



**Universidad Nacional del Sur**

**TESIS de DOCTORADO EN GEOGRAFÍA**

*Geografía y Genocidios. Aportes de la Geografía a la enseñanza de procesos traumáticos y el ejercicio de la memoria*

**María Cristina Nin**

Bahía Blanca

Argentina

2019



## **UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR**

Secretaría General de Posgrado y Educación Continua

La presente tesis ha sido aprobada el 12/11/2020, mereciendo la  
calificación de 10 (sobresaliente)

## **Prefacio**

Esta Tesis se presenta como parte de los requisitos para optar al grado Académico de Doctor en Geografía, de la Universidad Nacional del Sur y no ha sido presentada previamente para la obtención de otro título en esta Universidad u otra. La tesis contiene los resultados obtenidos en la investigación enmarcada en el Proyecto de Investigación “Geografía y enseñanza (De) construyendo teorías, prácticas, contextos y sujetos”. Aprobado por Resolución 042-18-CD-FCH-UNLPam. La ejecución de la tesis se desarrolló durante el período comprendido entre mayo de 2017 y noviembre de 2019, bajo la dirección de la Doctora María Amalia Lorda, Investigadora Categoría I en el Programa Nacional de Incentivos y Profesora Titular del Departamento de Geografía y Turismo de la Universidad Nacional del Sur. La Co-Dirección estuvo a cargo de la profesora Investigadora Categoría I en el Programa Nacional de Incentivos, Doctora Stella Maris Shmite, Profesora Regular del Departamento e Instituto de Geografía de la Universidad Nacional de La Pampa.

Mg. María Cristina Nin

## **Agradecimientos**

Agradezco en primer lugar a la Universidad Nacional del Sur por brindarme la oportunidad de realizar mis estudios de posgrado en un ambiente académico de calidad educativa y de calidez humana incomparable.

A la Directora de esta Tesis, Dra. María Amalia Lorda le agradezco su dedicación y acompañamiento, así como su generosidad al compartir conmigo sus conocimientos y experiencia en investigación. Sus correcciones y consejos para mejorar la investigación y la redacción del informe final son los aprendizajes más enriquecedores de esta experiencia de realizar un doctorado por su considerable aporte a mi formación profesional.

A mi colega, titular en las cátedras en las cuales soy auxiliar docente, y Co-Directora de la Tesis, Dra. Stella Maris Shmite, quien ha sido guía en todo el proceso de mi formación como investigadora, agradezco los invalorable momentos dedicados a la lectura y minuciosas correcciones que permitieron sostener y acrecentar mi entusiasmo por continuar el trabajo.

A la Universidad Nacional de la Pampa por otorgarme una Beca de Finalización de Posgrado, ayuda económica que permitió afrontar gastos como los viajes para cursar seminarios en la Universidad del Sur, las reuniones de trabajo con la Directora y la compra de bibliografía específica.

A los protagonistas de esta investigación: profesores y técnicos del Ministerio de Educación agradezco su tiempo y buena predisposición para atenderme y responder a mis consultas y entrevistas.

A todas las personas que desinteresadamente me facilitaron la consulta de fuentes de información. Sin su colaboración, la investigación no hubiera sido posible.

A mi familia, por su apoyo, comprensión y estímulo para que continuara con estudios. A mis padres por que sin comprender muy bien qué significa realizar un doctorado, se emocionan cuando les cuento. A mi compañero de tres décadas agradezco sus palabras como también sus silencios. A mis hijos, Flori y Tomi, la razón de mi vida, espero que valga la pena el haber crecido crecido entre libros, carpetas, biblioratos, proyectos de tesis, seminarios y planificación de clases.

Agradezco especialmente a los estudiantes que a lo largo de veintiséis años de ejercicio docente en las ciudades de General Pico, Arata, y Santa Rosa, tanto en Colegios Secundarios como en la Universidad, me permitieron aprender que cada clase, cada nuevo ingreso al aula representa el desafío de estar dispuesto a aprender. Sin dudas esta investigación está dedicada a ellos y a los que vendrán.

A todas las personas desconocidas para mi, pero protagonistas de la problemática de esta investigación, se les agradece a la distancia el haber compartido sus testimonios.



## Resumen

Esta Tesis de Doctorado en Geografía es una investigación educativa que pretende realizar aportes al campo de conocimiento de la didáctica de la geografía. La propuesta de investigación plantea indagar el lugar que ocupa la enseñanza del concepto de genocidio y las implicancias territoriales de este proceso y, por consiguiente, el rol de la enseñanza de la geografía en la construcción de memoria. Se parte de la idea acerca de la relevancia de enseñar a partir de conceptos clave que permiten sostener a lo largo de una secuencia de enseñanza la presencia de una idea transversal. Esto constituye la llave para provocar aprendizajes relevantes y significativos, los cuales podrán contribuir a que los estudiantes interpreten la vida social con sus valores y contradicciones y también, los contextos territoriales que la explican.

El aula se convierte en el espacio en el cual el profesor realiza mediaciones entre el conocimiento académico y el escolar. Para la problemática seleccionada, indagar en los estudios académicos acerca de la memoria colectiva se convierte en la puerta de entrada y el camino de construcción de conciencia ciudadana y habilita la posibilidad de instalar la práctica de incorporar múltiples enfoques a la producción de la memoria colectiva.

A partir de los cambios que se producen en la enseñanza en Argentina con la promulgación de la Ley N° 26206/ 2006 (Ley de Educación Nacional) y las modificaciones curriculares que de ésta se derivan se generan interrogantes en el campo de la enseñanza de la Geografía que orientan esta investigación. El problema a investigar se centra en analizar los aportes de la enseñanza de la geografía a la comprensión del concepto de genocidio y la construcción de memoria colectiva. Este proceso de indagación, sistematización e interpretación deriva en la reflexión respecto de la geografía académica y la escolar respecto a la enseñanza de procesos traumáticos.

Desde una perspectiva interpretativa se pretende, tal como plantea Imbernón (2002), analizar y comprender situaciones educativas para orientar la mejora de prácticas educativas y/o sociales. Se realizan análisis de los materiales curriculares nacionales y provinciales de la Educación Secundaria. Otras fuentes secundarias utilizadas son documentos, ya sea bibliografía, resoluciones, leyes, materiales curriculares, planificaciones, libros de textos, entre otros. Esta interpretación se profundiza con entrevistas a profesores de enseñanza secundaria e informantes clave del sistema educativo.

Es por ello que esta investigación tiene como propósito indagar el rol de la enseñanza de la Geografía ante el desafío que implica abordar esta problemática desde la multidimensionalidad social, cultural, política y ética. En este sentido, los genocidios

ocurridos en el siglo XX son un problema territorial y por lo tanto, compromete a los investigadores geógrafos a abordarlos. Se espera contribuir al campo de la didáctica de la Geografía con reflexiones teóricas, acerca de la práctica de enseñar y con propuestas que articulen dialécticamente la teoría y la práctica. Se pretende transitar un camino de diálogo entre los problemas relevantes desde la perspectiva de los derechos humanos, la producción de la Geografía académica y la Geografía escolar.

## Abstract

This PhD thesis in Geography is an educational research that aims to make contributions to the field of knowledge of geography teaching. The research proposal proposes to investigate the place occupied by the teaching of the concept of genocide and the territorial implications of this process and, consequently, the role of teaching geography in the construction of memory. It is based on the idea about the relevance of teaching based on key concepts that allow the presence of a transversal idea throughout a teaching sequence. This constitutes the key to provoke relevant and meaningful learning, which may contribute to students interpreting social life with its values and contradictions and also, the territorial contexts that explain it.

The classroom becomes the space in which the teacher mediates between academic and school knowledge. For the selected issue, inquiring into academic studies about collective memory becomes the gateway and the path of citizen awareness building and enables the possibility of installing the practice of incorporating multiple approaches to the production of collective memory. From the changes that occur in education with the promulgation of Law No. 26206/2006 (National Education Law) and the curricular modifications that arise from it, questions are generated in the field of Geography teaching that They guide this research. The problem to be investigated focuses on analyzing the contributions of geography teaching to the understanding of the concept of genocide and the construction of collective memory. This process of inquiry, systematization and interpretation derives in the reflection regarding academic and school geography regarding the teaching of traumatic processes.

From the changes that occur in education with the promulgation of Law No. 26206/2006 (National Education Law) and the curricular modifications that arise from it, questions are generated in the field of Geography teaching that they guide this research. The problem to be investigated focuses on analyzing the contributions of geography teaching to the understanding of the concept of genocide and the construction of collective memory. This process of inquiry, systematization and interpretation derives in the reflection regarding academic and school geography regarding the teaching of traumatic processes.

From an interpretive perspective, as Imbernón (2002) suggests, analyze and understand educational situations to guide the improvement of educational and / or social practices. Analysis of national and provincial curricular materials of Secondary Education is carried out. Other secondary sources used are documents, whether bibliography, resolutions, laws, curricular materials, planning, textbooks, among others. This interpretation is deepened with interviews with secondary school teachers and key informants of the education system.

That is why this research aims to investigate the role of teaching Geography in the face of the challenge of addressing this problem from social, cultural, political and ethical multidimensionality. In this sense, the genocides that occurred in the twentieth century are a territorial problem and, therefore, commit geographical researchers to address them. It is hoped to contribute to the field of Geography teaching with theoretical reflections, about the practice of teaching and with proposals that dialectically articulate theory and practice. It is intended to travel a path of dialogue between the relevant problems from the perspective of human rights, the production of Academic Geography and School Geography.

## ÍNDICE

	<b>Página</b>
<b>Introducción.</b> . . . . .	17
<b>PRIMERA PARTE</b>	
<b>Geografía y genocidios. Un andamiaje teórico y metodológico para enseñar hechos traumáticos</b> . . . . .	27
<b>Capítulo 1.</b> . . . . .	29
<b>El abordaje de los genocidios del siglo XX y XXI desde una perspectiva geográfica</b>	
1.1. La Geografía neopositivista . . . . .	31
1.2. La Geografía humanística . . . . .	32
1.3. La Geografía radical . . . . .	34
1.4. La Geografía cultural . . . . .	35
1.5. Territorio, escala y actores: múltiples y complejas relaciones . . . . .	37
1.6. Territorios y territorialidades . . . . .	40
1.7. Los genocidios en clave territorial . . . . .	43
1.8. La memoria colectiva como registro de acciones territoriales . . . . .	46
1.9. Lugares, sitios y paisajes de memoria . . . . .	50
<b>Capítulo 2.</b> . . . . .	61
<b>Una formación ciudadana comprometida con los derechos humanos en las clases de Geografía</b>	
2.1. La educación geográfica y la formación en ciudadanía . . . . .	64
2.2. El marco legal en Argentina . . . . .	66
2.3. La educación geográfica desde las instituciones internacionales . . . . .	69
2.4. La Agenda 2030 y la formación en ciudadanía . . . . .	72
<b>Capítulo 3</b> . . . . .	75
<b>Memoria y genocidio. Conceptos clave en las propuestas pedagógicas de Geografía</b>	
3.1. El Programa Educación y Memoria como herramienta para construir conocimiento en el aula . . . . .	77
3.2. Genocidio como clave conceptual . . . . .	78
3.2.1. Una revisión espacio temporal del uso del concepto genocidio . . . . .	79
3.2.2. Discusiones en torno al concepto genocidio . . . . .	83
3.2.3. El genocidio como proceso, tipologías y diásporas . . . . .	86
3.3. Los genocidios ¿son procesos del pasado? . . . . .	89
3.4. Aportes conceptuales que iluminan la interpretación de las nuevas guerras . . . . .	89
<b>Capítulo 4</b> . . . . .	93
<b>Un puente entre metodología de investigación y prácticas pedagógicas. Método, técnicas, fuentes e investigación en Geografía</b>	
4.1. La importancia de la palabra . . . . .	96
4.2. Los estudios de caso como estrategia metodológica . . . . .	98
4.3. Documentos para la construcción de conocimiento geográfico . . . . .	100
4.3.1. Las fotografías como documentos . . . . .	101
4.3.2. Las imágenes móviles como documentos . . . . .	104
4.3.3. Los testimonios como documentos . . . . .	107
4.4. El proceso de investigación en didáctica de la Geografía . . . . .	110
4.5. ¿Por qué investigar las prácticas de enseñanza? . . . . .	113

## SEGUNDA PARTE

<b>Territorialización de los genocidios. Contextos, tramas y prácticas pedagógicas.....</b>	117
<b>Capítulo 5.....</b>	119
<b>Hereros y Namas: el comienzo de los genocidios del siglo XX</b>	
5.1. Alemania en África. Colonización y despojo en Namibia.....	120
5.2. El genocidio como estrategia de dominio colonial.....	121
5.3. Las acciones de reparación histórica contemporáneas.....	127
<b>Capítulo 6.....</b>	133
<b>El genocidio de los Armenios: diáspora, memoria y reconocimiento</b>	
6.1. Del Imperio Otomano al Estado Turco. El inicio del genocidio.....	134
6.2. Persecución, matanza y deportación.....	136
6.3. La negación. Última etapa del genocidio.....	140
6.4. Estudios académicos sobre el genocidio armenio.....	142
6.5. Diáspora armenia y desarraigo como marcas imborrables del genocidio.....	144
6.6. El escaso reconocimiento internacional.....	148
<b>Capítulo 7.....</b>	153
<b>El genocidio en Ruanda y el desplazamiento forzado de Tutsis y Hutus</b>	
7.1. La trama territorial regional.....	154
7.2. Factores que configuran el sustrato de tensiones y conflictos.....	156
7.3. El genocidio en Ruanda.....	162
7.4. Claves temporales para interpretar el proceso genocida.....	166
7.5. Ruanda. Una cronología desde la independencia a la actualidad.....	167
7.6. Los cien días que marcaron profundas huellas en Ruanda.....	169
7.7. El genocidio en imágenes.....	172
7.8. Proceso posgenocida y reconciliación: justicia transicional en debate.....	174
<b>Capítulo 8.....</b>	185
<b>El siglo XXI y la prevalencia de acciones genocidas</b>	
8.1. Conflictos actuales y no respeto de los derechos humanos.....	186
8.2. Los Rohinyás: apátridas y desplazados.....	188
8.3. Un patrón de genocidio moderno.....	197
<b>Capítulo 9.....</b>	201
<b>Las políticas educativas y las prácticas pedagógicas. Las dialécticas entre gestión y docencia</b>	
9.1. Las políticas públicas como marco institucional para la enseñanza de la Memoria.....	202
9.2. Las políticas de memoria y el sistema educativo en Argentina.....	204
9.3. Las políticas públicas hoy y el rol de la Organización de Naciones Unidas.....	206
9.4. La Agenda Educativa 2030 y las políticas públicas sobre memoria.....	211
9.5. Acciones de formación docente continua.....	212
<b>Capítulo 10.....</b>	219
<b>La palabra de los actores institucionales en relación a la enseñanza de la memoria y los derechos humanos</b>	
10.1. El rol de los docentes como transformadores de la sociedad.....	219
10.2. ¿Qué dice el Currículum?.....	222
10.3. El recorte conceptual como estrategia de planificación.....	227
10.4. Los genocidios como contenido de los libros de texto.....	233

## TERCERA PARTE

<b>Las violencias extremas y las acciones pos genocidio.....</b>	<b>239</b>
<b>Capítulo 11.....</b>	<b>241</b>
<b>Violencias sexuales, crímenes de lesa humanidad</b>	
11.1. Contextos bélicos y violencia sexual.....	242
11.2. Fragmentación territorial y violencia: el caso de la ex Yugoslavia como antecedente.....	245
11.3. La violencia sexual en el marco de la normativa internacional.....	247
<b>Capítulo 12.....</b>	<b>255</b>
<b>Niñas y niños soldados en contextos genocidas</b>	
12.1. La protección a los niños. Normas y actores.....	256
12.2. El trauma y los intentos de reincursión social.....	260
12.3. Las niñas y niños de Ruanda durante el genocidio.....	263
12.4. Las niñas y niños de Ruanda en la etapa de posgenocidio.....	265
12.5. Ex niños soldados en los medios de comunicación y en las redes sociales.....	272
<b>Capítulo 13.....</b>	<b>277</b>
<b>Memoria y lugares de memoria en Ruanda</b>	
13.1. La construcción de la memoria.....	277
13.2. La construcción de los lugares de la Memoria en Ruanda.....	278
13.3. Los sitios de memoria.....	280
<b>Capítulo 14.....</b>	<b>291</b>
<b>Dialogo entre literatura y geografía. El trauma del genocidio ruandés a través de las voces de las víctimas</b>	
14.1. Literatura y memoria colectiva.....	292
14.2. El proceso genocida en primera persona.....	293
<b>Conclusiones y Recomendaciones.....</b>	<b>307</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>317</b>

## Índice de Figuras

Figura N° 1: Estructura de la tesis.....	25
Figura N° 2: Enfoques teóricos de la Geografía y su influencia en la enseñanza.....	57
Figura N° 3: Geografía y Genocidios. Conceptos que estructuran la tesis.....	60
Figura N° 4: Geografía, formación ciudadana y derechos humanos.....	74
Figura N° 5: Cartografía de los genocidios del siglo XX.....	80
Figura N° 6: Genocidios y Memoria.....	92
Figura N° 7: Características de las investigaciones cualitativas interpretativas.....	95
Figura N° 8: Investigación y Prácticas Pedagógicas.....	115
Figura N° 9: El Reparto de África.....	120
Figura N° 10: Hereros sobrevivientes de las hambrunas en el desierto.....	122
Figura N° 11: Mapa histórico de Namibia.....	123
Figura N° 12: Campo de Windhoek.....	124
Figura N° 13: Traslado de cráneos desde Namibia y exposición en Alemania.....	125
Figura N° 14: Libro Azul publicado en 1998.....	126
Figura N° 15: Reclamos de reconocimiento.....	128
Figura N° 16: Entrega de cráneos realizada en Alemania.....	129
Figura N° 17: Ministro Alemán reconoce el genocidio de Hereros y Namas.....	130
Figura N° 18: Genocidio de Hereros y Namas en Namibia.....	132
Figura N° 19: Territorio histórico de los Armenios.....	133
Figura N° 20: Ejecución de Armenios en Constantinopla en junio de 1915.....	137
Figura N° 21: El territorio de los Armenios y las masacres de 1915.....	138
Figura N° 22: Mujer con niños en unas de las caravanas de la muerte.....	139
Figura N° 23: Deportación de población Armenia en el ferrocarril de Bagdad.....	140
Figura N° 24: La deportación y la negación del genocidio en caricaturas.....	142
Figura N° 25: La Diáspora Armenia en el mundo.....	145
Figura N° 26: Memorial del Genocidio Armenio en Rosario.....	146
Figura N° 27: Imagen satelital del Memorial del genocidio en Ereván, Armenia.....	146
Figura N° 28: Memorial del Genocidio en Ereván, Armenia.....	147
Figura N° 29: “Nomeolvides”: símbolo del centenario del genocidio armenio.....	148
Figura N° 30: Turquía y la negación del genocidio armenio.....	149
Figura N° 31: El Genocidio Armenio.....	151
Figura N° 32: Región de los Grandes Lagos.....	154
Figura N° 33: El Valle del Rift y los Grandes Lagos.....	163
Figura N° 34: Refugiados camino a Goma.....	170
Figura N° 35: Campo de Refugiados.....	172



Figura N° 36: Protección y amparo en la tragedia.....	173
Figura N° 37: Fosa común para los cadáveres.....	174
Figura N° 38: Valerié Bemmeriki, locutora de la radio Mil Colinas.....	176
Figura N° 39: Tribunal tradicional gacaca.....	180
Figura N° 40: Convivir a partir del perdón.....	181
Figura N° 41: Monumento conmemorativo del genocidio en Ruanda.....	182
Figura N° 42: Genocidio de Tutsis y Hutus en Ruanda.....	184
Figura N° 43: Mapa de Myanmar.....	188
Figura N° 44: Refugiados Rohinyás.....	192
Figura N° 45: El Genocidio se transmite desde los celulares.....	193
Figura N° 46: Cartografía de la persecución de los Rohinyás (2017).....	194
Figura N° 47: Distribución de los Refugiados Rohinyás.....	195
Figura N° 48: Evolución del éxodo en cifras.....	196
Figura N° 49: Campamento de Refugiados.....	196
Figura N° 50: Refugiados en Cox's Bazar en Bangladesh.....	197
Figura N° 51: El siglo XXI y la prevalencia de acciones genocidas.....	199
Figura N° 52: Página oficial del Programa Memoria en Cuerpo Presente.....	208
Figura N° 53: Publicación del Ministerio de Educación.....	213
Figura N° 54: Índice del libro: Holocausto y Genocidios del siglo XX.....	214
Figura N° 55: Las políticas educativas y las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la memoria.....	218
Figura N° 56: Estructura curricular del Ciclo Orientado de la Provincia de La Pampa.....	226
Figura N° 57: El tema genocidios en los libros de texto.....	234
Figura N° 58: La palabra de los actores institucionales.....	238
Figura N° 59: Violencias sexuales, crímenes de lesa humanidad.....	253
Figura N° 60: Ex niños soldados trasladados hacia un centro de rehabilitación.....	262
Figura N° 61: Ismael Beah, ex niño soldado y portavoz de Naciones Unidas.....	266
Figura N° 62: Emmanuel Jal, álbum "War child".....	272
Figura N° 63: Niños y niñas soldados en contextos genocidas.....	275
Figura N° 64: Cartografía de los sitios o lugares de Memoria en Ruanda.....	280
Figura N° 65: Memoriales en Ruanda.....	281
Figura N° 66: Ingreso al Memorial de Kígali.....	281
Figura N° 67: Interior del Memorial de Kígali.....	282
Figura N° 68: Monumento para recordar a las víctimas del genocidio en Kígali.....	282
Figura N° 69: Cráneos expuestos en el Memorial de Nyamata.....	283
Figura N° 70: Vista exterior de la Iglesia de Ntamara.....	284
Figura N° 71: Interior de la Iglesia de Ntamara.....	284

Figura N° 72: Murambi Memorial en la ex Escuela Técnica.....	285
Figura N° 73: En lugar de Libros, vestimenta de las víctimas en las bibliotecas.....	285
Figura N° 74: Fotografías de Víctimas como identidad el horror.....	286
Figura N° 75: Memorial del genocidio de Bisesero.....	287
Figura N° 76: Vista de la Colina de Mujira.....	288
Figura N° 77: Memoria y lugares de memoria en Ruanda.....	289
Figura N° 78: Inmaculé vista Buenos Aires.....	294
Figura N° 79: Publicaciones de Inmaculé Ilibagiza.....	296
Figura N° 80: Publicación autobiográfica de Paul Rusesabagina.....	298
Figura N° 81: Tapa del Libro: “Pequeño País”.....	301
Figura N° 82: Rapero y escritor Gaël Faye.....	304
Figura N° 83: Diálogo entre Literatura y Geografía.....	306

*Como no es seguro que esa memoria del universo exista, necesitamos transmitir a nuestros estudiantes, a todos los jóvenes investigadores, la urgencia de recoger esos recuerdos, de hacer historia oral del mundo contemporáneo, de aplicar métodos antropológicos en la conservación de la memoria del pasado reciente. Un pasado que está cambiando profundamente ante nuestra misma mirada*  
Capel, H. (2002, p. 67).

*Padres, maestros, líderes políticos: todos debemos actuar con urgencia antes de que el odio encubierto se convierta en una abierta y alarmante normalidad. Las personas no nacen para odiar: la intolerancia se aprende y, por lo tanto, se puede prevenir y desaprender.*  
Guterrez, A. (2019).



## Introducción

*Elevar el propio pensamiento hasta el nivel del enojo (el enojo provocado por toda la violencia que hay en el mundo, esa violencia a la que nos negamos a estar condenados).  
Elevar el propio enojo hasta el nivel de una tarea (la tarea de denunciar esa violencia con toda la calma y la inteligencia que sean posibles)*  
Georges Didi-Huberman (2013, p. 14).

El abordaje en clave de derechos humanos es un componente importante de la educación. En este sentido, desde la década de 1980 se ha iniciado en América Latina un proceso de incorporación creciente de esta temática en los planes de estudio de distintos niveles educativos. En muchos países de la región la perspectiva de la enseñanza en derechos humanos ha sido incluida en el currículum. De este modo, se estimulan los valores ciudadanos y la formación para la vida democrática a partir del trabajo en torno al respeto a la vida, la libertad, la justicia, la solidaridad, la honestidad, la convivencia pacífica y la responsabilidad ciudadana, entre otros.

La Universidad es la institución que impulsa la enseñanza de los derechos humanos, dado que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se piensa, se cuestiona, se crea conocimiento, y fundamentalmente, es el espacio educativo que puede y debe generar cambios en la configuración de los valores. En esta línea de pensamiento, Humberto Eco expresa que la “universidad es aún el lugar en el que son posibles los debates y las discusiones, mejores ideas para un mejor mundo, la amplificación y la defensa de los valores fundacionales de carácter universales (...)” (Eco, 2015, p. 32). Buscar la relación entre educación superior y derechos humanos implica, entonces, entre muchas otras acciones, abrir cauces de reflexión, estimular el análisis del estado actual del mundo, restituir la memoria, la ética y la política al proceso de integración de las sociedades singulares en un conjunto mundial. Significa ayudar a abrir una poética de lo diverso, una política de la pluralidad (Ripa, 2014).

Las instituciones de enseñanza superior pueden contribuir de diferentes formas a la educación para los derechos humanos, la paz y la democracia. Es por ello que resulta pertinente la investigación acerca de problemas de enseñanza que contemplen la paz, los derechos humanos, la justicia, la democracia, el ejercicio pleno de la ciudadanía y la responsabilidad social. El siglo XX se caracterizó por ser uno de los más crueles de la historia de la humanidad, dado que está marcado por dos guerras mundiales y genocidios

desarrollados en distintos territorios. Por otra parte, también se destaca por una fructífera producción científica que, desde distintas perspectivas teóricas, abordan los escenarios de violencia y no respeto por la vida. Esta dicotomía es la que nos compromete como docentes a instalar el debate en torno a la tensión que se produce en relación a los avances de la ciencia y la producción intelectual versus la destrucción de la vida humana. Explorar en la contradicción mencionada se convierte en una responsabilidad de los formadores de profesores.

En Argentina, los trabajos acerca de la memoria de Dussel (2001), Jelin (2002), Siede (2007), Varela (2009) y Rosemberg y Kovacic (2010) aportan nuevas miradas a la construcción de ciudadanía. La memoria fue y es un contenido relevante en la educación de los jóvenes. Enseñar la memoria posibilita comprender el pasado y proyectarse como ciudadanos hacia el futuro, es decir, establecer contacto entre las generaciones. El eje clave de la transmisión de la memoria es el dolor humano transformado en trauma histórico. Dussel expresa que esta transmisión “(...) comparte los dilemas de toda transmisión cultural y de toda acción pedagógica, sus paradojas éticas y sus encrucijadas políticas (...)” (2001, p. 67). Pensar la enseñanza con el propósito de facilitar el encuentro de nuestros alumnos con el pasado contribuye a “(...) hacernos cargo de la responsabilidad que tenemos, como parte de la sociedad en que vivimos, de transformar los dolores del pasado en esperanzas sobre el futuro” (Dussel, 2001, p. 96). Se define como memoria,

(...) al conjunto de representaciones del pasado que un grupo produce, conserva, elabora y transmite a través de la interacción entre sus miembros. [...] la memoria colectiva no es algo dado y fijo, sino que es un lugar de tensión, de luchas continuas, que contiene una dimensión conflictiva inherente en sus procesos de construcción (Rosemberg y Kovacic, 2010, p. 11).

La enseñanza enmarcada en una educación en derechos humanos se corresponde con el paradigma de la pedagogía crítica. En este sentido Kemmis (1993) afirma respecto de la ciencia crítica que para cambiar la educación, para comprenderla e interpretarla es necesario un proceso de transformación. Por su parte Giroux (1990) reflexiona acerca del rol de los profesores como intelectuales transformadores contra las diferentes formas de opresión de la sociedad. Es decir, el trabajo de los docentes tiene que articular la reflexión y la acción con el propósito de potenciar las habilidades y conocimientos de los estudiantes para que puedan intervenir en las injusticias como actores críticos. Desde esta perspectiva, la educación contribuye al empoderamiento social, es decir, al cambio personal y social. De este modo, favorece a formar sujetos activos, cooperativos y socialmente comprometidos. La enseñanza del concepto de genocidio y sus implicancias, contribuirá a estimular en los estudiantes una conciencia ciudadana y posibilitará

reconocerse como sujetos activos de la realidad caracterizada por tensiones y conflictos. Esta pedagogía problematizadora pondrá en juego los diferentes intereses y poderes comprometidos en la conformación de los contextos políticos, sociales y culturales de los que son parte los futuros docentes.

Esta investigación se plantea indagar el lugar que ocupa la enseñanza del concepto *genocidio* y las implicancias territoriales de este proceso y, por consiguiente, el rol de la enseñanza de la Geografía en la construcción de memoria. Se parte de la idea acerca de la relevancia de enseñar a partir de conceptos clave que permite sostener, a lo largo de una secuencia de enseñanza, la presencia de una idea transversal que constituye la llave para provocar aprendizajes relevantes y significativos. Éstos podrán contribuir a que los estudiantes interpreten la vida social con sus valores y contradicciones así como también, los contextos territoriales que la explican.

El problema a investigar se centra en indagar los aportes de la enseñanza de la Geografía a la comprensión del concepto genocidio y la construcción de memoria colectiva. A partir de los cambios que se producen en la enseñanza con la promulgación de la Ley N° 26206/ 2006 (Ley de Educación Nacional) y las modificaciones curriculares que de ésta se derivan, se producen interrogantes en el campo de la enseñanza de la Geografía que orientan esta investigación.

Indagar los aportes teóricos y las producciones académicas que conforman las explicaciones acerca de este concepto; las propuestas de los diseños curriculares y la interpretación que los docentes realizan de éstos se constituye en el problema clave. Es por ello que en esta investigación se pretende indagar el rol de la enseñanza de la Geografía ante el desafío que implica abordar esta problemática desde la multidimensionalidad social, cultural, política y ética. En síntesis, los genocidios ocurridos en el siglo XX son un problema territorial y por lo tanto, compromete a los investigadores geógrafos a abordarlos.

En este contexto, las preguntas que orientan la investigación y que contribuirán a explicar el problema planteado son:

- ✓ ¿Cuál es el estado del debate académico respecto a la temática de los genocidios del siglo XX?
- ✓ ¿Cuál es el rol de los docentes en este nuevo contexto educativo?
- ✓ ¿De qué manera actualizan las perspectivas de investigación respecto a este concepto?
- ✓ ¿Los docentes consultan los aportes del Programa Educación y Memoria para planificar las prácticas de enseñanza?
- ✓ ¿Las propuestas curriculares posibilitan la enseñanza de un concepto clave como el de genocidio y la construcción de memoria colectiva?

- ✓ ¿Los materiales curriculares vigentes en la provincia de La Pampa posibilitan la enseñanza de esta temática?
- ✓ ¿Cómo relacionan los docentes los lineamientos propuestos en el Programa Educación y Memoria con los materiales curriculares?
- ✓ ¿Es posible abordar la problemática de los genocidios en diferentes contextos territoriales a través del trabajo articulado de varios profesores y, por lo tanto, de diversas disciplinas?
- ✓ ¿Qué aportes realiza la enseñanza de la Geografía a la formación de ciudadanos responsables, críticos y comprometidos ante este tipo de problemáticas sociales?
- ✓ ¿Se instalan en el aula prácticas de debate y reflexión en torno a las problemáticas territoriales contemporáneas desde la perspectiva de los derechos humanos?

A partir de estos interrogantes se plantea como hipótesis de esta investigación: la Geografía posee marcos teóricos y estrategias didácticas para abordar los procesos genocidas ocurridos en el siglo XX en contextos territoriales de Europa, Asia y África. Además, las normativas y los diseños curriculares orientan posibles itinerarios para la formación de ciudadanos respetuosos de los valores democráticos y sensibles a la construcción de la memoria colectiva.

El objetivo general es reflexionar acerca de la enseñanza del concepto genocidio y los aportes de la geografía para la construcción de memoria colectiva.

La presente es una investigación educativa, y en este sentido, Carr y Kemmis consideran a este tipo de investigación como aquella que “(...) hace de la práctica una cosa más ‘teórica’ en el sentido de enriquecerla mediante la reflexión crítica, sin que por ello deje de ser ‘práctica’ por cuanto ayuda a formular más concluyentemente los juicios que informan la práctica educativa” (Carr y Kemmis, en Imbernón, 2002, p. 20). Desde una perspectiva interpretativa se pretende, tal como plantea Imbernón (2002), analizar y comprender situaciones educativas para orientar la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta investigación tiene como propósito la búsqueda de interpretación y comprensión de la enseñanza de la Geografía en relación a un problema social relevante y la construcción de la memoria colectiva, desde la perspectiva de los derechos humanos.

La metodología se corresponde con los planteamientos de las ciencias sociales. Se consultan y analizan diversas fuentes, se establecen comparaciones entre ellas. El mapa de teorías que ayudan a interpretar la problemática planteada se encuadra en los estudios de la memoria, en leyes educativas, en normativas internacionales y nacionales, así como en investigaciones académicas específicas del área de conocimiento objeto de estudio.



Se realiza el análisis de los materiales curriculares nacionales y provinciales de la educación secundaria. La interpretación de dichos materiales se retroalimenta con entrevistas a profesores de enseñanza secundaria e informantes clave del sistema educativo.

Las fuentes de los datos son fuentes secundarias y primarias. Las primeras permiten el análisis de diferentes tipos de documentos, ya sea bibliografía, resoluciones, leyes, materiales curriculares, planificaciones, libros de textos, obras literarias, entre otros. El análisis de documentos es relevante en esta investigación debido a que dan luz a temáticas invisibilizadas. La búsqueda de investigaciones y publicaciones específicas de cada uno de los subtemas explorados muestra una amplitud de conocimientos que aportan datos e información que contribuyen a ampliar las interpretaciones de esta tesis. Se consultaron publicaciones provenientes del derecho, de la sociología, del campo de las teorías de los derechos humanos, de la antropología, de la historia y de la educación. Entre los materiales consultados se encuentran libros, artículos publicados en revistas científicas, informes especializados, artículos periodísticos, entrevistas a actores clave divulgados en informes o en periódicos, así como documentales y películas.

La tesis se enmarca en una investigación en didáctica de la Geografía, responde a los postulados de una investigación mixta, debido a la complejidad del objeto de estudio que requiere una tarea analítica de fuentes bibliográficas que permitan establecer bases teóricas, y contribuyan a explicar la realidad y actualidad de los genocidios y su enseñanza. Además la tarea investigativa requiere del trabajo de campo para indagar las prácticas de enseñanza de las problemáticas planteadas. Para ello, las fuentes primarias se recopilan a partir de entrevistas semiestructuradas o entrevistas en profundidad a profesoras/es de nivel secundario. Para realizar este trabajo de campo se elabora una guía de preguntas abiertas semiestructuradas con las principales interrogantes que posibilita interpretar las prácticas de enseñanza y sus dificultades.

Los datos se contextualizan situándose en una perspectiva interpretativa debido a que se intenta comprender la conducta humana a partir de los significados de los sujetos que intervienen en el hecho educativo (Bolívar, 2002). Tal como expresa Pagés:

A través de la enseñanza, el profesor transmite un modelo de sociedad y de persona en función de unos determinados valores; selecciona y ordena unos hechos, unos conceptos, unas teorías y unos procedimientos; plantea unas determinadas actividades con las cuales sus alumnos asimilarán los valores, los hechos y los conceptos, etc. (1998 b , p. 212-213)

La investigación permite dar cuenta de fundamentos teóricos y también genera nuevas interpretaciones que posibilitarán pensar y planear con la intención de mejorar las prácticas de enseñanza de la geografía. Analizar las prácticas de enseñanza es promover

espacios de reflexión que posibiliten construir nuevas hipótesis, realizar diferentes interpretaciones y elaborar nuevos aportes teóricos. La investigación pretende que la teoría y la práctica dialoguen de manera permanente (Latorre, 2003).

El universo de estudio está constituido por profesores de cuarto año de la educación secundaria de la ciudad de Santa Rosa y los agentes del Estado que trabajaron y/o trabajan en los diseños curriculares de la provincia de La Pampa. La unidad de análisis es individual (los profesores y los agentes del Estado que participan y/o participaron de los diseños curriculares vigentes).

El recorte temporal comprende desde el período de creación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2004) hasta la actualidad. Dicho recorte temporal se corresponde con una etapa de profundos cambios desde el punto de vista curricular y por lo tanto, las repercusiones en la enseñanza constituyen un campo a explorar en el campo de la didáctica de la Geografía.

El plan de tareas consiste en: analizar los materiales curriculares nacionales y provinciales; interpretar los Programas Educativos Nacionales vinculados a la temática de investigación; entrevistar a los diferentes actores seleccionados y analizar sus narrativas según su grado de responsabilidad en la enseñanza; interpretar la documentación académica (libros y artículos de revistas científicas) y la documentación de divulgación (periódicos, literatura, paginas web).

En síntesis, se entiende a la investigación como una hoja de ruta que posibilita responder algunos interrogantes y proponer nuevos, que permiten establecer generalizaciones y encontrar explicaciones o razones a las prácticas de enseñanza. Souto González (2013) expresa que investigar en educación refiere al proceso de reflexión de búsqueda sistemática a través de actividades intencionales para descubrir e intervenir en algo nuevo, esta intervención contribuiría a influir en la práctica del aula para mejorarla.

Al finalizar la presente investigación se espera contribuir al campo de la didáctica de la Geografía con reflexiones teóricas, acerca de la práctica de enseñar y con propuestas que articulen dialécticamente la teoría y la práctica. En este sentido, se pretende transitar un camino de diálogo entre los problemas relevantes desde la perspectiva de los derechos humanos, la producción de la Geografía académica y la Geografía escolar. Se aspira a contribuir a la profesionalización de la tarea docente ya que, y en coincidencia con Le Roux (2005), uno de los propósitos de la profesionalización docente es el saber, el tener conocimientos empíricos relacionados con los conocimientos científicos. Investigar en el área de la didáctica de la Geografía con el propósito de producir nuevos conocimientos permitirá legitimar y lograr reconocimiento académico en la formación de profesores-investigadores.

La motivación personal de indagar en estas temáticas esta sustentada en mi trayectoria de trabajo, ya que me desempeñe como profesora en colegios secundarios desde el año 1993 y como profesora universitaria desde 1997. En éste ámbito mis tareas comenzaron como auxiliar docente en la asignatura Geografía de Europa y Oceanía, y como Jefe de Trabajos Prácticos en Geografía de Asia y África, ambas asignaturas del Profesorado y Licenciatura en Geografía de la Universidad Nacional de La Pampa. En el año 2005 ingresé como Profesora adjunta a cargo en Didáctica Especial de la Geografía y en el año 2014 accedí a la regularidad como Profesora Asociada. El trabajo continuo como docente en las tres materias<sup>1</sup> me abrió caminos para pensar, planificar e indagar temáticas geográficas a escala mundial y su articulación con la enseñanza, es por ello que los temas de investigación<sup>2</sup> que he desarrollado responden a este campo de estudio, la enseñanza de problemáticas territoriales. La decisión de la elección del tema para mi tesis de doctorado se basó en las lecturas que realicé para comprender los conflictos actuales y el proceso histórico de construcción social de numerosos territorios objeto de estudio de las materias en las que me desempeñe. Mi preocupación fundamental es dar luz a territorios invisibilizados y a poblaciones castigadas por el incumplimiento de los derechos humanos.

Es por ello que el recorte temático selecciona casos que se consideran significativos para cumplir con el propósito de dar a conocer temas escasamente trabajados en propuestas de enseñanza. La exclusión de la tesis de otros casos tales como el Holocausto judío, el genocidio de Camboya, el de Sudán, el Apartheid en Sudáfrica, el genocidio de los indígenas en América, los desaparecidos de las dictaduras de América Latina no implica de modo alguno su negación. Por el contrario, visibilizar otros genocidios aportará elementos comparativos para desarrollar en futuras investigaciones y

---

<sup>1</sup> Actualmente me desempeño en las tres asignaturas y cargos mencionados como Profesora regular y continúo mi labor como Profesora en el nivel secundario.

<sup>2</sup> En investigación mi trayectoria se inicia como auxiliar y en el año 2005 comienzo a desempeñarme como investigadora. Desde el año 2014 asumí la Co- Dirección de un Programa de Investigación: *Contextos territoriales contemporáneos: abordajes desde la Geografía* en el cual se insertan dos Proyectos (2014-2017) “La enseñanza de la Geografía: aportes teóricos, currículum, prácticas, sujetos” del que soy Directora y “Territorios dinámicos, tramas complejas. Deconstruyendo las relaciones de poder, los actores y las tensiones en diferentes escalas”, en el que me desempeño como Co-Directora. En el marco del mismo Programa, desde el año 2018 dirijo: “Geografía y enseñanza. (De) construyendo teorías, prácticas, contextos y sujetos” y Co-Dirijo: “Fragmentación territorial, poder y tensiones. (De) construyendo las nuevas geo-grafías”.

en la enseñanza de una geografía comprometida con los derechos de todos los ciudadanos del mundo.

Esta tesis para acceder al grado de Doctora en Geografía plantea una investigación vinculada a la enseñanza de esta ciencia. Tal como el origen de la palabra lo indica, *Del lat. mediev. doctor, -oris; en lat. 'profesor', der. de docēre 'enseñar'* (RAE, 2019), la elaboración de una tesis de doctorado está relacionada con el profesorado y con la enseñanza. Por lo tanto, dedicar una investigación a indagar aspectos que aporta la enseñanza de la Geografía responde al título al que se aspira o por el cual se postula esta tesis. La investigación presenta la complejidad de indagar en una temática en particular y además en su enseñanza. Es por esta razón que en la estructura de la tesis se encuentran capítulos en los que se presenta investigación de genocidios ocurridos en el siglo XX y XXI y en otros capítulos se plasma la indagación acerca de las prácticas de enseñanza de la problemática seleccionada.

