vs. Paraguay*, op. cit., párr. 115.

⁵¹ *Ibidem*, párr. 109.

⁵² *Ibidem*, párr. 112.

En lo que respecta a la violación al artículo 5.1, la imposibilidad de acceder a sus territorios ancestrales y a los recursos naturales que se encuentran ahí ha provocado una afectación a su identidad cultural. La falta de acceso a alimentos, agua potable y servicios de salud provocó la muerte de miembros de la comunidad. Para la Corte IDH, si bien su integridad cultural se ve mermada por la falta de restitución de sus tierras tradicionales, la pérdida paulatina de su cultura y la situación de pobreza que no les permite tener una vida digna no pueden declararse como violaciones al artículo 5.1 por la integridad cultural de la comunidad, debido a que estos eventos se han analizado bajo la luz de los artículos 21 y 4º de la CADH. Sin embargo, enuncia la responsabilidad del Estado por la violación a la integridad física y emocional de los miembros de la comunidad indígena Xákmok Kásek:⁵³

Adicionalmente, las condiciones de vida miserables que padecen los miembros de la Comunidad, la muerte de varios de sus miembros y el estado general de abandono en la que se encuentran generan sufrimientos que necesariamente afectan la integridad psíquica y moral de todos los miembros de la Comunidad. Todo ello constituye una violación del artículo 5.1 de la Convención, en perjuicio de los miembros de la Comunidad Xákmok Kásek.⁵⁴

En esta sentencia se vuelve a reafirmar la tendencia de la Corte IDH con respecto a los pueblos indígenas, que no deja de lado la toma en consideración de los particularismos culturales para la construcción y protección del derecho a la identidad cultural, así como el reconocimiento de derechos colectivos e individuales de los pueblos indígenas. Todo esto es prueba de una apertura que se traduce por una interpretación elástica de la CADH.

IV. A manera de conclusión

Los derechos humanos⁵⁵ se recrean constantemente, no son inmutables, están vivos. Son dinámicas sociales que abren espacios para la lucha por la dignidad humana, cualquiera que ésta sea. Dejan de ser conquistas jurídicas para convertirse en apropiaciones permanentes. Es por eso que el debate universal/particular debe ir encaminado a la inclusión, al consenso; pues los derechos humanos no corresponden a un imperialismo cultural sino que deben acomodarse dentro del pluralismo de la civilización, a través de un diálogo transcultural, incluyente y transversal. Es necesario crear un universalismo desde abajo, como lo invoca Boaventura de Sousa Santos, donde los derechos humanos sean parte de un proyecto cosmopolita, basado no en “falsos universalismos” sino en un diálogo de saberes y culturas locales mutuamente inteligibles y en redes que transfieran poder o legitimidad a las normas:

⁵³ *Ibidem*, párr. 243.

⁵⁴ *Ibidem*, párr. 244.

⁵⁵ No debemos olvidar que independientemente de los orígenes o de las particularidades culturales que se tengan, existen derechos humanos que son compartidos por toda la humanidad: el dolor de una madre o un padre al ver a su hijo torturado o muerto es una realidad. De ese sufrimiento común, de la vulneración a la dignidad humana o como se le quiera llamar, se deriva el llamado “núcleo duro” de los derechos humanos: el derecho a la vida, el derecho a no sufrir tratos crueles ni degradantes, el derecho a no ser esclavizado y el derecho a la no retroactividad de la ley penal representan los derechos mínimos de toda persona, “noyau dur des droits de l’homme, invocable toujours et partout”. Pierre-Marie Dupuy, *Droit international public*, 9ª ed., París, Dalloz, 2008, p. 243.

Contra el universalismo debemos proponer diálogos interculturales sobre preocupaciones isomórficas. Contra el relativismo, debemos desarrollar criterios procedimentales interculturales para distinguir las políticas progresistas de las reaccionarias, el apoderamiento del desapoderamiento, la emancipación de la regulación. Teniendo en cuenta que el debate provocado por los derechos humanos puede convertirse en un diálogo competitivo entre diferentes culturas sobre los principios de la dignidad humana, es imperativo que tal competencia incentive a las coaliciones transnacionales a correr hacia la cima y no hacia el fondo.⁵⁶

El derecho a la identidad cultural forma parte de este proyecto que se está gestando por el reconocimiento de aquellas identidades periféricas que buscan ser sujetos de derecho. Los pueblos indígenas y otras minorías, a través de la movilización, están creando redes para salvaguardar sus derechos, los más fundamentales. El reconocimiento de la Corte IDH a un derecho a la identidad cultural, aun cuando éste no se encuentre reconocido en el derecho positivo, es un avance sin precedentes que genera una apertura muy valiosa para la jurisprudencia internacional en la protección de los derechos de los pueblos indígenas y minorías étnicas.

Bibliografía

- Aguilar Cavallo, Gonzalo, y Cristian Contreras Rojas, “El efecto horizontal de los derechos humanos y su reconocimiento expreso en las relaciones laborales en Chile”, en *Ius et Praxis*, vol. 13, núm. 1, Talca, 2007, pp. 205-243, disponible en <www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-00122007000100008&lng=es&nrm=iso>, página consultada el 25 de noviembre de 2011.
- Anaya, S. James, *Los pueblos indígenas en el derecho internacional*, trad. de Luis Rodríguez-Piñero Royo, Pablo Gutiérrez Vega y Bartolomé Clavero Salvador, Madrid, Trotta/Universidad Internacional de Andalucía, 2005.
- Bokser Liwerant, Judit, “Identidad, diversidad, pluralismo(s). Dinámicas cambiantes en los tiempos de la globalización”, en Bokser Liwerant, Judith, y Saúl Velasco Cruz (coords.), *Identidad, sociedad y política*, México, UNAM, 2008.
- , “Globalización, diversidad y pluralismo”, en Gutiérrez Martínez, Daniel (comp.), *Multiculturalismo. Desafíos y perspectivas*, México, Siglo XXI Editores/UNAM/El Colegio de México, 2006.
- Bolívar R., Ingrid Johanna (ed.), *Identidades culturales y formación del Estado en Colombia: colonización, naturaleza y cultura*, Bogotá, CESO/Ediciones Uniandes, 2006.
- Burgorgue-Larsen, Laurance, y Amaya Úbeda de Torres, *Les grandes décisions de la Cour interaméricaine des droits de l’homme*, Bruselas, Bruylant, 2008.
- Cançado Trindade, Antônio Augusto, *Evolution du droit international au droit de gens. L’accès des individus à la justice internationale: le regard d’un juge*, París, Pedone (col. Ouvertures internationales), 2008.

⁵⁶ Boaventura de Sousa Santos, “Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos”, en *El otro derecho*, núm. 28, Bogotá, ILSA, julio de 2002, p. 68.

- Dejeant-Pons, Maguelonne, “Les droits de l’homme à l’environnement dans le cadre du Conseil de l’Europe”, en Champeil-Desplats, Veronique, *et al.*, *Environnement et renouveau des droits de l’homme. Actes du colloque de Boulogne-sur-Mer 20-21 novembre 2003*, París, La documentation française (col. Travaux de la CEDECE), 2006.
- De Sousa Santos, Boaventura, “Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos”, en *El otro derecho*, núm. 28, Bogotá, ILSA, julio de 2002.
- Dupuy, Pierre-Marie, *Droit international public*, 9ª ed., París, Dalloz, 2008.
- Giménez, Gilberto, “Culturas e identidades”, en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 66, núm. especial, México, UNAM, octubre de 2004.
- Hennebel, Ludovic, *La Convention américaine des droits de l’homme. Mécanismes de protection et étendue des droits et libertés*. Bruselas, Bruylant (Publication de l’institut international des droits de l’homme, núm. 8), 2007.
- Lagarde, Christian, “Identité linguistique-identité culturelle: des relations complexes”, en Fourtané, Nicole, y Michèle Guiraud (dir.), *L’identité culturelle dans le monde luso-hispanophone*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 2006.
- Lara, Oruno D., “L’histoire et l’élaboration de l’identité culturelle”, en *Histoire et diversité des cultures*, París, UNESCO (Au carrefour des cultures), 1984.
- Lima Báez, Nayeli, *Le Droit à l’identité culturelle des peuples indigènes en Amérique Latine*. Memoria del Master 2-Recherche, Droits de l’Homme, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2009.
- Martinat, Françoise, *La reconnaissance des peuples indigènes en droit et politique*, Lille, Septentrion (col. Espaces politiques), 2005.
- Medina Quiroga, Cecilia, *La Convención Americana: teoría y jurisprudencia. Vida, integridad personal, libertad personal, debido proceso y recurso judicial*, San José, Centro de Derechos Humanos de la Universidad de Chile, 2005.
- Meyer-Bisch, Patrice, “Quatre dialectiques pour une identité”, en Kymlicka, Will, y Sylvie Mesure (dir.), *Comprendre. Revue de philosophie et de sciences sociales*, núm. 1. Les identités culturelles, París, PUF, 2000.
- Nash, Mary Josephine, y Diana Marre (coords.), *El desafío de la diferencia: representaciones culturales e identidades de género, raza y clase*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, 2003.
- Stavenhagen, Rodolfo, “La presión desde abajo: derechos humanos y multiculturalismo”, en Gutiérrez Martínez, Daniel (comp.), *Multiculturalismo. Desafíos y perspectivas*, México, Siglo XXI Editores/UNAM/El Colegio de México, 2006.
- Sudre, Frédéric, *Droit européen et international des droits de l’homme*, 9ª ed., París, PUF (col. Droit fondamental), 2008.
- Ziegler, Andreas R., *Introduction au droit international public*, Berna, Stämpfli, 2006.

