



Asamblea General

Distr. general
9 de agosto de 2013
Español
Original: inglés

Sexagésimo octavo período de sesiones

Tema 69 b) del programa provisional*

**Promoción y protección de los derechos humanos:
cuestiones de derechos humanos, incluidos otros
medios de mejorar el goce efectivo de los derechos
humanos y las libertades fundamentales**

Derechos culturales

Nota del Secretario General

El Secretario General tiene el honor de transmitir a la Asamblea General el informe de la Relatora Especial sobre los derechos culturales, Sra. Farida Shaheed, presentado de conformidad con lo dispuesto en las resoluciones 19/6 y 23/10 del Consejo de Derechos Humanos.

* A/68/150.



Informe de la Relatora Especial sobre los derechos culturales

Resumen

En el presente informe, la Relatora Especial examina la cuestión relativa a la escritura y enseñanza de la historia, con particular referencia a los manuales de historia. En todas las visitas de la Relatora Especial a los países se puso de manifiesto la importancia que tienen los relatos históricos como patrimonio cultural y símbolo de identidad colectiva, pues los pueblos tratan, por un lado, de recuperar, validar, dar a conocer y hacer reconocer por otros su propia historia y, por el otro, de cuestionar las interpretaciones. También se destacan otros aspectos relacionados con la historia, incluso la circunstancia de que algunos grupos hayan sido excluidos, o presentados de manera negativa, en la enseñanza de la historia. La Relatora Especial, por lo tanto, pone empeño en determinar las circunstancias en las que el relato histórico oficial promovido por el Estado en las escuelas pasa a ser problemático desde la perspectiva de los derechos humanos y la paz, además de proponer diversas recomendaciones para asegurar un enfoque de perspectivas múltiples en la enseñanza de la historia.

Índice

	<i>Página</i>
I. Introducción	4
II. Marco normativo	6
A. Disposiciones pertinentes de derechos humanos	6
B. Instrumentos y documentos regionales pertinentes	7
III. El control del Estado y las consecuencias para la paz y los derechos humanos	8
IV. La investigación y la escritura de la historia y el respeto de la libertad académica	12
A. Autonomía de las universidades y los institutos de investigación	13
B. Acceso a los archivos y fondos para bibliotecas	14
C. Difusión y publicación de los resultados	15
V. Enseñanza de la historia e historias	15
A. Objetivo de la enseñanza de la historia	16
B. Relación proporcional adecuada entre la historia local, nacional, regional y mundial ..	17
C. La historia política y otras historias	18
D. Los manuales de historia	18
E. Materiales y actividades didácticos complementarios	21
F. Los docentes de historia	22
VI. Buenas prácticas	22
VII. Conclusión y recomendaciones	24
Anexo	
Expertos que participaron e hicieron contribuciones en la reunión celebrada en Londonderry (Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte) los días 2 y 3 de julio de 2013	28

I. Introducción

1. El presente informe es el primero de dos estudios consecutivos realizados por la Relatora Especial sobre los relatos históricos y conmemorativos en sociedades divididas y en situaciones de posconflicto, que se han de transmitir a la Asamblea General en 2013 y al Consejo de Derechos Humanos en 2014. El presente informe se refiere a la escritura y enseñanza de la historia, con particular referencia a los manuales de historia. En el segundo informe, la Relatora Especial se centrará en los monumentos conmemorativos y museos.

2. Todas, o casi todas, las sociedades contemporáneas enfrentan problemas en cuanto a la escritura y enseñanza de la historia, en particular aquellas que han pasado por conflictos internacionales o internos en el pasado más o menos reciente; las sociedades poscoloniales; las sociedades que han experimentado la esclavitud; las sociedades que enfrentan divisiones basadas en antecedentes étnicos, nacionales o lingüísticos, la religión, la creencia o la ideología política. Lo que está en juego es la capacidad de los pueblos, en diversos contextos, para conocer y hacer reconocer su propio patrimonio cultural y el de otros, en términos de relatos históricos; tener acceso a la información y la educación; y desarrollar el pensamiento crítico y el entendimiento de las realidades y perspectivas de los otros.

3. En el curso de sus visitas a los países, la Relatora Especial observó la primordial importancia de la escritura y enseñanza de la historia respecto de la identidad de los pueblos, su sentido de pertenencia y sus relaciones con los otros en la sociedad y el Estado. La adopción de un enfoque de la escritura y enseñanza de la historia que se funde en los derechos humanos invita a reflexionar más a fondo sobre los objetivos de la educación, en general, y de la enseñanza de la historia, en particular. Propicia asimismo más debates, en el contexto de la construcción de la nación, sobre las formas de elaborar políticas orientadas hacia la paz, fomentar la comprensión mutua entre las personas y las comunidades y crear los espacios necesarios para que diversas comunidades puedan presentar sus puntos de vista sobre su propia historia, que consideran constituye una parte integrante de su identidad y patrimonio cultural.

4. Los procesos de construcción de la nación y de la comunidad se valen de relatos que generalmente entrelazan narraciones, mitos y leyendas con la historia. Al convertirse en parte del patrimonio cultural de la comunidad, esos relatos permiten la transmisión a las generaciones más jóvenes de las referencias culturales con las que los miembros de la comunidad forjan su identidad cultural. En el presente informe, la Relatora Especial aborda una cuestión diferente pero conexa, a saber, la manera en que la historia, entendida como disciplina, se enseña en las escuelas. La Relatora Especial trata de determinar en qué circunstancias el relato histórico promovido por el Estado en las escuelas pasa a ser problemático desde la perspectiva de los derechos humanos.

5. Los dos estudios de la Relatora Especial sobre los relatos históricos y conmemorativos sugieren que se precisa una reflexión más profunda sobre la posible interacción entre la enseñanza de la historia y los procesos más generales de la memorialización colectiva. La historia es una disciplina académica basada en una investigación rigurosa y sistemática de las fuentes históricas, que utiliza métodos confirmados y produce resultados comprobables. La historia es solo uno de varios elementos que influyen en la memoria colectiva, que, además de la información

comunicada en los círculos de la familia y la comunidad, se nutre de numerosas fuentes, como la literatura, los medios de comunicación social, el sector del esparcimiento, los paisajes culturales, los feriados oficiales y los fragmentos de la memoria tomados del pasado que rememoran ciertos acontecimientos y acciones o personas desde una perspectiva particular, sin necesidad de recordar el contexto más amplio. La memoria construye una visión concreta de un ser colectivo y el sistema de valores conexas. Los procesos de memorialización son, por definición, emocionales, en tanto el objetivo de la enseñanza de la historia debiera ser la reflexión crítica. Como lo destacó Pierre Nora, la disciplina de la historia no debiera celebrar el pasado como lo hace la memoria, sino estudiar las formas en que se celebra el pasado. La escritura y enseñanza de la historia debieran ayudar a develar la naturaleza selectiva y tendenciosa de la memoria. Al narrar la relación con el pasado, debiera sacar a luz los prejuicios y estereotipos arraigados en la memoria colectiva.

6. La conclusión y las recomendaciones que se consignan en el presente informe se basan en el reconocimiento de que la historia siempre está sujeta a interpretaciones discrepantes. Aunque los acontecimientos pueden ser probados, incluso ante un tribunal de justicia, los relatos históricos son puntos de vista que, por definición, adolecen de parcialidad. En consecuencia, incluso cuando los hechos son indiscutibles, las partes opuestas bien pueden, no obstante, discutir apasionadamente la legitimidad moral y la idea de quién tenía razón y quién estaba errado. Siempre que se ajusten rigurosamente a las normas deontológicas más estrictas, los relatos históricos deben ser respetados y acogidos en el debate.

7. El pasado informa constantemente el presente. La historia es objeto de una interpretación constante que tiene por objeto reflejar los objetivos contemporáneos de una multiplicidad de actores. El problema radica en distinguir la constante reinterpretación legítima del pasado de las manipulaciones de la historia con finalidades políticas. Las recomendaciones de la Relatora Especial, por lo tanto, se fundan en el principio de que la enseñanza de la historia debe promover la reflexión crítica y adoptar un enfoque de perspectivas múltiples, teniendo en cuenta el derecho a la libertad de opinión y expresión, el derecho a la información y a la educación, la libertad académica y los derechos de las personas y los grupos de acceder a su patrimonio cultural y al de los otros.

8. La Comisión de Derechos Humanos de Irlanda del Norte organizó una consulta sobre estas cuestiones, del 1 al 3 de julio de 2013, juntamente con la Universidad de Ulster y en cooperación con la Relatora Especial, en Londonderry (Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte). La consulta incluyó un simposio público y una reunión de expertos de dos días (véase el anexo). El 5 de julio, la Relatora Especial convocó consultas abiertas en Ginebra a fin de ofrecer a los Estados, las instituciones nacionales de derechos humanos y las organizaciones no gubernamentales una oportunidad para exponer sus puntos de vista. La Relatora Especial expresa su agradecimiento a todos los que contribuyeron y, en especial, a la Comisión de Derechos Humanos de Irlanda del Norte por su respaldo.

II. Marco normativo

A. Disposiciones pertinentes de derechos humanos

9. Numerosas disposiciones de derechos humanos pueden servir de guía en el ámbito de la escritura y enseñanza de la historia.

10. La Relatora Especial considera la cuestión desde la perspectiva del derecho de toda persona de tener acceso al patrimonio cultural, sobre la base, en particular, del artículo 15 1) a) del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (véase también [A/HRC/17/38](#)).