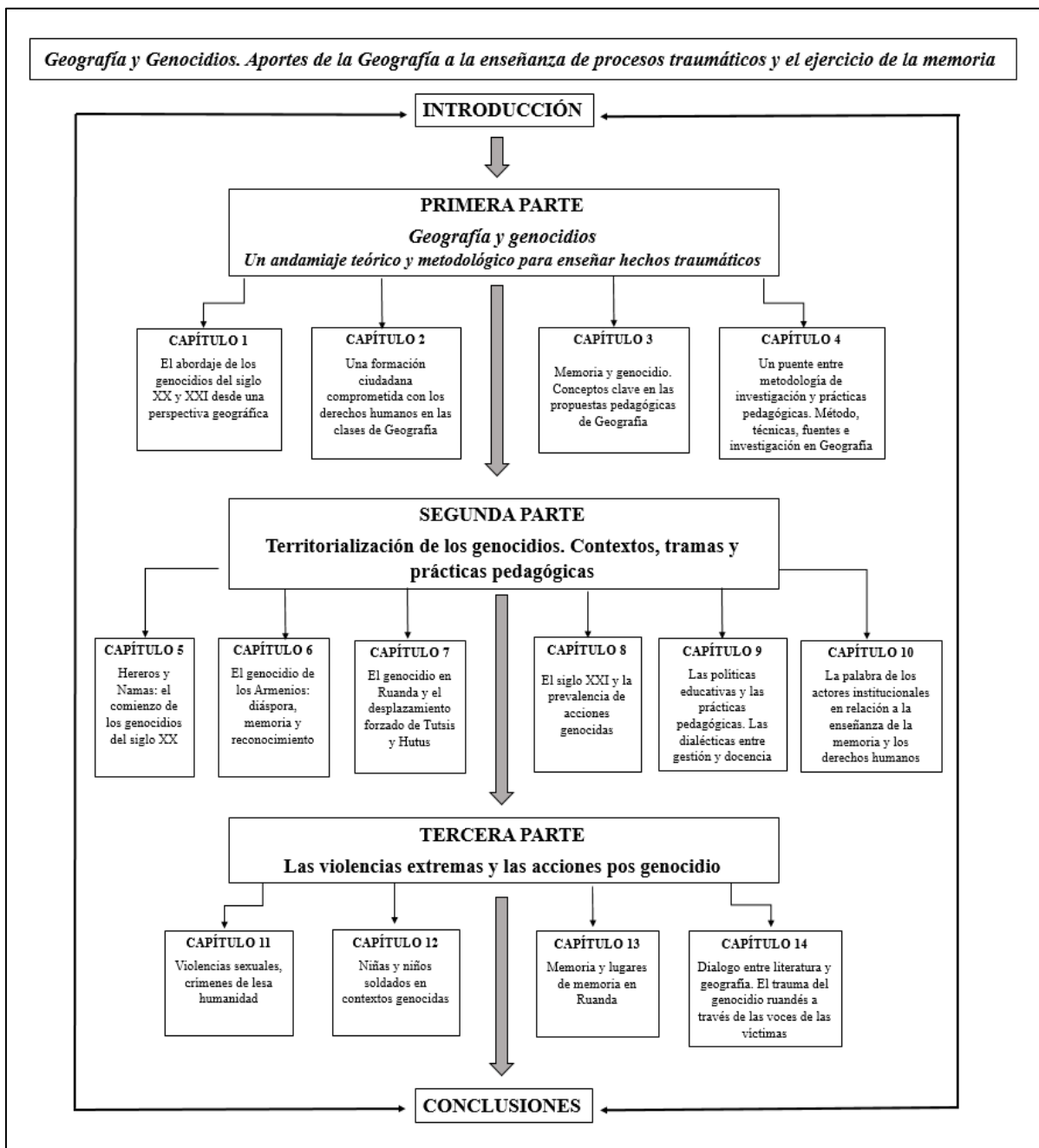
La tesis está organizada en tres partes que están divididas en 14 capítulos (Figura N° 1). La primera parte se denomina “Geografía y Genocidios. Un andamiaje teórico y metodológico para enseñar hechos traumáticos”. Se divide en cuatro capítulos, el capítulo 1 presenta el marco teórico desde la perspectiva geográfica que sustenta el abordaje de los genocidios del siglo XX y XXI. El capítulo 2 justifica la enseñanza de la geografía desde la perspectiva de los derechos humanos para la formación de ciudadanía. En el capítulo 3 se explicita desde el abordaje didáctico la selección del concepto clave que atraviesa la investigación: genocidios; enmarcado en procesos de construcción de memoria colectiva. El capítulo 4 se explicita la metodología de la Investigación, las técnicas y fuentes que se utilizaron para desarrollar la tesis.

La segunda parte, se denomina “Territorialización de los genocidios. Contextos, tramas y prácticas pedagógicas” y se divide en seis capítulos. El capítulo 5 se indaga un proceso poco difundido de la historia del siglo XX, el genocidio de Hereros y Namas en Namibia. En el capítulo 6 se presenta la trama histórica el genocidio de los Armenios y la situación actual del reconocimiento. En el capítulo 7 se interpreta el genocidio de Ruanda en el contexto del conflicto de los Grandes Lagos africanos. El capítulo 8 indaga en procesos genocidas actuales a partir del caso de los Roghinyás de Myanmar. En el capítulo 9 se abordan las políticas educativas que propician prácticas pedagógicas vinculadas a Educación, Memoria y Derechos Humanos. En el capítulo 10 se analiza el rol docente en relación con la enseñanza de los genocidios a partir de la voz de los profesores de Geografía de la Educación Secundaria.

La tercera parte titulada “Las violencias extremas y las acciones pos genocidio”, está organizada en cuatro capítulos. El capítulo 11 aborda las violencias sexuales en contextos genocidas considerada crimen de lesa humanidad. El capítulo 12 presenta la

compleja realidad de las niñas y niños que son tomados como soldados en contextos genocidas. En el capítulo 13 se trabaja la memoria a partir de la construcción de lugares de memoria para el caso de Ruanda. En el capítulo 14 se analizan historias de vida a partir de producciones literarias y se propone la articulación entre Literatura y Geografía. Por último se presentan las conclusiones. Cada capítulo finaliza con un esquema síntesis de los principales conceptos abordados que facilitan su comprensión

**Figura N° 1.** Estructura de la tesis



Fuente: María Cristina Nin (2019).



## **PRIMERA PARTE**

### **Geografía y genocidios.**

#### **Un andamiaje teórico y metodológico para enseñar hechos traumáticos**

Desde el paradigma de una geografía crítica para los problemas del siglo XXI, en esta investigación se pretende realizar aportes teóricos y metodológicos vinculados con la investigación en didáctica de la Geografía. Para ello se hace foco en problemáticas invisibilizadas para la mayoría de la sociedad pero que afectan de manera aterradora a otra parte de la misma. El análisis de los procesos genocidas, a partir de estudios de algunos casos seleccionados tiene como propósito dar a conocer procesos traumáticos y ponerlos a consideración de la comunidad académica y educativa.

La Geografía, como ciencia social, contribuye a la construcción de ciudadanía. Sus herramientas teóricas y metodológicas brindan posibilidades para relacionar el pasado, el presente y la planificación del futuro, con conciencia histórica y geográfica. Es decir para defender los principios de justicia social y económica, así como la defensa de los derechos humanos, la igualdad de oportunidades, la inclusión de sectores marginados, el respeto y cuidado del ambiente, la construcción de memoria colectiva. En síntesis, la ciencia geográfica aporta a la formación de cultura democrática.

El camino metodológico de la investigación propone la articulación entre las propuestas institucionales tales como el Programa “Educación y Memoria”, los materiales curriculares y el rol de los docentes en Geografía al momento de materializar en el aula prácticas de enseñanza en relación con los genocidios del siglo XX, desde la perspectiva de los derechos humanos, como acciones constructoras de memoria colectiva. Además la tesis indaga en teorías y estudios de caso para comprender la territorialización de algunos genocidios.

Este apartado pretende contribuir a la elaboración de reflexiones sobre los conocimientos enseñados y sobre las prácticas de enseñanza desde el enfoque de la didáctica específica para revalorizar lo disciplinar en la enseñanza.





## Capítulo 1

### **El abordaje de los genocidios del siglo XX y XXI desde una perspectiva geográfica**

*El lugar se ha convertido en el punto esencial para comprender la interacción del mundo humano de la experiencia con el mundo físico de la existencia. El cometido de una geografía crítica es conseguir que las personas reflexionen sobre esta interacción y, en este empeño, crear un mundo nuevo y mejor.*  
(Tim Unwin, 1995, p. 291)

El objeto del presente capítulo es reflexionar sobre diferentes momentos teóricos que atravesaron la evolución de la ciencia geográfica. En este análisis se realiza un recorrido por los diferentes marcos teóricos que influyeron en la Geografía, centrándose en las ideas clave de los últimos años del desarrollo de la ciencia, para explicar por qué la Geografía es una ciencia social. Se explica, dentro de esta perspectiva, cómo es factible abordar una problemática como la de los procesos genocidas desde la conformación de la trama social, política y cultural de las sociedades donde acontecieron y donde, actualmente, también suceden.

La historia de la Geografía suele confundirse con la historia de la cartografía y con la de los descubrimientos. Esta perspectiva eurocéntrica, mantuvo su hegemonía durante mucho tiempo. Sólo las obras más recientes han prestado atención a los aportes de otras sociedades de diverso grado de desarrollo. De este modo, la Geografía se convirtió en una aglomeración de conocimientos, técnicas, prácticas y saberes que hacían referencia al espacio terrestre. “La geografía clásica responde a ese esfuerzo de reducir a un esquema inteligible el mundo complejo de las experiencias empíricas, y de las prácticas espaciales, en lo que atañe a la tierra” (Ortega Valcárcel, 2000, p. 58). Esta concepción de la ciencia sigue vigente para muchos geógrafos actuales. La dicotomía entre una geografía clásica, pero “envejecida”, y una geografía moderna y renovada, representa una perspectiva reciente en el campo geográfico. Esto supone oponer la geografía del tiempo pasado, por más excelencia que se le reconozca, a la moderna. La

primera como la geografía de otra época, de otro tipo de sociedad, la segunda como la geografía del mundo actual, es decir, la oposición de una etapa clásica o tradicional y una etapa moderna o de nueva Geografía.

La expansión colonial del siglo XIX, época en la que los imperios se apoderan de territorios en África, Asia y algunas porciones de América, es también el período en que se desarrollan las sociedades geográficas. Se encargaron de difundir el conocimiento geográfico, desconocido, exótico, diferente a las sociedades europeas. “Cultura que no tenía nada de inocua. Era un instrumento eficaz de promoción del colonialismo y de justificación del mismo” (Ortega Valcárcel, 2000, p. 112). En este contexto, el nacionalismo se construye en relación al Estado y al territorio, y de este modo, la Geografía se convierte en un instrumento para consolidar la identidad nacional. “El nacionalismo, que alimentaba las sociedades geográficas y la aventura colonial, estimuló, también la consagración institucional de la Geografía como soporte del espíritu y de la ideología en que se sustentaba, como la disciplina del Estado-nación” (Ortega Valcárcel, 2000, p. 124).

La historia de la Geografía refleja un esfuerzo por ser reconocida en un contexto social y en el marco de una cultura científica predominante. La epistemología geográfica se reduce a una confrontación en el campo de las filosofías científicas, una concepción que caracterizaba de modo general a los geógrafos neopositivistas, que reducen el desarrollo de la disciplina, a una confrontación entre quienes aspiran a un conocimiento de carácter científico (sea empírico o analítico) y quienes dan prioridad a la síntesis comprensiva en el campo de lo social y separan ciencias sociales y naturales.

En la evolución del pensamiento geográfico dos enfoques clásicos dejaron una impronta en las investigaciones. El determinismo ambiental, representado por Ratzel y la escuela regionalista, postulada por Vidal de la Blache. El primero postuló que los elementos naturales ejercían una influencia sobre las sociedades, y el segundo enfoque por el contrario, sostenía que un territorio se organizaba por el uso que las sociedades hacían del medio natural.

Una expresión muy reiterada en las ciencias sociales y en la sociedad en general es la de “crisis”. Hay una crisis que afecta a la Geografía, que no es nueva sino que ocurre cada vez que se replantean los paradigmas o metodologías que la sustentan. Estas reflexiones epistemológicas que han ocurrido en el pensamiento geográfico han dado como resultado que los viejos métodos sean superados por la aparición de nuevos. “Romper con los condicionantes del determinismo y superar el excepcionalismo de las descripciones regionales han sido los objetivos de las sucesivas rupturas y revoluciones con las que se han iniciado los enfoques conceptuales de la Geografía actual” (Albet y Benejam, 2000, p. 98).

Una postura más radical, sitúa el origen de la Geografía a partir de 1945, vinculada con las ideas desarrolladas en los países anglosajones y con una determinada forma de hacer la ciencia. Responde a una restrictiva concepción de la Geografía y de la ciencia identificada con el método analítico, con el racionalismo crítico y el mundo anglosajón. Descubre la importancia del trasfondo filosófico e ideológico en la práctica científica y en la concepción histórica.

### **1.1. La Geografía neopositivista**

Una nueva Geografía, es sin lugar a dudas, la geografía cuantitativa. Nueva no sólo en cuanto a métodos, sino en cuanto a la concepción de la ciencia. Más allá de las discusiones de si esta Geografía representa una pérdida o una ganancia de valores, supone nuevos enfoques, nuevos problemas y un nuevo marco conceptual. Las características de este neopositivismo anglosajón coinciden con las del Círculo de Viena: su objetivo se centró en la descripción científica, aplicando el análisis lógico al material empírico. Este nuevo positivismo coincide con el decimonónico en la afirmación de la neutralidad de la ciencia, en la consideración de que los juicios axiológicos no tienen cabida en ella. En Geografía la influencia de esta corriente se manifestó más tarde que en otras ciencias sociales, alrededor de la década de 1950.

Esta nueva perspectiva de la ciencia, representaba para algunos autores, una geografía moderna, de carácter científico, una auténtica ciencia, homologable con el resto de las ciencias positivistas. Se presenta un proyecto de construcción de la Geografía de acuerdo a los postulados de las filosofías analíticas y en el marco de la unidad de la ciencia. Esta Geografía analítica, es decir teórica y deductiva, enfatiza aspectos como la hipótesis, la ley y la teoría. Se enmarca en el racionalismo positivista o empirismo lógico. Según Capel (1981) el Círculo de Viena pretendía una ciencia unificada, un visión única del mundo y por ello, se puso el acento en fórmulas y conceptos que indicaran neutralidad.

El geógrafo alemán Schaefer, planteaba una geografía con conocimiento sistemático, una geografía que buscara regularidades y leyes, que compartiera la metodología de las ciencias físicas, orientado al estudio de las regularidades espaciales asociadas a las distribuciones de los fenómenos geográficos en el espacio, lo que le otorgaba la categoría de ciencia espacial. Albet y Benejam sostienen que la geografía necesitaba aplicar los métodos de las ciencias positivistas, y de este modo "(...) las variables que deben tenerse en cuenta a la hora de establecer los modelos a seguir son las espaciales, de manera que la Geografía tienen que ser entendida como la ciencia que se ocupa de la formulación de leyes" (2000, p. 99). La actitud cuantitativa está unida a posiciones ideológicas y políticas claramente conservadoras. El abandono de la

perspectiva histórica y la consideración de los hechos sociales como cosas, favorecían esta dirección.

El aporte del neopositivismo es conceptual. La geografía habla del espacio y de la organización de éste, más que del medio y del paisaje. De este modo, la geografía se presenta como una disciplina de las relaciones espaciales, que contempla el espacio desde una perspectiva geométrica, desde el análisis de la localización espacial, a través de la construcción de modelos interpretativos. Las teorías del uso del suelo, de la localización industrial, de la estructura interna de la ciudad son algunos ejes de investigación de esta Geografía espacial. El neopositivismo geográfico supuso la erradicación conceptual de la región como objeto geográfico de análisis científico.

Uno de los geógrafos representantes de este período de la ciencia denominada “nueva geografía” es David Harvey<sup>3</sup> quien propuso que el análisis geográfico debe iniciarse con la observación de la realidad para luego formular hipótesis que si se confirman se convertirán en leyes. El decenio de 1970 marca el declive de las filosofías analíticas, las cuales se argumentaban como negativas, con escasas relaciones entre teoría y realidad, con problemas de verificación de las hipótesis geográficas, y una lentitud de los procesos de desarrollo empírico de las teorías.

## **1.2. La Geografía humanística**

A partir de los años setenta, como reacción frente a la Geografía analítica, surge la Geografía humanística. Todas ellas comparten, como pone de manifiesto su denominación, el componente subjetivo, humano. Se desarrollan en el contexto de crisis del racionalismo moderno, se presentaban como alternativas desde la subjetividad y la experiencia. Constituyen las primeras manifestaciones de la crisis de la modernidad. Uno de los autores de referencia es Yi Fu Tuan, quien en 1966 publica sus ideas respecto al papel de la Geografía en el estudio de las relaciones entre las personas y la naturaleza como también de su comportamiento y sentimientos en relación al espacio.

La Geografía humanística se define como disciplina de carácter antinaturalista, renuncian a la visión objetiva de los fenómenos humanos, reivindican la comprensión frente a la explicación. Valoran el vínculo emocional por encima del objetivo, la subjetividad frente a la objetividad. Según estas posturas el mundo objetivo carece de sentido fuera de la experiencia de los seres humanos. Reivindica al individuo, al sujeto, con su libertad y conciencia. Sujetos libres para tomar decisiones y adoptar resoluciones

---

<sup>3</sup> Harvey publica en 1969 “Explanation in Geography” en la que propone un modelo hipotético deductivo de explicación científica. Propone el razonamiento lógico y la deducción como lineamientos de toda investigación.

en situaciones que afectan a su propia vida y al entorno. Para Estebáñez Álvarez<sup>4</sup> (1982, p 27)

(...) la gran aportación de la geografía humanista es poner en tela de juicio muchos conceptos mal conocidos, ensanchar el campo de la disciplina sugiriendo nuevas vías que pueden ser esenciales, puesto que, como dice Relph, un estudio geográfico ha de medirse por «lo que añade al conocimiento del mundo o a nuestra propia comprensión», más que por seguir unas reglas metodológicas precisas.

Esta Geografía busca valores, símbolos, significados; prima la diferencia y lo singular y, en relación con ello, el lugar, la localidad, la región. Estos conceptos adquieren un nuevo significado, asociados a la percepción subjetiva. Son espacios de la experiencia personal, espacios vividos, espacios símbolo para los individuos. Son áreas recubiertas de significado. Estas propuestas consideran que son las filosofías de raíz fenomenológica y existencial las que proporcionan un contexto más adecuado para la Geografía.

Este nuevo enfoque de la ciencia, surge como reacción a las geografías analíticas consideradas reductoras, porque convierten el espacio en un mero objeto geométrico, del que han desaparecido las relaciones sociales con un sustento determinista arraigado a la tradición positivista. Por el contrario, las “bases fenomenológicas de la geografía humanística remarcan que la libre e impredecible conciencia humana debe ser el único y verdadero parámetro de análisis” (Albet y Benejam, 2000, p. 103). Estas geografías alternativas buscan recuperar las variables subjetivas, la percepción holista. Se intenta recuperar los conceptos como medio y región, ya que es a través de ellos que se puede abordar el estudio del comportamiento y las actitudes de los sujetos.

El lugar es un concepto clave en la explicación humanista. Es único y complejo, por constituir un conjunto espacial que está dotado de historia y de significado. El lugar adquiere un valor que deriva de la percepción que de él tienen sus habitantes y del significado que le han atribuido, al tiempo que representa la encarnación de las experiencias y aspiraciones de la sociedad.

El resultado de esta nueva propuesta epistemológica, son las geografías del lugar, como espacios de la vivencia colectiva e individual, las geografías de la percepción. Son espacios vinculados a la existencia de cada individuo, a sus experiencias, a su relación personal con el entorno, a la percepción que del mismo tiene, de acuerdo con las condiciones culturales y personales.

Para los geógrafos humanistas, la Geografía deja de ser una ciencia de la tierra; es la comprensión del hombre y sus ideas vinculadas con el lugar, el territorio, la religión y lo privado lo que centra el enfoque de las geografías del lugar. Este se distingue porque

---

<sup>4</sup> En este documento se utilizan indistintamente los conceptos de ‘humanística’ y ‘humanista’.

está cargado de significados para el sujeto. La Geografía de los múltiples puntos de vista, del espacio como una poliédrica realidad, abordable desde los más variados enfoques, considera al espacio como un texto, como un conjunto de signos, términos, palabras, símbolos, que aparecen tanto en el entorno físico como en las representaciones que acompañan al mismo: mapas, documentos, lenguaje, literatura, fotografías, cine.

La Geografía del posmodernismo se propone como una ciencia exploratoria de los nuevos espacios. Los espacios que hacen la diferencia; los espacios del feminismo, los espacios del poscolonialismo, de la utopía y de la heterotopía, los espacios recuperados del historicismo, los espacios simbólicos de las grandes urbes modernas. Nuevos enfoques, nuevas maneras de indagar el espacio a través de sus signos, que pueden ser decodificados, comprendidos como un texto que puede ser leído. El discurso geográfico se convierte en materia de interpretación desde la perspectiva del lenguaje, como un texto más.

### **1.3. La Geografía radical**

Esta corriente constituye un conjunto de prácticas teóricas y empíricas cristalizadas en el último cuarto de siglo XX. Surge desde la crítica a la Geografía analítica, al igual que la Geografía humanística. Se caracteriza por la reivindicación de un saber crítico y transformador en el campo de las ciencias sociales, vinculado a la acción política. “Entre los acontecimientos que afectaron al conjunto de las relaciones internacionales hay que destacar el final de la guerra fría, los importantes cambios que se produjeron en los países del llamado Tercer Mundo, y la crisis del sistema de dominación occidental” (Capel, 1981, p. 404).

Esta nueva perspectiva, frente al neutralismo y academicismo tradicionales de la Geografía y de los geógrafos, proporciona un sesgo político e ideológico. La Geografía se vislumbra desde una perspectiva política como un instrumento para la transformación social. Se postula una Geografía comprometida con el cambio social. La renovación crítica de la ciencia geográfica se caracterizó por la estrecha correlación con los análisis empíricos, con las actitudes prácticas y con los autores de disciplinas más dinámicas, como la sociología, la economía política, la antropología y la psicología. En este sentido, Capel expresa que la “(...) la idea de que el espacio es un producto social ha sido, tanto en Francia como en Italia y en otros países, una de las aportaciones fundamentales que los geógrafos han obtenido de la relación con la sociología y el urbanismo marxista” (Capel, 1981, p. 436).

Los geógrafos norteamericanos, en la búsqueda de una reorientación de la disciplina hacia asuntos de mayor relevancia social, se plantean cuestiones que tienen relación con la inmediata realidad social: el imperialismo, la discriminación y la

segregación espacial y social, la ausencia de la mujer en los estudios geográficos de análisis espacial. Estas actitudes perfilan la necesidad de una Geografía más comprometida con el cambio social y los estudios abordan procesos urbanos, teoría de la economía mundo, relación entre espacio y género. David Harvey<sup>5</sup> es uno de los representantes de esta Geografía que se sustenta en los postulados del marxismo y sostiene que lo revolucionario de este enfoque es además de pretender comprender el mundo, también cambiarlo (Harvey, 2003, 2004).

Las geografías radicales representan, quizá por vez primera en la historia de la disciplina, una alternativa que no aspira a cambiar la Geografía sino a utilizarla para cambiar la sociedad. Es de estas geografías radicales de donde proviene el enfoque teórico y metodológico que proporciona un fundamento científico sólido a la Geografía como ciencia social. Es decir para integrar la práctica empírica geográfica en el cuerpo de la teoría social, a partir de una epistemología materialista y dialéctica (Ortega Valcárcel, 2000).

La identificación del espacio como objeto social y, por tanto, como objeto de las ciencias sociales, es una de las contribuciones más significativas de los últimos tiempos. El espacio, entonces, trasciende el espacio geométrico de los neopositivistas y el espacio físico de los regionalistas, y se convierte en producto del proceso social. Existe una rica y diversificada serie de enfoques y temas de estudio sobre el espacio, los cuales van desde las condiciones históricas del desarrollo del capitalismo, los procesos de división internacional del trabajo y los orígenes históricos de los procesos de diferenciación espacial hasta los enfoques de carácter local y regional.

Las construcciones teóricas y empíricas que ha aportado la Geografía de fundamento marxista inscrita en el movimiento de las geografías radicales, marcan las producciones geográficas del último tercio del siglo XX y contribuyen a una formalización específica del objeto de la Geografía.

#### **1.4. La Geografía cultural**

La Geografía cultural es tan antigua como la Geografía humana, ambas se formaron en el último decenio del siglo XIX. Aun así, el estudio de las actitudes, las preferencias y los gustos de las personas tuvo problemas para encontrar justificaciones satisfactorias en una época en que los geógrafos se consideraban como naturalistas y dudaban tratar la esfera de lo subjetivo.

---

<sup>5</sup> David Harvey de origen británico pero residente en Estados Unidos, junto a William Bunge, fueron quienes se destacaron en las producciones de la Geografía neopositivista. Al igual que la evolución del pensamiento geográfico, cambiaron sus trayectorias de investigación. Hasta la actualidad son reconocidos en el mundo académico internacional por sus aportes teóricos respecto a la territorialización de la teoría marxista.

Es en este contexto que se sitúan la mayor parte de las investigaciones contemporáneas de la geografía cultural: nacionalismos y regionalismos, sociedades en que las minorías acaban por asimilarse a través de mecanismos de integración y evolucionan hacia el multiculturalismo. La cultura es, en primer lugar, una realidad de escala local: de un círculo de intersección a otro se producen intercambios. No hay comprensión real de los procesos culturales si no se interpreta el juego de la intersubjetividad (Claval, 1999 a).

Las nuevas estrategias de la Geografía consisten en comprender cómo los grupos construyen el mundo, la sociedad y la naturaleza. En la actualidad se privilegian como objetos geográficos de la investigación cultural, la etnia, la juventud, la vejez o las categorías sexuadas (hombres, mujeres).

En una época en que la cultura se aborda en términos de comunicación, el paisaje retiene la atención porque sirve de soporte a las representaciones. El paisaje es a la vez matriz e impronta de la cultura, matriz ya que las instalaciones y las formas que los estructuran contribuyen a transmitir uso y significados de una generación a otra; impronta, porque cada grupo contribuye a modificar el espacio que utiliza y a grabar las marcas de su actividad en él (esto es lo que estudiaba la geografía de principios de siglo) y los símbolos de su identidad. El paisaje es una creación cultural: las personas inscriben sobre él las significaciones que les atañen, es por esto que el paisaje puede ser leído como un texto.

Otra perspectiva de la Geografía cultural es la etnogeografía. Esta invita a reflexionar sobre la diversidad de los sistemas de representación y de técnicas con las cuales las personas actúan sobre el mundo, sacan partido de la naturaleza para alimentarse, vestirse, alojarse, y modelan el espacio a su imagen y en función de sus valores y sus aspiraciones. En tal sentido, Claval afirma que “(...) no existe comprensión posible de las formas de organización del espacio contemporáneo y de las tensiones que los afectan sin tomar en cuenta dinamisismos culturales” (1999 b, p. 356).

Los geógrafos que trabajan desde 1970 en la construcción de una nueva Geografía cultural, se inspiran en trabajos de etnólogos, historiadores, especialistas en artes. Exploran la vía del espacio vivido. La idea consiste en renunciar al punto de vista del observador e interrogar y escuchar a las poblaciones por las que alguien se interesa, a fin de aprender cómo viven en la casa, el barrio o el pueblo, en el que desarrollan su existencia. La literatura y las novelas constituyen documentos de análisis en este nuevo escenario de investigación. Si definiéramos esta “nueva” Geografía cultural, sería contemporánea además de histórica; social además de espacial; urbana además de rural, e interesada en la naturaleza contingente de la cultura, en las ideologías dominantes y en las formas de resistencia a ellas (Cosgrove y Jackson, 1987).



Tal como se expresó en las líneas precedentes el espacio es un producto social y por lo tanto el objeto de estudio de esta investigación es creado y recreado por las acciones de la sociedad a lo largo del proceso histórico. El espacio es producto de interrelaciones sociales. Se conforma a partir de las interacciones, desde lo global hasta la esfera de lo personal (Massey, 2005). Es por ello que en esta tesis se enmarca dentro de la perspectiva de la Geografía social y crítica, se pone en discusión una problemática social y se pretende intervenir investigando dicha temática y a partir de los resultados, elaborar propuestas de enseñanza. Se considera que la educación geográfica es una de las acciones para intervenir en las relaciones sociales. Las relaciones sociales que se construyen a partir del poder diferenciado de actores que intervienen en el territorio requiere del estudio de conceptos precisos que a continuación se presentan.

### **1.5. Territorio, escalas y actores: múltiples y complejas relaciones**

La Geografía como ciencia social considera el abordaje de la subjetividad y de los valores. Esto supone una mutación muy profunda de la ciencia geográfica. Desde este enfoque, por la forma en como el espacio es socializado y humanizado, la Geografía se interesa tanto por la formación de las identidades como de las territorialidades, y se interroga como se materializan las intencionalidades de los sujetos.

Según Ortega Valcárcel, “(...) la geografía es geografía Social, y los fenómenos y problemas geográficos sólo pueden ser entendidos y explicados desde la sociedad incluso los de carácter físico-natural. [...] Sólo hay una geografía, social, interesada en los problemas sociales, incluidos los que afectan al entorno físico” (Ortega Valcárcel, 2004, p. 27). Es así como la Geografía desde esta perspectiva, permite construir conocimientos sobre la realidad en la que estamos inmersos. La manera en que se examinan los problemas o se buscan las soluciones, denominada método, implica dar luz a la complejidad de las relaciones entre los diferentes elementos o procesos. La metodología cualitativa corresponde a procedimientos que posibilitan una construcción de conocimientos sobre la base de conceptos; éstos permiten la reducción de la complejidad y a partir de las relaciones que se establecen entre ellos, se busca la coherencia del problema a investigar.

La indagación geográfica se presenta, por ello, de modo obligado, en tres esferas que operan como tres instancias separadas del espacio social: la esfera material, la esfera social y la esfera individual. Explicar el espacio social supone entender las relaciones que se establecen entre estas tres instancias, los modos en que los agentes individuales, actores directos de las experiencias espaciales, operan en el mundo material tangible, y la forma en que la instancia social interviene y actúa sobre los agentes individuales y es afectada por ellos, así como el modo en que la propia instancia social regula el desarrollo de la esfera material (Ortega Valcárcel, 2004, p. 27).

En las últimas décadas, tal como afirma Ianni (2001), se produce una profunda ruptura histórica que desafía las formas de pensamiento de las Ciencias Sociales. Así, conceptos, categorías e interpretaciones, sedimentados o ampliamente aceptados necesitan redefiniciones, al tiempo que se recurre a nuevas conceptualizaciones para definir la realidad actual. Las categorías conceptuales son nuevamente analizadas, mientras que en torno a estas perspectivas se analizan los conceptos, espacio geográfico, territorio, genocidios, memoria, entre otros.

En este sentido, otros investigadores afirman que el “(...) mundo de los inicios del siglo XXI presenta nuevas realidades o nuevas versiones de viejas situaciones, por lo que resulta pertinente interrogarse por el sentido de la utilización de conceptos pensados en otros contextos para intentar explicar la realidad actual” (Blanco y Gurevich, 2002, p. 70). De modo que surge la necesidad de redefinir el territorio como concepto clave que nos permite comprender la organización territorial como una construcción histórica que incluye las relaciones sociales, culturales, históricas y productivas.

En los territorios locales, las transformaciones sociales y productivas dan cuenta de los cambios y desde el conocimiento científico, se incorporan nuevas y/o renovados conceptos clave (territorio, escalas, actores, recursos, poder, conflictos, gobernanza...) que permiten interpretar la trama de relaciones que se construye en el territorio.

El concepto de territorio ha sido y es utilizado por diferentes ciencias cuyos aportes le otorgan un carácter polisémico, incluso dentro de la ciencia geográfica tiene más de una acepción. Por ejemplo, se lo utiliza como sinónimo de espacio geográfico. Tal como expresa Bozzano (2004, p. 29), “(...) en tanto escenario de articulaciones complejas entre sociedad y naturaleza, el territorio contiene a éstos y a sus vinculaciones. Por lo tanto, el territorio no es la naturaleza ni la sociedad, ni su articulación; sino naturaleza, sociedad y articulaciones juntas”.

Es Milton Santos (1996) quien define al territorio por el uso que se le ha dado a través de los objetos implantados y las acciones que derivan de la relación entre ambos. Para este autor, el territorio es un conjunto de formas que la sociedad utiliza y de este modo, pasa a constituirse en un conjunto de objetos y de acciones, propio del espacio humano. La dinámica y la fluidez de las relaciones económicas con la competitividad actual son parte de las acciones que se desarrollan en el territorio, acciones que son cada vez más normatizadas e informatizadas.

Como síntesis de lo expresado anteriormente, Blanco entiende el territorio “(...) como la manifestación concreta, empírica, histórica, de todas las consideraciones que en un plano conceptual se hacen entorno del espacio” (Blanco, 2007, p. 43).

Para Coq Huelva (2003) el contenido de este concepto es más complejo y explica que un territorio es mucho más que un espacio. Porque mientras el concepto espacio se refiere únicamente a una realidad física, el soporte donde tiene lugar la actividad económica, el territorio contiene diversos aspectos:

- ✓ el entorno entendido como un espacio geográficamente definido al cual se le suma el desarrollo de actividades de una o varias sociedades,
- ✓ el conjunto de relaciones sociales que se desarrollan al interior del territorio. En este sentido, el territorio lleva implícita una organización social integrada por multiplicidad de sujetos que caracterizan a las instituciones de acuerdo con sus intereses y origen,
- ✓ el desarrollo de actividades de producción e intercambio en el interior de la estructura social que no son independientes del entorno social que rige el funcionamiento del territorio. El mercado es un proceso instituido como consecuencia de las relaciones sociales definidas a raíz de la relación de las fuerzas entre los distintos grupos sociales,
- ✓ las acciones que están sujetas a múltiples influencias, pero la toma de decisiones corresponde a la esfera individual,
- ✓ las relaciones de poder derivadas del proceso histórico en el cual los vínculos construidos por los sujetos definen dichas relaciones. De este modo, el mercado se encuentra instituido al igual que otras organizaciones, que condicionan y/o organizan las decisiones de los individuos,
- ✓ el territorio trasciende los límites en los cuales se ha gestado y se convierte en una forma de captar la diversidad, la complejidad.

El concepto de territorio surgió desde los fundamentos teóricos de la Geografía política con la idea de apropiación, de ejercicio del dominio y control de una porción de la superficie terrestre. En la actualidad se incorpora una visión superadora del territorio que suma otras dimensiones de análisis como la económica, social, cultural, ambiental. En tal sentido, Quintero se refiere a los nuevos enfoques del territorio y a la necesidad de,

(...) seguir estrechando vínculos entre los abordajes socioeconómicos y políticos sobre el rol de las diversas territorialidades en la organización del espacio mundial. Los esfuerzos por romper el esquema tradicional donde el territorio estatal era la unidad de análisis privilegiada no deberían provocar la percepción de que la escala nacional se haya vuelto irrelevante, ficticia o en proceso de desaparición. Los aportes de la geografía política permiten repensar los territorios estatales como niveles de un sistema de regulación política de actores públicos y privados a diferentes escalas (Quintero, 2007, p. 167).

Desde fines del siglo XX el proceso de globalización promovió el desarrollo de formas de organización políticas y económicas desconocidas hasta entonces. Al respecto, Méndez sostiene que estamos en presencia de una innovación en el funcionamiento de los territorios y por lo tanto, las escalas de análisis son diferentes. En el contexto de la economía neoliberal el Estado pierde su rol ante el poder del mercado y las empresas privadas (Méndez, 2008). Este proceso está atravesado por dimensiones económicas, tecnológicas, políticas y culturales, y por lo tanto, altera la trama social de los territorios.

### **1.6. Territorio y territorialidades**

La organización territorial implica la relación con las transformaciones sociales, culturales y económicas que se están gestando en la etapa actual del proceso de globalización. Es indudable que el territorio está estrictamente ligado al proceso de globalización debido a que su dinámica influye en las decisiones e intencionalidades de los actores, en la búsqueda de recursos y espacios de producción. “El proceso de globalización, por lo tanto, es una cuestión que condiciona la dinámica económica de las ciudades y regiones y que, a su vez, se ve afectada por el comportamiento de los actores locales” (Vázquez Barquero, 2000, p. 2).

Los territorios actuales son organizados por las acciones y las decisiones que resultan de la interrelación de diferentes actores, como los Estados nacionales, las empresas de distinto origen y la sociedad civil. Estos vínculos provocan resistencias a la economía global. En la configuración del territorio intervienen diversos actores y variables económicas, socio-culturales, políticas e institucionales que desarrollan modos de organización y regulación específicos. Para pensar el concepto de territorio deben estar presentes los atributos que lo definen tales como la intencionalidad, la multidimensionalidad y la multiescalaridad (Gurevich, 2005 b). Las relaciones sociales se establecen de diversas maneras lo que permite crear o configurar territorios en los que se encuentran presentes diferentes dimensiones.

Las mediaciones territoriales siguen siendo determinantes en la configuración espacial del mundo contemporáneo y no sólo en el campo económico. Los procesos globales no se superponen sino confunden con los que tienen lugar a otras escalas. Localidades, ciudades, regiones, Estados, forman parte de esa malla geográfica. Lo geográfico adquiere una presencia renovada (Ortega Valcárcel, 2004, p. 42).

El análisis de las redes sociales facilita la aproximación al estudio de las realidades de los territorios locales. Este abordaje potencia la interpretación de la estructura de las relaciones entre los actores que interactúan a escala local sin desvincularse del contexto regional y global. Las condiciones de los lugares están adquiriendo importancia en el

proceso de desarrollo económico actual. Se plantea la necesidad de que los aspectos económicos, políticos y culturales se estudien de manera integrada. Las denominadas propuestas de desarrollo local y/o territorial que vinculan territorio y desarrollo sin involucrar la participación de los actores locales, desconocen la presencia de relaciones de poder entre ellos a escala local. En palabras de Harvey (2003), es necesario interpretar las diferenciaciones, interacciones y relaciones que se producen entre las diferentes escalas (interesalaridad) y dentro de las mismas (intraesalaridad). La incorporación de las relaciones de poder en el interjuego de escalas y actores en la organización del territorio posibilita profundizar la interpretación del uso de los territorios.

(...) las prácticas específicas de actores y sujetos *para apropiarse y transformar su lugar* constituyen un camino necesario para explicar la producción del territorio. Lo cual, desde luego, no invalida la importancia que tiene el análisis de la estructura socioeconómica y de las formas de dominación, políticas, culturales y económicas, que consideramos debe ser la otra dimensión en la búsqueda de explicaciones sobre estas realidades. [...] Adentrarse en la comprensión del accionar concreto y simbólico de actores y sujetos (individuales o colectivos) nos remite al estudio del poder como sucede con la indagación que se refiere a la producción de los territorios (Manzanal, 2007, p. 22-23).

Para comprender la configuración territorial es necesario internarse en las causas y fundamentos que responden a los intereses de los actores que tienen el poder de gestionar y decidir. En la organización productiva de los territorios las empresas son los actores con mayor poder de decisión. En este escenario, la competencia, la acumulación de capital y el desarrollo están condicionados por las innovaciones tecnológicas, organizacionales y la flexibilidad en la producción.

Las actividades económicas ejercen una fuerte influencia sobre la organización del territorio a través de una serie de consecuencias o impactos visibles, que afectan la movilidad, el crecimiento y las características de su población, la composición y problemas de sus mercados de trabajo, los procesos de urbanización y la estructura interna de las ciudades, la delimitación de áreas dinámicas y en declive, el establecimiento de relaciones de dominación o dependencia con el exterior, o las condiciones medioambientales y la calidad de vida (Méndez, 2006, p. 5).

En la actualidad se abordan los estudios de Geografía desde la visión del territorio como construcción social, de este modo es posible constituir una tríada de análisis entre política, economía y sociedad. Esta concepción del proceso de construcción social "(...) favorece una enriquecedora relación con la sociología, la economía y la política sin pretender el predominio de una sola disciplina, en caso contrario demanda una buena formación epistemológica que permita realizar estudios transdisciplinarios que favorezcan el abordaje de un objeto de estudio complejo" (Rosales Ortega, 2006, p. 143).

El territorio sintetiza los cambios de lógica de los sujetos sociales que intervienen en su construcción y permite visualizar las múltiples acciones de cada uno de ellos y las diversas estrategias que desarrollan. Los territorios son objeto de una doble transformación: material y simbólica. Junto con la descentralización y flexibilización laboral que caracteriza la época actual, en la construcción social de los territorios a escala local subyacen los procesos geohistóricos<sup>6</sup> espacialmente localizados. Harvey (2003, p. 98) sostiene que “(...) las diferencias geográficas son mucho más que meros legados históricos y geográficos. Son perpetuamente reproducidas, sostenidas, socavadas y reconfiguradas por los procesos politicoeconómicos y socioecológicos que tienen lugar en el presente”.

Cada unidad productiva es el resultado de una particular gestión individual, colectiva o empresarial siempre en el marco de un entorno territorial e institucional que favorece (o no) el desarrollo empresarial. Los emprendimientos productivos no están aislados sino que están insertos en un contexto territorial que incluye eslabonamientos productivos (proveedores, clientes, compradores, exportadores, etc.) que constituyen una trama de relaciones sociales y productivas. Las variables que se ponen en juego no sólo son económicas, financieras e institucionales, sino también sociales y culturales. Todos los actores y sus estrategias individuales y colectivas están presentes en la construcción del territorio.

El régimen actual de acumulación flexible coloca a los territorios locales en una escala de tratamiento privilegiada, dado que las posibilidades que ofrecen intervienen de manera fundamental en los procesos competitivos a escala regional y global. En la sociedad contemporánea la territorialidad<sup>7</sup> tiene un rol cambiante. Al respecto Harvey sostiene que, “(...) cuanto menos importantes son las barreras espaciales, mayor es la sensibilidad del capital a las variaciones del lugar dentro del espacio, y mayor el incentivo para que los lugares se diferencien a fin de hacerse atractivos para el capital” (Harvey, 2004, p. 327).

El estudio de 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 ésta en la vida de los sujetos que los habitan. La nueva visión de territorio tiene un mayor contenido geográfico en el que se revalorizan las escalas de análisis y se renuevan conceptos tales como actores sociales, intencionalidades, poder, instituciones, Estado, empresas, entre otros. Desde esta mirada, diferente, compleja y

---

<sup>6</sup> Un proceso geohistórico es una relación dialéctica entre sociedad, espacio y tiempo (Soja, 1996).

<sup>7</sup> La territorialidad refiere a las relaciones de poder delimitadas y desplegadas localmente, pero cuyos actores pueden localizarse dentro o fuera de dicho territorio (Manzanal, 2007).

multidimensional, hoy es preciso analizar y comprender la organización territorial con una perspectiva geohistórica.

En palabras de Farinós Dasí (2005, p. 219), la territorialidad “(...) ya no se interpreta como mero resultado del comportamiento social sobre el territorio, sino como el proceso de construcción de dicho comportamiento”. Desde este punto de vista se prioriza lo relacional, es decir, el espacio geográfico “(...) deja de definirse en términos absolutos y empieza a ser comprendido en términos relativos a los objetos y procesos que lo forman. El espacio se territorializa. Pasa a ser entendido como una construcción social” (Farinós Dasí, 2005, p. 220). Desde esta perspectiva, los geógrafos son responsables de cartografiar la dimensión espacial de las acciones de los sujetos.

En el marco de la presente investigación, de los conceptos analizados, la idea de la construcción social de los territorios es central, debido a que los conflictos analizados contienen los elementos constitutivos que lo definen. Es decir que la organización de los territorios, donde se plasman los procesos genocidas, responde a las prácticas y acciones de los sujetos involucrados. Los territorios, entonces, son el resultado de la construcción de las relaciones de poder y las materializaciones de las particularidades de cada conflicto.

### **1.7. Los genocidios en clave territorial**

Los actores a través de sus acciones realizan transformaciones en los territorios a partir de las cuales se modifican las redes de relaciones multiescalares y las organizaciones y culturas locales. Los actores son productores de territorio, en forma material y simbólica. Sin embargo, cuando esta producción espacial se ve alterada por agentes externos con intereses contrapuestos a la sociedad local, se producen procesos violentos que destruyen la trama territorial. La idea central de esta tesis es pensar, interpretar y comprender en clave territorial, es decir, desde estas nuevas miradas de la ciencia geográfica, los procesos genocidas.

Una de las causas del inicio de procesos genocidas es no aceptar al “otro” como diferente, es rechazar la otredad. En la construcción de la alteridad, la espacialidad cumple un rol destacado y por lo tanto, la Geografía brinda herramientas para comprenderla. En esta línea de investigaciones se basa el enfoque postcolonial como intento de descolonizar la mente del etnocentrismo y del eurocentrismo (Albet y Benejam, 2000).

Edward Said, autor de *Orientalismo* (1978) es uno de los representantes del postcolonialismo<sup>8</sup>. Su pensamiento es clave en la evolución de esta línea de pensamiento. En su obra plantea que oriente es una construcción de occidente, o sea europea, que la

---

<sup>8</sup> El postcolonialismo no es el período posterior al colonialismo, es un concepto que se refiere a la crítica social que intenta subvertir la perspectiva colonizadora y generadora de estereotipos occidentales. Es una corriente de pensamiento basada en un posicionamiento multidisciplinar.

construcción de ese “otro” posibilitó construir la identidad europea. El autor sostiene que Oriente le sirvió a Europa –creadora de las colonias- para definir su imagen, su idea, su experiencia y, en este sentido, el orientalismo representa desde la mirada cultural e ideológica un discurso que se apoya en instituciones, enseñanzas, imágenes, y estilos coloniales (Said, 1991).

