

Pensar casos de prácticas sociales genocidas para formar ciudadanía que defienda los derechos humanos. Aportes desde la educación geográfica.

Pensando em casos de práticas sociais genocidas para formar uma cidadania que defenda os direitos humanos. Contribuições da educação geográfica.

Thinking about cases of genocidal social practices to form citizenship that defends human rights. Contributions from geographic education.

*Nin María Cristina*¹

Fecha de recepción: 29/02/2024 - Fecha de aceptación: 06/05/2024



Resumen:

En este trabajo se presentan reflexiones en relación con el abordaje en la educación secundaria de casos de prácticas genocidas en diferentes escalas geográficas. En Argentina, la enseñanza de las ciencias sociales y de la geografía propone la necesaria articulación con el Programa de Educación y Memoria (2006). Sin embargo, la realidad actual

interpela el ejercicio de la docencia con conflictos no explicitados en el currículo. Los genocidios ocurridos en el siglo XX y en el presente son un problema territorial y, por lo tanto, compromete a las personas investigadoras geógrafas y al profesorado a abordarlos desde una perspectiva multidimensional. Se considera que rol docente como creador

1 Argentina. Doctora en Geografía por la Universidad Nacional del Sur (UNS), Buenos Aires, Argentina. Profesora Asociada en Didáctica Especial de la Geografía e investigadora, Departamento e Instituto de Geografía, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa (UNL-Pam), La Pampa, Argentina.

 cristinanin@humanas.unlpam.edu.ar  <http://orcid.org/0000-0002-7707-4302>

de agendas emergentes es clave para descolonizar el currículo hegemónico y las propuestas editoriales vigentes y en la formación de ciudadanía.

Palabras claves: Geografía; enseñanza; memoria; prácticas genocidas; Derechos Humanos; Estudios Sociales.



Abstract:

This paper presents reflections on the approach in secondary education to cases of genocidal practices at different geographical scales. In Argentina, the teaching of the social sciences and geography is necessarily articulated with the Education and Memory Program (2006). However, the current reality challenges us in the exercise of teaching with conflicts that are not explicit in the curriculum. The genocides that occurred in the 20th century and in the present are a territorial problem and, therefore, commit geographic researchers and teachers to approach them from a multidimensional perspective. The role of teachers as creators of emerging agendas is considered key to decolonize the hegemonic curriculum and current editorial proposals and in the formation of citizenship.

Keywords: Geography; teaching; memory; genocidal practices; Human Rights; Social Studies.



Resumo:

Este artigo apresenta reflexões sobre a abordagem, no ensino secundário, de casos de práticas genocidas em diferentes escalas geográficas. Na Argentina, o ensino das ciências sociais e da geografia está necessariamente vinculado ao Programa Educação e Memória (2006). No entanto, a realidade atual desafia-nos no exercício da docência com conflitos que não estão explicitados no currículo. Os genocídios ocorridos no século XX e no presente são um problema territorial e, por isso, comprometem os investigadores e professores de geografia a abordá-los numa perspetiva multidimensional. O papel dos professores como criadores de agendas emergentes é considerado fundamental para descolonizar o currículo hegemónico e as actuais propostas editoriais e na formação da cidadania.

Palavras chave: Geografía; enseñanza; Memoria; Prácticas Genocidas; Derechos Humanos; Estudos Sociais.

Introducción²

En la actualidad es indiscutible el papel de la enseñanza de la geografía para la construcción de ciudadanía, pues esta ciencia aporta a la formación del pensamiento crítico, al análisis e interpretación de la realidad, a la intervención o elaboración de propuestas que contribuyan a superar realidades complejas o conflictos territoriales. La formación en ciudadanía no es exclusiva de un solo espacio curricular, otras asignaturas del currículo tienen la misma responsabilidad; por lo tanto, se considera a la formación ciudadana como transversal y, en este sentido, presenta complejidad en el momento de organizar su abordaje en el aula.

Sin dudas, es una tarea compleja la de afrontar la enseñanza desde la multidimensionalidad y multiperspectividad, uno de los desafíos es incorporar en las planificaciones las miradas transversales. Tal como proponen [Fernández Caso y Gurevich \(2019, pp. 3-4\)](#), en la esencia de la Geografía se reconocen sus aportes “desde sus marcos conceptuales y metodológicos a la comprensión y explicación de problemas complejos y controvertidos de la cultura contemporánea. Estas temáticas comparten el carácter de transversales”. Se entiende por transversalidad a la integración de aprendizajes a través de la intersección entre los contenidos disciplinares; es decir, los contenidos de las diferentes asignaturas o disciplinas se deberían plantear desde un enfoque transdisciplinario y desde la interdisciplinariedad ([Canals, 2008](#)) se hace necesaria para la búsqueda de intersecciones de los saberes de cada materia, con el fin de organizar secuencias coherentes que no sean reiterativas o que no omitan procesos. Cada signatura debería aportar conocimientos y metodología de análisis de las problemáticas seleccionadas, para esto se requiere de un trabajo en equipos docentes, de acuerdos institucionales con el propósito de estimular el trabajo autónomo del estudiantado y, por lo tanto, de un trabajo de planificación de la enseñanza consolidado y justificado.

2 Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación: “Saberes geográficos emergentes y prácticas pedagógico-didácticas situadas: diálogos entre investigación y enseñanza”, Instituto de Geografía, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, La Pampa, Argentina. Resolución N.º 301 CD-FCH-UNLPam. El escrito se sustenta, en parte, en la investigación realizada en la tesis de Doctorado en Geografía: *Geografía y Genocidios. Aportes de la Geografía a la enseñanza de procesos traumáticos y el ejercicio de la memoria* (2020).

La propuesta de formación para la ciudadanía mundial se entiende por “un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común. Hace hincapié en la interdependencia política, económica, social y cultural y en las interconexiones entre los niveles local, nacional y mundial” (Unesco, 2015, p. 14). Dicho organismo, en el año 2016, publicó el documento “Educación para la ciudadanía Mundial”, el cual propone preparar al estudiantado para los retos del siglo XXI, en el que se trabajan conceptos nodales, debates acerca de la temática, tensiones que enfrenta, formación del cuerpo docente, cuestiones de la práctica como programas, papel de las tecnologías, las artes, los deportes y elabora un camino a seguir por parte de los Estados y, especialmente, los sistemas educativos. La potencia de este paradigma genera discusiones acerca de lo que cada docente entiende por ciudadanía mundial. Los debates giran en torno a si es posible hablar de una única ciudadanía en un mundo en el cual la diversidad se hace explícita día tras día.

