

CLACSO
#1

ESTUDIOS SOBRE LA POBREZA Y LAS DESIGUALDADES

DOCUMENTOS DE TRABAJO

La educación y la diversidad lingüística en las primeras legislaciones internacionales de derechos humanos

**Contradicciones en el principio de igualdad
de oportunidades**

Adriana Rodríguez Caguana

2016

Rodríguez Caguana, Adriana

La educación y la diversidad lingüística en las primeras legislaciones internacionales de derechos humanos : contradicciones en el principio de igualdad de oportunidades / Adriana Rodríguez Caguana. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2016.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-722-170-1

1. Derechos Humanos. 2. Igualdad de Oportunidades. 3. Derecho a la Educación. I. Título.
CDD 323

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Secretario Ejecutivo de CLACSO Pablo Gentili

Directora Académica Fernanda Saforcada

Estados Unidos 1168 | C1101AAX Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Tel. [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 |

<clacsoinst@clacso.edu.ar> | <www.clacso.org>



Área de Acceso Abierto al Conocimiento y Difusión

Coordinador Editorial Lucas Sablich

Coordinador de Arte Marcelo Giardino

Este trabajo es parte de la tesis doctoral en Derecho Internacional que tiene como título “Los derechos Lingüísticos y Culturales en el constitucionalismo ecuatoriano; antecedentes y vinculación con la legislación internacional de derechos humanos (1944.2012)”. Proyecto financiado por el CONICET/UBA.

Las opiniones vertidas en este documento son exclusiva responsabilidad del autor y no necesariamente expresan la posición de CLACSO.

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Estudios sobre la pobreza y las desigualdades

ISBN 978-987-722-170-1

Sponsored by



Norad

Agencia Noruega de Cooperación para el Desarrollo

Resumen

El presente trabajo indaga el derecho a la educación y a la diversidad cultural en las primeras declaraciones, convenciones y pactos de la legislación internacional de derechos humanos, desde la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), hasta la Convención Americana (1960) y los dos Pactos Internacionales de derechos civiles, políticos, y de derechos económicos, sociales y culturales (1969). En el desarrollo del análisis normativo se expondrán los presupuestos teóricos del principio universal y del relativismo cultural, tratando de encontrar los puntos más fuertes y débiles en cada teoría. En este sentido, el principio de “igualdad de oportunidades” ligado a la “meritocracia” y a los “dotes naturales” en el derecho a la educación se convierte en problemático y contradictorio. Por último, se destaca la apropiación del discurso de los derechos humanos por parte de los colectivos culturales discriminados, lo cual lo convierte en una estrategia emancipadora.

Palabras claves: Derechos humanos, diversidad cultural, igualdad de oportunidades, educación

Abstract

This paper investigates the right to education and cultural diversity in the first declarations, conventions and covenants related to human rights, since the Universal Declaration of Human Rights (1948) to the American Convention of Human Rights, and the two International Covenants on civil and political rights and economic, social and cultural rights (1969). The research involves a policy analysis to prove the project's theoretical suppositions in universal principle and cultural relativism, trying to find the strengths and weaknesses of these theories. In this sense, the principle of “equality of opportunity” tied to “meritocracy” and “natural talents” in the right to education is a serious problem, more so if taking place in contexts where racial discrimination occurs. Finally, the study examines the appropriation of human rights discourse by groups that are discriminated against, making it an emancipatory strategy.

Key words: Human rights, cultural diversity, equal opportunities, education

Introducción

El derecho a la educación y a la diversidad lingüística ha sido escasamente estudiado desde la teoría política y en muchos casos han sido divididos como dos componentes no relacionados. Es más, nadie desconoce que la educación es un derecho humano, no así los derechos lingüísticos que han sido interpretados como un derecho privado de las minorías, es decir, como derechos de tolerancia. Esto se debe, en gran medida, a que en las primeras declaraciones de derechos humanos omitieron los derechos de diversidad expresamente para cumplir el principio universalista. No obstante a esto, estas normas internacionales no son homogéneas y lineales, sino que son producto de ideologías en disputa; los alcances que tengan las normas, más allá de sus propios orígenes, adquieren sentido en el campo político.

En cuanto al derecho a la educación, sabemos que uno de sus principios más destacados es la igualdad de oportunidades; sin embargo, este principio en el que todos acordamos, tiene un componente contradictorio, el mérito, que crea desigualdades a través del reconocimiento de supuestos dotes naturales de la inteligencia. Esto es más problemático si lo analizamos en sociedades con historia colonial en el que los indígenas y los esclavos fueron considerados incapaces.