Es así como “(...) el Otro es concebido como una entidad externa contra la que “nosotros” y “nuestra” identidad se moviliza, reacciona: además, en el encuentro colonial [...] el Otro vive más allá, en otro lugar: tiene, por tanto, una dimensión espacial inherente” (Albet y Benejam, 2000, p. 109). En esta línea teórica, se considera a la Geografía como la ciencia que puede indagar y comprender las múltiples causas de los conflictos que provocan procesos traumáticos y otorgar voz a las poblaciones afectadas para trabajar en la construcción de la paz. Desde esta perspectiva, resulta pertinente la propuesta de Oslender (2018), quien propone el concepto “geografías del terror”<sup>9</sup> para pensar las violencias en diferentes territorios. Violencias que se convierten en cultura del miedo, la cual permite el control de las poblaciones que lo padecen. “Las culturas del terror están basadas en el silencio y alimentadas por él. Sin duda, el deseo del torturador es también prosaico, adquirir información, actuar de acuerdo con las estrategias económicas a gran escala elaboradas por los amos y las exigencias de la producción” (Taussig, 1984, p. 469 en Oslender, 2018, p 78).

El autor propone un marco conceptual integrado por siete puntos para pensar las geografías del terror (Oslender, 2018). Ellos son:

- ✓ *la producción de paisajes del miedo*, son la huella del uso continuo del terror en una región. Luego del ataque a poblaciones civiles, tales como incendios de campos, viviendas, bombardeos, las marcas visibles se constituyen en estampas de los agentes del terror a su vez son recuerdos de los actos violentos y futura amenaza para los pobladores atemorizados. Estos paisajes se leen a través de las huellas que transforman el espacio en paisajes del miedo y manifiestan el terror como espectáculo, como estrategia comunicativa.
- ✓ *movilidad y prácticas espaciales rutinarias restringidas*, que son impuestas por determinados regímenes autoritarios. Las restricciones pueden ser explícitas e impuestas por los agentes de control que impiden el desplazamiento de la población o implícitas impuestas por el miedo a desplazarse a ciertos lugares donde se verían amenazados. Este contexto de terror invade de un sentimiento de

---

<sup>9</sup> Oslender propone el marco conceptual de las Geografías del Terror en base a su investigación del caso Colombiano. Sin embargo, abre la posibilidad de aplicarlo a otros territorios y otras realidades violentas. Su propuesta es “(...) una agenda para abordar el terror como un conjunto complejo de espacios, emociones, prácticas, movimientos y materialidades en una gama de escalas desde el cuerpo hasta las microgeografías de la casa, la calle, el río, el bosque y la región” ( Oslender, 2018, p. 83).



inseguridad que modifica los hábitos cotidianos de la población y el espacio se fragmenta. Esto puede llevar a la creación de campos de confinamiento tales como guetos o campamentos de refugiados.

- ✓ *transformación dramática del sentido de lugar*, la dimensión subjetiva del sentido de lugar, los sentimientos hacia el mismo se modifican en contextos de violencia. Las personas sienten, piensan y hablan de diferentes maneras sobre sus lugares de vida que fueron impregnados de experiencias traumáticas, recuerdos y temor. El silencio suele ser la reacción de las poblaciones afectadas y atemorizadas.
- ✓ *desterritorialización*, se produce cuando el desplazamiento físico y forzado de comunidades es provocado por amenazas, masacres y ataques. Hay una pérdida del control territorial de la población local, poblaciones enteras huyen de la violencia, abandonan sus tierras, sus casas. También existe la desterritorialización mental que es cuando las personas pierden el control territorial, restringen sus movimientos habituales, modifican sus rutinas y evaden los lugares que eran su espacio de vida.
- ✓ *movimientos físicos en el espacio*, el desplazamiento forzado es la reacción a situaciones de amenaza y matanzas. Estos movimientos de población, que suelen ser masivos resultan en migraciones de corta duración y distancia o bien de muy prolongados períodos.
- ✓ *reterritorialización*, es parte del proceso de desterritorialización, el retorno de las poblaciones desplazadas a su lugar de origen es el fin de la solución del conflicto. Este proceso es largo, complejo e implica redefiniciones en las relaciones sociales y una reconstrucción de los paisajes del miedo en espacios de solidaridad y paz. Los que no regresan, emprenden procesos de reterritorialización en otros espacios, donde se gesta la construcción de nuevas identidades.
- ✓ *estrategias espaciales de resistencia*, brindadas por las posibilidades de movilizarse, de defenderse y de resistir a los actores violentos y confrontar al terror. La huida, el escape o el hecho de esconderse de los atacantes, pueden ser acciones de resistencia.

Tal como se anticipó en párrafos anteriores, el propósito de esta tesis es dar luz a tramas conflictivas muy complejas que afectaron y, aún hoy continúan provocando daños materiales y sociales a gran cantidad de seres humanos en diversos territorios. La ruptura de las territorialidades construidas socialmente es una de las consecuencias de los genocidios y habilita el estudio en clave territorial. Así mismo, es posible aplicar en la comprensión de los procesos genocidas los rasgos aportados por Oslender (2018) en lo

que denomina las geografías del terror, dado que todas son acciones de los individuos que se transforman en estrategias sociales territorializadas.

### **1.8. La memoria colectiva como registro de las acciones territoriales**

Los autores que refieren a las cuestiones de la memoria colectiva sostienen que los individuos son los que recuerdan, y no los grupos sociales ni las instituciones, pero los recuerdos y la reconstrucción del pasado se dan en el marco de un grupo social y de un contexto localizado temporal y espacialmente. La memoria colectiva contiene las memorias individuales pero es diferente de ellas (Halbwachs, 1997). El tiempo y el espacio cumplen un rol destacado en la construcción y permanencia de la memoria. El tiempo, porque la memoria se sustenta mientras los sujetos la sostienen activamente y, el espacio, porque la memoria se asocia a imágenes ubicadas en ciertos espacios.

La memoria se inscribe en una materialidad, un espacio y lugares específicos donde se reconocen los grupos activos en la sociedad. Desde ese punto de vista, la memoria es necesariamente plural, multiforme, y se inscribe en la multiplicidad de tiempos sociales y espacios diferenciados de los cuales se apropian los grupos (Lavabre, 2007, p 9).

Las investigaciones acerca de la memoria tuvieron una evolución creciente a lo largo del siglo XX. En sus comienzos, en 1925, Maurice Halbwachs desarrolla estudios sobre la problemática de la memoria y es quien construye las bases de lo que sería la sociología de la memoria. Su obra contribuye a la creación de una tipología de la memoria y las relaciones con la Historia, así como indagar la encrucijada de los dos conceptos (Memoria e Historia), y la zona de sombras que produce su intersección (Cuesta Bustillo, 1998).

En la década del ochenta se produce un auge de los estudios de la memoria desde diversas áreas, con multiplicidad de fuentes, se busca historizar el término y construirlo en objeto específico de estudio de las ciencias sociales. Surgieron también discusiones acerca de la relación conflictiva de la memoria con la historia. Por un lado la historia fue considerada un saber científico, riguroso en el método de investigación sobre el pasado y por otro, la memoria de los hechos pasados como construcción social del recuerdo. No obstante esta distinción sus vínculos son inevitables. Hobsbawm (1989) reconoció esta diferenciación conceptual, la historia erudita y la de testimonios de sobrevivientes a través de sus relatos, es decir distinguió por un lado los archivos y por otro las memorias personales.

La memoria es estudiada por distintas disciplinas como la sociología, la historia, la psicología y la antropología han realizado aportes. Es Halbwachs, desde la sociología,

quien considera a la memoria desde la dimensión colectiva. El planteo de este autor, puede expresarse en tres proposiciones articuladas:

- ✓ el pasado no se conserva; se reconstruye a partir del presente.
- ✓ la memoria del pasado sólo es posible por obra de los marcos sociales de referencia con que cuentan los individuos. Como el individuo aislado es una ficción, la memoria individual sólo tiene realidad en cuanto participa de la memoria colectiva.
- ✓ existe una función social de la memoria. El pasado, mitificado, sólo es convocado para justificar representaciones sociales presentes.

De este modo, Halbwachs deja el terreno del recuerdo individual para abordar la memoria colectiva, definida como la condición de posibilidad de las memorias individuales y la identidad del grupo. “La memoria colectiva es reconstrucción del pasado gobernada por los imperativos del presente” (Lavabre, 2007, p 8).

Por otra parte, también Halbwachs establece la diferencia entre memoria autobiográfica y memoria histórica, la primera es la memoria de los eventos que se experimentan personalmente en el pasado, surgiendo de lo vivido por las personas en el marco de su contexto social, tiende a desdibujarse con el tiempo si no es reforzada por quienes comparten esa experiencia del pasado. La memoria histórica es la memoria de los acontecimientos del pasado y se construye y modifica mediante lecturas y registros como fotografías, videos, cartas, y se refuerza a través de las conmemoraciones.

Halbwachs y Hobsbawm son representantes de la línea de investigación que plantea que en el presente se modela el pasado y por lo tanto, se imponen distintas versiones del mismo. Aguilar dice, “(...) la memoria no recuerda las cosas tal y como fueron, sino que es una reconstrucción del pasado desde el presente que modula, recrea, olvida e interpreta, de diversos modos el pasado” (Aguilar, 1996, p.42). Entonces, existe una memoria hegemónica que se articula con las tradiciones y memorias del país, que influye sobre las múltiples memorias populares, es decir hay usos políticos del pasado.

Según Svampa (2016), Koselleck se pronuncia a favor de la memoria individual, argumenta que la única forma de conciliar la memoria con lo colectivo es cuando se impone lo individual a un grupo. Las experiencias primarias son intransferibles entonces la memoria colectiva es falacia. Por el contrario, el historiador Novick entiende a la memoria colectiva “(...) como aquella que surge cuando miembros de una colectividad comparten una misma experiencia. Pero cuando se introduce el problema de la transmisión, la memoria dependerá de que otras generaciones “hagan propia” esa experiencia” (Svampa, 2016, p. 161). Para ello tiene que existir una conexión con la

identidad del grupo, es decir sujetos que hayan compartido esas experiencias, muchas veces esto se materializa a través de conmemoraciones.

El investigador francés Pierre Nora es otro de los representantes de los estudios de la memoria. Su aporte más relevante fue la noción de los *lieux de mémoire*, lugares de memoria, tales como monumentos, museos, placas, elementos materiales y simbólicos como conmemoraciones y celebraciones con los que se construye la identidad nacional.

Museos, archivos, cementerios, colecciones, fiestas, aniversarios, tratados, causas judiciales, monumentos, santuarios, asociaciones, son objetos testigos de otra época, de ilusiones de eternidad. (...) Son los rituales de una sociedad sin ritual; sacralidades pasajeras en una sociedad que desacraliza, fidelidades particulares en una sociedad que lima los particularismos, diferenciaciones de hecho en una sociedad que nivela por principio; signos de reconocimiento y de pertenencia de grupo en una sociedad que tiende a reconocer solo a individuos iguales e idénticos (Nora, 1984, p. 24, en Svampa, 2016, p. 249).

Los estudios sobre el Holocausto vincularon la memoria al concepto psicoanalítico de trauma. Esta vertiente es importante para comprender el legado de las catástrofes colectivas. Los acontecimientos traumáticos del siglo XX se expresan como discursos de la memoria y los sitios de la memoria se convierten en la manifestación de ellos.

La elaboración de pasados traumáticos a la que las sociedades contemporáneas se vuelcan, evidencia un cambio importante al respecto. Y no porque se privilegie la memoria en detrimento de la historia. Muy por el contrario, muestra la imposibilidad de delimitar la frontera entre ambas. Se abre así un terreno donde el testigo no solo contribuye como insumo en instancias judiciales, sino que también opera socialmente en la transmisión de experiencias históricas (Svampa, 2016, p. 180).

Respecto a la distinción entre historia y la memoria, tanto Halbwachs como Nora expresan que la primera busca fijar los acontecimientos del pasado en un terreno objetivo por parte de los investigadores científicos pero, por el contrario, la memoria “(...) se revelaría como inocua, en el sentido que expresa subjetividades, sensaciones, emociones propias de quienes protagonizaron los acontecimientos; la memoria pertenece entonces a quienes experimentaron determinados sucesos pasados” (Svampa, 2016, p. 174).

El mundo de objetos materiales e industriales producidos por las sociedades capitalistas acompaña la cotidianeidad de la vida social y el panorama estético de las grandes urbes. Signadas por una simultaneidad de lo no simultáneo, dichas producciones de la cultura abren un horizonte en el que conviven formas provenientes de diferentes épocas, sostenidas por el avance de la técnica. Edificaciones y objetos industriales del pasado contienen la expresión de expectativas impulsadas por el fulgor de viejas promesas generadas por los avances tecnológicos. Podría afirmarse, por consiguiente que este

paisaje híbrido reúne evocaciones que no necesariamente son fijables en un esquema cronológico. Lo anterior nos permite pensar la co-presencia de un tiempo pasado que, al invadir el presente de forma repentina, permanece dificultando la delimitación de una frontera entre lo pasado y lo actual en el plano de la rememoración individual, es decir, de registros particulares (Svampa, 2016, p. 85).

La noción de memoria presenta dos dimensiones. Por un lado, constituyen un conjunto de recuerdos, representaciones y discursos que pueden ser individuales o colectivos que se elaboran y circulan como producto de las interacciones de los sujetos y la sociedad. Por otro lado, las creencias, ritos, normas que hacen a la identidad y al destino de un grupo que se construyen para recuperar las identidades avasalladas y silenciadas por regímenes de exterminio (Levín, 2013). La memoria se ha constituido en un asunto crucial de esta época vinculada con las experiencias trágicas y traumáticas de masacres y genocidios acontecidas en el siglo XX. El Holocausto es el paradigma a partir del cual crecieron los estudios sobre memoria, no obstante las enseñanzas que de estos estudios se desprenden y los procesos traumáticos para gran cantidad de población en diferentes latitudes siguen vigentes. Según Paul Ricoeur, una de las funciones de la memoria es asegurarnos una identidad. Permite poder reconocerse, y es fundamental para la identidad narrativa de los sujetos.

Andreas Huyssen (2014), historiador de la cultura, postula que conservar la memoria es también conservar la historia ante la amenaza de la amnesia de la tecnología avanzada. Considera al auge de la memoria como expresión de la necesidad humana en aferrarse a la temporalidad en lucha contra el futuro amnésico. Considera que la obsesión actual por la memoria responde al pánico por el olvido y como reacción se está promoviendo una musealización del mundo (2000). La cultura de la memoria ha crecido junto al marketing de la industria cultural. “La memoria se ha convertido en una obsesión cultural de monumentales proporciones en el mundo entero” (Huyssen, 2000, p.7).

La preocupación por la memoria se ha expandido en el mundo occidental. Ésta se expresa en las políticas de la memoria que se gestan en diferentes países, especialmente los que vivieron dictaduras, regímenes discriminatorios como el Apartheid, genocidios. Se impulsan debates y se promueven políticas educativas vinculadas con la enseñanza de temáticas de memoria. Es en este contexto que se indaga el rol de la Geografía en la enseñanza de este tipo de cuestiones.

Se considera que la memoria es una construcción colectiva a partir de los recuerdos y representaciones de sujetos que experimentaron procesos traumáticos. Es por ello que en la investigación se toman diferentes testimonios para reconstruir algunos de los procesos seleccionados. Asimismo, las clases de Geografía se convierten en ámbitos propicios para debatir y construir memoria colectiva. Desde el enfoque de los derechos humanos la responsabilidad de investigadores y profesores radica en enseñar este tipo de

experiencias para promover el conocimiento y en consecuencia crear conciencia del rol activo que tienen todos los sujetos en la sociedad.

### **1.9. Lugares, sitios y paisajes de memoria**

El paisaje es uno de los conceptos clave en geografía y tuvo diversos significados en el proceso de evolución de la disciplina. El paisaje es en primer lugar, una creación cultural. Las personas inscriben sobre él las representaciones y significaciones que les pertenecen, de modo que el paisaje puede ser leído como texto. Tal como se expresó en párrafos anteriores, en esta época contemporánea donde la cultura se aborda en términos de comunicación e información, el paisaje sigue siendo relevante porque sirve de soporte de las representaciones del mundo material. En este sentido Cosgrove sostiene que, “Geográficamente la idea del paisaje es la expresión más significativa del intento histórico de reunir imagen visual y mundo material y es en gran medida el resultado de ese proceso (Cosgrove, 2002, p. 71).

Las referencias al paisaje nos remiten al conjunto de elementos (naturales y sociales) que caracterizan un espacio determinado y que son objeto de interpretación. De ahí que los paisajes son la imagen externa de los procesos que tienen lugar en el territorio. Tal como escribió Milton Santos, el paisaje es todo aquello que vemos. Entonces, tal como lo especifica Ortega Valcárcel, el paisaje es la imagen que presenta el espacio geográfico en un área determinada, es decir, el paisaje “(...) otorga personalidad al espacio, le hace distinto. Se concibe como una totalidad que resulta de una combinatoria de múltiples elementos, físicos y humanos, y de una trayectoria histórica determinada” (Ortega Valcárcel, 2000, p. 351). Esta imagen es la que distingue a un área de otra, le imprime individualidad, identidad.

El concepto de paisaje permite reelaborar los componentes visuales del espacio geográfico, el cual reúne particularidades que le dan singularidad geográfica. Este acento cultural e histórico conlleva, por un lado, una relación dialéctica medio-sociedad y por otro, una relación dialéctica espacio-temporal, dialéctica que Valcárcel explica de este modo, “El paisaje, comprendido como producto cultural, aparece como un elemento histórico fruto de una secuencia temporal, en la que cada grupo o comunidad se vincula al medio a través de formas específicas de adaptación” (Ortega Varcárcel, 2000, p. 288).

Interpretado de este modo, el concepto de paisaje deja su anterior referencia a las formas físicas y culturales del espacio y retorna transformado. El concepto de paisaje tal como se lo utiliza hoy en Geografía, define, al mismo tiempo, los intereses, las contradicciones, las racionalidades y en definitiva, las manifestaciones visuales del poder en el espacio geográfico. Al respecto, Cosgrove afirma,

El tratamiento del paisaje como un proceso en el que las relaciones sociales y el mundo natural se constituyen mutuamente en la formación de escenas visibles, espacios vividos y territorios regulados, democratiza y politiza, lo que de otro modo, sería una exploración natural y descriptiva de morfologías físicas y culturales. Así pues se introducen en el estudio del paisaje cuestiones de formación de identidad, expresión, actuación e incluso conflicto (Cosgrove, 2002, p. 78).

Por su parte, el concepto de lugar, en su acepción tradicional, remite a un punto concreto de la superficie terrestre identificado con un nombre y una posición relativa y absoluta. Este concepto se ha revitalizado con los nuevos aportes en el contexto de la Geografía cultural. Así, por ejemplo, lo define Yi Fu Tuan:

(...) lugares son localizaciones en las que las personas tienen larga memoria, enriqueciendo, con las indelebles impresiones de su propia niñez, al sentido común de las generaciones futuras. Se puede sostener que los ingenieros puedan crear localizaciones, pero que el tiempo es necesario para crear lugares (Tuan en Barros, 2000, p. 84).

De acuerdo con esta idea, los lugares tienen potencialidades particulares que forman parte de los procesos productivos que les permiten obtener ventajas competitivas, las cuales los diferencian de otros lugares. Interpretar esas potencialidades permite entender como cada lugar se posiciona en la lógica del capitalismo actual. Sin embargo, hay estudios donde se ha marginado el tratamiento del lugar. Es este sentido, Escobar sostiene que,

(...) las teorías sobre la globalización que han producido una marginalización significativa del lugar, o debates en antropología, que han lanzado un radical cuestionamiento del lugar y de la creación del lugar. Sin embargo, el hecho es que el lugar - como la experiencia de una localidad específica con algún grado de enraizamiento, linderos y conexión con la vida diaria, aunque su identidad sea construida y nunca fija - continúa siendo importante en la vida de la mayoría de las personas, quizá para todas. Existe un sentimiento de pertenencia que es más importante de lo que queremos admitir, lo cual hace que uno considere si la idea de “regresar al lugar” o la defensa del lugar como proyecto no son cuestiones tan irrelevantes después de todo (Escobar, 2003, p. 113).

Los estudios referidos a la globalización han desdibujado la importancia del lugar. Los discursos sobre la globalización consideran lo global como el espacio, el capital, la historia; y lo local está vinculado con el lugar, el trabajo y las tradiciones. De esta forma, puede caracterizarse el lugar en la concepción actual, del siguiente modo. “El lugar, en otras palabras, ha desaparecido en “el frenesí de la globalización” de los últimos años, y este desdibujamiento del lugar tiene consecuencias profundas en nuestra comprensión de la cultura, el conocimiento, la naturaleza y la economía” (Escobar, 2003, p.114). La

recuperación del lugar estaría ligada a la reafirmación de las culturas locales en oposición a lo global, es decir en la reconstrucción del mundo desde la perspectiva del lugar.

Una resignificación del concepto de lugar está acompañada por la consideración de otros conceptos muy relacionados tales como comunidad, identidad, localidad. En los últimos años han tomado relevancia investigaciones que analizan la relación entre espacio, cultura e identidad, desde la perspectiva de los procesos transnacionalizados de producción económica y cultural. El centro de interés se sitúa en las múltiples relaciones entre identidad, lugar y poder, dado que los lugares son importantes tanto para la producción de cultura como para su etnografía. En la actualidad, para los estudios geográficos, el concepto de lugar resulta esencial, tal como lo afirma Escobar, “El lugar y el conocimiento basado en el lugar, continúan siendo esenciales para abordar la globalización, el posdesarrollo y la sustentabilidad ecológica, en formas social y políticamente efectivas” (Escobar 2003, p. 117).

Ortega Valcárcel también reivindica el lugar, “(...) como espacio diferenciado y como área, con sus específicos caracteres, con su singularidad, aparece, a muchos geógrafos como el futuro de la geografía, en la medida que se percibe como el elemento que puede permitir articular la geografía sobre un objeto definido” (Valcárcel, 2000, p. 501). El autor considera que el lugar puede ser el espacio de encuentro y de unión de diversas ramas de la geografía.

El concepto de lugar adopta diversas escalas. Cuando un espacio se transforma en familiar se ha convertido en lugar, así lo entiende Yi Fu Tuan en Taylor y Flint (2002). En general se asocia el lugar a lo local, sin embargo, los lugares pueden definirse en diferentes escalas. Por ejemplo, para algunos sujetos el hogar es su lugar, porque tiene connotaciones de familiaridad, de relaciones cara a cara. Para otros sujetos, la nación como “comunidad imaginada” es su lugar. Este último ejemplo nos permite relacionar el concepto de lugar con comunidad e identidad, tal como lo plantea Barros,

(...) el concepto de lugar aparece ligado al de comunidad como por una especie de magia simpática, por medio de la cual un concepto de raíz antropológica -comunidad- se asimila a una de raíz geográfica -lugar-, a los que luego se les sumará como consecuencia lógica de la existencia de una comunidad, la identidad, que pasa así a ser un concepto que relaciona individuos particulares con comunidades de referencia, a ser un concepto que relaciona individuos con lugares como ámbitos geográficos diferenciados” (Barros, 2000, p. 84-85).

La dinámica de la globalización escoge ciertos lugares según sus potencialidades y rechaza o margina otros. En esta relación dialéctica entre exclusión – inclusión, los lugares se reconfiguran respondiendo a razones globales y locales, configurando entidades con particularidades únicas. Concordando con la idea de Doreen Massey



(2005), que propone intentar reimaginar el lugar, se debería tener en cuenta que el lugar no tiene límites, no debe ser definido en términos de exclusividad, ni de contraposición entre un interior y un exterior, ni subordinado a una falsa autenticidad generada internamente.

Esa especificidad de los lugares permite reivindicar la importancia del lugar para las teorías de desarrollo local y para las acciones de planificación territorial. Según Claudia Barros (2000), para cumplir los objetivos de las propuestas de desarrollo local, fue necesario crear instituciones pero además definir un área de un tamaño apropiado como para convertirla en la unidad territorial de los procesos de desarrollo local. La misma autora afirma que las “(...) propuestas de desarrollo local que, especialmente, desde la década de 1980 vienen adquiriendo protagonismo en el debate político, contribuyeron a traer nuevamente a escena un viejo concepto: el de lugar” (Barros, 2000, p. 82). La recuperación de sitios históricos para convertirlos en lugares de memoria se convierte en las últimas décadas del siglo XX en objeto de planificación territorial. Es así que lugares marcados por tragedias son en la actualidad patrimonio histórico.

La idea de “aldea global” en la que los hechos que se producen en un lugar se conocen y pueden influir en territorios geográficamente distantes, se contrapone con la idea de la necesidad de que los agentes locales se conviertan en protagonistas de su propio desarrollo. De acuerdo a lo que sostiene Sancho Comíns (2002), esta dualidad entre global/local en realidad no es contradictoria, sino complementaria. El lugar, como espacio de localización de políticas de desarrollo se valoriza y se posesiona favorablemente por su susceptibilidad para incentivar las fortalezas locales (Sancho Comíns, 2002).

Refiriéndose a la producción global de lo local, Arjun Appadurai (2001) sostiene que la tarea de producir lo local (en tanto una particular conjunción de sentimientos, vida social e ideología de una comunidad) es cada vez más, una verdadera lucha. Es una lucha con múltiples dimensiones, como el aumento de los esfuerzos del Estado-nación moderno para definir los vecindarios en función de sus lealtades; o la creciente dislocación entre el territorio, la subjetividad y los movimientos sociales colectivos; o el distanciamiento entre los vecindarios espaciales y los virtuales, debido al impacto de los medios masivos de comunicación electrónica.

Los lugares de memoria, tal como ya se expusiera, concepto propuesto por Nora, se entienden como sitios conformados por prácticas sociales cargadas de significación y simbolismo. Es decir que se convierten en productos sociales que producen la materialización aspectos de la cultura, la historia y la política de un territorio. Se modifica la fisonomía urbana o se pone acento en determinados hitos para convertirlos en símbolos y así crear o recuperar la subjetividad sobre ciertos espacios. “El lugar pretende dar respuesta acerca de cómo ese espacio es vivido y apropiado, en su vínculo con la propia

experiencia del sujeto, tanto práctica y material como mental y simbólica” (Fabri, 2010, p. 104). Es sobre estos dos pilares, el mental y el simbólico que se construye la memoria, y se convierte a los lugares en enclaves territoriales (Fabri, 2010). Se entiende por enclave territorial a un espacio demarcado que tiene dimensiones jurídico-política, cultural o simbólica y económica. El territorio se constituye como un sistema de objetos y acciones impregnados de una carga simbólica que le otorga identidad (Haesbaert, 2004).

Los espacios que se convierten en lugares de memoria suponen la implementación de políticas públicas, negociaciones de significados, es decir prácticas de construcción de la memoria social/colectiva. Cuando esas políticas se concretan y se hace visible el uso en el pasado de ese sitio y la carga de simbolismo que representan, se produce una marcación territorial. Es decir que son las marcas territoriales que se visibilizan a partir de acciones concretas y reconvierten el sitio a partir de políticas, materializan la memoria en monumentos, placas recordatorias, museos, resignificación de espacios reveladores del pasado de esa comunidad. Tal como explica Besse;

Las marcas son espacios físicos transformados en un “lugar” con significados particulares, cargado de sentidos y sentimientos para los sujetos que lo vivieron. Entraña en esta perspectiva la figura de que las marcas son territorios en tanto devienen lugares, esto es espacios apropiados por la vía de alguna construcción de sentido. Sin embargo, creemos que la dimensión territorial no implica una mera lugarización sino que trae la carga simbólica del límite impuesto y establecido por la política (Besse, 2005, p. 19).

La memoria se elabora así, con el vínculo directo de la sociedad con los lugares que se convierten en símbolos del pasado, “(...) el apego al lugar se expresa en su significación a través del lenguaje de la vida cotidiana, a través de la fusión conceptual del contexto geográfico y la experiencia, y este lenguaje y su contenido simbólico son fundamento de la constitución del lugar” (Entrikin en Fabri 2010, p 110).

Visibilizar los recuerdos, las rememoraciones, los traumas vividos en un determinado sitio permite hacer visible a las miradas de todos, los que lo vivieron y los que no, permiten descubrir del velo de lo oculto para construir la memoria. Las marcas en el territorio testimonian el pasado y se convierten en narradoras de la memoria. Maurice Halbwachs propone el concepto de espacio social para comprender la relación entre memoria y lugar. Éste se entiende como sistema interindividual y estructurado de relaciones sociales (Escolar y Palacios, 2010).

Desde la perspectiva esbozada en las líneas precedentes, se puede afirmar que la dimensión espacial de la memoria cobra relevancia y los estudios geográficos con ella. Algunos autores consideran que la geografía de la memoria es ya una línea de investigación emergente. García Álvarez sostiene que las cuestiones de carácter espacial se están abordando desde la geografía como otras disciplinas sociales y, de este modo,

“(…) la mayor parte de los estudios sobre las dimensiones espaciales de la memoria se han centrado en explorar las relaciones entre la memoria colectiva, los lugares y paisajes, y las identidades nacionales” (García Álvarez, 2009, p.179).

Los conceptos de lugar, paisaje, identidad, espacio social se vinculan estrechamente con los “lugares de memoria” y las políticas de memoria, desde la perspectiva geográfica se relacionan con las decisiones que los Estados tomen respecto a fomentar la memoria social. Es decir la Geografía reúne las dimensiones de análisis y aporta a la construcción de los procesos de memoria.

La Geografía de la memoria profundiza, sobre todo, en el estudio de los sitios materiales donde la relación entre lugar y memoria es más evidente (caso de ciertos paisajes y, en general, de los monumentos, memoriales y museos), pero también tienen en cuenta las expresiones “actorales” o ceremoniales de la memoria (como por ejemplo, rituales, festivales, ceremonias cívicas, desfiles, espectáculos al aire libre, peregrinaciones, etc.). Y frente a las aproximaciones de otras disciplinas interesadas en el estudio de la memoria social, se centra en las pautas y dinámicas espaciales, las localizaciones y los materiales de tales representaciones y prácticas conmemorativas, fundamentales para la constitución de las identidades individuales y colectivas (García Álvarez, 2009). Este mismo autor sostiene que,

Sin dudas, esta perspectiva geográfica se sustenta en la dimensión simbólica del espacio y el rol de los lugares y paisajes en la construcción social de las memorias. Los lugares de memoria, concepto acuñado por Nora contribuyeron a relacionar la geografía con la construcción de las identidades territoriales (García Álvarez, 2009, p. 183).

Los procesos genocidas generadores de traumas sociales producen la necesidad en la ciudadanía de construir acciones y espacios de memoria colectiva. “La inclusión de la memoria como problema que debe tratarse en el aula puede ser el vehículo para reflexionar sobre los valores que construyen y cimientan la convivencia en sociedad” (Levín, 2013, p.175). Las investigaciones de Carretero, Rosa y González (2006) expresan que se puede hablar de memoria colectiva para hacer alusión a los

(…) procesos de recuerdo y de olvido producidos en colectividades y sociedades, que se apoyan en instrumentos del recuerdo, ya sean objetos materiales (por ejemplo: monumentos y lápidas conmemorativas, la toponimia urbana o geográfica, los nombres que se imponen a edificios o buques, las imágenes que se imprimen en el papel moneda), mediadores literarios (relatos, mitos, entre otros), o rituales (conmemoraciones, efemérides). (Carretero, Rosa y González, 2006, p. 22).

En este sentido, todos los instrumentos materiales presentes en el territorio se constituyen en argumentos para la representación de algo que ya no está pero que sí

sucedió. El rol de la educación, de los profesores de geografía, es otorgar estrategias a los estudiantes para agudizar la observación y para que no exista la posibilidad del olvido.

Esta investigación se orienta a la reflexión de las posibilidades que ofrece la Geografía en la enseñanza del pasado reciente. Consideramos que todo trabajo áulico debería estar enmarcado en tomar posición frente a la realidad y en la comprensión crítica de procesos que, si bien son pasados, han dejado sus huellas en el territorio que transitamos diariamente. Es por ello que,

(...) no se trata de plantear si hay que olvidar o recordar los acontecimientos controvertidos del pasado. El recuerdo y el olvido son parte indisociable de la memoria colectiva de las sociedades. El desafío es analizar el sentido y la función que la articulación de ambos tiene en cada sociedad que está atravesada y constituida por procesos históricos traumáticos. (Carretero y Borrelli, 2010, p. 103).

El aula se convierte en el espacio en el cual el profesor realiza mediaciones entre el conocimiento académico y el escolar. En este sentido, Rosa afirma que,

(...) la memoria es una facultad individual, pero los colectivos también recuerdan. Lo hacen a través de prácticas del recuerdo. Para ello, le atribuyen un valor simbólico a elementos del paisaje, crean artefactos para el recuerdo (monumentos, memoriales), establecen rituales para el recuerdo o crean narraciones que dan cuenta de acontecimientos significativos del pasado (2006, p. 45).

Para la problemática seleccionada, indagar en los estudios académicos acerca de la memoria colectiva se convierte en la puerta de entrada y el camino de construcción de conciencia ciudadana y habilita la posibilidad de instalar la práctica de incorporar múltiples enfoques a la producción de la memoria colectiva.

El marco conceptual desarrollado en las páginas precedentes, anclado en una Geografía comprometida con los más desfavorecidos, los invisibles o invisibilizados, permite pensar las causas de los conflictos, comprender los paisajes del terror, y las formas con que los afectados enfrentan esos miedos a través de estrategias de resistencia.

En 1995 Tim Unwin expresaba en su libro *El lugar de la Geografía*, que una de “(...) las características más sobresalientes de la práctica geográfica de los últimos veinte años es que los geógrafos han aceptado cada vez más la diversidad inherente a la disciplina y han renunciado, por lo general, a intentar identificar un núcleo único” (1995, p. 259). El autor invita a desarrollar estas ideas tanto en la investigación como en la enseñanza, expresa que “(...) es necesario forjar una nueva identidad para la disciplina y

situarla con firmeza dentro de la sociedad contemporánea de la que forma parte” (Unwin, 1995, p 262).

Entonces si se pretende practicar una verdadera geografía social y crítica para los problemas del siglo XXI, las investigaciones y sus aportes tienen que intentar comprender las problemáticas que afectan a las sociedades, darlas a conocer, para que se intente su superación. En la práctica esta no es tarea sencilla, sin embargo, a partir de la investigación emprendida en esta tesis se pretende relacionar investigación con enseñanza de la Geografía. Centrar la mirada y hacer foco en problemáticas invisibilizadas para la mayoría de la sociedad pero que afectan de manera aterradora a otra parte de la misma, es practicar una Geografía comprometida. Dar luz a procesos traumáticos y ponerlos a consideración de la comunidad académica y educativa, es contribuir a construir un mundo con menos desigualdades, carencias, violencias, en síntesis es aportar un pequeño grano de arena para cimentar una ciudadanía plena de derechos. La geografía tiene mucho por decir.

En este capítulo se elaboró un recorrido por los principales lineamientos teóricos que influyeron en la evolución de la construcción de la Geografía como ciencia para poder comprender el sustento teórico que nutre la argumentación respecto al tema elegido. En la Figura N° 2 se presenta una síntesis de los principales enfoques teóricos de la Geográfica y su influencia en la enseñanza.

**Figura N° 2. Enfoques teóricos de la Geografía y su influencia en la enseñanza**

Principales corrientes Epistemológicas	Contexto y lugar de surgimiento	Representantes	Base filosófica	Características	Orientaciones	Influencia en el Proceso de enseñanza y aprendizaje
Determinismo ambiental o geográfico	Fines del siglo XIX en Alemania. Se consolida en EEUU	Ratzel, (1844-1904) geógrafo Alemán. Mackinder (1861-1947), Geógrafo británico. Morris Davis (1850-1934). Churchill Semple (1863-1947) y Huntington (1876-1947), estadounidenses	Positivismo	La naturaleza determina las actividades de la sociedad. A partir de esta idea se justificó la explotación económica de la naturaleza por ciertos grupos de poder. Decae debido a la falta de rigor científico y cuando la teoría se utiliza para demostrar superioridad racial.	Geografía política y geopolítica	Enfoque pedagógico positivista. Se prioriza la enseñanza de las relaciones sociedad naturaleza. Conceptos: determinismo geográfico, espacio vital, región central, espacios circundantes, geopolítica.
Geografía Regional o Corológica	Fines del siglo XIX y principios del XX en	Hettner (1859-1941) geógrafo alemán. Vidal de La Blache (1845-1918),	Posibilismo	La región se convirtió en el objeto de estudio de la geografía, a partir de la cual	Geografía del paisaje	Modelo de enseñanza relacionado con la pedagogía activa.

	Alemania y Francia	francés. Mackinder (1861-1947) británico. Sauer (1889-1975), Hartshorne (1899-1992) estadounidenses.		se estudiaban las relaciones naturaleza y sociedad. Los estudios regionales consideraron que la naturaleza ofrecía posibilidades de desarrollo con la utilización de sus recursos		Conceptos: región, paisaje, modos de vida, paisaje cultural o humanizado. Métodos inductivos. Se destaca el trabajo de campo, la observación directa
Geografía Cultural	Fines del siglo XIX en Alemania, a principios del siglo XX se consolida en EEUU.	Sauer (1889-1975), estadounidense. Vidal de La Blache (1845-1918) francés, Daus (1901-1988) argentino. Claval (1932-)	Historicismo	Este enfoque centra sus estudios en los aspectos culturales de la sociedad. Se consideraba a la cultura como mediadora entre la naturaleza y la sociedad	Geografía histórica y geohistoria	La enseñanza se basa en los rasgos culturales de la sociedad. Dewey, pedagogo de EEUU influyó en e sta corriente. Conceptos: cultura, culturización, paisaje cultural, geodiversidades
Geografía Teórica-Cuantitativa o Nueva Geografía	1950 y 1960 en EEUU	Schaefer (1904-1953), Bunge (1928-), estadounidense. Hagget (1933-) británico.	Neopositivismo	Se basó en la creación de modelos matemáticos. El principal objetivo de la geografía es crear modelos teóricos con la intención de transferir teorías a otras ciencias. Se interpreta geométricamente el espacio	Geografía de la percepción y teoría de los geosistemas	Enfoque pedagógico tecnológico. El profesor es transmisor de conocimientos. Conceptos: geosistemas, distribución espacial, región funcional, jerarquía espacial, espacio relativo, espacio absoluto.
Geografía de la Percepción o del comportamiento	1960-1970. Estados Unidos	Lowenthal, Lynch (1918-1984) estadounidenses	Neopositivismo	Basado en el enfoque psicológico conductista. Los procesos psicológicos, las emociones, las motivaciones y las actitudes determinan el comportamiento de los sujetos	Geografía del tiempo o cronogeografía	Enfoques psicopedagógicos del conductismo y el cognitivismo. La enseñanza de la geografía se basa en el estudio de mapas mentales de cada sujeto y la influencia de la percepción. Conceptos: percepción del medio, mapa cognitivo o mental, comportamiento, espacio subjetivo, imagen mental, conducta.
Geografía Radical o Crítica	1970 en Estados Unidos	Bunge, Harvey estadounidenses Lacoste francés, Santos brasileiro	Marxismo	Surge en respuesta a los problemas que padecen las sociedades capitalistas entre los que se encuentran: pobreza,	Geografía social, geografía activa, geografía del bienestar y geografía de género	Se basó en los postulados de Vigotsky. Utiliza metodología de enseñanza participativa y en la implicación del profesor y el estudiante en

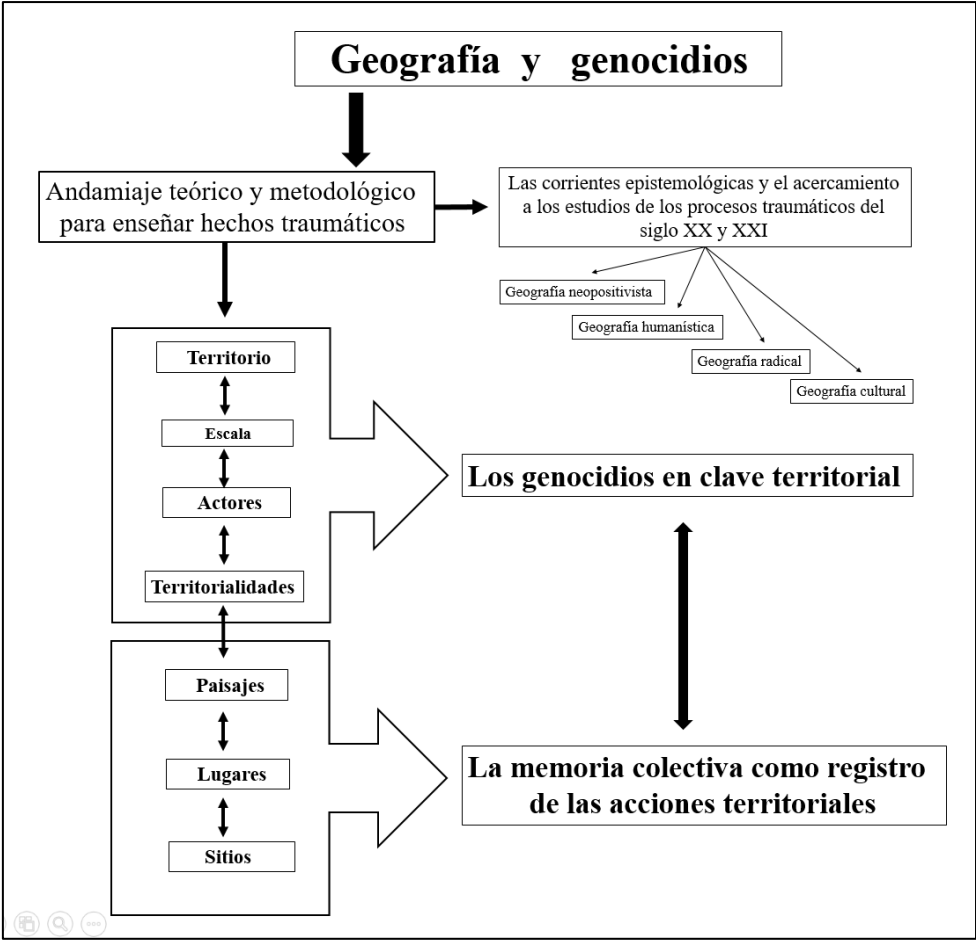
				segregación racial y espacial, condiciones de vida, violencia, discriminación racial y de género. Manifiesta su oposición a las políticas imperialistas y neocolonialistas.		pensar la solución de los problemas. Conceptos:
Geografía Humanística	1970 en Estados Unidos y Europa Occidental	Relph, canadiense. Yi Fu Tuan de origen chino naturalizado en EEUU.	Fenomenología y existencial	Los sentimientos y las emociones humanas son el centro de los análisis geográficos. Defiende al ser humano y sus derechos. Presenta un carácter subjetivo.	Fenomenología existencial e idealista.	Enfoque pedagógico humanístico, centra la atención en emociones y sentimientos de los sujetos. Conceptos: justicia social, lugar, sentido de lugar, espacio vivido, desarraigo.
Geografía Social Francesa	Fines década 1970 en Francia	Frémont, Hérin, Chevalier, Renard publican en 1984 "Geographie Sociale" Di Méo (1991) "L'Homme, la Société, l'Espace"	Ciencia de la organización espacial de las sociedades humanas. Pierre George, referente marxista	Relaciones entre los espacios y las sociedades	Emerge como movimiento colectivo que pretendía renovar la geografía francesa y abrirla a las realidades sociales de su época.	Estudio de las desigualdades sociales, de género, de poder tanto individuales como colectivas. Tensiones y conflictos: relaciones entre geografía social y política.

**Fuente:** María Cristina Nin (2019). Elaborado en base a: Albet y Benejam, (2000); Hérin, (2006); Zenobi, (2009); Álvarez Cruz, (2012).

Para elaborar la Figura N° 2 se seleccionó el contexto y lugares de surgimiento, los principales representantes, la base filosófica en la que se sustentan, las características, las orientaciones y los conceptos que se han tomado para la enseñanza. Resulta pertinente considerar la dimensión ética de la Geografía crítica (Ortega Valcárcel, 2004), la que supone reivindicar valores sustantivos en relación a las personas, la igualdad, la libertad individual y social, el derecho a condiciones de vida y relaciones sociales no discriminativas ni nocivas. La promoción de la libertad, la dignidad, el respeto por los otros diferentes se constituyen en pilares de una Geografía que se utilice para resolver problemas sociales a partir del diálogo y la convivencia de opiniones diversas.

