

3. El racismo y la educación

Katarina Tomaševski

Reconocemos que la educación a todos los niveles y a todas las edades, inclusive dentro de la familia, en especial la educación en materia de derechos humanos, es la clave para modificar las actitudes y los comportamientos basados en el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia y para promover la tolerancia y el respeto de la diversidad en las sociedades. Afirmamos además que una educación de este tipo es un factor determinante en la promoción, difusión y protección de los valores democráticos de justicia y equidad, que son fundamentales para prevenir y combatir el avance del racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia.

(Párrafo 95 de la Declaración de Durban)

Introducción

La educación puede servir tanto para preservar como para eliminar las desigualdades. Asimismo, como cumple dos funciones contradictorias, puede dar lugar a dos resultados opuestos. La educación puede reforzar o mitigar las desigualdades. Así pues, hay que formular estrategias gubernamentales concretas para paliar las desigualdades pues, sin ellas, la condición social, cultural y económica de «una familia tiende a ser como el mecanismo del barril de un rifle, es decir, una trayectoria de la que es difícil que un niño tenga escapatoria alguna»¹. Las controversias que rodean la acción afirmativa en el sistema educativo estadounidense representan la elección que se debe hacer, por su descripción, que algunos denominan inversión de la discriminación y otros llaman discriminación inversa². La prohibición de la discriminación se ha conseguido en casi todas partes del mundo pero, no es lo mismo que las obligaciones que conlleva *eliminar* la discriminación. Estas obligaciones son bien acogidas por algunos gobiernos y rechazadas por otros pero, una vez aceptadas, se aplican de diferentes maneras. Si lo que se pretende es el disfrute por igual de los derechos humanos, las obligaciones incumben asimismo a las personas y al nivel estructural, por lo que es inevitable que surjan controversias.

Las estrategias tendentes a eliminar la discriminación racial en la educación son, en todo el mundo, la excepción que confirma la regla. Son contados en el mundo los países que llevan un control estadístico de las razas. De hecho, en muchos de ellos, las razas se han borrado de las estadísticas nacionales por aquello de que algo no tiene importancia si no se la damos³. No obstante, el requisito previo para que en las estrategias se elimine la discriminación racial, a saber, el control estadístico de la discriminación por razones de raza, color, origen étnico o procedencia, tiene aún que integrarse en estadísticas de educación internacionalmente comparables⁴. Esto evi-

dencia una preponderancia continua de una «tendencia al rechazo» en muchos países, para desmentir la necesidad de una política de lucha contra la discriminación⁵.

Percatarse del derecho a la educación es un proceso que requiere continuidad. El progreso se puede representar mediante dos círculos concéntricos superpuestos y ensanchados, de los cuales el primero tiene una inclusión por incrementos de quienes han quedado previamente excluidos de la escolaridad y el segundo una extensión del derecho a la educación y su conversión gradual en educación basada en derechos. El principio de indivisibilidad de los derechos humanos requiere la conformidad del derecho a la educación con el derecho internacional de los derechos humanos en su conjunto. Así pues, las obligaciones que tienen los gobiernos en el ámbito de los derechos humanos implican la disponibilidad de la educación, así como la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad⁶. El mero hecho de tener acceso a las instituciones educativas no equivale al derecho a la educación. Por el contrario, requiere derechos individuales a la educación que se puedan cumplir, unas salvaguardias de los derechos humanos *dentro* de la educación y la «instrumentalización» de la educación para disfrute de todos los derechos humanos *a través* de la educación.

La ampliación del derecho a la educación a las categorías de personas anteriormente excluidas ha experimentado cuatro fases. La primera conllevó la superación de la exclusión de la educación, de forma legal e institucionalizada, como característica preponderante de las leyes de educación previas a los derechos humanos y como característica sobresaliente del colonialismo por lo que respecta a la exclusión racial. La segunda fase supuso el dismantelamiento de las instituciones racialmente segregadas, como primer paso para superar la exclusión. La tercera fase conllevó una transformación de la educación en que la segregación y la asimilación cedieron el paso a la integración, como proceso paralelo para conferir los derechos humanos a las categorías de personas anteriormente excluidas de la educación y a través de la educación. La cuarta fase y la más difícil de todas implica que la educación se adapte a la igualdad de derechos de todos los diversos alumnos y de su «instrumentalización» para realzar el disfrute en pie de igualdad de todos los derechos humanos a través de la educación.

1. El legado de la exclusión racial

La primera vez que la educación se reconoció como un derecho, no se tradujo obligatoriamente como un derecho *humano*. La raza y el sexo eran con frecuencia criterios de exclusión representados en los ordenamientos jurídicos nacionales. Actualmente, quienes no sean ciudadanos de un país quedan, a menudo, explícitamente excluidos y el perfil racial o étnico de los excluidos⁷ suele ser causa de gran preocupación, aunque no se registre ni controle. Los empleados del servicio doméstico o los niños que carecen de documentos de identidad pueden estar implícitamente excluidos, tanto más cuanto que estos documentos hacen falta para la matrícula escolar. De nuevo el perfil racial o *étnico* de quienes quedan excluidos no se registra oficialmente ni se somete a

un control estadístico, con lo cual se pierde esta información cuando se planifican las estrategias educativas.