El presente trabajo indagará exclusivamente en las primeras normas internacionales de derechos humanos (1948-1970) desde una perspectiva crítica respecto del derecho a la educación y la diversidad lingüística, no como dos campos de estudios separados, sino relacionados y complementarios en los contextos de diversidad cultural con pasado colonial. Se tendrá en cuenta las contradicciones existentes entre las normas y los principios en los cuales se funda con el propósito de tener una base para un estudio posterior de los demás instrumentos internacionales de derechos humanos, específicamente el convenio 169 de la OIT y la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas que tanto impacto tienen en nuestra región.

La omisión de la diversidad lingüística en la Declaración Universal de Derechos Humanos

El fundamento de los Derechos Humanos toma la filosofía de la ilustración desarrollada durante los siglos XVII y XVIII, resultado del progreso del capitalismo en Europa. La Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (en adelante DUDH) y la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre (en adelante DADH), fueron consagradas después de finalizada la II Guerra Mundial ante el holocausto y la muerte de millones de seres humanos. La dignidad humana, la libertad y la igualdad fueron entonces consideradas como universales; así lo dice el preámbulo la DUDH: “Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana”. De la misma forma su artículo 1 dice: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”. Estos principios señalados por la declaración: paz, justicia, igualdad, libertad y fraternidad evidentemente corresponde a un periodo de posguerra en el cual se atentó contra ellos; en otras palabras, su ratificación corrobora una necesidad de crear un lenguaje performativo, una obligación moral simbólica-discursiva sobre la cual se levante el nuevo compromiso de los Estados.

Indiscutiblemente el pensamiento filosófico de la ilustración de los derechos del ciudadano, provenientes de la Revolución Francesa, constituye una

de las fuentes principales de la legislación internacional de los Derechos Humanos. No obstante, también responde a los derechos colectivos promovidos por las revoluciones del siglo XX, como la rusa en 1917 y la mexicana en 1910. Entre los derechos que fueron estipulados, los que versan sobre la diversidad lingüística y cultural fueron prácticamente omitidos, mientras que el derecho a la educación fue considerado desde diversos principios universalistas. Van Dijk (2003: 88) explica que si bien la Segunda Guerra Mundial sacudió los cimientos del colonialismo, los líderes políticos occidentales se debatieron entre un sector conservador, sin ninguna simpatía por las minorías, como Churchill en el Reino Unido; y otro, aliado a principios altruistas humanistas, como el de Eleanor Roosevelt.

Por otro lado, los derechos humanos también fueron jerarquizados entre una postura ideológica liberal que consideraba fundamentalmente los derechos individuales como los principales derechos y otra postura, proveniente del bloque socialista, que superponía los derechos económicos, sociales y culturales. No obstante a esta división ideológica inmersa en la legislación internacional de derechos humanos, evidentemente los derechos individuales fueron considerados como los “sustantivos” mientras que los derechos colectivos fueron supuestos como “secundarios” o en términos de Rawls (1971) “adjetivos”. Si consideramos que los derechos lingüísticos recaen en un sujeto colectivo y no en un individuo, entenderemos el por qué no ha sido una materia muy profundizada por el discurso político liberal.

En todo caso, la omisión de los derechos culturales en las primeras declaraciones de derechos humanos suscitó reacciones de parte de la reciente escuela antropológica de los Estados Unidos. La concepción de “humanidad” universal representó un problema para una escuela partidaria del relativismo cultural. En octubre de 1947 la Asociación Americana de Antropología (en adelante AAA) a través de Melville Herskovits hizo una fuerte declaración crítica a la DUDH:

El problema que enfrenta la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas en la elaboración de la Declaración de los Derechos del Hombre debe ser abordado desde dos perspectivas. La primera, en los términos en que la Declaración es generalmente entendida, se ocupa del respeto por el individuo y sus derechos para que éste logre pleno desarrollo en sociedad. Sin embargo, el respeto por las culturas de distintos grupos humanos alrededor del mundo es una cuestión que también debe ser atendida (Declaración de la AAA, 1947).

La crítica que hizo la AAA tiene sus bases en los estudios provenientes del relativismo cultural boasiano norteamericano que descarta la teoría que sostiene la existencia de elementos o principios comunes en todas las culturas: “No hay libertad individual ahí donde el grupo, con el cual el individuo se identifica, no es libre. No puede darse el desarrollo pleno del individuo mientras se le impongan creencias que demeritan la forma de vida de su grupo frente a la de quien detenta el poder” (Declaración de la AAA, 1947). La AAA se mantuvo en criterios científicos encerrados en el “problema” de la cultura y no en otras consideraciones políticas.