Derecho internacional de los derechos humanos

- CEDH, *Case Soering v. United Kingdom (Application núm. 14308/88)*, juicio del 7 de julio de 1989.
- , *Case of Moldovan and others v. Romania (Applications núms. 41138/98 and 64320/01)*, juicio del 12 de julio de 2005.

- Convención Americana sobre Derechos Humanos, aprobada y suscrita en la Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos, San José de Costa Rica, 22 de noviembre de 1969.
- Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 44/25 del 20 de noviembre de 1989.
- Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, aprobado por el Consejo de Europa, Roma, 4 de noviembre de 1950.
- Corte IDH, *Caso Almonacid Arellano y otros vs. Chile (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 26 de septiembre de 2006, serie C, núm. 154.
- , *Caso Bámaca Velásquez vs. Guatemala (Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 22 de febrero de 2002, serie C, núm. 91.
- , *Caso Barreto Leiva vs. Venezuela (Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 17 de noviembre de 2009, serie C, núm. 206.
- , *Caso Blake vs. Guatemala (Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 22 de enero de 1999, serie C, núm. 48.
- , *Caso Cabrera García y Montiel Flores vs. México (Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 26 de noviembre de 2010, serie C, núm. 220.
- , *Caso Carpio Nicolle y otros vs. Guatemala (Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 22 de noviembre de 2004, serie C, núm. 117.
- , *Caso Chitay Nech y otros vs. Guatemala (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 25 de mayo de 2010, serie C, núm. 212.
- , *Caso Cinco Pensionistas vs. Perú (Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 28 de febrero de 2003, serie C, núm. 98.
- , *Caso Comunidad Indígena Sawhoyamaxa vs. Paraguay (Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 29 de marzo de 2006, serie C, núm. 146.
- , *Caso Comunidad Indígena Xákmok Kásek vs. Paraguay (Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 24 de agosto de 2010, serie C, núm. 214.
- , *Caso Comunidad indígena Yakye Axa vs. Paraguay (Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 17 de junio de 2005, serie C, núm. 125.
- , *Caso de la Comunidad Mayagna (Sumo) Awas Tingni vs. Nicaragua (Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 31 de agosto de 2001, serie C, núm. 79.
- , *Caso de la Comunidad Moiwana vs. Surinam (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 15 de junio de 2005, serie C, núm. 124.
- , *Caso De la Cruz Flores vs. Perú (Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 18 de noviembre de 2004, serie C, núm. 115.
- , *Caso de la “Panel Blanca” (Paniagua Morales y otros) vs. Guatemala (Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 25 de mayo de 2001, serie C, núm. 76.
- , *Caso de los Hermanos Gómez Paquiyauri vs. Perú (Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 8 de julio de 2004, serie C, núm. 110.
- , *Caso de los “Niños de la Calle” (Villagrán Morales y otros) vs. Guatemala (Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 26 de mayo de 2001, serie C, núm. 77.
- , *Caso del Pueblo Saramaka vs. Surinam (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 28 de noviembre de 2007, serie C, núm. 172.

- , *Caso Fernández Ortega y otros vs. México (Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 30 de agosto de 2010, serie C, núm. 215.
- , *Caso Goiburú y otros vs. Paraguay (Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 22 de septiembre de 2006, serie C, núm. 153.
- , *Caso “Instituto de Reeducción del Menor” vs. Paraguay (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 2 de septiembre de 2004, serie C, núm. 112.
- , *Caso López Álvarez vs. Honduras (Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 1 de febrero de 2006, serie C, núm. 141.
- , *Caso Manuel Cepeda Vargas vs. Colombia (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 26 de mayo de 2010, serie C, núm. 213.
- , *Caso Maritza Urrutia vs. Guatemala (Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 27 de noviembre de 2003, serie C, núm. 103.
- , *Caso Masacre Plan de Sánchez vs. Guatemala (Fondo)*, Sentencia del 29 de abril de 2004, serie C, núm. 105.
- , *Caso Masacre Plan de Sánchez vs. Guatemala (Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 19 de noviembre de 2004, serie C, núm. 116.
- , *Caso Molina Theissen vs. Guatemala (Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 3 de julio de 2004, serie C, núm. 108.
- , *Caso Myrna Mack Chang vs. Guatemala (Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 25 de noviembre de 2003, serie C, núm. 101.
- , *Caso Radilla Pacheco vs. México (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 23 de noviembre de 2009, serie C, núm. 209.
- , *Caso Rosendo Cantú y otra vs. México (Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 31 de agosto de 2010, serie C, núm. 216.
- , *Caso Tiu Tojín vs. Guatemala (Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 26 de noviembre de 2008, serie C, núm. 190.
- , *Caso Yatama vs. Nicaragua (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas)*, Sentencia del 23 de junio de 2005, serie C, núm. 127.
- Declaración de Friburgo sobre los Derechos Culturales, adoptada por la UNESCO en Friburgo el 7 de mayo de 2007, disponible en <www.culturalrights.net/descargas/drets_culturals239.pdf>, página consultada el 22 de agosto de 2011.
- Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 61/295 del 13 de septiembre de 2007.
- Declaración sobre los Derechos de las Personas Pertencientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 47/135 del 18 de diciembre de 1992.
- Declaración Universal de Derechos Humanos, aprobada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948.
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 2200 A (XXI) del 16 de diciembre de 1966.

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 2200 A (XXI) del 16 de diciembre de 1966.

Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador), adoptado por la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos en su XVIII periodo de sesiones, San Salvador, 17 de noviembre de 1988.

Proyecto de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos durante su 95º periodo ordinario de sesiones, 26 de febrero de 1997.

OIT, Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la Conferencia General de la OIT durante su 76ª sesión, Ginebra, 27 de junio de 1989.

UNESCO, *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles*, México, 26 de julio al 6 de agosto de 1982, disponible en <http://portal.unesco.org/culture/fr/files/12762/11295422481mexico_fr.pdf/mexico_fr.pdf>, página consultada el 18 de agosto de 2011.

Estudio de la violencia que el maestro de educación media superior ejerce sobre sus alumnos, como factor de desmotivación académica

Salvador Ceja Oseguera*
Norberto Cervantes Contreras*
Laura Mayela Ramírez Murillo*

* Los tres autores son profesores investigadores de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP).



Resumen

El objetivo de esta investigación consiste en describir la violencia que ejercen algunos profesores hacia sus alumnos. Este tipo de conductas suelen reflejarse en tratos crueles, inhumanos y muchas veces degradantes, que dañan la integridad física y psicológica de los alumnos y dejan huellas muchas veces permanentes y negativas en ellos. En los últimos años se ha puesto de moda hablar del *bullying* o acoso escolar de unos alumnos hacia otros, pero poco se ha tocado el tema de ese mismo acoso o de la violencia que algunos profesores ejercen hacia sus alumnos. En este trabajo se describen cuatro tipos de violencia típicos del docente hacia el alumno: física, simbólica, verbal y psicológica, y se analiza su impacto con relación a la motivación estudiantil a favor del aprendizaje. Los resultados obtenidos señalan que efectivamente sigue siendo común la práctica de la violencia docente hacia los alumnos no sólo en la educación básica, sino sorprendentemente también en la media superior. Ésta es una investigación no experimental, cuantitativa, descriptiva y transversal simple, que describe la incidencia de la conducta violenta del maestro sobre los alumnos; para realizarla se aplicó una encuesta a 693 alumnos de educación media superior en el estado de Puebla.