El esquema de la Figura N°3, sintetiza las relaciones conceptuales propuestas para el abordaje de la investigación.

Figura N° 3. Geografía y genocidios: conceptos que estructuran la tesis



Fuente: María Cristina Nin (2019).



## Capítulo 2

### **Una formación ciudadana comprometida con los derechos humanos en las clases de Geografía**

*Así, la meta última es aportar no sólo elementos descriptivos y explicativos de los procesos de configuración pedagógica de los contenidos geográficos, sino fundamentalmente estrategias específicas para la implementación de propuestas de enseñanza socialmente relevantes, científicamente válidas y pedagógicamente significativas en la formación integral de las futuras generaciones.*  
(Fernández Caso y Gurevich, 2014, p.29)

La enseñanza de problemáticas territoriales contemporáneas requiere de una necesaria articulación de saberes, muchos de ellos de disciplinas específicas y otros se enmarcan en lo que se denomina transversalidad. La memoria es uno de esos conceptos que no corresponden a alguna asignatura específica pero a su vez su abordaje es responsabilidad de todas. Es habitual asociar la enseñanza del pasado reciente, o sea la historia, a la enseñanza de la memoria. Sin embargo, y tal como se plantea en los interrogantes de esta investigación, la enseñanza de la Geografía tiene mucho que aportar a la construcción de procesos de elaboración de memoria.

Es preciso reflexionar en torno a la enseñanza del concepto para generar herramientas que orienten su abordaje. “En una sociedad desencantada de lo político, la neutralidad pedagógica, que se expresa como silencio ante los conflictos y como evasión ante las controversias, no parece ser una herramienta adecuada para formar ciudadanos dispuestos a la participación activa y al ejercicio del poder popular” (Siede, 2013, p. 22). Una educación geográfica que contemple la dimensión política desde la perspectiva de los derechos humanos, posibilita la elaboración de argumentos divergentes sobre la realidad social, además permite la búsqueda de consensos y el reconocimiento de actores diferentes. Si bien los derechos humanos deben estar presentes en todas las asignaturas del curriculum (Magendzo, 1996), en esta investigación se argumentan los aportes que la enseñanza de la Geografía realiza a la educación desde esta perspectiva.

Las transformaciones en la sociedad ocurrirán con prácticas pedagógicas pertinentes a la formación de sujetos libres de pensamiento y respetuosos de las ideas del otro. Por ello desde la enseñanza hay que ofrecer herramientas para que cada estudiante pueda construir su propia subjetividad y de este modo, desarrolle capacidades que le permitan comprender el mundo y transformarlo. “La transmisión moral solo tiene sentido democrático cuando se enmarca en un proceso de crítica y de recreación argumentativa. Sólo así es posible comprender la ética como práctica de la libertad” (Foucault, 1996 en Siede 2013, p.23). Planificar la enseñanza como acción política, mediadora de los proyectos de sociedad que se anhelan es considerar a la ciudadanía como “(...) un constructo en el que se declara la conjunción de diversos principios filosóficos: igualdad, equidad, justicia, inclusión; pero es, asimismo, el resultado de prácticas sociales encaminadas a reducir o a eliminar las condiciones reales de desigualdad” (Ruiz Silva, 2013, p.104).

Se trata de considerar a los jóvenes estudiantes como ciudadanos de pleno derecho y, por lo tanto, actores socioespaciales que tienen voz y que mediante sus acciones presentes y futuras se apropiarán del espacio de manera individual, social y política. Individual porque se trata de una experiencia única y propia de cada persona; social porque las decisiones se toman en un contexto de relaciones interpersonales, de ahí que se considere al espacio como construido por sus relaciones (Santos, 1996; Massey, 2005). Y también política porque cada decisión que se tome, al expresar la manera de cómo utilizar el espacio se trata de un acto político (Malatesta y Granados Sánchez, 2017).

Es tarea de los profesores en Geografía estimular el pensamiento crítico, cuestionar la realidad, buscar explicaciones a los conflictos, pensar y proponer soluciones para que los jóvenes estudiantes encuentren sentido a la Geografía y se sientan como actores activos, miembros de la sociedad. Según Oller y Santisteban (2011) la formación de jóvenes para el ejercicio de la ciudadanía implica estimular el desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas, sociales y morales.

Pilar Benejam en su último libro publicado *¿Qué educación queremos?* (2015), se pregunta también ¿para qué sociedad? y postula: para el reconocimiento de la dignidad humana, para defender la igualdad, para desarrollar la propia personalidad, para practicar la convivencia basada en la responsabilidad y la participación democrática. Es así que, los profesores tienen el desafío de convertirse en los creadores de su propio currículum, de ofrecer oportunidades de explorar nuevos conceptos que anuden problemáticas complejas para instalar en las aulas la capacidad de comprender el mundo y transformarlo en un sitio mejor.

Concebir la educación desde la perspectiva de los derechos humanos es contemplar las dimensiones ética, cultural y política de éstos. Interpretarlos no solo como

principios normativos que comparten los pueblos de diferentes latitudes, sino como una cultura de los derechos humanos. Es decir, si bien la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) de 1948, vio su nacimiento en el mundo occidental, se puede pensar en marcos de referencia que contemplen la dignidad humana a escala global. Los derechos humanos son conquistas históricas que implican el esfuerzo y luchas por el respeto y dignidad humana individual y colectiva por una sociedad más libre e igualitaria. Los derechos humanos como conjunto de valores éticos, políticos occidentales están en permanente construcción. Este proceso está plagado de contradicciones ideológicas, avances, conquistas, es decir conflictos.

El acuerdo internacional en pos de la paz mundial vio la luz con la Declaración de 1948 en el contexto de las tragedias ocurridas durante la Segunda Guerra Mundial. Crueldades tales como campos de concentración, cámaras de gas, ciudades destruidas por bombas atómicas fueron cometidas por los países que luego firmaron la DUDH. Desde ese entonces a nuestros días hubo múltiples avances en materia de derechos humanos, se avanzó con otros acuerdos internacionales para defender derechos de los niños, de las mujeres, de los refugiados, entre otros. Sudáfrica vio el final del régimen del Apartheid, otras minorías excluidas accedieron a mayores tratos de igualdad.

Sin embargo, en el mismo período, desde 1948 hasta la actualidad, en diferentes territorios del mundo se producen nuevas tragedias humanas provocadas por personas. Genocidios en Camboya en la década de los setenta, en Ruanda y Yugoslavia en los años noventa, regímenes dictatoriales en América Latina en los que desaparecieron miles de personas en los años setenta, así como persecuciones étnicas como el caso de los Rohinyás en Myanmar y el de los Yazidíes en el norte de Irak, en la actualidad. Diversos territorios donde tienen lugar migraciones forzosas como consecuencia de los conflictos armados de alta intensidad. Inacción política ante miles de migrantes que pierden la vida en el Mar Mediterráneo, en el río Grande o en los desiertos intentando llegar a un territorio que les posibilite construir una vida digna.

Por lo tanto, en este contexto internacional, resulta imprescindible pensar en la educación como la única herramienta para erradicar las violencias. Educación para formar ciudadanos democráticos y que defiendan y promuevan la paz. La formación en ciudadanía es uno de los elementos clave para trabajar en este propósito ya que la democracia es el camino para lograrlo.

Existe una conexión entre ciudadanía y derechos humanos fundada en las luchas y conquistas sociales que otorgaron derechos a grupos sociales desfavorecidos. Kymlicka y Norman (2000) proponen el carácter polisémico del concepto de ciudadanía a la que le otorgan cuatro funciones: a) ciudadanía como status de ciudadanía legal, incluye derechos civiles, políticos y sociales; b) ciudadanía como identidad de una o más comunidades

políticas, se trata de una identidad contrastada por otras identidades particulares basadas en la clase, etnicidad, género, profesión etc. c) ciudadanía como actividad cívica, es decir, como lucha por los valores de la democracia, los derechos humanos; d) ciudadanía como cohesión social.

La ciudadanía otorga derechos y deberes, es el engranaje de la vida en democracia y tiene un potencial emancipatorio en la medida que se desarrolle la capacidad de reconocer al “otro”, diferente en pos de la cohesión social. Si se entiende así la ciudadanía se constituye en garantía de buena convivencia y reducción de conflictos sociales. Las minorías pueden gozar de plenos derechos en el marco general de la ciudadanía común. Es responsabilidad de la educación capacitar a los sujetos en el ejercicio y respeto de los derechos ciudadanos de todos los integrantes del entramado social.

## **2.1. La educación geográfica y la formación en ciudadanía**

La enseñanza de la Geografía estuvo influida por los diferentes paradigmas<sup>10</sup> científicos que predominaron a lo largo de la historia de la ciencia. En la actualidad y en consonancia con los marcos teóricos de la educación, la Geografía plantea la enseñanza desde la construcción del conocimiento. Es decir atiende a los procesos claves para el conocimiento, al desarrollo de habilidades para comprender, interpretar y decidir en la realidad territorial contemporánea. Conocer el mundo, analizar sus problemáticas desde diferentes escalas (local, regional, nacional, internacional) para formar ciudadanos informados, comprometidos, reflexivos, que centren sus miradas con la perspectiva de los derechos humanos.

La formación en ciudadanía no es exclusiva de un solo espacio curricular, otras asignaturas del curriculum 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. La educación ciudadana es,

Un campo teórico y práctico donde se traducen, en acuerdos y desacuerdos, nuestras concepciones de la vida social y política, de la definición de derechos, libertades y obligaciones que estimamos legítimas para nosotros y para los otros, nuestras maneras de pensar el lugar de los conflictos y de resolverlos, nuestras concepciones de la educación, del rol respectivo de las familias, de la Escuela y de otras instituciones susceptibles de intervenir en la instrucción, la educación y la socialización, del lugar que tienen los conocimientos o la experiencia en la construcción de competencias. A estos elementos se añade la necesidad de una prospectiva que permita anticipar algunas evoluciones de nuestras sociedades (Audigier, 1999, p.6).

---

<sup>10</sup> La evolución del pensamiento geográfico y su influencia en la enseñanza se desarrolló en el capítulo 1

El autor citado plantea la necesidad de pensar en prospectiva, es decir en el futuro, y para ello es necesario conocer el pasado y comprender el presente. Proyectar y construir el futuro como individuos, como parte de un grupo, de una sociedad, planificar proyectos que contemplen la organización territorial sin desigualdades en el marco de convivencia pacífica es una de las contribuciones que puede desarrollar la enseñanza de la Geografía para la formación ciudadana. En este sentido, Pagés y Santisteban (2010, p. 27-28) sostienen que

(...) la relación entre el pasado, el presente y el futuro en la enseñanza de la historia es una de las mayores preocupaciones en los currículos más avanzados. La reivindicación sobre la memoria histórica en la enseñanza es muy importante, pero es insuficiente si no se acompaña de la formación de la conciencia histórica-temporal, para proyectar el conocimiento del pasado en la construcción del futuro.

Por su parte, la conciencia geográfica consiste en tener “(...) conciencia de la geograficidad del presente, de la relatividad de los lugares y de las interpretaciones de los lugares habitados” (Laurin, 2001, p 199). Para esta autora, “(...) la escuela se distingue, en el dominio de las ciencias sociales, como un lugar de formación del pensamiento social, la expresión que designa, fundamentalmente, el aprendizaje de la discusión argumentada de problemas, de ideas, de acciones de hombres y mujeres organizados en sociedad, en el tiempo y en el espacio” (Laurin, 2001, p. 200 en Pagés, 2016, p. 7). La conciencia ciudadana se forma con el proceso de socialización política, es decir con organización y convivencia entre las personas. Por ello, la educación política es parte de la educación para la ciudadanía y, por lo tanto, para el ejercicio de la democracia. (Santisteban y Pagés, 2009, Pagés y Santisteban, 2010).

El desarrollo del pensamiento geográfico considerado pensamiento social, y las competencias que lo componen, contribuye a la formación de jóvenes que sean ciudadanos críticos, reflexivos con capacidad para intervenir en la construcción del mundo del cual forman parte. Estas ideas conducen a retomar las finalidades de la educación en ciencias sociales que desde una perspectiva de la teoría crítica plantea la formación de ciudadanos partícipes activos del sistema democrático.

Entre los valores democráticos a desarrollar, Benejam (1998) propone el respeto por la dignidad de sí mismo y de los demás, la participación como posibilidad de la búsqueda de consensos a través de la comunicación y el diálogo, la comprensión de las diferencias culturales y las problemáticas que afectan a distintas sociedades, el reconocimiento del pasado y la construcción del futuro de la comunidad de la cual forman parte los jóvenes.

## **2.2. El marco legal en Argentina**

En relación a los postulados de la didáctica de las ciencias sociales y desde el marco legal, la educación en Argentina y según la Ley de Educación Nacional (LEN) en su artículo N° 8 del Capítulo I: Principios Derechos y Garantías, establece que:

La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

En el capítulo II, se definen los Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional. En el artículo 11, establece que dichos fines y objetivos son:

- a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.
- b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.
- c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.
- d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.
- e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
- f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
- g) Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.
- h) Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades.
- i) Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles.
- j) Concebir la cultura del trabajo y del esfuerzo individual y cooperativo como principio fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- k) Desarrollar las capacidades y ofrecer oportunidades de estudio y aprendizaje necesarias para la educación a lo largo de toda la vida.

- l)** Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento.
- m)** Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.
- n)** Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.
- ñ)** Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as.
- o)** Comprometer a los medios masivos de comunicación a asumir mayores grados de responsabilidad ética y social por los contenidos y valores que transmiten.
- p)** Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.
- q)** Promover valores y actitudes que fortalezcan las capacidades de las personas para prevenir las adicciones y el uso indebido de drogas.
- r)** Brindar una formación corporal, motriz y deportiva que favorezca el desarrollo armónico de todos/as los/as educandos/as y su inserción activa en la sociedad.
- s)** Promover el aprendizaje de saberes científicos fundamentales para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea.
- t)** Brindar una formación que estimule la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.
- u)** Coordinar las políticas de educación, ciencia y tecnología con las de cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deportes y comunicaciones, para atender integralmente las necesidades de la población, aprovechando al máximo los recursos estatales, sociales y comunitarios.
- v)** Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

Tal como se puede apreciar, todos los puntos de los fines y objetivos de la educación argentina están estrechamente vinculados con los principios de la enseñanza de las ciencias sociales. Se contemplan la formación ciudadana para la vida en democracia, en un marco de respeto por el otro y el trabajo por la disminución de las desigualdades regionales, la discriminación, el respeto por la diversidad cultural, la formación para el mundo laboral, para el acceso a estudios superiores y para la vida social, es decir, para la ciudadanía, entre otros.

El último punto (**v**), contempla la formación de ciudadanos y ciudadanas adultas que sean capaces de convivir con los demás y de tomar decisiones sobre su futuro como personas, miembros de una familia y de una comunidad. La escuela debe preparar para la vida en democracia, para tomar decisiones sobre su futuro personal y profesional, en síntesis, “(...) esta formación como personas deberían tener la oportunidad de conocer

cómo es su mundo a través del contacto directo con las disciplinas y otros tipos de saberes, y deberían también poder conocer distintos puntos de vista sobre la realidad social” (Pagés y Santisteban, 2010, p. 10).

Respecto a los aportes de la enseñanza de la Geografía a la educación ciudadana de jóvenes estudiantes, Pagés (2005) menciona la construcción de una mirada lúcida sobre el mundo y un sentido crítico sobre ella; la adquisición de madurez política activa y participativa como ciudadanos del mundo; la posibilidad de relacionar el pasado, el presente y el futuro para construir su conciencia histórica; el trabajo sobre problemas sociales y políticos contemporáneos; el aprendizaje de las prácticas de debate para construir opiniones propias y así poder discernir, y analizar los hechos que observan; desarrollar un sentido de identidad, respeto, tolerancia y empatía; aprender a elaborar argumentos para comprender los que presentan otras persona; defender los principios de la justicia social y económica y rechazar las desigualdades.

En relación a la Educación Secundaria la LEN, en el artículo 30, propone que la Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. Entre los objetivos se destacan como muy relacionados con las finalidades de la educación social y geográfica, los siguientes:

- a)** Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.
- b)** Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio.
- c)** Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.
- d)** Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.
- e)** Promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen y a sus principales problemas, contenidos y métodos.
- f)** Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación.



- g) Vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología.
- h) Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los/as estudiantes.
- i) Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura.
- j) Promover la formación corporal y motriz a través de una educación física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes.

### **2.3. La educación geográfica desde los organismos internacionales**

A nivel internacional, la Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional (UGI), en el año 2016 realizó una “*Declaración Internacional sobre Educación Geográfica*” en la cual se retoma lo proclamado en la declaración de 1992<sup>11</sup>. En ese entonces se expresaba que la educación geográfica es indispensable para el desarrollo de ciudadanos responsables y activos en el mundo presente y futuro; que la Geografía es una asignatura informativa, capacitadora y estimulante en todos los niveles de la enseñanza y que contribuye a la comprensión del mundo; que los estudiantes requieren una mayor competencia internacional de cara a asegurar la cooperación efectiva en los aspectos económicos, políticos, culturales y ambientales en un mundo global. También expresaba la preocupación por la desatención de la enseñanza de la Geografía en algunas partes del mundo.

En esa Declaración, la UGI deja explícito el apoyo a los principios establecidos en la Carta de las Naciones Unidas, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos; la Constitución de la UNESCO; la recomendación de la Unesco relativa a la Comprensión Internacional, la Cooperación y la Paz; la Declaración de los Derechos del Niño; los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas y a otras declaraciones sobre educación geográfica. La Declaración Internacional sobre Educación Geográfica de la UGI está dirigida a “(...) todos los responsables de la política educativa, líderes educativos, redactores del curriculum y educadores en Geografía de todas las naciones del mundo, para ayudarles a garantizar que todos los jóvenes reciban educación geográfica (...)” (Declaración de UGI, 2016, p. 259).

---

<sup>11</sup> Este documento de 2016 proponía una educación geográfica universal, enumeraba contenidos geográficos para los distintos niveles y los grandes problemas contemporáneos como nudos críticos a enseñar. Se sustentaba en un enfoque social y humanista del espacio y proponía tres desafíos: la educación internacional, la educación ambiental y la educación para el desarrollo. En el año 2000 se había presentado la *Declaración Internacional sobre la educación Geográfica para la Diversidad Cultural* y, en el año 2007, la *Declaración de Lucerna sobre Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible* (De Miguel González, 2017).

Además de las contribuciones de la Geografía a la educación, la Declaración destaca la Investigación en Educación Geográfica como necesaria para profundizar en las dimensiones teórica y práctica y, a partir de ellas, mejorar las prácticas pedagógicas, el curriculum, la evaluación de la enseñanza, orientar nuevas investigaciones guiadas por el compromiso crítico y reflexivo (Declaración de UGI, 2016).

Respecto a las propuestas de la Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en relación con la educación en Derechos Humanos y la Cultura de la Paz, los lineamientos propuestos favorecen los objetivos de la paz mundial y el bienestar de la humanidad a través de propuestas en la educación, la ciencia, la cultura, las ciencias sociales y humanas, la comunicación y la información. UNESCO se guía por el principio de evitar los conflictos a partir de la formación para la paz, la equidad, justicia social, diálogo intercultural, solución no violenta de los conflictos desde el enfoque de los derechos humanos y los principios democráticos para la formación de ciudadanía. A partir de estos postulados se propone trabajar para la convivencia armónica y eliminar todas las formas de exclusión. Los sistemas educativos de cada Estado tienen la responsabilidad de fomentar capacidades en este sentido.

En el marco de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible esta agencia de Naciones Unidas promueve la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM), la educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y el Sostenimiento de la Paz. La ECM surgió en el año 2012 como ámbito prioritario a partir de la iniciativa mundial “La educación ante todo” propuesta por el Secretario General de ONU. Según este documento, 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). En relación a estas propuestas se ha estimulado la educación para la ciudadanía, la revisión de los programas de estudio y las políticas públicas. Las tres dimensiones conceptuales que componen la propuesta de ECM son: el cognitivo, el socioemocional y el conductual. A continuación se detallan, las dimensiones conceptuales básicas de la Educación para la Ciudadanía Mundial (UNESCO, 2015, p.15),

- ✓ **Cognitivo:** adquisición de conocimientos, comprensión y pensamiento crítico acerca de cuestiones mundiales, regionales, nacionales y locales, así como de las interrelaciones y la interdependencia de diferentes países y grupos de población.
- ✓ **Socioemocional:** sentido de pertenencia a una humanidad común compartiendo valores y responsabilidades, empatía, solidaridad y respeto de las diferencias y de la diversidad.
- ✓ **Conductual:** acción eficaz y responsable en el ámbito local, nacional y mundial con miras a un mundo más pacífico y sostenible.

Se considera que esta propuesta tiene un enfoque polifacético ya que utiliza conceptos y metodologías que se aplican en otros ámbitos como la educación en derechos

humanos, la educación para la paz, para el desarrollo sostenible y para el entendimiento internacional. En el año 2016, UNESCO publica el documento “Educación para la ciudadanía Mundial” que propone preparar a los educandos para los retos del siglo XXI, en el que se trabajan conceptos nodales, debates acerca de la temática, tensiones que enfrenta, formación de los docentes, cuestiones de la práctica como programas, rol de las tecnologías, las artes, los deportes y elabora un camino a seguir por parte de los Estados y especialmente los sistemas educativos.

La Educación para la ciudadanía mundial (ECM) es un paradigma marco en el que se narran de forma resumida las formas en que la educación puede desarrollar los conocimientos, competencias, valores y actitudes que los estudiantes necesitan para garantizar un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, sostenible y seguro. Representa un cambio conceptual en el sentido de que reconoce la importancia de la educación para comprender y solucionar los problemas mundiales en sus dimensiones social, política, cultural, económica y ambiental. Asimismo, reconoce el papel de la educación para llegar más allá de la evolución de los conocimientos y las competencias cognitivas para construir valores, competencias sociales y actitudes entre los alumnos, que pueden facilitar la cooperación internacional y promover la transformación social (UNESCO, 2016, p.10).

Ahora bien, esta propuesta no parece tarea sencilla en un mundo donde las desigualdades se acrecientan año a año y las organizaciones internacionales no han podido solucionarlas. Sin dudas la iniciativa es potente pero conllevará muchas discusiones acerca de lo que cada educador entiende por ciudadanía mundial. En realidad ¿se puede hablar de una única ciudadanía en un mundo en el que la diversidad se hace explícita cada día?

Ante este dilema Edda Sant (2018) propone educar para construir ciudadanía global, en plural, para que los estudiantes comprendan 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 tiene que incorporar el conflicto en sus discusiones. El debate de ciertos grupos nacionales defensores de sus identidades tiene que 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. “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” (Sant, 2018, p. 29).

Al igual que la globalización, la ciudadanía global presenta múltiples caras, algunos son parte del sistema y permanecen, mientras que otros, o nunca pueden entrar o son marginales en la trama global de relaciones. Ganadores y perdedores del presente,

quedará por debatir que futuro se pretende para los ciudadanos “globales”, discusiones que educadores e investigadores tendrán que fortalecer en el marco de las propuestas de Naciones Unidas.

#### **2.4. La Agenda 2030 y la formación en ciudadanía**

En el contexto global se están desarrollando debates, redefinición de políticas educativas, nuevas propuestas curriculares y de enseñanza que los estados comprometidos con la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible tendrán que definir en el marco de sus organizaciones institucionales. La Agenda 2030 aporta en alguno de sus objetivos especificidades para el trabajo en pos de la construcción de ciudadanía y la igualdad de oportunidades. Si bien todos los objetivos están vinculados, algunos explicitan cuestiones desarrolladas en esta investigación y plantean una agenda de políticas de compromiso que asumieron los Estados a partir de su firma en el año 2016.

El Objetivo 4 de la Agenda 2030, plantea “Garantizar la educación inclusiva y equitativa de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Entre sus siete metas se encuentran entre otras: incorporar a todos los niños y niñas a la educación primaria y secundaria, asegurar el acceso a formación técnica, profesional y universitaria a todos los hombres y mujeres. Hay una meta que se relaciona directamente con el objetivo de esta investigación ya que plantea la formación de ciudadanos para la construcción de la paz y está expresada del siguiente modo:

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (ODS, meta 7, 2016).

El Objetivo 5 de dicha agenda, postula el logro de “(...) la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas” cuyas metas se centran en erradicar las desigualdades de acceso a la educación, la discriminación y especialmente todos los tipos de violencia hacia las mujeres”<sup>12</sup>

El Objetivo 16, propone “promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas”. Entre las metas que se proponen para alcanzar este objetivo se encuentran: reducir significativamente todas las formas de violencia y las correspondientes tasas de mortalidad en todo el mundo; poner

---

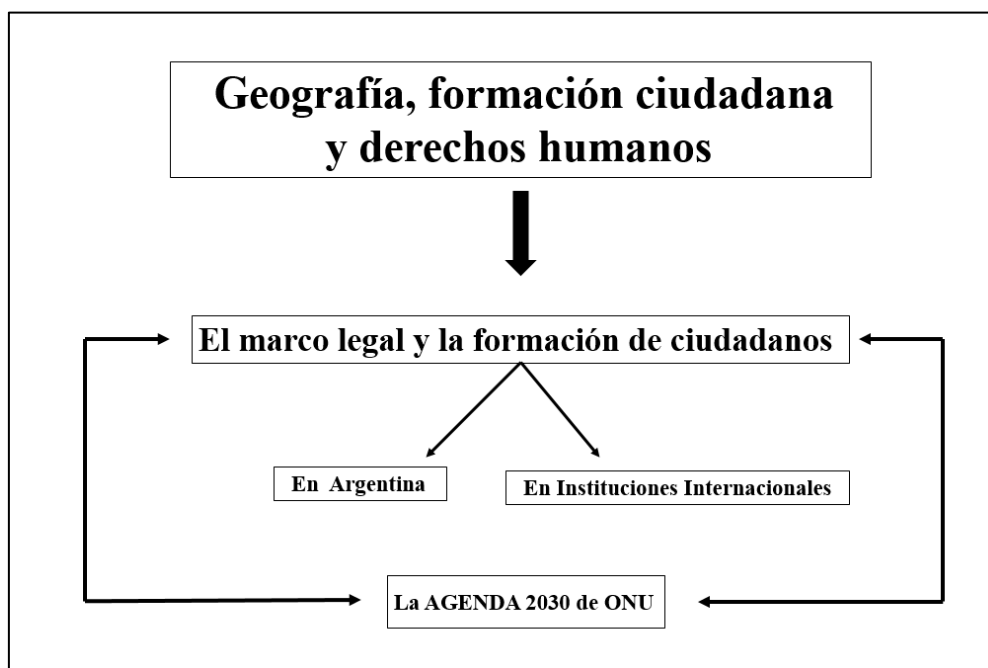
<sup>12</sup> Tema que se aborda en un capítulo 11 de esta tesis.

fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños; promover el estado de derecho en los planos nacional e internacional y garantizar la igualdad de acceso a la justicia para todos; reducir significativamente las corrientes financieras y de armas ilícitas, fortalecer la recuperación y devolución de los activos robados y luchar contra todas las formas de delincuencia organizada; reducir considerablemente la corrupción y el soborno en todas sus formas; crear a todos los niveles instituciones eficaces y transparentes que rindan cuentas; garantizar la adopción en todos los niveles de decisiones inclusivas, participativas y representativas que respondan a las necesidades; ampliar y fortalecer la participación de los países en desarrollo en las instituciones de gobernanza mundial; proporcionar acceso a una identidad jurídica para todos, en particular mediante el registro de nacimientos; garantizar el acceso público a la información y proteger las libertades fundamentales, de conformidad con las leyes nacionales y los acuerdos internacionales; fortalecer las instituciones nacionales pertinentes, incluso mediante la cooperación internacional, para crear a todos los niveles, particularmente en los países en desarrollo, la capacidad de prevenir la violencia y combatir el terrorismo y la delincuencia; promover y aplicar leyes y políticas no discriminatorias en favor del desarrollo sostenible.

En síntesis, la educación en derechos humanos es parte de un proceso que invita a los diferentes actores involucrados en la promoción, defensa y garantía de los mismos. La enseñanza de la Geografía para la construcción de ciudadanía implica compartir responsabilidades tal como se plantea en los documentos analizados. Desde la Agenda 2030 que presenta ONU, la propuesta de UNESCO de Educación para la Ciudadanía Mundial, los principios de la Unión Geográfica Internacional, los diseños curriculares de los Ministerios de Educación de cada Estado y de cada Provincia y el compromiso de cada docente contribuyen a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

La educación en derechos humanos y ciudadanía repercuten en la igualdad de oportunidades, la inclusión de sectores marginados, el respeto y cuidado del ambiente, la construcción de memoria colectiva en síntesis en la formación de cultura democrática. En la Figura N° 4 se presenta la síntesis de lo expuesto en el capítulo.

**Figura N° 4. Geografía, formación ciudadana y derechos humanos**



**Fuente:** María Cristina Nin (2019).

## Capítulo 3

### Memoria y Genocidios. Conceptos clave en las propuestas pedagógicas de Geografía

*(...) la didáctica de las ciencias sociales debe intentar seleccionar y definir unos conceptos claves transdisciplinares que den cuenta de la realidad del mundo de hoy desde una determinada perspectiva e interpretación. [...] un concepto clave es un concepto con una gran capacidad organizativa e inclusora que interesa a diversas ciencias sociales y que puede resultar especialmente útil por que justifica las inclusiones y exclusiones inevitables en toda selección de conocimientos escolares.*  
(Pilar Benejam, 2002, pp. 65-65)

Los conceptos son históricos, cambian de acuerdo al marco de referencia, y simultáneamente, los conceptos se reconstruyen en el proceso de búsqueda de interpretación de la realidad (Gurevich, 2005). El término concepto proviene de una palabra latina asociada al hecho de engendrar ideas, en este sentido, en una situación de enseñanza, los conceptos marcan rumbos, orientan las indagaciones y posibilitan la construcción de tramas explicativas indispensables para alcanzar la integración de saberes.

La enseñanza de las ciencias sociales adquiere, en palabras de Pagés (1998 a, p. 161), “(...) la responsabilidad de animar a los estudiantes a pensar críticamente los problemas políticos, sociales y personales, y cualquier aspecto de la sociedad”. Es por ello que en las propuestas de enseñanza de Geografía están presentes la conceptualización, que permite generalizar, es decir, contextualizar a partir de la relación de conceptos con el propósito de comprender hechos o problemas de la realidad social.

Paisaje, lugar, territorio, comunidad, identidad, así como los procesos derivados de sus dinámicas, tales como los genocidios, constituyen conceptos clave de las nuevas tendencias en los estudios geográficos. Estos conceptos remiten a formas creadas por la sociedad, por lo que no definen meros contenedores de cosas, sino que participan en forma activa de procesos de interacción y son el resultado de la materialización del saber y del poder. Resulta necesario discutir y comprender estos conceptos para aplicarlos al

análisis del espacio geográfico. Según Ortiz (2004), las ciencias sociales se articulan en torno a conceptos, donde cada uno requiere la interpretación y deconstrucción de su significado. Para interpretar los procesos se utilizan denominaciones abstractas provistas de significados específicos. Para explicar la complejidad de la abstracción conceptual, Ortiz sostiene que “(...) lo que diferencia a las ciencias sociales es que ellas deben liberarse de las nociones del sentido común, deben depurarlas para transformarlas en abstracciones más complejas, capaces de funcionar como categorías analíticas del pensamiento” (2004, p. 14-15). La deconstrucción de la realidad a partir de conceptos clave y la superación del sentido común, son propósitos del razonamiento científico.

El espacio geográfico debe leerse como el espacio construido y como tal, con toda la carga de percepciones, valores y sentimientos que la gente le imprime. La evolución histórica y epistemológica del objeto de conocimiento de la Geografía se da en un contexto espacio-temporal que se corresponde con la evolución y la conceptualización actual de la sociedad, tal como se aborda desde las ciencias sociales en general y desde la Geografía en particular.

Para comprender y explicar en clave geográfica el par dicotómico construcción/deconstrucción que se desarrolla a distintas escalas, se requiere la puesta en juego de nuevos conceptos, así como la resignificación de conceptos clásicos de la Geografía. El docente como actor político y agente del Estado participa en decisiones curriculares cuando planifica, gestiona su clase e interviene en la elaboración de un proyecto institucional, por tal motivo, es necesario que se apropie de los marcos normativos y políticos nacionales y provinciales. Tal como expresa Benejam (2001, p. 62),

El hecho de enseñar algo a alguien, exige que el profesor tome una serie de decisiones (sobre el contenido, el método, las estrategias de aprendizaje, los materiales, etc.). La didáctica tiene por objeto que el enseñante decida de manera consciente, responsable y pertinente. Para ello la didáctica indaga en el estudio de la teoría y en el contexto práctico donde opera.

La escuela y el aula son espacios de construcción de la ciudadanía, y es responsabilidad de quienes elaboran el currículum, de quienes planifican y desarrollan la enseñanza, estimular el análisis de la sociedad desde la perspectiva de los derechos humanos. Esta tarea implica poner en juego múltiples escalas para abordar problemáticas locales, nacionales y/o internacionales. Lo expuesto facilita la construcción de la memoria colectiva, y por esta razón “(...) tal vez sea necesario reconocer que no es posible pensar la educación y la cultura al margen del espíritu trágico de nuestra época” (Falchini, 2009, p. 19). De este modo, es posible reflexionar sobre hechos traumáticos cercanos, que



sucedan en la misma escuela, en el entorno familiar, en la ciudad, en el país que habitan y en otros territorios, haciendo foco en las distintas formas de violencia que se están agudizando.

### **3.1. El Programa Educación y Memoria como herramienta para construir conocimiento en el aula**

Instalar en las aulas la reflexión acerca de la memoria tiene estrecho vínculo con pensar la enseñanza en clave de derechos humanos. Los conflictos y tensiones que caracterizan la realidad social forman parte de la experiencia de vida de los sujetos. En este sentido, la memoria forma parte de una construcción cultural que es compartida porque trasciende los límites de la vida privada y se incorpora a la vida pública. Tal como expresa Makowsky (2002, p. 145), “(...) extendiendo los hilos de sus narrativas en los que se anudan recuperaciones, revisiones, y también invenciones sobre el pasado”. Las acciones humanas son las que activan el pasado, recuperan los recuerdos de los acontecimientos traumáticos y promueven el debate, la revisión y la construcción de la memoria.

La memoria, entonces, se produce en tanto hay sujetos que comparten una cultura, en tanto hay agentes sociales que intentan “materializar” estos sentidos del pasado en diversos productos culturales que son concebidos como, o que se convierten en, vehículos de la memoria, tales como libros, museos, monumentos, películas o libros de historia (Jelin, 2002, p. 37).

Con el propósito de instalar prácticas educativas que promuevan la enseñanza de la historia reciente, el Ministerio de Educación de la Nación lanza en 2006 el Programa Educación y Memoria. Para ello elabora y difunde materiales curriculares y promueve acciones de capacitación docente a nivel nacional.

Las acciones principales 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; las realizaciones 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, 2006 b s/p).

El Programa trabaja fundamentalmente en torno a tres ejes temáticos: 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 lo sostienen, que se compromete a los Ministerios de Educación

tanto nacional como de las provincias a la realización de acciones para la inclusión curricular y la enseñanza de dichas temáticas.

Es en este contexto normativo que interesa indagar en las posibles articulaciones de la enseñanza de la Geografía con los contextos históricos que provocaron genocidios a lo largo del siglo XX y XXI en diferentes escalas territoriales. Si bien la Geografía como ciencia social, se compromete desde sus bases teóricas con los tres ejes temáticos que propone el Programa, en esta tesis se aborda la relación entre la Geografía y los Genocidios del siglo XX. Para ello resulta necesario indagar e interpretar la producción académica relacionada con el concepto de genocidio y las posibilidades de articulación con la enseñanza de la Geografía.

### **3.2. Genocidio como clave conceptual**

En esta línea de análisis didáctico es relevante el concepto de recorte conceptual, como el modo de seleccionar la porción de la realidad territorial y la trama social que la conforma. Un recorte, tal como proponen Gojman y Segal (2005, p. 83) es “(...) la operación de separar, de aislar una parcela de la realidad coherente en sí misma, con una racionalidad propia, y a la que uno podría acercarse como si lo hiciera con una lente de aumento”. Es decir, inicialmente el Ministerio de Educación de la Nación elabora en acuerdo federal, los Núcleos que se consideran prioritarios para la enseñanza de las ciencias sociales en la Educación Secundaria. Luego las provincias construyen su currículum, y en las instituciones educativas se plantean prioridades y acuerdos de área para pensar la enseñanza. De los sucesivos recortes mencionados, sin dudas el más sustantivo es el que decide el profesor/a, ya que lo hace en función de la perspectiva disciplinar con la que se formó y con el enfoque de enseñanza con el que acuerda o concibe el equipo de enseñanza de la institución a la que pertenece.

Es responsabilidad de los docentes contemplar las posibilidades cognitivas de sus alumnos y los intereses que los movilizan de acuerdo al contexto socio-institucional en que se encuentren. Por lo tanto, las decisiones de la selección y secuenciación de los contenidos, es decir el recorte a enseñar, tienen que contemplar cuestiones como la significatividad lógica y psicológica.

La significatividad lógica es la coherencia del material a aprender en sí mismo, que se desprende de la estructura propia de la disciplina en cuestión. La significatividad psicológica deriva del grado de desarrollo que posee la estructura cognitiva del que aprende: en qué medida la madurez de la misma le permitirá asimilar significativamente el contenido en cuestión, estableciendo relaciones sustantivas con sus cogniciones previamente conquistadas (...). (Gojman y Segal, 2005, p. 81).

Otra cuestión que tiene que tener en cuenta el docente al momento de decidir su planificación, es la relevancia de los contenidos a enseñar. Considerar a un contenido relevante o no, implica una tarea compleja que está influida por variables política, económicas, culturales, educativas y pedagógicas (Gojman y Segal, 2005). Además influyen en estas decisiones la formación y el enfoque con que concibe la enseñanza de la disciplina el docente.

### **3.2.1. Una revisión espacial y temporal del uso del concepto genocidio**

Desde la perspectiva geográfica, tal como se expresó en páginas anteriores, el trabajo docente puede aportar claves para formar ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con los derechos humanos. Es importante en este sentido, recordar que Adorno expresó que la principal exigencia de la educación es que no se repita Auschwitz. “La educación en general carecería absolutamente de sentido si no fuese educación para una autorreflexión crítica” (Adorno, 1966, p. 2).

El concepto genocidio involucra, tal como Lemkin propuso, “(...) baterías de poderes coercitivos: legales, administrativos, políticos, ideológicos y económicos tanto como armados, violentos y militares” (Shaw, 2013, p. 61-62). Además de violencia física, el objetivo es destruir la trama social y cultural de un determinado grupo. “Una postura común es considerar al genocidio como una forma extrema de conflicto entre grupos sociales, particularmente grupos étnicos” (Shaw, 2013, p. 179). Los genocidios están impregnados de conflictos intergrupales, de este modo el conflicto se convierte en funcional al plan de exterminio.

Los procesos genocidas están marcados por violencia y exterminio con la intención de destruir un grupo social. Semelín (2002a) define las violencias extremas como las acciones específicas que exceden la violencia y son inaceptables para la concepción de humanidad de la modernidad. Caracterizadas por la variable cualitativa (atrocidades acompañadas de actos de violencia crueles) y cuantitativa (destrucción masiva de poblaciones civiles que no están implicadas en el conflicto).

En la Figura N° 5 se representan las distintas masacres ocurridas en el mundo durante el siglo XX. Las causas y consecuencias son diversas y todos los casos merecen un abordaje en profundidad. En esta tesis se seleccionaron los casos de Hereros y Namas (Namibia), Armenios (Imperio Otmano) y Tutsis y Hutus en Ruanda.



(Shaw, 2013, p. 104). Esta dimensión territorial de los genocidios es la que habilita a la Geografía a no ignorar estas temáticas en las aulas.

El término genocidio es controvertido para las ciencias sociales y presenta diversas connotaciones, las de la memoria, muchos son los grupos que desean que se reconozcan la matanza de sus integrantes en diferentes períodos históricos; las connotaciones vinculadas a la acción inmediata, cuando una población está en peligro y recurre a la intervención internacional para evitar las muertes, y las jurídicas como herramienta para demandar a los responsables (Semelín, 2002a). Se podría pensar en connotaciones educativas cuando se propone en la Convención de 1948 la prevención de los genocidios y también geográficas, si se analizan los procesos genocidas como modificadores de la organización territorial.

Existen discusiones, de orden jurídico, político y sociológico respecto al concepto genocidio. A nivel jurídico y gracias a los aportes de Lemkin, el genocidio se constituye en una categoría jurídica, es a partir de la Segunda Guerra Mundial cuando comienza a circular como la definición de un nuevo tipo de delito. En 1948, cinco años después de que el concepto sea propuesto por Lemkin, comenzó a formar parte del derecho internacional. A partir de discusiones de orden político en las Naciones Unidas el concepto quedó limitado a la destrucción de determinados grupos: étnicos, nacional, racial y religioso. Las disputas por recursos y territorio han sido motivo de la planificación masiva de asesinatos con el fin de apoderarse de los bienes codiciados. Sin embargo, la novedad de la modernidad es que el concepto de genocidio “(...) surgió para diferenciar esa modalidad clásica de la decisión de organizar una campaña sistemática para eliminar a grupos enteros de población, con el objetivo de erradicarlos del planeta y/o de utilizar el terror para disciplinar al conjunto social (Feierstein, 2016, p.14).

En la década del sesenta Franz Fanon en su crítica al colonialismo invitaba a debatir el genocidio, Jean Paul Sartre condenaba la guerra de Vietnam, pero fue Irving Louis Horowitz con su obra *Taking Lives: Genocide and State Power*, quien comienza los estudios comparativos en 1976, obra que pone el acento en el rol de los aparatos burocráticos en los procesos genocidas. Desde una perspectiva sociológica, la estadounidense Helen Fein publica *Accounting for Genocide*, obra que se caracteriza por establecer una tipología de los genocidios. En la década del ochenta, el sudafricano Leo Kuper con sus obras *Genocide* (1981) y *The Prevention of Genocide* (1985) realiza una crítica a la definición propuesta en 1948 desde la perspectiva comparativa. Yehuda Bauer crea en 1986 una revista titulada *Holocaust and Genocide Studies*, consideró al Holocausto una forma extrema de genocidio. Es Lyman Legters quien en la década de 1980 trabajó con el caso de la URSS de Stalin, a partir de dicho estudio propone

considerar el carácter universal del crimen de genocidio superando los criterios religiosos o nacionales predominantes en el mundo occidental.

Por su parte Eric Markusen considera a los bombardeos estratégicos de las guerras del siglo XX como masacres masivas de poblaciones civiles. Frank Chalk, Kurt Jonassohn (canadienses) e Israel Charny (israelí) propusieron la definición de etnocidio para designar todos los casos históricos de desaparición de un grupo cultural o lingüístico. En los ochenta y noventa, los trabajos del armenio residente en Estados Unidos, Vahakn Dadrian aportan desde la perspectiva comparativa al conocimiento de los casos de Armenia, Balcanes, Anatolia y el Caúcaso. En las últimas décadas, otra línea de investigación demuestra la conexión entre la dominación colonial y procesos genocidas, imperialismo y genocidios, es abordado por Enzo Traverso desde Italia, por el alemán Jurgen Zimmerer y los australianos Dirk Moses y Donal Bloxham.

Recientemente, el francés Jacques Semelín en su última publicación en español, *Purificar y destruir. Usos políticos de las masacres y genocidios* (2013), a partir de tres casos de violencia de masas: la destrucción de judíos en la Alemania nazi y en Europa del Este, el genocidio de Rwanda y el caso de Bosnia (ex Yugoslavia), centra su explicación en los modos discursivos de la estigmatización de la otredad, en el contexto internacional, en las dinámicas de crímenes masivos entre otros aspectos relevantes (Bruneteau, 2009, Shaw, 2013, Feierstein, 2016a).