Desde el ámbito académico, Edda Sant (2018) propone educar para construir ciudadanía global, en plural, para que cada estudiante comprenda que existen distintas miradas acerca de la ciudadanía; comprenderla con los ojos de los “otros”. En este sentido, todas las miradas son igualmente válidas. Esta ciudadanía global debe incorporar el conflicto en sus discusiones. El debate de ciertos grupos nacionales defensores de sus identidades debe ser reconocido en el tratamiento de la ciudadanía; en caso contrario, se estarían generando mayores diferencias. Es decir, la búsqueda de consensos entre los intereses nacionales y globales tiene que transformarse en el eje de este marco educativo. Al respecto, Santo propone que “la ciudadanía global no puede construirse en oposición a las ciudadanía locales o nacionales, sino que debería definirse como una suma --no siempre bien avenida-- de estas” (2018, p. 29).

La selección de temas-problemas en el currículo debe enmarcarse en escenarios actuales y las características que deben reunir son: ser relevantes para la sociedad actual, complejos, que interpelen a la ciudadanía, que despierten intereses en el estudiantado y puedan transferirlos a cuestiones de su realidad. Tal como se afirma en trabajos previos (Nin, 2020; 2021a), la Geografía posee herramientas teóricas y metodológicas que permiten relacionar el pasado con el presente y planificar el futuro

con conciencia histórica y geográfica; es decir, contribuye a la construcción de ciudadanía.

En este trabajo se propone abordar, en clave geohistórica, casos de prácticas sociales genocidas en diferentes territorios y el análisis de las posibilidades pedagógicas desde la mirada de las políticas y normativas vinculadas con la inclusión de los derechos de las minorías y la pedagogía de la memoria (Ministerio de Educación, 2006; Adamoli, 2014). Con el propósito de pensar, planificar y seleccionar casos para visibilizar y estimular el debate de temáticas marginales en el currículo y en las propuestas pedagógicas en los distintos niveles de enseñanza se considera pertinente su incorporación en el diseño de las planificaciones.

Entre las temáticas transversales para la enseñanza en nivel medio, el Ministerio de Educación propone, a través del Programa Educación y Memoria (2006), el abordaje de problemáticas contextualizadas en la historia reciente, tanto a nacional como internacionalmente. Para ello, elabora y difunde materiales curriculares y promueve acciones de capacitación docente en el país. Las principales acciones del programa son la consolidación de la Red Nacional de Referentes de Educación y Memoria, la producción de materiales virtuales, audiovisuales y gráficos; la inserción curricular, la realización de actividades de formación docente en todo el país, la invitación a estudiantes a producir trabajos de investigación sobre el pasado reciente y sus marcas locales (Ministerio de Educación de La Nación, 2006b, s. p.).

Además, el Programa trabaja fundamentalmente en torno a tres ejes temáticos, a saber: Terrorismo de Estado: memorias de la dictadura; Malvinas: memoria, soberanía y democracia; Enseñanza del Holocausto y otros genocidios. Es a partir del programa y las resoluciones del Consejo Federal que se compromete a los ministerios de educación, tanto nacional como a sus homólogos provinciales, a consolidar acciones para la inclusión curricular y la enseñanza de dichas temáticas. Así, en este contexto normativo, las decisiones del personal docente son fundamentales para concretar propuestas pedagógicas que se vinculen con las que propone el programa mencionado.

En el 2023, la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación organizó las II Jornadas Internacionales Desafíos en el Campo de los Derechos Humanos El negacionismo como amenaza al sistema democrático:

abordajes en clave multidisciplinaria. En esta actividad personas académicas y activistas presentaron ponencias acerca de los diferentes procesos violentos y su vínculo con la construcción de memoria. El Estado y la academia ponen en agenda temáticas transversales a las disciplinas, por esa razón el papel del profesorado es contribuir con las propuestas de enseñanza en los diferentes niveles educativos a la prevención de las múltiples violencias y a dismantelar los negacionismos aún vigentes. Las garantías de no repetición también dependen de la labor de cada docente. Entonces el desafío es el abordaje transversal de problemas de la realidad.

El propósito de este trabajo es exponer algunos casos en la educación secundaria que no se mencionan en los materiales del Ministerio de Educación (Adamoli, 2014). Esto implica pensar la enseñanza de la geografía como una ciencia social que construye conocimiento decolonial sustentada en la idea de que “la naturaleza del conocimiento no es absoluta, universal, apolítica y deshistorizada, por el contrario, es un constructo que obedece a claros móviles de poder que lo corporizan y sitúan históricamente, otorgándole un lugar político y específico en el mundo” (Díaz, 2010, p. 228). Por lo tanto, el papel docente como creador de agendas emergentes con el objetivo de descolonizar el currículo hegemónico y las propuestas editoriales vigentes es fundamental.

Metodología

En relación con la metodología empleada para construir los casos, se realizó un análisis cualitativo de estudios e informaciones facilitados por numerosas fuentes --Naciones Unidas, organismos internacionales, centros de investigación, medios de comunicación u ONG, entre otras-- y, especialmente, en los testimonios de las víctimas.

A partir de estudios de casos, se puede focalizar en diversas variables que los componen, posibilitar el abordaje con detenimiento y su comprensión, así como permitir la comparación con otros sucesos ocurridos en momentos históricos diferentes. Los casos que se seleccionaron para una investigación o para la enseñanza son un recorte de la realidad que, para esta propuesta, significan una problemática al momento de enseñar, pues “pueden estar constituidos por un hecho, un grupo,

una relación, una institución, una organización, un proceso social, o una situación o escenario específico” (Neiman y Quaranta, 2007, p. 218).

En la construcción de un caso se pueden utilizar fuentes de origen cuantitativo, documentos, archivos, entrevistas, entre otras. La información recabada, ya sea mediante observaciones, entrevistas, videos u otro tipo de documentos, cumple la función de poner de relieve sucesos clave para reconstruir el caso y favorecer la comprensión de la problemática que representan. Los casos seleccionados se corresponden con la categoría de estudios de caso instrumentales (Stake, 2005).

El propósito de la presentación de estos es demostrar la importancia de conocer y comprender tanto los genocidios históricos como los actuales para reflexionar acerca de la enseñanza de los procesos traumáticos para la formación de ciudadanías respetuosas de los derechos humanos. Las fuentes utilizadas son investigaciones académicas, noticias, testimonios publicados en medios digitales, páginas web de organizaciones no gubernamentales, entre otras.

Un estudio de caso “estudia un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de vida real especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes” (Yin, 1994, p. 13). Desde la perspectiva educativa, se constituye en un proceso didáctico:

que intenta la descripción, análisis e interpretación de un objeto de estudio histórico concreto y singular en términos de calidad y complejidad. Tiene como finalidad enseñar a elaborar una explicación histórica del tema de estudio que sea coherente con el análisis general de la temática en la que se enmarca (Prats, 2001, p. 54).