No obstante, frente a la postura del relativismo cultural existieron otras escuelas que saludaron a las DUDH, como la estructuralista de Claude Lévi-Strauss (1946-1950), quien incluso fue parte del equipo de la UNESCO para las declaraciones contra el racismo. Más adelante, otros antropólogos criticaron el etnocentrismo de algunas corrientes antropológicas que no permitió complejizar en otros términos el “fenómeno” o la nueva “configuración cultural y discursiva” que representan los derechos humanos (Thompson, 1997; Turner,

1994, 2010; y Segato, 2003). En este punto también coincide Thompson (1997: 790; citado por Turner, 2010: 57) cuando dice: “El discurso liberal sobre los derechos humanos es, pues, un argumento moral que las sociedades necesitan para poder establecer las condiciones en las que el potencial humano para el desarrollo personal pueda prosperar y florecer”.

El relativismo cultural no construyó alternativas teóricas para transformar las diversas formas de opresión que existen hacia las comunidades culturales. Esto conduciría a una negación de derechos—según se entiende en términos universales— así como la posibilidad de que los miembros de dichas comunidades puedan transformar las prácticas culturales que se encuentran en conflicto (Turner 2010: 58). Además, esta teoría no reconoce las disputas políticas que se dieron al interior de los Estados heterogéneos, como lo fue la histórica tensión entre los colectivos culturales discriminados y los Estados del Continente americano. Los pueblos indígenas, los afrodescendientes, las minorías nacionales y los movimientos de liberación nacional anticolonial ciertamente hicieron uso de las normas de derechos humanos en favor de sus reclamos.

Por ejemplo, el concepto de “dignidad humana” es también un campo de disputa por sus sentidos. Para algunos autores del liberalismo clásico este principio proviene de la construcción individual de los derechos, como la libertad; mientras que para diversos autores, como Taylor (1992), Segato (2003) y Turner (2010) el principio puede ser concebido colectivamente, puesto que la humanidad es un producto de las interacciones sociales en el cual se juegan intereses colectivos y de clase. La esclavitud afro y la servidumbre indígena fueron instituciones diseñadas para la sujeción de un colectivo en beneficio de otro. En este sentido, la dignidad humana rebate a la explotación (económica, política y social) porque defiende al colectivo cultural históricamente discriminado. También, la razón histórica (Quijano, 1990: 19) se convierte también en otro elemento primordial de análisis para entender el pasado colonial de los pueblos colonizados.

El atributo esencial de “la humanidad” es un proceso social a través del cual los individuos producen y transforman sus modelos de acción, relaciones, identidades y conciencias en formas social y culturalmente compartidas o, si resulta el caso, más o menos idiosincrásico que, no obstante, toman en cuenta las pautas sociales prevalecientes. Dado que estos procesos de transformación para llegar a ser humano son intrínsecamente sociales, o sea, están constreñidos y limitados por las relaciones con los demás, se deduce que la “humanidad”, que es a la vez la base generadora y el objeto de los “derechos humanos”, es esencialmente un modelo de interacciones sociales. (Turner, 2010: 59)

Entonces, acordamos con esta interpretación dialéctica sobre los derechos humanos, la cual explicaría el accionar político de los colectivos discriminados a pesar de los límites conceptuales de la legislación. Evidentemente las primeras declaraciones, la DUDH y DADH, omitieron expresamente los derechos sobre la diversidad cultural y lingüística precisamente con la intención de proteger a las minorías nacionales de políticas de segregación y persecución que hubo en el nazismo, pero se olvidaron de otros contextos más allá de Europa. Esta omisión efectivamente no correspondía a la realidad heterogénea de las sociedades, especialmente en las regiones con antecedentes de dominación colonial, como América y África, e invisibilizó a los colectivos culturales.

El derecho a la Educación en la Declaración Universal y la Declaración Americana de Derechos Humanos

No obstante a la omisión de los derechos de diversidad cultural y lingüística, observamos que la DUDH, en su artículo 26, declara el derecho a la educación y establece la necesidad de tener por objeto la amistad y la tolerancia entre los grupos étnicos y religiosos para promover la paz. En otras palabras, hace referencia a los objetivos macro fundados en los propósitos de las Naciones Unidas. Analicemos el artículo 26 que dice:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; *el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.*
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; *favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.*
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. [El subrayado es mío]

Hay tres puntos que se destacan en el artículo mencionado y que nos interesa profundizar en este apartado: a) La gratuidad de la educación primaria o elemental y el acceso a la educación superior según los “méritos”, b) La tolerancia entre los grupos nacionales y étnicos o religiosos y c.) La libertad de los padres a escoger la educación de sus hijos. Esto no significa que se haya declarado la obligación de una enseñanza en lengua materna pero reconoce una necesidad, la de fomentar la “tolerancia” de las diferencias en favor de la paz; es decir, la paz se convierte en el fin principal del derecho a la educación.