El australiano Ben Kiernan se ha especializado en el genocidio camboyano, su obra más destacada es *El Régimen de Pol Pot. Raza, poder y genocidio en Camboya bajo el régimen de los Jemeres Rojos 1975-1979*, publicada en 2010 en su versión en castellano. Gabriel Péries y David Servenay (2011) publican *Una guerra negra. Investigación sobre los orígenes del genocidio ruandés (1959-1994)*. Gérard Prunier da luz a la actualidad de Sudán en su obra: *Darfur: el genocidio ambiguo. Sudán hoy* (2015).

En Argentina, Daniel Feierstein es el referente académico de los estudios sobre genocidio, es el Director del Centro de Estudios sobre Genocidios de la Universidad de Tres de Febrero y autor de numerosas publicaciones entre ellas: *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina* (2007), *Introducción a los Estudios sobre genocidio* (2016) y la última, *Los dos demonios (recargados)* (2018).

Desde la perspectiva histórica sociológica, Feierstein (2003) manifiesta que el genocidio no solo es la aniquilación de una fuerza social sino la destrucción de relaciones sociales en el conjunto de la sociedad a la cual va dirigido. “(...) la peculiaridad de la figura de genocidio radica en que se propone la destrucción de un grupo (y no solo de los individuos que conforman dicho grupo) y su objetivo último es buscar la destrucción de la identidad de los oprimidos para lograr imponerles la identidad del agresor” (Feierstein, 2016 a, p.114-15). Es decir que la destrucción se planifica, organiza y perpetra en un

contexto en el que un grupo ostenta el poder político por sobre otro. Los oprimidos tienen pocas oportunidades de resistir ante la organización de la destrucción organizada.

### **3.2.2. Discusiones en torno al concepto genocidio**

Todos los estudios académicos generaron discusiones en torno a lo jurídico y sociológico de la problemática de los genocidios. Muchos investigadores destacaron las falencias de los alcances de la definición propuesta por Naciones Unidas. Respecto a la definición de genocidio expresada por ONU, Kuper sostiene que,

(...) la mayor omisión se encuentra en la exclusión de los grupos políticos de la lista de grupos protegidos. En el mundo contemporáneo, las diferencias políticas son, como mínimo tan significantes como bases para la masacre y el aniquilamiento como las diferencias raciales, nacionales, étnicas y religiosas. Luego, también, los genocidios contra grupos raciales, nacionales, étnicos o religiosos son generalmente una consecuencia del conflicto político, o están íntimamente relacionados con él (Kuper, 1981, p. 39 en Feierstein, 2016 a, p. 21).

En los años noventa, luego de la guerra de los Balcanes y el genocidio de Ruanda crece la producción académica en relación al debate sobre el significado y alcance del concepto. No obstante este avance en las investigaciones, los estudios sobre el Holocausto eran los que predominaban. “Mientras tanto, nuevas experiencias de violencia contra civiles en Yugoslavia condujeron a la rápida diseminación de un concepto alternativo, “Limpieza étnica”” (Shaw, 2013, 21). Surgieron los estudios de casos comparativos, Vakahn Dadrian fue pionero en su investigación comparando los casos armenio y judío.

La creación de los Tribunales Penales Internacionales para la ex Yugoslavia y Ruanda marcaron un hito en el avance de la legislación, ya que fue la primera vez que se juzgó y condenó por genocidio, crímenes de guerra y crímenes contra la humanidad, y como consecuencia, esto derivó en avances en las investigaciones sobre la temática.

En el contexto de la formación de los Estados nacionales, el control, la opresión y castigo se canalizaban a través de las fuerzas de seguridad es por ello que las dimensiones iniciales propuestas por el concepto de genocidio se modificaron en el seno de las discusiones en Naciones Unidas. La discusión del término viró hacia la irracionalidad de los actos de ciertos grupos motivados por el odio, es decir se despolitizó la discusión legal del genocidio.

Si para Lemkin el eje del genocidio radica en la destrucción de la identidad de la población como práctica de opresión, pareciera que para las lógicas legales el genocidio es el producto del odio de un pueblo hacia otro (ya sea que se defina dicho pueblo como grupo nacional, racial, étnico o religioso), donde las lógicas geopolíticas, la funcionalidad el

exterminio y el terror como herramienta de opresión no juegan papel alguno. En esta lógica binaria los turcos asesinan armenios, los alemanes aniquilan a judíos y gitanos, los serbios a bosnios, los hutus a tutsis, como si las identidades (turcos, armenios, alemanes, judíos, etc.) fueran tan esenciales como los odios. Esta explicación, además de despolitizada resulta irreal e insostenible históricamente (Feierstein, 2016a, p. 15-16).

Bruneteau (2009) sostiene que la definición de genocidio proclamada por la Resolución de Naciones Unidas decepciona a los estudiosos de las grandes masacres. No obstante ello reconoce que “La Convención de 1948, que entró en vigor el 12 de enero de 1951 y a la que cincuenta años después se adhirieron 130 países, marcó una etapa teórica importante en la historia del Derecho internacional y abrió, sin duda, una nueva época” (Bruneteau, 2009, p. 18). Desde el punto de vista jurídico pasaron muchos años desde la Proclamación de la Convención sobre el genocidio hasta que se concretaron los juicios para aplicar dicha categoría. Sin embargo, los investigadores de diferentes disciplinas comenzaron su estudio partiendo del caso nazi y comparando con otros ocurridos antes y después. Los principios de referencia para estudiar los genocidios de manera comparativa son: la definición del objetivo, el grado de intencionalidad, el perfil de los ejecutores y los modos de la puesta en práctica (Charny, en Bruneteau, 2009). Los genocidios son procesos en los cuales estas cuatro variables de estudio se convierten en dinámicas,

La noción de un proceso genocida, subrayada por Leo kuper y revalorizada con fuerza hoy por Alexander L. Hinton, Mark Levene o Jacques Semelin, tiene la ventaja de tener en cuenta la fase de incubación (genocidal priming) en sus dimensiones sociales, ideológicas y culturales, al tiempo que concede un lugar central a la fase de aceleración (genocidal activation), en la que entran en juego las incitaciones del poder y el peso del contexto (Bruneteau, 2009, p. 37).

El concepto genocidio es, tal como se puede interpretar, problemático por las discusiones que generó desde su nacimiento en el plano jurídico, académico y real. A pesar de la propuesta inicial de Lemkin de finalizar con las atrocidades documentadas, el siglo XX continuó plasmando en la historia procesos genocidas, que no han podido erradicarse en el transcurso del siglo XXI. La Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio de 1948 (CPSDG) impulsa la indagación de los delitos de genocidio a partir de dos objetivos, la prevención y la sanción de los delitos que esa Convención define. Tanto Lemkin como la CPSDG hacen hincapié en que las víctimas pueden sobrevivir, es decir que la definición de genocidio incluye otros actos destructivos tales como daños a la salud física y psíquica, degradación de condiciones de vida (Travis, 2017).

Existen otros crímenes que violan los derechos humanos pero que deben ser juzgados con otro marco penal vigente. Atrocidades en masa que no se tipifican como



genocidio, se enmarcan en lo establecido en el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional. Es así como los crímenes que “(...) exigen la definición de responsabilidades individuales no necesitan restringirse a la concepción del delito de genocidio; por el contrario, quienes cometan estos delitos, que no encajan en la definición de genocidio, pueden ser juzgados por haber cometido crímenes de lesa humanidad” (Rosenberg, 2016, p. 30). En este sentido el Derecho Internacional ha avanzado tal como se explica en los capítulos 11 y 12 en los que se desarrolla la violencia contra las mujeres y los niños en contextos genocidas.

Si bien para el derecho internacional es apropiado el concepto genocidio, desde la miradas académicas es más adecuado utilizar la expresión “práctica social genocida” tal como manifiesta Feierstein (2007), ya que 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 también 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, 2002b, p. 11).

- ✓ Un proceso, ya que la matanza puede considerarse como el resultado de una historia política de larga duración, de un espacio cultural y de un contexto internacional particulares.
- ✓ Organizado, porque no es una destrucción accidental, es organizado, orientado y construido hacia tal o cual grupo, es una acción colectiva, la mayoría de las veces impulsada por el Estado y sus agentes.
- ✓ De destrucción ya que incluye prácticas de demolición, incendios, aniquilación de la presencia del otro, marchas forzadas o deportaciones.
- ✓ De civiles, esta expresión engloba poblaciones dispersas y/o pueblos enteros (Semelín, 2002b).

Una práctica social genocida es tanto aquella que tiende y/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 lo que los organismos internacionales tienden a denominar “mecanismos de alerta temprana” (Feierstein, 2007, p. 36). En síntesis, se concibe al genocidio como un proceso, el cual se inicia mucho antes del aniquilamiento y concluye mucho después, aun cuando las ideas de inicio y conclusión sean relativas para una práctica social, aun cuando no logre desarrollar todos los momentos de su propia periodización.

### 3.2.3. El genocidio como proceso, tipologías y diásporas

La existencia de un genocidio se reconoce como un proceso, es decir una práctica social que está compuesta por diferentes períodos que atienden a la construcción, destrucción y reconstrucción de las relaciones sociales. A lo largo de los avances de los estudios académicos se han presentado diferentes periodizaciones. Stanton (1996) sugiere ocho etapas para el desarrollo del proceso genocida; clasificación, simbolización, deshumanización, preparación, polarización, identificación, exterminio y negación. Esta última etapa, la de la negación, es la que persiste en el tiempo tal como se podrá apreciar en lo desarrollado en el Capítulo 5 referido al genocidio de Hereros y Namas (Namibia) y en el Capítulo 6 donde se aborda el caso del genocidio de los Armenios.

Existen investigadores que desarrollan otras tipologías. “Helen Fein identifica cinco etapas necesarias y que, con frecuencia, se presentan de modo secuencial: definición (identificación de las víctimas de la discriminación), despojo (de los derechos, roles, puestos, reclamos), segregación (uso obligatorio de la estrella amarilla), aislamiento, concentración” (Rosenberg, 2016, p 31).

Los autores Bártolo, Feierstein, Levy y Montero (2007), proponen cinco momentos para la periodización del proceso genocida:

- 1) La construcción de una otredad negativa, “Este proceso remite a la ruptura inicial, a la marcación del sujeto social a ser exterminado. El poder retoma símbolos y características existentes en el imaginario colectivo, construye nuevos símbolos y mitos y refuerza los prejuicios latentes a fin de construir un sujeto social como negativamente diferente. Intenta delimitar dos campos: los iguales, los sujetos cotidianos, mayoritarios como distintos cualitativamente de los otros, de aquellos que no quieren ser como todos y, por lo tanto, *no deber ser* (Bártolo et al, 2007, p. 38).
- 2) Hostigamiento, esta etapa consta de dos tipos de acción, la primera es desarrollada por la fuerza social dominante la cual implementa acciones contra el sujeto construido como “otredad”. La segunda acción es estatal y está relacionada con la limitación de ciertas libertades a través de instrumentos jurídicos tales como la prohibición de ejercer la profesión, o restricción en el derecho a la propiedad. “El doble hostigamiento (físico y legal) busca excluir al diferente del mundo normalizado” (Bártolo, et al, 2007, p. 41).
- 3) Aislamiento espacial en el cual se produce un ordenamiento cartográfico espacial que consiste en “(...) delimitar el espacio (social, geográfico, político) por el que puede transitar esta fracción “diferente”. Si bien el aislamiento comienza con la intención de distinguir y delimitar dos campos (el de los iguales y el de los distintos), en este momento el reordenamiento del espacio

pasa por ubicar territorios permitidos y prohibidos” (Bártolo, et al, 2007, p. 42). Los guetos fueron la expresión de esta etapa.

- 4) Debilitamiento sistemático es el momento en el que se decide entre “(...) aquellos que deben ser exterminados según la lógica genocida y aquellos que pueden ser exterminados según las circunstancias sociales que rodean el proceso” (Bártolo, et al, 2007, p. 44). Se caracteriza por acciones como resquebrajamiento físico, psíquico y selección. Las condiciones de vida se deterioran, lo que conduce al proceso de selección y a la “determinación de la cuota de los que van a morir, la construcción de los “otros” dentro de los “otros”” (Bártolo, et al, 2007, p. 45).
- 5) Exterminio, sería la etapa final en la que se completaría la extinción física, psíquica e histórica de un grupo social. “El proceso termina para la fracción catalogada como “otra negativa”, pero instala una nueva situación, en la cual las fracciones dominantes le han demostrado al conjunto de la sociedad las consecuencias del control autónomo del propio cuerpo, el nuevo poder de soberanía (...)” (Bártolo, et al, 2007, p. 46). Este poder se define por la eficiencia en desaparecer poblaciones a través el asesinato serial.

Las etapas mencionadas tienden a una generalización, es difícil definir un solo proceso genocida ya que cada caso en particular presenta variaciones y acciones propias de la dinámica del proceso histórico y de las variables que lo conforman. Éstas pueden ser geográficas, tecnológicas, políticas, internas y externas, entre otras. La negación del proceso genocida (Fierestein, 2007, 2016; Der Ghougassian, 2009; Granovsky, 2014; Ministerio de Educación, 2014) es la etapa que en algunos de los casos analizados se prolonga en el tiempo y la que convoca a restituir la memoria y trabajar para garantizar la no repetición de los genocidios.

En todos los casos, tales acciones colectivas de destrucción presuponen una relación totalmente asimétrica entre agresores y víctimas. Se trata precisamente de la destrucción unilateral (one-sided destruction) de individuos y grupos que no están en condiciones de defenderse. Importa señalar que esto no prejuzga en nada de la posición anterior o futura de las víctimas, que han podido o podrán ser verdugos a su vez (Semelín, 2002, p. 5).

Alexander Laban Hinton (2016) propone un canon de Estudios sobre genocidios que considera al Holocausto como prototipo; una tríada compuesta por el Holocausto, el Genocidio Armenio y Ruanda; el núcleo de Estudios del Siglo XX constituida por el Holocausto, Genocidio Armenio, Camboya, Ruanda, Bosnia, Darfur (siglo XXI) y Pueblos Indígenas (como un todo). Luego un Segundo Círculo integrado por: Pakistán del Este, Caso Kurdo, Guatemala, Herero/Namibio, Kosovo, Cartago, Genocidios colonizadores (Settler genocides) y Ucraniano/Soviético. Y los estudios sobre genocidios de la Periferia: Indonesia, Argentina, Casos específicos de pueblos indígenas, Genocidios

de la Antigüedad, Casos asirio y griego, Timor del Este, Burundi, China Maoísta, República Democrática del Congo y por último, los Genocidios Olvidados: Multitud de casos más o menos invisibles, ocultados, olvidados.

En relación con la prevención de los genocidios es una obligación jurídica y también moral para los Estados, ya que es lo que establece la Comisión para la Prevención y Sanción de los Genocidios (CPSDG).

La Corte Internacional de Justicia sostuvo que la prevención es una obligación jurídica y diferente a la obligación de sancionar el genocidio. (...) Más de 136 estados asumieron la responsabilidad de prevenir el genocidio y la prohibición de este delito es *jus cogens*, es decir una norma tan fundamental que ningún estado puede derogarla (Rosenberg, 2016, p 34).

Los procesos genocidas implican la violencia planificada y perpetrada por organizaciones que detentan poder, poder que se ejerce con armas de diferente grado de sofisticación sobre la población civil. Shaw entiende que "(...) el genocidio es un tipo de conflicto social desigual entre dos conjuntos de actores, que es definido primariamente por el tipo de acción llevada a cabo por el más poderoso" (Shaw, 2013, p. 247). Es decir el autor considera la desigualdad de poder entre los actores involucrados, unos armados, otros civiles y también la posibilidad de resistencia de algunos grupos sociales que se materializa, y se territorializa, con diversas acciones como por ejemplo las diásporas.

El desplazamiento de personas impuesto por los contextos genocidas generan comunidades que intentan sostener su cultura, costumbres, prácticas religiosas y todo tipo de vínculos que evoquen la situación previa al hecho traumático. Esta acción social de crear una trama de vínculos transversalizados por la identidad, da lugar a la construcción de diásporas. El concepto *diáspora* según la Real Academia Española (2018) refiere a dos aspectos: a) la dispersión de los judíos exiliados de su país y b) la dispersión de grupos humanos que abandonan su lugar de origen. Esta última acepción es la que corresponde aplicar al momento de abordar los desplazamientos en contextos de genocidio y posterior creación de comunidades de armenios en diferentes lugares del mundo.

Las diásporas, como un fenómeno social, se conforman como lugares comunitarios-identitarios, espacios interconectados a diferentes escalas, flujos de personas, bienes e ideas y la vinculación a un espacio territorial de la memoria. En un marco general las diásporas se caracterizan por tres elementos centrales: la conciencia, que sería la reivindicación de una identidad nacional; la existencia de una organización política, religiosa o cultural del grupo de dispersión y la existencia de contactos de diversas formas, ya sean reales o imaginarias, con el territorio del país de origen.

### **3.3. Los genocidios, ¿son procesos del pasado?**

Se asocia el genocidio a la guerra. Por lo tanto, mientras existan conflictos y guerras, persiste el peligro que se reiteren genocidios debido a condiciones que lo favorecen, éstas se visualizan en “(...) guerras relativamente localizadas donde las organizaciones de poder armado - tanto Estados reconocidos como movimientos insurgentes - están ligados de cerca con bases étnicas y las rivalidades armadas están etno-politizadas; y en campañas religiosamente politizadas identificando poblaciones no creyentes como blancos” (Shaw, 2013, p. 254-255). Este contexto puede reconocerse en la región de los Grandes Lagos de África oriental, por considerarse un conflicto relevante se desarrolla en el capítulo 7, o el caso de los Roginyás de Myanmar en el capítulo 8.

El siglo XX ha dejado valiosos avances en materia de derechos, tales como la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención para la Prevención y Sanción de los Genocidios. Ambas constituyen un intento de diferentes actores sociales: investigadores, instituciones estatales, internacionales, activistas e integrantes de variadas Organizaciones No Gubernamentales (ONG) de reflexionar y poner fin a crímenes cometidos durante siglos.

El marco legal que propone prevenir y castigar las atrocidades cometidas no es suficiente si se tienen en cuenta los conflictos bélicos que aún persisten y los nuevos que surgen. Pero sin dudas está instalada la expectativa de cambiar las condiciones de determinados territorios para continuar trabajando desde el ámbito académico, investigativo, educativo, comunicacional, legislativo, desde la gestión estatal y privada, entre otros, en sostener y profundizar las acciones de prevención de todo tipo de violencias entre seres humanos. En este camino, las clases de Geografía ofrecen una oportunidad.

### **3.4. Aportes conceptuales que iluminan la interpretación de las nuevas guerras**

En los procesos genocidas, la deshumanización de las víctimas habilita a los perpetradores a cometer diferentes tipos de atrocidades. En la teoría de la deshumanización el poder o estatus diferencial es uno de los elementos clave del genocidio. “La difusión insistente de imágenes denigratorias, tales como gusano, cucaracha, serpiente, etc, alimenta una visión deshumanizadora del otro. Destruir simbólicamente su condición humana es una premisa previa para acabar con él” (Frigolé Reixach, 2003, p.12). La pretensión de eliminar la subhumanidad convierte al genocidio en un proceso que reconfigura el concepto de humanidad.

Ramón Grosfoguel (2013), académico de la teoría decolonial, sostiene que la estructura de poder racial, patriarcal y sexista considera a ciertos sujetos inferiores, como

no humanos, sujetos que no poseen derechos que se encuentran bajo la línea de la posibilidad de reclamar por ellos, “(...) sujetos considerados inferiores no piensan y no son dignos de la existencia, porque su humanidad está en duda. Pertenecen a la «zona del no-ser» fanoniana o a la «exterioridad» dusseliana” (Grossfoguel, 2013, p. 52). En una línea similar la pensadora feminista Judith Butler dice que “(...) sólo reconocemos ciertas vidas como humanas y como reales, y esto ocurre porque existen esquemas conceptuales que controlan lo que somos capaces de reconocer. (...) La clave está en entender que toda vida humana es igualmente valiosa y debe ser reconocible como tal, independientemente de las circunstancias políticas que la rodeen” (Butler, 2010, s/p). Es decir mujeres/hombres, niñas o niños sin derechos, violables, instrumentos sin poder de decidir y utilizados para destruir sus comunidades. Se puede interpretar como un genocidio a través de sus cuerpos.

También desde la perspectiva feminista Rita Segato (2014) sostiene que a partir del paradigma del biopoder se redefine la territorialidad con una nueva concepción de territorio en el que el papel del cuerpo de las mujeres cambia. En este sentido, a autora sostiene que,

El cuerpo inscrito como territorio y su afinidad con el biopoder es la forma última de control y completa la comprensión de la nueva territorialidad y sus demandas por lealtad y antagonismos ostensivos. Podría decirse que esta territorialidad es para-étnica. Esta nueva territorialidad no es otra cosa que *hidden-script* y precondition de las guerras no convencionales, las nuevas formas de guerra: el poder actúa en este estadio directamente sobre el cuerpo, y es por eso que, desde esta perspectiva, es posible decir que los cuerpos y su ambiente espacial inmediato constituyen tanto el campo de batalla de poderes en conflicto como el bastidor donde se cuelgan y exhiben las señas de su anexión. Como he dicho, el cuerpo femenino o feminizado se adapta más efectivamente a esta función enunciativa porque es y siempre ha sido imbuido de significado territorial. El destino de los cuerpos femeninos, violados e inseminados en las guerras da testimonio de esto. Pero lo que la nueva territorialidad introduce es una vuelta de tuerca en esa afinidad, ya que el cuerpo se independiza de esa contigüidad y pertenecía a un país conquistado, y pasa a constituir, en sí mismo, terreno-territorio de la propia acción bélica (Segato, 2014, p. 352).

La violación como método utilizado en conflictos bélicos con la intención de destruir la trama de un grupo social (pueblo o grupo étnico), se transforma en el método eficaz para transmitir el mensaje de poder y supremacía a través de la crueldad.

Ese cuerpo en el que se ve encarnado el país enemigo, su territorio, el cuerpo femenino o feminizado, generalmente de mujeres o de niños y jóvenes varones, no es el cuerpo del soldado-sicario-mercenario, es decir, no es el sujeto activo de la corporación

armada enemiga, no es el antagonista propiamente bélico, no es aquel contra quien se lucha, sino un tercero, una víctima sacrificial, un mensajero en el que se significa, se inscribe el mensaje de soberanía dirigido al antagonista (Segato, 2014, p. 363).

Rita Segato (2012, 2014, 2016) introduce el concepto de femi-geno-cidios para denominar a los feminicidios cometidos en contextos de nuevas guerras. Sostiene que se aproximan a la categoría de genocidio por sus agresiones a las mujeres con intención de letalidad y eliminación física. Los agresores forman parte de una organización o colectivo, actúan en conjunto y las víctimas también pertenecen a un colectivo, una categoría social: género. El término femigenocidio se aplica para las mujeres y también para los hombres, víctimas igualmente en contextos bélicos, denominados hombres feminizados. La característica principal es lo impersonal del crimen y su sistematicidad.

Según Taylor (1999) en el genocidio de Ruanda de 1994 las mujeres fueron objeto de tanta o más violencia que los hombres (En Frigolé Reixach, 2003). Se pretendía eliminar al grupo, lo que implicó asesinatos de hombres y mujeres. Pero las violencias ejercidas contra las mujeres adoptaron diferentes métodos, con el propósito de destruir la clave de la procreación y de la reproducción como continuidad el grupo étnico. En este sentido, la mujer se convierte en un objetivo importante de agresión simbólica y real en los genocidios contemporáneos.

En la Figura N° 6 se sintetizan las ideas expuestas y para cerrar este capítulo, en pocas palabras, se presenta el legado de Stéphane Hessel acerca de la esperanza de construir un futuro sin violencia, con diálogo, donde prime el respeto por el otro diferente o el que piensa distinto,

Hay que comprender que la violencia da la espalda a la esperanza. Hay que dotar a la esperanza de confianza, la confianza en la no violencia. Es el camino que debemos aprender a seguir. Tanto del lado de los opresores como de los oprimidos, hay que llegar a una negociación que haga desaparecer la opresión; eso es lo que permitirá que no haya violencia terrorista. Es por esta razón que no deberíamos acumular mucho odio.

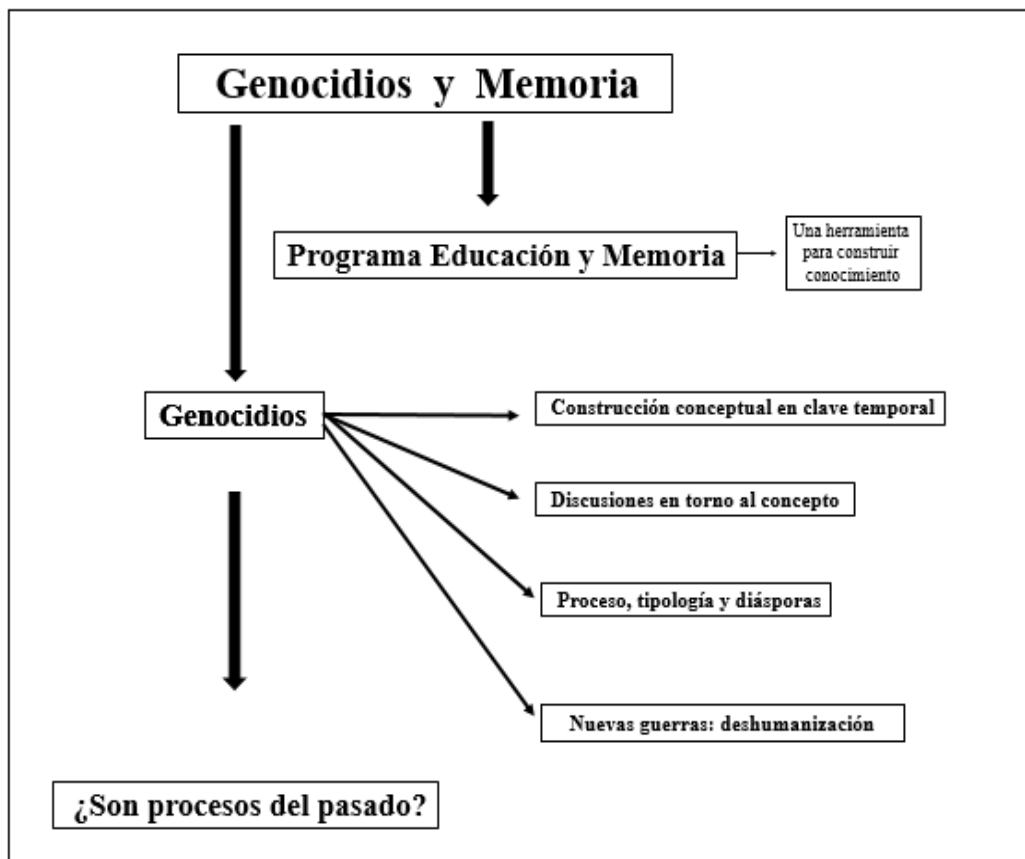
El mensaje de un Mandela, de un Martin Luther King encuentra toda su pertinencia en un mundo que ha sobrepasado la confrontación de las ideologías y el totalitarismo conquistador. Es un mensaje de esperanza relativo a la capacidad de las sociedades modernas para lograr la superación de los conflictos a través de una mutua comprensión y una atenta paciencia. Para conseguirlo, hay que basarse en los derechos, cuya violación, cualquiera que sea el autor, debe provocar nuestra indignación. No cabe transigir respecto a los derechos (Hessel<sup>13</sup>, 2011, p. 43).

---

<sup>13</sup> Stéphane Hessel nació en Berlín en 1917 fue miembro de la Resistencia y posteriormente apresado por la Gestapo en 1944. Sobrevivió y luego de la Segunda Guerra Mundial trabajó como diplomático y colaboró con Naciones Unidas. En 1948 formó parte del equipo que elaboró la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Sus dos últimas publicaciones antes de su fallecimiento a los 93 años fueron: “¡Indignate!” (2011) y “El camino de la Esperanza” en coautoría junto a Edgar Morin (2013).

El Legado de Stéphane Hessel, a través de su lucha y sus escritos, compromete a los integrantes del ámbito educativo, tanto desde la investigación como de la enseñanza a trabajar desde la perspectiva de los derechos, la resolución de los conflictos, la promoción del diálogo y el respeto por la diversidad como único camino para construir una sociedad democrática.

**Figura N° 6. Genocidios y Memoria**



**Fuente:** María Cristina Nin (2019).



## Capítulo 4

### **Un puente entre metodología de investigación y prácticas pedagógicas. Método, técnicas, fuentes e investigación en Geografía**

*Hay una constelación de datos y una serie de proposiciones que, lenta y socarronamente, a favor de escritos, periódicos, educación, libros escolares, carteles, cine, radio..., penetran en un individuo y constituyen su visión del mundo (de la colectividad) a la que pertenece.*  
(Frantz Fanon, 1973, p. 126)

En este capítulo se establecen algunas consideraciones acerca del proceso del conocimiento científico y la investigación en el área de las didácticas de las ciencias sociales y, en particular, de la Geografía. El proceso de investigación se concibe como una relación compleja entre el sujeto y el objeto. El sujeto es la persona que adquiere o elabora el conocimiento. El conocimiento es siempre conocimiento para alguien, pensado por alguien. Por ello no existe conocimiento sin sujeto. Este conocimiento es siempre conocimiento de algo, de alguna cosa, denominada objeto de conocimiento (Sabino, 1996).

Expresa Sabino que sujeto y objeto “(...) quedan así como dos términos que sucesivamente se oponen, se compenentran, se separan, se acercan, en un movimiento que se inicia por la voluntad del investigador que desea el conocimiento y que en realidad continúa repetidamente” (Sabino 1996, p.29). Es decir para llegar al conocimiento el investigador debe aproximarse reiteradas veces a lo que está investigando. En la investigación didáctica la posición que ocupa el sujeto cognoscente frente al objeto por conocer es especial ya que el sujeto es al mismo tiempo integrante y actor activo del objeto que pretende conocer (Prats, 2002).

El método, entendido como el o los procedimientos que se utilizan para orientar la investigación y obtener conocimiento científico, tal como el origen de la palabra lo indica es “(...) el camino para llegar a un resultado” (Sabino, 1996, p. 157) y se refiere a la lógica interior del proceso de descubrimiento científico. La selección de instrumentos y técnicas elegidos para llevar adelante la investigación constituyen parte del método de

la misma. Las fuentes secundarias son registros que han sido seleccionados y procesados por otros investigadores, los datos pueden ser primarios o secundarios. Los datos secundarios son “(...) partes de una misma secuencia: todo dato secundario ha sido primario en sus orígenes, y todo dato primario, a partir del momento en que el investigador concluye su trabajo, se convierte en dato secundario para los demás” (Sabino, 1996, p. 157).

La metodología cualitativa enriquece y sirve de fundamento a las nuevas perspectivas de la ciencia geográfica. Es desde la Geografía social, que se pretende comprender los fenómenos sociales, desde la perspectiva de los actores o sujetos que participan de ellos. Hérin (2006) expresa respecto a la Geografía social francesa lo siguiente,

Esta geografía social se interesa prioritariamente por los hombres, por las sociedades, más que por los espacios, que ella considera que son producto de las sociedades. Inmersa en el mundo que vivimos, pretende ser a la vez científica e implicada en las cuestiones de la sociedad de nuestro tiempo. También es crítica tanto en el terreno científico como en el campo social (Hérin, 2006, p.1).

La investigación en geografía social se sustenta en una actitud social crítica y en los principios universales de la racionalidad en la investigación y en valores universales que según Hérin (2006, p. 28) deberían “regular las relaciones sociales: el respeto al ser humano; la igualdad de derechos, de deberes y de oportunidades, de donde proceden los principios de justicia y equidad; el respeto a las libertades individuales y colectivas (...); los principios de solidaridad”. Es desde esta perspectiva geográfica que se pretende contemplar las dimensiones que conforman las relaciones sociales en territorios en conflicto para contribuir al conocimiento de las relaciones de alteridad.

Las características de las investigaciones cualitativas-interpretativas que priorizan la triangulación se sintetizan en el cuadro siguiente (Figura N° 7).

**Figura N° 7. Características de las investigaciones cualitativas-interpretativas**

Variables de la investigación cualitativa-interpretativa	Características
<b>El marco natural</b>	La investigación cualitativa se desarrolla fuera del laboratorio, en contacto directo con los fenómenos objeto de estudio, y si ningún tipo de aislamiento o de encapsulación orientada a su control.
<b>El diseño emergente</b>	Esta investigación está siempre abierta a nuevos enfoques, planteamientos, conceptos e interpretaciones, lo que impide la fijación, a priori, de un esquema rígido de comportamiento y de planteamiento.
<b>La flexibilidad técnica</b>	Paralelamente las técnicas aplicadas deben ser adaptables a las realidades múltiples, conflictivas, desagregadas, que intenta explicar, y sensitivas a la interacción e intercambio constante que se da entre investigador e investigado.
<b>Teoría contrastada</b>	Más que iniciar el trabajo con una teoría que controle el proceso de investigación, prefiere ir extrayendo y elaborando ésta a partir de los datos y dentro del contexto de los mismos, de forma que la teoría vaya siendo formulada a medida que puede ir siendo contrastada con la misma experiencia investigadora.
<b>Muestreo intencional</b>	Más bien que representar, a modo de réplica miniaturizada, todos los casos existentes en el universo objeto de investigación, se busca comprender el máximo de algunos casos seleccionados sin pretender generalizar los resultados a todo el colectivo.
<b>Interpretación ideográfica</b>	Opuesta a la interpretación nomotética que busca generalizar de lo particular a lo universal. La interpretación está siempre condicionada por, y referida a, el contexto concreto en el que se recoge y se analiza la información.
<b>Aplicación tentativa</b>	Lejos de presumir una rápida generalización de los datos concretos a situaciones universales, supuestamente semejantes, la investigación cualitativa investiga el significado de casos dentro de un contexto único, más bien que formular leyes generales.
<b>Estudio de casos</b>	El producto final normal de una investigación cualitativa es presentado, en consecuencia, como un estudio de caso, con su riqueza múltiple en medio de su unidad contextual, en el que sobresale y destaca la descripción espesa de un universal concreto.
<b>Resultados negociados</b>	Refleja una de las características más singulares de la investigación cualitativa, la interacción y la interdependencia entre investigador e investigado, que desemboca en una captación-interpretación de sentido, compartida y dada por buena por ambas partes intervinientes. La interpretación final queda sellada por un pacto implícito de aceptación y de validación-legitimación, por parte de ambos lados.

**Fuente:** María Cristina Nin (2019). Elaborado en base a Ruiz Olabuenaga (1996).

En las nuevas perspectivas de la ciencia geográfica ancladas en investigaciones cualitativas, el método etnográfico se transforma en herramienta útil para poder concretar investigaciones geográficas. Este enfoque le permite al investigador elaborar interpretaciones respecto de lo que expresan los entrevistados (Guber, 2001). Las investigaciones etnográficas constituyen la interpretación sobre lo que el investigador vio y escuchó. Es por ello que en este tipo de enfoque el rol del sujeto investigador adquiere relevancia, status inexistente en períodos anteriores de la Geografía. El investigador se convierte en un mediador entre la teoría y la investigación con el objeto de favorecer el conocimiento del mundo. El investigador social se propone dar a conocer una cultura a quienes no forman parte de ella, a través de su participación y exposición a ella. De este modo, mediante la observación directa y las entrevistas intenta reconstruir e interpretar según su marco teórico, la realidad social de la que es parte el entrevistado o el grupo objeto de análisis.

#### **4.1. La importancia de la palabra de los sujetos**

La entrevista como técnica que permite obtener datos, metodológicamente es una forma de interacción social en la que el investigador “(...) formula preguntas a las personas capaces de aportarle datos de interés, estableciendo un diálogo peculiar, asimétrico, donde una de las partes busca recoger informaciones y la otra es la fuente de esas informaciones (...)” (Sabino, 1996, p. 167).

Una de las ventajas de la entrevista, es que permite la indagación sobre la realidad, es que los sujetos que proporcionan la información son actores sociales involucrados directamente en la problemática que se está estudiando. El relato de sus experiencias, así como sus opiniones y reflexiones en torno al tema de la investigación, constituyen información relevante para la interpretación de la problemática. Al respecto, Sautu expresa que la entrevista presenta ventajas en relación a otras técnicas, entre ellas menciona la riqueza informativa de las palabras y las interpretaciones de los entrevistados; el investigador tiene la oportunidad de clarificar y repreguntar en un marco de interacción directo, flexible, personalizado y espontáneo; permite acceder a información difícil de obtener (Sautu, 2005).

Las entrevistas en profundidad, como técnica de investigación para lograr información primaria en la investigación cualitativa, alcanzan su validación cuando se produce el grado de saturación, es decir, cuando las observaciones y respuestas de los entrevistados se convierten en previsibles. En este momento se culmina la realización de las mismas. En el abordaje de las acciones de los sujetos se recurre a trayectorias personales o relatos de vida orientados temáticamente para acercarnos a la realidad que se pretende estudiar. En las ciencias sociales recopilar información de las trayectorias de

los actores involucrados en la problemática que se investiga, nos permite interpretar a través de la voz de los protagonistas, el contexto social en el cual están insertos y así poder comprender desde adentro el problema que se investiga.

La presencia del investigador en el campo, posibilita estar en contacto directo con los actores en el desarrollo de sus acciones cotidianas y por lo tanto, aprender de ellos, comprender los significados de las acciones y sucesos que los involucran. Respecto al trabajo de campo, Ameigeiras explica que éste es una instancia imprescindible para la observación y la interpretación de las relaciones sociales. Es la posibilidad del investigador de desarrollar la intersubjetividad. “Desde esta perspectiva, el campo conforma un ámbito en el que interactúan sujetos, se comparten significados y se explicitan múltiples prácticas sociales y simbólicas” (Ameigeiras, 2007, p. 117).

En el trabajo de campo, los sujetos que proporcionan información, denominados informantes, son aquellos que pueden proporcionar datos para reconstruir la realidad que se está abordando en la investigación. Un buen informante es aquel que dice la verdad, que expone la realidad tal cual es, por lo tanto, los informantes deben ser confiables.

La entrevista es considerada como una técnica metodológica que permite dar cuenta de los mundos sociales que intentamos comprender, es un encuentro donde la interacción comunicativa es lo que predomina. “La entrevista, como otros métodos cualitativos, intenta captar diferentes aspectos de la vida de una persona o de una familia. Cada individuo debe considerarse como un lugar de anudamiento en un conjunto de relaciones sociales” (Giarraca y Bidaseca, 1999, p. 201-202).

Las personas seleccionadas como informantes clave en esta investigación reúnen las características de sujetos cuyos testimonios son verídicos y/o confiables. En palabras de Guber se puede definir al informante clave como aquella figura que

(...) aparece como principal fuente de información acerca de una amplia gama de temas significativos de su propia cultura y unidad social. Este informante sería la puerta privilegiada y calificada hacia la cultura que estudia el investigador. [...] es la fuente de información especializada en el marco de objetivos altamente focalizados (Guber, 2008, p. 139).

Si bien se explicó el significado del trabajo de campo y la importancia de los informantes clave en párrafos anteriores, se retoman algunas consideraciones respecto a la entrevista como técnica, dado que se utilizó para recabar información en esta investigación. Se realizaron 9 entrevistas semiestructuradas entre el mes de agosto de 2018 y junio de 2019 a profesores en Geografía de nivel secundario. Otros informantes clave son una profesora que se desempeña en el equipo técnico del Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa y una profesora que ocupa el cargo de Subsecretaria de Educación del Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa.

Los sujetos entrevistados están involucrados directamente con la problemática que se indaga en la presente investigación.

La entrevista se convierte en un diálogo, en cuya interacción, frente al tema planteado por el investigador, los sujetos entrevistados a través de sus relatos, por los sucesos que describen y por el sentido que le otorgan, aportan una valiosa información. En palabras de Kornblit (2004), por medio de la entrevista se accede a las personas consideradas prototípicas del tema que se pretende investigar, en este caso los genocidios, y sus relatos constituyen narraciones acotadas al objeto de estudio del investigador, es decir se centran en el aspecto particular de esa experiencia.

#### **4.2. Los estudios de caso como estrategia metodológica**

Una de las estrategias que se emplean en la presente investigación cualitativa es la de estudios de casos. A partir de ellos se puede focalizar en diversas variables que los componen, posibilitar el abordaje en profundidad y su comprensión, así como también permiten la comparación con otros casos ocurridos en momentos históricos diferentes. Los casos que se seleccionan para una investigación,

(...) pueden estar constituidos por un hecho, un grupo, una relación, una institución, una organización, un proceso social, o una situación o escenario específico, construido a partir de un determinado, y siempre subjetivo y parcial, recorte empírico y conceptual de la realidad social, que conforma un tema y/o problema de investigación (Neiman y Quaranta, 2007, p. 218).

El estudio de caso es un método de investigación cualitativa en el cual se pueden utilizar fuentes de origen cuantitativo, documentos, archivos, entrevistas, entre otras. Es decir, este método abarca una diversidad de fuentes y técnicas de recolección de información. Esta recoge en forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números sino en palabras. La información recabada ya sea mediante observaciones, entrevistas, videos u otro tipo de documentos, cumple la función de poner de relieve sucesos clave que permiten reconstruir el caso y favorecer la comprensión de la problemática que representan.

Stake (2005) distingue a los estudios de caso según su finalidad de la siguiente manera: a) intrínseco, con especificidades propias, tienen valor en sí mismos y pretenden alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar, se elige porque representa en sí mismo interés; b) el estudio de caso instrumental, pretende generalizar a partir de un conjunto de situaciones específicas y sirve para profundizar en un tema o afinar una teoría, es decir que cumple un rol secundario, de apoyo para llegar a la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio; c) y por último, el estudio de casos colectivo que

se aplica cuando el interés de la investigación se centra en un fenómeno, población o condición general seleccionando para ello varios casos que se han de estudiar intensivamente.

En la presente tesis, los casos seleccionados se corresponden con la categoría de estudios de caso instrumentales. El propósito de la presentación de los mismos es demostrar la importancia de conocer y comprender genocidios históricos y actuales, para reflexionar acerca de la enseñanza de procesos traumáticos para la formación de ciudadanos respetuosos de los derechos humanos.

La investigación de procesos sociales y la consideración de los actores, sus decisiones y las escalas en los que se desarrollan, pueden ser estudiados mediante el método de estudios de caso ya que posibilita la comprensión de causalidades y su transferencia a partir de la construcción conceptual que derive de su análisis. “(...) El potencial excepcional de la investigación basada en estudios de caso reside precisamente en la [...] oportunidad que le permite al investigador la posibilidad de examinar el fenómeno desde múltiples perspectivas” (Dooley, 2002 en Neiman y Quaranta, 2007, p. 230).

En la investigación cualitativa-interpretativa aplicada en esta tesis, los casos contienen descripciones ricas y densas reconstruidas a partir de la consulta de múltiples fuentes y con las cuales se pueden desarrollar categorías conceptuales que explican o afirman los presupuestos teóricos seleccionados. Además, presenta una perspectiva integradora, tal como lo define Yin, 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).

Los estudios de caso como metodología de investigación también pueden ser utilizados como estrategia didáctica. 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 entérminos 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 como propósito explicar el mundo, por lo tanto la búsqueda de causalidades y explicaciones son sus objetivos principales. Por otra parte, y tal como afirma Perry (1998), los estudios de caso como estrategia de investigación operan dentro del paradigma del realismo, es decir incorporan teorías existentes, construyen nuevas, en síntesis, presentan una mezcla de deducción e inducción. “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). 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 despiertan el interés por continuar la indagación de estas temáticas.

### **4.3. Documentos para la construcción de conocimiento geográfico**

La investigación cualitativa que se desarrolla en esta tesis utiliza, como toda investigación social, variedad de materiales documentales. MacDonald y Tipton (1993) citado en Valles (2000) definen a los documentos como cosas que podemos leer y que se refieren al mundo social. Tales como informes oficiales, registros privados y personales como cartas, diarios y fotografías. La clasificación desarrollada por los autores mencionados en Valles (2000, p. 120-121), propone:

- ✓ *Documentos escritos* de tres tipos:
  - ✓ documentos oficiales de administraciones públicas tales como informes, estadísticas oficiales;
  - ✓ la prensa escrita como periódicos y revistas;
  - ✓ y los papeles privados tales como cartas, diarios, memorias, material biográfico o autobiográfico.
- ✓ *Documentos visuales* incluyen fotografías, pinturas, esculturas y arquitectura.

