



## Consejo Económico y Social

Distr. general  
11 de febrero de 2008  
Español  
Original: inglés

---

### Foro Permanente para la Cuestiones Indígenas

#### Séptimo período de sesiones

Nueva York, 21 de abril a 2 de mayo de 2008

Temas 4 y 7 del programa provisional\*

#### Aplicación de las recomendaciones sobre los seis ámbitos del mandato del Foro Permanente y sobre los objetivos de desarrollo del Milenio

Medio día de debates sobre las lenguas indígenas

### Las formas de educación de los niños indígenas ¿son crímenes de lesa humanidad?

#### Documento preparado por expertos para el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas\*\*

---

\* E/C.19/2008/1.

\*\* El presente documento fue presentado por los expertos del Foro Robert Dunbar, Profesor Adjunto de Derecho y Estudios Celtas, Universidad de Aberdeen (Reino Unido) y la Dra. Tove Skutnabb-Kangas, Universidad Abo Akademi, Vasa (Finlandia), en colaboración con Lars-Anders Baer, actual miembro, y Ole Henrik Magga, antiguo miembro y Presidente del Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas. Es la continuación del documento sobre educación de los niños indígenas y lenguas indígenas (E/C.10/2005/7) preparado por Henrik Magga, Ida Nicolaisen, Mililani Trask, Robert Dunbar y Tove Skutnabb-Kangas.



## I. Introducción<sup>1</sup>

1. Las políticas educacionales estatales con mucha frecuencia obligan a los niños indígenas cuya lengua materna es una lengua indígena<sup>2</sup> a recibir educación en la lengua dominante del Estado.

2. En primer lugar, esas políticas influyen de manera importante en el proceso de cambio de idioma. Uno de sus efectos se produce en las *propias lenguas* indígenas; éstas están desarrolladas insuficientemente en los ámbitos más oficiales porque no se las utiliza en las escuelas. Otro de los efectos se produce en las *actitudes* pues los niños y sus padres tienden a comenzar a creer que su lengua vale menos que la lengua dominante. Esto influye en forma muy negativa en el uso de las lenguas indígenas. Para aprender la lengua, la cultura, las costumbres y las tradiciones es preciso vivirlas y que se enseñen. Si los niños no están rodeados por lo menos de algunos adultos o personas mayores de su propio grupo a los que se permite enseñarles su lengua, relatos, costumbres y tradiciones, también en la escuela, no los aprenderán como es debido. Y si los niños no son competentes en su lengua, la probabilidad de que la transmitan a sus propios hijos se reduce enormemente.

3. En segundo lugar, las consecuencias perjudiciales del uso del idioma dominante del Estado como único idioma de instrucción en las escuelas son mucho más vastas. Con frecuencia se ha prohibido, ya sea abierta o encubiertamente, el uso de la lengua de los niños. El hecho de no permitir a los niños que aprendan su lengua o de impedirles utilizarla separándolos de los adultos que la hablan correctamente, significa “prohibir el uso de la lengua del grupo en el trato diario o en las escuelas” (véase la sección 3). Esa separación, que es más evidente cuando se ha sacado a los niños de su hogar para ponerlos en internados, también se produce cuanto la totalidad o la mayoría de los maestros proceden del grupo dominante y no hablan la lengua indígena. Esas políticas han resultado con frecuencia no sólo en grave daño físico sino también en daño mental muy grave, a saber, trastorno social, daño psicológico, cognitivo, lingüístico y educacional, y, en parte a través de esto, también marginación económica, social y política. Citando estudios y estadísticas de los Estados Unidos de América, Teresa McCarty escribe acerca de las consecuencias de las “políticas sobre el medio de instrucción” (2003:74).

4. Los estudiantes indígenas y otros estudiantes minoritarios alcanzan los más bajos niveles de instrucción, tienen los ingresos familiares más bajos y, especialmente en el caso de los indígenas jóvenes, las más altas tasas de depresión y de suicidios de adolescentes.

5. Actualmente está claro que los gobiernos suelen tener conciencia de esos y otros efectos negativos derivados de obligar a los niños indígenas a recibir

---

<sup>1</sup> Hemos omitido muchos ejemplos en la presente versión abreviada; para obtener la versión completa en que figuran las referencias, sírvase enviar un mensaje de correo electrónico a [skutnabb-kangas@gmail.com](mailto:skutnabb-kangas@gmail.com). También hay referencias disponibles en <http://www.samiskhs.no/eng/ToveSkutnabbKangas.htm>.

<sup>2</sup> Respaldamos plenamente la nota de pie de página que figura en el documento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura titulado “Language Vitality and Endangerment” que dice lo siguiente: “en el presente documento, la expresión *lengua* comprende las lenguas de señas y por *comunidades de habla o de lengua en peligro* se entiende también a las comunidades que utilizan lenguas de señas”. Es importante recordar que en los pueblos indígenas también hay personas sordas y comunidades que utilizan lenguas de señas como lengua materna.

educación a través del medio de la lengua dominante. El hecho de que los Estados persistan en tales políticas a pesar de conocer sus efectos perjudiciales, ha sido descrito como una forma de genocidio lingüístico o cultural, o, en las palabras de Rodolfo Stavenhagen (1990, 1995) “etnocidio”. Consideramos aquí la posibilidad de que esas políticas, aplicadas con pleno conocimiento de sus efectos devastadores, constituyan crímenes internacionales, incluido genocidio, en el sentido que se da a la expresión en la Convención de las Naciones Unidas para la prevención y la sanción del delito de genocidio, de 1948<sup>3</sup> (la “Convención sobre el Genocidio”) o un crimen de lesa humanidad.

6. En el documento anterior preparado por expertos (Magga y otros, 2004) sostuvimos que la enseñanza impartida a los niños indígenas y pertenecientes a minorías principalmente en los idiomas dominantes puede tener consecuencias extremadamente negativas, y de hecho las tiene, para el logro de los objetivos previstos en los instrumentos de derechos humanos y especialmente para el derecho a la educación. Utilizando las interpretaciones de la anterior Relatora Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación, Katarina Tomaševski, señalamos que la enseñanza en el idioma dominante impide el acceso a la educación debido a las barreras lingüísticas, pedagógicas y psicológicas que crea. Sin derechos humanos lingüísticos vinculantes en materia de educación, especialmente el derecho a la educación principalmente en la lengua materna en los colegios estatales, con una enseñanza de calidad en el idioma dominante como segunda lengua, a cargo de maestros bilingües competentes, la mayoría de los pueblos indígenas y las minorías se ve obligada a aceptar una educación *de sustracción* en la que aprenden el idioma dominante *a expensas de la lengua materna*, la que resulta desplazada y que, con frecuencia, se ve posteriormente sustituida por el idioma dominante. Los niños que reciben una educación de sustracción, o al menos *sus* hijos, pasan realmente a formar parte del grupo lingüístico y culturalmente dominante. A nivel comunitario, ello significa generalmente que sus propias lenguas empiezan por correr grave peligro cuando la transferencia entre la generación de los padres y la de los hijos queda interrumpida; más adelante, puede dar origen a la extinción de las lenguas indígenas. Esto contribuye a la desaparición de la diversidad lingüística del mundo. Sostuvimos que ese cambio no es voluntario si no existen alternativas, y si los padres carecen de conocimientos suficientemente sólidos, basados en la investigación, acerca de las consecuencias a largo plazo de sus “decisiones”.