11. Entre las disposiciones pertinentes cabe también mencionar el derecho de todas las personas a la educación, consagrado en el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y en los artículos 28 y 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño, y el derecho de las personas a difundir información y conocimientos y tener acceso a ellos, en virtud del derecho a la libertad de expresión, enunciado en el artículo 19 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, que comprende la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole, sin consideración de fronteras. El acceso al conocimiento y la información científicos es otra dimensión fundamental del derecho de las personas a gozar de los beneficios del progreso científico, consagrado en el artículo 15 1) b) del Pacto (véase también [A/HRC/20/26](#), párrs. 26 a 28).

12. Varias disposiciones instan a que en los programas de enseñanza se incorporen las historias de los pueblos indígenas (artículo 15, párrafo 1, de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas) y de las minorías (artículo 4, párrafo 4) de la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas) (véase también la Observación general núm. 21 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, párrs. 27 y 54 c), y la Observación general núm. 11 del Comité de los Derechos del Niños, párr. 58).

13. En este contexto es pertinente mencionar el reiterado llamamiento de los órganos de derechos humanos para que se erradiquen los estereotipos y prejuicios raciales y de género de los libros de texto. El Relator Especial sobre las formas contemporáneas de racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerancia recomendó que los Estados alentaran una narración exacta de la historia en la enseñanza a fin de evitar los estereotipos y la distorsión o falsificación de los hechos históricos, que podrían propiciar el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, y que velaran por que los libros de texto y demás material didáctico reflejaran con precisión los hechos históricos relativos a tragedias y atrocidades del pasado (véase [A/HRC/23/56](#), párr. 57 f)).

14. Se debe mencionar, en particular, la Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales aprobada en 1974 por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Dicha recomendación propugna que se adopte una visión global, que pueda servir de marco para la presentación de los aspectos locales y nacionales de diferentes materias e ilustre la historia científica y cultural de la humanidad. Los Estados, conforme a los párrafos 38 c) y 45, debieran

estimular un mayor intercambio de libros de texto, especialmente de historia y geografía y, cuando sea apropiado y posible, concertar acuerdos bilaterales y multilaterales para el examen y la revisión recíprocos de los libros de texto y otros materiales de enseñanza, a fin de lograr que sean fidedignos y equilibrados, actualizados e imparciales y que fomenten el conocimiento y la comprensión mutuos entre pueblos diferentes.

B. Instrumentos y documentos regionales pertinentes

15. El Consejo de Europa ha elaborado recursos e instrumentos apropiados. El artículo 2 del Convenio cultural europeo de 1954 dispone que las partes contratantes debieran fomentar el estudio de la historia y la civilización en los territorios de las demás partes contratantes. En la Recomendación 1283 (1996), relativa a la historia y su aprendizaje en Europa, se propone que se brinde apoyo a las asociaciones independientes de profesores de historia y a la investigación histórica, incluida la labor de las comisiones multilaterales y bilaterales sobre la historia contemporánea, la elaboración de códigos de práctica para la enseñanza de la historia, la libertad académica y la cooperación entre los historiadores.

16. Cabe hacer hincapié en que la Recomendación Rec(2001)15 del Comité de Ministros, relativa a la enseñanza de la historia en la Europa del siglo XXI, destaca que la enseñanza de la historia no debiera ser un instrumento de manipulación ideológica o propaganda o servir para fomentar ideas intolerantes y ultranacionalistas, xenófobas, racistas o antisemitas. Según la Recomendación, la investigación histórica y la historia enseñada en las escuelas no pueden ser compatibles con los valores fundamentales y el Estatuto del Consejo de Europa si fomentan o condonan la tergiversación de la historia, mediante la falsificación o la creación de pruebas falsas, estadísticas adulteradas, imágenes trucadas, etc.; la fijación en un único acontecimiento para justificar o encubrir otro; la distorsión del pasado con fines de propaganda; una versión excesivamente nacionalista del pasado que puede crear una dicotomía entre “nosotros” y “ellos”; la distorsión de la documentación histórica; y la negación u omisión de hechos históricos. Se observa también que la enseñanza de la historia, entre otras cosas, debiera ocupar un lugar esencial en el desarrollo del respeto de las diferencias de toda índole; ser un factor decisivo en la reconciliación, el reconocimiento, el entendimiento y la confianza mutua entre los pueblos; y desempeñar un papel esencial en la promoción de valores fundamentales como la tolerancia, la comprensión mutua, los derechos humanos y la democracia. Además, debiera desarrollar la capacidad intelectual de los alumnos para analizar e interpretar la información de manera crítica y responsable, mediante el diálogo, la búsqueda de pruebas históricas y el libre debate basado en un enfoque de perspectivas múltiples, especialmente respecto de cuestiones controvertidas y sensibles; y servir de instrumento para prevenir los crímenes de lesa humanidad. Por último, la Recomendación CM/Rec(2011)6 del Comité de Ministros, relativa al diálogo intercultural y la imagen del otro en la enseñanza de la historia, de 2011, ofrece otro instrumento importante para elaborar métodos prácticos de enseñanza de la historia, en el contexto del diálogo intercultural y las situaciones posteriores a conflictos.

17. La Carta Cultural Africana de 1976 contiene disposiciones pertinentes. En el preámbulo se recuerda que la dominación cultural culminó en la despersonalización de parte de los pueblos africanos y falseó su historia, y que es imperativo levantar

un inventario sistemático del patrimonio cultural, en particular en las esferas de las tradiciones, la historia y las artes. Entre los objetivos de la Carta Cultural figuran la rehabilitación, restauración, preservación y fomento del patrimonio cultural africano; y el estímulo de la cooperación cultural internacional con miras a una mejor comprensión entre los pueblos (artículo 1). Además, se insta a los Estados africanos a adoptar medidas para asegurar que los archivos que se retiraron de África sean devueltos a los gobiernos africanos, a fin de que puedan disponer de archivos completos de la historia de sus países (artículo 29).

18. Si bien otros instrumentos regionales tal vez no se refieran concretamente a la cuestión de la enseñanza de la historia, cabe observar que la Convención para el Fomento de las Relaciones Culturales Interamericanas, de 1954, se funda en la idea, expresada en el preámbulo, de que el intercambio de profesores, maestros y estudiantes entre los países americanos contribuirá al mayor conocimiento y entendimiento de los pueblos.

III. El control del Estado y las consecuencias para la paz y los derechos humanos

19. En todos los países, la enseñanza de la historia se conforma, en cierta medida, a la política. Los relatos históricos se usan por lo común para la construcción nacional, la orientación de las comunidades y el fomento de las identidades nacionales o regionales, por encima de las diferencias de religión, idioma y origen étnico. También sirven para legitimar una determinada autoridad política y sus conceptos políticos y para afianzar la lealtad al Estado. La lógica misma del Estado-nación impulsa la proyección de una cultura, un idioma y una historia comunes o, más concretamente, la imagen que se desea del pasado, a fin de establecer un único cimiento imaginario como núcleo de la nación¹.

20. Esos procesos se configuran habitualmente por el anhelo de embellecer la exposición del pasado del propio pueblo o nación. Es común que los episodios más sombríos del pasado se omitan, se reduzcan al mínimo o se justifiquen, en especial cuando guardan relación con crímenes de lesa humanidad y genocidio, colonización y esclavitud, luchas civiles y guerras, ocupaciones y conquistas y violaciones graves de los derechos humanos. Las políticas pueden, a veces, disponer que se adopte una perspectiva positiva en la interpretación del pasado, que impide reflexionar de manera crítica.

21. En el siglo XX se procedió a reescribir la historia en escala masiva cuando se constituyeron numerosos Estados independientes después de la descolonización, y cuando se establecieron, y luego se disolvieron, regímenes políticos autoritarios y totalitarios. Actualmente, en un mundo habituado a los conflictos ideológicos, los relatos históricos han pasado a ser parte integrante del programa y la retórica de diversos actores políticos, en los planos local, regional e internacional. En consecuencia, es importante asegurar que se expongan diversos puntos de vista, a fin de combatir simultáneamente los mecanismos que facilitan la manipulación de la historia.

¹ Véase Benedict Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*, edición revisada (Londres, Verso, 1991), pág. 74.

22. Causan preocupación las prácticas de los Estados que llevan al revisionismo, esto es, cambios intencionales, tendenciosos y políticamente orquestados de las imágenes del pasado, que hacen oídos sordos a los datos empíricos. Esas prácticas abarcan la invención de hechos históricos y el énfasis y la descontextualización en relación con hechos que confirman el relato deseado, al tiempo que se omiten aquellos que los cuestionan. El revisionismo a menudo florece durante las grandes convulsiones políticas o después de ellas. Con excesiva frecuencia, la diversidad de hechos e interpretaciones históricas se sustituye con una interpretación singular del pasado, que concuerda con una determinada filosofía o ideología. En muchos casos, la promoción por el Estado de una interpretación única se refuerza mediante la prohibición o marginación sistemática de otros relatos².

23. La reconstrucción de la historia humana para conformarla a una determinada cosmovisión es un fenómeno que está presente en todas las sociedades. La cuestión radica en saber si se obstruye —y en qué medida— el acceso a recursos o hechos históricos e interpretaciones anteriores y si se hay ocasión para exponer libremente las diferencias, sin temor a sanciones. Incluso cuando no existe una manipulación deliberada, la enseñanza de la historia no está exenta de sesgos y, muchas veces, no se reconoce suficientemente la diversidad de los relatos históricos. Las sociedades democráticas y liberales deben también cuestionar sus propios paradigmas desde la perspectiva de asegurar un relato de voces múltiples que incluya y sea accesible a todos.