La Geografía, como ciencia social, tiene el propósito de explicar el mundo, pensar quiénes somos para intervenir en la realidad y, por lo tanto, la búsqueda de causalidades y explicaciones son sus objetivos principales. “En los últimos años, las pedagogías de la época y las producciones más recientes en las ciencias sociales enfatizan el valor de las narraciones y los relatos, como camino de recuperación de las «vidas vividas, usadas, practicadas»” (Gurevich, 2019, p. 32). Para ello, “los casos nos ayudan a conocer, pero también constituyen en sí mismos conocimiento. Casos bien seleccionados o contruidos nos

permiten tratar temas que por su complejidad difícilmente nos atrevíamos a abordar” (Litwin, 2008, p. 94). Además, el enfoque geohistórico (Braudel, 2002; Mattozzi, 2014; Gurevich, 2005), como propuesta teórico-metodológica, permite el análisis e interpretación de problemáticas territoriales desde la perspectiva interdisciplinaria. Es decir, la realidad geográfica actual se explica a partir del conocimiento del proceso histórico y, a su vez, lo geográfico forma parte del proceso histórico.

Se entiende a la geohistoria como la relación entre la geografía y la historia para estudiar las dinámicas de los territorios. “Esto supone considerar históricamente sus componentes --sociales y naturales--, las relaciones existentes entre ellos, los actores sociales que despliegan sus vidas y sus producciones, las razones y lógicas de sus acciones, las formas espaciales resultantes” (Gurevich, 2005, p. 49). Desde esta perspectiva, los problemas socialmente relevantes se presentan en la realidad integrados, sin embargo, en la enseñanza escolar:

el saber disciplinar actuaría como un medio para ubicar a los y a las jóvenes en su mundo, un mundo que es el resultado de una evolución, que se sitúa en un territorio cuya lectura ayuda a comprender las relaciones entre sus fenómenos y que está contextualizado e impregnado de valores éticos y de decisiones políticas (Pagès, 2011, p. 73).

A través de los estudios de caso presentados es posible fortalecer y desarrollar científicamente las temáticas vinculadas con la enseñanza de procesos traumáticos. Así como cada uno de ellos despierta el interés por continuar la indagación de estas temáticas. El análisis de la categoría conceptual “práctica social genocida”, despliega una serie de variables que permiten reconstruir tramas territoriales complejas. La puesta en debate de múltiples fuentes, voces y miradas a partir de variados recursos tales como testimonios, imágenes móviles, fotografías, datos, entre otros, estimulan el desarrollo de capacidades para la formar ciudadanías críticas, defensoras y promotoras de la democracia.

El concepto de genocidio, su abordaje para casos del pasado y presente

El aula se convierte en el lugar adecuado para construir y reconstruir el contexto histórico, social, político, económico y cultural de tiempos trágicos del siglo XX; es decir, para comprender la idea de memoria colectiva. Para [Siede \(2007\)](#), “las huellas en la memoria escapan a nuestra voluntad y, generalmente, aluden a marcas que otros dejaron en nosotros. El compromiso, en cambio, es siempre una respuesta electiva y voluntaria” (p. 138). El campo de la memoria está en permanente evolución debido a las luchas simbólicas de los diferentes intereses e ideologías de los grupos sociales involucradas en su consolidación.

En este contexto, el proceso de enseñanza contribuye a formar la subjetivación y apropiación política de los actos personales. En este sentido, las instituciones educativas son lugares de memoria, porque en ellas se articulan el pasado y el presente a partir de propuestas pedagógicas. Varela, en su libro *Geografías de la Memoria*, postula que “los procesos de construcción de la memoria colectiva nos interpelan como ciudadanos y científicos sociales en el tiempo presente” ([Varela, 2009, p. 23](#)).

Con respecto a la escala internacional, el Ministerio de Educación propone el abordaje del Holocausto y de otros genocidios del siglo XX ([Adamoli, 2014](#)), documento que presenta el concepto de genocidio relacionado con la construcción de memoria. La mayor cantidad de páginas de ese texto, pensado para docentes, está dedicada al Holocausto y al contexto previo a su concreción. Luego se exponen los genocidios armenio, el guatemalteco, camboyano y ruando. Posteriormente se publicó un texto completo dedicado al genocidio armenio ([Ministerio de Educación, 2015](#)).

Ahora bien, en relación a “otros” genocidios, se considera que los propuestos no establecen la totalidad, en este sentido el portal Educativo del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Educ.ar, publicó en enero de 2023 un material específico para abordar el genocidio gitano como una dimensión más del Holocausto.³ Por esta razón, se exploran

3 <https://www.educ.ar/recursos/158646/el-genocidio-del-pueblo-gitano-roma-sinti-durante-el-holocausto>.

diferentes temáticas para elaborar materiales de lectura para estudiantes y ampliar las miradas (Nin, Shmite y Molini, 2023).

A partir de lo anterior, interesa indagar en las posibles articulaciones de la enseñanza de la Geografía con los contextos históricos que ocasionaron los genocidios a lo largo del siglo XX y XXI en diferentes territorios. Si bien para el derecho internacional es apropiado el concepto de genocidio, desde las miradas académicas es más adecuado utilizar la expresión “práctica social genocida”, tal como lo manifiesta Feierstein (2007), pues esta idea implica una construcción, un proceso concretado por seres humanos que es planificado, perfeccionado y que logra desarrollarlo con consenso del resto de la población. Este proceso está influenciado por factores históricos, políticos, económicos, sociales y culturales; por lo tanto, es un proceso dinámico y complejo: “un proceso organizado de destrucción de los civiles, dirigido a la vez contra las personas y contra sus bienes” (Semelin, 2002, p. 11).

Una práctica social genocida es tanto aquella que tiende o colabora en el desarrollo del genocidio como aquella que lo realiza simbólicamente a través de modelos de representación o narración de dicha experiencia. Esta idea no es menor a los efectos de intentar aquellos que los organismos internacionales tienden a denominar “mecanismos de alerta temprana” (Feierstein, 2007, p. 36). En síntesis, se concibe al genocidio como un proceso que inicia mucho antes del aniquilamiento y concluye mucho después, aun cuando las ideas de inicio y conclusión sean relativas para una práctica social, cuando no logre desarrollar todos los momentos de su propia periodización.

Otra de las categorías analíticas que se articulan con la propuesta del Ministerio de Educación es el concepto “geografías del terror”, definida como una herramienta de análisis para medir el impacto del terror y sus manifestaciones espaciales; por ejemplo, la desterritorialización y la reterritorialización, las cuales son problematizadas a la luz de las narrativas expuestas en el salón, reconociendo así las diferentes relaciones entre memoria y paisaje del miedo entendido como una fragmentación del espacio que rompe de forma dramática la movilidad espacial cotidiana (Oslender, 2004).