Por otro lado, tenemos en la región americana la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre (en adelante DADH) que también señala el derecho a la educación en el artículo XII pero desde otro principio:

Toda persona tiene derecho a la educación, la que debe estar inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas. Asimismo tiene el derecho de que, mediante esa educación, se le capacite para lograr una digna subsistencia, en mejoramiento del nivel de vida y para ser útil a la sociedad.

El derecho de educación comprende el de *igualdad de oportunidades en todos los casos, de acuerdo con las dotes naturales, los méritos y el deseo de aprovechar los recursos que puedan proporcionar la comunidad y el Estado.*

Toda persona tiene derecho a recibir gratuitamente la educación primaria. [El subrayado es mío]

Si comparamos este último artículo con el artículo 26 de la DUDH veremos que existen profundas diferencias en sus principios que nos interesa explorar a la luz de los derechos culturales de los grupos minoritarios. La DADH omite la diversidad de grupos religiosos, étnicos y nacionales; además, se posiciona desde un principio bastante problemático y cuestionado, como lo es el de la *igualdad de oportunidades* basado exclusivamente en la meritocracia y dotes naturales.

Este principio está concebido en la norma como un dispositivo diferenciador basado en los “dotes naturales y deseo de aprovechar...”. Recordemos

que en las sociedades latinoamericanas donde predominaba el positivismo académico de principios del siglo XX, la población indígena y afro fueron considerados “naturalmente” inferiores¹, el principio se constituye entonces como una norma discriminatoria. El derecho a la educación comprendido en la “meritocracia” y los “dotes naturales” será contradictorio al principio democrático de igualdad de oportunidades.

Esta contradicción entre un principio democrático de la gratuidad de la educación pública y la meritocracia se convierte en lo que Balibar (2003:72) ha señalado como una forma de “selección de las élites” y “exclusión de las mazas” que, además, impide la democratización del conocimiento. De la misma forma, Dubet ha señalado las contradicciones del principio de igualdad de oportunidades en una educación “meritocrática” (Dubet, 2011: 78). No es necesario profundizar en una evidencia teórica, que tanto la meritocracia, como los “dotes naturales” crean un nuevo tipo de discriminación que Bourdieu (1978)² llamó “racismo de la inteligencia” que jerarquiza los saberes con determinado valor social.

Sin duda la norma invoca a la autonomía de cada persona para que logre el “éxito” escolar. Pero esta autonomía está asentada sobre el prejuicio de una supuesta diferencia “natural”. Además, pone la responsabilidad de la educación en cada estudiante y no en las políticas estatales para cumplir con tales fines (Dubet, 2011). De esta forma se constituye un tipo de igualdad que justifica la desigualdad social. La educación entonces, en los hechos, se convierte en un privilegio para los supuestos “más capaces”.

En todo caso, el derecho a la educación contemplado tanto en la DUDH como en la DADH parte de diferentes principios. La primera apuesta por un nuevo pacto social que si bien no reconoce la diversidad lingüística, construye un fin o resultado de “tolerancia” para el mantenimiento de la paz. Mientras que la DADH, como ya lo hemos señalado, se basa en lo que Dubet (2011) ha llamado el “mito de la igualdad de oportunidades” que efectivamente se convierte en diferenciador y discriminatorio cuando está basado en la diferencia de un supuesto mérito e inteligencia natural.

Esto es especialmente complejo si se analiza que en la Declaración Americana rige precisamente en un continente con pasado colonial, en el cual subsisten 420 lenguas indígenas, de las cuales un 26% están en serio problema de extinción (Unicef, 2009); el número aproximado de parlantes indígenas se acerca a los 40 millones de personas. Lo mismo ocurre con las lenguas de procedencia afro como el creole que aunque sean habladas mayoritariamente, como en Haití, no son consideradas en el sistema educativo, ni en el público, ni en el privado. En este sentido, donde existe diferencia en el trato lingüístico, donde las lenguas dominadas y desprestigiadas no tienen valoración funcional, el “mérito” no solo es diferenciador, sino que se posiciona en favor de la lengua nacional.