24. Los desacuerdos agudos sobre el pasado pueden avivar las tensiones contemporáneas entre comunidades o países. Los casos concretos que se señalaron a la atención de la Relatora Especial son numerosos y se refieren a regiones de todo el mundo, entre ellas Asia nororiental, donde intensos conflictos entre China, el Japón y la República de Corea tienen su origen en las interpretaciones del período de la dominación japonesa antes de la Segunda Guerra Mundial o en el curso de ésta. Las controversias sobre la escritura y enseñanza de la historia son también intensas en Asia meridional y en el Oriente Medio, en particular entre Israel y el Estado de Palestina³. En Europa sudoriental, las dramáticas transiciones que han afectado profundamente la interpretación y la enseñanza de la historia han contribuido a los conflictos, ha servido para justificarlos e incluso los han avivado. En la Unión Europea, muchos países han tenido conflictos con países vecinos, ya sea bilateralmente o como parte de bloques antagónicos, lo que imparte un carácter polémico a toda la historia europea⁴. Los países europeos siguen ofreciendo relatos diferenciados del Holocausto⁵, en tanto los países del antiguo bloque del Este tienen dificultades para hacer frente a su pasado comunista. También se pueden citar ejemplos en América Latina y África, donde la enseñanza de la historia sigue siendo controvertida, incluso en países que han pasado por un proceso de verdad y reconciliación.

² Véase Karl R. Popper, *The Open Society and its Enemies* (Londres, Routledge, 1945).

³ Véase Sami Adwan, Baniel Bar-Tal y Bruce Wexler, “Victims of our own narratives: portrayal of the “other” in Israeli and Palestinian school books”, febrero de 2013.

⁴ Véase Maitland Stobart, “Fifty years of European cooperation on history textbooks: the role and contribution of the Council of Europe”, *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research*, vol. 21 (1999), págs. 147 a 161.

⁵ Véanse Robert Stradling, *Teaching 20th-Century European History* (Estrasburgo, Council of Europe Publishing, 2001); Falk Pingel, *The European Home: Representations of 20th Century Europe in History Textbooks* (Estrasburgo, Council of Europe Publishing, 2000); John Slater, *Teaching History in the New Europe* (Cassell, Londres, 1995).

25. Muchas veces, simplemente se omiten de la enseñanza escolar una época o acontecimientos históricos específicos; así ocurre, en particular, después de grandes convulsiones, cuando se promueve un nuevo relato, y en sociedades que están tratando de lograr una reconciliación después de guerras, luchas internas o dictaduras, con el objeto deliberado de encubrir datos, ya sea para proteger a ciertos agentes de la acción de la justicia, lograr la reconciliación, o ambas cosas. Esa omisión también puede deberse a la absoluta imposibilidad en que se encuentran las sociedades divididas de llegar a un acuerdo respecto de la forma de describir un pasado común de conflicto, violencia y sufrimiento.

26. A veces, el conflicto pasado se considera demasiado reciente para examinarlo y enseñarlo en la escuela. Para comprender el pasado se necesita cierta distancia. Por lo común, se estima que se necesita como mínimo el período de una generación antes de que se puedan discutir abiertamente los acontecimientos penosos. No obstante, en toda sociedad inevitablemente se discuten los acontecimientos recientes, y las generaciones más jóvenes reciben relatos históricos de diferentes fuentes, incluida la Internet. La enseñanza de la historia en las escuelas, pues, parece ser todavía la mejor opción para hacer frente a un pasado penoso reciente, ya que brinda la oportunidad para hacer una reflexión crítica y para presentar distintos relatos a los alumnos. Ello, sin embargo, requiere una sólida educación de los docentes.

27. Tras la cesación de los conflictos armados (y, a veces, incluso en el curso de los conflictos), los manuales de historia pueden tener una nueva misión: la de echar las bases de una posible “retribución” futura por acontecimientos pretéritos. La enseñanza de la historia puede servir como “continuación de la guerra por otros medios”, dado que los libros siguen proyectando la imagen del enemigo y preparan a las generaciones futuras para continuar las hostilidades, e incluso el pasado más antiguo se reajusta para acomodarse a las necesidades de la política contemporánea y del conflicto futuro.

28. En casos agudos después de conflictos internos, esas políticas bien pueden ir acompañadas por un sistema escolar segregado, en el cual se imparten a los alumnos relatos históricos monocromáticos y divergentes. Las grandes convulsiones políticas crean una profunda turbulencia y confusión sociales y diseminan conocimientos que no son fiables, lo cual se traduce en un debilitamiento de la capacidad de reflexión crítica de los ciudadanos. Cuando diferentes partes de una misma sociedad aprenden relatos históricos divergentes y tienen exiguas oportunidades para interactuar, ello puede dar lugar a que se viva en realidades desconectadas. Esas políticas suelen tener un mayor efecto negativo sobre los pobres, la clase trabajadora o los estratos marginados de la sociedad, que están más privados de oportunidades para interactuar con otros y carecen de acceso a relatos alternativos.

29. Los relatos homogeneizantes constriñen el ámbito para la diversidad de perspectivas y debates, privando a los alumnos de la capacidad para interpretar acontecimientos complejos de su país, su región o el mundo de una manera más matizada. La ausencia de un relato histórico pluralista, animado por voces múltiples, bien puede culminar en la creación de los llamados relatos “paralelos”⁶, es decir, un único relato oficial transmitido en las escuelas, que a veces solo una minoría considera auténtico, y relatos privados, recogidos de otras fuentes. Esta disyunción

⁶ Véase Sami Adwan, Dan Bar-On y Eyal Naveh, compiladores, *Side by Side: Parallel Histories of Israel/Palestine* (Nueva York, New Press, 2012).

crea espacios que pueden ser llenados por quienes prometen el triunfo de la justicia y la verdad auténtica cuando asuman el poder.

30. Los conflictos agudos, crónicos o intratables entre los Estados tienen sus raíces, muchas veces, en relatos históricos que presentan a los pueblos en conflicto en términos de enemigos y víctimas o perpetradores de la agresión. Las imágenes repetidas del pasado crean la ilusión de que el conflicto es el estado natural en el que viven las personas o grupos de que se trate, oscureciendo por completo la cooperación histórica y las buenas relaciones. Cuando la historia se presenta como un proceso que siempre se repite, con relaciones sociales preordenadas, los libros de texto pasan a ser portadores de la ideología del conflicto y ayudan a crear una atmósfera que hace posible el estallido de nuevos conflictos.

31. Las distorsiones de la enseñanza de la historia no están limitadas a las sociedades en situaciones de posconflicto. En muchas sociedades, la enseñanza de la historia ignora enteramente o bien transmite, valida o refuerza estereotipos acerca de los grupos marginados, en particular las minorías y los pueblos indígenas, además de las mujeres y los pobres. El relato homogeneizante dominante hace desaparecer la diversidad, pues ignora el patrimonio cultural de todos los que son ajenos al grupo en el poder y simultáneamente priva a la mayoría de la oportunidad de comprender la complejidad de su país. Los casos mencionados incluyen manuales de historia que no mencionan a las mujeres y a las minorías o que no reconocen ni figuras históricas de renombre ni las contribuciones de un grupo determinado, además de los libros de historia importados, en los cuales, en el curso de su traducción al idioma nacional, se han expurgado las partes relativas a ciertas minorías⁷. Por lo común también se excluyen las historias de las poblaciones migrantes.

32. La enseñanza de la historia de la colonización y la esclavitud sigue siendo problemática⁸. En los antiguos Estados colonizadores, la enseñanza de la historia por lo común no menciona integralmente las atrocidades cometidas en el curso de la colonización y por vía de la esclavitud ni tampoco reconoce sus secuelas contemporáneas. El colonialismo influyó profundamente en la autocomprensión europea y conjugó un sentido de la propia superioridad con ideas de la inferioridad colonial del otro. En los países en los cuales no se hace patente una crítica de este período, por ejemplo cuando se exige que los docentes reconozcan los valores positivos del colonialismo, es importante desarrollar competencias como el enfoque de perspectivas múltiples, la sensibilización histórica transnacional y la comprensión crítica del eurocentrismo. En las sociedades poscoloniales, se pueden utilizar diversos métodos de manipulación de la historia, que van desde expurgar los llamados “períodos sombríos” hasta una insistencia especial en dichos períodos, creando así lo que se podría calificar de “cultura de la victimización”, que puede servir para excusar las omisiones en diversos ámbitos. Las manipulaciones se pueden emplear también para evitar abordar complicidades pasadas y opresiones locales.

33. Un problema particular que enfrentaron muchos Estados poscoloniales fue la ausencia de historias escritas por ellos mismos. En muchas sociedades, las historias

⁷ De acuerdo con la contribución de la Comunidad Internacional Bahá'í a la consulta abierta, 5 de julio de 2013.

⁸ Véase Alicia C. Decker, “Painful pedagogies: teaching about war and violence in African history”, *Perspectives on History*, vol. 48, núm. 5 (mayo de 2010).

locales eran orales y no se beneficiaron de la metodología académica contemporánea. Además, la preeminencia acordada a la palabra escrita, por oposición a la tradición oral, por considerarla “más auténtica”, menoscabó el valor y las tradiciones de la historia oral. En consecuencia, la historia se siguió enseñando desde la perspectiva de los colonizadores. En muchos casos, hubo que redactar manuales de historia de la nada, sin el beneficio de investigaciones previas. En consecuencia, algunas veces se pasaron por alto cuestiones controvertidas y, por lo tanto, períodos enteros de la historia.

IV. La investigación y la escritura de la historia y el respeto de la libertad académica

34. La historia está sujeta al control del Estado cuando las autoridades no están interesadas en que haya una disciplina académica crítica e independiente.

