



Consejo Económico y Social

Distr. general
1° de febrero de 2010
Español
Original: inglés

Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas

Noveno período de sesiones

Nueva York, 19 a 30 de abril de 2010

Tema 3 del programa provisional

Debate sobre el tema especial: “Los pueblos indígenas: desarrollo con cultura e identidad: artículos 3 y 32 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas”

Los pueblos indígenas y los internados: estudio comparativo

Nota de la secretaría

Resumen

En su sexto período de sesiones, el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas recomendó que un experto llevara a cabo un estudio comparativo sobre los pueblos indígenas y los internados (véase E/2007/43-E/C.19/2007/12, párr. 70). Dicho estudio se ultimó en 2008. En su séptimo período de sesiones, el Foro Permanente acogió con agrado el estudio y solicitó que se publicara como documento del noveno período de sesiones en todos los idiomas oficiales de las Naciones Unidas (véase E/2009/43-E/C.19/2009/14, párr. 68). El presente documento es una versión resumida del informe sobre los pueblos indígenas y los internados (E/C.19/2009/CRP.1).



Índice

	<i>Página</i>
I. Antecedentes históricos de los internados	3
A. Estados Unidos de América	3
B. Canadá	4
C. América Latina y el Caribe	5
D. Australia	6
E. Nueva Zelanda	7
F. Escandinavia	8
G. Federación de Rusia	9
H. Asia	10
I. Oriente Medio	11
J. África	12
II. Situación, prácticas e ideologías actuales de los internados	13
A. América del Norte	13
B. Australia	14
C. Asia	15
D. América Latina	17
E. Federación de Rusia	18
F. Escandinavia	19
G. África	19
H. Nueva Zelanda	20
III. Conclusión	21

I. Antecedentes históricos de los internados*

A. Estados Unidos de América

1. Durante el siglo XIX y comienzos del XX, los hijos de los indígenas americanos eran secuestrados de sus casas y llevados a internados cristianos y dirigidos por el Gobierno, de acuerdo con la política del Estado. El sistema de internados cobró un carácter más oficial con la política de paz de 1869-1870 del Presidente Grant, que puso en manos de grupos cristianos la administración de las reservas indias. Se apartaron entonces fondos para construir centros escolares que habían de ser administrados por iglesias y sociedades misioneras¹. Esos centros eran una combinación de internados y escuelas de día erigidos en las reservas indias.

2. El primero de los internados fuera de una reserva, Carlisle, se creó en 1879. Los niños eran llevados lejos de sus casas a una edad temprana y regresaban cuando eran jóvenes adultos. En 1909 había más de 25 internados fuera de las reservas, 157 en las reservas y 307 escuelas de día². Miles de niños nativos eran obligados a asistir a esos internados y escuelas.

3. Los argumentos para la creación de los internados fuera de las reservas eran: “Mata al indio para salvar al hombre” y “Traslada al niño nacido salvaje a un entorno de civilización y llegará a adquirir una lengua y unos hábitos civilizados”³. La estrategia consistía en separar a los niños de sus padres, inculcarles el cristianismo y los valores culturales de los blancos, y animarlos u obligarlos a integrarse en la sociedad dominante. Por lo general, las escuelas preparaban a los niños indígenas sobre todo para actividades manuales o para la agricultura y a las niñas, para labores domésticas. Durante el verano, los niños a menudo eran alquilados contra su voluntad a familias de blancos para realizar trabajos de poca categoría, en lugar de ser enviados a sus casas.

4. Los internados se administraban con los menos recursos posibles. Los niños estaban mal alimentados, no recibían la debida atención médica y vivían en condiciones de hacinamiento. Según el Boarding School Healing Project, los niños indígenas que asistían a las escuelas de Dakota del Sur apenas recibían alimentos, por lo que era habitual que muchos murieran por hambre y enfermedades. Otros morían a causa de dolencias comunes por falta de atención médica⁴. Los niños solían ser obligados además a realizar duras tareas para recaudar dinero para las escuelas y para pagar los sueldos de los profesores y los administradores. Jamás eran remunerados por su trabajo.

* El presente documento contiene una versión resumida del estudio preparado por Andrea Smith.

¹ Véase Jorge Noriega, “American Indian Education in the United States: indoctrination for subordination to colonialism”, en *State of Native America: Genocide, Colonization and Resistance*, M. Annette Jaimes, ed. (Boston, South End Press, 1992).

² Véase David Wallace Adams, *Education for Extinction: American Indians and the Boarding School Experience, 1875-1928* (Lawrence, Kansas, University Press of Kansas, 1995).

³ Citas de Frances Paul Prucha, *Americanizing the American Indian: Writings by “Friends of the Indian”, 1880-1900* (Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1973).

⁴ Véase Boarding School Healing Project. *Informe paralelo para la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial* (2007) www.boardingschoolhealingproject.org.

5. Muchos supervivientes han denunciado haber sido objeto de abusos sexuales por parte de múltiples personas en esas escuelas. Sin embargo, los responsables de los internados se han negado a llevar a cabo investigaciones, incluso en los casos en que los profesores han sido acusados públicamente por sus alumnos⁵. Hay informes de que tanto el personal masculino como femenino de las escuelas maltrataba habitualmente a los niños indígenas, lo que a veces los llevaba a suicidarse⁴.

B. Canadá

6. Las actividades a gran escala para “civilizar” a los pueblos aborígenes del Canadá no dieron comienzo hasta que se estableció plenamente la hegemonía británica en 1812. En 1846, el Gobierno decidió dedicarse de lleno a los internados para indios. El Estado y las iglesias colaboraron en los esfuerzos por “civilizar” a estos pueblos, a fin de resolver el “problema indio”. En 1889 se creó el Departamento de Asuntos Indios. Éste enviaba a agentes a las comunidades aborígenes que amenazaban con retener dinero de los padres indígenas si no enviaban a sus hijos a la escuela; los padres podían llegar a ser encarcelados si se resistían a hacerlo. Los agentes preparaban listas de los niños que iban a ser sacados de las reservas y organizaban redadas al comienzo del curso escolar⁶.

7. Al igual que ocurría en los Estados Unidos de América, los internados se centraban más en la formación profesional industrial que en la académica; los niños recibían formación en agricultura y oficios y las niñas, en tareas domésticas. Esas escuelas se establecieron lejos de las comunidades de procedencia de los niños para que estos no se vieran influidos por sus culturas. En 1896 había 45 internados dirigidos por la Iglesia en el Canadá⁷.

8. La religión cristiana era obligatoria en las escuelas. Las condiciones sanitarias y físicas eran malas, lo que provocaba unas elevadas tasas de enfermedad; los brotes de tuberculosis eran comunes. Los niños también sufrían malos tratos físicos y abusos sexuales, eran obligados a realizar trabajos duros y a menudo recibían latigazos y golpes si hablaban su lengua o expresaban de alguna forma su identidad cultural aborigen⁸.

9. Los internados alcanzaron su apogeo en 1931, cuando había más de 80 escuelas en el Canadá. Desde mediados del siglo XIX hasta 1970, aproximadamente una tercera parte de los niños aborígenes fue recluida en escuelas durante la mayor parte de su infancia. La última escuela cerró en 1984.

⁵ Véase Jeff Hinkle, “A Law’s Hidden Failure”, *American Indian Report*, vol. 19, núm. 1 (2003).

⁶ Véase Suzanne Fournier y Ernie Crey, *Stolen from Our Embrace: The Abduction of First Nations Children and the Restoration of Aboriginal Communities* (Vancouver, Douglas and McIntyre, 1998).

⁷ *Ibid.*; John Milloy, *A National Crime: The Canadian Government and the Residential School System, 1879 to 1986* (Winnipeg, University of Manitoba Press, 1999).

⁸ Véase Celia Haig-Brown, *Resistance and Renewal: Surviving the Indian Residential School* (Vancouver, Arsenal Pulp Press, 1988).

C. América Latina y el Caribe

10. Dada la diversidad de los países de la región de América Latina y el Caribe, las características de los internados no eran tan uniformes como en los Estados Unidos de América y el Canadá. Por lo general, parece que la mayoría de los internados fueron establecidos por misiones cristianas en el marco de un proceso de “civilización”. En la zona sudoriental del Amazonas peruano, la educación era monocultural y monolingüe (en español). En la década de 1950, los arakmbut fueron obligados a vivir junto a las misiones católicas después de haber sido diezmados por la enfermedad. Durante el período de auge de la industria del caucho, los misioneros dominicanos participaron activamente en los intentos de pacificarlos mediante la educación. Los niños arakmbut eran obligados a asistir a las escuelas de las misiones lejos de sus padres y a aprender español⁹.