7. Las conclusiones de los estudios acerca de los resultados de la enseñanza impartida actualmente a los niños indígenas y pertenecientes a minorías demuestran que la duración de la educación en la lengua materna es más importante que cualquier otro factor (incluso el nivel socioeconómico) para predecir el éxito de los estudiantes bilingües, incluida su competencia en el idioma dominante (por ejemplo Thomas & Collier, 2002). Las prácticas actuales de enseñanza de los niños indígenas y pertenecientes a minorías son contrarias a las sólidas conclusiones de los estudios sobre la mejor forma de alcanzar altos niveles de bilingüismo o multilingüismo y de permitir a esos niños alcanzar un buen nivel académico en la escuela. La enseñanza de los niños indígenas en el idioma dominante suele reducir el desarrollo de las capacidades de los niños, perpetúa la pobreza y causa graves daños mentales.

<sup>3</sup> E793, 1948; 78 U.N.T.S. 277, que entró en vigor el 12 de enero de 1951; el texto completo puede consultarse en <http://www1.umn.edu/humanrts/instree/x1cpcpg.htm>.

8. En el presente documento, estudiamos la medida en que la aplicación deliberada de políticas de ese tipo puede y debe considerarse criminal, dentro de las categorías previstas actualmente en el derecho internacional.

## **II. Naturaleza y efectos de la educación en el idioma dominante – observaciones sociológicas y educacionales**

### **A. La importancia del idioma**

9. Comenzamos citando textos con ejemplos de la forma en que los propios pueblos indígenas y las minorías han entendido la “destrucción” de su idioma, su cultura y su identidad, y de ellos mismos como pueblo, y sobre la relación que existe entre la destrucción física y la destrucción lingüística/cultural.

#### **Ejemplo 1**

10. *“Nuestro idioma se encuentra moribundo, lo que es la primera señal de deterioro. Nuestro estilo de vida nativo debe basarse en cuatro elementos, a saber, patrimonio, cultura, valores e idioma, y si se quita uno de ellos el estilo de vida comienza a desmoronarse. Luego están los síntomas de ese desmoronamiento que son el alcoholismo y los abusos” (Randy Councillor, Ojibway, director de un centro de desintoxicación en Ontario (Canadá) que anteriormente fue un “borracho callejero”, en Richardson 1993:25. “The voice of the land is in our language” (National First Nations Elders/Language Gathering, Nación Mi’gmaq, Canadá).*

11. Antes de embarcarnos en los argumentos jurídicos, presentamos algunas formas de uso de la fuerza en la educación de sustracción, y algunas de las consecuencias educacionales y sociológicas negativas de éstas. La educación de sustracción, es decir, la enseñanza de (algo de) la lengua dominante a expensas de la lengua materna, lo que resta competencia lingüística a los niños<sup>4</sup>, es asimilacionista (véase Skuttnab-Kangas, 2000). Por lo general ese tipo de educación puede infligir o causar directamente daño físico, y de hecho inflige grave daño mental y daños psicológicos, lingüísticos, cognitivos, educacionales, sociales (incluso relacionados con la salud) y económicos también muy graves. Esos daños pueden ser permanentes, pues las consecuencias de la mayoría de esos tipos de daño pueden afectar a los indígenas durante toda su vida.

### **B. La fuerza como medio de educación de la población indígena: “amenazas”, “incentivos” e ideas**

12. Desde un punto de vista sociológico-educacional, nos basamos en la diferenciación que hace el investigador sobre la paz Johan Galtung (1980) entre tres formas de fuerza: los que detentan el poder pueden utilizar “amenazas”, “incentivos” o “ideas” para lograr el mismo objetivo.

---

<sup>4</sup> En lugar de eso, los niños deberían gozar de educación de adición y aprender bien su lengua materna, además de aprender bien también un idioma dominante (y otros idiomas).

13. Llevarse a los niños del lado de sus padres valiéndose de la fuerza física, castigarlos físicamente o privarlos de comida porque han utilizado su propio idioma son ejemplos del uso de “amenazas”.

14. Se utilizaron “incentivos” en Noruega cuando los maestros, desde 1851 hasta el decenio de 1920, “podían obtener un suplemento de su sueldo si lograban demostrar buenos resultados en materia de enseñanza del noruego a los niños saami y kven; de igual modo, los padres y los niños pobres podían obtener subsidios para alimentos y ropa si demostraban una ‘actitud positiva’, es decir, si aprendían y utilizaban el noruego a expensas de sus propios idiomas (Eriksen & Niemi, 1981:48, 53). *Se recurría a la reafirmación positiva del idioma dominante* (‘incentivos’) simultáneamente a la *reafirmación negativa de la lengua materna*” (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 1989:31).

### **Ejemplo 2**

15. *En las zonas de Noruega en que se habla los idiomas saami y finlandés, las licencias de radio eran más baratas que en el resto de Noruega. Desde luego que los programas se transmitían únicamente en noruego. Tanto en Noruega como en Suecia, se distribuían gratuitamente libros, periódicos y revistas en noruego/sueco en esas zonas, mientras que había fuertes restricciones a la importación de libros en finlandés; éstos se consideraban literatura antipatriótica. La prohibición expresa de comprar libros en finlandés estuvo vigente en Suecia hasta 1957 en la biblioteca de Torneå, la ciudad fronteriza entre Finlandia y Suecia.*

16. La utilización de ideas se examinará en detalle en la sección 3.

17. La separación psicológica del idioma, la cultura y la identidad étnica propias y la posible transferencia a otro idioma, cultura e identidad ha estado relacionada con frecuencia con la separación física (temporal o permanente) del propio grupo (es decir, “amenazas”). El uso obligatorio por los Estados de internados e instituciones similares ha entrañado el retiro de los niños indígenas de sus hogares y sus comunidades natales, su transferencia a instituciones que por lo general estaban muy lejos de sus hogares y comunidades y, en algunos casos, a familias de la comunidad dominante.

### **Ejemplo 3**

18. *Tanto en los Estados Unidos de América como en el Canadá era evidente que muchas de las escuelas estaban bastante más lejos de lo necesario. Solía decirse a modo de explicación de que se trataba de escuelas de misión, y que “nos enviaron a Moose Factory en Ontario porque éramos anglicanos, y los anglicanos tenían internados para niños indígenas sólo desde Ontario hasta B. B.” (Buckley Petawabano, hombre Cree de la reserva Mistissini en el norte de Québec, citado en Richardson 1993:107). Así, pues, se obligó a los primeros pueblos indígenas a aceptar las divisiones de la cristiandad que nada significaba para ellos (se les convertía en “anglicanos”), y luego se les castigaba por esa razón. A veces se trasladaba a los niños por avión a miles de millas de distancia.*

19. Con frecuencia se permitía a los niños sometidos a educación de inmersión volver físicamente a sus comunidades, tanto durante los períodos de receso escolar como después de terminada esa educación. Pero hay muchos ejemplos de que el regreso estaba sujeto a condiciones y de que los representantes estatales trataban de

impedirlo, a veces permanentemente. El deseo de sustraer los niños de la influencia de los padres no ha desaparecido en absoluto —tenemos muchos ejemplos en la época actual.