35. En su calidad de disciplina académica, la historia se funda en el estudio de las fuentes históricas, el análisis de los hechos y la síntesis de los datos en un relato. Los relatos resultantes dependen de diversos factores, incluida la capacidad y el nivel de competencia del historiador, pero también de su manera de pensar y su sistema de valores, el entorno general de la labor y las circunstancias políticas y sociales. Los historiadores tienen que tener en cuenta sus propias posiciones y la influencia que estas tienen en sus relatos. El debate entre los historiadores, conforme a la deontología de la profesión, les exige tener en cuenta datos diversos y conflictivos y analizar los acontecimientos en el contexto más amplio posible.

36. El Estado puede imponer un relato histórico único, dictado por consideraciones políticas, mediante restricciones que incidan en todo el proceso de investigación y escritura de la historia, incluidas las restricciones de la libertad de opinión y de expresión y de la libertad académica, en especial la libertad para elegir un tema concreto de investigación, consultar archivos y publicaciones específicas, colaborar con historiadores de otros países o grupos y dar a conocer síntesis contrarias al patrón prescrito. El control del Estado sobre los relatos históricos presenta variaciones.

37. La Relatora Especial recuerda que varias disposiciones de derechos humanos protegen la libertad académica. En particular, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales considera que se puede disfrutar del derecho a la educación solo si va acompañado de la libertad académica del cuerpo docente y de los estudiantes, en particular en la enseñanza superior, que es especialmente vulnerable a las presiones políticas y de otro tipo. Los miembros de la comunidad académica son libres, individual o colectivamente, de buscar, desarrollar y transmitir el conocimiento y las ideas mediante la investigación, la docencia, el estudio, el debate, la documentación, la producción, la creación o los escritos. La libertad académica comprende la libertad del individuo para expresar libremente sus opiniones sobre la institución o el sistema en el que trabaja, para desempeñar sus funciones sin discriminación ni temor a la represión del Estado o cualquier otro actor, participar en organismos académicos profesionales o representativos y disfrutar de todos sus derechos humanos. El disfrute de la libertad académica conlleva obligaciones, tales como el deber de respetar la libertad académica de otros, velar por la discusión ecuatoriana de las opiniones contrarias y tratar a todos sin discriminación (véase la Observación general núm. 13, párrs. 38 a 40).

38. El Comité de Derechos Humanos afirma que las leyes que penalizan la expresión de opiniones sobre hechos históricos son incompatibles con el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, que no autoriza las prohibiciones generales de la expresión de opiniones erróneas o interpretaciones incorrectas de acontecimientos pasados, y que nunca deben imponerse restricciones al derecho a la libertad de opinión y, en cuanto a la libertad de expresión, esas restricciones no deberían exceder lo autorizado en el párrafo 3 del artículo 19 o lo prescrito en el artículo 20 del Pacto (véase la Observación general núm. 34, párr. 49).

A. Autonomía de las universidades y los institutos de investigación

39. El control del Estado sobre los relatos históricos se ejerce principalmente mediante el control de las universidades y los institutos de investigación. Así ocurre, en particular, en los países en los cuales no se exige por ley la publicidad de las vacantes en dichas instituciones, y los candidatos provienen de un círculo íntimo muy pequeño. Los procedimientos para los ascensos de carrera de los historiadores también pueden estar impulsados por criterios políticos, incluidos los casos en que las normas reglamentarias aplicables al avance profesional requieren que los investigadores realicen su labor dentro del marco de las hipótesis establecidas⁹.

40. Causan preocupación los regímenes de financiación de la investigación que permiten el control político de las instituciones académicas por parte de los ministerios y las élites políticas. El análisis de la asignación de fondos, la transparencia en la adopción de decisiones y los criterios de aprobación esclarecieron el grado de control que se ejercía.

41. El control de los planes de estudios de la historia en las universidades es otro medio para controlar los relatos históricos. El complejo proceso de adopción y acreditación del plan de estudios suele pasar a través de una serie de órganos universitarios y, a veces, requiere la aprobación del gobierno. Cuando se combina con un nivel restringido de autonomía universitaria, este estado de cosas limita considerablemente la libertad de los profesores de proponer y dictar sus propios cursos.

42. Otro medio común de control es el de imponer o rechazar temas de tesis en los niveles de grado, posgrado y doctorado. Esta medida puede ser tomada por los profesores y asesores de tesis o por los órganos universitarios, y también por las dependencias ministeriales que intervienen en la aprobación de los temas. Análogamente, los institutos de investigación públicos que realizan su cometido fuera del sistema universitario pueden aplicar un procedimiento de aprobación complicado para los temas de investigación, que a veces requiere una aprobación ministerial. La comparación de los temas propuestos con los aceptados indica cuáles son los temas dominantes o políticamente “deseables”. Esos patrones también se ponen de manifiesto en las convocatorias de proyectos nuevos y la publicidad de vacantes, en las que los ministerios imponen su orientación. Los llamados “temas deseables” se pueden reconocer por el hecho de que no experimentan cambios en función de la dinámica académica normal, y porque se mantienen constantes durante todo el mandato de un determinado gobierno.

⁹ Por ejemplo, en la ex-Yugoslavia, el objetivo declarado de un trabajo académico era contribuir al desarrollo de una “comunidad yugoslava de hermandad y unidad, no alineada y administrada con autonomía”.

43. La metodología de la investigación aplicada también puede ayudar a esclarecer esta cuestión. La dominación completa de un determinado enfoque metodológico (por ejemplo, de la historia política, la historia militar o la historia de clases, la religión, la lucha anticolonialista u otras luchas similares) es indicativa de que la finalidad principal de la investigación es producir pruebas que sustenten el relato dominante, en lugar de estudios independientes de la historia basados en la libertad de elección y la diversidad de enfoques metodológicos.

44. Como ha señalado el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, para el disfrute de la libertad académica es imprescindible que las instituciones de enseñanza superior tengan autonomía suficiente en cuanto al grado de autogobierno necesario para que sean eficaces las decisiones adoptadas con respecto a su labor académica, normas, gestión y actividades conexas. Ahora bien, el autogobierno debe ser compatible con los sistemas de fiscalización pública, especialmente en lo que respecta a la financiación estatal. Habida cuenta de las considerables inversiones públicas destinadas a la enseñanza superior, es preciso llegar a un justo equilibrio entre la autonomía institucional y la obligación de rendir cuentas. Si bien no hay un modelo único, las disposiciones institucionales han de ser razonables, justas y equitativas y, en la medida de lo posible, transparentes y participativas (véase la Observación general núm. 13, párrs. 38 a 40).

B. Acceso a los archivos y fondos para bibliotecas

45. La investigación puede verse constreñida por la limitación del uso de los fondos para las bibliotecas y los intercambios con bibliotecas extranjeras. El acceso a los documentos que se consideran “indeseables” se puede restringir, ya sea por una prohibición expresa o porque el documento esté en malas condiciones. En algunos países, la cooperación entre bibliotecas y el intercambio de publicaciones deben ser aprobados por funcionarios de la biblioteca, lo que brinda la oportunidad para rechazar la adquisición de ciertos libros de bibliotecas extranjeras. Además, el precio excesivo de los libros puede hacer que sean inaccesibles para los investigadores que reciban remuneraciones insuficientes.

46. Los límites impuestos al acceso a materiales de archivo pueden asumir diversas formas: procedimientos complicados para la concesión de permisos especiales, que se prestan a denegaciones arbitrarias; la restricción del número de unidades de archivo que los investigadores pueden tomar en préstamo cada día; o las prohibiciones injustificadas de fotocopiar, escanear o fotografiar los documentos o la fijación arbitraria de precios elevados por esos servicios. Los investigadores pueden también ser objeto de discriminación en cuanto al acceso sobre la base de su origen nacional o étnico o se les puede decir que documentos controvertidos ya no existen.

47. Las sociedades poscoloniales enfrentan obstáculos especiales en cuanto a la investigación de su pasado cuando una parte considerable de los archivos o todos ellos se encuentran en el antiguo país colonizador, lo que impide el acceso a materiales de investigación y hace que el costo de las investigaciones resulte oneroso y, a veces, prohibitivo. En algunos casos, los archivos controvertidos se han

mantenido en secreto o han sido destruidos deliberadamente¹⁰. El acceso se puede mejorar por medio de la digitalización y la disponibilidad de archivos en línea, la publicación de volúmenes pertinentes de fuentes primarias y la creación de un sistema de subvenciones para investigar archivos en la antigua “madre patria”. Se debieran formular políticas de libre acceso en este ámbito que respeten el derecho a la privacidad de las personas, para lo cual se deben adoptar cláusulas de inaccesibilidad conforme a las reglas establecidas por los especialistas en archivos.

48. En el párrafo 19 de su Observación general núm. 34, relativa al artículo 19 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el Comité de Derechos Humanos declaró que, para dar efecto al derecho de acceso a la información, los Estados debieran proceder activamente a la incorporación al dominio público de la información del gobierno que fuera de interés público y hacer todo lo posible para garantizar un acceso fácil, rápido, efectivo y práctico a esa información. Esta es una disposición importante en materia de acceso a los archivos.

C. Difusión y publicación de los resultados

49. Las restricciones a la publicación y difusión de los resultados son comunes en los regímenes autoritarios, donde los revisores y los consejos editoriales de las compañías editoras llevan a cabo su cometido más como censores políticos que como órganos de expertos competentes, obstruyendo o prohibiendo la publicación de relatos alternativos. Sin embargo, también existen mecanismos más sutiles de censura en las sociedades más democráticas. Por ejemplo, en los países en los cuales las fundaciones privadas no financian la publicación de los resultados científicos, el control se ejerce mediante la concesión o denegación de apoyo financiero, impidiendo así la difusión de relatos históricos alternativos.