El caso de la minoría Yazidí

En Irak, la presencia y accionar del Estado islámico de Irak y el Levante (ISIS) también denominado Dáesh, que actúa en la región norte del país, ha ocasionado desestabilización y violaciones a los derechos humanos, tales como secuestros y matanzas. Esta problemática se visibilizó en todo el mundo en el año 2018 cuando se le entregó el Premio Nobel de la Paz⁴ a Nadia Murad, una joven de origen yazidí, grupo étnico religioso que habitó el Medio Oriente --Irak, Siria y Turquía--. Murad fue raptada y convertida en esclava sexual. Tras recuperar su libertad, se convirtió en vocera y activista en defensa de su pueblo y de las mujeres que sufren abusos.

Según [Amnistía Internacional \(2017\)](#), esta minoría etnoreligiosa lleva más de 6000 años viviendo en Irak. A lo largo de la historia ha sobrevivido a 47 intentos de exterminio, el más reciente, ocurrido en agosto del 2014, cuando el ISIS tomó Sinyar tras la retirada de las fuerzas peshmerga del Kurdistán. El resultado fue más de 5000 civiles muertos y unas 7000 personas secuestradas. Unos 200 000 yazidíes quedaron atrapados durante 12 días en la montaña, entre ellos cientos de bebés, personas mayores y enfermas, a quienes sitiaron hasta que murieron de hambre. Además de Sinyar, el Estado islámico perpetró matanzas en el poblado de Kojo en el año 2014.

Este proceso violento considerado por algunos expertos ([Tadeu Marques, Agostinho Tasoko y Ferreira, 2018](#) y [Murad, 2017](#)) y organismos internacionales como genocidio --Estatuto de Roma--, derivó en migraciones forzadas de población yazidí. Este contexto permite concluir que las múltiples réplicas de catástrofes genocidas durante el siglo XX se reiteran en el transcurso del nuevo siglo y, por lo tanto, somos testigos del avasallamiento a los derechos humanos en diferentes latitudes.

Para este caso se seleccionó el discurso de Nadia Murad en la entrega del Premio Nobel de la paz en el 2018 para comenzar el análisis. La potencia de sus palabras, su testimonio en primera persona y en formato de libro autobiográfico estimulan la inquietud de las y los estudiantes que requieren de más fuentes. Se propone visualizar el documental,

4 El Premio Nobel de la Paz del 2018 fue compartido con el Dr. Denis Mukwege, médico que se especializa en cirugías a mujeres víctimas de abusos en la República Democrática del Congo.

Esclavas del Dáesh' (2016), en el cual se entrevista a Murad, a otras jóvenes víctimas, a integrantes de ONG de ayuda humanitaria, al psicólogo que las atiende, entre otros actores sociales. Estas fuentes se complementan con lecturas de pasajes del libro escrito por Nadia Murad, *Yo seré la última. Historia de mi cautiverio y mi lucha contra el Estado Islámico* (2017). Este caso posibilita articular lineamientos del Programa Educación Sexual Integral y Educación y Memoria.⁵ Además, este vínculo se plasma en las siguientes palabras expresadas por Murad:

La violencia sexualizada dirigida explícitamente contra las mujeres yazidíes no fue un accidente, ni un efecto colateral del conflicto armado, sino una de las principales armas del EI.⁶ Los agresores entienden muy bien el impacto de la violencia de género. Atacar y despreciar los derechos de las mujeres –incluida la violencia sexual– destruye las comunidades e impide todo desarrollo.

Ese patrón es observable en todo el mundo. Cuando las mujeres son marginadas, las comunidades se desestabilizan. El EI sabía que las mujeres y las niñas desempeñan un papel central en la estabilización de las sociedades, y que igualmente importante sería su papel en la reconstrucción y la reorientación de esa misma sociedad. Son otros los que toman con demasiada frecuencia las decisiones para las mujeres, especialmente para las supervivientes de la violencia sexual. Los Gobiernos y las organizaciones les hacen promesas vacías y luego las excluyen de la toma de decisiones (Murad, 2022, s. p.).

Por otra parte, la historia de vida de Nadia Murad muestra la capacidad de resiliencia y su activismo a través de la Organización que fundó: *Nadia's Initiative*. Esta presenta información de actividades y acciones para ayudar a las sobrevivientes del genocidio y la violencia sexual a superar el trauma y reconstruir sus comunidades. Entre los objetivos de su organización se encuentran poner a disposición recursos y servicios vitales en su territorio y luchar por cambios políticos en todo el mundo

5 Las violencias sufridas por las niñas y mujeres raptadas y obligadas a contraer matrimonios forzados se vinculan con las violencias sexuales que se propone abordar desde el Programa ESI. Este es un tema poco explorado y explicitado en el currículo y los libros de textos para educación secundaria.

6 El hace referencia al Estado Islámico o DAESH.

para prevenir la violencia de género en regiones en conflicto y proporcionar apoyo a víctimas de abusos (Murad, 2022, s. p.).

En la página web de la Organización Nadia's Initiative⁷ se publica información acerca de las acciones, actividades, programas de reconstrucción y declaraciones. En diciembre del 2023 se publicó una declaración acerca de la situación de la violencia en dicho año, tales como el uso sistemático de la violencia sexual en la república democrática del Congo, los conflictos en Ucrania, Sudán e Israel; “los recientes ataques de Hamás en Israel fueron un recordatorio de la brutalidad misma de las atrocidades del ISIS. El bombardeo generalizado de Gaza --matando y desplazando a civiles inocentes-- es desgarrador y equivocado” (Murad, 2023, s. p.).

Para distinguir su trayectoria como activista defensora de los derechos humanos, la revista *TIME* la seleccionó como una de las once mujeres del año 2024. El reconocimiento busca visibilizar los desafíos pendientes respecto a las desigualdades de género en diferentes ámbitos de la sociedad (Rajvanshi, 2024). La difusión de su historia de vida, su resiliencia y las actividades que emprende para devolver justicia y derechos a la población de su territorio natal permiten que quien le reconozca injusticias y posibilitan generar conciencia acerca de ellas.