El movimiento internacional contra la discriminación racial surgió como respuesta al apartheid en Sudáfrica, que estaba institucionalizado y legalizado para dar instrucción a los bantúes. El pilar de la educación era la segregación. Su origen se remonta al sistema de instrucción religiosa de los Países Bajos, que se trasplantó a Sudáfrica. En 1948, se definió como la necesidad de «escuelas separadas para los no creyentes y para los cristianos, escuelas separadas para los católicos romanos y para los protestantes, escuelas separadas para cada una de la mayorías religiosas, como por ejemplo la anglicana, la luterana y la calvinista, así como escuelas separadas para cada uno de los grupos nacionales»⁸. La Ley de educación bantú (1953) se hizo rápidamente famosa en todo el mundo como la cristalización del apartheid. Uno de los objetivos de dicha ley, según explica Hendrik Verwoerd, del Ministerio de Relaciones con las Comunidades Nativas, era contrarrestar una consecuencia no intencionada de la anterior apertura de las instituciones docentes a la población negra. Esto dio lugar a «la clase que sabía que estaba por encima del propio pueblo y consideraba que su patria espiritual, económica y política pertenecía a la comunidad civilizada de Sudáfrica, a saber, los europeos»; ésta debía protegerse para el futuro no permitiendo que la población negra tuviese aspiración alguna, salvo «ganarse el pan al servicio de los europeos»⁹.

Un interminable raudal de estudios fortaleció y se sumó a la movilización mundial contra el apartheid y, en el ámbito educativo, sirvió de inspiración a los primeros tratados internacionales que prohibían la discriminación racial. Aunque el interés se centraba en Sudáfrica, el racismo y la política educativa del apartheid eran corolario del colonialismo. Sobre este particular son muy significativos los informes que los gobiernos coloniales presentaron a las Naciones Unidas en decenio de los cincuenta.

Portugal:

«En Portugal se hace una distinción en los datos del censo de ciertas Provincias de Ultramar (Angola, Mozambique, Guinea, Santo Tomé y Príncipe, y Timor) entre los miembros de la población no civilizada y la civilizada, siendo estos últimos los que se ciñen al modo de vida europeo. En las tres provincias de Angola, Mozambique y Guinea, la población indígena sigue sometida a un régimen especial. En la provincia de Angola se registraron, en 1950, 4.009.911 miembros de la población no civilizada y 135.355 miembros de la población civilizada, de los cuales 78.826 blancos, 26.335 mestizos, 30.089 negros y 105 de otros orígenes. La cifra total de alumnos en las escuelas primarias en ese año fue de 16.118, de los cuales 3.163 negros... en las escuelas secundarias 2.582, de los cuales 91 negros... en las escuelas técnicas y profesionales la cifra fue de 1.204, de los cuales 50 negros.»¹⁰

El Reino Unido con respecto a Tanganika:

«...la sugerencia de que debería haber una unificación racial en la escuelas primarias va en contra de la opinión de la mayoría de los docentes que, por todo el mundo, hacen hincapié en la necesidad, en el caso de la educación primaria, de que las escuelas se relacionen con el entorno social y familiar y aconsejan enseñar a los más pequeños en la lengua materna o en la lengua que usen en el respectivo entorno familiar. Sólo en las etapas posteriores de la vida se pueden y deben mezclar las personas de diferentes entornos. Por consiguiente, hay razones pertinentes para mantener que la política del Gobierno, por lo que a la educación primaria se refiere, es la correcta y que mediante el desarrollo paulatino hacia la unificación de la instrucción desde la cima hay menos probabilidades de entorpecer el avance de la educación africana y más probabilidades de logro que con cualquier cambio repentino o tentativa de acelerar este desarrollo.»¹¹

El Reino Unido con respecto a Kenya:

«¿Por qué no instituir escuelas, hasta donde los medios lo permitan, a las que asistan por igual niños de todas las razas? Esta idea de escuelas multirraciales es muy tentadora pues conlleva una solución del problema político en la sociedad pluralista: los niños, según dicen, no tienen sentimientos de raza y si se les educa juntos, ocupando los mismos asientos, seguirán sin tenerlos al hacerse mayores. Hay escuelas de esta índole en los Estados Unidos y en ciudades cosmopolitas como Cardiff o Liverpool, mas ¿por qué no en África?

Reconocemos que la idea es tentadora y esperamos demostrar que algunos educadores en Kenya están trabajando para lograrlo. No obstante, el caso de los Estados Unidos o de las ciudades cosmopolitas en Gran Bretaña no sirve de parangón, pues he aquí países con una civilización y una lengua bien establecidas de por sí donde el problema estriba en la asimilación del inmigrante extranjero; hacer del polaco, del chino o del escandinavo un buen estadounidense o británico. No es esto de lo que se trata en Kenya porque nadie sugiere que el propósito de la educación allí sea hacer de los niños europeos o asiáticos buenos africanos.»¹²

La consecuencia inevitable de la exclusión en la educación era – y sigue siendo – la falta de logros educativos oficiales, la exclusión del mercado laboral debido a los mismos y la consiguiente transmisión intergeneracional de esta privación. La denegación previa de los derechos de las víctimas de discriminación racial se convierte fácilmente en prueba fehaciente de su inferioridad, alimentando la perpetuación de la discriminación y del prejuicio subyacente. Como señaló el pastor Visser 't Hooft, enfrentarse con los prejuicios es una labor mucho más ardua de lo que generalmente se quiere reconocer:

«No bastan la sabiduría y la razón para contrarrestar los prejuicios que están tan enraizados en la fibra de nuestra sociedad y en las actitudes de las personas. Pueden ayudar sobremanera a dejar al descubierto la racionalización de los prejuicios y proporcionan la tan indispensable munición para la batalla por el entendimiento entre las razas, mas son incapaces de infundir el dinamismo necesario para trocar el prejuicio en una actitud positiva hacia quienes pertenecen a una raza diferente. Dicho de otra manera, el prejuicio racial no es una mera forma de ignorancia que se pueda desvanecer paulatinamente con la ilustración o la proclamación de la idea del entendimiento racial.»¹³

Los escritos acerca de la discriminación abundan en afirmaciones según las cuales el prejuicio engendra la discriminación, pero lo contrario también es cierto. La discriminación como medio de adoctrinamiento engendra prejuicios; esto es precisamente lo que con ella se pretende. Los niños aprenden por observación e imitación, por lo que es muy probable que comiencen a perpetuar las prácticas discriminatorias mucho antes de saber lo que significa discriminar. Para cuando integren en su vocabulario el término discriminación es muy posible que el prejuicio subyacente forme ya parte del subconsciente. Los prejuicios se forman en la niñez avanzada y en la adolescencia y se mantienen, de generación en generación, a través de los usos sociales. Cuando propician el egoísmo individual y colectivo es fácil racionalizarlos, pues las prácticas discriminatorias se contrarrestan a menudo cambiando las normas de comportamiento, pero se sigue desconociendo la razón fundamental. Se suele tachar de irracional esta razón fundamental subyacente y se cree que obedece a la ignorancia, lo que se puede eliminar mediante la educación. Sin embargo, este razonamiento incluye a menudo la preservación de la supuesta superioridad, conservando así los privilegios o el miedo a la competencia. Ya en 1957, el primer estudio de las Naciones Unidas sobre la discriminación en la educación evidenció la razón fundamental subyacente de la siguiente manera:

«La política fundada en el miedo a perder una posición privilegiada conlleva, obligatoriamente, medidas que priven de la educación a un grupo completo de la población o que sólo le permitan acceso a la instrucción de nivel inferior.»¹⁴

2. La superación de la segregación

Cuando se reconoció por vez primera el derecho a la educación, la segunda fase, por rutina, conllevó a la segregación, por la cual se permitió el acceso a la educación a las niñas, los indígenas, los niños discapacitados o los miembros de las minorías, pero confinados en escuelas separadas y, por lo general, inferiores.

Si tornamos la mirada a los últimos 50 años se observa que hubo enérgicos movimientos de oposición a la segregación racial cuyo éxito se vio coronado por las prohibiciones de discriminación racial y las obligaciones gubernamentales para erradicarla. No obstante, la segregación no se ha erradicado, sino que ha experimentado transforma-

ciones. Las lindes de la pertenencia no son ya del dominio jurídico, sino que obedecen al poder adquisitivo, cuyo patente testimonio son el perfil racial de la segregación residencial y el auge de las escuelas privadas en muchos países.

En el decenio de los sesenta, los objetivos principales en los Estados Unidos eran las desigualdades del sistema educativo, es decir, había que fusionar la inversión de la segregación con la ruptura de la transmisión intergeneracional en cuanto a las ventajas y desventajas. Los antecedentes familiares de los niños impedían a las categorías desfavorecidas alcanzar logros académicos comparables a los nacidos en las familias favorecidas¹⁵. El sistema de las ventajas y de las desventajas sabía discernir el color. El Tribunal Supremo había marcado la tónica con su histórica sentencia *Brown contra Junta de Educación de Topeka* (véase más adelante), que desencadenó una enérgica lucha por la educación con integración racial sobre la base del fallo del Tribunal, según el cual «la separación implica siempre una desigualdad». Sin embargo, el Tribunal se abstuvo de tratar la cuestión de la pobreza. Las cuestiones de raza se trataron en litigios de derechos civiles y en la reforma de las leyes, mientras que las de pobreza se subsanaron con ayudas económicas para la educación de los niños pobres.

Brown contra Junta de Educación de Topeka

En 1951, Topeka tenía 4 escuelas primarias para niños negros y 18 para niños blancos. Linda Brown, la hija del reverendo Oliver Brown, de nueve años de edad, asistía al Colegio Monroe, que distaba unos 8 km de su casa en autobús y luego a pie por una zona peligrosa de la ciudad. Trasladarla a la escuela más cercana, que estaba a cuatro manzanas de su casa, era imposible porque la niña era negra.

Su padre solicitó ayuda a la NAACP (Asociación Nacional para la Promoción de la Gente de Color), al origen de cambios jurídicos en escuelas que practicaban la segregación racial en otras partes de los Estados Unidos, y presentó una demanda ante el Tribunal de Distrito de Kansas el 28 de febrero de 1951. La audiencia se centraron en un principio en las diferencias entre los niños negros y blancos en el servicio gratuito de autobuses prestado por la Junta, y en la comida para los niños negros mal alimentados. El sesgo tomó otra trayectoria cuando un testigo declaró: «La única manera de hacer rayar la luz de la razón es que nuestros hijos comiencen juntos desde la infancia y se logren juntos», con la ayuda de psicólogos y psiquiatras que expliquen las repercusiones de la segregación en los niños, sobre todo de los efectos de desaliento en los niños de color. El veredicto fue «separados pero iguales», mas quedó por dilucidarse la cuestión de si la segregación en sí podía constituir una desigualdad.