50. Los monopolios sobre los relatos históricos también pueden establecerse a través de la importancia que un Estado atribuye a un círculo específico de historiadores, que influyen en las actitudes sobre temas críticos. Esas personas se convierten en árbitros principales, pues integran diversos comités que deciden sobre nombramientos y ascensos, subvenciones para proyectos y publicaciones y la clasificación de las universidades. La situación es mejor en los países con una amplia gama de asociaciones profesionales de historiadores y profesores de historia que compiten para integrar esos comités. Cuando solo hay una asociación, cabe temer que pueda estar bajo el control del Estado y que represente los intereses del Estado y no los de la profesión.

V. Enseñanza de la historia e historias

51. En la enseñanza de la historia, hay que hacer una distinción importante entre la educación primaria y secundaria, en la que caben a los Estados responsabilidades importantes de asegurar planes de estudios apropiados y niveles mínimos de educación, por un lado, y la educación superior, donde se puede disfrutar de un mayor grado de libertad académica y en la que los Estados debieran abstenerse de

¹⁰ Véase Eric Albert, “Justice pour les Mau-Mau”, *Le Monde*, 10 de junio de 2013. Se puede consultar en www.lemonde.fr/a-la-une/article/2013/06/10/justice-pour-les-mau-mau_3427618_3208.html.

influir en el plan de estudios, por el otro. En todos los casos, los Estados debieran garantizar la independencia de los órganos profesionales encargados de definir el plan de estudios de historia y conformarse a sus conclusiones y recomendaciones.

52. Los Estados pueden valerse de diversos medios para elaborar un enfoque de perspectivas múltiples en la enseñanza de la historia. La elaboración de esas políticas hace necesaria la adopción de medidas en diversos ámbitos, a saber:

- a) Establecer objetivos apropiados para la enseñanza de la historia;
- b) Asegurar una relación proporcional adecuada entre la historia local, nacional, regional y mundial;
- c) Asegurar que la historia no se limite a la historia política;
- d) Asegurar que se autorice una amplia gama de manuales de historia para su selección por los docentes y darles libertad para utilizar materiales didácticos complementarios;
- e) Concienciar sobre las manipulaciones en los manuales de historia y abstenerse de propiciar esas distorsiones;
- f) Utilizar exámenes o evaluaciones que estimulen el análisis, las síntesis y las reflexiones críticas en lugar de la memorización;
- g) Respetar la libertad académica de los docentes y su derecho a la libertad de asociación y protegerlos contra agresiones y amenazas;
- h) Asegurar la formación continua y la formación profesional de los docentes de historia, en particular sobre la forma de introducir un enfoque de perspectivas múltiples en su enseñanza.

53. Ningún modelo se adapta a todas las situaciones. Según las circunstancias, los países que han intervenido en conflictos podrán llevar a cabo la redacción de manuales de historia comunes y compartidos mediante comisiones mixtas independientes de historiadores. Esto puede, con todo, resultar extremadamente difícil y ambicioso, en particular cuando los países en cuestión no tienen el mismo nivel de desarrollo en cuanto a sus historiografías.

54. Es de suma importancia que se pongan en conocimiento de los alumnos las perspectivas transnacionales que puedan ayudar a superar una restringida identidad nacionalista, étnica o microcentrada y que entiendan que la historia puede, y debe, ser interpretada desde un enfoque de perspectivas múltiples. Docentes y alumnos deben evaluar críticamente los relatos. Es crucial, pues, ir más allá de los modelos que utilizan un único libro de texto, autorizar el uso de materiales didácticos complementarios y brindar libre acceso a las fuentes históricas. Las comunidades siempre son internamente diversas y se ha de evitar sugerir que tienen relatos monolíticos.

A. Objetivo de la enseñanza de la historia

55. Los instrumentos internacionales contienen indicaciones importantes sobre los objetivos de la educación. Cabe atribuir especial pertinencia al artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño, que dispone que la educación debe estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y

física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; y preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.

56. El desafío radica en asegurar simultáneamente la autonomía de las personas, el respeto de sus derechos humanos, la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes y el establecimiento de relaciones armoniosas y pacíficas entre las personas y los grupos. Se debe adoptar un enfoque equilibrado para aplicar el artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño¹¹. En particular, el derecho de los individuos y las comunidades a expresar su identidad y disfrutar de su patrimonio cultural no ha de dar lugar a situaciones en las que las personas, con arreglo a ese criterio, creen mundos separados y herméticamente sellados. Los derechos culturales protegen el derecho de interactuar culturalmente con el otro o los otros, y nunca se debiera manipular la historia para adoctrinar a los alumnos en la creencia de identidades antagónicas mutuamente excluyentes.

57. Cabe sentir especial preocupación por aquellas prácticas en que el objetivo de la enseñanza de la historia no parece ser tanto la transmisión de una información adecuada sobre el pasado como el establecimiento de la continuidad histórica del orden dominante actual que hace referencia a las llamadas “edades de oro” anteriores. En general, la asignación de una agenda política a la enseñanza de la historia, por ejemplo, la promoción del patriotismo, el fortalecimiento del orgullo nacional y la construcción de identidades nacionales o regionales parece ser común en la mayoría de los Estados. Es hora de cuestionar esta práctica que no está de acuerdo con la historia entendida como disciplina académica.

58. Es cierto, sin embargo, que es difícil desvincular enteramente la enseñanza de la historia de los objetivos políticos. Los ejemplos positivos plasman el objetivo de que la enseñanza de la historia esté más claramente orientada hacia la reducción de los conflictos dentro de las sociedades y entre estas, la expresión pacífica de las controversias políticas y sociales y la promoción de los principios democráticos sustentados en un enfoque basado en los derechos humanos. Esos objetivos son viables solo cuando la enseñanza comprende el pensamiento crítico y el aprendizaje analítico, que fomentan el debate, hacen hincapié en la complejidad de la historia y favorecen un enfoque comparativo y de perspectivas múltiples.

B. Relación proporcional adecuada entre la historia local, nacional, regional y mundial

59. La relación proporcional adecuada entre la historia general, regional, nacional y local en los libros de texto suele ser determinada por el Estado a nivel ministerios, comisiones de educación o institutos de pedagogía.

¹¹ Véase también el párrafo 4 de la Observación general núm. 1 del Comité de los Derechos del Niño sobre los propósitos de la educación.

60. Rara vez se aplican las recomendaciones de la UNESCO y del Consejo de Europa de incluir una proporción equilibrada de historia nacional e historia general. Las más de las veces, un marcado predominio de la historia nacional promueve una imagen etnocéntrica del pasado que atribuye un papel central a la propia nación y plasma en una visión distorsionada del mundo.

61. En el otro extremo del espectro se presentan situaciones en las que se omite por completo la historia local y se hace hincapié en la historia regional, continental o mundial. Los acontecimientos históricos locales de carácter problemático se pueden evitar por la vía del estudio de la historia general; los países muy pequeños bien pueden carecer de una masa crítica para elaborar sus propios relatos históricos locales o para incorporarlos al plan de estudios (véase [A/HRC/23/34/Add.2](#), párrs. 48 a 50).

C. La historia política y otras historias

62. La enseñanza de la historia se limita muchas veces a los relatos políticos y sugiere a los alumnos el lugar preeminente de la política en la sociedad humana. Por otra parte, la propia historia política se reduce a menudo a la historia de guerras, conflictos, conquistas y revoluciones. Se sugiere así que los períodos de paz y estabilidad carecen de importancia y se allana el camino para glorificar la guerra y promover una educación militarista. Cuando se enseñan otras historias, como la historia de la ciencia, la ingeniería y las artes, y se comunica información sobre la forma en que la evolución en esas disciplinas afectó la evolución de la sociedad, incluida la política, se aprenden las complejidades tanto del pasado como del presente. La comprensión de que las personas adoptan decisiones dentro de contextos específicos y restricciones concretas hace ver la importancia de las opciones que se eligen y de los valores de la responsabilidad.

63. Es importante que la enseñanza de la historia incorpore una composición equilibrada de historia política, social, cultural, científica y económica, además de la historia de la vida cotidiana, a fin de hacer ver la complejidad de la sociedad humana y las razones multifacéticas que culminan en ciertos acontecimientos históricos. Esa composición equilibrada allana asimismo el camino hacia la adopción de una perspectiva más amplia en relación con las contribuciones de los pueblos de todo el mundo a las artes, las ciencias y la filosofía.

D. Los manuales de historia

64. La historia es una de las pocas asignaturas obligatorias en los planes de estudio de los sistemas de educación de todo el mundo, lo que indica tanto el potencial de la enseñanza de la historia de influir en los alumnos como su importancia para las sociedades y los gobiernos.

1. Los libros de texto como herramienta decisiva para la enseñanza de la historia

65. Los manuales de historia son una herramienta importante en manos del Estado para comunicar a los alumnos el relato histórico oficial. Especialmente en los países en los que la enseñanza de la historia preconiza un relato único, los libros de texto

ocupan un lugar fundamental¹² y se los considera, en general, como una herramienta decisiva para comunicar los mensajes del Estado al mayor público posible¹³.

66. La acreditación de un único manual de historia es problemática. Así ocurre cuando los Estados promueven vigorosamente un libro determinado mediante la concesión de subvenciones o la adquisición de grandes volúmenes de ejemplares, influyendo de ese modo en la selección de textos por las escuelas. La reducción del número de libros de texto que se ofrecen a solo un libro de texto se debe también considerar una tendencia regresiva. Se corre el riesgo de que los libros de texto patrocinados por el Estado estén sumamente politizados¹⁴.