Menores indígenas de Canadá

En el año 2021 se publicaron numerosas noticias referidas al hallazgo de fosas con cuerpos de menores en Canadá. Un informe de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR), publicado en el año 2015, describió la política dirigida por el Gobierno como un genocidio cultural, debido a que internaban a niñas y niños indígenas en colegios con el propósito de reeducarlos y que olvidaran sus raíces. Estas medidas fueron parte de una política para eliminar a la población aborigen como pueblos distintos y asimilarlos a la corriente principal canadiense en contra de su voluntad. Con el trabajo de la CVR, se estimó que unos 6000 menores murieron mientras estaban en internados. Sus cuerpos rara vez regresaban a casa y fueron enterrados en tumbas sin nombres. Jordan Leichnetz (2021) plantea que la descolonización de Canadá:

7 www.nadiasinitiative.org

implicará ofrecerles verdad y justicia a las familias y comunidades que perdieron a sus hijos de esta forma inconcebible. También requerirá una labor profunda e incómoda para los canadienses no indígenas, y un cambio real en las políticas de gobierno coloniales que siguen dañando a las comunidades indígenas.

Las escuelas residenciales funcionaron desde 1830 hasta 1996, año en que se cerró la última, eran instituciones patrocinadas por el Estado y administradas por la Iglesia, su función era educar a niños y niñas indígenas con el objetivo de asimilarlos culturalmente. A partir de su internación se les separaba de las familias. Se estima en “150.000 niños inuit, métis y de las Primeras Naciones fueron sacados por la fuerza de sus hogares y enviados a más de 130 instituciones. Muchos niños fueron golpeados y abusados sexualmente” (Boiko, 2021).

En la década del ochenta, supervivientes interpusieron acciones legales para buscar una compensación del gobierno federal, las cuales evolucionaron hacia una demanda colectiva. El Gobierno canadiense reconoció el daño causado a los pueblos indígenas y en el 2008 creó la Comisión de la Verdad y la Reconciliación, cuyo propósito era documentar los hechos, evaluar impactos y hacer recomendaciones sobre el futuro de la relación entre Canadá y los pueblos indígenas. En ese entonces, el primer ministro Harper pidió disculpas oficiales en nombre de la ciudadanía canadiense. Aunque, la comunidad indígena celebró el gesto, la presidenta del pueblo inuit, Tapiriit Kanatami, grupo indígena, manifestó: “Esto solo podrá lograrse cuando la dignidad, la confianza y el respeto por los valores tradicionales y los derechos humanos vuelvan a ser parte de nuestra vida diaria y se reflejen en nuestras relaciones con los gobiernos y otros canadienses” (Mary Simon, en Boiko, 2021).

El análisis de noticias de diversas fuentes⁸ posibilita el abordaje de esta problemática y la identificación de papeles tales como: el Estado de Canadá, organizaciones de derechos humanos, asociaciones de indígenas canadienses, personas académicas de diferentes países, la Corte Penal Internacional, el Vaticano representado por su pontífice, quien se pronunció al respecto. Las manifestaciones en Canadá se expandieron a otros territorios y desencadenaron protestas con ataques a estatuas de

8 Todas las mencionadas en el desarrollo de la explicación del caso y en la bibliografía.

la reina Victoria, así como de líderes políticos y comerciantes de dicho período, tanto en Canadá como en Europa.

Abordar el caso a partir de los testimonios de sobrevivientes de estos internados, significa escuchar la historia en primera persona, ya sea a través de documentales, artículos escritos, o cuentos como el publicado por Jenny Kay Dupuis y Kathy Kacer e ilustrado por Gillian Newland, titulado *I Am Not a Number* (2016). Una de las autoras del texto, Jenny Kay Dupuis, de ascendencia Anishinaabe/Ojibway y miembro de la Primera Nación Nipissing; es una educadora, investigadora, artista y oradora que trabaja a tiempo completo apoyando el avance de la educación indígena. El interés de Jenny por el pasado de su familia y su compromiso de enseñar sobre cuestiones indígenas a través de la literatura la llevaron a coescribir *I am Not a Number*, su primer libro para niños. El libro también presenta la versión audiovisual.⁹ El abordaje de la efeméride Día de la Camisa Naranja resulta significativo debido a que reúne historias similares de cada una de las personas afectadas; además, el mensaje y el lema del Día de la Camisa Naranja se convirtieron en Every Child Matters (Webstad, 2021):

El Día de la Camisa Naranja comenzó en 2013 por la sobreviviente de una escuela residencial Phyllis Webstad,¹⁰ quien fue a la escuela en Williams Lake, Columbia Británica. El día lleva el nombre de una experiencia que tuvo en su primer día de clases cuando tenía solo seis años. Llegó con una camiseta naranja nueva que le había comprado su abuela, pero el personal de la escuela se la quitó.¹¹

La potencia de este caso permite trabajar los programas ESI y Memoria en relación con la dimensión cultural, histórica y política de la organización del territorio americano en segundo año de la educación secundaria. Es posible articular los ejes que propone la ESI, tales como: el cuidado del cuerpo propio y ajeno, la valoración de la afectividad, la diversidad, el ejercicio de derechos y la perspectiva de género con

9 <https://www.youtube.com/watch?v=p2MP5ioGHAc>

10 Se puede leer el testimonio de Phyllis Webstad en <https://mx.red-leaf.com/blog/camiseta-naranja>

11 <https://mx.red-leaf.com/blog/camiseta-naranja>

las decisiones políticas del Estado en el pasado respecto al pueblo originario de Canadá. El intento de aculturación de la población nativa canadienses, no es el único de la historia, por lo que permite establecer comparaciones y transferencia a múltiples situaciones de la actualidad.

Genocidio en República Democrática del Congo

La historia de la República Democrática del Congo está marcada por la violencia. El período colonial, gobernado desde Bélgica por el Rey Leopoldo II (1885-1908), se caracterizó por una brutal explotación de recursos como caucho, maderas preciosas, minerales, entre otros (Kabunda Badi, 2011). Se estima entre 10 y 13 millones de personas muertas en esta época; según historiadores como Adam Hochschild e Isidore Ndaywel è Nziem esta cifra equivalía a la mitad de la población autóctona de la RDCongo (Genocost. Org).

The Geno-Cost es una iniciativa de la Plataforma Juvenil de Acción Congoleña (CAYP) para el reconocimiento del genocidio contra el pueblo del Congo. Esta campaña pretende que se reconozca el 2 de agosto como día de conmemoración de todas las personas fallecidas en el Congo producto de la larga historia de violencias. Además, según esta iniciativa, Geno-Cost significa un genocidio para obtener beneficios económicos. La palabra Geno-Cost es una combinación de genocidio y coste. Este término explica la raíz/aspecto económico del genocidio en la RDC, lo cual elimina el discurso engañoso, a menudo dirigido por ciertos medios de comunicación, de que los conflictos tribales o étnicos son la causa fundamental del genocidio y la inestabilidad en el Congo.