Se apeló el fallo y en 1952 hubo cinco casos análogos pendientes de trámite en el Tribunal Supremo de los Estados Unidos, con el caso Brown a la cabeza, por razo-

nes de orden alfabético. Transcurrido un año, en el que Earl Warren fue nombrado nuevo Presidente del Tribunal Supremo, el equipo de la NAACP estaba integrado por Thurgood Marshall, quien más adelante sería el primer juez negro del Tribunal Supremo de los Estados Unidos. Pasó un año más, repleto de intensas negociaciones en el Tribunal Supremo.

El 17 de mayo de 1954, se hicieron públicos los resultados: separar a los niños negros sólo por razones de su raza engendraba un sentimiento de inferioridad, cuyas repercusiones posiblemente serían «irreversibles para siempre». Esta opinión explícita en que se declaraba inconstitucional la existencia de escuelas con segregación racial no entró en vigor inmediatamente. Antes bien, fue objeto de un largo proceso hasta que pasó a la práctica. La enérgica lucha por la educación con integración racial se vio contrarrestada por una resistencia de fuerza análoga. Sin embargo, el Tribunal se abstuvo de tratar la cuestión de la pobreza. Ambas cuestiones se han seguido tratando por separado en las políticas gubernamentales desde aquel entonces, aunque no se pueden disociar en la práctica.

La Ley de derechos civiles (1964) dio prioridad a la educación, al igual que la Ley de educación primaria y secundaria (1965), que reforzó las garantías de derechos civiles preceptuando la ayuda federal en favor de los niños de familias pobres. Estos esfuerzos paralelos pero sin relación entre sí para tratar las cuestiones de la raza y la pobreza se vieron obstaculizados al no poder desvincularse las dos caras de la moneda. Esto se calificó como «la huida blanca», es decir, el voto con los pies de las familias blancas y pudientes que abandonaron las ciudades para asentarse en sus suburbios, dejando a los niños pobres que no eran blancos en las escuelas del centro de las ciudades. La educación con inclusión racial implicaba el transporte en autobús, mediante el cual se llevaba a los niños de una escuela a otra para aplicar la inclusión. Cuarenta años después, la Oficina de Derechos Civiles del Departamento de Justicia participó en más de 200 casos de inclusión, así como en el control de la puesta en práctica de los mandatos de inclusión en 500 distritos escolares¹⁶. De esta manera, se obstaculizó la finalidad de las escuelas racialmente integradas a través del poder adquisitivo que posibilitó la «huida blanca». El problema se reconoce abiertamente:

Principalmente debido a la persistencia de la segregación residencial y a la denominada «huida blanca» del sistema de escuelas públicas en muchas de las grandes zonas urbanas, las minorías frecuentan escuelas primarias y secundarias comparativamente infradotadas (y por consiguiente de inferior calidad)¹⁷.

3. Políticas de asimilación e integración

La tercera fase de las estrategias tendentes a lograr una educación conjunta de los niños implica un desplazamiento de la segregación a la asimilación y hacia la integración. Las categorías de reciente inclusión en las escuelas corrientes habían de adaptarse al modelo educativo que antes las excluía, abandonando la lengua materna o la religión, así como la residencia habitual si se matriculaban en internados. Las niñas ingresaban en escuelas en que los programas estaban concebidos para niños y los indígenas y niños procedentes de minorías ingresaron en escuelas en que la enseñanza se impartía en un idioma extraño y, a menudo, donde se les impartía clases de historia que negaban su propia identidad. Puede que este proceso sea defendible en virtud de una finalidad de no exclusión, pero esto se suele interpretar de distinta manera. La asimilación conlleva la imposición de la uniformidad, mientras que la integración reconoce la diversidad pero sólo como una manera de apartarse de la « norma ». Así pues, los recién llegados han de ajustarse a las « normas », lo que suele extrapolar las características fundamentales de quienes se atribuyeron derechos en primer lugar, favoreciendo a los hombres más que a las mujeres o a quienes hablaban la lengua dominante, en vez de a los que hablan las lenguas vernáculas.

En este ámbito, nuestros conocimientos tienen una correlación inversa a la importancia del tema que nos ocupa. Sabemos mucho acerca del tenor de las políticas y de las leyes de educación en todo el mundo, pues figuran en códigos y se han traducido, pero sabemos menos acerca del proceso de la enseñanza y menos aún del aprendizaje. Si ambos procedimientos paralelos, a saber, la enseñanza y el aprendizaje, sirven de conducto para que los objetivos de derechos humanos en la educación se conviertan en una realidad, ello dependerá de la congruencia entre estos objetivos y las directrices operativas para la enseñanza y el aprendizaje, así como de la concordancia – o la discordancia – entre el aprendizaje dentro y fuera del entorno escolar.