También es posible clasificar los documentos de otro modo. Así, Almarcha y otros (1969), los clasifican en: a) literarios; anuarios, memoria, biografías, literatura política, documentos oficiales, archivos, obras literarias en general, publicaciones periódicas, revistas, boletines; b) documentos numéricos, como estadísticas, censos, resultados de encuestas y por último, c) los documentos audiovisuales, discos, cintas, fotografías y filmes (Valles, 2000, p. 122).

En relación al uso de la prensa como documentos de consulta para el desarrollo de la investigación, se toma la idea de Duverger (1981) quien expone que puede ser fuente de documentación sobre los hechos que se indagan debido a que los periódicos brindan información que aún no se encuentra en los archivos. Es decir, son acontecimientos del presente que conforman la trama explicativa del problema a investigar, se presentan en la prensa en la modalidad de reportajes, notas de opinión, fotorreportajes, suplementos, entre otros. No obstante, la relevancia de la información que se pueda utilizar, este tipo de documentos presenta problemas, tales como si se reflejan correctamente los hechos o el modo en que cada periódico da a conocer la noticia. Esta es una de las razones por las



que este tipo de documentos es complementario o se utiliza para triangular con otros, tales como datos o documentos oficiales., en este sentido Ruiz Olabuenaga expresa,

La triangulación es, pues, una estrategia metodológica más que un método o una técnica concretos. Sus objetivos son el enriquecimiento (por medio de la apertura a las vías de información y a los modos de interpretación) y el control de calidad (por medio del contraste entre informaciones e interpretaciones coincidentes lo mismo que discordantes) (Ruiz Olabuenaga, 1996, p.113).

En las investigaciones geográficas, así como en otras disciplinas, la triangulación entre la diversidad datos de la realidad social, y el análisis de contenido de diferentes documentos, contribuyen a otorgar fiabilidad y fortaleza a las investigaciones cualitativas.

#### **4.3.1. Las fotografías como documentos**

La imagen reemplaza a la palabra como medio de comunicación. Es uno de los principales medios de interpretación de la realidad y por ello, su importancia es cada vez mayor. Las imágenes son una fuente de información potente. Como tal poseen un mensaje, una manera propia de lectura, una forma especial de análisis. Son una representación de la realidad y un recorte intencionado de la misma.

La fotografía como recurso para comprender la realidad admite y estimula interpretaciones, posibilita comparaciones, ayuda a comprender a sus lectores la extrañeza y lo diferente del pasado en comparación con la experiencia del presente. Así mismo, constituye una herramienta que permite acercar realidades sociales a las que nos resulta difícil acceder. El valor de la imagen radica no sólo en su lectura sino en el análisis del autor, el contexto socio-político en el que desarrolló su trabajo, su intencionalidad y los destinatarios, es decir, a quienes desea mostrar el mensaje.

Se entiende por imagen a un signo icónico que reproduce algunos elementos perceptivos de las cosas, y que permiten significarlas. Si ésta es un signo, quiere decir que no es la realidad misma, sólo la representa. Su lenguaje tiene funciones específicas pero, la representación en fotografías provoca un gran impacto en la percepción de los lectores, muchas veces mayor que la escritura.

La imagen que ofrece la fotografía, detiene el objeto representado en un instante del tiempo y del espacio. Estos dos factores crean el contexto de la imagen y pueden determinar sus diferentes lecturas. Es por ello que su lectura puede variar de acuerdo a tres dimensiones: a) la realidad representada; b) el mensaje que el autor quiere comunicar y c) la interpretación que el sujeto que la observa realiza de ella.

Teniendo en cuenta esta última dimensión, se puede considerar a las imágenes como textos polisémicos, ya que están sujetas a diversas lecturas y, por consiguiente,

distintas interpretaciones. El uso de la imagen depende de la finalidad que le ha dado el autor, de los destinatarios para los cuales ha sido producida, de la época y del tipo de sociedad en la que se emplea. Es por esto que está transversalizada por la historia, o sea, por las diversas interpretaciones que pueden variar a lo largo de la historia, y de acuerdo al contexto en el que se pretenda utilizar.

El análisis de las funciones de la imagen como documento de interpretación de la sociedad permite la reflexión sobre la imagen que se observa. Según Beceyro, es Barthes quien habla de la lectura de las fotografías y sostiene que la imagen no solo es percibida y recibida, sino leída. Esta lectura de la fotografía depende del saber del espectador (Beceyro, 2003). “Por otra parte, Barthes sigue emitiendo condicionamientos a la posibilidad de que la imagen construya la connotación: para él la fotografía no transforma, solo registra. [...] enuncia lo que podrían considerarse antecedentes del “esto-ha- sido”: “la fotografía instala una conciencia de haber-estado-allí” y “hay en toda la fotografía la evidencia de que esto pasó así” (Beceyro, 2003, p.109).

De acuerdo a estas consideraciones, la fotografía confirma que lo que estamos viendo existió realmente y ratifica que es verdad y, de este modo, se constituyen en testimonios, como también lo asevera Burke, “(...) Las imágenes tienen un testimonio que ofrecer acerca de la organización y la puesta en escena de los acontecimientos grandes y pequeños (...)” (Burke, 2001, p.177).

Entre las funciones de la fotografía, se destaca la social. En palabras de Bourdieu “(...) entre los usos objetivamente posibles, definen la verdad social de la fotografía, al mismo tiempo que son definidos por ella” (Bourdieu 1979, p. 109). Los observadores y por lo tanto, también los lectores de las imágenes son sujetos activos ya que “(...) los sujetos siempre pueden recurrir, en todos los medios sociales, a esquemas de lectura, entre los cuales, el más común, no sería otro sistema de reglas de la reproducción de lo real que rige a la fotografía popular” (Bourdieu 1979, p. 112).

Las fotografías, sin duda, son hechas tanto –si no más- para ser mostradas como para ser vistas. Pero la referencia a los espectadores puede estar presente tanto en la intención de tomar una foto como en la apreciación de las de los otros, sin que la fotografía deje de mantener una relación personal con quién la ha tomado, en la medida en que esos espectadores se definen por esa relación que une al autor o al espectador de la fotografía (Bourdieu 1979, p.135).

Esta relación entre autor y observador se estimula cuando la imagen representa naturalidad, realidad en los actores representados; “Salomón será el primero en tentar la experiencia de fotografiar a gente sin que ésta se de cuenta. (...) De ese modo comienza el fotoperiodismo moderno. Ya no será la nitidez de la imagen la que marque su valor, sino su tema y la emoción que suscite” (Freund, 2001, p. 103).

La fotografía, por un lado, muestra en forma estática paisajes que resultan de la interrelación sociedad-naturaleza, y permiten describir, analizar, comparar formas de ocupación y actividades desarrolladas del territorio como complemento del análisis de otras fuentes. Al vincular el uso de las imágenes con la argumentación teórica desarrollada en esta investigación, enmarcada en una geografía humana, una geografía social que, como ciencia, debe ser capaz de escuchar y observar a los protagonistas de la realidad para analizarla e interpretarla ( Arfuch, 2014; Pagés, 2005, 2016; Lois y Hollman, 2013). Realidad que, expresada a través de las imágenes, posibilita el análisis geográfico ya que no solo intervienen categorías visibles, tangibles, como las huellas heredadas de los conflictos, sino también, categorías invisibles, como por ejemplo el trauma que persiste en los sujetos involucrado. Para comprender la dinámica de la sociedad contemporánea es necesario incorporar en el análisis otras dimensiones como son la invisibilidad, la intangibilidad y la efimeralidad. En palabras de Nogué y Romero (2006, p. 38),

Vivimos en una época dominada por la invisibilidad. El poder, hoy, es cada vez más invisible, menos identificable: se ha desplazado de unos actores protagonistas claramente visibles a unos conglomerados anónimos, que no tienen una localización precisa. La invisibilidad es el resultado de un proceso complejo en el que confluyen la movilidad, la volatilidad, las fusiones, la multiplicación de realidades inéditas, la desaparición de bloques explicativos, las alianzas insólitas y la confluencia de intereses de difícil comprensión. La distribución del poder es hoy muy volátil; la determinación de las causas y de las responsabilidades, más compleja; los interlocutores son inestables; las presencias, virtuales y los enemigos difusos. En definitiva, la representación es equívoca y las evidencias, engañosas. No hay más remedio, nos recuerda Innerarity, que hacer visible lo invisible, si queremos entender el mundo que nos rodea.

Las fotografías sirven para indagar en la cotidianeidad de las sociedades, cotidianeidad constituida por una realidad compuesta por presencias y ausencias, por elementos que se manifiestan y otros que no se ven pero que están allí. “(...) la realidad no es solo lo que se ve. Lo visible no puede identificarse con lo real y viceversa. (...) Penetrar en lo invisible, hacer visible lo invisible, parecía una habilidad reservada al arte y a la poesía.” (Nogué, Romero 2006, p. 44).

Tal como se expresó en líneas anteriores, los textos no son suficientes para mostrar las realidades de las sociedades, sus acciones cotidianas y las huellas que en el territorio quedan plasmadas. Las imágenes seleccionadas sirven de referencia para dar luz a la realidad, y tal como cree Susan Sontag “(...) se las valora como relato transparente de la realidad. A menudo algo se ve, o da la impresión de que se ve, mejor en una fotografía. En efecto, una de las funciones de la fotografía es el mejoramiento de la normal apariencia de las cosas” (Sontag, 2003, p. 95). Las fotografías representan aspectos seleccionados

de la realidad y documentos esenciales en el análisis geográfico, a partir de ellas se puede conocer diferentes aspectos de los territorios y “(...) permiten acercarse de modo privilegiado a la categoría de paisaje, constituyéndose en una herramienta síntesis para capturar los elementos presentes, su organización y distribución o, en los términos que venimos planteando, las formas espaciales en general” (Gurevich, 2007, p. 198).

Es a través de la imagen que se pueden integrar cada vez más acontecimientos a las experiencias personales y así poder establecer relaciones entre ellos. Nuestras relaciones con los otros y con el mundo son cada vez más moldeadas por las imágenes que se ofrecen. Por lo tanto es necesario que las ciencias sociales, y en este caso la Geografía, incorporen en sus estudios las imágenes, los discursos y las representaciones construidas y que influyen en los comportamientos, decisiones y acciones. Por ello los medios audiovisuales y la información a través de las imágenes son herramientas clave de la geografía.

En esta investigación se utilizan las fotografías denominadas documentales, son aquellas que sirven para testimoniar la historia, los acontecimientos, o para retratar el mundo y la naturaleza. A través de ellas se pueden dar a conocer aspectos no tan conocidos o expuestos de la sociedad, como escenas la vida en contextos de guerra o posguerra, imágenes de memoriales o monumentos, fotos históricas, entre otras. Debido a que las imágenes son claves visuales y no espejos de la realidad, es decir se convierten en relatos visuales sobre lo real (Lois y Hollman, 2013), esta tesis presenta imágenes seleccionadas con la intención de problematizar los datos, los testimonios y también para poner en perspectiva visual las huellas territoriales de los procesos genocidas analizados.

#### **4.3.2. Las imágenes móviles como documento**

Las problemáticas territoriales pueden ser interpretadas no solo a través de la escritura y la fotografía, sino también a través de otros modos de producción cultural (cine, documentales, reportajes, series, entre otros) que reconstruyen la realidad socio-cultural, sus manifestaciones en el territorio y las consecuentes relaciones espaciales. Cuando de imágenes se trata se puede comparar el cine y la fotografía. Sin embargo, el cine se diferencia de la fotografía porque involucra al observador como si estuviera presente en ese lugar y en la acción. Beceyro explica que “(...) mientras que la fotografía muestra algo que pertenece al pasado, el cine muestra un eterno presente. Lo que vemos en la película está sucediendo” (Beceyro 2003, p. 109). En este sentido, la producción cinematográfica resulta potencialmente significativa para la investigación de la construcción social del espacio.

(...) el cine se valora como herramienta de conocimiento de sociedades y territorios que incorpora componentes de irracionalidad imprescindibles para explicar y comprender la realidad. En efecto, en un contexto en el que lo real no se reduce a lo racional y en el que las ciencias sociales ponen de relieve que las percepciones y las imágenes no siempre encajan con el medio objetivo, el cine, como la literatura y la pintura, es un instrumento más, pero poco explotado, de análisis cualitativo del espacio y de conocimiento de lo que hay de irracional en la conducta del hombre. De forma semejante a la pintura, las imágenes cinematográficas muestran un espacio ordenado o construido por la intencionalidad de quienes las han concebido; funcionan como lenguaje que capta las cosas desde la distancia y sirven de referencia para conocer mentalidades, formas de tratamiento y de valoración de espacios que se enriquecen apreciativamente a través de la intensidad y frecuencia de sus representaciones (Zárate Martín, 1996, p. 261).

El proceso de comunicación plasmado a través del cine, es una creación en la intervienen los contextos y la ideología de la sociedad que lo origina. “Entre la realidad y la representación el cine tiene la capacidad de comunicar momentos históricos, sensaciones, sentimientos y formas de vivir” (Bernal, 2003, p. 222). Aún el cine de ficción puede ser considerado como testimonio, tanto por el relato que propone como por producto cultural que resulta de investigaciones histórico-sociales para su realización.

La capacidad que tiene el dispositivo cinematográfico para mantener vivos y actualizar hechos ocurridos en otro momento, potencia su relación con la memoria

(...). Por esa capacidad de traer al presente algo que no está, la memoria se puede homologar con las imágenes que desarrollan la misma operatoria. La imagen está en lugar de lo representado, reemplazando algo que no está. El cine une estas dos posibilidades, justamente trae imágenes y trae la posibilidad de generar recuerdos, de ahí su posibilidad evocadora. Esta potencia está marcada, más que por un valor documental, por la capacidad del relato cinematográfico para organizar y dar sentido a los acontecimientos que se exhiben (Aprea, 2004, p. 194).

Tal como sostiene Mariana Bernal, el cine “(...) es a la vez tecnología, forma de transmisión de la cultura, trama simbólica, lenguaje, producto cultural y discurso social. Los grandes debates políticos, filosóficos e históricos han tenido desde tímidas insinuaciones hasta protagonismo evidente en el séptimo arte” (Bernal, 2003, p. 121). Las imágenes que proporciona el cine posibilitan comprender la trama social y cultural de un territorio. Cultura y estructura social que a través de la producción artística se pueden convertir en textos para el análisis e interpretación de las problemáticas territoriales que se pretenden investigar.

Es interesante plantear la importancia que tienen los medios de comunicación audiovisual para entender la sociedad actual ya que son verdaderos instrumentos formadores de opinión y de conductas individuales y colectivas. La perspectiva de Arjun Appadurai, quien analiza el rol de los medios de comunicación en el mundo actual, considera lo siguiente:

Por paisaje mediático me refiero tanto a la distribución del equipamiento electrónico necesario para la producción y diseminación de información (periódicos, revistas, estaciones de televisión, estudios de cine etc) disponible actualmente para un número creciente de intereses públicos y privados en todo el mundo, como las imágenes del mundo producidas y puestas en circulación por estos medios. Estas imágenes suponen la existencia de muchas inflexiones complejas. Dependiendo del modo (es decir, si se trata de material de tipo documental o de un producto para el entretenimiento), del tipo de equipo y maquinaria (electrónica o postelectrónica), del tipo de audiencia (local, nacional o transnacional) y de los intereses de los propietarios y de los que manejan y controlan estos recursos. Lo más importante de estos paisajes mediáticos (sobre todo de la televisión, el cine y los cassetes) es que proveen un gigantesco y complejo repertorio de imágenes, narraciones y paisajes étnicos a espectadores de todo el mundo, donde el mundo de las mercancías culturales, el mundo de las noticias y el mundo de la política se encuentran profundamente mezclados (Appadurai, 2001, p. 49).

Según este autor, los paisajes mediáticos se centran en las imágenes, reconstruyen narraciones de franjas de la realidad que permiten a los espectadores reconstruir guiones de vidas imaginadas de sujetos que viven en otros contextos geográficos. Estos guiones pueden ser analizados y descompuestos en un complejo sistema de metáforas alrededor de las cuales las personas dan a conocer otras vidas posibles. De este modo se puede incorporar la mirada del Otro para comprender diferentes realidades (Appadurai, 2001)

Sobre el uso e importancia de las imágenes para comprender la realidad, Susan Sontag (2003) reafirma el valor de lo visual en la interpretación de la realidad. En este sentido, sin dudas la producción audiovisual aporta elementos a la investigación geográfica. El género de documental social pone en un lugar de relevancia a las emociones y sensaciones como propuesta metodológica para la comprensión e interpretación de los territorios contemporáneos. Según Fontorbes y Granié (en Gómez y Nin, 2018), ver una película documental es imaginar el mundo que allí está presente, mundo de paisajes, de territorios, de simbologías, de afectos, de emociones y sensaciones, de crisis y de deseos, donde cada elemento está colocado con la intención de provocarnos como espectadores. Dichos autores, sostienen que quien filma es el sujeto de reflexión que hace mover el imaginario del espectador.

Fontorbes y Granié (en Gómez y Nin, 2018) proponen una metodología para abordar las emociones y las interpretaciones del mundo a través de las películas documentales, desde un enfoque sociológico y geográfico. Desde esta perspectiva, el eje de análisis del documental social, metodológicamente, se centra en las emociones y las interacciones sociales, las emociones y las historias de vida, las emociones y los hechos sociales, las emociones y los paisajes, las emociones y el territorio construido, vivido y sufrido por diversos sujetos sociales. Además se busca mostrar el lugar de las emociones

y sensaciones como propuesta metodológica para la comprensión e interpretación de los territorios contemporáneos desde el documental social.

Las películas y especialmente la documentales permiten imaginar el mundo que allí está presente, mundo de paisajes, de territorios, de simbologías, de afectos, de emociones y sensaciones, de crisis y de deseos, donde cada elemento está colocado con la intención de provocarnos como espectadores. Contribuyen a que el espectador, investigador, estudiante se convierta en sujeto de reflexión. Desde esta perspectiva, el eje de análisis del documental social, metodológicamente, se centra en las emociones y las interacciones sociales, las emociones y las historias de vida, las emociones y los hechos sociales, las emociones y los paisajes, las emociones y el territorio construido, vivido y sufrido por diversos sujetos sociales (Gómez y Nin, 2018).

Marc Ferro (2003) sostiene que la película es un objeto de la sociedad que lo produce y también de la que lo recibe y por lo tanto, se convierte en agente y documento de la historia. El autor afirma que, “(...) la película está conformada desde varios lugares: proviene tanto de la cultura popular con su memoria como de los objetos culturales de las élites que expresan la voluntad, los símbolos de las instituciones o del artista (Ferro, 2003, p. 115).

En síntesis, la geografía como las otras ciencias sociales, participan del movimiento denominado “giro visual” a partir del cual se explora a las imágenes como “(...) un orden de conocimiento específico, íntimamente relacionado con las palabras aunque no pueda ser equiparado con ellas” (Hollman y Lois, 2015, p. 29). A través de su incorporación se pretende explicarlas con el pensamiento crítico, el sentimiento y el descubrimiento de la gramática de las imágenes del cine y, de este modo, interpretar la realidad social potenciada a través de este tipo de “texto”, es decir, un documento para construir conocimiento.

#### **4.3.3. Los testimonios como documentos**

El contexto de los relatos de vida se convierte en espacio geográfico y el relato testimonial se convierte en documento. Con la estrategia discursiva en primera persona, la autobiografía<sup>14</sup> y el testimonio recuperan momentos traumáticos sin intermediarios, sin ficción, pura realidad vivida. Constituyen una “(...) narrativa empecinada que nos muestra la mirada de los otros, como vaivén dialógico, como investidura afectiva de espacios, objetos, imágenes, como lugar de memoria que atesora un pasado y también

---

<sup>14</sup> En esta investigación se consideran a las autobiografías a las narraciones retrospectivas en primera persona, es decir el autor es también el protagonista. Estos escritos son considerados de no ficción, verídicos. En síntesis son obras artísticas de carácter personal. Es a partir de ellas que se toma parte de su relato de vida para obtener información.

como resistencia, rebeldía, escape...” (Arfuch, 2005, p. 286). En dicha narrativa también subyace la lengua materna, la realidad de las diásporas, el sufrimiento por las diferencias, que se expresa como dialéctica entre el alejamiento del territorio y el retorno al mismo, pero que está presente en la vida cotidiana del hogar.

La narración de los testimonios trasciende lo íntimo, lo privado para convertirse en público y de este modo, manifiestan acontecimientos, fechas, protagonistas, escenas que colaboran en construir la trama de las memorias. El tiempo y el espacio se funden en una única espacialidad “(...) geografías, lugares, moradas, escenas donde los cuerpos se dibujan en un ámbito que es a menudo la marca más consistente de la cronología, el anclaje más nítido de la afectividad. El espacio -físico, geográfico- se transforma así en espacio biográfico” (Arfuch, 2005, p. 248). El espacio biográfico, que en el ámbito privado se convertía en refugio, se abre a las miradas externas, se transforma en espacio público.

La palabra “público” significa dos fenómenos estrechamente relacionados, si bien no idénticos por completo. En primer lugar, significa que todo lo que aparece en público puede verlo y oírlo todo el mundo y tiene la más amplia publicidad posible. Para nosotros, la apariencia -algo que ven y oyen otros al igual que nosotros- constituye la realidad. Comparada con la realidad que proviene de lo visto y oído, incluso las mayores fuerzas de la vida íntima - las pasiones del corazón, los pensamientos de la mente, las delicias de los sentidos- llevan una incierta y oscura existencia hasta que se transforman, desindividualizadas, como si dijéramos, en una forma adecuada para la aparición pública. La más corriente de dichas transformaciones sucede en la narración de historias y por lo general en la transposición artística de las experiencias individuales (Arendt, 2005, p 59).

Analizar los espacios biográficos es trascender la esfera de lo privado para convertirlo en público, de este modo se configura “(...) una nueva “intimidad pública”, tanto en su carácter modélico de “educación sentimental”, ligada al despliegue subjetivo y hasta narcisista, como en la dramaticidad del vivir y la elaboración testimonial de memorias traumáticas” (Arfuch, 2014, p 70). En ese sentido, es importante el rol que pueden jugar ciertos relatos autobiográficos para comprender procesos traumáticos y reconstruir memoria colectiva desde una narrativas personales pero interactuando con la dimensión sociohistórica del proceso. Esto es la intersección entre lo biográfico, es decir las experiencias personales, y la trama colectiva, lo que permite construir memoria histórica y, al mismo tiempo, comprender el trauma vivido,

El trauma es entonces otro concepto ineludible en la articulación de una perspectiva teórica: su carácter elusivo e intratable que sin embargo se rebela en síntomas, su insistencia maníaca en relatos y gestos reiterados, el desborde de palabra que suele rodear aquello resistente a todo decir (Arfuch, 2014, p 73).



El trauma que se revela a partir de los testimonios, de vivencias personales, narrativas, se constituyen en un género potente en los estudios de la memoria. Narrativas que relatan experiencias personales auténticas que dan voz a otros miles de sujetos que no pudieron expresarlas. La expresión de la subjetividad se evidencia en los medios de comunicación, en las investigaciones académicas, en el cine, la literatura o las artes en sus diversas manifestaciones y esta expresión dio lugar a “(...) un anclaje prioritario en la instauración de la memoria pública como un deber ético en las sociedades contemporáneas, y por ende en la valorización del testimonio, en sus formas más diversas, como un modo de dar cuenta de la experiencia de pasados traumáticos” (Arfuch, 2015, p. 2-3). Para dar cuenta del pasado, los sobrevivientes son los testigos de lo sucedido, Agamben dice que la palabra testigo proviene del griego mártir, márar, y a partir de allí surge el término martirium “(...) para indicar la muerte de los cristianos perseguidos que de esa forma daban testimonio de su fe. [...] El propio término griego, derivado de un verbo que significa “recordar”. El superviviente tiene la vocación de la memoria, no puede no recordar” (Agamben, 2000, p. 26). Los que sobreviven se convierten en testigos haciendo públicas sus propias vivencias y relatando lo que observaron, se convierten en la voz de los que no lograron vivir. Cada uno testimonia desde su perspectiva y por ello, la subjetividad es un elemento clave en sus palabras. La realidad es que muchas voces se acallaron y no podrán dar testimonio.

Para el desarrollo de esta investigación, se incorporan relatos de vida plasmados en libros, considerados autobiografías. Los documentos testimoniales seleccionados corresponden a sujetos que sufrieron el genocidio ruandés y fueron escritos en años posteriores a los acontecimientos. Por lo tanto, esto permite afirmar que están impregnadas de un proceso de reflexión por parte de los autores. Por otra parte, los testimonios que brindan las entrevistas o las canciones escritas por ex niños soldados también permiten indagar y comprender esta realidad, son un recorte de ella. En este sentido se tiene en consideración que la memoria de los testimonios “(...) no es infalible -ni se pretende que lo sea- ella misma es histórica pues cada ser humano es sujeto de la Historia y cada experiencia individual entrelazada con la de los otros construye redes de sociedades” (Kovacic, 2017, p.170). Esas historias que transmiten los sobrevivientes se convierten en la fortaleza que alimenta las resistencias contra los procesos deshumanizadores.

A partir de las memorias individuales, en esta investigación se pretende dar luz al contexto traumático del proceso genocida en Ruanda. Desde la perspectiva geográfica se abordan tres obras literarias escritas por un hombre, una mujer y un joven (en el momento del genocidio era niño) que lograron sobrevivir. Este camino metodológico permite explorar, describir y problematizar poniendo en juego la interdisciplinariedad, para

establecer un diálogo y una interacción de los saberes científicos con las historias personales que habilitan la explicación de los hechos traumáticos.

#### **4.4. El proceso de investigación en didáctica de la Geografía**

La investigación en didáctica de la Geografía es un campo complejo de la investigación educativa debido a que necesariamente se nutre de diversas disciplinas sociales y además presume “(...) la articulación de un conjunto de decisiones epistemológicas, políticas y pedagógicas” (Fernández Caso y Gurevich, 2014, p. 17). Uno de los propósitos de esta línea de investigación es contribuir al debate para mejorar las prácticas de enseñanza en todos los niveles educativos. Esto requiere una necesaria articulación entre los ámbitos donde se producen las investigaciones y los que se dedican a las prácticas de enseñanza, tales como escuelas de nivel inicial, primario y secundario, institutos y la universidad. Si bien los procesos de cambios culturales, las transformaciones curriculares y sociopolíticas influyen en la enseñanza; son los profesores los que se convierten en los agentes de la innovación en la enseñanza (Fernández Caso y Gurevich, 2014). La relación entre el conocimiento y los procesos de enseñanzas y de aprendizajes, fue y es el motivo de la investigación en didáctica general, cuando ese conocimiento se trata de un área específica, en este caso la Geografía, resulta pertinente revisar algunas consideraciones acerca de éste área de estudio.

Como la didáctica se pregunta por el origen y las características de los conocimientos enseñados, por los problemas de la enseñanza y el aprendizaje y por las posibilidades de cambio en vistas a la mejora de las prácticas docentes, volvemos a enfatizar la importancia que reviste la reflexión teórica sobre la práctica escolar. En otras palabras, la idea de que el conocimiento acerca de lo que ocurre cuando se enseña y se aprende ciencias sociales- en nuestro caso geografía- resulta un factor clave para diseñar propuestas didácticas, coloca en un rol estratégico el conocimiento producido desde la investigación, a través de múltiples formas, como insumo básico para dinamizar, enriquecer, ampliar y profundizar las representaciones escolares sobre los diferentes territorios y ambientes del mundo contemporáneo (Fernández Caso y Gurevich, 2014, p. 21-22).

La didáctica de las ciencias sociales como campo de conocimiento científico se desarrolló en las últimas tres décadas gracias al crecimiento de las investigaciones y su divulgación en ámbitos académicos de Universidades de Europa, Estados Unidos y América Latina. Como disciplina científica cuyo objeto de estudio son los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y la formación del profesorado, establece vinculaciones entre los conocimientos y las teorías de las ciencias de referencia, con las ciencias de la educación (Camilloni, 1996; Benejam, 1999, 2001). Las investigaciones

que de esta derivan contribuyen a la formación de profesores preocupados por la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos de las ciencias sociales y enriquecen los debates en los ámbitos de investigación. Tal como expresan González Valencia y Santisteban Fernández (2014, p. 7-8), “(...) es fundamental que los investigadores y profesores conozcan las disciplinas de referencia, y tengan conocimientos de la manera sobre cómo trasladar sus teorías y herramientas a la enseñanza y aprendizaje, para llegar a desarrollar pensamiento social”.

El conocimiento científico en el área de la didáctica de las ciencias sociales, y también de la Geografía es aquel que se ha conseguido mediante un camino metodológico que permite elaborar explicaciones racionales y rigurosas de los procesos sociales que se enseñan. En este sentido, Prats (2002) sostiene que el camino metodológico es el que posibilita concebir una práctica investigadora en didácticas específicas, debido que es a través de él que se delimitan “(...) los saberes didácticos obtenidos por la práctica profesional (y que forman parte de una cultura didáctica), del conocimiento obtenido a través de la investigación” (Prats, 2002, p. 84). La construcción de un campo específico de investigación en didáctica de la Geografía deriva de los procesos de reflexión que profesores de diferentes latitudes han realizado y debatido en las últimas décadas. Las prácticas en la investigación en relación dialéctica con las reflexiones teóricas están construyendo un corpus de metodología de investigación en esta área.

Entre las líneas y enfoques de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales, Estepa Giménez (2009), Levstik y Tyson (2008), así como Henríquez y Pagés (2004), distinguen las siguientes: a) las relacionadas con el curriculum; b) las centradas en las tareas de los profesores; c) las que focalizan en los aprendizajes de los estudiantes; d) las que hacen hincapié en las interacciones entre el profesor, el alumno y el curriculum, es decir, sobre enseñanza y aprendizaje; y por último, e) las que indagan en aspectos de epistemología y metodología de investigación. Por otra parte, Hernández Cardona (2000) delimita dos líneas de investigación: una básica, centrada en los objetos de estudio históricos, geográficos o sociales con la intención de crear modelos sobre ellos; y otra aplicada, que consiste en el análisis de las múltiples variables que intervienen en el desarrollo del tratamiento didáctico del objeto de estudio.

Las líneas de investigación de esta tesis se centran en la combinación entre las que analizan cuestiones curriculares y las prácticas de los profesores, priorizando la articulación dialéctica entre ambas. Se puede afirmar que es una investigación aplicada ya que contempla en su camino metodológico, la compleja trama de conceptos, ideas, perspectivas educativas y miradas geográficas sobre el objeto de estudio.

La responsabilidad de enseñar Geografía y de enseñar a enseñarla es una tarea compleja en tanto implica una permanente articulación entre la teoría y la práctica, esto

supone construir espacios de articulación y de producción que promuevan enseñar más y mejor Geografía. Desde la mirada didáctica, el territorio de los profesores de Geografía, es, sin dudas, el aula, en palabras de investigador francés Thémines (2009), este terreno concentra implicaciones importantes para la investigación y la formación. Como estrategia de investigación en formación, la del terreno del aula es la única que permite observar y comprender las prácticas. La didáctica de la Geografía se convierte de este modo, en un campo propicio para construir la consolidación de la ciencia en la producción de investigaciones que aporten conocimientos a los profesores porque éstos son responsables de la enseñanza de la mirada socio-territorial de la realidad. Por su parte, contribuyen, con sus conocimientos a formar ciudadanos críticos, desde la perspectiva de las Ciencias Sociales.

Son los profesores los que promueven los procesos de innovación en la enseñanza, por lo tanto, también estimulan cambios culturales y son los hacedores de la implementación de las propuestas curriculares. El docente como actor político y agente del Estado, participa en decisiones curriculares cuando planifica, gestiona su clase e interviene en la elaboración del proyecto institucional, por tal motivo es necesario que se apropie de los marcos normativos tanto políticos nacionales como provinciales. En este período de crisis social e incertidumbres, orientar la enseñanza de la Geografía como ciencia explicativa e interpretativa requiere de la actitud crítica y reflexiva del docente, que favorezca la selección y secuenciación de saberes fundamentados desde posturas epistemológicas, que movilicen el pensamiento crítico y autónomo. La relación entre experiencias de investigación y prácticas de enseñanza, fortalece la puesta en marcha de un proceso de reflexión en tanto se puedan desarrollar instancias de planificación, acción y reflexión de éstas prácticas. El proceso de transformación de la enseñanza no se lleva a cabo en soledad, individualmente, sino por el contrario en un ámbito de construcción colectiva, con el firme propósito de mejorar y renovar las tareas que nos convocan en la cotidianeidad de las aulas<sup>15</sup>.

Bucear en la dialéctica teoría - práctica, a partir del interés por la investigación en problemas didácticos orienta el análisis e interpretación de las prácticas de enseñanza y enriquece los procesos de reflexión colectiva.

---

<sup>15</sup> La construcción de espacios colectivos de debate y discusión para planificar prácticas pedagógicas es el ámbito ideal de trabajo en educación. Sin embargo, la realidad indica que esta propuesta se encuentra en tensión con respecto a los tiempos reales, a la distribución de las cargas horarias en diversas instituciones, a la predisposición institucional para facilitar tiempos y espacios de trabajo en equipos docentes.

#### 4.5. ¿Por qué investigar las prácticas de enseñanza?

El estudio de las prácticas de la enseñanza constituye parte esencial del oficio de enseñar, las variadas experiencias que los docentes llevan a cabo cotidianamente en las aulas, las tareas previas como la planificación, selección de contenidos y bibliografía, la elaboración de unidades didácticas requieren de la reflexión permanente para enriquecerlas. Si esta reflexión se la realiza desde la mirada de la investigación, se estarán argumentando teóricamente las prácticas de enseñanza.

La investigación centrada en las propias prácticas y pensando en función del aprendizaje que utilice como principio la acción es condición indispensable para el profesional docente universitario, responsable de generar cambios significativos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. La competencia de la práctica reflexiva debe ser ejercicio cotidiano del profesional docente. En tal sentido Perrenoud afirma que,

(...) toda práctica es reflexiva, en el doble sentido: en el que su autor reflexiona para actuar y mantiene a destiempo una relación reflexiva con la acción llevada a cabo. Una parte de nuestra vida mental consiste en pensar en lo que vamos a hacer, en lo que hemos hecho. Todo ser humano es un practicante reflexivo. Si insistimos en ello es para invitar a una reflexión más metódica, que no se mueva únicamente por sus móviles habituales – angustia, preocupación por anticipar, resistencia de lo real, regulación o justificación de la acción- sino por una voluntad de aprender metódicamente de la experiencia y transformar su práctica de año en año (Perrenoud, 2007, p. 137).

Focalizar la mirada en las prácticas habilita promover espacios de reflexión que autorizan el análisis crítico la elaboración de nuevas hipótesis de trabajo. Las palabras de Litwin respecto a la investigación sobre las prácticas de la enseñanza iluminan nuestro camino. Esta autora, referencia académica de nuestro trabajo, expresa que la investigación sobre las prácticas “(...) tiene como propósito la construcción de teorías explicativas y comprensivas que nos permiten avanzar en el campo de una didáctica científica. Encontrar recurrencias, nuevas explicaciones, descubrir relaciones constituye el sentido con el que la investigación se despliega en este terreno” (Litwin, 2008, p.199).

Se asume el compromiso de interpelar las prácticas, con el propósito de identificar los problemas centrales y orientar los cambios en dirección a una mejora de los procesos cotidianos que involucran a sujetos e instituciones y no quedar anclados en los discursos, o en propósitos que se diluyan desde la distancia que suele mediar en el proceso de formación y las intervenciones docentes. La tarea como docentes e investigadores reconoce a los espacios deliberativos, reflexivos y críticos para construir nuevos conocimientos acerca de las prácticas de enseñanza de la geografía. En esta línea de pensamiento, Latorre (2003) concibe a la enseñanza como una actividad investigadora y la investigación como una actividad que estimula la autorreflexión con el propósito de

mejorar las prácticas. En este sentido, se puede afirmar que la enseñanza es una práctica cultural y política que propicia el debate sobre los saberes y la relación con el saber, y otras referencias sobre las regulaciones curriculares. “La enseñanza deja de ser un fenómeno natural para constituirse en un fenómeno social y cultural, en una práctica social compleja, socialmente construida, e interpretada y realizada por el profesorado” (Latorre, 2003, p. 9). Para Jackson (2015), la educación es un proceso facilitado socialmente y de transmisión cultural, es decir que requiere de cooperación social. Esta tarea implica que diversos actores participen, trabajen y se comprometan con la enseñanza.

Esta investigación pretende contribuir a la elaboración de reflexiones sobre los conocimientos enseñados y sobre las prácticas de enseñanza desde el enfoque de la didáctica específica para revalorizar lo disciplinar en la enseñanza (Figura N° 8). Tutiaux-Guillon (2003) basándose en la propuesta de Chervel, expresa que la disciplina escolar se encuentra dirigida por las finalidades que la sociedad reconoce en ella y que le otorga cada institución educativa. Las disciplinas escolares presentan componentes que deben funcionar en articulación e interacción con las finalidades; con los contenidos que la sociedad espera que se enseñen (denominados vulgata por Chervel); con las prácticas relacionadas con el estudio; con la comunicación entre docentes y alumnos y por último, con los procedimientos evaluativos (Tutiaux-Guillon, 2003).

Según este enfoque las prácticas de enseñanza se basan en seleccionar conocimientos y además, construirlos, es decir que el docente se convierte en el hacedor de la construcción de los saberes socialmente relevantes. En este sentido, y retomando los objetivos específicos de esta investigación, el camino metodológico de la investigación deberá dar luz sobre la articulación entre las propuestas institucionales (Programa “Educación y Memoria” y los materiales curriculares) y el rol de los docentes en Geografía (selección de contenidos, estrategias pedagógicas) al momento de materializar en el aula prácticas de enseñanza en relación con los genocidios del siglo XX, desde la perspectiva de los derechos humanos, como acciones constructoras de memoria colectiva.

Figura N° 8. Investigación y Prácticas Pedagógicas



Fuente: María Cristina Nin (2019).





## **SEGUNDA PARTE**

### **Territorialización de los genocidios. Contextos, tramas y prácticas pedagógicas**

A partir de un abordaje metodológico cualitativo se indaga, analiza y sistematiza materiales que explican los contextos territoriales en los que se produjeron genocidios. Los casos seleccionados se consideran relevantes para esta investigación debido a que no existe divulgación suficiente, es decir se consideran poco visibles en la producción académica.

El contexto jurídico y político actual a escala internacional, posibilita la recuperación de los reclamos legales respecto a genocidios tal como el cometido contra los Hereros y Namas, ocurridos en Namibia a principios de siglo XX. El tiempo presente abre la posibilidad de poner en discusión a la comunidad internacional temáticas que parecían olvidadas. Por su parte en 2015, año en que se conmemoró el centenario del genocidio Armenio, permite a los docentes comprometidos con la defensa de los derechos humanos instalar en las aulas su análisis y discusión. En relación con el genocidio de Hutus y Tutsis en Ruanda, si bien es investigado y existen numerosas publicaciones, se considera que la enseñanza secundaria tiene una deuda educativa con lo acontecido en el “país de las mil colinas”. Por ello se aborda en varios capítulos de la tesis.

Enseñar los genocidios en las clases de geografía es una decisión de los profesores. Ellos seleccionan los saberes a enseñar luego de un proceso de análisis e interpretación de la normativa nacional y provincial y del curriculum vigente. De las prácticas pedagógicas que los docentes despliegan depende la formación de los estudiantes en problemas socialmente relevantes, tanto en su comprensión como en la habilidad de descubrir los nuevos problemas que encuentren en sus respectivas vidas. Dar luz a situaciones invisibles o invisibilizadas es un desafío educativo que se considera prioritario para la construcción de futuros democráticos.



## Capítulo 5

### Hereros y Namas: el comienzo de los genocidios en el siglo XX

*(...) el real drama del destino humano, de los seres humanos frente a su propia muerte, volvió a escena en el siglo XX y está volviendo a escena hoy; un drama que es aún más incomprensible en situaciones de muerte masiva, de muerte no visibilizada, cuando se trata de un asesinato a gran escala. Las exhumaciones, como manifestaciones de una voluntad de aprender, también de un deseo de ver y entender, parecen representar, en este sentido, una de las muchas respuestas de la sociedad al misterio de la muerte violenta masiva* (Garibian, Anstett y Dreyfus, 2017, p.20).

En 1884, la Conferencia de Berlín reunió a trece países europeos con el fin de organizar el reparto de África, hecho que marcó la etapa del nuevo imperialismo o colonialismo europeo. Sin embargo, Kabunda Badi (2016) sostiene que dicho reparto comenzó unos años antes de la Conferencia y se extendió unos años después de la misma, hasta la Primera Guerra Mundial. Las fronteras africanas han sido trazadas por potencias extraafricanas, desconociendo las realidades humanas, socioculturales, medioambientales o geográficas locales. “En Berlín, donde África fue por primera vez el tema de una conferencia internacional, sorprende la ausencia de los africanos en dicho acontecimiento histórico” (Kabunda Badi, 2016, p 10).

La industria alemana en crecimiento requería de materias primas y mercados donde colocar sus productos y realizar inversiones. En este contexto de expansión económica, Alemania se interesa por África y decide crear un imperio colonial incorporándose al reparto de este continente. El proyecto imperialista y colonialista se sustentó en ideas teóricas de la época. Friedrich Ratzel, geógrafo representante de las ideas del determinismo ambiental, planteó la teoría del espacio vital o Lebensraum que sirvió de justificación para el avance del imperialismo. Su teoría establecía la relación entre espacio y población, asegurando que la existencia de un Estado quedaba garantizada cuando dispusiera del suficiente espacio para atender a las necesidades de la misma. Más tarde fue retomada por el nazismo.

## 5.1. Alemania en África. Colonización y despojo de Namibia

El territorio de África Sudoccidental estuvo ocupado por los grupos étnicos los san (bosquimanos) y khoikhoi; al norte por los ovambo y los herero de lengua bantú. Más tarde el pueblo nama, conocido como la “Nación Roja”, se instaló en el territorio sureño y vivió de la cría de ganado, se organizaban en clanes. Las primeras incursiones europeas en este territorio datan del año 1670, cuando misioneros alemanes, comerciantes y balleneros noruegos llegaron a la costa y algunos avanzaron tierra adentro. En 1870, los británicos se instalaron en Walvis Bay, y en 1883 un comerciante alemán, Adolf Lüderitz, compró la Bahía de Angra Pequeña ubicada entre Walvis Bay y el Río Orange. Bismarck proclamó el Protectorado sobre dicho territorio (actual Namibia) y, de este modo, los alemanes obtuvieron el acceso a la cuenca del Zambeze. Primero fue una sociedad privada la que se hace cargo del territorio y 1892 se convierte en colonia alemana (Sellier, 2005).

En la Figura N° 9 que muestra el reparto de África en 1914, se puede apreciar la ubicación de los territorios alemanes y en particular, el sudoeste africano donde se desarrolló el proceso genocida de los Hereros y Namas.

**Figura N° 9. El reparto de África**



Fuente: Sellier, 2005, p. 26.

Tal como se observa en la Figura N° 9, Alemania ocupó y gobernó los territorios de Camerún alemán que formaban los actuales países de República Centroafricana, Chad, Gabón, Nigeria, Congo y Camerún, partes de Togo y Ghana; África Oriental alemana formada por Tanzania y partes de Ruanda y Burundi y África del Sudoeste, la actual Namibia. Su política colonial, hasta que fue derrotada en la Primera Guerra Mundial, fue agresiva y respondía a las órdenes del Kaiser Guillermo II.

La organización de la colonia alemana se basó en la confiscación de tierras al pueblo herero para beneficiar a los colonos alemanes, Ante este desequilibrio económico y avasallamiento de propiedades los herero se rebelaron en 1904. “Al igual que en los casos británico y francés, detrás de la fundación del imperio colonial alemán estaba la actividad de sociedades colonialistas, como la Unión Colonial Alemana (1882), la Sociedad para la Colonización Alemana (1884) y la Liga Pangermana (1891)” (Ceamanos, 2016, p.48). El territorio de África del Sudoeste fue colonia alemana entre 1884 y 1915<sup>16</sup>. Los colonos alemanes construyeron vías de ferrocarril desde Swakopmund y Lüderitz. El territorio adquirió valor estratégico con el descubrimiento de ricos yacimientos de hierro, plomo, cobre y diamantes, a los que luego se agregó el hallazgo de metales de interés militar: manganeso, tungsteno, vanadio, cadmio y grandes cantidades de uranio.