### **C. Consecuencias educacionales, sociales, físicas y psicológicas de la educación de inmersión**

20. El uso de la separación física y de otras medidas coercitivas de asimilación pueden producir, y de hecho producen, efectos psicológicos, cognitivos, lingüísticos y educacionales muy dañinos y dan lugar a la destrucción del idioma y la cultura del grupo. Mencionamos aquí ejemplos de 1) las consecuencias educacionales negativas de la educación de sustracción, desde el punto de vista de los logros y los resultados; éstos se examinaron en profundidad en nuestro primer documento preparado por expertos. A continuación presentamos ejemplos de 2) las consecuencias socioeconómicas y otras consecuencias sociales negativas (por ejemplo, niveles más altos de desempleo, ingresos más bajos, marginación económica y social, alienación, enfermedad mental). A continuación se mencionan 3) las consecuencias físicas negativas que pueden derivarse de lo anterior, entre ellas el alcoholismo, el incesto, el suicidio, las tasas de muerte violenta y así sucesivamente. Además damos ejemplos de 4) las consecuencias psicológicas negativas, con especial referencia a la devastación causada por los internados. Muchos niños también pierden su idioma durante el proceso educativo y debido a éste, ya sea completa o parcialmente, tanto en los internados como en las escuelas diurnas, a veces en el transcurso de una sola generación.

#### **Ejemplo 4**

21. *“Durante casi cien años el gobierno de los Estados Unidos aplicó una política de aculturación de los navajo, a fin de que éstos pudieran asimilarse a la sociedad blanca. Para llevar a cabo esa asimilación se retiraba a los niños navajo del seno de la familia y se los enviaba a un internado. Casi todos los niños que ingresaban al internado sólo hablaban navajo, y la mayoría de las personas empleadas en los internados sólo hablaba inglés. Cuando un niño navajo hablaba en el idioma de su familia en la escuela, se lo castigaba” (Platero 1975:57).*

22. Hay miles de ejemplos similares de todo el mundo. La cuestión NO es la de si los niños asisten o no a un internado. El problema principal es la medida en que el objetivo de la escuela es permitir a los niños enriquecer su acervo lingüístico en lugar de empobrecerlo, y alcanzar un alto nivel de bilingüismo, siendo la conservación y el perfeccionamiento total de su propio idioma un objetivo evidente, pero con el agregado de una alta competencia en el idioma dominante también. En lugar de eso, la educación asimilacionista de sustracción ha sido y sigue siendo la forma más común de educar a los niños indígenas y pertenecientes a minorías, incluso los sordos. Aún en los programas de transición de las escuelas diurnas, especialmente los programas de transición de transferencia temprana, en que los niños comienzan por recibir instrucción en su propio idioma pero se los transfiere a la enseñanza en el idioma dominante tan pronto como han adquirido cierto dominio del idioma hablado, su competencia en la lengua materna es extremadamente poca en la mayoría de los casos. Por lo tanto, no la pueden utilizar en su hogar en la edad adulta ni transmitirla a sus propios hijos. La asimilación lingüística provocada por la educación significa que los hijos o los nietos de esas víctimas no aprenden la lengua

materna. Han sufrido, por lo tanto, una transferencia forzosa a otro grupo desde el punto de vista lingüístico.

23. Además de determinar que los niños indígenas que han sido objeto de educación de sustracción en el idioma dominante, especialmente en los internados, han sufrido graves daños educacionales y otros daños mentales, debe determinarse además que tales daños mentales son resultado de la educación recibida. Esto tal vez no siempre sea fácil de determinar porque los niños indígenas con frecuencia sufren gran diversidad de tratos muy negativos, tanto dentro como fuera de la escuela. A pesar de eso, existe fuerte consenso en los estudios educacionales, lingüísticos, psicológicos y sociológicos en que así es. Se examina la educación, además de la migración, como uno de los importantes factores causantes de la pérdida del idioma en muchos de los artículos incluidos en Maffi, ed. (2001).

24. En su libro publicado en 2004 titulado *Medium of Instruction Policies*, Tsui y Tollefson llegan a la conclusión que se expone a continuación, sobre la base de los estudios realizados en todo el mundo: el uso de un idioma extranjero como medio de instrucción de los niños que aún están luchando por una expresión básica en ese idioma no sólo afecta su rendimiento escolar y su crecimiento cognitivo, sino además su autopercepción, su autoestima, su seguridad emocional y su capacidad para participar de manera significativa en el proceso educacional (2004:17).

25. De muchos estudios se desprende muy claramente que la duración de la enseñanza en la lengua materna es más importante que cualquier otro factor para predecir el rendimiento escolar de los estudiantes bilingües. Es también mucho más importante que el nivel socioeconómico, algo extremadamente vital en relación con los estudiantes indígenas y pertenecientes a minorías dominados u oprimidos. Incluso hoy día, los peores resultados se dan entre los estudiantes asignados a programas normales de inmersión en que su lengua materna (L1) no recibe ningún tipo de apoyo o sólo se enseña en forma limitada como una asignatura más. Hay amplio testimonio de que los programas de inmersión exclusivamente en el idioma dominante son los menos eficaces desde el punto de vista educacional para los estudiantes que hablan lenguas minoritarias (May & Hill 2003:14, estudio encomendado por la Sección Maorí del Ministerio de Educación de Aotearoa/Nueva Zelanda)<sup>5</sup>. Thomas & Collier (2002:7) señalan en las conclusiones de su amplio estudio de diversas formas de educación bilingüe en español e inglés (aproximadamente 210.000 estudiantes) que “el factor más importante de predicción de los logros académicos de los estudiantes de L2 es el tiempo de escolarización formal en L1. Cuanto mayor sea la escolarización en L1, mejores serán los resultados en L2”. Es, pues, evidente que la educación de inmersión es el factor causal más importante del fracaso académico de los estudiantes indígenas.

26. La mayoría de las estadísticas sobre los pueblos indígenas indican que éstos están marginados desde el punto de vista socioeconómico. Aún cuando la marginación es resultado de múltiples factores históricos, geográficos, sociales, políticos, culturales, lingüísticos y educacionales, en su mayoría vinculados a la colonización anterior o actual, hoy en día la educación formal, y especialmente la educación de sustracción, el uso de una lengua dominante no indígena como idioma de enseñanza (junto con programas de estudios y métodos didácticos no indígenas)

---

<sup>5</sup> <http://www.minedu.govt.nz/>.

cumplen una función cada vez más importante en la reafirmación de la situación de impotencia económica y política de los pueblos indígenas.

27. En todo el mundo abundan ejemplos de niños indígenas y pertenecientes a minorías que sufren fuertes castigos físicos (tanto en los internados como en las escuelas diurnas), falta de alimentos, abusos sexuales, y así sucesivamente —más adelante se darán algunos ejemplos. La marginación económica reafirmada por la educación a su vez resulta con frecuencia en consecuencias directas de daños físicos derivados de cuestiones relacionadas con la salud, a saber, falta de atención médica de la madre, altas tasas de mortalidad infantil, subalimentación, trabajos peligrosos (por ejemplo minería, tala de árboles, productos químicos en la agricultura) o desempleo, trabajo infantil, vivienda y atención sanitaria deficientes. Los efectos en la salud y otros efectos físicos del alcoholismo, el abuso de los niños y las mujeres en las familias, el incesto, y la representación excesiva en las estadísticas sobre suicidios y delitos, son también ejemplos de grave daño físico. En varios países se ha demostrado sin lugar a dudas que el sistema educacional, especialmente los internados, es un factor directo e importante, y generalmente el factor principal de ese daño (véase, por ejemplo, Milloy 1999, Richardson 1993, para Canadá; Churchill 1997, Crawford 1995, 1996, Costo & Costo (eds.) 1987, Cahn & Hearne 1969, McCarty (ed.) 2005, para los Estados Unidos; Amery 1998, Jordan 1986, Fesl 1993 para Australia; Bryld 1998 para Groenlandia, Lind Meloy 1980, Eriksen & Niemi 1981 para Noruega, Lundemark 1980 para Suecia).