El 2 de agosto marca el comienzo de la segunda guerra del Congo, también conocida como la Guerra Mundial Africana. Ese día de 1998, la rebelión banyamulenge,¹² conocida como Rassemblement Congolais

12 “En octubre de 1996 estalla la rebelión de los banyamulenges, cuya nacionalidad está cuestionada por el gobierno zaireño, como queda subrayado. Reciben el apoyo militar de Ruanda, Uganda y Burundi. Junto a los demás opositores al presidente Mobutu, se agrupan en la Alianza de las Fuerzas Democráticas para la Liberación del Congo/Zaire (AFDL) liderada por Laurent-Désiré Kabila, un veterano guerrillero marxista-lumumbista contra el régimen de Mobutu. Entre octubre y diciembre, la AFDL destruye los campos de refugiados ruandeses infiltrados por las ex FAR y las milicias extremistas hutus, los interahamwes, responsables del genocidio de 1994, dando lugar a una nueva catástrofe humanitaria (Kabunda Badi, 2011, p. 77).

pour la Democratie (RCD), atacó la ciudad de Goma con el apoyo de Ruanda y Uganda. Fue el comienzo del conflicto más mortífero desde la Segunda Guerra Mundial. Más de 6 millones de personas murieron y millones de congoleños fueron víctimas de violaciones sistemáticas, mutilaciones y otras formas de violencia. Aunque este conflicto terminó oficialmente en el 2003, gran parte de la población del este del territorio continúa asediada por múltiples violencias.

El este de la República Democrática del Congo vive atrapado en un bucle interminable de conflictos que se remontan a hace más de tres décadas, en un vecindario de alianzas cambiantes y muy marcado por el genocidio de Ruanda. La violencia se ha intensificado en febrero, con frentes activos en varios puntos que han saturado de heridos de guerra hospitales de la zona. En esta montañosa región se encuentran 5,6 de los casi siete millones de desplazados del país, una cifra histórica casi récord, de las más altas del planeta. Hay más desplazados internos aquí que en Ucrania; casi los mismos que en Sudán y el triple que en Gaza.¹³ (Sawasawa, 2024)

En la actualidad, las violencias persisten entorno a la explotación de coltán, oro, cobre, cobalto, recursos geoestratégicos codiciados por multinacionales electrónicas productoras de teléfonos móviles, computadoras, entre otros aparatos. “Tres cuartas partes del suministro mundial de cobalto. Y, para ello, cientos de miles de personas, incluidos niños, cavan en la tierra con sus manos para extraerlo por dos o tres euros al día” (Kara en Liébana, 2024). Este dato es expresado por el autor del libro *Cobalto rojo. El Congo se desangra para que tú te conectes* (2024):

Los abusos contra los derechos humanos que se esconden tras la minería del cobalto en la República Democrática del Congo, y las implicaciones morales que nos afectan a todos. Para desvelar la verdad sobre las brutales prácticas de extracción, investigó las zonas mineras controladas por las milicias, rastreó la cadena de suministro del cobalto, desde el pozo

13 Sin dudas, la escalada del conflicto histórico en Israel y Palestina necesita un artículo en particular. Los debates mediáticos y la presentación por parte de Sudáfrica en diciembre del 2023 ante la Corte Internacional de Justicia denunciando a Israel de cometer genocidio en Gaza demuestra la relevancia de la temática desde la perspectiva geopolítica, humanitaria y por ende pedagógica.

tóxico hasta los gigantes tecnológicos que tratan con el consumidor, y recogió estremecedores relatos de personas que soportan un inmenso sufrimiento e incluso mueren extrayendo el preciado metal.

Entre las violencias que se registran en este territorio, la destrucción de pueblos, las violaciones a mujeres, niños y niñas, y asesinato masivo de civiles, todas son consideradas como delitos de lesa humanidad. Según la CAYP es necesario que la comunidad local y la internacional reconozcan este genocidio para conmemorar las vidas de quienes han luchado activamente en la búsqueda de soluciones para lograr una paz duradera en el Congo.¹⁴

En enero del 2023, el Papa Francisco visitó República Democrática del Congo y en su discurso denunció “las consecuencias del colonialismo político y económico en el continente y llamó las potencias económicas a «quitar sus manos de África» y dejarla «ser protagonista de su propio futuro»” (Colchen y Sánchez, 2023, s. p.).

Los desplazamientos forzados de poblaciones son otra de las consecuencias de los conflictos violentos. Al respecto, ACNUR expresa que “desde marzo de 2022, con el incremento de las violaciones a los derechos humanos de la población civil, 3,3 millones de personas han sido desplazadas tan solo en las provincias de Ituri, Kivu del Norte y Kivu del Sur” (2024, s. p.). En este caso es posible problematizar saberes de los programas educación y memoria, educación sexual integral y educación ambiental integral.

Reflexiones

La realidad actual es compleja y se manifiesta en tramas territoriales en conflicto, con retrocesos de derechos que en las normativas internacionales aparecen como garantizados. Por esta razón, en la enseñanza de la Geografía como ciencia social resulta imprescindible generar propuestas que contemplen temas poco visibilizados y divulgados. El currículo propone ejes, saberes y conceptos, pero los temas, problemáticas y casos los decide la docencia. La indagación de investigaciones

14 <https://www.genocost.org/>

académicas, materiales alternativos como informes, datos, testimonios, producción artística, entre otros recursos, posibilita la construcción de materiales para enseñar temáticas emergentes. Los marcos teóricos y las estrategias didácticas que tiene la Geografía para abordar procesos genocidas pasados y actuales. Las decisiones son clave, pues de las prácticas pedagógicas que la docencia despliegue depende la formación del estudiantado en problemas socialmente relevantes, tanto en su comprensión como en la habilidad de descubrir los nuevos problemas que encuentren en sus respectivas vidas.

El aula se convierte en el lugar adecuado para construir y reconstruir el contexto histórico, social, político, económico y cultural de tiempos trágicos del siglo XX; es decir, para comprender la noción de memoria colectiva. En el territorio del aula se generan situaciones propicias para intercambiar ideas, reconstruir procesos pasados para comparar con los actuales y así imaginar escenarios posibles y pensar propuestas superadoras y que establezcan el respeto por los derechos humanos. Poner a consideración y debate del estudiantado escenarios invisibles o invisibilizadas es un desafío educativo prioritario para la construcción de futuros democráticos.

Otras minorías perseguidas y masacradas históricamente en los últimos años son los grupos cristianos. La Fundación Puertas Abiertas publicó un informe en enero del 2023 en el cual se presentan las persecuciones a las personas cristianas en diferentes países del mundo ([Puertas Abiertas, 2023](#)). En Irak, además de cristianos y yazidíes, shabak, kakais y turcomanos están sufriendo persecuciones desde el 2014. En Afganistán, la minoría Hazara, musulmanes chiitas, ha vivido asesinatos selectivos desde la toma del poder de los talibanes. Los reclamos del pueblo Kurdo, que trascienden las fronteras de un solo Estado, habitan parte de los territorios de Turquía, Irak, Irán y Siria; a pesar de sus luchas no logran conformar un Estado. Los uigures, minoría musulmana que habita al oeste de China denuncian hostigamiento y reclusiones forzadas.