La pregunta de por qué la DUDH, al contrario de la DADH, sí reconoció una educación basada en el respeto a la diversidad suponemos que tuvo que ver con dos aspectos particulares; en primer lugar, la ONU fue heredera de la Sociedad de Naciones (1919-1946) que había tenido el Plan de Protección de Minorías, en el cual se encontraba la Opinión Consultiva sobre el Derecho de las Minorías en Albania (1935); es decir, el primer organismo internacional tenía antecedentes escasos pero reales sobre las minorías lingüísticas en Europa. En segundo lugar, el rol de la UNESCO como primer organismo internacional de Naciones Unidas. Esta organización nació unos años antes de la DUDH, en

1 La antropóloga ecuatoriana Mercedes Prieto quien analiza los debates de las primeras asambleas constituyentes del Ecuador del siglo XIX y XX que dieron Constituciones liberales.

2 Intervención en el Coloquio MRAP en mayo de 1978, publicada en *Cahiers Droit et Liberté* (Races, sociétés et aptitudes: apports et limites de la science), número 382, pp 67-61.

1945. La organización tuvo una fundamental participación en la lucha contra el analfabetismo y la discriminación racial. Una de las primeras acciones fue la firma de las cuatro Declaraciones sobre cuestiones raciales: *Declaración sobre la Raza* (París, julio de 1950), la *Declaración sobre la naturaleza de la Raza y las diferencias raciales* (París, junio de 1951), *Propuesta sobre los aspectos biológicos de la Cuestión racial* (Moscú, 1964) y la *Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales* (París, septiembre de 1967). En ellas, los científicos destacados, como Claude Lévi-Strauss, se manifestaron contra la discriminación racial y negaron los supuestos “científicos” que contribuían al propósito de “clasificación de las razas”. En este sentido, la DUDH no era ciega a las prácticas racistas inmersas en los sistemas sociales.

El derecho a la educación, pública y privada

En 1960 la UNESCO suscribió la *Convención relativa a la lucha contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza*³ (en adelante, CCDEE). Uno de los datos más relevantes de esta Convención es que por primera vez un instrumento internacional de la UNESCO no consideraba un atentado a la igualdad el trato preferencial o por separado de la educación por razones religiosas o lingüísticas. Sin embargo, en el artículo 2 de la Convención, numeral a y c, se estableció que tampoco era una vulneración al principio de la igualdad y no discriminación la educación separada por sexo y la educación privada.

c. La creación o el mantenimiento de establecimientos de enseñanza privados, siempre que la finalidad de esos establecimientos no sea la de lograr la exclusión de cualquier grupo sino la de añadir nuevas posibilidades de enseñanza a las que proporciona el poder público, y siempre que funcionen de conformidad con esa finalidad (...)."

En este caso la norma considera a la enseñanza privada no como constitutiva de discriminación. Esto se complejiza si entendemos, como Quijano (1990: 24-25), que lo “privado-capitalista” no puede ser compatible con la equidad, la solidaridad y la libertad por su propia cualidad mercantil. No obstante a esto, puede existir un “otro privado” que no es capitalista y responde a los intereses de la sociedad o de una minoría, como la solidaridad y la reciprocidad; de hecho, existieron diversas experiencias que nacieron como iniciativa privada pero con fines sociales. En todo caso la norma no hace referencia de lo que Quijano (1990: 25) llamaría como lo privado-social frente a otro tipo de educación privada mercantil o también llamada egoísta. Habría que preguntarse en términos bourdianos hasta qué punto la sola existencia de la educación privada capitalista constituye en sí mismo una selección de las élites y una exclusión de las masas, al mismo tiempo que prepara ciudadanos diferenciados que ejercerán determinados puestos en la división social del trabajo.

Uno de los casos más alarmantes sobre educación privada lo tiene el país más pobre de la región, Haití. Según los datos de la UNICEF (2011) solo el 50% de los niños está escolarizado; además, únicamente el 20% de las escuelas son públicas. Eso significa que la mayor parte del sistema escolar en el país es privado y no se tienen datos del porcentaje de centros educativos que son privados con fines sociales (ongs, fundaciones, etc). Haití representa entonces un referente para analizar los fines de la educación privada y pública ¿La educación privada no-social representa una violación del derecho a la

3 En esta fecha se encontraba como delegado del Ecuador, Martínez Cobo quien más adelante, en 1971, quien fue nombrado por la ONU para llevar a cabo un estudio general y completo del problema de la discriminación contra las poblaciones indígenas que llevaría a la redacción del Convenio 169 de la OIT. Este estudio se lo hizo dentro de la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías.