11. La política educativa de México durante el siglo XIX y comienzos del XX se centró en la asimilación de los pueblos indígenas y la enseñanza del español. Sin embargo, algunos reformistas abogaron por una educación bilingüe como medio para integrar eficazmente a los pueblos indígenas. En la década de 1960, el Gobierno de México estableció en la comunidad rural de Kuchmil, en la región de Yucatán, internados donde se enseñaba español a los niños y se les proporcionaba alimentos, ropa y alojamiento. Los pueblos indígenas se veían atraídos por este sistema, porque deseaban tener escuelas que prepararan a sus hijos para desempeñar empleos remunerados y les dieran la preparación necesaria para negociar con las burocracias local y estatal¹⁰.

12. En la República Bolivariana de Venezuela, las órdenes religiosas firmaban contratos con el Gobierno para sancionar la actividad misionera. Por ejemplo, la orden capuchina recibía autoridad en materia educativa, política y civil en los territorios objeto de sus contratos. Entre las décadas de 1920 y 1970 se crearon internados y escuelas de día para los warao. Sin embargo en la década de 1970, la administración de las escuelas fue devuelta a las autoridades del país. Los misioneros solían hablar la lengua warao, pero se dirigían a los estudiantes solo en español. Hoy en día se están construyendo escuelas en las comunidades, pero para muchos es difícil asistir a ellas porque viven en zonas alejadas a las que solo se puede llegar en una embarcación. A partir de 1812, el uso del español fue obligatorio en las escuelas para los guaraníes del Paraguay¹¹.

13. Hasta la década de 1970, Colombia proporcionó financiación a nueve órdenes católicas distintas para educar a los grupos indígenas. Esas órdenes crearon misiones en las que se separaba a los niños de sus familias desde los 5 años. La orden capuchina tenía una fuerte presencia también en este país. Los niños no podían hablar sus idiomas nativos, visitar a sus familias ni llevar sus ropas tradicionales. En algunas regiones, las misiones daban dinero y tierras a quienes contraían matrimonio fuera de su grupo. En la década de 1970, el Estado reconoció finalmente

⁹ Véase Sheila Aikman, “Language, literacy and bilingual education: an Amazon people's strategies for cultural maintenance”, *International Journal of Educational Development*, vol. 15, núm. 4 (octubre de 1995).

¹⁰ Véase M. Bianet Castellanos, “Adolescent migration to Cancún: reconfiguring Maya households and gender relations in Mexico's Yucatán Peninsula”, *Frontiers: A Journal of Women Studies*, vol. 28, núm. 3 (2007).

¹¹ Véase Luisa Margolies, “Notes from the field: missionaries, the Warao and populist tendencies in Venezuela”, *Journal of Latin American Anthropology*, vol. 11, núm. 1 (abril de 2006).

la necesidad de una educación que tuviera en cuenta las características culturales y comenzó a contratar y formar a profesores indígenas¹².

14. En el Brasil, los jesuitas abrieron una misión entre los manoki en 1949 y reubicaron a los niños en Utariiti. Otros siguieron para huir de la devastación provocada por matanzas y enfermedades. Los manoki eran divididos en grupos en función de su edad y sexo, y todas sus actividades eran supervisadas por un cura o una monja. Tenían prohibido hablar sus lenguas y se los animaba a contraer matrimonio entre ellos. Todos tenían que trabajar en la misión y realizar actividades comerciales que beneficiaran a esta. Los manoki permanecieron en Utariiti hasta que se desmanteló la escuela en 1968¹³.

D. Australia

15. Desde el comienzo de la colonización europea de Australia, los sucesivos gobiernos y los misioneros se fijaron como objetivo sacar a los niños de sus familias para inculcarles valores y hábitos laborales europeos y que después trabajaran al servicio de los colonos¹⁴. El Gobierno se fijó en concreto como objetivo llevarse a los niños indígenas mestizos, pues su piel era más clara y se podrían integrar con mayor facilidad en la sociedad no indígena. Por otra parte, se pensaba que los aborígenes “de pura sangre” eran una raza en extinción. Muchos niños mestizos fueron totalmente separados de sus familias. Durante el período comprendido entre 1910 y 1970, de un 10% a un 30% de los niños indígenas fue arrancado de sus familias. A mediados de la década de 1930, más de la mitad de los niños llamados de “media casta” fueron colocados en instituciones administradas por el Estado¹⁵.

16. Las iglesias cristianas fueron las principales precursoras de esta práctica. A finales de la década de 1940 funcionaban unas 50 misiones en toda Australia, con características similares: educación centrada en la cristianización y formación en labores manuales antes que preparación para una educación superior. Los malos tratos estaban a la orden del día y el mantenimiento de las escuelas era deficiente¹⁶. Las condiciones en esas misiones y asentamientos eran deplorables, y las tasas de defunción superaban a menudo a las de natalidad. Las enfermedades, la malnutrición y la violencia sexual eran moneda corriente. Los niños solían ser obligados a trabajar en las casas de blancos, donde sistemáticamente sufrían abusos sexuales.

¹² Véase Silvina Gvirtz y Jason Beech, *Going to School in Latin America* (Westport, Connecticut, Greenwood Press, 2007).

¹³ Véase Rinaldo Arruda, “Menky Manoki: history of occupation and contact”, mayo de 2003. Disponible en: <http://pib.socioambiental.org/en/povo/menky-manoki/1916>.

¹⁴ Véase Comisión de Derechos Humanos e Igualdad de Oportunidades de Australia, *Bringing Them Home: Report of the National Inquiry into the Separation of Aboriginal and Torres Strait Islander Children from their Families* (Sydney, 1997).

¹⁵ Véase Robert Manne, “Aboriginal child removal and the question of genocide, 1900-1940”, en *Genocide and Settler Society: Frontier Violence and Stolen Indigenous Children in Australian History*, A. Dirk Moses, ed. (Nueva York, Berghahn Books, 2004).

¹⁶ Véase Quentin Beresford y Gary Partington, eds., *Reform and Resistance in Aboriginal Education* (Crawley, Australia, University of Western Australia Press, 2003).

E. Nueva Zelandia

17. Tras la firma en 1840 del Tratado de Waitangi, por el que se estableció Nueva Zelandia como colonia de la Corona Británica, el Estado comenzó a utilizar la educación como medio para “civilizar” a los maoríes. El Estado colonial subvencionó a las iglesias para que administraran escuelas misioneras. En la Ordenanza de Educación de 1847 se animaba a crear internados en que se impartiera formación profesional industrial para alejar a los niños maoríes de lo que se consideraba sus culturas “primitivas”. Las escuelas misioneras dirigidas por las iglesias recibían subvenciones globales siempre y cuando enseñaran en inglés y no en maorí.

18. Sin embargo, a medida que fue creciendo la resistencia de los maoríes contra los colonos, los primeros empezaron a abandonar los internados. La Ley de escuelas indígenas de 1867 permitió el establecimiento de escuelas maoríes, previa solicitud oficial por parte de los maoríes, que también debían aportar el terreno y sufragar la mitad del costo de los edificios y una cuarta parte del sueldo de los profesores. En 1879 se habían creado 57 escuelas maoríes. El sistema escolar maorí funcionaba paralelamente al sistema público de enseñanza primaria. Los niños maoríes podían seguir cualquiera de ellos, pero sólo hasta la enseñanza secundaria. Después, la única vía posible para continuar estudiando eran los internados religiosos para maoríes, financiados con becas del Departamento de Educación si los padres no podían pagar los gastos. Una característica importante de este sistema escolar es que los propios maoríes participaban en su establecimiento.

19. El propósito de los internados religiosos para maoríes era acoger a los estudiantes que parecían tener la mayor capacidad de asimilación e inculcarles las costumbres y los valores europeos, y más tarde enviar a los estudiantes maoríes “asimilados” de vuelta a sus hogares para “elevar el nivel” de sus comunidades. Lo que se pretendía era crear una estructura de clases dentro de las comunidades maoríes, en la que la “élite más asimilada” pudiera dirigir a los sectores considerados “salvajes” por los europeos. Las muchachas maoríes eran objeto de una atención particular por ser consideradas las principales cuidadoras de sus hijos y, por tanto, las mejor situadas para inculcar los valores europeos a la generación siguiente¹⁷.

20. En 1941, de acuerdo con la voluntad de ofrecer acceso a la enseñanza secundaria a todos los niños, el Estado empezó a crear escuelas secundarias de distrito indígenas destinadas a los estudiantes maoríes que no podían asistir a los internados religiosos. En 1950 había 150 escuelas maoríes. Sin embargo, posteriormente el Estado recomendó que hubiera un único sistema escolar estatal y se dismanteló el sistema maorí. Ese dismantelamiento no se llevó a cabo necesariamente con la colaboración de las comunidades maoríes. Había quien estaba de acuerdo con el sistema, porque, pese a sus defectos, constituía un medio de prestar una atención concreta a las necesidades educativas de los maoríes¹⁸.