Palabras clave: educación, violencia docente, alumno, desmotivación escolar, tipos de violencia.

Abstract

The purpose of this investigation is to describe the types of harassment used by some teachers toward their students. This type of conduct is usually reflected as inhuman and cruel treatment, and sometime degrading, which affects the physical and psychological integrity of the students and leaves negative, and often, permanent traces. In the last few years it has become fashionable to talk about *bullying* or scholastic harassment from one or various students to another, but little has been said about harassment or bullying from some teachers towards students. This study describes four typical types of teacher-student violence: physical, symbolical, verbal and psychological, and analyzes its impact in relation with student motivation for learning. The obtained results show that the practice of teacher-student violence is still a common practice not only in elementary school, but also surprisingly enough at in high school. This is a non-experimental, quantitative, descriptive and simple cross-sectional research, which describes the incidence of violent teacher-student behavior; for carry it out, we applied a survey to 693 high school students in the state of Puebla.

Key words: education, teacher violence, student, academic discouragement, types of violence.

Sumario

I. Introducción; II. Objetivo general; III. Marco teórico; IV. Metodología; V. Resultados; VI. Conclusiones; Bibliografía.

I. Introducción

En el transcurso de la historia el hombre ha optado muchas veces por solucionar los conflictos o problemas a través de la violencia. Actualmente se vive en un mundo violento y los medios de comunicación, en sus titulares cotidianos, cuentan con tiempos y espacios específicos destinados a narrar este tipo de hechos.

Esencialmente se vive en un ambiente violento, y desafortunadamente muchos de los que se dedican a la tarea de educar y formar se ven involucrados en este ambiente de violencia, ejerciéndola muchas veces hacia sus hijos y alumnos.¹

Estas manifestaciones de violencia se pueden observar de manera especial en el ámbito escolar.² Al respecto, Ernesto Lammoglia refiere que

en la infancia se siembran las semillas de la violencia. Las humillaciones acumuladas en el interior, tarde o temprano estallan en un ataque de ira ciega. Un instante de terror queda profundamente grabado en la memoria emocional del niño y activa el temor de que pueda volver a repetirse. Más tarde se convertirá en un adulto desconfiado e inseguro. Las impresiones de sucesos violentos pueden durar toda la vida.

Regularmente la violencia se gesta en el núcleo familiar y, en consecuencia, genera niños violentos que se convertirán en adultos violentos. Paul Horton considera que la violencia y la amenaza de violencia son los mensajes con los cuales las personas tienen que crecer.³ En el fondo de la enredada red de violencia está el axioma de que la violencia engendra violencia. Cada generación de niños educada en la violencia es otra generación violenta en potencia.

Tanto en el ámbito escolar como en el hogar se suelen encontrar agresiones físicas, verbales, psicológicas y emocionales que van desde un insulto, poner apodosos y empujones hasta llegar a los golpes, mismas que se dan regularmente entre compañeros escolares, pero que varían en

¹ Carlos Cavezas, *Violencia escolar: El acoso del profesor hacia el alumno*, Madrid, CERSA, 2006, p. 21.

² Ernesto Lammoglia, *El daño emocional que hacemos a los hijos*, México, Grijalbo, 1996, pp. 36-37.

³ Paul Horton, *Sociología*, México, McGraw-Hill, 1994, p. 87.

intensidad. Hay casos en los cuales la situación se vuelve demasiado hostil, tanto que muchos alumnos ya no quieren asistir a la escuela.⁴

De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), cada año 3 500 niños menores de 15 años mueren en el mundo a causa de maltrato. El país con la tasa de mortalidad infantil por maltrato más elevada es Portugal, con 37 muertes por cada millón de niños; le siguen México con 30 y Estados Unidos con 24 muertes por cada millón de menores de edad.⁵

Por lo que se refiere a la violencia que el maestro ejerce sobre sus alumnos, pareciera ser un tema vetado, algo de lo que no se quiere decir mucho y se prefiere callar; poco se habla, se escribe o se investiga sobre este tipo de violencia. Muchos de estos casos, cuando son denunciados, se cuestionan. Cabe preguntarse si estos alumnos que han sido violentados tendrán deseos de aprender y seguir estudiando, ¿cuál será su futuro escolar?

Si se acepta la violencia como una parte inevitable de la educación de los niños se tendrán que aceptar las consecuencias de una sociedad violenta. Cuando se rechace la violencia como una parte normal de la vida familiar y escolar, comenzará la posibilidad de contar con una generación sana y feliz en la medida de las circunstancias de cada quien; es deber de los educadores asumir este compromiso.

Desafortunadamente aún existen maestros que laceran y destruyen la vida de niños y jóvenes que fueron y siguen siendo lastimados. Se presume que por este tipo de acciones el alumno se desmotiva para aprender, y en cierto momento le surge el deseo de abandonar sus estudios o su rendimiento escolar es deficiente.

Esta investigación pretende identificar las conductas de violencia del maestro hacia el alumno, las cuales se presentan en la escuela con diferentes matices: dentro de las aulas y en los patios, corredores, talleres y laboratorios.

II. Objetivo general

Detectar con qué frecuencia y de qué manera se presentan conductas violentas del maestro hacia sus alumnos de educación media superior, y si esto provoca desmotivación académica en dichos alumnos.

⁴ Wendy Reinke y Keith Herman, "Creating school environment that deter antisocial behaviors in youth", en *Psychology in the schools*, núm. 39, 2002, pp. 549-559.

⁵ José Emilio Palomero y María Rosario Fernández, "La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 44, 2002, pp. 13-35.

III. Marco teórico

a) Derechos humanos y violencia escolar

En las últimas décadas se ha generalizado la enseñanza de los derechos humanos en todos los niveles educativos en México, pero desgraciadamente aún persisten algunas prácticas cotidianas que muchas veces echan por tierra los esfuerzos realizados en este campo. Confundida en ocasiones como *disciplina* o *formación*, la violencia que algunos maestros ejercen hacia sus alumnos es una práctica que aún no logra ser desterrada de nuestras escuelas.

Lo preocupante de esta situación es que pasa frente a nuestros ojos y pocas veces somos críticos ante ella, pues se le ve como algo *normal* y se olvida que indebidamente se está atentando contra un derecho básico del ser humano: a su integridad no sólo física sino también emocional e intelectual. Desafortunadamente, el artículo 5º de la Declaración Universal de Derechos Humanos, que señala que “nadie será sometido a torturas ni a penas o a tratos crueles inhumanos o degradantes,” se infringe aquí frecuentemente. Pero más aún, este tipo de prácticas afecta también el derecho a la educación que toda persona tiene, porque genera desmotivación académica, ausentismo y deserción escolar.

Si se reconoce que los derechos humanos se aprenden como vivencia, encontraremos que algunas veces en la escuela existe un divorcio entre la teoría y la práctica: se procura enseñarlos, pero no siempre se viven y muchas veces allí mismo se violentan.

b) Agresividad/violencia

La agresividad y la violencia adquieren cada día una mayor relevancia, a tal grado de convertirse en un problema social, objeto de preocupación y estudio. Se vive en una sociedad con altas dosis de violencia y la escuela no es un sitio aislado; si hay violencia en la sociedad, en la familia, en la calle y en los medios de comunicación, lo extraño sería que no se manifestara también en las instituciones educativas.

Prácticamente no existe diferencia entre agresividad y violencia. Varios autores afirman que la agresividad es una acción cuyo objetivo es causarle daño a un organismo vivo.⁶ Según Albert Bandura, la violencia es una conducta perjudicial y destructiva, socialmente definida como agresiva;⁷ mientras que Gonzalo Musitu considera que la agresividad es cualquier acción, física o verbal, cuya intención es causar daño directa o indirectamente a otra persona.⁸

⁶ John Dollard *et al.*, *Frustration and aggression*, New Haven, Yale University Press, 1939, p. 27; Paul Mackal, *Teorías psicológicas de la agresión*, Madrid, Pirámide, 1983, p. 77; y Francisco Martínez Sánchez y María Paz Prendes Espinosa (coords.), *Nuevas tecnologías y educación*, Madrid, Pearson Prentice Hall, 2004, p. 46.