educación? Si lo analizamos estrictamente en el plano normativo que nos trae la CCDEE no lo es, pero si lo analizamos desde los fines de la DUDH, tal como lo dice en su artículo 1, antes mencionado: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental”, es contrario a la educación privada-comercial. Incluso, podemos señalar que ni la gratuidad, ni el laicismo, ni la educación en lengua materna están asegurados por los centros educativos privados. No obstante a esta interpretación sobre educación privada, una corriente de pensamiento de derechos lingüísticos (May, 2010; Verennes, 1996) considera que la vigencia de la educación privada ha posibilitado la inserción de las minorías lingüísticas en el sistema educativo nacional. Sin embargo, esta intencionalidad es una interpretación de los autores que no es clara en la norma.

Años después, el 24 de octubre de 1978, la UNESCO inauguró la primera Conferencia General para la *Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales* (1978)⁴. Tenía como uno de sus objetivos principales crear nuevas estrategias para la lucha contra el analfabetismo y el racismo en la enseñanza. En esta reunión se admitió la presencia de diversas organizaciones internacionales no gubernamentales. Esta Conferencia estuvo inspirada en la *Declaración de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial* (1963), dos años después se suscribió la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial* (1965). Tanto la Convención de las Naciones Unidas como la Declaración de la UNESCO condenaron la segregación racial, el apartheid y el racismo. De la misma forma, la Declaración de la UNESCO consagró la diversidad cultural como patrimonio de la humanidad. En ella, por primera vez se determinó el derecho a la identidad cultural, tanto su reconocimiento como su desarrollo (Art. 5).

Como habíamos mencionado, la década del setenta fue especialmente importante para el avance de la lucha contra la discriminación racial en la enseñanza. Mientras esto ocurría, en los Estados Unidos varios fallos emitidos por la Corte de Warren (1943-1969) habían conmocionado el rol de las Cortes en la interpretación constitucional; uno de los casos más famosos fue el de *Brown versus board of education* (1954). La Corte determinó que las leyes que legitimaban las escuelas separadas con criterios de segregación racial violaban la cláusula de protección igualitaria establecida en la décima cuarta enmienda de la Constitución de los EEUU. Este caso se constituyó en doctrina fundamental para entender las políticas educativas segregacionistas. Hay que tener en cuenta que este caso legitima el principio de igualdad en la esfera educativa; sin embargo, no se puede confundir esta igualdad antisegregacionista, con la educación indígena o de minorías lingüísticas que buscan una educación diferenciada para el mantenimiento de su cultura-lengua.

La educación y la diversidad en el PIDCP y el PIDESC

En un contexto de protesta social en los años sesenta se promulgaron dos pactos internacionales: el de los Derechos Civiles y Políticos (1966) y el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966). El primero reconoció por primera vez la diversidad cultural y lingüística de las minorías étnicas en su artículo 27: “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*

4 El 27 del mismo mes se nombró al presidente de la Conferencia a Napoleón Le Blanc (Canadá), y a los vicepresidentes, entre los que estaban los representantes de Ecuador y de Uruguay.

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 subrayado es mío].

Como se puede observar se trata de una obligación negativa sobre la lengua, la religión y la cultura puesto que solo implica la obligación de respetar y no una obligación positiva del Estado de protección y promoción de los derechos culturales. Bobbio (1993:97) entiende que un sujeto, bajo este tipo de libertad, tiene la posibilidad de obrar o de no obrar, sin ser impuesto a ello o sin que nadie se lo pida, es decir, el Estado permitiría el “libre obrar” sin que por ellos esté obligado a crear políticas que garanticen el acceso y promoción de los derechos culturales y lingüísticos. Por otro lado, May (2010: 140) ha señalado que el artículo le da potestad al Estado para determinar la existencia de minorías lingüísticas, por lo que en un primer momento de vigencia del artículo 27 muchos países negaron las minorías nacionales y lingüísticas en su territorio, como Francia Tailandia, Japón, Birmania, Bangladesh y, por supuesto, los Estados latinoamericanos.

La diferencia entre tolerancia y promoción de la diversidad lingüística-educativa en contextos donde las minorías lingüísticas, son parte de una “mayoría excluida” o han sido minorizadas por fuerza colonial, hablamos de la población indígena en la región, no tiene el mismo impacto que en contextos donde las minorías lingüísticas poseen una lengua que no ha sido desvalorizada o desprestigiada. Entonces la diferencia entre una política lingüística de tolerancia y promoción es vital para las lenguas indígenas, que en su mayoría se encuentran en grave peligro de extinción. En este sentido, el artículo 27 al ser una norma que solamente tolera, protección negativa, y no promueve, se vuelve débil para la protección y promoción de las lenguas colonizadas.