¹⁷ Véase Judith Simon y Linda Tuhiwai Smith, eds., *A Civilising Mission?: Perceptions and Representations of the New Zealand Native Schools System* (Auckland: Auckland University Press, 2001); Kay Morris Matthews y Kuni Jenkins, “Whose country is it anyway?: The construction of a new identity through schooling for Maori in Aotearoa/New Zealand”, *History of Education*, vol. 28, núm. 3 (septiembre de 1999).

¹⁸ Véase Simon y Smith, *A Civilising Mission?*

21. En 1900, el 90% de los niños maoríes hablaba maorí, pero en 1960, solo el 26% de esos niños conocía su propia lengua. A partir de un caso histórico llevado ante el Tribunal de Waitangi en 1986, el derecho al idioma ha cobrado mayor legitimidad, lo que ha impulsado la revitalización de la lengua maorí en las escuelas. Desde 1984, los maoríes tienen más oportunidades de recibir fondos del Gobierno para financiar iniciativas educativas propias. En 1988 se señaló en un informe de la Comisión Real que el sistema educativo había introducido deliberadamente políticas de asimilación que habían perjudicado a la cultura y la lengua maoríes, y se instaba a que hubiera una educación bilingüe que tuviera en cuenta la cultura maorí¹⁹.

F. Escandinavia

22. En el siglo XVII llegaron misioneros luteranos a Samilandia y alentaron a los samis a hablar su idioma, el finlandés. Los misioneros deseaban “salvar” a los samis de sus costumbres paganas, por lo que crearon varias escuelas cristianas. El objetivo de esos centros educativos era enseñar a los hombres samis los valores de la cristiandad, para que pudieran regresar a sus hogares como misioneros. Los misioneros no crearon un sistema educativo para todos los niños samis, pero sus escuelas de formación fueron las precursoras de los sistemas educativos establecidos posteriormente en Samilandia²⁰.

23. A medida que se empezaron a desarrollar Estados-nación en las zonas habitadas por los samis, esos Estados fueron creando escuelas especiales para integrar a los samis en la cultura dominante. Las escuelas, establecidas en un principio por cristianos, quedarían después bajo el control de los gobiernos de los Estados-nación. Aunque muchas de las escuelas que se crearon iban destinadas a los niños samis de Noruega, también se fundaron escuelas de ese tipo en Finlandia y Suecia. Tanto Noruega como Suecia aprobaron leyes por las que se prohibía el uso del idioma sami en las escuelas y la familia. En Finlandia (que en 1809 se convirtió en una región autónoma bajo el imperio ruso) las políticas de asimilación no fueron tan explícitas como en Noruega y Suecia²⁰.

24. El período de los internados duró desde el siglo XIX hasta la década de 1960, cuando los samis empezaron a ganar reconocimiento y poder político. Según relatos de primera mano, la experiencia de los internados era muy traumática, sobre todo porque los niños eran sacados de sus hogares a una edad muy temprana. Sin embargo, no todos los samis consideraban que los internados eran un entorno totalmente hostil. Por otra parte, los samis habían estado sometidos ya a un largo proceso de cristianización, por lo que, según algunos eruditos samis, la experiencia no fue necesariamente tan perturbadora como para los niños indígenas de otros países que eran la primera generación en ser cristianizada²¹.

¹⁹ Véase Wharehuia Hemara, *Maori Pedagogies: A View From the Literature* (Wellington, New Zealand Council for Educational Research Press, 2000).

²⁰ Véase Rebecca Partida, “Suffering through the education system: the Sami boarding schools”. Disponible en: www.utexas.edu/courses/sami/dieda/hist/suffer-edu.htm (consultado el 30 de junio de 2008).

²¹ Véase Rauna Kuokkanen, “‘Survivance’ in Sami and First Nations boarding school narratives: reading novels by Kerttu Vuolab and Shirley Sterling,” *American Indian Quarterly*, vol. 27, núm. 3 (verano/otoño 2003).

25. Además, esas escuelas no estaban destinadas específicamente a los niños samis, sino que eran obligatorias para todos aquellos que vivían demasiado lejos para poder asistir a una escuela local. Así pues, se trataba en realidad de escuelas mixtas. Salvo algunas excepciones (como el caso de las escuelas especiales para los hijos de las familias de criadores de renos en Suecia), todos los niños que vivían en una zona aislada o no asistían a la escuela pública tenían que ingresar obligatoriamente en un internado. En Finlandia, los internados no tenían una disciplina tan estricta y brutal como en otros lugares, seguramente porque el sistema estaba destinado también a estudiantes finlandeses. Además, solían ser más pequeños y centrar su atención en la formación académica. Las labores manuales no formaban parte de las actividades escolares diarias. No obstante, el hecho de sacar a los niños de sus hogares y de prohibirles hablar la lengua sami ha provocado una alienación cultural y una pérdida de autoestima y del idioma²¹.

26. En Noruega los niños no pudieron hablar la lengua sami en las escuelas hasta 1959. Desde finales de la década de 1960 se han producido muchos cambios importantes en los sistemas educativos con respecto a los samis. En la década de 1980 se aprobaron numerosas leyes que permitían que se enseñara el sami como idioma de instrucción. Desde 1997, el Consejo de Educación Sami ha abierto varias escuelas cuyo programa de estudios concede especial atención a las cuestiones samis y en las que se dan clases en lengua sami²².

G. Federación de Rusia

27. En 1924, la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas creó el Comité del Norte para gestionar los asuntos de las minorías del norte (los grupos indígenas fueron denominados “minorías del norte”, salvo los yakuts y los komis, que tenían sus propias repúblicas autónomas). En un principio se hizo hincapié en preservar los modos de vida tradicionales, pero después las políticas se orientaron a la asimilación forzosa.

28. En la década de 1920 se fundaron escuelas entre los 26 grupos de pueblos indígenas del norte, en las que se enseñaban las lenguas indígenas. Se crearon 13 alfabetos con ayuda del alfabeto romano para esas lenguas. En 1926 había 18 internados repartidos por Siberia y se habían creado cinco escuelas de día²³. Sin embargo, en 1937 se declararon ilegales los alfabetos del norte. Después de la Segunda Guerra Mundial, la Unión Soviética inició el proceso de rusificación. Los grupos del norte fueron obligados a establecerse en zonas mixtas, con el fin de que se asimilaran y de promover la unidad rusa. Desde la edad de 2 años, los niños indígenas eran forzados a ingresar en internados, donde se les prohibía hablar su lengua. En 1970 no se enseñaba ya ninguna lengua indígena en las escuelas²⁴.

²² Véase Fernand de Varennes, “Indigenous Peoples and Language”, *Murdoch University Electronic Journal of Law*, vol. 2, núm. 1 (abril de 1995). Disponible en: <http://www.murdoch.edu.au/elaw/issues/v2n1/devarenn21.html>.

²³ Véase Alexia Bloch, *Red Ties and Residential Schools: Indigenous Siberians in a Post-Soviet State* (Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 2003).

²⁴ Véase Nikolai Vakhtin, “Native peoples of the Russian far north” (Londres, Minority Rights Group, 1992).

29. Los internados se diseñaron en un principio para las tribus nómadas, a fin de que los niños pudieran recibir una educación sistemática, pero pronto se volvieron obligatorios para todos los niños. Estos eran arrancados de sus hogares con 1 ó 2 años y regresaban cuando tenían entre 15 y 17 años, sin conocimiento alguno de sus comunidades tradicionales. Por ejemplo, en el momento de la Segunda Guerra Mundial, el 80% de los evenki estudiaba en internados y vivía lejos de sus hogares al menos seis meses al año²³. Esa política deformaba las estructuras familiares tradicionales y dejaba a los muchachos que regresaban sin preparación para sobrevivir en sus comunidades.

H. Asia

30. En muchos países de Asia se envía a internados a los niños indígenas que viven en zonas aisladas. En 1996, en Indonesia, los Ministerios de Asuntos Sociales, Asuntos Internos, Educación y Cultura, así como el de Asuntos Religiosos, decidieron proporcionar ayuda financiera y transporte a los niños que vivían en zonas aisladas para que pudieran asistir a internados²⁵. Por ejemplo, en Kalimantan Oriental la mayoría de los niños que cursaban la enseñanza secundaria estudiaba en internados de la capital, Lanjak, y sólo regresaban a su casa los fines de semana y en las vacaciones²⁶. En Viet Nam también se ofrece enseñanza en internados a los niños indígenas. La Constitución de 1946 respalda la formación de los niños indígenas en sus propios idiomas. Sin embargo, las políticas educativas nacionales obligan a utilizar el vietnamita como idioma de instrucción²⁷.