⁷ Albert Bandura, *Teoría del aprendizaje social*, Madrid, Espasa Universitaria, 1973, p. 142.

⁸ Gonzalo Musitu Ochoa y María Jesús Cava Caballero, *La potenciación de la autoestima en la escuela*, Barcelona, Paidós (Papeles de pedagogía, núm. 47), 2000, p. 63.

La agresividad es la respuesta del organismo para defenderse de los peligros potenciales procedentes del exterior; la violencia es el carácter destructivo sobre las personas y los objetos, provocando una profunda disfunción social.⁹ La violencia es una conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien que motiva disgusto o rechazo. Nora Rodríguez considera que la agresividad, a diferencia de la violencia, consiste en una disposición dirigida a defenderse frente a algún peligro.¹⁰

Si la violencia y los conflictos de los hombres se derivasen de un instinto agresivo, tendría razón la teoría del nuevo darwinismo social, para la cual vivir en sociedad es una batalla por la supervivencia; si así fuera, entonces prevalecerían las reglas de la guerra. Vivir sería una lucha sin cuartel y el racismo, los prejuicios y la explotación de unos por otros estarían justificados como una natural consecuencia de nuestra animalidad. Por fortuna, se ha demostrado que prácticamente todos los rasgos de la conducta humana son el resultado de una interacción entre factores genéticos y socioambientales.

c) Teorías y etiología de la agresividad/violencia

Las teorías explicativas sobre el origen de la conducta agresiva/violenta en el ser humano pueden aplicarse para tratar de entender el comportamiento violento de cualquier persona. Estos acercamientos se agrupan en dos grandes líneas: las teorías activas o innatistas y las teorías reactivas o ambientales.

Las teorías activas o innatistas consideran que la agresividad es un componente orgánico o innato del individuo, necesario para su proceso de adaptación; desde esta perspectiva, se considera que la agresión tiene una función positiva y que la labor de la educación consiste fundamentalmente en canalizar su expresión hacia conductas socialmente aceptables. Según Estefanía Estévez López, estas teorías refieren en su supuesto fundamental que el origen de la agresión se encuentra en los impulsos internos del individuo.¹¹ Entre las principales teorías se encuentran la genética, la etológica, la psicoanalítica, la teoría de la personalidad, la teoría de la frustración y la teoría de la señal de activación (cuadro 1).

⁹ Enrique Echeburúa Odriozola, *Trastornos de ansiedad en la infancia*, Madrid, Pirámide, 1998, p. 94.

¹⁰ Nora Rodríguez, *Guerra en las aulas*, Madrid, Temas de hoy, 2004, p. 79.

¹¹ Estefanía Estévez López, *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*, Tesis doctoral, Valencia, Universidad de Valencia, 2005, pp. 26-33.

Cuadro 1. Teorías activas o innatistas de la agresividad

Teorías	Características
Genética	Esta teoría sostiene que las manifestaciones agresivas son el resultado de síndromes patológicos orgánicos (por ejemplo, la anomalía del cromosoma XYY) o de procesos bioquímicos y hormonales (por ejemplo, altos niveles de testosterona y noradrenalina) que tienen lugar en el organismo del individuo. ^a
Etológica	Esta perspectiva surge del intento de extrapolar las causas del comportamiento animal a la conducta humana. Considera que la agresión es una reacción innata del individuo que se basa en impulsos inconscientes biológicamente adaptados y que se han ido desarrollando con la evolución de la especie. ^b
Psicoanalítica	Esta teoría sostiene que la agresividad es un componente instintivo básico que surge como reacción ante el bloqueo de la libido, es decir, ante el bloqueo o impedimento de la consecución de aquello que provoca placer. Si el individuo es capaz de liberar la tensión interior acumulada por el bloqueo de la libido se producirá un estado de relajación; mientras que si no es capaz de liberarla, surgirá la agresión. Desde esta perspectiva, la agresión es el resultado de un cúmulo de afectos negativos internos que el individuo es incapaz de exteriorizar.
Personalidad	Esta teoría fundamenta el comportamiento violento en rasgos constitucionales de la personalidad, como la falta de autocontrol y la impulsividad o la existencia de déficits cognitivos. Desde esta perspectiva, se considera que los factores de personalidad determinan o en algunos casos aumentan la probabilidad de que el individuo se implique en conductas agresivas. Algunos ejemplos de enfoques que pueden incluirse en este apartado son la teoría de Eysenck, que explica el comportamiento violento debido a los elevados niveles de psicoticismo y neuroticismo; o la teoría de Kretchmer, que clasifica biotipológicamente el comportamiento desviado de las personas. ^c
Frustración	Esta teoría considera que todo comportamiento agresivo es la consecuencia de una frustración previa. Sus autores postulan que existe una relación causal directa entre la frustración provocada por el bloqueo de una meta y la agresión. La teoría de la señal-activación parte de los supuestos de esta teoría. ^d
Señal-activación	Esta teoría trata de explicar la agresión a partir de los supuestos de la teoría de la frustración, pero introduciendo una serie de modificaciones. En concreto, se considera que la frustración surge cuando la persona prevé que va a perder aquello que quiere. La frustración, por tanto, no surge por la privación de algo sino que es necesario desear poseer ese algo. ^e

Fuente: Elaboración propia.

^a Véase Estefanía Estévez López, *op. cit.*, pp. 26-29.

^b Véase Konrad Lorenz, *La acción de la naturaleza y el destino del hombre*, Madrid, Alianza, 1988, citado en *ibidem*, p. 27.

^c Véase Estefanía Estévez López, *op. cit.*, p. 28.

^d Véase John Dollard *et al.*, *op. cit.*, citado en *ibidem*, p. 27.

^e Véase Leonard Berkowitz, *Aggression: A social-psychological analysis*, Nueva York, McGraw-Hill, 1962, citado en *ibidem*, p. 27.

Por otro lado, las teorías reactivas o ambientales resaltan el papel del medio ambiente y la importancia de los procesos de aprendizaje en la conducta violenta del ser humano. Entre las principales teorías ambientales resaltan la teoría del aprendizaje social, la teoría de la interacción social, la teoría sociológica y la teoría ecológica (cuadro 2).

Cuadro 2. Teorías reactivas o ambientales de la agresividad

Teorías	Características
Aprendizaje social	En esta teoría el comportamiento agresivo es el resultado de un aprendizaje por observación e imitación. La imitación de la conducta agresiva dependerá de si el modelo observado obtiene o no recompensas positivas de su agresividad: si obtiene un beneficio se incrementará la probabilidad de que el individuo imite el comportamiento agresivo, mientras que si el modelo es castigado por su conducta disminuirá la probabilidad de imitación. Desde esta perspectiva cobran especial relevancia modelos tan importantes para el individuo como los padres y los amigos. ^a
Interacción social	Esta teoría subraya el carácter interactivo del comportamiento humano y considera que la conducta agresiva es el resultado de la interacción entre las características personales del individuo y las circunstancias del contexto social que le rodea. De todas las perspectivas teóricas vistas hasta el momento, ésta es la que concede mayor importancia a la influencia del ambiente y de los contextos sociales más cercanos al individuo en su comportamiento; además, destaca el carácter bidireccional de la interacción: el ambiente influye en el individuo y éste, a su vez, en el ambiente. ^b
Sociológica	Esta teoría interpreta la violencia como un producto de las características culturales, políticas y económicas de la sociedad. Factores como la pobreza, la marginación, la dificultad del desarrollo intelectual, la explotación o el sometimiento a sistemas altamente competitivos están en la base del comportamiento desviado de ciertos ciudadanos y, por tanto, son la principal causa de los problemas de conducta en los individuos. ^c
Ecológica	Esta teoría contempla al individuo inmerso en una comunidad interconectada y organizada en cuatro niveles principales: 1) microsistema, compuesto por los contextos más cercanos al individuo como la familia y la escuela; incluye todas aquellas actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona experimenta en su entorno inmediato determinado; 2) mesosistema, que se refiere a las interacciones existentes entre los contextos del microsistema, como la comunicación entre la familia y la escuela; 3) exosistema, que comprende aquellos entornos sociales en los que el individuo no participa activamente pero donde se producen hechos que sí pueden afectar a los contextos más cercanos al individuo, como el grupo de amigos de los padres y hermanos, o los medios de comunicación, y 4) macrosistema, que se refiere a la cultura y momento histórico-social determinado en el que vive el individuo, e incluye la ideología y valores dominantes en esa cultura. ^d

Fuente: Elaboración propia.