En 1975, David Milner publicó en Inglaterra su investigación acerca de las preferencias raciales de los niños en edad preescolar¹⁸, para lo cual utilizó muñecas blancas y negras y descubrió que todos los niños blancos de cinco años preferían las muñecas blancas en vez de las negras; 80 por ciento de los niños afrocaribeños demostraron la misma preferencia al igual que 30 por ciento de los niños originarios de Asia sudoriental. Dos años después, repitió el experimento, una vez que los niños siguieron dos tipos diferentes de educación. Uno de los grupos tuvo una variedad de profesores y de estudiantes de las tres categorías, incluido un programa diverso como los que se podían tener en ese entonces, mientras que el segundo grupo, el grupo de control, no estuvo expuesto a nada parecido. Tras repetir el experimento, se demostró que la mitad de los alumnos afrocaribeños seguían prefiriendo a las muñecas blancas, al contrario de los asiáticos, que no demostraron tanto interés por las muñecas blancas. Lo que hubiese ocurrido de haber seguido los niños en el sistema de educación inclusiva por 10, 15 o 25 años más, es algo que le hubiese gustado investigar a David Milner,

pero no pudo hacerlo, porque el experimento generó en ese entonces una polémica tan controvertida como la que hubiese suscitado hoy en día. El miedo y la autocensura que provoca impiden que se traten cuestiones cruciales, como la referente a lo que aprenden los niños y la forma de aprenderlo.

En términos más abstractos, las políticas educativas nacionales incluyen los derechos humanos, la paz, la tolerancia, el desarrollo sostenible, la inclusión social, la igualdad de los sexos y la protección del medio ambiente. Sin embargo, hay un abismo entre los objetivos y los logros a la hora de analizar los resultados de los sistemas nacionales de instrucción pública. La Unión Europea es una ilustración patente sobre el particular. Aunque «todos los sistemas educativos europeos tratan de ser inclusivos»¹⁹, las encuestas Eurobarómetro realizadas en los últimos dos decenios evidenciaron un aumento en la proporción de europeos que se autodenominan «bastante racistas» o «muy racistas»²⁰. El hecho de que haya aumentado esta proporción en los dos últimos decenios hasta alcanzar la cifra de un tercio de los europeos pone de manifiesto la necesidad de preguntarse por qué existe semejante brecha entre la tendencia a la inclusión en las políticas nacionales europeas y la autoevaluación con respecto a los «productos» de la educación pues, la transposición de los compromisos teóricos a los derechos humanos, la tolerancia y el gusto por la diversidad no logran, al parecer, encauzar la educación de manera eficaz por la senda deseada.

Las demandas contradictorias en la educación distorsionan los compromisos generales de los derechos humanos, la diversidad y la tolerancia, poniendo por delante la competición y las facultades para ganarse la vida. Sería difícil, sino imposible, que los niños aprendiesen a competir y a colaborar a la par. Mientras compiten unos contra otros para lograr mejores resultados en los exámenes y mejores notas, al igual que sus colegios y sus países, la cooperación continúa siendo una noción abstracta porque los niños aprenden con el ejemplo y no con la exhortación. Aunque es difícil encontrar muchos maestros que disfruten de una enseñanza cuya meta sean los exámenes y la mayoría de los alumnos demuestra una intensa aversión por los mismos, la cuantificación del aprendizaje adquiere cada vez más importancia y alcance. La presión de los exámenes estandarizados convierte a los niños en «fabricantes de hormas para zapatos»²¹, omitiendo en la definición operativa de importancia de la educación todos los temas no incluidos en los exámenes, sobre todo los valores que la educación fomenta a través de su currículo formal e invisible.

Pocas son las personas que se sienten a gusto al tratar de las diferencias de raza, color o linaje. Se nos enseña lo que debemos pensar o al menos expresar en público, pero rehusamos preguntar cómo y por qué tantos niños y jóvenes en países con sistemas educativos bien desarrollados y dotados demuestran profesar por sí solos el racismo y la xenofobia. Un alumno observó que los mensajes de lucha contra el racismo se divulgaban demasiado tarde: «si se empezase a enseñar a una edad temprana sería mucho mejor que informarles cuando ya han cumplido los 11 años pues se

han forjado ya una idea de ello»²². La manera en que otros forjan su forma de pensar es una cuestión que se plantea a partir de este relato:

A comienzos de septiembre de 2001 oí la conversación que mantenía un grupo de estudiantes australianos de uno de los últimos años de secundaria en Perth, acerca del reciente movimiento de solicitantes de asilo en ese país. Una chica exclamaba a viva voz, «¡qué pena no tener bombas atómicas para tirárselas, acabar con todos ellos y aquí paz y después gloria! ¡Les estaría bien empleado! ¡Anda y que les lleven los demonios! Yo no los quiero ni a ellos ni a todas esas enfermedades y violencia que traen a este país decente». A lo que casi todos los estudiantes expresaron su apoyo, pero a uno que parecía compadecerse algo por los solicitantes de asilo se le enfrentaron y acabó defendiéndose con un «bueno, no quiero que me malinterpreten; no es que yo esté de acuerdo con las pateras ni nada por el estilo». Casualmente había una musulmana en el grupo y cuando le espetaron acerca de su familia contestó: «Nosotros vinimos legalmente, no como esa basura de gente»²³.

Aunque a veces se presenta como el equivalente funcional de la educación de derechos humanos, la educación cívica menoscaba los derechos humanos como propiedad de todos los miembros de la raza humana y sustituye «la participación en asuntos públicos de quienes tienen los derechos de ciudadanía»²⁴. En última instancia, la educación cívica puede servir de apoyo a la xenofobia.