## **5.2. El genocidio como estrategia de dominio colonial**

El territorio ocupado por Alemania se caracterizaba por la predominancia de mesetas ubicado en la franja del trópico de Capricornio surcada por el desierto de Namibia. Hacia el este se encuentra el desierto de Kalahari, el cual era habitado por grupos de pastores y cazadores. El pueblo herero<sup>17</sup> se dedicaba a la ganadería. El régimen de explotación económica del territorio se basó en la marginación jurídica, ocupación de tierras de los Herero a través de la actividad ganadera extensiva, actividad de la que quedaron relegados, para desarrollarla se apoderaron de su ganado. Estos fueron los motivos de una revuelta ocurrida en 1904, en la que miembros del pueblo herero, como estrategia de supervivencia y resistencia al régimen atacaron a los colonos. En respuesta a la rebelión que integrantes de ambas tribus habían iniciado, la política de ejecución

---

<sup>16</sup> En 1915, Sudáfrica, como miembro del Commonwealth británico, ocupó la colonia alemana de África del Sudoeste y gobernó Namibia entre 1915 y 1966. Namibia luchó por independizarse de Sudáfrica durante el periodo que va de 1966 a 1990. Finalmente Namibia proclamó la independencia en 1990

<sup>17</sup> El pueblo de Namibia está compuesto por varios grupos étnicos. En la actualidad se distribuyen de la siguiente manera: Ovambo (47,4%), Kavango (8,8%), Damara (7,1 %), Herero (7,1%) y otros. Existe una minoría de origen europeo que representa 4,6% de la población.

comenzó en octubre de 1904 ordenada por el general Lothar Von Trotha, quien lo anunciaba de este modo;

El pueblo herero tendrá que dejar el país de lo contrario, lo forzaré a hacerlo por medio de las armas. Dentro de las Fronteras alemanas, todo herero, esté armado o desarmado, con o sin su ganado, será asesinado. No aceptaré mujeres o niños. Serán devueltos a su pueblo; de lo contrario, ordenaré que se los mate (Sarkin, 2004, p. 96).

En agosto de 1904 se produjo la batalla de Waterberg, la que provocó grandes pérdidas humanas para los Hereros. A los sobrevivientes se los empujó al desierto de Omaheke, al Kalahari con el propósito de aislarlos y que mueran de sed y hambre (Figura N° 10). El pueblo Nama o Namaqua<sup>18</sup>, sufrió las mismas condiciones de explotación y también organizó la resistencia. Su destino fue el mismo que el de los Hereros. Los sobrevivientes, en su mayoría mujeres y niños fueron confinados en campos de concentración y obligados a practicar trabajos forzados. Este proceso es considerado un genocidio ya que se asesinaron aproximadamente 65.000 integrantes de la etnia Herero (Bruneteau, 2009; Ceamanos, 2016).

**Figura N° 10. Hereros sobrevivientes de hambrunas en el desierto**



**Fuente:** Rojas, 2019.

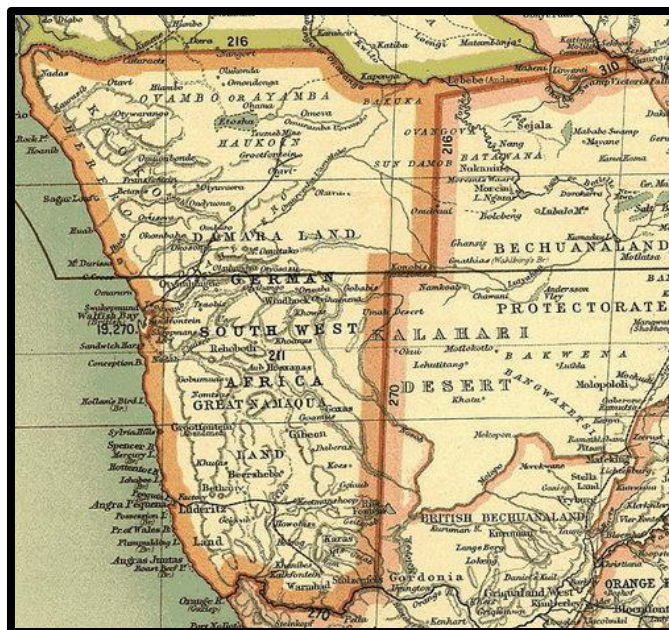
---

<sup>18</sup> En la bibliografía consultada, el pueblo nama se lo designa indistintamente como namaqua.



En territorio de la actual Namibia, ubicada en África sudoccidental (Figura N° 11), a comienzos del siglo XX, entre 1904 y 1908, y como parte de la estrategia imperialista alemana en este continente, se produjeron las matanzas de los Herero y los Nama, un genocidio invisibilizado.

**Figura N° 11. Mapa histórico de Namibia**



**Fuente:** Gallery Ezakwantu, en Diario El País (2012).

Además de los asesinatos, otras prácticas genocidas como envenenamiento de cisternas de agua, trabajos forzados, esclavitud de sobrevivientes, mujeres tomadas para servir a los colonizadores, redujeron la población. “Se calcula de una población de 80.000 hereros, el 80 % fue exterminado. Igual suerte corrió la comunidad Namaqua, que sufrió la pérdida de la mitad de sus 20.000 miembros” (Ceamanos, 2016, p.96). Alemania Imperial y las empresas ejecutoras de la ocupación del territorio, a través de los emprendimientos comerciales pusieron en práctica el exterminio y la destrucción de la cultura tribal y la organización social de los pueblos nativos. Además se realizaron experimentos médicos con miembros de las tribus. Los que sobrevivieron a los trabajos forzosos y a los campos de concentración emprendieron la búsqueda de la reparación.

En la Figura N° 12 se puede observar una vista panorámica de un campo de concentración, en el edificio del fondo de la imagen está la bandera alemana flameando. Según Erichsen (2005), en el mes de agosto de 1906 había 5.183 prisioneros en el Campo de Windhoek, y en el mismo año, en abril se registraban 7000. Gran parte de estos prisioneros constituyeron una población efímera que era trasladada a otros campos o

trasladados para realizar trabajo forzoso en la construcción de vías de ferrocarril o en las minas.

**Figura N° 12. Campo de Windhoek**



**Fuente:** Erichsen, 2005, p. 43.

Según Bruneteau (2009), en el caso de los Herero se puede observar una política preparatoria de exclusión jurídica y económica. Desde el comienzo de la ocupación de este territorio en el sudoeste de África se practicó una política de discriminación y segregación racial que resultó en el confinamiento de poblaciones de herero en áreas tribales. Estaban exceptuados de las garantías de derecho colonial alemán, éstas solo eran para los colonos alemanes. “De hecho, hacían falta siete testimonios africanos para igualar al de un blanco, lo que legitimaba todos los abusos y actos criminales” (Bruneteau, 2009, p. 46).

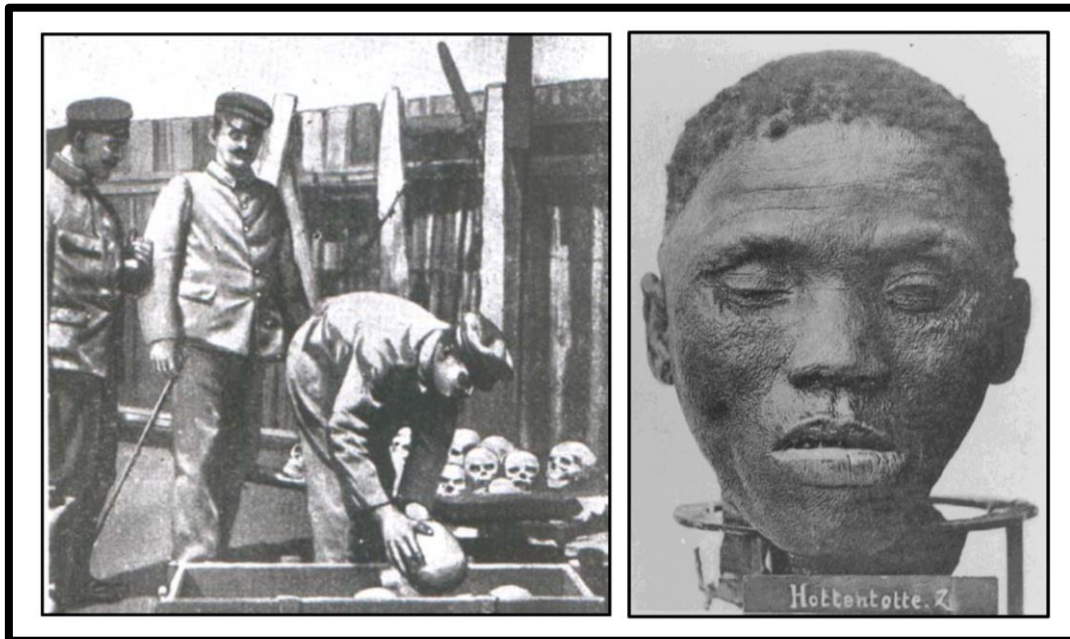
El racismo científico que primaba en esta época también tuvo su experimentación en territorio de los hereros. Al igual que en otros lugares, con el propósito de investigar y demostrar la supuesta inferioridad racial de los nativos africanos o las diferencias entre las distintas etnias, se realizaban estudios y experimentos. Para ello se apoderaron de restos humanos (Figura N° 13) para su estudio y experimentación en institutos alemanes.

Este genocidio está considerado como un precedente de los crímenes nazis. Algunos de sus protagonistas coinciden. Franz Ritter von Epp participó en la represión de los herero y fue también un importante miembro del partido nazi. Eugen Fischer, uno de los teóricos nazis, desembarcó en África del Sudoeste Alemana para realizar una investigación que demostrara la inferioridad racial de los africanos. Fischer, cuya obra influyó en la redacción de *Mein Kampf* (Hitler 1925), fue presidente del Kaiser Wilhelm Institute of Anthropology, Human Heredity, and Eugenics y apoyó investigaciones como la del



criminal nazi Josef Mengele. Para llevar a cabo los experimentos, centenares de ojos, cráneos, penes y otras partes del cuerpo humano de víctimas africanas fueron enviados a Alemania (Ceamanos, 2016, p. 139).

**Figura N° 13. Traslado de cráneos desde Namibia y exposición en Alemania**



**Fuente:** Erichsen, 2005.

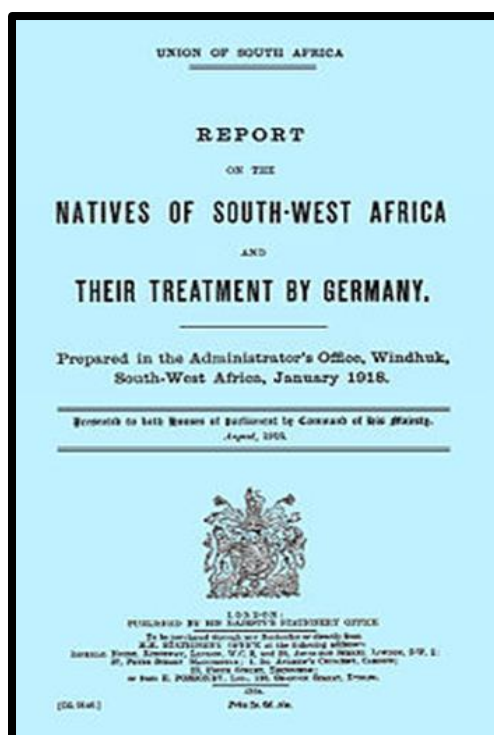
Entre 1904 y 1908 se organizó un campo de exterminio en Shark Island en el que se realizaban experimentos pseudocientíficos con los prisioneros por este motivo se la denomina Isla de la Muerte. Con una longitud de 1200 metros de largo y 300 de ancho, esta isla fue conectada al continente por un puente. Existía un poblado, Luderitz, que funcionaba como factoría pesquera, en torno al cual luego se creó el campo de concentración al que llevaban los prisioneros. En Europa no todos estaban de acuerdo con el proceder del ejército alemán en África, es así que se destinaron fondos y personal para la elaboración de investigaciones e informes respecto del accionar de los enviados a las colonias. Estos datos publicados en lo que se conoció como el “Blue Book” o Libro Azul<sup>19</sup> (Figura N° 14), provocaron polémica en la vida política de Alemania.

En el contexto de la Primera Guerra Mundial, un oficial Británico, Thomas O’Reily, escribió el informe con los testimonios de las atrocidades acaecidas en territorio africano. El Parlamento británico elaboró un texto en 1918 denominado “Reporte de los

<sup>19</sup> Élise Fontenaille-N’Diaye en 2015 publica una novela titulada “Blue Book”, editada por Calmann Levy, en la cual se recupera la memoria de las atrocidades padecidas por Hereros y Namas. Se pueden consultar comentarios en : <https://la-plume-francophone.com/2015/03/15/blue-book-elise-fontenaille-ndiaye/>

nativos del sudoeste de África y su trato por los Alemanes pero “(...) este quedó en el olvido cuando los británicos decidieron no difundir esta información, temerosos de que, a su vez, los alemanes sacaran a la luz sus atrocidades en el continente africano” (Ceamanos, 2016, p 96).

**Figura N° 14. Libro Azul publicado en 1918**



**Fuente:** <https://www.africaye.org/el-genocidio-herero-y-nama-la-larga-espera-por-la-reparacion/>

La Primera Guerra Mundial cambió la situación de Alemania en África, Gran Bretaña invadió la colonia por lo tanto al finalizar el conflicto el territorio quedó en sus manos, bajo el mandato de la Sociedad de Naciones. Esta organización encomendó la administración del territorio denominada como África Sudoccidental a la Unión Sudafricana. De este modo Namibia estuvo setenta años en manos de Sudáfrica<sup>20</sup>, ya que luego de la Segunda Guerra Mundial el gobierno de Sudáfrica se negó a devolver el mandato de este territorio a la sucesora de la Sociedad de Naciones, la Organización de Naciones Unidas (ONU).

<sup>20</sup> Sudáfrica mantuvo la ocupación del territorio a través de campañas militares para frenar las acciones del Ejército de Liberación Popular de Namibia en su lucha por la independencia. En diciembre de 1988, la mediación de Estados Unidos, Sudáfrica, Angola y Cuba logró un acuerdo que determinó la salida del ejército sudafricano de Namibia y, a la vez, el retiro paulatino de los 50 mil soldados cubanos presentes en Angola. La SWAPO ganó con el 60% del electorado, Sam Nujoma se proclamó como primer presidente de Namibia independiente a partir del 21 de marzo de 1990.

El problema de Namibia se vinculaba con la confrontación Este-Oeste. La Guerra Fría influyó en este territorio africano provocando la independencia tardía de Namibia. “Los rasgos distintivos de la Guerra Fría eran el abuso de poder, el recurso a la violencia, el fracaso en la construcción de estados eficientes, así como la disposición de las democracias occidentales a consentir la destrucción y la dilapidación de las riquezas materiales y culturales africanas” (Huband, 2004, p.17). La distensión entre la URSS y EE UU permitieron una solución conjunta al proceso de independencia que se materializó con la celebración de elecciones libres, controladas por la ONU, en noviembre de 1989.

### **5.3. Las acciones de reparación histórica actuales**

Gewald (2003) sostiene que el nazismo cambió la importancia y el significado del genocidio en Namibia. Existen vínculos entre las prácticas criminales que se experimentaron en África y las que con posterioridad se aplicaron en la Alemania nazi, es decir que se pueden encontrar vínculos de causalidad entre el colonialismo en África y el auge del nacional socialismo a mediados del siglo XX. El reclamo actual de los hereros se basa en estos vínculos para justificar sus reclamos y luchar por el reconocimiento del genocidio por parte del gobierno alemán. Desde el fin de la Segunda Guerra Mundial y el surgimiento de los estudios sobre genocidios, el reclamo herero ha sido lento pero sostenido. Diferentes actores políticos como los partidos nacionalistas SWANU y SWAPO (Organización Popular del África Sudoccidental), grupos de exiliados anticoloniales, entre otros, han apoyan la lucha por el reconocimiento del genocidio ocurrido en Namibia.

En el año 2001 con el propósito de reivindicar reparaciones a los daños sufridos durante el período colonial, se presentan acciones en Estados Unidos, por la Corporación de Reparaciones al Pueblo y a la tribu Herero.

Los hereros iniciaron un proceso contra el Deutsche Bank, alegando que era la principal entidad financiera y bancaria en el dominio alemán del sudoeste africano. Se alegó que Gesellschaft, adquirida por el Deutsche Bank en 1929, había controlado junto con el Deutsche Bank prácticamente todas las operaciones financieras y bancarias en dicho territorio, entre 1890 y 1915 (Sarkin, 2004, p 97).

Las acusaciones se basan en los argumentos que demuestran que estas corporaciones financieras tuvieron una participación directa a través el apoyo económico al gobierno alemán y compañías privadas en los emprendimientos comerciales coloniales y por lo tanto, en los crímenes cometidos contra los Hereros y los Nama. La compañía responsable de construir redes ferroviarias en el territorio también fue acusada por obtener ventajas económicas del trabajo esclavo.

Posteriormente, se iniciaron acciones legales contra el gobierno alemán, en este sentido el jefe de los hereros Kuaima Isaac Riruako (1935-2014) encabezó la lucha política y judicial por la reivindicación de los crímenes de lesa humanidad en contra de su pueblo. En los reclamos manifestó, “Estoy procesando gobiernos legítimos y compañías que operaban en la época colonial. (...) somos semejantes a los judíos que fueron destruidos. Los alemanes pagaron por la sangre de los judíos. Compénsennos también. Es el momento de curar la herida” (Sarkin, 2004, p. 98). El gobierno alemán no accedió a pagar compensaciones por el genocidio y el gobierno de Namibia no apoyó el reclamo de los hereros con el argumento que solo se buscaba resarcimiento para los hablantes de idioma herero y no para todos los namibianos.

En enero de 2004, Alemania pidió por primera vez perdón por las muertes ocasionadas a los herero durante la ocupación colonial, pero negó cualquier compensación económica. Luego, en agosto, Berlín realizó una disculpa por el «genocidio de 1904» en Okakarara (región ubicada al este de Namibia). Durante la ceremonia de conmemoración de los 100 años de la masacre, la ministra alemana de Desarrollo, Heidemarie Wiecek-Zeul, señaló: aceptamos nuestra responsabilidad moral e histórica y la culpabilidad de los alemanes de entonces». “Yo presento mis respetos ante vuestros ancestros masacrados. En el nombre de Dios os pido vuestro perdón” (Villapadierna, 2004, s/p).

Entre los años 2011 y 2014 el gobierno alemán accedió a devolver restos de seres humanos. En 2018 se concretó la tercera entrega, pero solo estos gestos de reconciliación no son suficientes para el pueblo herero que reclama y exige disculpas oficiales y reparaciones económicas. En la imagen (Figura N° 15) se puede apreciar un vehículo a las afueras del aeropuerto que manifiesta “Alemania debe pagar. Genocidio Herero-Nama” en el momento que arriban restos de cráneos devueltos por Alemania a Namibia en 2011.

**Figura N° 15. Reclamos de reconocimiento**



**Fuente:** Ochab, 2018.

La devolución de algunos de los restos saqueados en la época de la colonización no es suficiente para reparar los daños causados (Figura N° 16). Si bien Alemania niega las reparaciones económicas, el grupo herero que reclama pretende que la reparación económica gire en torno a la recuperación y posibilidad de acceso a las tierras que les fueron arrebatadas.

**Figura N° 16. Entrega de cráneos realizada en Alemania**



**Fuente:** Valdehíta, 2017.

En marzo de 2017, en el Memorial del Holocausto en París<sup>21</sup> se realizó una exposición de archivos, fotografías, dibujos, proyecciones y conferencias sobre el genocidio en Namibia, episodio de la historia desconocido para la mayoría de los europeos.

Antes del regreso de las calaveras en el año 2011, el gobierno de Namibia había designado un lugar próximo a unos pocos kilómetros al sur de Windhoek, como el sitio de entierro apropiado para los restos del genocidio. Sin embargo, los representantes de las víctimas de los Herero piensan que la evidencia no debería ser enterrada. Los jefes del Consejo Herero y representantes de los Namas solicitaron al gobierno que los cráneos se

---

<sup>21</sup> En la página web del Memorial del Holocausto de París (<http://www.memorialdelashoah.org/archives-et-documentation/genocides-xx-siecle/genocide-herero-nama.html>) se puede encontrar un archivo con textos explicativos e imágenes que ilustran el análisis histórico. En ese link se puede acceder a otro (<http://genocide-herero-nama.memorialdelashoah.org/ressources.html>) “El primer genocidio del siglo XX” que tiene recursos tales como libros u otros archivos con información sobre el Genocidio Herero y Nama. Un video síntesis titulado “Paris arroja luz sobre el primer genocidio del siglo XX, el de Namibia” se puede visualizar en: <https://www.youtube.com/watch?v=ykCljJGtMYo>. Publicado el 25 de noviembre de 2016.



mantengan de manera profesional para sostener viva la memoria de esta parte de la historia de Namibia para las generaciones futuras (Amukwaya Shigwedha, 2016). Surge así una disputa entre las intenciones gubernamentales y los reclamos de las comunidades directamente afectadas, por un lado la posibilidad de exhibir los cráneos en un museo y por otro, el respeto a las tradiciones culturales de las comunidades. Asimismo, el dilema del regreso de los restos debería estar acompañado de la aceptación, reparación y disculpas por parte de los perpetradores<sup>22</sup>.

En julio de 2019, ciento quince años después de las matanzas en Namibia, el presidente de la Cámara Alta del Parlamento de Alemania, Daniel Gunther, reconoció el Genocidio. Por su parte el Ministro de Cooperación y Desarrollo alemán Gerd Mueller (Figura N° 17) manifestó el reconocimiento de crímenes cometidos entre 1904 y 1908 como genocidio y negocia las reparaciones correspondientes. Las víctimas de las masacres recibirán indemnizaciones y se negocia con el gobierno de Namibia reparaciones con programas de ayuda al desarrollo (Rojas, 2019).

**Figura N° 17. Ministro Alemán reconoce el Genocidio de Hereros y Namas**



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=4MiZZux7fa4> Telesur TV 3/9/19

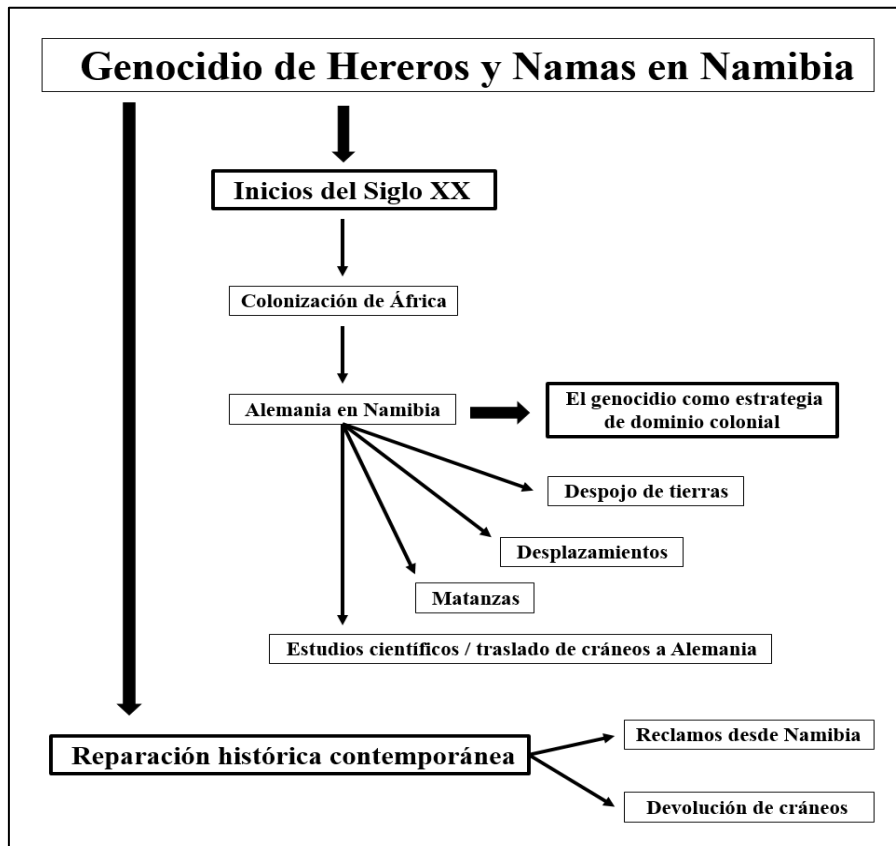
<sup>22</sup> En el Informe “Los campos de concentración alemanes en África” elaborado por Foro Global y publicado el 22 de marzo de 2017, se pueden apreciar una evolución del reclamo de Hereros y Namas a Alemania, documentos históricos tales como imágenes, videos y testimonios de los descendientes. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=R8NG66isOCA>

Los gobiernos de Namibia y Alemania no exigen reparación y justicia compensadora para los crímenes cometidos por los alemanes en la región. Por lo tanto, la repatriación de cráneos humanos a Namibia y los problemas en torno a cómo deben tratarse se vuelven menos importantes para la mayoría de las víctimas que están más interesadas en recibir una compensación monetaria por el daño físico y emocional causado por los asesinatos y desplazamientos (Amukwaya Shigwedha, 2016).

En síntesis, el camino político en la lucha para el resarcimiento de las víctimas es reciente. Las acciones que lleven a cabo los actores internos, los gobiernos de Namibia y Alemania, y organizaciones internacionales tanto políticas como académicas, construirán en el futuro la reparación por los derechos humanos de los pueblos afectados. El caso explicado en el presente capítulo se visibilizó en los periódicos internacionales en el año 2017, si bien investigadores de diferentes países trabajan desde hace años en el tema, decisiones como el Museo del Holocausto de París de preparar una muestra especial para dar a conocer fuentes fotográficas, fílmicas y documentales del genocidio de los Hereros y Namas puso en tensión los reclamos ante la comunidad internacional.

Es tarea de los investigadores continuar con publicaciones académicas que permitan a los profesores disponer de materiales para seleccionar y organizar la enseñanza de este genocidio poco conocido. En la Figura N° 18 se presenta una síntesis de lo abordado en este capítulo.

Figura N° 18. Genocidio de Hereros y Namas en Namibia



Fuente: María Cristina Nin (2019).



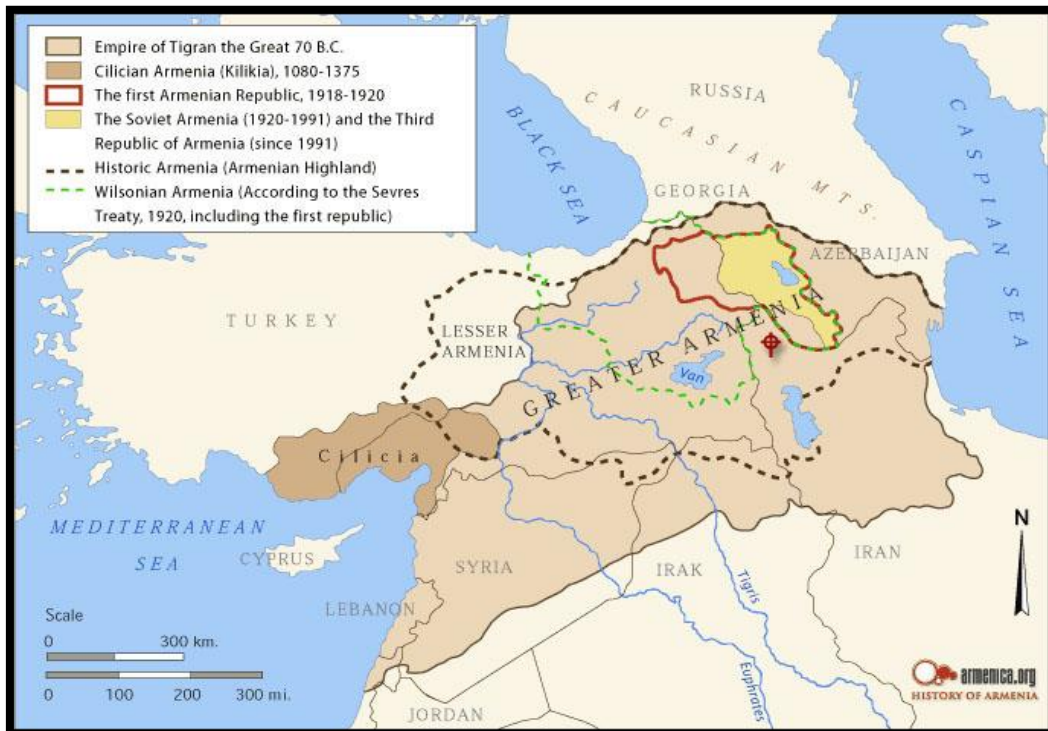
## Capítulo 6

### El genocidio de los Armenios. Diáspora, memoria y reconocimiento

*Recordar el Genocidio Armenio constituye un ejercicio educativo de enorme valor. Por un lado, porque moviliza una memoria que establece puentes con otras injusticias, con otros dolores, con otras víctimas. Es posible pensarlo desde la denominada “memoria ejemplar”, aquella que, sin negar la singularidad de un suceso horroroso, lo recupera como manifestación de una categoría más general para comprender otras situaciones similares, tanto del pasado como del presente (Sileoni, 2015, p. 9).*

El territorio de los armenios a mediados del Siglo XVI estaba localizado en una amplia región que comprendía parte del Imperio Ruso, en la región del Cáucaso, y parte del Imperio Otomano (Figura N° 19). Dentro de este último, el poder estaba en manos de la elite musulmana y los Armenios eran considerados ciudadanos de segunda clase desde el punto de vista religioso y político.

**Figura N° 19. Territorio histórico de los Armenios**



Fuente: <https://alfanje.files.wordpress.com/2011/07/armenia-history-map.jpg>

El Imperio Otomano se caracterizó por ser multiétnico, es decir un territorio donde diferentes grupos nacionales coexistieron durante siglos. En este contexto y bajo la Ley Islámica, los no musulmanes tenían status de súbditos protegidos no musulmanes de un estado musulmán. A pesar de su condición de inferioridad, la mayoría de los armenios vivió en armonía con los demás pueblos, mientras el Imperio gozó de cierta prosperidad. Si bien progresaron económicamente, los Armenios no tenían plenos derechos por su condición de súbditos, situación que los ponía en estado de vulnerabilidad.

### **6.1. Del Imperio Otomano al Estado Turco. El inicio del genocidio**

El Imperio Otomano se debilitó debido a varios factores como deudas con países europeos, corrupción interna y pérdidas territoriales en Europa, así como la independencia de Grecia en 1821. En el período que va desde finales del siglo XIX y principios del XX, se produce un proceso de desintegración “(...) debido a las pérdidas constantes de territorio, al surgimiento de Estados modernos en su interior que se iban desprendiendo del poder imperial y a los numerosos grupos nacionales propios que reclamaban mayor autonomía” (Feirstein, 2016, p. 67).

A partir del Siglo XIX, los Armenios solicitan reformas que fueron percibidas como una amenaza separatista, situación que aumentó su vulnerabilidad ante la mirada de la sociedad turca. Con el propósito de lograr la unificación cultural del Imperio Otomano, el Sultán Abdul Hamid introduce la doctrina del “otomanismo”, con la idea de reunir los pueblos cristianos (eslavos, griegos, asirios, armenios) y musulmanes (árabes, turcos, kurdos, tártaros, kazajos, chechenos), eliminar los particularismos nacionales y crear un estado constitucional (Boulgourdjian Tuofeksian, 2009). Esta propuesta de unidad territorial fue mal recibida por algunos grupos de la sociedad turca que consideraban que los principios religiosos de la identidad musulmana se verían afectados.

Paralelamente se produce un movimiento de renovación impulsado por la elite armenia inspirado en los principios de la Revolución Francesa y en los nacionalismos del siglo XIX. En el plano internacional este período es conocido por el neocolonialismo y el surgimiento de nuevos Estados nación. Las fronteras estaban en permanente tensión entre los Estados viejos y los que se reconfiguraban, los Estados nuevos buscaban homogenizar sus características multiculturales (Feierstein, 2016). En este contexto de reivindicación de reformas políticas y económicas, se suceden la persecución, segregación, exclusión y las primeras masacres de diferentes grupos de población<sup>23</sup>. Bruneteau (2009) expresa que

---

<sup>23</sup> La población armenia no fue el único grupo perseguido en el período de conformación del Estado Turco. Griegos, sirios, kurdos y minorías musulmanas también fueron objeto de persecución y exclusión. Sin embargo, debido a la cantidad de víctimas y la magnitud del reclamo el genocidio perpetrado por los turcos se conoce como “Genocidio Armenio”.

el horror llegó a su apogeo en 1896 cuando en Van, una de las regiones situadas en el corazón cultural y simbólico de Armenia, aproximadamente trescientas cincuenta aldeas desaparecieron a pesar de la resistencia de la población. Las casas eran saqueadas, quemadas y sus habitantes masacrados (Bruneteau, 2009; Granovsky, 2014).

Estas primeras masacres que ocurrieron a fines del Siglo XIX (1894 - 1896), conocidas como las “masacres hamidianas”, tenían como propósito disciplinar a los armenios, mantener una estructura de Estado donde los armenios guardarían su lugar sin tener derecho a la resistencia. Estas masacres y las que se llevarían a cabo en los primeros años del Siglo XX, constituyeron un experimento para sondear la reacción de la opinión pública europea ante las matanzas de cristianos. El proceso de eliminación de los armenios continuó durante tres décadas. “El genocidio armenio fue la culminación de un largo proceso de construcción del “otro” como diferente y, a la vez, enemigo. El estereotipo del armenio desleal, traidor o portador de ideas separatistas fue la excusa esgrimida para justificar el exterminio” (Boulgourdjian Tuofeksian, 2009, p. 19). De este modo, el propósito era eliminar los rastros de la presencia armenia en el Imperio Otomano, y crear un nuevo orden que no los incluyera.

En la primera década del Siglo XX, surge el Movimiento de los Jóvenes Turcos que dio origen al Partido Comité de Unión y Progreso. Promovían un movimiento de oposición al Sultán Hamid para derrocarlo y establecer una monarquía constitucional. Para 1908, los Jóvenes Turcos encabezan una revolución para promover la doctrina “Otomana” que planteaba la unidad cultural y lingüística, pilares del nacionalismo turco. Los partidos políticos armenios adhieren a esta revolución y durante un corto período hay convivencia pacífica hasta las matanzas de Cilicia, en 1909 (Matanza de Adana). Estas masacres se originan en un contexto de mutación de la propuesta original de los Jóvenes Turcos. En tal sentido, Hovannisian (1984) afirma que este proceso constituyó una metamorfosis profunda, inesperada y trágica para el pueblo armenio. La propuesta de igualdad entre cristianos y musulmanes, se transformó en el nacionalismo turco.

Durante la Primera Guerra Mundial, el gobierno ultranacionalista de los Jóvenes Turcos, reafirmó la esencia del imperio no sobre una base multiétnica como lo había proclamado en un principio, sino como la “unión sagrada de la raza turca”, el denominado “Panturquismo”. Para la ideología “panturquista” los armenios constituían una barrera racial entre los turcos otomanos y los pueblos turcos del Cáucaso y Transcaucasia. En estas circunstancias se consideraba que la identidad turca corría peligro con la presencia de pueblos cristianos en su territorio. “En consecuencia, surge con fuerza la propuesta política que apuntaba a homogeneizar a la población del imperio, y sobre todo de

Anatolia, que se consideraba su corazón territorial” (Feierstein, 2016, p 70). En este sentido, Akçam expresa

Esta política tenía dos componentes esenciales: el primero era el de dispersar y relocalizar a los musulmanes no turcos, tales como los kurdos y los árabes, entre la población turca mayoritaria, con el propósito de conseguir su asimilación. El segundo componente involucraba la expulsión de la población no turca y no musulmana de Anatolia, lo que significaba la remoción de un total de dos millones de personas, esencialmente toda la población cristiana de la región. Mientras que los armenios, al igual que los asirios, fueron el blanco de medidas especiales que apuntaban a su aniquilación, los griegos fueron expulsados (Akçam, 2010, p.63).

La población armenia, la minoría más importante, se distribuía por todo el territorio del Imperio pero tenían asentamientos numerosos en el este y hacia la frontera con Rusia. Es por esta razón que se consideraba que si conseguían sus reivindicaciones independentistas, el proyecto de Estado Turco no se podría concretar.

## **6.2. Persecuciones, matanzas y deportación**

El genocidio se transformó en la posibilidad de proyectar el Estado Moderno Turco, para ello la turquificación de Anatolia fue el objetivo principal. El agobio económico a través de la confiscación de tierras y propiedades y la posterior expulsión comenzó con los griegos. La violencia extrema se implementa luego de un proceso planificado de segregación, opresión, asfixia económica a través de impuestos especiales y pérdida de derechos políticos. Akçam (2010, p. 199 y 200) sintetiza los métodos perpetrados a partir de 1914 para concretar el genocidio de la siguiente manera:

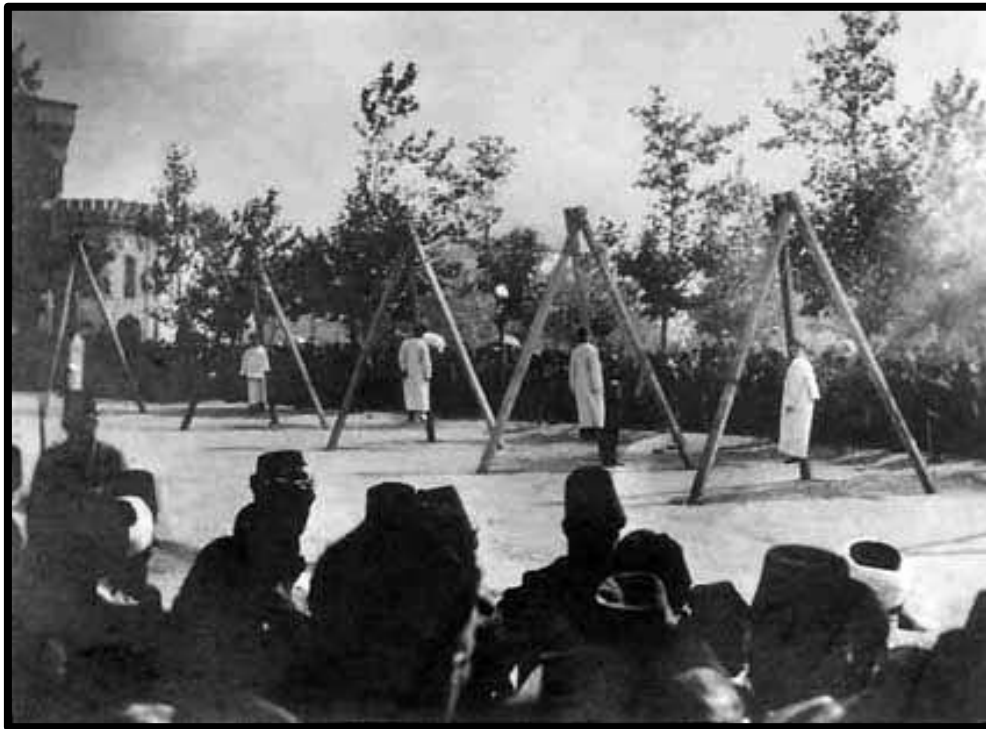
1) la opresión de la población con el pretexto de la recaudación de impuestos, reclutamientos forzosos, confiscación de la propiedad, la persecución de los desertores que comenzó con la movilización general en agosto; 2) agresiones y masacres en las aldeas de fronteras, perpetuadas por las unidades de la Organización Especial, que comenzaron en septiembre y se intensificaron durante el invierno; 3) el desarme de la población armenia; 4) deportaciones estratégicas en ciertas regiones problemáticas apenas comenzada la guerra.

En Constantinopla, la noche del 24 de abril de 1915<sup>24</sup>, las autoridades turcas procedieron a la detención de intelectuales, religiosos, dirigentes políticos y sociales, músicos, poetas, maestros, profesionales y comerciantes armenios, que posteriormente fueron asesinados (Figura N° 20).

---

<sup>24</sup> Simbólicamente se toma esta fecha como comienzo del genocidio contra los armenios debido a que en este día se detuvieron líderes de la comunidad armenia en Estambul.

**Figura N° 20. Ejecución de Armenios en Constantinopla en junio de 1915**



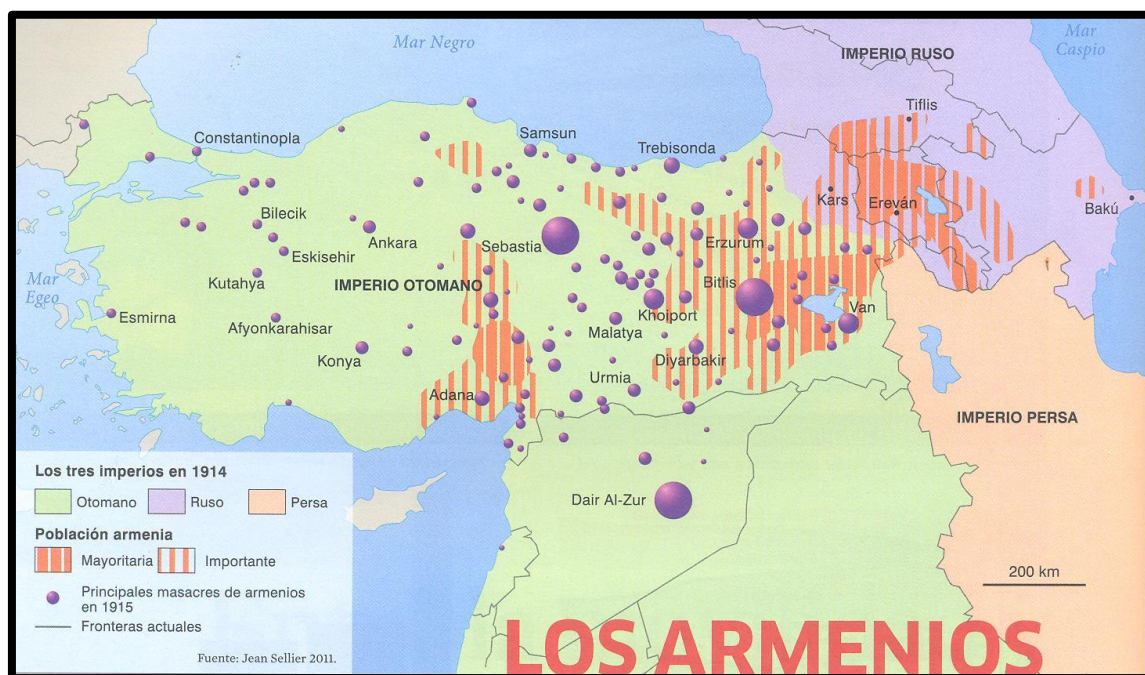
Fuente: [http://www.genocide-museum.am/eng/gen\\_museum.php](http://www.genocide-museum.am/eng/gen_museum.php)

También se ordenó dar muerte a los hombres en edad militar, quienes previamente se habían incorporado al ejército. De esta manera, el resto de la población armenia quedó sin posibilidades de defensa y, tal como se observa en la Figura N° 20, las persecuciones y masacres se replicaron en todos los lugares donde había población armenia. Las mujeres, los niños, los ancianos y los pocos hombres que aún se encontraban en sus casas, fueron expulsados de sus lugares de residencia y obligados a caminar enormes distancias en las que morían sistemáticamente de cansancio, deshidratación y hambre. En síntesis, el proceso tuvo varias etapas: desarme, decapitación intelectual del pueblo, emasculación (destrucción física masculina) y deportación hacia zonas desérticas (Granovsky, 2014).