28. Con frecuencia la educación ha provocado daños físicos y mentales. Suele ser difícil juzgar cuál ha sido más traumatizante. Cabe sostener que los internados han sido “el más dañino de los múltiples elementos de la colonización por el Canadá de los pueblos originarios de esta tierra y, debido a que sus consecuencias aún afectan la vida de los pueblos aborígenes hoy en día, lo siguen siendo” (Milloy, 1999: xiv). Deirdre Jordan (1988:190) que comparó el efecto de la educación formal en la identidad de los pueblos aborígenes de Australia, el pueblo saami en Noruega y los inuit en Groenlandia y el Canadá, sostiene que

*... la historia demuestra que no sólo fueron las fuerzas dimanadas de las bases económicas, y la explotación de los recursos materiales lo que, al romper el vínculo de los pueblos indígenas con su tierra, influyó en la destrucción de su cultura y en la sustitución de una identidad positiva con los rasgos negativos que han pasado a constituir el estereotipo de los pueblos indígenas. Una de las fuerzas que han influido decisivamente en la destrucción de la identidad y la cultura de los pueblos indígenas ha sido la educación.*

29. Muchos niños que han sufrido ese tipo de educación resultan permanentemente distanciados tanto de su lengua materna y de su cultura como de su familia y su comunidad natal.

### **Ejemplo 5**

30. “Kee fue enviado a un internado cuando era niño, en el cual, conforme a la práctica acostumbrada, se le castigaba por hablar la lengua navajo. Como sólo se le permitía volver a su hogar durante Navidad y en el verano, perdió contacto con su familia. A medida que fue creciendo, Kee se retrajo del mundo de los blancos y del mundo navajo porque no era capaz de comunicarse sin dificultad en ninguno de los dos idiomas. Pasó a ser uno de los muchos miles de navajos sin idioma propio. Para cuando cumplió 16 años, Kee era alcohólico, carecía de educación y se

*hallaba descorazonado —sin identidad. La historia de Kee es más la regla que la excepción.*” (Platero 1975: 57, 58).

31. Hay incontables ejemplos de todas partes del mundo desde comienzos y mediados del decenio de 1800 hasta mediados del decenio de 1900 e incluso después, en que la intención de destruir a un grupo indígena como grupo, nación o pueblo (ya sea físicamente o en otras formas) se ha expresado en forma abierta más tempranamente. Barrington (1992: 69), refiriéndose a la educación de los maoríes en Aotearoa/Nueva Zelanda antes de 1950, señala que el objetivo de la asimilación educacional era “traspasar a los maoríes de una sociedad a otra”. Se preparaba a los maoríes, a través de la educación, para cambiar totalmente su estilo de vida, y hacerse agricultores como los colonizadores (véase Simon, ed., 1998). El mismo objetivo oficial se expresaba abiertamente en los internados canadienses en donde la finalidad era “librarse del problema indígena” [...] Nuestro objetivo es seguir adelante hasta que no haya un solo indígena en el Canadá que no haya sido absorbido por el sistema político, y no haya ninguna cuestión indígena, y ningún departamento de cuestiones indígenas” (Duncan Campbell Scott hablando ante un Comité parlamentario en 1920, citado en Milloy 1999: 46).

32. Por razones obvias, no cabe esperar que alguna autoridad estatal o educacional exprese hoy día *abiertamente* la intención de “destruir” a un grupo o incluso de “perjudicarlo gravemente” o de “transferir a sus miembros a otros grupos”. Sin embargo, la intención se puede inferir en otra forma, analizando los factores estructurales e ideológicos y las prácticas que causan la destrucción, el daño o la transferencia. Hemos hecho esto de varias maneras, haciendo una comparación con las formas antiguas más abiertas. Sostenemos que si las autoridades escolares estatales persisten en aplicar una política educacional que utiliza un idioma dominante como principal medio de educación de los niños indígenas y pertenecientes a minorías, aunque los resultados negativos de esa política se han conocido ya sea a través de información empírica concreta anterior (como en el Canadá y los Estados Unidos, véase el ejemplo 6 *infra*) como a través de datos sólidos extraídos de la investigación teórica y empírica (como ha ocurrido, por lo menos desde comienzos de 1950; por ejemplo, UNESCO 1953; véase también nuestro primer documento preparado por expertos, Magga y otros. 2004), esa negativa a cambiar de política constituye, desde una perspectiva de análisis sociolingüístico, sociológico y político, científico y educacional de la política, prueba contundente de una “intención”.

### **Ejemplo 6**

33. *En el Canadá, “durante la mayor parte de la vida del sistema escolar, aunque la verdad le era conocida”, el Departamento de Asuntos Indígenas, “después de casi un siglo de pruebas en contrario en sus propios archivos”, seguía “manteniendo la ficción de cuidado” y “alegaba que las escuelas se mantenían en funcionamiento para el bienestar y la educación de los niños indígenas” (Milloy 1999: xiii-xiv). Esas escuelas representaban “un sistema de desatención persistente y de abuso debilitante”, “violentas en su intención de ‘matar al indio’ en el niño en aras de la civilización cristiana” (ibíd.: xiv; xv). El Departamento y las iglesias eran “plenamente conscientes del hecho” de que las escuelas, que finalmente cerraron en 1986, “dejaban incapacitados a muchos niños, sea que se les hubiera sometido a abusos o no, para la vida en las comunidades aborígenes y no*

*aborígenes. Las escuelas produjeron miles de individuos incapaces de llevar una vida sana o de contribuir positivamente a su comunidad” (ibíd.: xvii).*

### III. Genocidio

34. Hemos demostrado que educar a los niños indígenas en la lengua dominante tiene consecuencias extremadamente perjudiciales para ellos. También hemos demostrado que ese tipo de educación tiende a fomentar en gran medida la asimilación, lo que ha contribuido significativamente a la destrucción de las lenguas y culturas indígenas.

35. Esa destrucción ha sido llamada con frecuencia genocidio cultural. Rafael Lemkin, que concibió el término “genocidio”, pensaba que debía abarcar no sólo la destrucción física de lo que denominaba “grupos nacionales”, sino también “la destrucción de los fundamentos esenciales de la vida de los grupos nacionales, con la finalidad de aniquilar a los grupos mismos”, y se refirió a la “desintegración de las instituciones sociales y políticas de la *cultura*, la *lengua*, el sentimiento de nación, la religión y la existencia económica de los grupos nacionales” (Lemkin, 1944:79; sin cursiva en el original). El concepto de genocidio cultural se analizó en profundidad durante la redacción de la Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio. En efecto, en el primer proyecto de la División de Derechos Humanos de la Secretaría de las Naciones Unidas<sup>6</sup>, los actos de genocidio (definido en el preámbulo como “la destrucción deliberada de un grupo humano”) se dividieron en tres categorías: física, biológica y cultural. Esta tercera categoría implicaba la “destrucción de las características específicas del grupo”, y además, hacía referencia a lo siguiente:

- a) El traslado forzado de niños a otro grupo humano; o
- b) El exilio forzado y sistemático de personas que representan la cultura de un grupo; o
- c) La prohibición del uso de la lengua nacional, incluso en las relaciones privadas; o
- d) La destrucción sistemática de libros impresos en la lengua nacional o de obras religiosas o la prohibición de realizar nuevas publicaciones; o
- e) La destrucción sistemática de monumentos históricos o religiosos o su imputación a otros usos, la destrucción o dispersión de documentos y objetos de valor histórico, artístico o religioso y de objetos destinados al culto religioso<sup>7</sup>.