31. En la década de 1950, cinco provincias de China con importantes grupos minoritarios —Xinjiang, Mongolia Interior, Tibet, Ningxia y Guangxi— fueron designadas regiones autónomas de nacionalidades minoritarias. Se les concedió un mayor control local de la administración de los recursos, los impuestos, la planificación de los nacimientos, la educación, los asuntos legales y jurisdiccionales y la expresión religiosa. Durante la Revolución Cultural las costumbres de las minorías fueron tachadas de “primitivas”, y las escuelas de esas regiones fueron obligadas a enseñar solo en mandarín. Sin embargo, desde 1978, el Gobierno ha adoptado varias medidas para mejorar la relación con las minorías. Entre ellas cabe citar la ampliación de las oportunidades educativas de los niños de las minorías, mediante la creación de internados, en los que algunas de las clases se imparten en las lenguas locales; el aumento del sueldo de los profesores, y la flexibilización de los requisitos en las regiones de minorías y la adopción de medidas de discriminación positiva para la admisión en la universidad²⁸. Pese a esas iniciativas,

²⁵ Véase Seameo Innotech, “Special education in Southeast Asia: general characteristics, legal framework, basic information, issues and challenges”, 30 de junio de 2008. Disponible en: http://www.seameo-innotech.org/resources/seameo_country/SpEd_in_sea.htm.

²⁶ Véase Eilenberg, Michael, “Paradoxical outcomes of national schooling in the borderland of West Kalimantan, Indonesia: the case of the Iban,” *Borneo Research Bulletin*, 1º de enero de 2005. Disponible en: http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-16677841_ITM.

²⁷ Véase Centro de Investigaciones Innocenti del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), “Ensuring the rights of indigenous children” (Florenia (Italia), octubre de 2003).

²⁸ Véase Bonnie Johnson, “The politics, policies and practices in linguistic minority education in the People’s Republic of China: the case of Tibet”, *International Journal of Educational Research*, vol. 33, núm. 6 (2000); Uradyn Bulag, “Mongolian Ethnicity and Linguistic Anxiety in China”, *American Anthropologist*, vol. 105, núm. 4 (diciembre de 2003).

el nivel educativo de los niños de esas regiones es muy inferior al de los demás niños.

32. En la India, los pueblos indígenas o tribales generalmente no tenían acceso a la educación por muchas razones. Numerosas comunidades tribales estaban geográficamente muy dispersas y su densidad de población no era suficiente como para construir escuelas en ellas. Las comunidades tribales carecían también de recursos económicos para enviar a sus hijos a la escuela. Antes de 1980, las tasas de alfabetización rondaban el 8% en muchas comunidades. Por ese motivo se crearon internados o escuelas ashram para los niños de las comunidades tribales. Estos centros compartían algunos de los principios de otros internados en cuanto a la “civilización” de los alumnos, por ejemplo, se consideraba que podían ofrecer un marco más adecuado para el desarrollo de la personalidad del niño que su propia comunidad.

33. En Malasia, el Departamento de Asuntos Aborígenes asumió la administración de los asuntos de los pueblos indígenas en 1961. El Gobierno propugnaba la integración de los pueblos indígenas en la sociedad en general, así como la enseñanza de las lenguas indígenas y una educación pública orientada a erradicar el racismo contra los pueblos indígenas. Estas últimas políticas no se llevaron a la práctica. En el marco de las iniciativas de asimilación, el Departamento de Asuntos Aborígenes comenzó a trabajar con sociedades misioneras islámicas para promover la islamización de los pueblos indígenas mediante diversas medidas, como la creación de internados islámicos. En general, el Departamento proporciona educación a los niños indígenas entre los grados 1º y 3º, después de lo cual tienen que ingresar en internados para seguir estudiando²⁹.

I. Oriente Medio

34. Durante el mandato británico se creó un internado para niños beduinos palestinos. A él asistían los hijos de la élite para prepararse como futuros líderes tribales y poder negociar con los funcionarios de las colonias. En 1934 se abrió una escuela para niñas. Muchos de los alumnos que estudiaron en esas escuelas se convirtieron en jeques o pasaron a ocupar puestos destacados en la sociedad. Los niños eran animados en la escuela a conservar sus trajes tribales y podían visitar a sus familias con regularidad. Después de la creación de Israel, algunos estudiantes asistieron a un internado en Nazareth y llegaron a desempeñar actividades profesionales en la sociedad beduina. Sin embargo, hoy en día casi todos los alumnos abandonan la escuela antes de alcanzar el 12º grado. Los programas de estudios no están adaptados ni a su cultura ni a su lengua, y hay escasez de escuelas. En algunos casos, los niños viven por su cuenta en zonas de internado improvisadas alrededor de esas escuelas³⁰. Entre los al-murrah de Arabia Saudita existen internados improvisados parecidos, en los que los niños viven solos y cuidan de sí mismos. Los estudiantes permanecen en una escuela de una sola estancia cuando sus

²⁹ Véase Robert Knox Dentan, et al., *Malaysia and the “Original People”: A Case Study of the Impact of Development on Indigenous Peoples* (Needham Heights, Massachusetts, Allyn and Bacon, 1996).

³⁰ Véase Aref Abu-Rabi’a, “A century of education: Bedouin contestation with formal education in Israel”, en *Nomadic Societies in the Middle East and North Africa: Entering the 21st Century*, Dawn Chatty, ed. (Leiden, Países Bajos, Brill, 2006).

familias parten con los rebaños después de la cosecha de verano. En otro internado, los niños comparten un refugio de madera cuando sus familias viajan con los rebaños. Otros grupos tribales están estableciendo asentamientos espontáneos similares³¹.

35. En Omán, el Gobierno comenzó a patrocinar, junto con las Naciones Unidas, programas de desarrollo para los harasiis, cuando las empresas petroleras iniciaron sus operaciones. Este proyecto de desarrollo incluía la creación de un internado para niños (las niñas podían asistir a la escuela durante el día) y otros programas de servicios. En el internado se imparte enseñanza primaria y secundaria y el número de alumnos matriculados crece cada año. El objetivo es ofrecer a los harasiis la preparación necesaria para ampliar sus oportunidades laborales, sobre todo en las compañías petroleras y el ejército. Los harasiis están conformes con estas iniciativas, pero también desean mantener sus modos de vida tradicionales, como la ganadería, y han pedido que esto se tenga en cuenta en los planes de desarrollo. Por otra parte, han manifestado su frustración por el hecho de que no se les ha dado trabajo en las compañías petroleras³². Otra cuestión que se plantea es que se ha dado por supuesto que los harasiis no desean que sus hijas vayan a internados y se ha insistido en la segregación de niños y niñas, que los harasiis no respaldan especialmente. Por eso la comunidad ha construido su propia residencia improvisada para niñas, de manera que estas puedan asistir también a las clases del internado³³.

36. En la República Islámica del Irán hay internados especiales donde los niños de origen tribal que viven lejos de las ciudades pueden cursar del 9º al 12º grado. Las niñas asisten a escuelas distintas que los niños. Esas escuelas tienen exámenes de ingreso rigurosos y sólo admiten a estudiantes ejemplares. Los estudiantes que se gradúan en ellas tienen más probabilidades de conseguir empleos como profesionales³⁴.

J. África

37. Varios países de África oriental han creado internados especiales, algunos de ellos destinados específicamente a las niñas. En Kenya, los grupos cristianos controlaron el 75% de las escuelas hasta nada menos que 1955. Los pueblos indígenas se incluyen por lo general en la categoría de “grupos marginados”. En la década de 1970, Kenya estableció un programa de internados para niños de comunidades aisladas, con el fin de ofrecer educación en internados de bajo costo. Sin embargo, las escuelas se llenaron de alumnos no indígenas, y las comunidades indígenas no participaron en el programa. A finales de la década de 1970, Kenya decidió cerrar esos internados, porque no habían permitido educar a las comunidades de pastores³⁵. Diversos factores contribuyeron a la baja participación

³¹ Véase Donald Cole, “New homes, new occupations, new pastoralism: Al Murrah Bedouin, 1968-2003”, en *Nomadic Societies in the Middle East and North Africa*.

³² Véase Dawn Chatty, “Multinational oil exploitation and social investment: mobile pastoralists in the Sultanate of Oman”, en *Nomadic Societies in the Middle East and North Africa*.

³³ Véase Dawn Chatty, *Mobile Pastoralists: Development Planning and Social Change in Oman* (New York, Columbia University Press, 1996).

³⁴ Véase Julia Huang, “Integration, modernization and resistance: Qashqa’i nomads in Iran since the revolution of 1978-1979”, en *Nomadic Societies in the Middle East and North Africa*.

³⁵ Véase Saverio Krätli, “Education provision to nomadic pastoralists”, Institute of Development Studies working paper (Brighton, Reino Unido, 2001).

de las comunidades indígenas, entre otros, la inseguridad y el conflicto armado, así como los gastos escolares. En algunos casos, los internados estaban en muy malas condiciones, carecían de un sistema adecuado de abastecimiento de agua y de las medidas necesarias para garantizar la protección de los alumnos (sobre todo de las niñas) y estaban abarrotados. Sin embargo, muchas comunidades desean que se amplíe el sistema de internados y participan de manera más directa en la promoción de la educación. Hay algunos internados para niñas en Kenya con unas tasas de matriculación muy altas, aunque la repercusión general en la educación es escasa.