^a Véase Albert Bandura, *op. cit.*, p. 187.

^b Véase Paul Mackal, *op. cit.*, p. 76.

^c Véase Estefanía Estévez López, *op. cit.*, p. 31.

^d Véase Urie Bronfenbrenner, *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós (Transiciones), 1987, p. 145.

d) Tipos de violencia

La violencia se manifiesta desde una mirada fulminante hasta una agresión física que puede llegar al asesinato, de un simple dejar de hablar hasta maldecir, de un simple apodo a una humillación. Estos diferentes tipos de violencia se resumen en el cuadro 3:

Cuadro 3. Tipos de violencia

Tipos	Características
Violencia física	La violencia física se refiere al uso de la fuerza física para provocar daño no accidental, o con algún tipo de arma u objeto que pueda provocar o no lesiones, ya sea internas, externas o ambas. ^a
Violencia directa	Es la que realiza un emisor o actor intencionado, y quien la sufre es un ser dañado o herido física o mentalmente. La violencia es la aplicación de métodos fuera de lo natural, de abusos de autoridad en el que alguien cree tener poder sobre otro. ^b
Violencia psicológica	Es aquella que se expresa a través de la exclusión para participar de espacios sociales. Es la presión ejercida por una persona o grupo hacia otros. Puede estar presente en el acoso laboral o escolar. La violencia psicológica se usa con frecuencia por parte de los jóvenes estudiantes en el momento de formarse los grupos de estudio, de deportes o de amigos. ^c
Violencia estructural	Este tipo de violencia incorpora mecanismos, normas de exclusión y de injusticia. No se ve pero está presente, causando profundo daño. Ejemplo de ella es la explotación realizada por una minoría que se encuentra en los órganos de poder al producir leyes excluyentes. La violencia estructural en la organización se establece dentro de los marcos escolares. ^d
Violencia cultural	Se refiere a los aspectos de la cultura que aportan una legitimidad a la utilización del arte, religión, ciencia, derecho, ideología, medios de comunicación, educación, etc., con el fin de violentar la vida.
Violencia simbólica	Es la que se arremete a través de emblemas que desdican la identidad de una persona o cultura; puede estar presente en banderas, símbolos religiosos, equipos, artistas u otros. ^e
Violencia juvenil	Se refiere a los actos físicamente destructivos (vandalismo) que realizan los jóvenes y que afectan a otros jóvenes (se puede precisar aquí, que los rangos de edad para definir la juventud son diferentes en cada país y legislación). ^f

Fuente: Elaboración propia

^a Véase Fernando Cruz Artunduaga, *Educación para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada. Una propuesta educativa para una cultura de paz*, Tesis doctoral, Barcelona, Universidad de Barcelona, 2008, p. 68.

^b Véase John Galtung, *Investigaciones teóricas: sociedad y cultura contemporánea*, Madrid, Tecnos, 1995, p. 247.

^c Véase Fernando Cruz Artunduaga, *op. cit.*, p. 76.

^d *Idem.*

^e *Idem.*

^f Véase John Galtung, *op. cit.*, p. 249.

María José Díaz-Aguado considera que uno de los resultados más repetidos en los estudios sobre la violencia es que los hombres la ejercen con mayor frecuencia y de forma más grave que las mujeres. Esta diferencia se manifiesta desde la infancia en cualquier contexto, incluido el escolar; y, como sucede en otros contextos y edades, se puede relacionar con los estereotipos masculinos tradicionales en los que se asocia el valor del hombre con el dominio, el control absoluto y la violencia.¹²

Para explicar la relación entre agresión y género conviene tener en cuenta que la principal condición de riesgo de sufrir violencia no es el sexo como condición biológica sino la desigualdad de género como condición social, esto es, la identificación con el dominio hacia los demás, asociado con el estereotipo masculino tradicional. Esta identificación incrementa la probabilidad (en los niños más que en las niñas) de convertirse en agresor de sus compañeros(as). Asimismo, resulta pertinente considerar las diferencias cualitativas, puesto

¹² María José Díaz-Aguado, *Convivencia escolar y prevención de la violencia*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura/ Instituto de Tecnologías Educativas, 2002, p. 114.

que la utilización de la violencia por parte de las mujeres también existe pero suele ser mucho más indirecta.

e) Violencia escolar

La violencia está en constante aumento en las escuelas de todo el mundo, lo que ha impulsado a las autoridades escolares a tomar medidas más enérgicas para tratar de proporcionar mayor seguridad y ambientes de aprendizaje más positivos. Hablar de violencia escolar implica no desconocer ni soslayar la compleja situación social de la que la institución educativa es parte, ya que en ella se reproducen todas las problemáticas que padece la comunidad. Así, llegan situaciones sociales que en algunas circunstancias la superan, y todo lo que coadyuve a esclarecer este tema es de suma importancia para nuestra tarea cotidiana.¹³

La violencia escolar, para ser definida y comprendida, debe abordarse por lo menos desde los siguientes aspectos: actores de la vida escolar, contexto y percepciones. Con ellos se puede elaborar un marco de referencia donde se encuentran el tipo de actitud que asumen los participantes y las distintas relaciones que se establecen.¹⁴ En las situaciones de violencia escolar participa la comunidad educativa (estudiantes, padres y madres de familia, profesores, directivos y sociedad extraescolar), de manera directa y/o indirecta.

Rosario Ortega Ruiz plantea que en las escuelas se ejercen seis tipos de violencia que denomina como conducta antisocial: *a)* disrupción en las aulas; *b)* problemas de disciplina relacionados con conflictos entre profesores y alumnos; *c)* vandalismo y daños materiales; *d)* violencia física caracterizada por agresiones y extorsiones; *e)* maltrato sistemático a iguales (*bullying*) en forma de conductas intimidatorias como insultos degradantes, rechazo social y agresiones físicas, entre otros, y *f)* acoso sexual.¹⁵

Estadísticamente, el tipo de violencia dominante es el emocional y se da mayoritariamente en el aula, en el patio de los centros escolares y extraescolarmente. Es una forma característica y extrema de violencia escolar; es una especie de tortura metódica y sistemática en la que el agresor somete a la víctima, a menudo con el silencio, la indiferencia o la complicidad de otros compañeros. Es común que el acosado viva aterrorizado por la idea de asistir a la escuela, y que se muestre muy nervioso, triste y solitario en su vida cotidiana. En algunos casos, la dureza de la situación puede acarrear pensamientos sobre el suicidio.

Las agresiones a través del lenguaje simbólico también son utilizadas por parte de las personas pertenecientes a los órganos de poder de la institución educativa, mediante el imperativo

¹³ Carlos Cavezas, *op. cit.*

¹⁴ Fernando Cruz Artunduaga, *Educación para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada. Una propuesta educativa para una cultura de paz*, Tesis doctoral, Barcelona, Universidad de Barcelona, 2008, p. 138.

¹⁵ Rosario Ortega Ruiz, "Violencia interpersonal en los centros educativos de educación secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros", en *Revista de Educación*, núm. 304, Madrid, mayo-agosto de 1994, pp. 253-280.

de la sanción, que no es una violencia física pero que ejerce una presión que cala hondo en la juventud, dejando huellas difíciles de borrar.¹⁶

En la historia de la pedagogía existen evidencias de que el acto educativo, que se valora como transmisión cultural, se ha visto envuelto de altos grados de violencia. Por una parte, al establecer históricamente relaciones formales de enseñanza que legitimaron el uso de la violencia física como mecanismo de castigo o reprimenda frente a la rebeldía del aprendiz (violencia ejercida también en público con fines “educativos” para toda la población), incluyendo el lema “la letra con sangre entra”, se dio poder a ese modelo de educación.