Aunque la diversidad y la tolerancia se tratan explícitamente en los programas educativos, cabe la posibilidad de que los mensajes sean contradictorios. Es tan difícil como necesario dejar que los niños presencien los abusos de poder que han dado lugar a la formulación de medidas de protección de los derechos humanos. Las personas y los países tienden a recordar los padecimientos sufridos y no los que han infligido a los demás. El victimismo es parcial en los libros de texto de historia y representa lo que David Tyack ha denominado «la pedagogía del patriotismo»²⁵. Es muy raro que en los libros de texto se describan los abusos que ha cometido el propio gobierno contra poblaciones de otros países o en el propio país, aunque en la historia abunden ejemplos de esta índole.

4. La adaptación a la diversidad

En 1978, la UNESCO forjó el concepto del derecho a ser diferente, declarando que «todos los individuos y los grupos tienen derecho a ser diferentes, a considerarse y ser considerados como tales»²⁶. Este concepto volvió a formularlo el juez Albie Sachs en 2000 cuando, al dictar sentencia en nombre del Tribunal Constitucional de Sudáfrica, llevó el argumento un paso más lejos afirmando «el derecho de las personas a ser quienes son, sin que se les obligue a supeditarse a las normas culturales y religiosas de otros»²⁷.

El derecho internacional de los derechos humanos exige que el requisito previo según el cual los niños han de amoldarse a cualquier clase de educación disponible, se sustituya amoldando la educación al mejor interés del niño. En este mundo imperfecto, el derecho de cada niño a ser considerado diferente continúa siendo un sueño irrealizable. Así pues, en la práctica, los niños se reducen a unos pocos denominadores que se controlan y sirven de fundamento a las políticas y a las leyes educativas. Éstos a veces se reducen a características como el sexo y la edad, rara vez a las discapacidades y en ciertas ocasiones a la lengua materna, la religión, la raza y la procedencia de los niños. Como nuestros sistemas educativos abarcan gran número de estudiantes y docentes, la atención se centra en las cifras y, por consiguiente, en los promedios estadísticos. La educación requiere el aporte de muchas personas, mucho más que en cualquier otra actividad institucionalizada, y puede que sea también la razón por la que se da más importancia al soporte físico que al soporte lógico. Debido a que la escuela influencia al mayor número de niños y de jóvenes en la edad más impresionable, la finalidad de la escolaridad es casi siempre instruir a los niños en lo que deben pensar, en vez de enseñarles a pensar por sí mismos. Es más, los valores que sostiene la educación se podrían clasificar como cuestiones «técnicas», si lo único que se define y controla son las metas cuantitativas.

Por todo lo anteriormente expuesto, los niños diferentes se ven reducidos al mínimo denominador común y los niños, en particular, se ven obligados a «hundirse o a dejarse llevar por la corriente»²⁸. La diversidad como valor choca con la tendencia de «asimilación» en la mayoría de los sistemas educativos mediante la enseñanza de un solo idioma, de una sola versión de la historia y de la geografía, así como de una visión única del futuro. Por mucho que las políticas educativas nacionales exijan la adaptación de la educación a la diversidad de la sociedad, los no conformistas son quienes se deben adaptar en la práctica. Los inmigrantes, las minorías y los pueblos indígenas han tenido que abandonar muchos aspectos de su identidad – el idioma, el apellido, el atuendo – para conformarse con el modelo establecido²⁹.

En la mayoría de los países, el ordenamiento jurídico nacional protege a las personas contra las afrentas en público, pero las prohibiciones de difamación de grupos son raras. Difamar a los «extranjeros» se puede considerar como una manifestación de patriotismo y a menudo sirve para ganar más votos. Esto lo puso de manifiesto, en reiteradas ocasiones, la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI) que, en el caso de Dinamarca, señaló que los estereotipos y prejuicios negativos, «son fomentados por líderes de la opinión pública, incluidas las élites de todo el espectro político»³⁰. Su influencia inevitable en los niños y en los jóvenes menoscaba los mensajes de los derechos humanos en el sistema escolar. Al referirse a Europa oriental, David Coulby señaló que las escuelas y las universidades «toman parte en el fomento de la xenofobia para forjar el nacionalismo»³¹. Por consiguiente, es necesario eliminar obstáculos en la enseñanza y el aprendizaje de los derechos, a nivel local e internacional, en todo el mundo.

La expresión exclusión social se acuñó en la Unión Europea para denotar la marginación de las personas mediante las privaciones económicas y el aislamiento social. El énfasis en lo social – a diferencia de lo estatal – tipifica el papel menos preponderante del Estado y pone en tela de juicio la supuesta inclusión de las políticas sociales. La exclusión social se podría definir como la denegación de los derechos humanos, pero se evita la expresión derechos humanos y se propicia el uso de términos como desventaja, privación o vulnerabilidad³².