38. En Eritrea, durante el período posterior a la liberación, el Frente de Liberación de Eritrea hizo participar a las comunidades en los procesos de adopción de decisiones, incluidos los relacionados con la educación. En los últimos años, se ha concedido suma prioridad a la expansión de la educación en las zonas de nómadas, entre otras cosas, mediante la creación de internados. No obstante, aunque las comunidades contribuyen a impartir formación y gestionar las escuelas, actualmente no participan en la elaboración de los programas de estudios. Los profesores tratan a menudo de adaptar esos programas a las culturas indígenas, pero no suelen tener la debida preparación para ello.

39. En Sierra Leona, tras la desaparición del comercio legal de esclavos, la Sociedad Misionera de la Iglesia, radicada en Londres, aunó esfuerzos con el Gobierno para crear aldeas independientes en que los niños pudieran recibir formación en oficios, agricultura y, los más prometedores, en pedagogía o actividades misioneras. En la medida en que permitían separar a los niños de sus “incivilizados” padres, los internados misioneros eran considerados una estrategia clave para inculcar valores europeos y cristianos en niños libres de la influencia de sus padres³⁶.

40. Kwame Nkrumah, el primer Presidente de Ghana, introdujo una política de educación masiva y creó decenas de internados de enseñanza secundaria en el país. De acuerdo con los medios de difusión, esas escuelas ayudan a reducir las tensiones étnicas que afectan a muchos otros países de la región. Sin embargo, también se han formulado las siguientes quejas: el sistema adolece de falta de fondos, hay casos de abusos sexuales de niñas en las escuelas, los padres a menudo no pueden pagar los gastos escolares y la enseñanza está basada en el modelo colonial³⁷.

II. Situación, prácticas e ideologías actuales de los internados

A. América del Norte

41. El 10 de mayo de 2006, el Gobierno del Canadá anunció el Acuerdo de resolución del problema de los internados indios, que había concertado con la Asamblea de las Primeras Naciones y los representantes legales de antiguos alumnos de internados y de las iglesias relacionadas con los internados. Dicho

³⁶ Véase Caroline Bledsoe, “The Cultural transformation of western education in Sierra Leone”, *Africa*, vol. 62, núm. 2 (1992).

³⁷ Véase Cecilia Sem Obeng, *Home Was Uncomfortable; School Was Hell* (Hauppauge, Nueva York, Nova Publishers, 2002).

acuerdo establece el pago de una suma global a todos los supervivientes, lo que constituye un nuevo proceso para dar respuesta a las denuncias de abusos graves.

42. El Canadá ha creado también una comisión de la verdad y la reconciliación, con un mandato de cinco años, que se encarga de los abusos en los internados. Por otra parte, la gira Remembering the Children, organizada en todo el país, ha contado con la participación de representantes de iglesias de diversas confesiones. El 11 de junio de 2008, el Primer Ministro del Canadá pidió perdón oficialmente en la Cámara de los Comunes por los abusos cometidos en los internados. Actualmente no hay internados para indígenas en el Canadá³⁸.

43. En los Estados Unidos sigue habiendo internados. Algunos de ellos los gestiona la Oficina de Asuntos Indios, otros los administran iglesias y otros están bajo el control de tribus. La asistencia ya no es obligatoria, y los alumnos nativos no han de practicar la religión cristiana. Muchas escuelas bajo la dirección de tribus enseñan lenguas nativas y conceden atención especial a las tradiciones culturales indígenas.

44. No obstante, sigue habiendo aspectos preocupantes sobre los actuales internados. Según el informe presupuestario de 2001 de la Oficina de Asuntos Indios, muchos de los internados de las reservas no tienen una estructura sólida y no son lo suficientemente grandes para acoger a los estudiantes que llegan. Solo un 65,5% de los alumnos indígenas terminan la escuela secundaria, frente a un 75,2% de la población de los Estados Unidos en su conjunto. Asimismo, solo el 9,3% de los estudiantes indígenas obtiene un título universitario, lo que supone menos de la mitad de la proporción correspondiente a la población general³⁹.

45. A diferencia del Canadá, los Estados Unidos no han hecho ningún intento por abordar el legado de los abusos en los internados. En 2005 se desestimó una demanda colectiva contra el Gobierno por abusos en los internados. En 2007, la orden jesuita de sacerdotes católicos romanos declaró que iba a pagar unos 5 millones de dólares a 16 personas que habían denunciado haber sufrido abusos sexuales por parte de clérigos cuando estaban en el internado. Aparte de eso, prácticamente no ha habido ningún gesto de reconocimiento del Gobierno con respecto a su complicidad en los abusos en los internados.

B. Australia

46. Actualmente existen en Australia internados privados para estudiantes indígenas. Sin embargo, pueden ser onerosos y en general están administrados por la Iglesia, y los alumnos deben seguir los ritos cristianos. Además, a menudo se ocupan únicamente de las élites de las comunidades indígenas⁴⁰.

³⁸ Véase Canadian Broadcasting Corporation, “Prime Minister cites ‘sad chapter’ in apology for residential schools”, 11 de junio de 2008. Disponible en: www.cbc.ca/canada/story/2008/06/11/aboriginal-apology.html.

³⁹ Véase Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas, *The Indigenous World 2000-2001* (Copenhague, Eks/Skolens Trykkeri, 2001).

⁴⁰ Véase Roz Walker, et al., eds., *Indigenous Education and Social Capital: Influences on the Performance of Indigenous Tertiary Students* (Perth, Black Swan Press, 1998).

47. En 2008, el Primer Ministro de Australia pidió perdón en el Parlamento a los pueblos aborígenes y los habitantes de las islas del Estrecho de Torres por las leyes y políticas que habían causado profundo dolor y sufrimiento y grandes pérdidas. Esa disculpa, dirigida en concreto a los pueblos indígenas que habían sido víctimas de las políticas de traslados forzosos, no se ha acompañado hasta la fecha de ningún programa de indemnizaciones, como ha ocurrido en el Canadá.

48. Después de pedir perdón, la Ministra de Asuntos Indígenas instó a que los internados siguieran en funcionamiento, alegando que muchos pueblos indígenas deseaban que así fuera, en particular los de las zonas aisladas donde no había escuelas. Aunque no se deseaba un regreso a las misiones, se podrían establecer internados en las comunidades apartadas para que los niños estuvieran debidamente alimentados y vestidos y pudieran estudiar⁴¹. La petición de internados guardaba también relación con la intervención de emergencia que había llevado a cabo el Gobierno en 2007 en las comunidades indígenas del norte de Australia supuestamente para proteger a los niños indígenas de abusos sexuales. Muchos pueblos indígenas señalaron que los problemas de los abusos estaban relacionados con otros problemas de tipo socioeconómico, como la pobreza, el desempleo, el uso indebido de sustancias y abusos sexuales anteriores y que en la estrategia solo se había tenido en cuenta a los aborígenes de Australia, y no a todos los australianos que habían cometido abusos sexuales⁴².

C. Asia

49. En 2008, Viet Nam anunció su plan de integrar la formación profesional en los planes de estudios de los internados para atender a las necesidades locales, y de ofrecer enseñanza primaria y secundaria gratuita o subvencionada⁴³. Viet Nam también ha construido recientemente cuatro internados para niños indígenas y otros niños en situación desfavorecida en Laos⁴⁴.

50. La Constitución china garantiza el derecho de las minorías a utilizar y preservar sus lenguas. China cuenta con uno de los programas más antiguos y más amplios de políticas preferenciales para minorías étnicas patrocinados por el Estado. Los estudiantes de las minorías son objeto de un trato preferencial en cuanto a la admisión en la enseñanza superior. En algunas regiones algunas escuelas han comenzado a considerar la necesidad de tener en cuenta los modos de vida de las comunidades indígenas. Así, han ajustado sus cursos escolares y sus vacaciones a las pautas migratorias y alientan también a las familias a montar sus tiendas junto a los recintos de las escuelas para que los niños tengan un contacto más regular con sus padres y puedan seguir participando en la vida de la comunidad⁴⁵.

⁴¹ Véase Australian Associated Press, “Fed: Boarding schools a win for remote communities: Macklin”, 30 de marzo de 2008. http://news.sbs.com.au/worldnewsaustralia/macklin_says_boarding_schools_a_win_for_remote_communities_543840.

⁴² Véase www.reconciliation.org.au.

⁴³ Véase Viet Nam News Agency, “Ethnic schools to include vocational training”, 24 de enero de 2008. Disponible en: www.thanhniennews.com/education/?catid=4&newsid=35306.

⁴⁴ Véase Viet Nam News Agency, “Cooperation with Laos Continues to Develop”, 11 de noviembre de 2007.