36. El concepto de genocidio cultural también fue incluido en el proyecto preparado por el comité de redacción especial creado por el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas. En el proyecto de artículo III se establecía que el genocidio también incluía cualquier acto cometido deliberadamente con la intención de destruir la lengua, la religión o la cultura de un grupo nacional, racial o religioso en razón del origen nacional o racial o la creencia religiosa de sus miembros, a saber:

<sup>6</sup> Documento de las Naciones Unidas E/447.

<sup>7</sup> Documento de las Naciones Unidas E/447.

- a) Prohibir el uso de la lengua del grupo en la vida cotidiana o en las escuelas o la impresión y difusión de publicaciones en la lengua del grupo;
- b) Destruir o impedir la utilización de bibliotecas, museos, escuelas, monumentos históricos, lugares de culto u otras instituciones culturales y objetos del grupo<sup>8</sup>.

37. Finalmente, sin embargo, el concepto de genocidio cultural no fue incluido en la Convención, en gran parte debido a la oposición de varios Estados occidentales. Algunas de las razones con que justificaron su oposición fueron que la destrucción física de los grupos era más grave que la destrucción de su cultura, que la inclusión del genocidio cultural podía tener como consecuencia el planteo de “reclamos espurios” y que podía dificultar la asimilación de grupos culturales o lingüísticos. Irónicamente, a los delegados de algunos países, incluidos los Estados Unidos y el Canadá, parecía preocuparles también la posibilidad de que la inclusión del genocidio cultural condujera a reclamaciones de grupos indígenas (Sautman, 2003: 183)<sup>9</sup>.

38. Como veremos más adelante, la exclusión del genocidio cultural del texto final de la Convención ha restringido en gran medida la aplicación de ese tratado al tipo de políticas y prácticas descritas en la parte anterior del presente documento. Sin embargo, vale la pena hacer un examen más minucioso de la Convención. El derecho internacional ha evolucionado en muchos aspectos importantes desde la conclusión de la Convención a fines de la década de 1940, especialmente en relación con la protección de las minorías, hasta el punto en que las políticas de asimilación se contraponen ahora a las normas internacionales aplicables<sup>10</sup>; sin embargo, aunque esas normas recientes prohíben este tipo de políticas, no las consideran crímenes. La Convención es un instrumento viviente y todavía puede modificarse su interpretación y aplicación.

39. El artículo II de la Convención define el genocidio como la comisión de cualquiera de los actos mencionados en los párrafos a) a e) del artículo —la lista es exhaustiva— con la intención de “destruir, total o parcialmente, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso, como tal”. Aunque no se hace referencia expresa a la condición de indígena, no cabe duda de que los pueblos indígenas se considerarían un pueblo protegido, como mínimo, en razón de pertenecer a un grupo étnico diferente, por ejemplo. No es sorprendente que, dado que la Convención ha evolucionado en el sentido esbozado más arriba, la mayoría de los actos mencionados en los párrafos a) a e) se refieran a la destrucción física de los grupos

<sup>8</sup> Documento de las Naciones Unidas E/AC.25/12.

<sup>9</sup> Algunas de las partes que debatieron la Convención opinaron que el modo apropiado de encarar las políticas que tenían por objeto la destrucción de culturas y lenguas era mediante la elaboración de normas para la protección de las minorías, y no mediante la Convención; para un análisis del hecho de que las Naciones Unidas no se ocuparan en absoluto de esa destrucción, véase Morsink, 1999.

<sup>10</sup> Véase, por ejemplo, el artículo 27 del *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, o la *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas* de 1992, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 47/135, de 18 de diciembre de 1992 (que puede consultarse en [http://www.unhcr.ch/html/menu3/b/d\\_minori.htm](http://www.unhcr.ch/html/menu3/b/d_minori.htm)). A nivel regional, la inadmisibilidad de políticas que tengan por finalidad la asimilación de las minorías contra su voluntad es explícita: véase el párrafo 2 del artículo 5 del *Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales* del Consejo de Europa (<http://www.conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?NT=157&CM=1&DF=2/17/2007&CL=ENG>).

abarcados por la Convención —la matanza de miembros del grupo (a); la lesión grave a la integridad física de los miembros del grupo (b); el sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción c) —o su destrucción biológica— y la imposición de medidas destinadas a impedir los nacimientos dentro del grupo (d). Sin embargo, hay dos disposiciones en los párrafos a) a e) que no encuadran tan fácilmente en este esquema.

40. En primer lugar, el párrafo b) del artículo II se refiere no sólo a causar una lesión grave a la integridad física de los miembros del grupo, sino también a causar una lesión grave a su integridad *mental*<sup>11</sup>. En segundo lugar, el párrafo e) se refiere al “traslado por la fuerza de niños del grupo a otro grupo”. Esta última disposición es particularmente interesante, dado que éste fue uno de los actos que constituían genocidio cultural en el primer proyecto del grupo de trabajo de la Secretaría mencionado anteriormente, y no formó parte de las definiciones de genocidio físico o biológico que se habían elaborado durante la preparación de la Convención. Se ha señalado que el párrafo e) fue agregado a la Convención “casi como una adición posterior, sin mucho debate o examen sustantivos” (Schabas 2000:175). Del mismo modo, la inclusión del concepto de “lesión a la integridad mental” en el párrafo b) fue una adición posterior a la Convención; y aunque generó más polémica —y la oposición inicial de algunos Estados— su significado y consecuencias tampoco recibieron demasiada atención (Schabas, 2000:159 y 160).

41. Con respecto al párrafo b) del artículo II, no es del todo claro qué constituye una “lesión grave a la integridad física o mental”. La disposición parecería abarcar la violación y otros actos de violencia sexual; es interesante que el grado de lesión exigido, aunque elevado, no necesite ser permanente<sup>12</sup>. Existen ahora numerosas pruebas de la generalización de los actos de brutalidad física y abuso sexual que se cometieron y se siguen cometiendo habitualmente en los internados<sup>13</sup> —algunas de ellas se exponen en la primera parte de este documento— y si una “lesión grave a la integridad física o mental” incluye la violación y otros actos de violencia sexual, habría razones de peso para considerar que las experiencias de muchos niños indígenas que estudian en internados están incluidas en la disposición. Como se señaló en la primera parte de este documento, la educación en internados y otras formas de educación de sustracción que sufren los niños indígenas, también han traído aparejada una variedad de consecuencias físicas de largo plazo. Sin embargo, no resulta tan claro que esos efectos estén incluidos en el párrafo b); tanto la violación como la violencia sexual —y los actos de brutalidad física a los que se recurre en los internados— tienen efectos inmediatos y directos, pero también efectos de más largo plazo, y la ausencia de efectos físicos inmediatos puede ser una limitación importante a la aplicabilidad del concepto de “lesión a la integridad física”.