En el mismo periodo de tiempo el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales se consagró el derecho a la educación gratuita (Art. 13) y el derecho a participar de la vida cultural (Art. 15). Otra vez podemos observar que la educación gratuita es una constante en el derecho a la educación. La gratuidad de la enseñanza es coherente con el principio de igualdad, mientras que la educación privada (no gratuita) implica una selección de las élites y por lo tanto de desigualdad; entonces nos encontramos ante una contradicción en las normas internacionales de derechos humanos, porque si la educación gratuita implica una obligación del Estado y en ella se pretende una política de igualdad en el acceso y permanencia al sistema; la educación privada (no gratuita) representa lo contrario.

La Educación en la Convención Americana

Respecto a la protección regional de derechos humanos en las décadas del sesenta y setenta, en noviembre de 1969, se firmó en San José de Costa Rica la Convención Americana de Derechos Humanos que dio un giro en el sistema regional de protección de los derechos humanos. En su primer artículo “Obligación de respetar los derechos” la Convención determina el compromiso de los Estados Partes en respetar los derechos y libertades sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de origen nacional o social. En cierta medida, este artículo se acerca a lo estipulado en el artículo 27 de la *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. No obstante, se diferencia porque si bien es una obligación negativa por parte de los Estados en respetar los derechos y libertades sin motivo de distinción idiomática, no habla directamente de las minorías nacionales ni lingüísticas, sino de los derechos individuales. La Convención Americana también omitió expresamente no solo los derechos culturales y lingüísticos, sino también el derecho a la educación; escuetamente, en su artículo 26, los declara, junto

con los derechos económicos y sociales, como derechos progresivos⁵. Este silencio de la Convención no es gratuito sino que corresponde a los intereses políticos de los Estados parte que hicieron el instrumento. En una región que cuenta con un pasado colonial de genocidio indígena y tráfico de esclavos, la diversidad cultural y lingüística es irrefutable. Efectivamente, esta diversidad no es gracias a una situación de tolerancia de los Estados nacionales de la región, sino, todo lo contrario, a pesar de la existencia de los Estados. La educación y castellanización fue la principal estrategia de la Colonia y lo continuó siendo en los Estados nacionales asimilacionistas e integracionistas de la región hasta hace muy pocas décadas específicamente hasta instaurar la educación intercultural bilingüe como parte de los derechos de los pueblos indígenas y tribales en el Convenio 169 de la OIT (1989).

No obstante a este vacío de los derechos culturales y lingüísticos, consideramos que lo más significativo de la Convención para el futuro de estos derechos fue la creación de la Comisión y la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Ambas instituciones crearon jurisprudencia al conocer los casos de los pueblos indígenas a partir de la década de los noventa. Analizar los casos sale del límite impuesto en este trabajo, pero no dejamos de señalar la importancia para la constitución de los derechos culturales en la región.

Por otro lado, cabe señalar que ambas instituciones mantuvieron como lenguas oficiales las mismas que las de la OEA: español, portugués, francés e inglés. La oficialidad de estas lenguas se ha mantenido hasta la actualidad a pesar de que los países francófonos y anglófonos como Canadá, Belice, Guayanas y Estados Unidos (este último solo firmó la Convención pero no la ratificó) no han ratificado la Convención Americana, ni han aceptado la competencia de la Corte IDH. Las lenguas indígenas que son proporcionalmente más habladas, como el quichua, el guaraní, aymara o nahuatl, y las lenguas criollas como creole, no fueron consideradas como oficiales. Esto demuestra que las razones por las cuales se oficializa una lengua en los organismos internacionales de Derechos Humanos, depende de la voluntad de los Estados en crear hegemonía cultural y legitimar las lenguas imperiales, lo que Phillipson (1990) llamó como “imperialismo lingüístico”.

Conclusiones

Hemos analizado las normas internacionales de derechos humanos, desde la Declaración Universal hasta la Convención Americana, con el propósito de indagar los alcances y contradicciones respecto al principio de igualdad de oportunidades, basado en el mérito, que rige en el derecho a la educación, así como las omisiones y limitaciones que se hicieron respecto de la diversidad lingüística.