Pensar la enseñanza de estos casos y también los desarrollados en el artículo, requiere de una búsqueda, análisis e interpretación de investigaciones, documentos de organismos internacionales, publicaciones periódicas, análisis de las acciones de los activismos que representan a los diferentes reclamos.

El estudio de las marcas territoriales tales como memoriales, monumentos, museos, imágenes, entre otros, las voces de las víctimas y las creaciones que reconstruyen traumas vividos por diferentes grupos sociales son parte de la reconstrucción de la memoria del pasado. Voces que se hacen escuchar de diversas maneras. Una de ellas es a través de relatos de vida o pequeños fragmentos de ellas. Algunas se publican en entrevistas en artículos periodísticos, otras en investigaciones y también en videos que se pueden observar en las páginas web de museos, redes sociales y memorias publicadas.

Comprender los territorios desde la mirada de todos los actores sociales que lo integran posibilita la comprensión y la interpretación de su organización y de las consecuencias de esta en la vida de quienes los habitan. Esta visión del territorio tiene un contenido geográfico en el cual se revalorizan las escalas de análisis y se renuevan conceptos tales como actores sociales, intencionalidades, poder, instituciones, Estado, empresas, entre otros. Desde esta mirada, compleja y multidimensional, hoy es preciso analizar y comprender la organización territorial con una perspectiva geohistórica.

Cada uno de los conflictos seleccionados requiere de la construcción del caso de manera compleja, multidimensional, con fuentes variadas y respaldada con investigaciones académicas. Es decir, la tarea docente es ardua, en el sentido de que las problemáticas no expresadas en el currículo o en los libros de texto de educación secundaria interpe- lan el trabajo de planificación y capacitación profesional continua.

Bibliografía

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) (2024). *Emergencia en la República democrática del Congo*. <https://www.acnur.org/emergencias/emergencia-en-republica-democratica-del-congo>
- Adamoli, M. C. (2014). *Holocausto y genocidios del siglo XX: Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Amnistía Internacional. (23 de enero de 2017). *Mujeres yazidíes, las esclavas del siglo XXI*. <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/blog/historia/articulo/mujeres-yazidies-las-esclavas-del-siglo-xxi/>

- Boiko, J. (28 de septiembre de 2021). *Orange Shirt Day*. The Canadian Encyclopedia. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/orange-shirt-day>
- Boix Mansilla, V. (2006). Interdisciplinary work at the frontier: An empirical examination of expert interdisciplinary epistemologies. *Issues In Integrative Studies*, (24), 1-31. https://www.researchgate.net/publication/242526806_Interdisciplinary_work_at_the_frontier_An_empirical_examination_of_expert_interdisciplinary_epistemologies
- Braudel, F. (2002). *De la historia, medida del mundo*. Barcelona: Crítica.
- Canals, R. (2008). La didáctica de las Ciencias Sociales: Contribución al desarrollo de competencias básicas en la educación Obligatoria. En R. Ávila, A. Cruz y M. Diez (eds.), *Didáctica de las ciencias Sociales, Curriculum Escolar y Formación del profesorado* (pp. 331-356). AUPDCS.
- Colchen, G. y Sánchez, V. (31 de enero de 2023). En RDC, el papa Francisco denuncia el “colonialismo económico” en África. *France 24*. <https://www.france24.com/es/%C3%A1frica/20230131-francisco-llega-a-%C3%A1frica-con-un-mensaje-en-defensa-de-la-paz-y-el-medio-ambiente>
- Dadrian, V. (2005). Configuración de los genocidios del siglo XX. Los casos armenio, judío y ruandés. En D. Feierstein (ed.), *Genocidio, la administración de la muerte en la modernidad*. Buenos Aires.
- Díaz, C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa* (13), 217-233.
- Feierstein, D. (2007). *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo la experiencia argentina*. FCE.
- Feierstein, D. (2012). *Memorias y representaciones. Sobre la elaboración del genocidio*. FCE.
- Deutsche Welle (DW). (17 de junio de 2021). *Indígenas canadienses piden intervención de la CPI por muertes de niños*. www.dw.com/es/indigenas-canadienses-piden-intervención-de-la-cpi-por-muertes-de-niños/a-58283825
- Deutsche Welle (DW). (2 de julio de 2021). *Derriban estatuas de la reina Victoria e Isabel II en Canadá*. <https://www.dw.com/es/derriban-estatuas-de-la-reina-victoria-y-de-la-reina-isabel-ii-en-canad%C3%A1/a-58144232>
- Dupuis, J. K. y Kacer, C. (2020). *I Am Not a Number*. <https://www.youtube.com/watch?v=p2MP5ioGHAc>
- En Portada. (2016). *Esclavas del Dáesh. En Portada RTVE*. <https://www.youtube.com/watch?v=qqJw7AumVYo> <http://www.rtve.es/enportada>

- Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (2019). La Geografía y los temas transversales: novedades curriculares, innovaciones pedagógicas y prácticas docentes. *Signos Geográficos*, Goiânia-GO, 1. <https://revistas.ufg.br/signos/article/download/58900/33248/253475>
- France 24. (29 de mayo de 2021). *Canadá: encuentran restos de 215 niños en antiguo internado para menores indígenas*. <https://www.youtube.com/watch?v=xgFr3sd9eWM>
- Genocost.org. (2023). *The official site of the genocost*. <https://www.genocost.org/>
- Ghezali, S. y Wahlah, Sh. (4 de noviembre de 2022). En Afganistán, chiitas de la comunidad hazara son blanco de ataques mortales. *France 24*. <https://www.france24.com/es/programas/en-foco/20221104-en-afganist%C3%A1n-chi%C3%ADtas-de-la-comunidad-hazara-son-blanco-de-ataques-mortales>
- Gurevich, R. (2019). Educar en tiempos contemporáneos: una práctica social situada. *Propuesta Educativa*, (32), 23-31. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/32-dossier-Gurevich.pdf>
- Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Fondo de Cultura económica.
- Kabunda Badi, M. (2011). Conflictos en África: el caso de la región de los grandes lagos y de Sudán. *Investigaciones Geográficas*, (55), 71-90. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/22885/1/Investigaciones_Geograficas_55_04.pdf
- Leichnitz, J. (16 de julio de 2021). Ajuste de cuentas colonial en Canadá. *Revista Nueva Sociedad*.
- Lissardy, G. (8 de julio de 2021). Mumilaaq Qaqqaq: “Lo que sucedió en Canadá fue un genocidio”. *BBC*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-57743221>
- Liébana, L. (16 de febrero 2024). Los niños del Congo mueren para que los nuestros hereden un planeta verde. *La Razón*. https://www.larazon.es/medio-ambiente/ninos-congo-mueren-que-nuestros-hereden-planeta-verde_2024021665cf-424d344c980001a52f95.html
- Litwin, E. (2008). *El oficio de Enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Mattozzi, I. ¿Quién tiene miedo de la geohistoria? *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (13), 85-105, <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/285779>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2006). *Programa “Educación y Memoria”*.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Genocidio armenio: preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza*. Ministerio de Educación de la Nación.