42. También hemos visto que la educación en internados y otras formas de educación de sustracción tienen consecuencias muy graves para la mente y sería

<sup>11</sup> “Lesión grave a la integridad física o *mental* de los miembros del grupo” (sin cursiva en el original).

<sup>12</sup> Véase, por ejemplo, *Fiscal c. Akayesu*, (Caso No. ICTR-96-4-T0, Sentencia de 2 de septiembre de 1998, párr. 731, pág. 501).

<sup>13</sup> Cabe notar que, aunque esos abusos físicos son más evidentes en la experiencia de los internados, los abusos físicos de este tipo a menudo se dan con frecuencia y de forma generalizada en otros entornos educativos a los que se somete a los niños indígenas.

muy difícil no clasificar esas consecuencias como “lesiones a la integridad mental”; en efecto, como se señaló en la primera parte del presente documento, esas lesiones tienden, en realidad, a ser permanentes, y aunque, como también acaba de señalarse, no es necesario que la lesión sea permanente para que su comisión esté prohibida por el párrafo b), en los casos en que fuera permanente cobraría más fuerza la afirmación de que es “grave”. Lamentablemente, el alcance de la expresión “lesión a la integridad mental” continúa siendo confuso en el derecho internacional y sigue presentando problemas (Schabas, 2000: 161). En el párrafo se prevé que la lesión a la integridad mental puede existir independientemente de la lesión a la integridad física —“lesión a la integridad física o mental”— y, por lo tanto, debe ser posible que la lesión grave a la integridad mental, aunque no exista una lesión a la integridad física, constituya un acto de genocidio en virtud del artículo II. La dificultad estriba en que los actos que los tribunales han considerado incluidos en el párrafo b), como la violación y los actos de violencia sexual, tienen claramente un elemento *tanto físico como mental*. Presumiblemente, el trauma mental infligido por un acto concreto debería tener efectos similares al del trauma mental que es consecuencia de la violación. Aunque es difícil comparar distintas formas de abusos extremos, y sin sugerir que exista equivalencia moral entre la violación o los actos de violencia sexual y otras formas de crueldad extrema, se desprende claramente de los ejemplos presentados en la primera parte de este documento que la educación de sustracción, y, en particular, la educación en internados, puede tener consecuencias muy graves y permanentes en la salud mental de quienes las han padecido. Por lo tanto, existen, en nuestra opinión, argumentos de peso para apoyar la afirmación de que ese tipo de educación puede constituir una “lesión grave a la integridad mental”.

43. El alcance preciso del párrafo e) del artículo II y la naturaleza de los actos que abarca son incluso menos claros que en el caso del párrafo b). Con respecto a la palabra “traslado”, por ejemplo, cabría preguntarse si es necesario que el traslado sea físico, en el sentido de que conlleve la sustracción efectiva de niños de un grupo y su inclusión en otro, o si sería suficiente la alienación social y cultural de los niños de su grupo de origen, aún cuando siguieran viviendo con el grupo. Podríamos preguntarnos si el traslado debe ser permanente para quedar cubierto por la disposición —si los niños deben abandonar el grupo de origen, con la intención de que no regresen jamás— o si bastaría un traslado temporario por un período de tiempo suficiente para lograr la asimilación cultural de los niños en otro grupo (en general, el grupo mayoritario). En muchos casos, la educación en internados no ha tenido como consecuencia la sustracción física permanente de los niños indígenas de su grupo de origen, aunque, como surge claramente de los ejemplos mencionados en la primera parte del presente artículo, incluso cuando los niños que han tenido ese tipo de educación han regresado *físicamente* a sus comunidades de origen, a menudo subsiste un quiebre psíquico y una alienación permanentes de la cultura, la lengua e incluso la familia. Ese tipo de educación destruye todos esos vínculos en un sentido muy profundo. Sin embargo, lo que es significativo es que la educación en internados a menudo ha producido también como consecuencia una ruptura física permanente con la comunidad de origen —el mismo tipo de ruptura absoluta que hasta la interpretación más restrictiva del párrafo consideraría contemplado en él<sup>14</sup>.

44. Tampoco es claro en el párrafo e) el significado del concepto de “traslado *por fuerza*” de los niños. Ciertamente, el uso de la fuerza física constituiría seguramente

<sup>14</sup> Por ejemplo, cuando se coloca a los niños posteriormente al cuidado de familias que no son indígenas, o cuando los niños no regresan nunca a sus familias y comunidades de origen.

“traslado *por fuerza*”, pero no está claro qué ocurriría en el caso de que se utilizaran medios menos coercitivos. Por ejemplo, se ha sugerido que en el concepto de “traslado *por fuerza*” pueden incluirse, entre otras cosas, las amenazas o la intimidación (Schabas, 2000: 177, que cita el documento de debate del coordinador de la Comisión Preparatoria de la Corte Penal Internacional). Es por lo menos discutible que la educación en internados pueda constituir un “traslado por fuerza de niños del grupo a otro grupo” (véase, por ejemplo, la Comisión de Derechos Humanos e Igualdad de Oportunidades de Australia, 1997: 270 a 275). Está claro que, como se señaló anteriormente, se ha forzado físicamente a niños a abandonar sus hogares y estudiar en internados. Sin embargo, dado el abrumador poder coercitivo del Estado que va implícito en el proceso de educación en internados, el uso efectivo y directo de la fuerza es innecesario. Ello ocurre especialmente cuando las prácticas están tan bien establecidas que los padres indígenas se resignan a la inevitabilidad del proceso. Este es un ejemplo de la tercera forma de uso de la fuerza que postula Galtung (1980): el uso de las ideas. Los tres procesos (véase Skutnabb-Kangas, 2000) que intervienen cuando se usan ideas para obligar a un grupo subordinado a aceptar e incluso a contribuir al fortalecimiento de su posición subordinada, son la *glorificación del grupo dominante*, su lengua, cultura, normas, tradiciones, instituciones, nivel de desarrollo y respeto de los derechos humanos, la *estigmatización y devaluación de las minorías o grupos subordinados*, y, entre otras cosas, de su lengua, cultura, normas, tradiciones, instituciones, nivel de desarrollo, respeto de los derechos humanos, con la consecuencia de que se los considera tradicionales, atrasados, incapaces de adaptarse a una sociedad postmoderna de tecnología de la información, y, la *racionalización de la relación entre los grupos* desde el punto de vista económico, político, psicológico, educacional, sociológico y lingüístico, de modo que lo que hacen es o los grupos dominantes siempre parece funcional y positivo para las minorías o grupos subordinados (la mayoría está “ayudando”, “brindando asistencia”, “civilizando”, “modernizando”, “enseñando sobre democracia”, “otorgando derechos”, y “protegiendo la paz mundial”. Sin embargo, esa resignación y aparente “aceptación” de la práctica, siempre se deben a la enorme desigualdad de las relaciones de poder, y es a menudo la experiencia haber sufrido la fuerza implícita, aunque abrumadora, del Estado (ejemplo 7).