El término *maestro*, derivado del latín *magister*, denomina a la persona que se encarga de guiar y educar a otro; en sentido general, es una persona a la que se le reconoce una habilidad extraordinaria en una determinada área del saber, con capacidad de enseñar y compartir sus conocimientos con otras personas, denominadas *discípulos*. Al maestro se le considera hoy en día como guía y facilitador del aprendizaje y no sólo como transmisor de información.¹⁷

Las instituciones educativas, como todo escenario en el que se desarrollan relaciones humanas, son espacios de poder en donde se confrontan diversos intereses y se convive con personalidades distintas, dando origen a conflictos sociales de diferente índole. Por lo tanto, la violencia escolar es aquella acción ejercida por una o varias personas en donde se somete de manera intencional al maltrato, presión, sufrimiento, manipulación u otra acción de ese tipo que atente contra la integridad física, psicológica o moral a cualquier persona o grupo de personas en el entorno escolar.

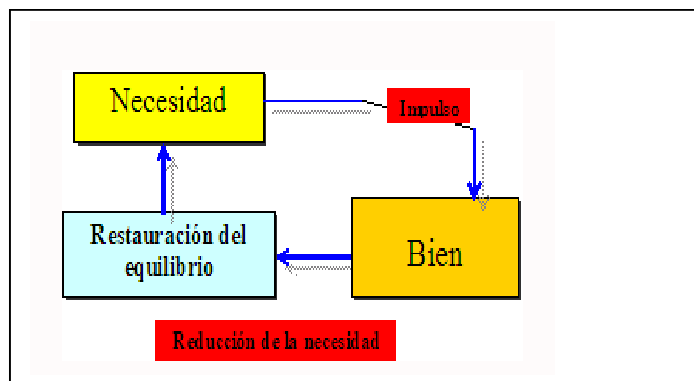
f) *Motivación y desmotivación académica*

El término *motivación* hace alusión al aspecto en virtud del cual el sujeto vivo es una realidad autodinámica que le diferencia de los seres inertes. El organismo vivo se distingue de los que no lo son porque puede moverse a sí mismo. La motivación trata, por lo tanto, de esos determinantes que hacen que el sujeto se comporte de una cierta manera, teniendo en sí mismo el principio de su propio movimiento. Tradicionalmente se ha confundido la motivación con el arte de estimular y orientar el interés del alumno hacia el trabajo escolar.¹⁸ El punto de partida es un estado de necesidad o carencia que crea un desequilibrio en el sujeto. Esto lleva a una inquietud que produce una actividad difusa, que se convierte en un impulso hacia el bien o incentivo cuya consecución produce la reducción de la necesidad y, por lo tanto, la restauración del equilibrio (diagrama 1).

¹⁶ Nora Rodríguez, *op. cit.*, p. 173.

¹⁷ Karen White y Janet Kistner, “The influence of teacher feedback on young children’s peer preferences and perceptions”, en *Developmental Psychology*, vol. 28, núm. 5, septiembre de 1992, pp. 933-975.

¹⁸ Francisco Martínez Sánchez y María Paz Prendes Espinosa (coords.), *op. cit.*, p. 217.

Diagrama 1. Reducción de necesidades

Fuente: María José Díaz-Aguado, *op. cit.*, 2002.

Teniendo en cuenta el componente cognoscitivo de la persona, ésta tiene la posibilidad de prever lo que puede suceder en el futuro, lo que crea un desajuste entre lo que es en realidad y lo que se anticipa, dándose así el ciclo motivacional y, por lo tanto, su posibilidad de mejorarlo y perfeccionarlo. El tipo de motivos que le surgen a un individuo de una necesidad o desequilibrio es lo que se ha dado en llamar en la pedagogía actual *motivaciones intrínsecas*.

En la educación actual se intenta que el incentivo se dirija hacia la consecución de un objetivo o a procurar que la misma actividad sea significativa en los alumnos. La función motivadora del profesor es sumamente importante, ya que sin ella no hay aprendizaje; desde este punto de vista, el profesor debe plantearse un triple objetivo en su acción motivadora: suscitar el interés, dirigir y mantener el esfuerzo, y lograr el objetivo de aprendizaje prefijado. Si en la escuela tradicional se llamaba motivación solamente a la inicial, aquí se ve que la motivación debe mantenerse hasta el final y ser el punto de partida de nuevas motivaciones si el proceso de aprendizaje tiene éxito. La motivación no es un problema exclusivo de la enseñanza y del aprendizaje; está presente en todas las manifestaciones de la vida humana, condicionando su intensidad y su eficacia.

Musitu comenta que de diversas investigaciones se pueden sacar estas conclusiones:¹⁹

- *La motivación positiva*, por ejemplo la alabanza, es más eficaz y provechosa que la negativa, hecha por amenazas, gritos, represiones y castigos. La superioridad de la motivación positiva sobre la negativa es evidente, tanto por el esfuerzo ahorrado como por la superior calidad de los resultados.
- *La motivación negativa*, aunque eficaz hasta cierto punto (pero inferior a la motivación positiva), es antipsicológica y contraeducativa, transformando a los alumnos en inseguros, tímidos, cobardes, hipócritas y violentos. Aunque atiende con alguna

¹⁹ Gonzalo Musitu Ochoa y María Jesús Cava Caballero, *op. cit.*, p. 159.

eficacia a los objetivos inmediatos de la instrucción, es perjudicial a los intereses más fundamentales de la educación, comprometiendo la formación saludable y armoniosa de la personalidad de los alumnos.

Motivar es despertar el interés y la atención de los alumnos por los valores contenidos en la materia, excitando en ellos el interés de aprenderla, el gusto de estudiarla y la satisfacción de cumplir las tareas que exige. Para Musitu y Nájera existen tres etapas en la motivación²⁰ (cuadro 4).

Cuadro 4. Etapas de la motivación

Etapas	Características
Motivación al inicio de la clase	El maestro debe tener una buena actitud, ya que ésta será rápidamente identificada en el aula. A su vez, debe crear un ambiente positivo de trabajo donde el respeto esté siempre presente, no dando lugar a posibles bromas humillantes que suelen existir en las aulas estudiantiles, que son significativamente violentas para muchos estudiantes.
Motivación durante la clase	Según la percepción que el maestro tenga de sus alumnos, puede actuar como uno de ellos, utilizando su lenguaje o formas de hablar para tratar el tema, y ejemplos que les resulten familiares, con el fin de que haya una mejor asociación de ellos con el tema, contextualizando los temas y sin perder el respeto en cuanto al lenguaje que éste utilice. Adicionalmente, podrán añadir la utilidad del tema de estudio para evitar el clásico pensamiento de muchos jóvenes de “y esto para qué me sirve a mí”.
Motivación después de la clase	Aquí entran en juego las evaluaciones del tema. Un aspecto a considerar es que las evaluaciones no se resuman en calificar el conocimiento y listo; se debe trabajar sobre el porqué de la nota, qué es lo que no se incorporó adecuadamente y por qué.

Fuente: Elaboración propia.

Autores como Rodríguez llegan a afirmar que existen escuelas que son verdaderas *fábricas* de violencia por varias razones, entre las que destacan: 1) la falta tanto de motivación como de estrategias eficientes para hacer frente a los problemas de comportamiento del alumnado; 2) el trato desigual a los alumnos por parte del profesorado, que en ocasiones otorga privilegios únicamente a determinados estudiantes en detrimento de otros; 3) la existencia de dobles mensajes en el aula cuando el profesor utiliza el castigo como medio para mejorar la conducta de un estudiante, lo que además en muchas ocasiones genera un “efecto rebote” y más agresividad en el alumno.²¹

iv. Metodología

Se diseñó una investigación no experimental, cuantitativa, descriptiva y transversal simple para analizar, en primer lugar, las distintas formas de violencia que manifiestan los profesores hacia sus alumnos en el aula, tipificadas como violencia física, violencia verbal, violencia simbólica y violencia psicológica. En segundo lugar, se describen los sentimientos que prevalecen en los alumnos al sufrir cualquier tipo de violencia. En tercer lugar, se señala la desmo-

²⁰ *Ibidem*, p. 164; y Eusebio Nájera, *Violencia escolar: una lectura pedagógica*, Viña del Mar, PIIIE, 2004, p. 8.