⁴⁵ Véase Åshild Kolås y Monika P. Thowsen, “Dilemmas of education in Tibetan areas outside the Tibet Autonomous Region”, en *China at the Turn of the 21st Century* (Estocolmo, Nordic Association for China Studies, 2002); Ellen Bangsbo, “Schooling for knowledge and cultural

51. Desde 1980, el Gobierno de la India ha concedido especial atención a la educación de los pueblos tribales mediante toda una serie de políticas. Dada la diversidad de pueblos tribales que hay en el país, el Estado ha elaborado planes de educación para ellos en función de los distritos. En 1986, la política nacional de educación de la India establecía que se daría prioridad a la apertura de escuelas primarias en las zonas tribales; la preparación de planes de estudio en lenguas tribales para los primeros grados y el cambio a las lenguas regionales en los grados posteriores; las actividades para alentar a los jóvenes de las tribus a convertirse en profesores en las zonas tribales; la creación de internados, o escuelas ashram, en las zonas tribales, y el desarrollo de planes de incentivos, teniendo en cuenta las necesidades especiales de los pueblos tribales, para fomentar la asistencia a la escuela⁴⁶.

52. Además, la India comenzó a construir más escuelas en zonas de menor densidad de población para que más niños de las tribus pudieran ir a clase cerca de sus casas⁴⁶. El Estado dio a conocer en 2008 sus planes de abrir 100 internados, o escuelas ashram, para los niños de las tribus, a fin de mejorar sus tasas de alfabetización. En esas escuelas, además de educación, se proporcionarán alimentos. Las familias no tendrán que hacer aportaciones financieras⁴⁷. En la sexta edición de la encuesta sobre la educación en todo el país, realizada en 1993, se observó que el 78% de las poblaciones tribales y el 56% de los asentamientos tribales contaban con escuelas de enseñanza primaria en las zonas de esos asentamientos. Además, un 11% de las poblaciones tribales y un 20% de los asentamientos tienen ahora escuelas en un radio de 1 kilómetro. Sin embargo, hay todavía 176.500 zonas de asentamientos sin centros escolares. Algunos de los niños de esas zonas están recibiendo educación en una escuela ashram o mediante modelos de enseñanza alternativos⁴⁶.

53. No obstante, algunos especialistas han señalado que sigue habiendo problemas en las escuelas ashram, donde a menudo faltan muebles y material. El programa de estudios no suele tener en cuenta el modo de vida y la cultura de los pueblos tribales, y los profesores por lo general no tienen orígenes tribales y no cuentan con la preparación adecuada. Los niños no están debidamente alimentados y faltan a menudo a clase por tener que cumplir funciones sociales en sus comunidades⁴⁸. También ha habido quejas acerca de las desigualdades de género en esas escuelas, donde las niñas a menudo reciben clase en sus propias lenguas, para que regresen a sus comunidades, y los niños son educados en inglés, para promover su adelanto económico y social⁴⁹.

survival: Tibetan community schools in nomadic herding areas”, *Educational Review*, vol. 60, núm. 1 (febrero de 2008); Catriona Bass, “Learning to love the motherland: educating Tibetans in China”, *Journal of Moral Education*, vol. 34, núm. 4 (diciembre de 2005); Bulag, “Mongolian Ethnicity and Linguistic Anxiety in China” (véase la nota de pie de página 28); y Johnson, “The politics, policies and practices in linguistic minority education” (véase la nota de pie de página 28).

⁴⁶ Véase Sarva Shiksha Abhiyan, “Education of tribal children in India”. Disponible en: http://ssa.nic.in/research-studies/education_tribal_children.pdf.

⁴⁷ Véase Indo-Asian News Service, “Chhattisgarh to open 100 boarding schools for tribals”, 16 de mayo de 2008. Disponible en: <http://indiaedunews.net>.

⁴⁸ Véase G. Ananda, *Ashram Schools in Andhra Pradesh* (Nueva Delhi, Commonwealth Publishers, 1994).

⁴⁹ Véase Bhupinder Singh and Neeti Mahanti, eds., *Tribal Education in India* (New Delhi, Inter-India Publications, 1995).

54. En Malasia, el programa educativo del Departamento de Asuntos Aborígenes parece no haber tenido éxito. En 1984, menos del 30% de los niños indígenas estaban alfabetizados, y más del 70% de los niños abandonaban la escuela en el 5º grado. En 1995, las responsabilidades en materia de educación se transfirieron al Ministerio de Educación⁵⁰. Entre los principales motivos de queja cabe citar: falta de edificios adecuados con los servicios básicos, personal docente mal preparado o sin preparación, ausencia de profesores especializados, aulas excesivamente llenas, residencias de estudiantes inadecuadas, falta de supervisión por parte del Estado y malos medios de transporte⁵¹. Los pueblos indígenas se quejan también de que a veces sus intentos de crear sus propias escuelas son declarados ilegales por el Estado⁵². En 1983, el idioma de instrucción en todas las escuelas era el malayo (bahasa melayu), y el inglés, el segundo idioma obligatorio. La enseñanza de lenguas indígenas es opcional⁵³. En 1990, Malasia contaba con 115.342 estudiantes en residencias en escuelas de día y 2953 en residencias de escuelas primarias. Las residencias en escuelas de día ofrecen alojamiento a los estudiantes necesitados, mientras que las residencias centrales se ocupan de los estudiantes de escuelas de un distrito determinado. En el marco de un programa especial, los estudiantes aventajados pueden asistir a internados de las zonas urbanas y recibir comida y alojamiento a cambio de una cantidad simbólica⁵⁴. En particular, en el estado de Sabah, el Gobierno creó una fundación que otorga becas. También ha construido diez residencias de distrito, que albergan a más de 1.000 estudiantes, y se ha propuesto que haya una residencia en cada distrito del estado⁵¹.

D. América Latina

55. Durante la segunda mitad del siglo XX empezaron a cambiar las actitudes en muchos países de América Latina, como México, en lo que respecta a los pueblos e idiomas indígenas. A mediados de la década de 1960, el principio de comenzar la alfabetización en las lenguas nativas y enseñar el español como segundo idioma se había convertido en la política oficial del Gobierno de México. En la década de 1970 fue creciendo la demanda para que los programas educativos en las comunidades indígenas más grandes fueran verdaderamente bilingües y biculturales. El objetivo es que todas las asignaturas de la escuela primaria se enseñen en las lenguas indígenas en los lugares donde la mayoría de la población local hable esas lenguas. El español ha de enseñarse como segunda lengua.

56. En marzo de 1975, el Perú reconoció el quechua como una de las lenguas oficiales del país y permitió que se utilizara para entablar acciones judiciales. El Ministerio de Educación recibió el mandato de proporcionar “todo el apoyo necesario a las instituciones dedicadas a la enseñanza y la promoción de esa

⁵⁰ Véase Sujan Sharma, *Educational Opportunities and Tribal Children* (Shiva Publishers Distribution, 1996); Dentan, et al., *Malaysia and the “Original People”*.

⁵¹ Véase F. Mail, “A study of educational problems in Malaysia with particular reference to Sabah”, Tesis de Maestría, University of Hull, 4 de marzo de 1984.

⁵² Véase Cordillera Peoples Alliance, et al., *Indigenous Peoples and Local Government: Experiences from Malaysia and the Philippines* (Copenhague, Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas, 2005).

⁵³ Véase Hyacinth Gaudart, *Bilingual Education in Malaysia* (Townsville, Australia, James Cook University, 1992).

⁵⁴ Véase Ministerio de Educación de Malasia, *Education in Malaysia 1989* (Kuala Lumpur, 1990).

lengua”. La enseñanza del quechua ha sido declarada obligatoria en todos los niveles de enseñanza. En 1992, el Estado Plurinacional de Bolivia puso en marcha un programa de enseñanza bilingüe en las comunidades guaraní, aymara y quechua. El mismo año, el Paraguay comenzó a imponer la enseñanza obligatoria del español y el guaraní en las escuelas elemental y secundaria y las universidades. En Nicaragua, la Ley de Autonomía de la Costa Atlántica reconoció el derecho de las comunidades de la costa atlántica a preservar su identidad cultural y sus lenguas. En ella se establece que los miembros de esas comunidades indígenas tienen derecho a recibir educación en sus propias lenguas, a través de programas que tengan en cuenta su herencia histórica, sus tradiciones y las características de su entorno, todo ello en el marco del sistema de educación nacional⁵⁵. Sin embargo, en algunos países, los niños indígenas tienen que asistir a internados para recibir formación. En Suriname, pueden cursar la enseñanza primaria en escuelas locales, pero solo pueden seguir los estudios de secundaria si abandonan su hogar a los 11 años y van a internados en la capital, Paramaribo. Los padres han de pagar unos gastos escolares que a menudo no se pueden permitir; de ahí que muchos niños, sobre todo niñas, no reciban educación secundaria²⁷.