67. Si bien los Estados tienen derecho a rechazar un libro de texto que no se conforme a normas establecidas y transparentes, la existencia de un único manual de historia inevitablemente fomenta el monopolio de un relato sobre todos los demás, en especial cuando las leyes y reglamentos no requieren el llamado a licitación pública, que permite la competición entre libros de texto.

68. Las posibilidades de publicar libros de ciencia sin fines de lucro y la normativa sobre la constitución de casas editoriales privadas son importantes. Entre las medidas positivas a este respecto cabe mencionar la financiación del Estado para fomentar la publicación de trabajos académicos exentos de influencias políticas, en el contexto de procedimientos de asignación transparentes; las adquisiciones públicas de libros; y los incentivos a los editores para que publiquen libros no comerciales. Sin esa asistencia y en ausencia de fundaciones privadas, la publicación de libros académicos resulta sumamente difícil y es más probable que se rechacen los llamados manuscritos “indeseables”. Se debe prestar especial atención a las editoriales controladas por el Estado, que disfrutan de un cuasimonopolio o de un verdadero monopolio del mercado y reciben apoyo financiero para publicar los llamados libros “deseables”.

2. Manipulaciones en los libros de texto

69. Los libros de texto tienen que presentar un gran volumen de datos en un espacio muy limitado y ello obliga a sus autores a hacer una rigurosa selección de los datos. Esa situación puede llevar a manipulaciones, especialmente en los primeros grados de la enseñanza primaria, en los que el espacio en los libros está más restringido y obliga a los autores a expresarse en solo unas pocas oraciones. Esa restricción hace que los libros de texto para los niños más pequeños sean un instrumento particularmente eficaz —y, por lo tanto, peligroso— para difundir mensajes ideológicos entre los más jóvenes y susceptibles. Los niños más pequeños son también más vulnerables a la propagación del miedo y el prejuicio cuando la enseñanza de la historia se emplea para echar las bases de la violencia, en especial respecto de los llamados pueblos o naciones “enemigos”.

70. La manipulación en los libros de texto se lleva a cabo de las siguientes maneras, entre muchas otras:

¹² Véase Henry Steele Commager y Raymond Henry Muessig, *The Study and Teaching of History* (Columbus, Merrill, 1980).

¹³ Véase M. I. Finley, *The Use and Abuse of History* (Londres, Penguin, 1990).

¹⁴ Véase Stuart J. Foster y Keith A. Crawford, compiladores, *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks* (Charlotte, Information Age Publishing, 2006).

a) La selección de los hechos, que va desde un énfasis menor o mayor en ciertos acontecimientos hasta a la completa omisión de ciertos datos. Si bien la escritura de la historia obliga siempre a elegir entre los hechos, la distorsión intencional se debe principalmente a una selección deliberadamente tendenciosa;

b) Los relatos que sugieren las conclusiones preferidas. Esos mensajes se encuentran en el texto, sobre todo en los resúmenes de las lecciones y en las preguntas planteadas a los alumnos, que sugieren directamente ciertas conclusiones sociopolíticamente deseadas.

c) La elección del contexto en el que se describen ciertos pueblos o naciones, por lo general en casos de conflicto. La exclusión, en las lecciones de historia, de las épocas de paz y cooperación impide que los alumnos aprendan acerca de los elementos compartidos de la cultura, los avances científicos y la estructura económica y social;

d) La difusión de estereotipos acerca de naciones o de ciertos grupos. La narración selectiva de la historia en la forma de momentos de conflicto entre pueblos o naciones sirve para legitimar puntos de vista contemporáneos y promover la idea de que las relaciones (antagónicas) entre las naciones son inmutables. Los atributos de ciertas naciones o pueblos se pueden presentar como signos de identidad predeterminados y específicos a fin de naturalizar o sacralizar relaciones históricas. Por ejemplo, la expresión francesa "*traite des noirs*" (trata de esclavos o comercio de negros) implica que los negros fueron objeto de comercio por el color de su piel y no debido a relaciones sociales e históricas en un contexto específico. Esas calificaciones, propugnadas muchas veces por quienes instituyen un régimen de dominación o se benefician de él, corren un velo sobre la dimensión histórica y, por ende, impermanente de la relación, y se utilizan con tanta frecuencia nadie cuestiona su pertinencia;

e) El uso de fotografías para comunicar mensajes concretos, que pueden transmitir estereotipos y también ser brutales. Cuando se las utiliza para crear un sentimiento colectivo de victimización, esta práctica apela a las emociones y no a las facultades de análisis crítico en la enseñanza de la historia. Los niños pequeños no están preparados para procesar críticamente las imágenes aterradoras que se les imponen;

f) Los mapas geográficos o históricos y otros materiales visuales también pueden comunicar mensajes políticos (por ejemplo, cuando las regiones o países vecinos se presentan en un color gris uniforme que sugiere que esos lugares no revisten ninguna importancia; los mapas históricos que muestran la superficie que antes tenía el país; los mapas geográficos tendenciosos que ignoran enteramente los acontecimientos históricos);

g) La utilización de ciertos términos o frases para comunicar una interpretación determinada de los hechos (por ejemplo, el empleo de términos como "guerra de liberación" o "conquista", "alzamiento" o "guerra de independencia", "revolución" o "contrarrevolución", y "catástrofe", etc.);

h) El uso de lenguaje apodíctico que no deja lugar a dudas y excluye el debate y el dilema;

i) Ciertos estilos lingüísticos, figuras retóricas, metáforas y otros medios que, al dramatizar ciertos acontecimientos históricos, provocan las emociones

deseadas entre los alumnos (principalmente el uso de la incitación al odio). Al igual que las fotografías brutales, el propósito es infundir temor, que crea un buen fundamento y motivación para la venganza más adelante¹⁵;

j) La creación de un pasado mítico del propio pueblo, su lugar en la historia y sus características. Los elementos comunes abarcan destacar la superioridad de la propia nación sobre la otra y crear la impresión de que “nosotros” nunca libramos guerras de conquista ni nos comportamos injustamente. De esta manera se puede crear una indulgencia histórica para excusar acciones presentes o futuras. Un componente importante es proyectar la impresión de una nación víctima, para asegurar un privilegio moral y político permanente que se puede “redimir” en el presente, ya sea en el contexto de las relaciones internacionales o como medio de cohesión social dentro de las fronteras estatales¹⁶;

k) Pasar por alto ciertas derrotas o restarles importancia, en tanto se hace hincapié en todas las victorias, para hacer creer que la nación siempre estuvo del lado de los justos en la historia y nunca hizo daño a nadie;

l) La transmisión de una filosofía determinada de la historia. Muchas ideologías parten de la presunción de un fuerte determinismo histórico y presentan los acontecimientos como predeterminados e inevitables. Se elimina así todo conocimiento de la importancia de los individuos, los grupos y las diferentes partes de la sociedad que influyen en los acontecimientos históricos y el proceso de adopción de decisiones.

E. Materiales y actividades didácticos complementarios

71. Si bien los Estados siempre debieran velar por que los materiales didácticos estén exentos de la incitación al odio, es esencial que se autorice el uso en el aula de materiales didácticos complementarios, sin necesidad de solicitar permiso a las autoridades. Esos materiales didácticos pueden conformarse al plan de estudios y también referirse a temas ajenos al programa exigido. Esto es particularmente importante cuando la enseñanza de la historia es fundamentalmente un proyecto político. Los materiales complementarios dan ocasión al docente de hacer conocer a los alumnos ámbitos de la historia distintos de la historia política, que muchas veces les interesan más que la estrecha historia política.

72. Idealmente, los materiales complementarios adicionales debieran abarcar fuentes históricas primarias que permitan que los alumnos se familiaricen mejor con las épocas objeto de estudio. El trabajo con fuentes históricas requiere un enfoque crítico, sobre todo cuando los docentes mencionan fuentes que interpretan el mismo acontecimiento de manera diferente.

73. Dado que puede ser difícil adaptar los libros de texto tradicionales para que reflejen un enfoque de perspectivas múltiples, tal vez sea preciso modelizar un enfoque de libro de texto que presente un abanico de relatos competitivos de manera problemática.

¹⁵ Véase David R. Olson, “On the language and authority of textbooks”, en *Language, Authority and Criticism: Readings on the School Textbook*, Suzanne de Castell, Allan Luke y Carmen Luke, compiladores (Londres, Falmer Press, 1989), pág. 241.

¹⁶ Véanse Peter Burke, *Varieties of Cultural History* (Ithaca, Cornell University Press, 1997), pág. 53; y P. Nora y F. Chandernagor, *Liberté pour l'histoire* (Paris, Editions du CNRS, 2008).

F. Los docentes de historia

74. Los docentes desempeñan un papel central en el proceso de adquisición del conocimiento. Su educación, competencia y formación determinan, por un lado, el grado de innovación que introducen en el proceso de aprendizaje y, por el otro, si están en condiciones de subsanar deficiencias gracias a su inventiva. Al propio tiempo, los docentes también pueden ser el obstáculo final que, en definitiva, frustre programas e intenciones bien formulados.

75. La enseñanza de la historia se puede organizar mediante la definición de todo el plan de estudios, de principio a fin, de forma que los docentes no tengan latitud alguna para introducir materiales y temas adicionales que estimulen a los alumnos a desarrollar sus capacidades de reflexión crítica. No obstante, los docentes pueden, mediante sus exposiciones o los debates organizados en el aula, problematizar los temas polémicos del pasado. Sin embargo, cuando los docentes no se adhieren al programa exigido y optan por enseñar al margen del plan de estudios, se corre el riesgo de interpretaciones totalmente subjetivas.