Una de las características típicas de las víctimas de la exclusión es su procedencia y otra la raza o grupo étnico. Georg Mikes explica cómo se fomenta la discriminación en su libro *best seller* de 1975:

«La técnica, en la mayoría de los casos, es sencilla:

- 1) Traer un número considerable de personas cuando hace falta y después quejarse de que han venido.
- 2) Obligarles a desempeñar trabajos inferiores (trabajos que los nacionales se niegan a realizar) y luego quejarse de que son inferiores, pues los trabajos que desempeñan son prueba irrefutable de ello.
- 3) Mantenerlos hundidos y luego acusarles de ser incapaces de superarse.
- 4) Negarles la instrucción y condenarles después por no estar instruidos.
- 5) Obligarles a vivir en viviendas hacinadas y luego culparles de crear condiciones de barrios pobres.»³³

5. Retrospectiva y perspectivas

La finalidad por la que se ha de orientar la educación se define, a menudo, como tolerancia. Establecer los límites de lo intolerable es el primer paso para ceder terreno a la educación y aprender a ser tolerantes. La tolerancia implica la aceptación, incluso pasiva, del «otro» y el «otro» se define y se redefine constantemente. La humanidad compartida se rinde ante el énfasis de las diferencias de procedencia, estilo de vida o condición social. La división de la humanidad, prohibida internacionalmente, por razones de raza, sexo o color se ha extirpado de los programas escolares. Sin embargo, el énfasis en la procedencia define al «otro» como inmigrante, por ejemplo, y la raza es por lo general el denominador principal.

En 1947, el primer informe de las Naciones Unidas sobre la discriminación puso de manifiesto que «todo el campo de acción para evitar la discriminación requiere un amplio programa educativo»³⁴. La ley puede no ser eficaz y sí contraproducente, a menos que goce del apoyo de aquellos a quienes va dirigida. De ahí el énfasis que se da a la educación para ganar esta clase de apoyo. Si retrocedemos a 1947, vale la pena recordar que la educación es un término muy general y que los resultados pueden ser tanto negativos como positivos.

«Obligar a que una persona con prejuicios lea o escuche exhortaciones sobre la tolerancia puede que fomente sus prejuicios todavía más. Encomiar sobremedida las contribuciones de una minoría puede dar lugar a reacciones de aversión hacia los miembros de esa minoría y los programas mal presentados, incluso con la mejor de las intenciones, pueden crear una conciencia de las diferencias del grupo que antes no existían.»³⁵

La escuela es un reflejo del entorno y trata de reforzar las representaciones que predisponen en contra de las víctimas de la discriminación. La educación está integrada en los valores actuales, pero también ayuda a fomentar nuevos valores y actitudes. Así pues, el derecho internacional de los derechos humanos obliga a un uso deliberado de la misma a fin de erradicar la discriminación, lo que requiere un proceso permanente para que la educación se ciña a los cambios que experimenta la sociedad y fomente aún más transformaciones.

Lecturas complementarias

Informe preliminar de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Sra. Katarina Tomaševski, E/CN.4/1999/49, especialmente párrs. 51 a 74.

Andreopoulos, G. J. y Claude, R. P., *Human Rights Education for the 21st Century*, Filadelfia, Penn, 1997.

Temas de debate

La autora, en calidad de Relatora Especial sobre el derecho a la educación, insta a que la educación se atenga al sistema de las «cuatro A», para que la educación sea aco- modable, accesible, aceptable y adaptable. ¿Creen Uds. que es ésta una manera per- tinente de pensar en la educación como un derecho? ¿Qué quiere decir la autora al referirse a una educación «basada en los derechos» y cómo contribuiría este enfoque a la erradicación del racismo en la educación?

Referencias

- ¹ Tabla clasificatoria de «La situación de los niños pobres en las naciones ricas», UNICEF Innocenti Research Centre, Florencia, noviembre de 2002, pág. 21
- ² Comisión de Derechos Humanos, informe presentado por la Sra. Katarina Tomaševski, Relatora Especial sobre el derecho a la educación, misión a los Estados Unidos de América, 24 de septiembre a 10 de octubre de 2001, E/CN.4/2002/60/Add.1, párrs. 50 a 53.
- ³ Tomaševski, K., *Foreigners in Prison*, Helsinki, HEUNI, 1994, págs. 18 y 19.
- ⁴ Comisión de Derechos Humanos, informe presentado por la Sra. Katarina Tomaševski, Relatora Especial sobre el derecho a la educación, E/CN.4/2003/9, párr. 21.