57. Es importante señalar que, incluso en regiones similares, los pueblos indígenas tienen ideas diferentes sobre la educación, por lo que es necesario contar realmente con la opinión de las comunidades. Por ejemplo, en el Amazonas peruano, los arakmbut han manifestado poco interés por que los internados sean bilingües. Algunos grupos consideran que pueden enseñar las lenguas indígenas en el hogar y que estas no se enseñan adecuadamente en las escuelas patrocinadas por el gobierno. Piensan que las escuelas tienen una función muy limitada, consistente en permitir que algunos miembros de la comunidad negocien con la sociedad en general. Por otra parte, algunos grupos cuyo idioma está en peligro desean una educación bilingüe, porque creen que esa es quizá la única manera de preservarlo⁹.

E. Federación de Rusia

58. A partir de 1985 ha habido una regresión en las políticas de asimilación forzada. El Primer Congreso de las Minorías Nacionales tuvo lugar en la Federación de Rusia en 1990. Las escuelas comenzaron a introducir de nuevo la enseñanza de las lenguas indígenas en los programas de estudios. Se consideraron muchas alternativas al sistema establecido, como cerrar las escuelas y educar a los niños en el hogar, o utilizar estructuras de enseñanza móviles para que los niños pudieran seguir formando parte de los grupos de pastores sin quedarse sin educación.

59. No obstante, desde entonces se han recortado los fondos federales para educación y otras necesidades básicas que habrían permitido llevar a cabo una reorganización más profunda del sector de la educación. Resulta interesante que muchos pueblos indígenas vean actualmente a los internados como posibles lugares de revitalización cultural. Algunas familias indígenas dicen ahora que las culturas y lenguas indígenas se pueden enseñar en los internados, pero que quizá eso no sea posible en las escuelas locales ordinarias. Además, las necesidades concretas de los niños indígenas no se están satisfaciendo en las escuelas integradas, donde también se enfrentan al racismo. Así pues, irónicamente, los pueblos indígenas que subrayan

⁵⁵ Véase Colin Brock and Hugh Lawlor, eds., *Education in Latin America* (Beckenham, Reino Unido, Croom Helm Ltd., 1985); Gvirtz y Beech, *Going to School in Latin America*.

la necesidad de integrarse en la sociedad en general son a menudo los que se oponen a los internados, mientras que aquellos partidarios de la supervivencia de su cultura afirman que los internados pueden ser un lugar de revitalización de la cultura indígena²³.

F. Escandinavia

60. Los pueblos indígenas parecen haber estado consiguiendo enormes logros en muchos países escandinavos, sobre todo en lo que respecta a la educación pública. En Noruega, se autorizó nuevamente el sami como lengua de instrucción en las escuelas primarias en 1959. En 1969, la legislación noruega hizo oficial el derecho de los hijos de personas de lengua materna sami que residen en distritos sami a recibir formación en la lengua de la comunidad indígena.

61. En la década de 1980, los tres países escandinavos empezaron a elaborar instrumentos legales para garantizar el derecho a utilizar el idioma sami. Noruega, el país con la mayor población de samis, aprobó la primera ley sobre ese idioma en 1990, seguido por Finlandia en 1991. Suecia ha sido mucho menos dinámica a este respecto. Los tres Estados cuentan con parlamentos samis cuyos miembros son elegidos directamente; esos parlamentos fueron introducidos en Finlandia en 1973; en Noruega, en 1987, y en Suecia, en 1993. Aunque son órganos de carácter estrictamente consultivo, el hecho de que sean electos les otorga peso ante los legisladores cuando se abordan cuestiones de importancia para los samis⁵⁶.

G. África

62. Muchos grupos indígenas de África consideran que algún tipo de sistema de internados es la única opción posible, sobre todo para los pueblos nómadas que no tienen pautas migratorias fijas. Como de entrada la asistencia puede ser escasa, algunas zonas están considerando la posibilidad de poner a prueba escuelas preparatorias locales, que podrían hacer que aumentara la demanda de internados.

63. Eritrea ha aumentado los fondos asignados a las oficinas de educación regionales. Esos fondos se utilizan para sensibilizar a los grupos nómadas sobre la necesidad de enviar a los niños a la escuela, modificar el calendario escolar para atender a las exigencias de las comunidades nómadas indígenas y aumentar los sueldos de los profesores. Las oficinas se encargan también de fomentar la enseñanza de las lenguas indígenas, hacer participar a las organizaciones comunitarias en tareas educativas y contratar a personal docente femenino para atraer a mujeres estudiantes. Se ha establecido un sistema de “parainternados” para ayudar a los hijos de los pueblos indígenas nómadas a cursar la enseñanza primaria. Existen tres centros de ese tipo, cada uno de los cuales está gestionado por un comité integrado por funcionarios de educación locales y los mayores de la

⁵⁶ Véase Fernand de Varennes, “Indigenous Peoples and Language”, *Murdoch University Electronic Journal of Law*, vol. 2, núm. 1 (abril de 1995).

comunidad. Las aldeas y el gobierno local proporcionan alojamiento y alimentos y otros suministros⁵⁷.

64. En Djibouti hay diez internados, aunque solo funcionan unos pocos. Por lo general, los grupos nómadas se muestran renuentes a enviar a sus hijos a las escuelas, y suelen resistirse a enviar a las niñas porque les preocupa su seguridad. Se critica que las residencias están mal equipadas y administradas. Además, las comunidades participan poco en la política escolar⁵⁷. Por otra parte, existen sistemas informales de internados. Por ejemplo, las familias nómadas de Djibouti son colocadas a menudo en familias urbanas. Esto ha hecho que las familias rurales dependan de las urbanas y provocado el éxodo de la generación más joven a las ciudades.

65. En Botswana, para afrontar el problema del aislamiento geográfico, los hijos de los san/basarwa son trasladados a residencias, desde las cuales el Gobierno los transporta a la escuela cada período académico. De ese modo, reciben enseñanza elemental, aunque no en sus lenguas nativas. Esas residencias para habitantes de zonas apartadas suelen ser lugares muy poco agradables para los estudiantes san. La idea de la separación de padres e hijos es extraña a la cultura san, y los estudiantes pueden llegar a sentir una alienación y un dolor intensos en los internados⁵⁸.

66. En el continente africano a menudo se mira con recelo a las escuelas, por considerarlas un intento de mantener a los grupos nómadas en un solo lugar. No obstante, algunos grupos nómadas desean ampliar sus oportunidades económicas e integrarse en mayor medida en la sociedad dominante, sobre todo en el norte y el nordeste de Kenya. Hay quien considera que la escolarización aleja a los niños de sus comunidades y no les permite adquirir los conocimientos que necesitan para desenvolverse en su propio entorno. Hay un dicho según el cual “los niños van vacíos a la escuela y vacíos salen de ella”⁵⁷.

H. Nueva Zelanda

67. Numerosas decisiones judiciales han confirmado que el idioma maorí está protegido en virtud del Tratado de Waitangi. El maorí fue declarado lengua oficial en 1987, tras lo cual se adoptaron leyes para cumplir las obligaciones pertinentes con respecto al idioma de los maoríes. En particular, esas leyes instaban a los tribunales, los sistemas de difusión y los sistemas educativos a no conceder una atención exagerada al inglés y a proteger debidamente la lengua maorí⁵⁹.

⁵⁷ Véase Roy Carr-Hill, et al., *The Education of Nomadic Peoples in East Africa: Synthesis Report* (París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); Túnez, Banco Africano de Desarrollo, 2005).

⁵⁸ Véase Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas y Comisión Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos, *Report of the African Commission's Working Group of Experts on Indigenous Populations/Communities: Mission to the Republic of Botswana, 15-23 June 2005* (Copenhague, 2005).

⁵⁹ Véase New Zealand History Online, “Waitangi Tribunal Claim – Maori Language Week”. Disponible en: www.nzhistory.net.nz.

III. Conclusión

68. En general, los internados no consiguieron mejorar la vida de los pueblos indígenas. Esto se debe a que su objetivo no era beneficiar a esos pueblos, sino más bien integrar por la fuerza a los niños indígenas en la sociedad en su conjunto. Por lo tanto, los dictados de esa sociedad prevalecieron sobre las necesidades de los pueblos indígenas. Además, el hecho de que la asistencia a los internados fuera casi siempre obligatoria privó a los pueblos indígenas de su derecho a la libre determinación.

69. A pesar de esa tendencia general, hay casos concretos de éxito y consecuencias positivas casuales. Por ejemplo, ha habido administradores y profesores de internados que sí que han luchado por mejorar la situación de los niños indígenas. No obstante, siguen planteándose muchas cuestiones complejas. En algunas zonas en que el proceso de cristianización ya se había iniciado, los pueblos indígenas habían empezado a asumir comportamientos autodestructivos, como el maltrato. Además, las reubicaciones forzadas ya habían marginado económicamente a muchas comunidades indígenas y habían hecho que estas no pudieran mantenerse por sí solas. Así pues, para algunos niños los internados constituían una mejora con respecto a las condiciones en que habían estado viviendo hasta entonces. Evidentemente ese “éxito” debe entenderse en el contexto de fracasos sociales más amplios por lo que respecta a los derechos de los pueblos indígenas en todos los aspectos de su vida.