### **Ejemplo 7**

45. *Los niños (y los padres) tenían pocas posibilidades de escapar desde el punto de vista estructural. En el Canadá, la obligación de todos los niños indígenas de asistir a la escuela ya existía en 1894, con la “disposición adicional de que se arrestaría y trasladaría a la escuela y se retendría en ese lugar a todo niño a quienes sus padres o tutores impidieran asistir a ella (a quienes, en ese caso, podría imponerse pena de prisión)” (Richardson 1993:101). A menudo se utilizó una combinación de amenazas y promesas de recompensa: “La Oficina de Asuntos Aborígenes solía amenazar a la población diciendo que, de no enviar los padres a sus hijos al colegio, no recibirían ningún tipo de asistencia social” (Richardson 1993:107).*

46. Este tipo de “consentimiento manufacturado” (Herman y Chomsky 1988) ha sido analizado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu específicamente en relación con la educación, en que los padres internalizan lo inevitable y, de ese modo, en muchos casos “aceptan” su legitimidad. Además, muchos padres (e hijos) temen el uso de la fuerza (física, económica y política) que saben que los representantes del

Estado pueden utilizar si los padres (o sus hijos) se niegan a obedecer y participar en prácticas que a menudo les consta que son destructivas. En los casos en que esos medios han sido utilizados por los Estados para asegurar que los niños se eduquen en internados e instituciones similares, hay razones de peso para argumentar que se ha utilizado fuerza suficiente.

47. Por lo tanto, pensamos que, a pesar de que el concepto de genocidio cultural no fue incluido en la Convención, muchos aspectos de la educación de los niños indígenas podrían considerarse actos de genocidio de los establecidos en el artículo II, en virtud de lo dispuesto en los párrafos b) y e). Sin embargo, para que exista genocidio según la Convención, los actos a los que se refiere ese artículo deben ir acompañados de un elemento mental. Ese elemento está establecido en el texto introductorio del artículo II: “la intención de destruir, total o parcialmente, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso, como tal”. Este es un aspecto que constituye un obstáculo muy serio a la posibilidad de denunciar los tipos de educación descritos en la primera parte de este documento fundándose la Convención. Como se señaló anteriormente, esas formas de educación pueden y suelen tener el efecto de destruir la lengua y la cultura de los pueblos indígenas. Sin embargo, generalmente no se utilizan esas formas de educación cuando se pretende destruir física o biológicamente a pueblos indígenas<sup>15</sup>.

48. La dificultad más importante es que parece haber un acuerdo generalizado en que la intención de destruir física o biológicamente al grupo es esencial en cualquier denuncia de genocidio fundada en la Convención, dado que se decidió excluir el “genocidio cultural” del ámbito de aplicación del tratado. La Comisión de Derecho Internacional ha expresado esta posición en los que se indican a continuación.

49. Como lo demuestra claramente la labor preparatoria de la Convención, esa destrucción es la destrucción material de un grupo por medios físicos o biológicos, y no la destrucción de la identidad nacional, lingüística, religiosa o cultural o de otro tipo de identidad de un grupo específico ... El texto de la Convención, tal como fue elaborado por la Sexta Comisión y aprobado por la Asamblea General, no incluía el concepto de “genocidio cultural” que figuraba en los dos proyectos y simplemente enumeraba actos incluidos en la categoría de “genocidio físico” o “biológico”<sup>16</sup>.

50. Sin embargo, en los artículos 31 y 32 de la *Convención de Viena sobre el Derecho de los Tratados* se establece que se podrá acudir a los trabajos preparatorios del tratado como medio de interpretación sólo cuando el sentido corriente de los términos del tratado, en el contexto de éstos y teniendo en cuenta su objeto y fin, lo vuelvan “ambiguo u oscuro”. Podría argumentarse que no debe recurrirse a los trabajos preparatorios, dado que no existe esa ambigüedad o sentido oscuro. En particular, podría sostenerse que interpretar el concepto de “destrucción” como limitado a la destrucción física no es coherente con algunas partes de la definición del crimen establecida en el artículo 2. En el párrafo b) del artículo 2), como se señaló anteriormente, se establece que el genocidio es el acto de causar una lesión grave a la integridad física o mental con la intención de destruir al grupo. Como ya se ha dicho, está claro que las lesiones graves a la integridad física o

<sup>15</sup> Si se utilizaran, alegar que este tipo de educación constituye genocidio sería mucho más fácil, aunque la prueba efectiva del genocidio siempre presenta grandes dificultades.

<sup>16</sup> Informe de la Comisión a la Asamblea General sobre la labor realizada en su cuadragésimo primer período de sesiones, documento de las Naciones Unidas, A/CN.4/SER.A/1989/Add.1(Part 2), pág. 102, párr. 4.

mental son alternativas, y, por lo tanto, la producción de una lesión grave que sólo afectara la integridad mental podría constituir un acto de genocidio. Sin embargo, si la intención de destruir a un grupo sólo incluyera la intención de causar su destrucción física, es difícil saber de qué modo podría constituir genocidio un acto que causara una lesión grave a la integridad mental, dado que esa lesión puede infligirse sin la intención de causar la destrucción física del grupo. Resulta extraño que se haya creado una categoría de actos de genocidio que no podrían nunca, por sí mismos, tener como consecuencia la comisión de genocidio en el sentido que le da el tratado.

51. En el párrafo c) del artículo 2 se proporcionan otras pruebas textuales, ya que se incluye entre los actos de genocidio el del sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su *destrucción física*. Al calificar el concepto de destrucción del párrafo c) con la palabra “física”, en la Convención se da a entender que el concepto de “destrucción” abarca algo más que la mera destrucción física. Si la intención hubiera sido que la “destrucción” se limitara a la destrucción física, entonces, no habría sido necesario calificar de este modo el término “destrucción” en el párrafo c) del artículo 2. Por lo tanto, los términos del artículo 2 de la propia Convención exigen que el concepto de “destrucción”, tal como se utiliza en el encabezamiento de ese artículo se refiera a algo más que la mera destrucción física.

52. A pesar de ello, para determinar la existencia de genocidio, los tribunales internacionales siguen resistiéndose a ampliar la intención exigida de modo que exceda la destrucción física o biológica del grupo<sup>17</sup>. Asimismo, los juristas en general siguen interpretando que la intención requerida se limita a la destrucción física o biológica del grupo. Diversos tribunales han determinado que los actos que podrían describirse como actos de “genocidio cultural” pueden servir para establecer la intención específica de destruir físicamente al grupo protegido. Además, por supuesto, en los casos en que se establezca que existió la intención de destruir a un pueblo indígena física o biológicamente, la producción de una lesión grave a la integridad mental a la que se refiere el párrafo b) del artículo 2, o el traslado por fuerza de niños con arreglo al párrafo e) constituirían genocidio. Sin embargo, la existencia de esa intención, junto con las políticas educativas descritas anteriormente, sería con frecuencia extremadamente difícil de probar.

#### IV. Crímenes de lesa humanidad

53. La expresión “crímenes de lesa humanidad” se utilizó por primera vez en el sentido moderno en relación con la masacre de armenios cometida por la Turquía otomana a partir de 1915. Aunque durante mucho tiempo los crímenes de lesa humanidad se asociaron a los conflictos armados, ello ya no es así; ahora se acepta que pueden cometerse también en tiempos de paz (véase Cassese, 2003:74, Schabas, 2001:37). La descripción más completa de lo que constituye “crímenes de lesa humanidad” se encuentra ahora establecida en el *Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional* (el “Estatuto de Roma”), de 17 de julio de 1998. En el párrafo 1 del artículo 7 del Estatuto de Roma se define a los “crímenes de lesa humanidad”

<sup>17</sup> Véase, por ejemplo, *Fiscal c. Blagojević* (Caso No. IT-02-60-T), Sentencia de 17 de enero de 2005, párr. 660, o *Fiscal c. Kristić* (Caso No. IT-98-33-A), Sentencia de 2 de agosto de 2001, párr. 580.

como cualquier acto de los enumerados en esa disposición “cuando se cometa como parte de un ataque generalizado o sistemático contra una población civil y con conocimiento de dicho ataque”.