- Murad, N. (31 de diciembre de 2023). *Nadia Murad statement on the rise of conflict and CRSV in 2023*. www.nadiasinitiative.org. <https://www.nadiasinitiative.org/news/nadia-murad-statement-12-31-2023>
- Murad, N. (7 de marzo de 2022). *Empoderar a las mujeres de todo el mundo*. <https://www.deutschland.de/es/topic/politica/nadia-murad-igualdad-y-paz-en-el-mundo>
- Murad, N. (2017). *Yo Seré La Última*. Plaza y Yanés.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2007). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Giardino (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Gedisa.
- Nin, M. C. (2023). Re-conocer el genocidio en Ruanda para activar la construcción de memoria. *1991 Revista de Estudios Internacionales*, 5(1), 61-87. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revesint/article/view/42044>
- Nin, M. C., Shmite, S. M. y Molini, J. (2023). El genocidio del pueblo Gitano, proceso histórico y actualidad: Desafíos educativos. *Revista Universitaria De Geografía*, 32(2), 41-71. <https://revistas.uns.edu.ar/rug/article/view/4649>
- Nin, M. C. (2021b). Hereros y Namas: el comienzo de los genocidios en el siglo XX. Análisis desde la perspectiva de la geografía de la memoria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (41), 19-48.
- Nin, M. C. (2021a). Aportes de la geografía a la enseñanza de los genocidios y a la construcción de memoria colectiva. *Didáctica Geográfica*, 22-2021, 247-273, <https://doi.org/10.21138/DG.629>
- Nin, M. (2022). En el siglo XXI los procesos genocidas continúan. El caso de los Rohinyás en Myanmar. *Humania del Sur*, (31), 197-226. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/humaniadelsur/article/view/17702>
- Nin, M. C. (2020). Genocidio, concepto invisibilizado en los libros de textos de geografía. *Geographicalia*, (72), 65-86. https://doi.org/10.26754/ojs_geoph/geoph.2020724594
- Nogué, J. (2014). Sentido del lugar, paisaje y conflicto. *Geo-política* (s), 5(2), 155-163, https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/07/programa_negacionismo-22marzo_web.pdf
- Sawasawa, M. (29 de febrero de 2024). República democrática del Congo. La guerra sin fin. *Revista 5 W*. https://www.revista5w.com/temas/conflictos/republica-democratica-del-congo-la-guerra-sin-fin-103891?utm_source=newsletter_general&utm_campaign=bbd49562c5-cronica_no+socios&utm_medium=email&utm_term=0_7f319da78f-bbd49562c5-148858122&mc_cid=bbd49562c5&mc_eid=3b95f2c3a6

- Secretaría de Derechos Humanos de la Nación. (2023). II Jornadas Internacionales Desafíos en el Campo de los Derechos Humanos. El negacionismo como amenaza al sistema democrático: abordajes en clave multidisciplinaria.
- Sémelin, J. (2002). “De la matanza al proceso genocida”. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. 54.4(174), 433-442, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129074_spa
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Oslender, U. (2018). Terror y geografía: examinar múltiples espacialidades en un mundo “aterrorizado”. *Clepsidra. Revista interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 5(9), 68-85. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/clepsidra/article/view/OSLENDER>
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania*, (40), 67-81. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/276/238>
- Perry, C. (1998). Processes of a case study methodology for postgraduate research in marketing. *European Journal of Marketing*, 32(9/10), 785-802.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovada*. Junta de Extremadura.
- Puertas Abiertas. (2023). *Lista Mundial de la persecución 2023*. <https://materiales.puertasabiertasal.org/mapa-ebook-2023>
- Rajvanshi, A. (21 de febrero de 2024). Women of the year. Nadia Murad’s Mission to Protect Survivors. *TIME*. <https://time.com/collection/women-of-the-year/6691527/nadia-murad/>
- Readleaf.education in Canadá. (30 de septiembre de 2021). *Canadá Orange T-shirt day*. <https://mx.red-leaf.com/blog/camiseta-naranja>
- Rome Reports. (27 de julio de 2022). *El Papa pide perdón en Canadá a indígenas que sufrieron abusos: “Estoy dolido”*. <https://www.youtube.com/watch?v=UFkeRh3zrg4>
- Rullán, M. (2021). *Cristianos, yazidís, kakais y shabak, minorías perseguidas en Irak*. Swissinfo. https://www.swissinfo.ch/spa/papa-irak-minor%C3%ADas--serie-previa-_cristianos--yazid%C3%ADs--kakais-y-shabak---minor%C3%ADas-perseguidas-en-irak/46409390
- Sant, E. (2018). La educación para la ciudadanía global como base de la educación política: Sí! Pero... En T. Breogán, A. Santisteban y J. Pagés, *Què està passant al món? Què estem ensenyant?* Universitat Autònoma de Barcelona. Per

un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global (pp. 27-32). GREDICS.

- Siede, I. (2017). Vaivenes y claroscuros de la enseñanza de los derechos humanos en Argentina. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 28(1), 87-115. <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/9663/11838>
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tadeu Marques, F., Agostinho Tasoko, M. y Fernando Ferreira, J. (2018). La guerra civil en Siria y la grave violación de derechos humanos frente a los pueblos Yazidis. *Revista Inclusiones*, 37-51. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/683>
- Tovar, R. (1986). *El Enfoque Neohistórico*. Academia Nacional de la Historia.
- Van de Poël, M. P. (16 de mayo de 2023). *Una eliminación étnica en China: el abominable destino de los niños uigures*. Humanium.org. <https://www.humanium.org/es/una-eliminacion-etnica-en-china-el-abominable-destino-de-los-ninos-uigures/>
- Varela, B. (2009). *Geografías de la memoria. Lugares, desarraigos y reconstitución identitaria en situación de genocidio*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.
- UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y Objetivos de aprendizaje*. Francia: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>
- UNESCO. (2016). *Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los desafíos del siglo XXI*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>
- Webstad, P. (2021). *Orange Shirt Day-Truth and Reconciliation in Canada*. <https://www.youtube.com/watch?v=c3q7byZhb1l>
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, C. A.