- ⁵ *Comparative assessment of the legal instruments implemented in various Member States to combat all forms of discrimination, racism and xenophobia, and incitement to hatred and racial violence*, Dirección General de Empleo, Relaciones Laborales y Asuntos Sociales [Comisión Europea], Bruselas, diciembre de 1992.
- ⁶ Comisión de Derechos Humanos, informes presentados por la Sra. Katarina Tomaševski, Relatora Especial sobre el derecho a la educación, E/CN.4/1999/49, párrs. 51 a 74, E/CN.4/2002/6, párrs. 32 a 65; y E/CN.4/2001/52, párrs. 64 y 65.
- ⁷ Comisión de Derechos Humanos, informe presentado por la Sra. Katarina Tomaševski, Relatora Especial sobre el derecho a la educación, E/CN.4/2001/52, párr. 67.
- ⁸ Rose B. y Tunmer, R., *Documents in South African Education*, Johannesburgo, A.D. Donker, 1975, pág. 118.
- ⁹ Pelzer, A. N. (ed.), *Verwoerd Speaks: Speeches 1948-1966*, Johannesburgo, APB Publishers, 1966, pág. 77.
- ¹⁰ Naciones Unidas, Estudio sobre la discriminación en materia de educación, presentado por el Sr. Charles Ammoun, Relator Especial de la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección de las Minorías, Naciones Unidas, Nueva York, agosto de 1957, págs. 83 y 84.
- ¹¹ Naciones Unidas, Report of the United Kingdom Government for the Year Ending 1952 on Tanganyika under British Administration, documento T/1205, párr. 434.
- ¹² The problem of discrimination in education illustrated by experience in the promotion of education in the United Kingdom Territories, Memorando preparado por el Gobierno del Reino Unido para el estudio de la discriminación en la educación, Naciones Unidas, agosto de 1957, pág. 26.
- ¹³ Visser 't Hooft, W. A., *The Ecumenical Movement and the Racial Problem*, UNESCO, París, 1954, pág. 68.
- ¹⁴ Ammoun, C. D., Estudio sobre la discriminación en materia de educación, Naciones Unidas, Nueva York, N.º 1957.XIV.3, agosto de 1957, pág. 10.
- ¹⁵ Coleman, J. S. et al., *Equality of Educational Opportunity*, U.S. Government Printing Office, Washington D.C., 1966.
- ¹⁶ Departamento de Justicia de Estados Unidos, División de Derechos Civiles, Sección de Oportunidades Educativas, *Overview*, septiembre de 2001. Texto disponible en el sitio web: www.usdoj.gov/crt/edo/overview.htm.
- ¹⁷ Informe inicial de los Estados Unidos de América ante el Comité de las Naciones Unidas para la Eliminación de la Discriminación Racial, septiembre de 2000, pág. 18. El texto figura en el sitio web: www.state.gov/www/global/human_rights/cerd_report/cerd_index.html.
- ¹⁸ Milner, D., *Children and Race*, Penguin, Harmondsworth, 1975.
- ¹⁹ Comisión Europea: *Informe de la Comisión Europea en materia de evaluación de la calidad de la educación escolar*, Bruselas, mayo de 2000, pág. 6.
- ²⁰ Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia. *Actitudes Hacia los Grupos Minoritarios en la Unión Europea. Un análisis especial de la encuesta Eurobarómetro 2000*, Viena, marzo de 2001.
- ²¹ Suh-Kyung Yoon, «South Korea: Lessons in learning», *Far Eastern Economic Review*, 28 de febrero de 2002.
- ²² Hamilton, C. et al., *Racism and Race Relations in Predominantly White School: Preparing Pupils for Life in a Multi-Cultural Society*, Special Report, The Children's Legal Centre, Universidad de Essex, Colchester, s/f, pág. 4.
- ²³ Cheesman, N., «In danger of ourselves», *Human Rights Solidarity*, vol. 11, n.º 12/vol. 12, n.º 1, diciembre 2001-enero 2002, pág. 20.

- ²⁴ Qualifications and Curriculum Authority. Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools – Final Report of the Advisory Group on Citizenship, Londres. 22 de septiembre de 1998, pág. 9.
- ²⁵ Mondale, S. y Patton, S. B. (eds.) *School: The Story of American Public Education*, Boston, Beacon Press, 2001, pág. 5.
- ²⁶ Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales aprobada por la Conferencia General de la UNESCO, el 27 de noviembre de 1978, artículo 1.2.
- ²⁷ Tribunal Constitucional de Sudáfrica, *Christian Education South Africa v. Minister of Education*, Caso CCT 4/00, sentencia de 18 de agosto de 2000, párr. 24.
- ²⁸ Tribunal Supremo de Canadá: *Eaton v. Brant County Board of Education* [1997] 1 S.C.R., 241, párr. 67.
- ²⁹ Marc Ferro sugirió «comenzar por confeccionar una lista de tabúes y estudiarlos a través de la óptica de otras personas». Discurso en el Simposio *Towards a Pluralist and Tolerant Approach to Teaching History: A Range of Sources and Didactics*, 10 a 12 de diciembre de 1998, Bruselas, Publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo, noviembre de 1999, pág. 125.
- ³⁰ Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia: Segundo Informe sobre Dinamarca, aprobado el 16 de junio de 2000, ECRI (2001) 4, y 3 de abril de 2001, párr. 28.
- ³¹ Coulby, D., «Education in times of transition: Eastern Europe with particular reference to the Baltic states», en Coulby, D. et al. (eds.), *Education in Times of Transition – World Yearbook of Education 2000*, Londres, Kogan Page, 2000, pág. 17.
- ³² El Departamento de Exclusión Social, instituido por el primer ministro del Reino Unido en diciembre de 1997 define la exclusión social como «un término taquigráfico que indica lo que puede ocurrir cuando la gente o ciertas zonas padecen una combinación de problemas conexos como el desempleo, la falta de formación profesional adecuada, la insuficiencia de ingresos, las malas condiciones de vivienda, el entorno plagado de criminalidad, la mala salud, la pobreza y la desintegración familiar» (Londres, mayo de 1999).
- ³³ Mikes, G., *Switzerland for Beginners*, Londres, Andre Deutsch, 1975, págs. 50 y 51.
- ³⁴ Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías, informe sobre la prevención de la discriminación (Informe del Secretario General), E/CN.4/Sub.2/40 de 7 de junio de 1949, párr. 17 c).
- ³⁵ *Ibid.*, párr. 177.