76. Los países que ofrecen a los docentes tiempo y libertad para crear sus propios programas salen beneficiados. Por ejemplo, en Serbia, una ley de 2002 sobre la educación primaria y secundaria asignó el 30% del tiempo a este fin. Sin embargo, para que este enfoque resulte exitoso es indispensable que los docentes estén bien educados, reciban formación en seminarios especiales y sean alentados a crear el plan de lecciones de forma independiente.

77. Es importante que los Estados respeten, de conformidad con el artículo 22 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, los derechos de los docentes a la libertad de asociación, incluso la libertad de afiliarse a asociaciones profesionales que les permitan conectarse, familiarizarse con el trabajo de otros docentes, intercambiar materiales y organizar la formación continua de los docentes. Los Estados también deben proteger a los docentes de los ataques de los miembros de la comunidad en la que prestan servicio, que pueden considerar que su enseñanza no se conforma a las “verdades” de la comunidad.

78. La formación y la educación permanentes de los docentes son de suma importancia. Se debe ayudar a los docentes a reconocer que, inevitablemente, ven la historia a través de sus propios antecedentes.

VI. Buenas prácticas

79. Seguidamente se mencionan varios ejemplos a fin de ilustrar los medios y arbitrios para avanzar en el ámbito de la enseñanza de la historia.

80. Las historias generales y regionales de la UNESCO (que se refieren a temas como la historia de la humanidad, África, América Latina, las civilizaciones de Asia Central, el Caribe y los diferentes aspectos de la cultura islámica) promueven un enfoque multidisciplinario e interdisciplinario que ofrece una visión pluralista de la historia y constituye una de las mejores contribuciones al diálogo entre culturas y civilizaciones. El enfoque consiste en lo que se podría denominar el “desarme” de la historia y la elevación por encima de la percepción dominante de la historia como estudio de las naciones. Tiene por objeto demostrar que los logros científicos y culturales se derivan de intensas interacciones humanas en el tiempo y el espacio.

Una actual iniciativa precursora de la UNESCO, en estrecha cooperación con la Comisión de la Unión Africana y los ministerios de educación de los países africanos, es la elaboración de un contenido pedagógico común basado en la Historia General de África, con destino a todas las escuelas primarias y secundarias africanas.

81. Los manuales de historia conjuntos franco-alemanes, *Histoire/Geschichte*, fueron el resultado de la cooperación de grandes equipos de historiadores de ambos países¹⁷. El proyecto ha elaborado un relato idéntico sobre el pasado de ambos países; los libros de texto se publican en ambos idiomas y se fundan en la historiografía científica altamente desarrollada en ambos países. Los historiadores alemanes y franceses llegaron a un consenso en cuanto a su enfoque e interpretación incluso de los acontecimientos más controvertidos de su historia común¹⁸, superando así las modalidades habituales de interpretación para llegar a un relato común y ofrecer diferentes perspectivas a los alumnos. El proyecto ha estimulado debates sobre la producción de libros de esa índole en otros países con problemas similares en la interpretación de la historia compartida¹⁹.

82. En Europa sudoriental, el Proyecto de Historia Conjunta del Centro para la Democracia y la Reconciliación, con sede en Tesalónica, aplicó un enfoque regional. Tras análisis paralelos de los libros de texto de 12 países²⁰, se publicaron cuatro volúmenes de material didáctico complementario para los estudiantes de secundaria, en nueve idiomas. Titulados *Teaching Modern Southeast European History: Alternative Educational Materials*, esos volúmenes abordan los temas más sensibles de la región. El enfoque de perspectivas múltiples asegura que cada acontecimiento se presente, por vía de las fuentes históricas, desde las perspectivas de los países abarcados. Teniendo en cuenta que las historiografías de esos países no están suficientemente desarrolladas y que se las considera estrechamente vinculadas con agendas políticas, la publicación de las fuentes históricas y de los materiales didácticos complementarios fue una manera razonable de presentar temas delicados.

83. El Instituto para la Investigación de la Paz en el Oriente Medio, una organización no gubernamental fundada en 1998 por investigadores y activistas pro paz palestinos e israelíes, ha elaborado otro modelo en la forma de un manual de historia binacional. A la luz de la evaluación de los expertos de que es imposible en este momento enunciar un relato común o incluso de transición, el manual vincula los relatos históricos palestinos e israelíes del siglo XX en páginas de tres columnas: una columna presenta el relato palestino y la otra el relato israelí. La tercera columna es una columna vacía para que los estudiantes de secundaria puedan anotar

¹⁷ *L'Europe et le monde de l'Antiquité à 1815*, publicado en 2011; *L'Europe et le monde du congrès de Vienne à 1945*, publicado en 2008; y *L'Europe et le monde depuis 1945*, publicado en 2006.

¹⁸ Véase www.bpb.de/system/files/pdf/9XFS2N.pdf.

¹⁹ Véase también el proyecto actual de libro de texto alemán-polaco, disponible en www.gei.de/en/research/europe-narratives-images-spaces/europe-and-the-national-factor/german-polish-textbook-commission.html. Véase también K. Korostelina y S. Lässig, compiladores, *History Education and Post-Conflict Reconciliation: Reconsidering Joint Textbook Projects* (Abingdon/Nueva York, Routledge, 2013).

²⁰ Véanse Christina Koulouri, compiladora, *Teaching the History of Southeastern Europe* (Tesalónica, Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, 2001); Christina Koulouri, compiladora, *Clio in the Balkans: The Politics of History Education* (Tesalónica, Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, 2002).

sus propias ideas, reacciones, preguntas, datos adicionales o conclusiones. El libro, sin embargo, no ha sido aceptado o aprobado por los ministerios de educación pertinentes y, por lo tanto, no se usa abiertamente en las escuelas israelíes y palestinas²¹.

84. En el Canadá ha habido avances interesantes en cuanto a la historia de los pueblos indígenas. En 2011, la Comisión de la Verdad y la Reconciliación del Canadá, establecida en virtud del Acuerdo de arreglo de la cuestión de los internados indígenas, publicó, conforme al mandato, un libro de historia sobre el sistema de internados que afectó a muchas generaciones de niñas y niños indígenas. Queda aún por verse cómo se podrá incorporar esa historia al plan de estudios general (véase www.trc.ca). El Brasil, por su parte, instituyó el estudio obligatorio de la historia general de África y la historia de los afrodescendientes en las escuelas primarias y secundarias, pero ha tropezado con dificultades en la aplicación de la ley (véase [A/HRC/17/38/Add.1](#), párr. 29).

85. En todo el mundo, se han creado organizaciones que promueven la revisión y el diálogo en relación con los manuales de historia, entre otras, en particular, el Instituto Georg Eckert para la Investigación Internacional de los Libros de Texto, la Asociación Europea de Profesores de Historia, el Instituto para la Investigación de la Paz en el Oriente Medio, el Instituto para el Estudio de la Paz y la Tolerancia Cultural en la Educación Escolar y la Fundación de Historia de Asia Nororiental. Se alienta a los Estados y a otros interesados a que apoyen la creación de instituciones similares en otras regiones.

VII. Conclusión y recomendaciones

86. En demasiados casos en todo el mundo, los relatos históricos promovidos por el Estado en las escuelas son problemáticos desde la perspectiva de los derechos humanos. Cuando se promueven agendas políticas nacionalistas o puntos de vista monolíticos de los poderes dominantes, las políticas educacionales relativas a la enseñanza de la historia no reconocen ni la diversidad cultural ni tampoco la multiplicidad de relatos históricos entre las comunidades y dentro de ellas. Estas políticas están en contradicción con el derecho a la educación, el derecho de todos los individuos, grupos y pueblos de disfrutar de su propio patrimonio cultural y del de los otros y de tener acceso a esos patrimonios, el derecho a la libertad de opinión y de expresión y el derecho a la información, con independencia de las fronteras. En muchos casos, esas políticas dependen de restricciones injustificadas de la libertad académica y de la promoción de un único manual de historia en las escuelas. En los casos de conflicto más graves, esas políticas se pueden considerar o bien como una continuación de la guerra en el ámbito de la cultura y la educación o como un medio para preparar la venganza en el futuro. Constituyen obstáculos inquietantes al establecimiento y la consolidación de la paz.

87. El derecho de los niños a desarrollar su propia perspectiva histórica en el curso de su educación se debe considerar parte integrante del derecho a la educación. En las escuelas públicas o privadas no se debiera tolerar el

²¹ Véase www.gei.de/en/research/textbooks-and-conflict/4-learning-in-post-conflict-societies/schulbuchprojek-israel-palestina.html.

adoctrinamiento por ningún motivo, incluidas la ideología política o religiosa. La enseñanza de la historia se debiera fundar en la comprensión de la historia como disciplina académica.