²¹ Nora Rodríguez, *op. cit.*, p. 142.

tivación que los alumnos experimentan al sufrir dichos actos. Y en cuarto lugar, se muestra el tipo de afectación generada en ellos al sufrir violencia por parte de sus profesores.

El estudio se hizo con estudiantes de nivel bachillerato en el estado de Puebla, para probar la hipótesis de que hay alumnos en este nivel educativo que experimentan algún tipo de violencia por parte de sus profesores, lo cual los lleva a tener desmotivación académica y a pensar en abandonar sus estudios.

Se realizó una prueba piloto en dos instituciones educativas de nivel medio superior, que consistió en la aplicación de 46 cuestionarios en un bachillerato general, turno matutino, y de 39 cuestionarios en un bachillerato bivalente, turno vespertino, que dieron en total 85 cuestionarios aplicados a hombres y mujeres de entre 15 y 19 años de edad promedio; ello permitió afirmar que el instrumento de recolección de datos es confiable porque el alfa de Cronbach global es mayor a 0.65. Los alumnos fueron concentrados en un salón de clases; fueron seleccionados de manera aleatoria de los diferentes semestres con los que contaba la institución en ese momento.

Después de aplicar el cuestionario piloto y de recabar información sobre las manifestaciones de violencia del maestro hacia el alumno, se determinó una muestra calculada con 95% de intervalo de confianza y 5% de error de estimación, de 693 alumnos de nivel medio superior del estado de Puebla de un universo de 233 599 alumnos de las principales ciudades del estado como San Martín Texmelucan, Tehuacán, Teziutlán, Huauchinango, Zacatlán, Chignahuapan, Atlixco, Izúcar de Matamoros y Puebla capital.²² Se consideraron cuatro subsistemas educativos de educación media superior en el estado: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) –dos planteles con turno matutino–, Colegio de Bachilleres –un plantel matutino y uno vespertino–, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Puebla (CECyTEP) –dos planteles con turno matutino–, y bachilleratos estatales –dos planteles, uno con turno matutino y otro con turno vespertino– (cuadro 5).

Cuadro 5. Cuadro de las instituciones donde se aplicó el cuestionario por turno y número de alumnos

Núm.	Institución	Turno	Núm. de alumnos
1	Conalep, plantel Chipilo	Matutino	74
2	Conalep, plantel Puebla III	Matutino	124
3	CECyTE, plantel Almoloya	Matutino	95
4	CECyTE, plantel Magdalena	Matutino	103
5	Colegio de Bachilleres, plantel 14	Matutino	71
6	Colegio de Bachilleres, plantel 14	Vespertino	82
7	Bachillerato estatal	Matutino	98
8	Bachillerato estatal	Vespertino	46
Total			693

Fuente: Elaboración propia.

²² Consejo Nacional de Población, *Proyecciones de la población de México 2005-2050*, México, Conapo, 2006.

El instrumento de recolección de datos se estructuró con 20 ítems. Del primero al 11° se les preguntó sobre los tipos de violencia que han sufrido de parte de los maestros, tanto en su paso por la educación básica (preescolar, primaria, secundaria), con la finalidad de contar con un antecedente, como en el bachillerato, objetivo principal de este estudio. Los reactivos 12 a 16 se enfocaron en medir los sentimientos y las emociones que generó el maestro que violentaba a los alumnos en los diferentes momentos escolares de su vida académica. La pregunta 13 analiza aspectos como la desmotivación académica, el desaliento por aprender y el abandono de los estudios. Las preguntas 14 y 15 hacen referencia a qué tanto afectó en el alumno el acto de violencia. Los reactivos 16 a 20 se dirigieron a saber si los alumnos no sólo han vivido la violencia generada por el maestro, sino también la generada por sus iguales; sin embargo, estos últimos resultados no se presentan a continuación debido a que no forman parte del objetivo principal.

v. Resultados

El cuadro 6 es muy importante debido a que resume las respuestas dadas por los alumnos a los reactivos 1 a 12. En la tercera columna se muestra el porcentaje de alumnos y alumnas que manifestaron haber sido violentados por sus profesores en algún momento cuando cursaron preescolar, primaria o secundaria; en la cuarta columna se muestra el porcentaje que aquellos que dijeron no haber sido violentados en preescolar, primaria y secundaria, pero sí en el bachillerato; en la quinta columna se muestra el porcentaje de quienes señalan haber sido violentados tanto en la educación básica como en el bachillerato. Los resultados obtenidos son preocupantes. Si bien la investigación está dirigida a la educación media superior, no pueden soslayarse los resultados relacionados con los primeros años escolares, así que los comentaremos brevemente: 42% de los hombres y 24% de las mujeres manifestó haber sido violentado físicamente, es decir dos de cada cinco niños y una de cada cuatro niñas tuvieron una experiencia física de violencia de parte de algún maestro. Pero si a este resultado le sumamos aquellos que además señalan haber sido violentados de manera verbal, simbólica y psicológica, el panorama se ennegrece aún más.

Por lo que se refiere a la violencia en el bachillerato, se puede observar que estos estudiantes no han quedado exentos de sufrir violencia en las diferentes modalidades por parte de sus profesores. Si bien sólo 3% de los hombres manifiesta haber sido violentado físicamente, lo cierto es que esta cifra representa a más de tres mil varones; y si le sumamos 1% de las mujeres obtenemos que más de cuatro mil jóvenes, cuyas edades comprenden entre 14 y 21 años, han padecido algún tipo de maltrato físico por parte de sus maestros.

Otro dato que se obtiene de esta encuesta es que el tipo de violencia que predomina en este nivel educativo es la simbólica, seguida de la verbal.

En el siguiente cuadro se puede observar que las mujeres son menos violentadas que los hombres.

Cuadro 6. Tipos de violencia experimentada por los alumnos

Género	Tipo de violencia	En educación básica (%)	En bachillerato (%)	En ambos (%)	Ninguna (%)
Hombres	Física	42	3	1	54
	Verbal	13	10	3	74
	Simbólica	16	11	7	66
	Psicológica	17	3	3	77
Mujeres	Física	24	1	0	75
	Verbal	12	6	2	80
	Simbólica	17	12	6	66
	Psicológica	16	3	3	78

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la violencia por edad, los resultados demuestran que en el caso de la violencia física y simbólica, la edad en donde más prolifera este comportamiento es entre los 14 y los 16 años. Por lo que se refiere a la violencia simbólica y psicológica, los alumnos manifiestan que las sufren en mayor medida en la edad de más de 21 años (cuadro 7).

Cuadro 7. Violencia experimentada por los alumnos, por edad y por tipo

Tipo de violencia	Edad	En educación básica (%)	En bachillerato (%)	En ambos (%)	Ninguna (%)
Física	14-16 años	31	1	0	68
	17-21 años	34	3	1	62
	Más de 21 años	33	0	0	67
Verbal	14-16 años	13	6	2	79
	17-21 años	12	9	2	77
	Más de 21 años	0	22	0	78
Simbólica	14-16 años	18	10	5	67
	17-21 años	16	13	6	65
	Más de 21 años	25	0	0	75
Psicológica	14-16 años	17	2	3	78
	17-21 años	15	3	4	78
	Más de 21 años	17	0	17	83

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se incluyen tres cuadros que muestran la incidencia de la violencia ejercida por los maestros en los alumnos tomando como criterio el semestre (cuadro 8) y el turno (cuadro 9), con la finalidad de tener una panorámica mayor acerca de este problema.

Cuadro 8. Violencia experimentada por los alumnos, por semestre y por tipo

Tipo de violencia	Semestre	En educación básica (%)	En bachillerato (%)	En ambos (%)	Ninguna (%)
Física	2°	35	1	0	64
	4°	32	1	1	66
	6°	30	3	2	65
Verbal	2°	15	7	3	75
	4°	11	6	3	80
	6°	11	9	2	78
Simbólica	2°	23	10	5	62
	4°	14	10	6	70
	6°	14	14	6	66
Psicológica	2°	19	2	3	76
	4°	17	1	18	78
	6°	14	14	6	66

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 9. Violencia experimentada por los alumnos, por turno y por tipo

Tipo de violencia	Turno	En educación básica (%)	En bachillerato (%)	En ambos (%)	Ninguna (%)
Física	Matutino	33	1	2	65
	Vespertino	31	3	1	65
Verbal	Matutino	14	7	2	77
	Vespertino	23	9	1	66
Simbólica	Matutino	17	11	34	66
	Vespertino	17	13	4	64
Psicológica	Matutino	16	2	3	79
	Vespertino	19	4	2	73

Fuente: Elaboración propia.