Como vimos, la diversidad cultural y lingüística fue excluida de los primeros instrumentos internacionales (DUDH y DADH) y reconocida parcialmente en el artículo 27 del PIDCP y, más tarde, por las diversas declaraciones de la Unesco. Observamos que en el artículo 27 los derechos lingüísticos fueron estipulados desde la obligación negativa del Estado, es decir, de respetar, tolerar, y no desde la obligación de promocionar una lengua minoritaria. Hemos señalado también que esto es problemático si analizamos que muchas lenguas, como las indígenas, se encuentran en peligro de extinción; es decir, la acción negativa del Estado llevaría irremediablemente a la muerte de estas lenguas. Esto cambió drásticamente con la suscripción de Convenio 169 de la OIT (1989) y

5 Recién en 1998 se suscribió el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, “Protocolo de San Salvador”. En su artículo 13 se estipula el Derecho a la Educación.

la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) en el que se estipula el derecho a la educación intercultural bilingüe y que merecen otro abordaje más profundo.

Respecto al derecho a la educación, ya sea en su acceso y/o permanencia, en las primeras declaraciones de derechos humanos, DUDH y DADH, estudiamos los dos principios que encontramos diferentes y contradictorios entre sí; por un lado tenemos que la DUDH tiene como fin último la paz, en el que incluso hace un llamado a la tolerancia de la diversidad (religiosa, cultural y lingüística) para su cumplimiento. Por otro lado, en la DADH, rige otro principio, que es el principio de igualdad de oportunidades basado en el mérito y los dotes naturales. Hemos encontrado que ambos contradicen al mismo principio igualitario, puesto que configuran diferencias de exclusión que constituye lo que Bourdieu ha llamado como “racismo de la inteligencia”. Este racismo es mucho más complejo si se lo analiza desde contextos donde colectivos culturales fueron considerados como incapaces “naturales”. Efectivamente esta incapacidad era reservada al estado colonial; es decir, no puede convivir un principio igualitario junto con los prejuicios racistas de la “inteligencia” subyacente en las sociedades con vestigios coloniales.

En cuando a la educación pública y privada, vimos que la norma no es clara en señalar a qué tipo de educación privada se refiere cuando dice que no constituye una violación al principio igualitario; es decir, no sabemos si la educación privada a la que se refiere la norma es exclusivamente en función de la permanencia de una minoridad, si esta debe ser o no gratuita. Este punto es significativo en la región donde diversos contextos, como Haití y Chile, rige un sistema educativo mayoritariamente privado y excluyente. Los altos costos de la educación privada han llevado a un tipo de selección de las élites para que los futuros ciudadanos cumplan determinada posición social, lo cual convierte a la educación como un fin de las sociedades capitalistas comerciales para la división del trabajo. En este sentido, esto contradice al principio estipulado en la DUDH, la paz y la tolerancia. Una educación democrática-igualitaria que promueva la paz y la solidaridad necesariamente debe construirse desde la oposición al mérito que está naturalizado en la educación capitalista, en el cual, rige la competencia como parte consustancial de la dinámica del mercado. En este sentido, concordamos que la educación privada capitalista podría ser una de las fuentes primarias de exclusión de la masa, y por lo tanto una selección que conlleva violencia y racismo.

Bibliografía

- BOURDIEU, Pierre (1978): “El Racismo de la Inteligencia”, Intervención en el Coloquio del MRAP en mayo de 1978, publicada en *Cahiers Droit et liberté* (Races, sociétés et aptitudes: apports et limites de la science), núm. 382, pp. 67-71.
- DUBET, François (2011): *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires. Siglo XXI editores.
- SANTOS, Boaventura de Sousa: (2002) “Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos”, *El otro derecho*, 28.
- SEGATO, Rita (2004): “Antropología y derechos humanos: alteridad y ética en el movimiento de los derechos universales”, Brasilia, Serie Antropología, 356.
- TURNER, Terence (1997) “Human Rights, Human Difference: Anthropology's Contribution to an Emancipatory”, *Journal of Anthropological Research*, Vol. 53, No. 3, pp. 273-291.
- TURNER, Terence (2010): “La producción social de la diferencia humana como fundamento antropológico de los derechos humanos negativos”, en *Revista de Antropología Social* 2010, 19 53-6. Cornell University y University of Chicago.
- VAN DIJK, Teun (2003): *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona, Editorial Gedisa.

Instrumentos internacionales de DDHH

DUDH (1948) Declaración Universal de Derechos Humanos

DADH (1948) Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre

PIDCP (1978) Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos

PIDESC (1978) Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

CADH (1968) Convención Americana de Derechos Humanos

CEDR (1965) Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial

DAPR (1978) Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales el 27 de noviembre de 1978

CLCDE (1960) Convención relativa a la Lucha Contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza.