70. Una consecuencia casual de algunos internados, por ejemplo de los Estados Unidos y el Canadá, fue que reunieron a personas de diversas comunidades indígenas. Ese proceso ayudó a desarrollar una conciencia panindígena que dio origen al nacimiento de muchas organizaciones y movimientos en pro de los derechos indígenas en esos países.

71. Resulta irónico que, dados los perjuicios que causaron los internados, algunos pueblos indígenas los vean ahora como un medio de afrontar las políticas asimilacionistas pasadas de esas escuelas. Teniendo en cuenta esos legados, quizá sean necesarias instituciones de enseñanza destinadas en concreto a los indígenas —incluidos internados— para revertir los procesos de la colonización.

72. Al mismo tiempo, un motivo por el que los internados a menudo parecen ser una respuesta es que la política educativa no se puede considerar independientemente del contexto más amplio de dominación económica, social y cultural. Es decir, si los pueblos indígenas continúan viviendo en sociedades donde sus modos de vida tradicionales son marginados o donde se ven enfrentados a una situación de dominación económica, necesitarán sistemas educativos que procedan de la sociedad dominante para poder sobrevivir.

73. Son muchas las lecciones que se pueden extraer de los internados. Está claro que no existe un enfoque en materia de educación que sirva para todos, pues las diferentes comunidades indígenas buscan cosas diferentes de la enseñanza oficial. Por lo tanto, hay que ser creativo e innovador a la hora de formular políticas que satisfagan las necesidades de las diversas comunidades indígenas. Es importante que estas tengan la oportunidad de desarrollar sus propias escuelas y que se prevean suficientes recursos económicos y de otro tipo para respaldar esas iniciativas.

74. Por lo que se refiere a los pueblos indígenas nómadas, incluso cuando hay un intento de establecer programas escolares en torno a las pautas migratorias, la elaboración de esos programas no se basa en las pautas concretas de grupos determinados. Como dato más positivo cabe señalar el caso de Eritrea, que está probando sistemas de “parainternados” o internados más informales desarrollados en colaboración con las comunidades indígenas. Además, se ha podido observar que los programas de alimentación en las escuelas en el África oriental suelen atraer a más niños a los centros de enseñanza.

75. En los Estados Unidos, algunas comunidades nativas se han hecho cargo de internados y adaptado sus programas de estudios. En los Estados Unidos, Nueva Zelanda y otros lugares, las comunidades indígenas están pensando en los internados como lugares donde se podrían enseñar las lenguas indígenas, sobre todo en las zonas en que pueden estar en peligro de desaparecer. Los internados u otro tipo de centros destinados específicamente a indígenas podrían resultar más eficaces para alcanzar ese objetivo que las escuelas públicas mixtas.

76. Un ejemplo positivo en su conjunto es el de los internados en Mongolia, donde las tasas de matriculación pasaron de ser prácticamente nulas a situarse en casi un 100% entre 1950 y 1990. Los participantes afirman que, durante ese período, las personas que organizaban las escuelas no trataron de que se asimilaran ni de ridiculizar la identidad indígena. Aunque el programa de estudios estaba diseñado por el Estado central, los administradores no lo seguían a rajatabla, sino que lo ajustaban a la comunidad. La educación era gratuita y muchos de los instructores vivían en los lugares donde enseñaban. Los niños podían iniciar la escuela a una edad más tardía, para que antes pudieran integrarse en su entorno social de pastores y adquirir conocimientos básicos, que continuarían desarrollando durante las vacaciones escolares. Sin embargo, desde la caída de la Unión Soviética han disminuido los fondos para las escuelas en Mongolia, a raíz de lo cual está descendiendo la participación en ellas³⁵.

77. Las recientes disculpas e investigaciones de Australia y el Canadá han abierto la oportunidad de debatir sobre el legado de los internados y sobre la manera en que los gobiernos pueden corregir sus efectos negativos. El Canadá ha dado ya autorización para que se tomen medidas de reparación, y Australia, en su informe *Bringing Them Home*¹⁴, recomendó que se entregara una indemnización económica a las personas afectadas por los traslados forzados. Otros países podrían tomar como modelo esas iniciativas para iniciar un proceso de reconciliación entre los pueblos indígenas afectados negativamente por los internados durante varias generaciones y los Estados-nación en los que residen.

78. Aunque se han extraído enseñanzas de las políticas pasadas aplicadas a los internados, sigue habiendo cuestiones que preocupan. En las zonas en que esas políticas fueron especialmente brutales no parece posible abordar las inequidades presentes en materia de educación sin que los gobiernos den una respuesta a los abusos del pasado. Cuando varias generaciones de pueblos indígenas se ven afectadas por los abusos sexuales, físicos y emocionales sufridos en las escuelas, no están en condiciones de desarrollar comunidades pujantes, a menos que haya un proceso de sanación. Además, si no se tratan los abusos del pasado, siempre habrá recelo hacia los programas educativos patrocinados por los gobiernos.

79. Debe ofrecerse a las comunidades indígenas la oportunidad de ser escuchadas y de participar de forma más activa en la elaboración de programas educativos

adecuados. Algunos, sobre todo los habitantes de comunidades de pastores y nómadas y de zonas aisladas, puede que deseen que se mantengan los internados. Otros tal vez quieran que los internados desaparezcan por completo (en algunos países, como el Canadá, ya se han abolido), pero las comunidades indígenas deben poder intervenir activamente en el desarrollo de los programas de estudios y las estructuras de las escuelas en función de sus necesidades.

80. Además, algunos países, como Uganda, están probando procesos pedagógicos no formales y centros de enseñanza móviles en las zonas en que escasean los establecimientos de enseñanza. Los países con pocos recursos tienen que considerar la posibilidad de utilizar métodos alternativos para impartir formación, que pueden ser distintos de los modelos más generalizados o los seguidos en los países desarrollados³⁵.

81. Sigue preocupando que todavía falten fondos para la educación de los pueblos indígenas, sobre todo en las zonas aisladas, donde los internados a veces no cuentan con subvenciones públicas y los profesores por lo general están mal preparados. En muchas zonas, los pueblos indígenas no reciben educación después de la enseñanza primaria. Numerosos pueblos indígenas continúan pensando que el objetivo de los internados para indígenas es promover su asimilación y la erradicación de su cultura. Además, en muchos lugares no se consulta a los pueblos indígenas cuando se elaboran los programas educativos.

82. Cada vez se hace más hincapié en la enseñanza bilingüe en las escuelas indígenas, pero esa política no resulta muy útil si los asuntos del Estado de que se trate se siguen llevando en la lengua dominante. Cabe señalar como dato positivo que algunos países de América Latina están imponiendo la obligación de que no sólo las instituciones de enseñanza sean bilingües, sino la sociedad a todos los niveles.

83. En las zonas donde los internados pueden ser necesarios, lo que preocupa es cómo afrontar los trastornos sociales y familiares que se producen cuando los niños abandonan el hogar para estudiar en ellos. A este respecto es positivo el ejemplo de China, donde los administradores están probando distintos formatos y estructuras de residencias para tratar de que estas perturben menos los patrones familiares, sociales y económicos de las minorías. También están permitiendo que las familias vivan cerca de las escuelas.

84. En las zonas marcadas por conflictos no existen suficientes medidas de protección que garanticen la seguridad de los alumnos en los internados, en particular de las niñas. Para afrontar el problema de la seguridad, quizá convendría abrir escuelas separadas para niños y para niñas en algunas zonas, siempre y cuando las comunidades estén de acuerdo con ello. Sin embargo, como demuestran otros estudios de casos, muchas comunidades indígenas no son partidarias de que los niños y las niñas se eduquen por separado.

85. Aunque los internados pueden ser problemáticos, las escuelas públicas integradas a veces también lo son. En estas últimas los niños indígenas se enfrentan a menudo a formas extremas de racismo y han de seguir programas que no guardan relación con su cultura o no la tienen presente.

86. En algunos países siguen existiendo desigualdades de género en cuanto a la educación en los internados. Como se ha señalado en el presente documento, los

niños tienen casi siempre más posibilidades que las niñas de asistir a escuelas centradas en la formación académica que abre oportunidades económicas.

87. En términos generales, cuando se considera la relación entre mantener la identidad cultural de los pueblos indígenas y erradicar la brecha educativa entre los pueblos indígenas y no indígenas, queda claro que no se pueden separar las políticas relativas a la enseñanza primaria y secundaria de cuestiones sistémicas más amplias. Esto es, si la sociedad circundante no permite seguir estudios superiores en lenguas indígenas ni ofrece oportunidades de empleo a los pueblos indígenas, siempre existirá el conflicto entre proporcionar una educación de calidad que permita que la sociedad avance y preservar la cultura y la lengua de los pueblos indígenas.