Las preguntas 12 a 16 hacen referencia a los sentimientos que generaron las diferentes manifestaciones de violencia de los maestros hacia los alumnos. Éstos señalaron haberse sentido perseguidos y acosados con un porcentaje de 4%, que fue el más bajo, y humillados en 35%, que fue el más alto; pero cabe hacer mención de que 9% de ellos respondieron a más de una de las opciones enunciadas en los criterios, por lo que alternaron unos sentimientos con otros (cuadro 10).

Cuadro 10. Sentimientos que se generaron en los alumnos cuando padecieron actos de violencia

Cuando fuiste violentado te sentiste...	Núm. de alumnos que respondieron afirmativamente la pregunta	Porcentaje
Amenazado	79	11
Humillado	246	35
Perseguido o acosado	28	4
Otro	192	28
Más de una opción	65	9

Fuente: Elaboración propia.

La pregunta 13 se refiere a si, por las situaciones de violencia antes vividas, los alumnos están desmotivados para asistir a clases. Los resultados demuestran que 44% sí se encuentra desmotivado para aprender, para asistir a clase, e incluso desmotivado para ir a la escuela. A estos alumnos se suman aquellos que están desmotivados en términos generales por otras causas, dando un total de 55%, mientras que 45% de ellos considera que la violencia vivida no los ha afectado en su motivación académica (cuadro 11).

Cuadro 11. Desmotivación académica

Tipo de desmotivación	Núm. de alumnos que respondieron a la pregunta	Porcentaje
Para aprender	109	16
Para entrar a clases	146	21
Para asistir a la escuela	46	7
Subtotal	301	44
Desmotivado en general	73	11
Total de desmotivados	374	55
No desmotivados	319	45
Total	693	100

Fuente: Elaboración propia.

La pregunta 14 se refiere a si, por las situaciones vividas debido a sus maestros, los alumnos se sintieron afectados y en qué medida (moderadamente, mucho, o simple y sencillamente no fueron afectados). Los alumnos respondieron en 6% que se sintieron afectados considerablemente y 28% consideró que fue poco afectado; sobresale que 66% de ellos no se sienta afectado de ninguna forma. En tanto, en la pregunta 15 los alumnos manifestaron que sólo a 5% de ellos le duelen mucho las situaciones de violencia que sufrió por parte de sus maestros, y 21% siente que le duele poco el recordar tales acciones.

Los resultados obtenidos muestran que se ejerce violencia por parte del maestro hacia el alumno, no sólo en la educación básica sino también en la educación media superior, ya sea en la modalidad física, verbal, simbólica o psicológica. Esto provoca desmotivación académica y, en ocasiones, el abandono de los estudios.

VI. Conclusiones

En las instituciones educativas desafortunadamente se sigue manifestando la violencia, particularmente la ejercida por los maestros. Esta situación es relevante para el joven estudiante del nivel medio superior, ya que influye en su rendimiento académico, en su convivencia social y esencialmente en todo su desempeño en la escuela.

Los problemas de comportamiento agresivo y violento que algunos maestros tienen hacia sus alumnos influyen de tal manera que este tipo de conductas son motivo de desaliento para aprender, para no entrar a clases e incluso para incentivar el abandono escolar. Esta

problemática se convierte en un factor de desmotivación académica en los alumnos que son víctimas de la violencia ejercida por algún maestro.

La teoría intenta poner de manifiesto que las razones por las que un individuo puede presentar una actitud agresiva/violenta son muy variadas, pues van desde lo heredado genéticamente hasta lo adquirido por los ambientes sociales. La influencia social y los entornos donde se desarrolla el individuo tienen mucho que ver para adoptar conductas y, en consecuencia, manifestarlas posteriormente en ambientes similares; en este sentido, el salón de clases o bien todo el entorno escolar no son la excepción en el actuar de un maestro.

El nivel medio superior se encuentra en un proceso de reforma integral y necesita poner atención a las actitudes de sus profesores, en especial aquellas donde su actuar deja mucho de qué hablar. Es cierto que se ha ocupado de un proceso de formación centrado en el aprendizaje del alumno, pero se requiere reforzar el humanismo pedagógico con el que debe conducirse en razón de su vocación como tal.

En el marco de los objetivos particulares, se puede concluir que sí se identificó a alumnos que se sintieron y/o fueron violentados por maestros en el nivel medio superior; se puede afirmar que todavía existen maestros que utilizan la violencia como medida de control o como castigo.

Se dice que el mejor termómetro de los padres son los hijos, de los jefes son los subordinados y de los maestros son sus alumnos; los porcentajes presentados muestran una clara desmotivación en los alumnos hacia lo académico y si a esto le sumamos la situación socioeconómica en que se encuentran los jóvenes, tenemos que los índices de deserción en la educación media superior son alarmantes.

Bibliografía

- Bandura, Albert, *Teoría del aprendizaje social*, Madrid, Espasa Universitaria, 1973.
- Berkowitz, Leonard, *Aggression: A social-psychological analysis*, Nueva York, McGraw-Hill, 1962.
- Bronfenbrenner, Urie, *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós (Transiciones), 1987.
- Cavezas, Carlos, *Violencia escolar: El acoso del profesor hacia el alumno*, Madrid, CERSA, 2006.
- Consejo Nacional de Población, *Proyecciones de la población de México 2005-2050*, México, Conapo, 2006.
- Cruz Artunduaga, Fernando, *Educación para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada. Una propuesta educativa para una cultura de paz*, Tesis doctoral, Barcelona, Universidad de Barcelona, 2008.
- Díaz-Aguado, María José, *Convivencia escolar y prevención de la violencia*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura/Instituto de Tecnologías Educativas, 2002.
- Dollard, John, et al., *Frustration and aggression*, New Haven, Yale University Press, 1939.

- Echeburúa Odriozola, Enrique, *Trastornos de ansiedad en la infancia*, Madrid, Pirámide, 1998.
- , “Violencia sexual”, en *Mente y cerebro*, núm. 28, Barcelona, 2008.
- Estévez López, Estefanía, *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*, Tesis doctoral, Valencia, Universidad de Valencia, 2005.
- Galtung, John, *Investigaciones teóricas: sociedad y cultura contemporánea*, Madrid, Tecnos, 1995.
- Horton, Paul, *Sociología*, México, McGraw-Hill, 1994.
- Lammoglia, Ernesto, *El daño emocional que hacemos a los hijos*, México, Grijalbo, 1996.
- Lorenz, Konrad, *La acción de la naturaleza y el destino del hombre*, Madrid, Alianza, 1988.
- Mackal, Paul, *Teorías psicológicas de la agresión*, Madrid, Pirámide, 1983.
- Martínez Sánchez, Francisco, y María Paz Prendes Espinosa (coords.), *Nuevas tecnologías y educación*, Madrid, Pearson Prentice Hall, 2004.
- Musitu Ochoa, Gonzalo, y María Jesús Cava Caballero, *La potenciación de la autoestima en la escuela*, Barcelona, Paidós (Papeles de pedagogía, núm. 47), 2000.
- Nájera, Eusebio, *Violencia escolar: una lectura pedagógica*, Viña del Mar, PIIIE, 2004.
- Ortega Ruiz, Rosario, “Violencia interpersonal en los centros educativos de educación secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros”, en *Revista de Educación*, núm. 304, Madrid, mayo-agosto de 1994, pp. 253-280.
- Palomero, José Emilio, y María Rosario Fernández, “La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 44, 2002.
- Reinke, Wendy, y Keith Herman, “Creating school environment that deter antisocial behaviors in youth”, en *Psychology in the schools*, núm. 39, 2002.
- Rodríguez, Nora, *Guerra en las aulas*, Madrid, Temas de hoy, 2004.
- White, Karen, y Janet Kistner, “The influence of teacher feedback on young children’s peer preferences and perceptions”, en *Developmental Psychology*, vol. 28, núm. 5, septiembre de 1992.