88. La Relatora Especial recomienda que los Estados emprendan o continúen la reforma de los planes de estudio de historia en las escuelas. En particular:

a) El objetivo de la enseñanza de la historia debiera fomentar la reflexión crítica, el aprendizaje analítico y el debate; la insistencia en la naturaleza compleja de la historia debiera propiciar un enfoque comparativo y de perspectivas múltiples. No debiera emplearse para afianzar el patriotismo, acentuar la identidad nacional o adoctrinar a los jóvenes de conformidad con la ideología oficial o las directrices de la religión dominante;

b) Los procesos de reforma de los planes de estudio y la formulación de normas de enseñanza de la historia debieran ser transparentes e incluir la aportación de especialistas y asociaciones profesionales. Los nombramientos y el funcionamiento de los comités y dependencias de los ministerios que se ocupan de esos asuntos también debieran ser transparentes y asegurar que no haya conflictos de intereses. Una buena práctica consiste en adjudicar esos trabajos por contrata a instituciones pedagógicas profesionales independientes de los ministerios. La adopción de estos programas requiere un amplio debate entre los colegios, las asociaciones y las organizaciones profesionales.

c) Las normas oficiales debieran determinar los objetivos y resultados de la enseñanza de la historia sin prescribir el contenido de los materiales didácticos. Esas normas debieran ser de público conocimiento. Se debiera evitar el control político ejercido por medio de directrices oficiales, incluidas las recomendaciones directas sobre los períodos en los que se ha de hacer hincapié, la forma en que estos se han de interpretar y las directivas preestablecidas sobre las conclusiones pertinentes. Se debieran elaborar directrices sobre la redacción de libros de texto a fin de que los autores puedan exponer varias interpretaciones y presentar varios puntos de vista en los libros de texto;

d) Se debiera autorizar una amplia gama de libros de texto de diversas editoriales, para dar así a los docentes la posibilidad de elegir de entre ellos. Además, en el plan de estudios se debiera asignar un tiempo determinado (lo ideal sería como mínimo un 30%) para que los docentes puedan presentar materiales complementarios, en especial fuentes históricas auténticas, sin necesidad de la previa aprobación del ministerio;

e) Los procedimientos de aprobación y acreditación y los criterios para la selección de libros de texto debieran ser claros y fundarse en conocimientos especializados de historia y educación, y no en requisitos políticos e ideológicos determinados. Las buenas prácticas en materia de autorización y acreditación de libros de texto consisten en licitaciones públicas, en las que todos los editores estén en pie de igualdad para presentar ofertas, y comités de expertos independientes encargados de examinar y aprobar los textos que se conformen a los requisitos exigidos;

f) Debiera reformarse asimismo el contenido de la evaluación y los exámenes para que coincida con la reforma de los planes de estudio y el establecimiento de normas sobre la enseñanza de la historia;

g) Si bien se debiera consultar a las diversas comunidades y grupos, la elaboración de los manuales de historia se debiera dejar en manos de los historiadores; debiera evitarse que haya otras personas que adopten esas decisiones (especialmente los políticos y los pensadores de círculos religiosos, literarios o intelectuales más generales).

89. La Relatora Especial recomienda que los Estados revisen sus marcos legislativos para asegurar que respeten cabalmente la libertad académica de los docentes, los investigadores y los alumnos y garanticen la autonomía de las universidades. En particular:

a) Los Estados debieran garantizar que el personal universitario sea contratado y ascendido sin discriminación por motivos de nacionalidad, idioma u origen étnico, religión u opinión política. Las condiciones de empleo y ascenso en las universidades e instituciones de investigación debieran estar claramente definidas y ser transparentes. Los puestos vacantes se debieran siempre dar a publicidad;

b) Los investigadores debieran tener libertad para elegir el tema de sus investigaciones y para difundir sus resultados. No debieran estar constreñidos a investigar la historia de la nación o de la comunidad, o limitados a investigar una época determinada; en cambio, se los debiera alentar a investigar todas las épocas, desde la prehistoria hasta la época contemporánea. Debiera haber transparencia en la financiación de las instituciones de investigación y de proyectos específicos en el ámbito de la historia, además de las revistas científicas y las actividades editoriales de los institutos científicos o universidades. La ley debiera exigir la publicación de libros de historia sin fines de lucro y garantizar la libertad de publicar los resultados científicos;

c) Los Estados debieran revisar los reglamentos y las prácticas sobre el uso de bibliotecas y archivos. Las cuestiones que se han de examinar abarcan los plazos que limitan la publicación de documentos de archivo; los procedimientos para autorizar el acceso a la documentación de los archivos; las disposiciones para clasificar documentos como secretos de Estado; las oportunidades brindadas a los investigadores para fotocopiar, escanear o fotografiar documentos; y las posibilidades de que los investigadores extranjeros tengan acceso a los archivos y puedan interponer recursos eficaces en casos de denegación de ese acceso;

d) Los Estados debieran dar acceso a los archivos importantes relacionados con la historia de otros países, en particular de las antiguas colonias, mediante su digitalización y distribución gratuita, y debieran considerar la cooperación en las investigaciones.

90. La Relatora Especial recomienda:

a) Que los Estados velen por la formación continua y periódica de alta calidad de los docentes en universidades y seminarios y talleres complementarios. Los criterios de contratación y ascenso de los docentes de historia debieran ser transparentes, y la educación continua debiera ser una condición previa para su ascenso profesional;

b) Que los ministerios competentes llamen a licitación pública para organizar seminarios y conferencias en los que puedan participar diversas

organizaciones no gubernamentales profesionales y, por ese medio, recibir acreditación para los seminarios. De esa manera se ampliaría la selección de cursos de formación permanente de los docentes y se reduciría la posibilidad del control político y el monopolio del Estado;

c) Que la formación de los docentes en situaciones de posconflicto tenga por objeto impartir nuevas competencias para la consolidación de la paz y para ayudar a mantener la paz;

d) Que se elaboren materiales didácticos para adultos, en particular en las sociedades que participen en los procesos de consolidación de la paz;

e) Que los Estados respeten y promuevan el derecho de los docentes a constituir libremente asociaciones profesionales.

91. La Relatora Especial recomienda que se hagan o prosigan los esfuerzos para incorporar los puntos de vista y perspectivas de todas las partes y comunidades en los relatos históricos (libros de texto), por ejemplo, mediante el establecimiento de comisiones de historiadores integradas por personas de diversos países o comunidades. Esas comisiones debieran recibir apoyo del Estado, con prescindencia de que dependan de ministerios o actúen en forma independiente. En este aspecto, se puede lograr una mayor independencia si los miembros de las comisiones son nombrados por organismos y asociaciones profesionales (por ejemplo, asociaciones de historiadores, docentes de historia, institutos de investigación y universidades, institutos pedagógicos o asociaciones de minorías).

92. Los Estados debieran respetar las normas de actuación profesional definidas por la profesión de los historiadores.

93. La Relatora Especial recomienda que los Estados apliquen plenamente las disposiciones internacionales en materia de cooperación internacional en el ámbito de la cultura y la educación, en particular el artículo 28 3) de la Convención sobre los Derechos del Niño y el artículo 15 4) del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en relación con la escritura y la enseñanza de la historia.

Anexo

Expertos que participaron e hicieron contribuciones en la reunión celebrada en Londonderry (Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte) los días 2 y 3 de julio de 2013

<i>Nombre</i>	<i>Entidad</i>
Sami Adwan	Profesor de Educación y Formación Docente, Universidad de Belén, Cofundador y Codirector del Instituto para la Investigación de la Paz en el Oriente Medio (por correspondencia)
Noro Andriamiseza	Especialista en Programas, Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París
Mélanie Borès	Proyecto PIMPA (Política de la memoria y prácticas artísticas: el papel del arte en los procesos de paz y reconstrucción), Universidad de Arte y Diseño de Ginebra, Ginebra
Dominique Bouchard	Directora de Educación y Divulgación, Museo Hunt, Limerick (Irlanda)
Dominic Bryan	Director del Instituto de Estudios Irlandeses y Disertante en Antropología Social, Universidad de la Reina, Belfast (Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte)
Bob Collins	Presidente del Consejo de las Artes de Irlanda del Norte y Administración de Radiodifusión de Irlanda, Dublín
Christine Collins	Comisionada, Comisión de Derechos Humanos de Irlanda del Norte, Belfast (Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte)
Elizabeth Craig	Disertante de la Universidad de Sussex, Sussex (Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte)
Willie Doherty	Artista, Londonderry (Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte)
Pierre Hazan	Codirector del Proyecto “PIMPA”, Universidad de Arte y Diseño de Ginebra, Ginebra
John Johnston	Codirector del Centro de Artes y Enseñanza, Goldsmiths, Universidad de Londres
Milton Kerr	Comisionado, Comisión de Derechos Humanos de Irlanda del Norte, Belfast
Nina Kochelyaeva	Secretaria Académica del Instituto Ruso de Investigación Cultural, Moscú
Simone Lässig	Profesora del Departamento de Historia, Universidad de Braunschweig (Alemania); Directora del Instituto Georg Eckert para la Investigación Internacional de los Libros de Texto, Braunschweig

<i>Nombre</i>	<i>Entidad</i>
J. Wilton Littlechild	Fundador de la Organización Internacional de Desarrollo de los Recursos Indígenas; Presidente del Mecanismo de Expertos de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas
Deirdre Mac Bride	Directora del Programa de Diversidad Cultural, Consejo de Relaciones Comunitarias de Irlanda del Norte, Belfast
Mumsy Malinga	Facilitadora de Talleres del Museo del Apartheid, Johannesburgo (Sudáfrica)
Mikel Mancisidor	Miembro del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas; Director del Centro UNESCO del País Vasco, Bilbao (España)
Alan McCully	Profesor Asociado en Educación, Escuela de Educación, Universidad de Ulster (Irlanda)
Michael O'Flaherty	Comisionado Principal, Comisión de Derechos Humanos de Irlanda del Norte, Belfast
Sylvie Ramel	Investigadora Principal del Proyecto "PIMPA", Universidad de Arte y Diseño de Ginebra, Ginebra
Nobuhiro Shiba	Profesor Emérito de la Escuela Superior de Artes y Ciencias, División de Estudios Regionales, Universidad de Tokio (Japón)
Dubravka Stojanović	Profesora del Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía, Universidad de Belgrado, Belgrado
Ibrahim Thioub	Profesor de la Universidad de Dakar; Director del Centro Africano de Investigaciones sobre la Trata y la Esclavitud, Dakar; Investigador Asociado, Instituto Nantes de Estudios Avanzados, Nantes (Francia)