54. En el párrafo 3 de la Introducción al artículo 7 de los Elementos de los Crímenes que ayudan a la Corte a interpretar el artículo 7 y otros artículos, se establece que por “ataque contra una población civil” se entenderá una línea de conducta que implique la comisión múltiple de los actos a que se refiere el párrafo 1 del artículo 7 “contra una población civil, de conformidad con la política de un Estado o de una organización de cometer esos actos o para promover esa política”. A fin de que exista esa política, el Estado u organización debe promover o alentar activamente el ataque. Cabe destacar que “no es necesario que los actos constituyan un ataque militar”.

55. Los actos que pueden constituir un crimen de lesa humanidad se analizarán enseguida. Sin embargo, es ciertamente posible que las formas de educación de los niños indígenas descritas en la primera parte del presente documento reúnan los requisitos expuestos anteriormente. En particular, suponiendo por un momento que esas formas de educación están comprendidas en los actos a los que se refiere el párrafo 1 del artículo 7, ellas se aplican a numerosas personas, y, dado que la educación está generalmente organizada por el Estado, sería difícil sostener que esos actos no se llevan a cabo “a fin de promover la política de un Estado”. Los actos deben ser “generalizado(s) o sistemático(s)”, y nuevamente sería difícil sostener que todo un sistema educativo no obedece a esta descripción.

56. Cabría preguntarse qué ocurre con los actos enumerados en el párrafo 1 del artículo 7, que incluye el asesinato (apartado a); el exterminio (b); la esclavitud c); la tortura f); la violación y otras formas de violencia sexual g); la desaparición forzada de personas i); y el crimen de apartheid j). Dos de los actos son particularmente pertinentes en relación con el presente documento. El primero se encuentra establecido en el apartado h), la “persecución de un grupo o colectividad fundada en motivos ... raciales, nacionales, étnicos, culturales, religiosos ... u otros motivos universalmente reconocidos como inaceptables con arreglo al derecho internacional, en conexión con cualquier acto mencionado en el ... (párrafo 1) o con cualquier crimen de la competencia de la Corte”. En el apartado g) del párrafo 2) del artículo 7 se establece que por “persecución” se entenderá la privación intencional y grave de derechos fundamentales en contravención del derecho internacional en razón de la identidad del grupo o de la colectividad. En el Estatuto de Roma no se especifica cuáles son los “derechos fundamentales”; sin embargo, el tribunal que aplique el concepto se remitiría con seguridad a los principales instrumentos internacionales de derechos humanos. En nuestro primer documento preparado por expertos (Magga y otros, 2004), se examinó la naturaleza de los derechos educativos de los niños indígenas, especialmente en relación con la educación en la lengua materna, y se dilucidó el grado en que las formas de educación descritas en el presente documento y en ese documento anterior constituían una violación de esos derechos. Sugerimos que esos derechos educativos son “derechos fundamentales” en el sentido del Estatuto de Roma. Como se dijo anteriormente, las consecuencias que se derivan de la privación de esos derechos fundamentales son graves. Como también se señaló antes, la elección de esas políticas es intencional. Por lo tanto, de ello se sigue que es por lo menos discutible que esas políticas educativas del Estado puedan considerarse “persecución” en el sentido del Estatuto.

57. La segunda clase de actos enumerados en el párrafo 1 del artículo 7 del Estatuto de Roma que puede ser pertinente aquí es la establecida en el apartado k), una disposición amplia que se refiere a “otros actos inhumanos de carácter similar [a los establecidos en el párrafo 1] que causen intencionalmente grandes sufrimientos o atenten gravemente contra la integridad física o la salud *mental* o física”. Como también se analizó en la primera parte del presente documento, los tipos de educación a que se somete con frecuencia a los niños indígenas tienen como consecuencia lesiones graves y a menudo permanentes a la salud mental; como se observó, esos tipos de educación tienden a afectar negativamente en el largo plazo la salud física de quienes los han padecido. Si bien pensamos que las formas de educación descritas anteriormente constituyen una violación de derechos fundamentales, en nuestra opinión también es difícil no llegar a la conclusión de que los sufrimientos físicos y mentales a que conducen esos tipos de educación también constituyen “actos inhumanos”.

## V. Conclusiones

58. Es claro que las distintas formas de educación de sustracción a la que se ha sometido y se sigue sometiendo a los niños indígenas tienen consecuencias muy graves y a menudo permanentes en el plano físico y mental. Esas formas de educación con frecuencia van acompañadas de actos de violencia que tienen consecuencias negativas tanto inmediatas como de largo plazo. Como se señaló en nuestro primer documento preparado por expertos, ese tipo de educación resulta ahora contrario a lo dispuesto en distintas normas de derechos humanos y constituye una clara violación de esas normas, y, en nuestra opinión significa la violación actual de derechos fundamentales. Esa clase de educación se propone lograr un alto grado de asimilación, y como tal, es contraria a las normas actuales de protección de las minorías, que constituyen actualmente una parte fundamental de las normas internacionales de derechos humanos.

59. En el presente documento hemos analizado la medida en que puede considerarse que ese tipo de educación constituye genocidio o crímenes de lesa humanidad. A pesar de que se restringió el alcance de la Convención durante el proceso de negociación y conclusión de ese instrumento, en la Convención se sigue haciendo referencia a actos que, como hemos argumentado, describen efectivamente la experiencia de niños indígenas que han sido sometidos a varias formas de educación de sustracción. En particular, hemos argumentado que ese tipo de educación puede producir una “lesión grave a la integridad mental” que con frecuencia va acompañada de una “lesión grave a la integridad corporal” y que puede entrañar el traslado por la fuerza de niños indígenas a otro grupo. Sin embargo, hasta ahora la interpretación del elemento mental que también es necesario para que esos actos constituyan genocidio ha quedado limitada a la intención de destruir física o biológicamente al grupo, lo que ha planteado hasta ahora importantes obstáculos a la posibilidad de alegar que las formas de educación examinadas aquí constituyen genocidio. En nuestra opinión, el concepto de “crímenes de lesa humanidad” es menos restrictivo, y también puede aplicarse a esas formas de educación. A pesar de ello, el contenido exacto, desde el punto de vista jurídico, de las categorías de crímenes que son más pertinentes en el contexto de la educación de sustracción todavía es confuso, por lo que es difícil ser categóricos sobre su aplicación. En nuestra opinión, las consecuencias destructivas

de la educación de sustracción, no sólo para las lenguas y las culturas indígenas, sino para la vida de los pueblos indígenas, son ahora claras —en realidad, han sido claras desde hace ya algún tiempo. El derecho penal internacional, como todo derecho, evoluciona a medida que progresa nuestra comprensión de las experiencias a las que se aplica. El concepto de “crímenes de lesa humanidad” constituye un buen punto de partida para una evolución que conducirá en definitiva a la estigmatización, mediante la legislación, de prácticas y políticas de sustracción en materia de educación.

60. Recomendamos que el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas considere qué medidas podría adoptar sobre esta base.

---