El genocidio redibujó el mapa de la distribución de los armenios en el mundo. Hasta el siglo XI, los reinos armenios se extendían desde el Cáucaso hasta Anatolia Oriental (Figura N° 21). Divididos en el Siglo XVI entre los otomanos y los persas, luego fueron incluidos en el Imperio Ruso en el Siglo XIX. Después de la Primera Guerra Mundial, la armenia histórica quedó reducida a un pequeño territorio transcaucásico. En 1920 nació la Primera República Armenia, luego incorporada a la URSS. En 1991, con la disolución de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, se produce la segunda independencia de Armenia. “Con un escaso 10% del territorio histórico recuperado, la actual república no cobija más que a 3,3 millones de habitantes, de los 11 millones de armenios que hay en el mundo” (Sellier, 2013, p. 125).



**Figura N° 21. El Territorio de los Armenios y las masacres de 1915**



**Fuente:** Sellier, J. (2013, p. 124).

El gobierno de Turquía intentó justificar, e incluso negar, sus acciones contra la población armenia utilizando diversos argumentos: a) existencia de “choques intercomunitarios” que podrían hacer colapsar al gobierno central, a tal punto que argumentaban la existencia de una “rebelión armenia”, b) se consideraba que existía una “traición armenia” a las autoridades y c) el gobierno sostiene que se llevó a cabo una “reubicación” y niega la deportación. Respecto a este último argumento, Turquía siempre dio a entender que los Armenios habían sido reubicados en distintas regiones dentro del país, pero nunca confesó que fueron enviados a los desiertos de Mesopotamia.

Estas deportaciones en caravana estaban dirigidas por la Organización Especial, una tropa de secuaces, en su mayor parte antiguos reincidentes (los *tchéttés*), reclutada desde agosto de 2014 por el Comité Unión y Progreso (Ittihad). Se crearon en todo el territorio anatolio con el objetivo evidente de matar, por lo que merecen, sin lugar a dudas, el calificativo de marchas de la muerte (Bruneteau, 2009, p. 95).

Durante el genocidio las deportaciones masivas se realizaban en forma de caravanas, es decir que cientos de personas eran trasladadas caminando a través del desierto (Abadjian, 2004). Las condiciones naturales del desierto de Deir-el -Zor (Der Zor) terminaron con la vida de más de un millón de Armenios. Las deportaciones o “caravanas de la muerte”, conducían todas a un mismo lugar: el extenso desierto del norte de Siria. Moría la mayoría de la población que en gran proporción eran mujeres y niños

ya que los hombres ya habían sido ejecutados cada uno en su ciudad natal, para provocar la desmasculinización del grupo étnico. Tal como se aprecia en la Figura N° 22 en una de las caravanas de la muerte en el desierto, una mujer se arrodilla junto al cadáver de un niño, cerca de la ciudad de Alepo.

**Figura N° 22. Mujer con niños en una de las caravanas de la muerte<sup>25</sup>**



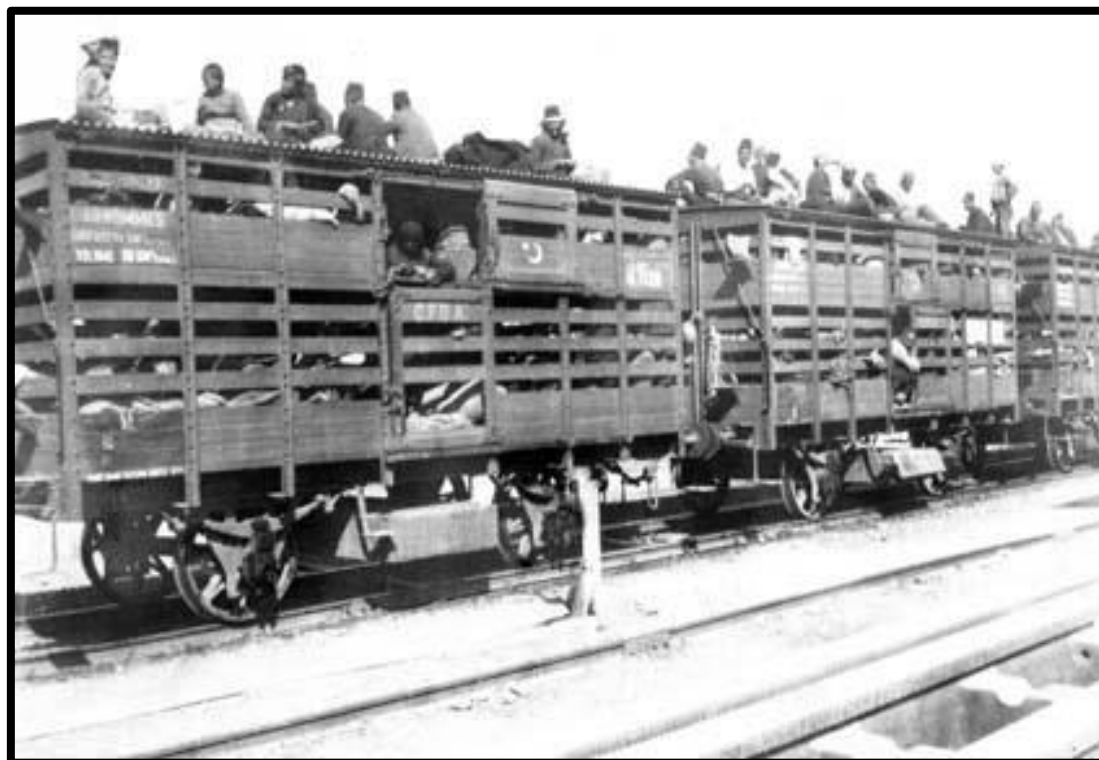
**Fuente:** Prensa Armenia, 2015.

Otra modalidad de trasladar o deportar a la población fue en ferrocarril, tal como se aprecia en la Figura N° 23. Muchas de las imágenes corresponden a archivos proporcionados por instituciones de países que participaron o tuvieron actuación en el territorio en el período analizado. Tal es el caso de la siguiente imagen que corresponde al Archivo del Historical Institute of German Bunk, Eastear office (The Armenian Genocide Museum - Institute).

---

<sup>25</sup>La Agencia Prensa Armenia pone a disposición este archivo de material fotográfico sobre el genocidio armenio. Perpetrado por el Estado turco entre los años 1915 y 1923. La mayoría de las fotos fueron tomadas por el soldado y médico alemán Armin Wegner (1886-1978), quién formó parte de un destacamento del ejército alemán, aliado al Imperio Otomano durante la Primera Guerra Mundial. Durante la primer etapa del Genocidio Armenio, Wegner se encontraba en Siria, por lo que pudo observar y documentar, desobedeciendo las órdenes de sus superiores, las marchas de la muerte al desierto de Der ez-Zor. Sus fotografías fueron confiscadas, pero Wegner logró rescatar mucho del material que sirvió luego para testificar las masacres de armenios (Prensa Armenia, 22/4/15).

**Figura N° 23. Deportación de población Armenia en el ferrocarril de Bagdad**



Fuente: [http://www.genocide-museum.am/eng/german\\_archive.php](http://www.genocide-museum.am/eng/german_archive.php)

### **6.3. La negación, última etapa del genocidio**

La negación del genocidio a los armenios se implementó por los sucesivos gobiernos de Turquía como política de Estado. Desde 1915 hasta la actualidad se considera la última etapa del plan genocida. El negacionismo implica que el Estado asume la transmisión de una verdad que no es real, y por el contrario, falsifica la verdad histórica probada tanto por testimonios de sobrevivientes y testigos, como por documentos oficiales. El mecanismo de negación se puso en marcha en el mismo período que comenzaron las deportaciones, es decir desde 1915 y se mantiene hasta la actualidad. Los crímenes se silenciaron y esta política fue clave en la la formación del Estado turco, así lo expresa DerGhougassian (2009, p.33);

El término “olvido” caracteriza la singularidad del Genocidio, porque si bien se sabía del crimen en el momento que sucedió luego se decidió ignorarlo. De hecho, no sólo de las masacres de los armenios ha reportado la prensa internacional en plena Primera Guerra Mundial, sino que los propios Aliados emitieron una declaración conjunta el 24 de mayo de 1915 acusando a las autoridades otomanas de “connivencia y a menudo asistencia” a lo que se caracterizó como “nuevos crímenes de Turquía contra la Humanidad y la civilización”.



Si bien las cortes marciales que funcionaron en Estambul a partir de 1918 documentaron el crimen de masas organizado contra los Armenios (matanzas, esclavización y apropiación de más de cien mil niños y jóvenes borrándoles su identidad de armenios/as) sólo produjeron un escaso número de condenas bajo el sistema penal turco, y algunas quedaron sin efecto. Poco tiempo después los veredictos fueron anulados por quien sería el fundador de la Turquía moderna, el líder nacionalista turco, Mustafá Kemal, quien se manifestó en contra de la ocupación extranjera y de la declaración de una Armenia soberana e independiente. De este modo, la nueva República, invocada como el nacimiento de una nueva era en Turquía, no rompió con el lazo que la conectaba al imperio turco - otomano y al gobierno de los jóvenes turcos, responsables del genocidio.

La ausencia de persecución y castigo a los culpables reveló el fracaso de la comunidad internacional para prevenir o para castigar la crueldad genocida. En tanto crimen de lesa humanidad, la impunidad del genocidio de los armenios es una negación directa que atenta contra la memoria. La declaración de Hitler en agosto de 1939, pronunciada en una reunión con comandantes y generales antes de la invasión a Polonia refleja el antecedente para los próximos crímenes de lesa humanidad, “¿Quién habla todavía del exterminio de los armenios?” (Ministerio de Educación, 2014).

Tal como sostiene Granovsky, Turquía “(...) sigue negándose a reconocer que hace ya casi un siglo sus antecesores exterminaron a 1.500.000 armenios. (...) Turquía reclama permanentemente a los países que se pronuncien contra el genocidio” (Granovsky, 2014, p. 122). Al respecto, en abril de 2015, el reconocimiento del genocidio armenio por parte del Sumo Pontífice de la Iglesia Católica, generó una reacción inmediata del gobierno turco, en la que reafirmó la negación<sup>26</sup>.

La representación de estas ideas a través de caricaturas publicadas en distintos medios resulta ilustrativa. En la Figura N° 24 se representan imágenes que muestran dos momentos del genocidio: la deportación y la negación. En la primera, se observa una multitud de Armenios que, en 1915, fueron colocados en vagones mientras un soldado turco les decía: "No te preocupes, la palabra genocidio no existe todavía"; y en la segunda, se deduce la acción del Estado Turco por ocultar documentos que prueban la existencia del genocidio Armenio.

---

<sup>26</sup> Durante el Desarrollo de la Reunión del G-20 en Argentina en diciembre de 2018, el presidente de Turquía, Erdogan, negó públicamente el Genocidio Armenio frente a una pregunta de un periodista de origen armenio. "No se puede culpar a Turquía de haber cometido un genocidio contra los armenios", comenzó Erdogan. "Sobre la cuestión del genocidio, dejemos las discusiones a los historiadores y escuchemos lo que los historiadores tienen que decir. Esto no es parte de nuestra historia, lo puedo decir con mucha confianza y estamos listos para participar de cualquier discusión", dijo el mandatario turco. (<http://www.prensaarmenia.com.ar/2018/12/erdogan-volvio-negar-el-genocidio.html>).

Figura N° 24. La deportación y la negación del genocidio en caricaturas



Fuente: María Cristina Nin, 2019. En base a páginas citadas al pie de las imágenes.

#### 6.4. Estudios académicos sobre el genocidio Armenio

Si bien la cuestión del Holocausto judío prevalece en los estudios académicos a escala mundial, los aportes académicos acerca del genocidio Armenio se acrecentaron en las últimas décadas. Según Nélide Boulgourdjian (2014), se distinguen varias etapas en la publicación de investigaciones acerca del genocidio armenio. La primera etapa se extiende hasta la década de 1980, autores contemporáneos a los hechos como James Bryce y Arnold Toynbee compilan documentos y publican el "Blue Book". También misioneros alemanes y norteamericanos dan testimonio de lo observado. La segunda

etapa comienza - según la autora citada - en 1982 en la Conferencia de Tel Aviv, a partir de la cual se construye un campo académico de los estudios del genocidio Armenio con la publicación de la compilación de Richard Hovannisian, denominada “The Armenian Genocide in Perspective” que incluyó a autores que no eran armenios (Israel Charny, Terrence Des pres, Leo Kuper, Robert Nelson) y a otros que sí lo eran. Posteriormente en la reunión del Tribunal Permanente de los Pueblos, en París en 1984 se publicó “Le crime du silence”, escrito por Flammarion.

La década de 1990 y años posteriores, marcaron la búsqueda de pruebas y argumentos del negacionismo turco. Son relevantes los aportes de autores que trabajaron en archivos franceses como Arthur Beylerian, por su parte Richard Hovannisian contribuyó a ampliar el análisis empírico sobre el genocidio armenio y Vahakn Dadrian definió el campo teórico sobre el tema. En la actualidad se está desarrollando la tercera etapa caracterizada por la renovación y profundización de los estudios en la que se destacan autores de origen turco como Taner Akçam, Fatma Müge Göçek, Ayhan Akhtar, Fuat Dündar.

En Argentina, investigadores que integran la diáspora armenia y otros académicos que no son de origen armenio, desarrollan actividades de vinculadas con producción del conocimiento, la difusión y enseñanza de este genocidio.

Con respecto a los estudios de genocidio armenio de la Argentina existen diversas publicaciones de libros encarados por instituciones interesadas en el tema así como los espacios creados por los Encuentros de Genocidio, en sus seis ediciones. Si bien en ellos también se estudiaron los otros casos de genocidio, en cuanto al tratamiento del tema armenio, se pasó de la historia política y el no-reconocimiento a otros estudios interdisciplinarios: efectos psicológicos, diáspora, segunda generación, reflejo en el arte entre otros. Finalmente, y con respecto al Congreso Internacional de Genocidio armenio, en vísperas del centenario sus objetivos fueron: 1) la convocatoria a investigadores que hayan desarrollado o que realicen trabajos de investigación sobre el tema; 2) la apertura de un espacio académico a jóvenes estudiosos, interesados en temas vinculados a genocidios en general, discriminación y xenofobia para presentar sus investigaciones o avances de investigación sobre el caso armenio; 3) la captación del público en general para crear conciencia sobre la temática. Estos propósitos fueron ampliamente logrados, superando las expectativas previstas y pusieron de manifiesto el destacado nivel académico de los trabajos presentados, muy particularmente por la presencia y participación de jóvenes investigadores y de especialistas extranjeros (Boulgourdjian 2014, p. 4 -5).

Si bien los estudios académicos tanto en Argentina como en el mundo crecieron en las últimas décadas y junto con ellos la difusión en diferentes medios de comunicación, se considera relevante que la educación tenga en sus agendas esta temática. El curriculum en Argentina tiene explícito el abordaje del Genocidio Armenio, sin embargo la

comunidad armenia trabaja para que la discusión de estos contenidos se instalen efectivamnete en las aulas.

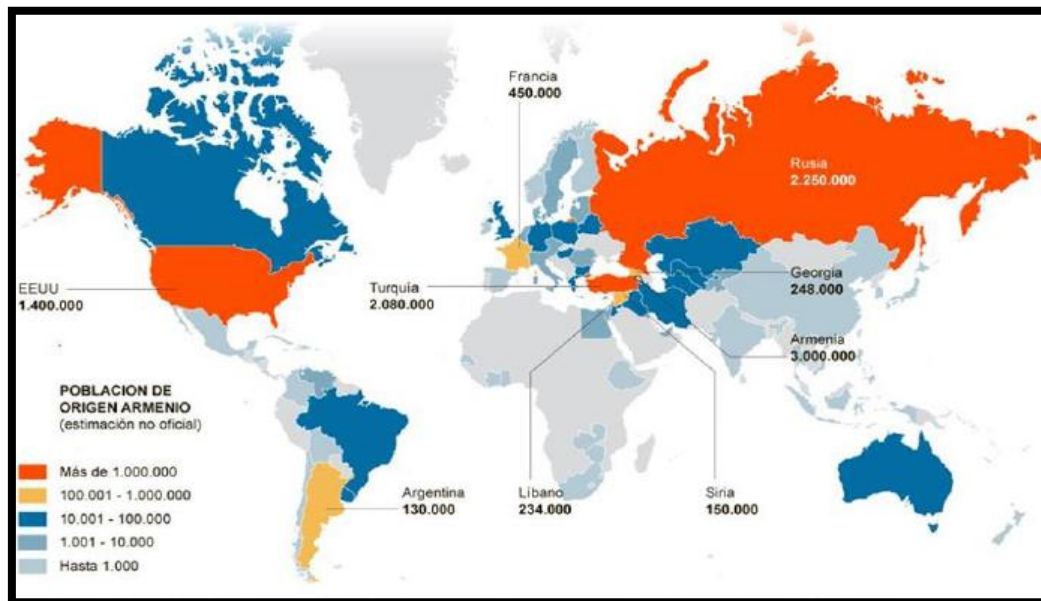
### **6.5. Diáspora armenia y desarraigo como marca imborrable del genocidio**

Las diásporas tienen su origen en un hecho traumático para el grupo, ya sea, conflictos graves que pueden entrañar persecuciones políticas, genocidios, expulsiones en masa y una decisión colectiva de preservar emblemas y símbolos identitarios como así también de referenciarse al territorio mítico. “El efecto de atracción de Armenia es, para la diáspora, muy reducido. Los armenios occidentales (los surgidos de Asia menor, que constituyen la gran mayoría de la diáspora) y los armenios orientales (de Rusia, Irán o Armenia) no hablan la misma lengua (Perrier, 2012, p. 125).

Según Brisa Varela, la particularidad de la diáspora está construida por “(...) las características traumáticas de su salida, la estructura territorial que adopta su inserción en el país receptor; el tipo de representación social construida y los lazos mantenidos con el “país de origen” les distngue de otro tipo de migraciones” (Varela, 2002, p.60). Es así como, Armenios distribuidos en diferentes países del mundo (Figura N° 25) forman una comunidad conectada por producciones académicas, diarios, blogs, redes sociales entre otros medios de comunicación. De acuerdo con Perrier (2012), la diáspora de unos 7,5 millones de personas es consecuencia directa del genocidio. Después de 2015 miles de exiliados se refugiaron en Rusia en Europa Oriental. En 1920 barcos de refugiados armenios llegaron a Marsella y se distribuyeron por Francia, Alemania e Italia.

Las familias más acomodadas consiguieron encontrar refugio en EEUU (1,2 millones, de los que la mayoría se situó en Los Ángeles, California). Y en Canadá (50.000). Otros se establecieron en Oriente Medio, en las proximidades de los lugares de deportación: en Siria (200.000), en el Líbano (150.000 personas en torno a católicos de Antelias), donde se formaron minorías establecidas que participaban de la vida política. Otros se unieron a los armenios del norte de Irak (20.00) o de Jerusalem. Se formaron colonias más lejanas según las oportunidades de emigración en Argentina (130.000), en Australia (50.000), en Brasil (40.000), en la India (500 armenios en Chennai), en Venezuela (2500) y hasta en Indonesia (Perrier, 2012, p 125).

**Figura N° 25. La diáspora armenia en el mundo**



**Fuente:** Mourenza, 2015.

En la actualidad, Rusia alberga la comunidad más importante de todos los países que forman la diáspora con aproximadamente dos millones doscientos cincuenta mil personas. En Turquía viven aproximadamente dos millones de armenios y en Estados Unidos se encuentra la tercera comunidad en cantidad de población. Argentina cuenta con una diáspora de ciento treinta mil Armenios aproximadamente.

Las comunidades armenias están dispersas en aproximadamente ochenta países, es decir que el 60% de la población armenia no habita su tierra natal. Se estima que seis millones de personas conforman la diáspora, de las cuales doscientos cincuentamil residen en Sudamérica, mayoritariamente en Argentina, Uruguay y Brasil (Ministerio de Educación de la Nación, 2015). En Argentina los Armenios construyen la memoria de esa comunidad de diversas maneras. Una de ellas es recordando el genocidio con la instalación de memoriales o monumentos. En Rosario (Figura N° 26), con motivo del 102° aniversario del genocidio, se inauguró en 2017 el Memorial “No me olvides”.



**Figura N° 26. Memorial del genocidio armenio en Rosario**



**Fuente:** [www.conclusion.com.ar/la-ciudad/102-aniversario-del-genocidio-armenio-se-inauguro-un-memorial-en-rosario/04/2017/](http://www.conclusion.com.ar/la-ciudad/102-aniversario-del-genocidio-armenio-se-inauguro-un-memorial-en-rosario/04/2017/)

En Erevan, la capital de Armenia, el monumento que recuerda a los mártires del genocidio, se denomina Dzidzernagapert (Figura N° 27 y N° 28), que significa “la fortaleza de las golondrinas”. “Este lema es el elegido por la comisión de la Colectividad Armenia de Rosario en este año para recordar a las víctimas, visibilizar la causa y reflexionar sobre hechos repudiables para que no vuelvan a ocurrir. Las golondrinas, migran para sobrevivir, para buscar refugio y criar y proteger a su descendencia” ([www.diarioarmenia.org.ar/la-fortaleza-de-las-golondrinas/](http://www.diarioarmenia.org.ar/la-fortaleza-de-las-golondrinas/)).

**Figura N° 27. Imagen satelital del memorial del genocidio en Ereván, Armenia**



**Fuente:** <http://guiamenc.blogspot.com/2013/11/zoom-en-mapa-satelital-de-armenia.html>

**Figura N° 28. Memorial del genocidio en Ereván, Armenia**



**Fuente:** <http://ar.globedia.com/dzidzernagapert-monumento-memoria-vida>

El monumento al genocidio Armenio llamado Dzidzernagapert está ubicado en la capital de la República de Armenia, Ereván. Fue creado en 1965 en el cincuentenario del genocidio, bajo presión de una comisión armenia en la Unión Soviética en memoria de 1.500.000 armenios masacrados durante el Imperio Otomano y la actual República de Turquía. La obra se terminó en 1967 por los arquitectos S. Kalashian y L. Mkrtchian. Es un complejo que posee un museo histórico. A un lado tiene un muro de 100 metros de basalto con el nombre de muchas de las ciudades y pueblos donde se produjeron las masacres. Hacia el otro costado se encuentra erguida la pirámide que representa dos porciones separadas: la más grande simboliza a la Armenia Histórica y la más pequeña a la nueva Armenia libre e independiente. El espacio vacío que las separa simboliza los mártires de la Nación Armenia. La pirámide está conformada por doce piedras de basalto formando un círculo. Cada piedra representa una de las doce importantes provincias armenias dentro del Imperio Otomano. La posición inclinada de la piedra representa la figura de una madre armenia llorando por sus hijos ya muertos. Finalmente, la llama que surge en la parte central del interior del monumento representa a todos los mártires que eternamente estarán en el corazón de la historia armenia y jamás en el olvido de la Nación Armenia. La flor llamada “Nomeolvides” fue elegida como símbolo de las conmemoraciones del centenario del Genocidio Armenio (Figura N° 29).

**Figura N° 29. “Nomeolvides”: símbolo del centenario del genocidio Armenio**



**Fuente:** Diario Armenia – 22/04/2015. <http://www.diarioarmenia.org.ar/nomeolvides/>

Según lo informó Vikén Sarkissian, jefe de los asesores del presidente armenio, la representación fue seleccionada entre decenas de propuestas recibidas por la comisión del 100° aniversario. Sarkissian agregó que “Nomeolvides” tiene el mismo significado en todos los idiomas y que el lema adoptado será: “Recuerdo y reclamo”. El centro representa las doce columnas de piedra del Monumento al Genocidio de Dzidzernagapert, mientras que los cinco pétalos invocan a los cinco continentes donde los armenios encontraron refugio después del genocidio, dando lugar a la gran diáspora armenia.

#### **6.6. El escaso reconocimiento internacional**

El reconocimiento del genocidio Armenio en el mundo se concreta de manera lenta, solo veintitrés países de los que integran la ONU se pronunciaron reconociendo el genocidio. En el año 2015, en el que se conmemoró el centenario los siguientes Estados habían legalizado el reconocimiento, en la Unión Europea: Alemania, Bélgica, Holanda, Chipre, Francia, Grecia, Italia, Lituania, Polonia, Eslovaquia y Suecia. Otros países:



Argentina, Canadá, Chile, Líbano, Rusia, Siria, Estados Unidos, Suiza, Uruguay, El Vaticano y Venezuela. En el año 2018, Países Bajos se expresan en este sentido<sup>27</sup>.

En la Figura N° 30, la caricatura representa la influencia que ejerce Turquía en el mundo instando a los países a no reconocer el genocidio armenio.

**Figura N° 30. Turquía y la negación del genocidio Armenio**



Fuente: <https://www.anred.org/?p=47628>

Los antecedentes del reconocimiento del genocidio Armenio en Argentina datan de 1985 cuando en la Sesión del 17 de abril, la Cámara de Diputados de la República Argentina aprobó una declaración que expresa “(...) que vería con agrado que el poder

<sup>27</sup>El 29 de octubre de 2019 la Cámara de Representantes de Estados Unidos (La cámara baja) aprobó una resolución que ratifica el reconocimiento de Estados Unidos al Genocidio Armenio, establece una política de conmemoración, rechaza el negacionismo y promueve su enseñanza, a partir de una campaña impulsada por el Consejo Nacional Armenio de Estados Unidos. La cámara alta aún no lo aprobó. (<https://www.diarioarmenia.org.ar/la-camara-de-representantes-de-estados-unidos-reafirma-su-reconocimiento-del-genocidio-armenio/>).

Ejecutivo instrumente medidas necesarias ante la Organización de Naciones Unidas para la obtención del reconocimiento internacional del genocidio cometido contra el pueblo armenio” (Consejo Nacional Armenio de Sudamérica - s/f). El 1° de septiembre de 1987 el presidente de la Nación Raúl Alfonsín en un discurso público reconoció el Genocidio Armenio.

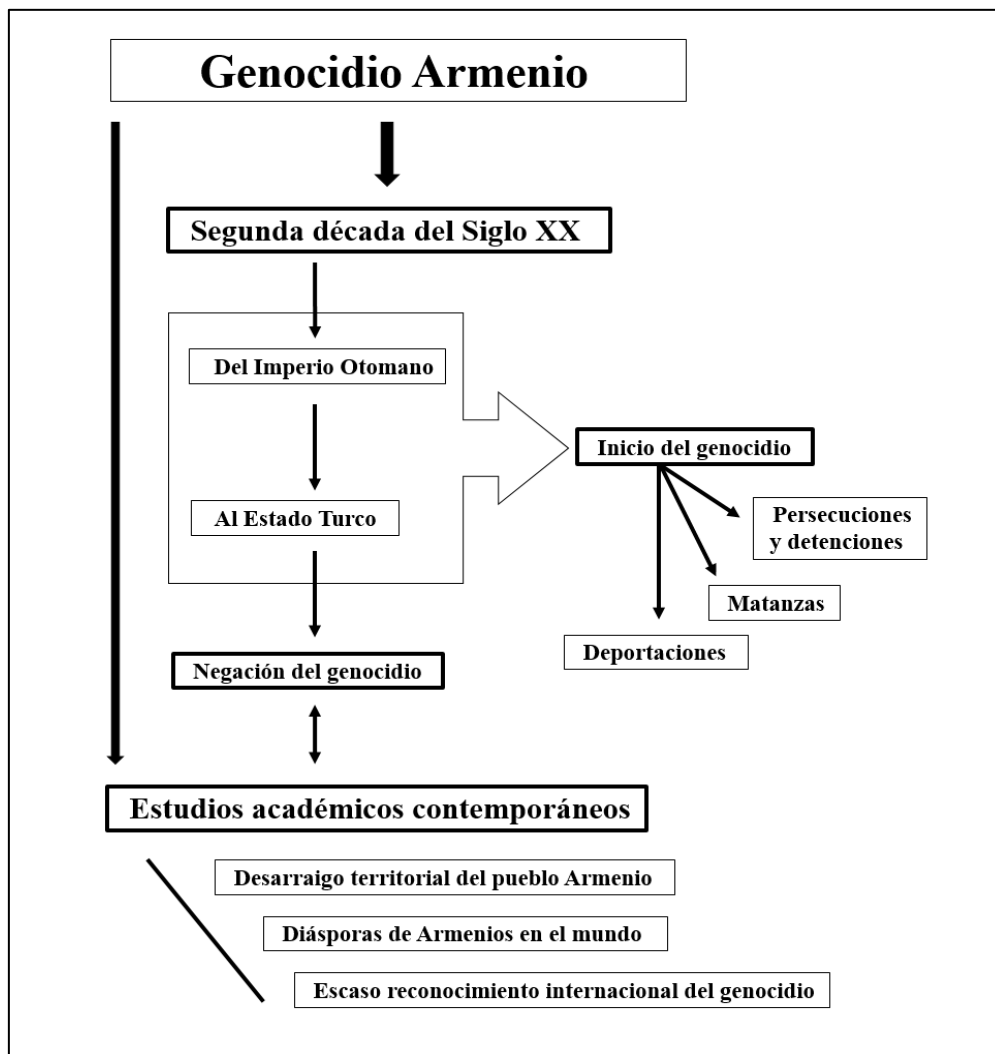
En 1995 se promueve la Ley N° 24.559/95 que declaraba el 24 de abril “Día de Lucha y Repudio contra la Discriminación del Hombre por el Hombre” en homenaje a todos los seres humanos víctimas de la discriminación y la intolerancia. En los años que subsiguieron a este reconocimiento se produjo un retroceso debido a que se vetó la ley que había sido sancionada en el parlamento. Sin dudas, el contexto que propició la visibilización de los reclamos históricos de la comunidad armenia fueron las políticas implementadas a partir del año 2003 marcadas por la lucha por los derechos humanos y la incorporación a la agenda estatal la reivindicación de justicia.

En el año 2006 con motivo de la conmemoración del 91° Aniversario del Genocidio Armenio, se aprueba en ambas Cámaras en el Congreso y el Poder Ejecutivo promulga la Ley Nacional N°26.199, publicada en el Boletín Oficial el 15 de enero de 2007. Esta ley proclama el 24 de abril como “Día de Acción por la Tolerancia y el Respeto entre los Pueblos” en conmemoración del genocidio sufrido por el pueblo Armenio con el propósito que ese hecho sea una lección sobre los pasos del presente y las metas de nuestro futuro.

En este capítulo se plasmaron las principales variables históricas que contribuyen a explicar el genocidio de los Armenios perpetrado a principios del siglo XX. La articulación de los acontecimientos mundiales y los ocurridos en Medio Oriente construyeron una trama geopolítica de poderes desiguales que perjudicó a la identidad de un pueblo. En la madrugada del 24 de abril de 1915 comienza el proceso de genocidio con la detención y asesinato de intelectuales, religiosos, maestros, artistas, escritores. Este proceso es parte de lo que Varela (2009) denomina Aghed, la catástrofe o el desastre, que incluye las masacres previas a 1915, deportaciones masivas, asesinatos de mujeres y niños así como el genocidio cultural. La población Armenia fue la avasallada en este episodio dramático de la historia. La dispersión de ciudadanos armenios por diferentes latitudes y especialmente en Argentina, conformó una diáspora que asumió el compromiso de luchar para dar a conocer sus traumas y para escribir en las páginas de la historia del siglo XX su legado. Pensar en clave geohistórica el genocidio y las etapas sucesivas que sitúan a

este proceso en el centro del reclamo por su reconocimiento a nivel mundial es una tarea que la investigación y la docencia tiene la responsabilidad de debatir.

**Figura N° 31. El Genocidio Armenio**



Fuente: María Cristina Nin (2019).



## Capítulo 7

### El genocidio en Ruanda y el desplazamiento forzado de Tutsis y Hutus

*Ruanda ha sido un corte radical en la historia de África y de la humanidad. Después de lo que pasó en Europa en la Segunda Guerra Mundial se hacía difícil pensar en un genocidio en directo, con toda la tecnología disponible, con los informes que había. Eso persiguió a Roméo Dallaire, que era el jefe de la misión de la ONU en Ruanda. Lo estaba viendo venir, mandaba informes, y al final se desentendieron, no hicieron nada, redujeron la misión. Eso ha marcado la historia de África y del mundo. Haberte asomado a esto sin preverlo, desde el punto de vista periodístico, es una suerte, aunque suene terrible. Una condena y una suerte. Quieres asomarte al abismo, aunque al final te vaya tu conciencia o tu vida.*  
(Armada, A y Aldekoa, X. 2019. s/p)

Este capítulo tiene como propósito abordar el proceso histórico que confluyó en el genocidio en Ruanda. Ubicado en la región de los Grandes Lagos en África este país está inmerso en una compleja realidad, donde la dinámica de interrelación de los fenómenos locales, regionales y globales, interactúan acelerando los procesos de territorialización y desterritorialización, y donde también es importante considerar que las tensiones y los conflictos se desarrollan en un contexto multicausal con un sustrato de profundos desequilibrios territoriales.

La región de los Grandes Lagos (Figura N° 32) se caracteriza por presentar múltiples problemáticas asociadas como la conflictividad interna, la corrupción, la debilidad institucional, el poder y la tensión de los distintos grupos étnicos, la presencia de mafias y el crimen organizado en un contexto territorial caracterizado por la riqueza de sus recursos naturales. El genocidio, los crímenes de lesa humanidad y el gran número de refugiados y desplazados internos, generaron inestabilidad política y conflictividad regional.

**Figura N° 32. Región de los Grandes Lagos**



**Fuente:** Embajada de Suiza. Disponible en:

<https://www.dfae.admin.ch/deza/es/home/paises/grandes-lagos.html/content/dezaprojects/SDC/fr/2008/7F06349/null.html>

### **7.1. La trama territorial regional**

Los factores internos y externos de la conflictividad sostenida en el tiempo, así como las causas históricas y contemporáneas, determinan la multicausalidad y complejidad de los conflictos actuales (Méndez, 2011). Este contexto de conflictividad se presenta ante la debilidad e incluso, la desestructuración del Estado, donde la violación de los derechos humanos y las graves consecuencias humanitarias (migraciones, refugiados, hambrunas) son la manifestación en el territorio de la lucha “invisible” de intereses y relaciones de poder.

La multicausalidad de los conflictos puede sintetizarse en dos grandes conjuntos: a) las causas históricas, entre las que se incluyen la incompleta formación de los Estados, las fracturas étnico-religiosas o los desequilibrios sociales y territoriales; b) las anteriores se refuerzan con la actual lucha política y económica por el control de los recursos naturales, así como las demandas de autonomía o independencia. No son conflictos aislados, locales o regionales, son conflictos donde la interpretación de la relación local-global no puede estar ausente para comprender la configuración actual del territorio africano.

Durante la última década del siglo XX se produce un cambio importante en la tipología de los conflictos armados. En primer lugar, los hechos demuestran que en los enfrentamientos actuales el objetivo es atacar a la población civil, de modo que la violación de los derechos humanos es la principal arma de combate. Se han convertido en prácticas comunes las amputaciones, las violaciones, el saqueo y quema de las viviendas, el secuestro y la tortura, así como la destrucción de sembradíos o el corte de suministro de alimentos para provocar hambrunas y forzar el desplazamiento de la población. El propósito es controlar al adversario, o al menos, provocar mayor desastre.

En segundo lugar, otra característica reside en la variedad y multiplicidad de actores que intervienen en los conflictos: fuerzas armadas estatales, grupos armados de oposición, paramilitares, bandas criminales organizadas, fuerzas policiales, ejércitos privados de seguridad. A ellos se suman con una importancia notable, las empresas transnacionales con determinados intereses, los traficantes de armas, las fuerzas de mantenimiento de paz (regionales e internacionales), las organizaciones humanitarias (agencias de Naciones Unidas o ONGs), los medios de comunicación, los diplomáticos y mediadores internacionales, etc. En cada conflicto se estructura una compleja red de actores donde se combinan variados intereses y responsabilidades, intereses que, en muchos casos, perpetúan el conflicto indefinidamente y dan lugar al neocolonialismo.

Uno de los rasgos de la nueva clase de conflictos es la fragmentación de los grupos en lucha, su opacidad y la dificultad por conocer con exactitud sus interlocutores y sus objetivos. La escisión y multiplicación de facciones se agrava cuanto más debilitado esté el Estado central contra el que lucha (Romero, 2004, p. 113-114).

Se habla de multicausalidad de los conflictos africanos porque los factores interactúan para agudizar las tensiones de los grupos locales en competencia con actores nacionales e internacionales, por el control de los recursos económicos o el control político. Hay conflictos descritos como étnicos pero en realidad no son más que la interacción de diversas dinámicas internas frente a las influencias externas. Muchas veces las causas externas no sólo son procesos exógenos al continente, sino que se manifiestan en acciones directas o indirectas, que agravan e impulsan los conflictos internos. También la acción externa se manifiesta en las alianzas políticas y en el apoyo diplomático y financiero de países del exterior. De este modo, cada conflicto de África está situado bajo una doble línea de fuerza: interna y externa. En algunos casos, la suma de influencias externas se convierte en la razón más importante, aumentando la intensidad y “manteniendo” el conflicto en el tiempo, lo cual es funcional a los intereses y al poder de distintos actores.

En el caso de la Región de los Grandes Lagos, la persistencia del conflicto se extiende desde la última década del siglo XX cuando se produce el genocidio de Tutsis y Hutus en Ruanda, hasta la actualidad. De acuerdo a lo expresado por Kabunda (2011),

Las guerras de esta región, que tuvieron como epicentro el territorio de la RDC, pasaron por tres fases: la primera guerra tuvo lugar en 1996-1997 y fue inspirada por los países vecinos (Uganda, Ruanda, Burundi, Angola) contra el régimen de Mobutu; la segunda en 1998-2003, por algunos de estos países y sus aliados congoleños, contra el régimen de Kabila, y la tercera, de baja intensidad, se desarrolla exclusivamente en los Kivu desde 2004 hasta la actualidad (2011), con menos intensidad, y en torno fundamentalmente a los recursos naturales con la implicación de los actores locales, regionales e internacionales. Han tenido un balance de entre 5 y 6 millones de muertos. Es decir, la mayor tragedia humanitaria después de la Segunda Guerra Mundial (Kabunda, 2011, p.75).

Los conflictos que se suceden en territorios africanos están invisibilizados para la mayoría de los ciudadanos del resto del mundo. Las guerras del Congo, consideradas como conflictos inhumanos, intervienen múltiples actores y la principal atracción la constituyen las riquezas naturales de la región. Sin embargo las tensiones provocadas por los intereses y el poder ejercido por los sectores dominantes configuran una trama compleja en la que intervienen factores internos y externos a la región.

## **7.2. Factores que configuran el sustrato de las tensiones y conflicto,**

Entre los factores que pueden mencionarse como generadores de tensiones y conflictos se pueden distinguir los siguientes;

**a) La pobreza.** En la mayor parte del continente africano y en la Región de los Grandes Lagos en particular, la ausencia de condiciones de seguridad y estabilidad política y económica impide la transición hacia gobiernos con capacidad para promover y gestionar el crecimiento económico. Muchos conflictos están arraigados en la extrema pobreza, así como en la inseguridad social y económica. Cuando el Estado no ofrece garantías para resolver esta situación, se agravan las diferencias étnicas, religiosas y económico-territoriales. Luis de Sebastián (2006) propone la imagen de diez plagas que azotan el continente africano, ellas son: el subdesarrollo, la enfermedad, la guerra, el hambre, el maltrato a la mujer, la falta de democracia y la viabilidad política, la corrupción de los gobernantes, la explotación, la deuda externa y la marginación y la diferencia.

En África Subsahariana, las condiciones de pobreza llegan a índices extremos. Según la Organización de Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), “(...) desde hace dos décadas las situaciones de emergencia alimentaria son



cada vez más numerosas. Durante la década de 1980, se registraban unas 15 por año; desde el cambio de milenio, el promedio se elevó a más de 30” (El Atlas II, 2006, p.30). La producción de alimentos y el acceso a los alimentos está seriamente complicada en varias regiones del mundo, y particularmente en el continente africano. En África se registra una disminución de la producción agrícola y pecuaria como base de la subsistencia alimentaria de la población y en los últimos 30 años no aumentó la producción de plantas comestibles. “Un ejemplo patético es la República Democrática del Congo. En este país rico en recursos naturales, el 71% de los habitantes padece hambre. De los 35 países que enfrentan graves carencias alimentarias, 24 son africanos” (El Atlas II, 2006, p. 31).

Los desiguales niveles de riqueza explican en gran parte el acceso a los servicios de salud. En África se registran bajos porcentajes de población con posibilidades de acceso a estos servicios. Por ejemplo, en los inicios del nuevo milenio, los datos de acceso a la salud resultaban alarmantes. En Namibia el 59% de la población no recibía atención médica, en Uganda el 49%, en Etiopía el 46%, en Tanzania el 42% y en Guinea Bissau el 40%, entre otros, son países donde aproximadamente la mitad de la población no recibía atención médica (Guía del Mundo 2003/2004). La situación actual no presenta cambios significativos. El sida, el paludismo y la tuberculosis son las tres pandemias causan en conjunto 6 millones de muertes por año, en general en las comunidades más pobres, principalmente en el África Subsahariana, y se siguen expandiendo a ritmo sostenido (El Atlas II, 2006).

Los índices de mortalidad infantil (menores de cinco años) también reflejan la ausencia de atención primaria de la salud. Mientras que a escala mundial en 2017 la tasa promedio de mortalidad infantil es de 39,1 por mil, en la Región de los Grandes Lagos es elevada como en República Democrática del Congo (91) y Burundi (61), mientras que en Ruanda (38) el índice es semejante al promedio mundial. Los datos del Banco Mundial para 2017 reflejan una mejora considerable en este índice.

La situación de pobreza y fragilidad de la población que se puede inferir a partir de los indicadores expuestos en los párrafos anteriores, agrava la violencia y la inseguridad social y económica, dificultando las inversiones productivas factibles de iniciar un proceso de crecimiento económico, tendiente a mejorar las condiciones de vida de la población.

**b) Los recursos naturales.** La abundante riqueza natural que tiene África en lugar de ser explotada en beneficio de la población, motiva y muchas veces “financia”, la mayoría de los conflictos actuales. Fuertes intereses económicos (locales y externos) organizan la explotación y comercialización (legal e ilegal) de las materias primas. Es

válido aclarar que no todas las guerras se originan por causas económicas, pero es innegable que toda guerra tiene graves consecuencias económicas. Otro factor a tener en cuenta es que las guerras suelen ser provocadas por actores económicamente poderosos (Estados o empresas) pero el “campo de batalla” suele afectar a los países o a los grupos sociales más pobres a causa de las debilidades estructurales que acompañan el escaso desarrollo económico.

Sostiene Michael Klare (2003) que África tiene importantes yacimientos de variados minerales (bauxita, cromo, cobalto, oro, cobre, manganeso, fosfatos, platino, titanio y uranio), petróleo, piedras preciosas y madera de construcción. Estos recursos atraen la atención de las empresas extranjeras y de hecho, muchas de éstas se están intensificando las inversiones en el continente. “Y aunque históricamente siempre se ha luchado por la posesión de estos bienes - qué ha sido la colonización de África, sino la búsqueda de mercancías valiosas -, ahora la competencia se intensifica a medida que aumenta la demanda mundial” (Klare, 2003, p. 266). Continúa Klare diciendo que

En el futuro, muchas guerras por los recursos se desarrollarán en el mundo en vías de desarrollo, y más especialmente en aquellos países donde la autoridad nacional sea débil o corrupta, o donde haya disputa por el poder político entre protagonistas locales y forasteros. Las acciones armadas probablemente se limitarán a escaramuzas periódicas entre milicias u otro tipo de formaciones paramilitares. En rasgos generales, el mayor número de víctimas corresponderá a la población civil residente en las zonas de los combates, tal como ha venido ocurriendo en Angola, Congo, Liberia y Sierra Leona. Y mientras un puñado de individuos se enriquece con la venta de diamantes a compañías extranjeras, o con la tala de los bosques, la mayor parte de la ciudadanía quedará atrapada por la pobreza y la falta de perspectivas” (Klare, 2003, p, 271).

**c) Las diferencias étnico-culturales.** En África, con frecuencia se asocian los conflictos armados con las tensiones entre los distintos grupos, los que comúnmente son denominados enfrentamientos étnicos. Estos conflictos, tan antiguos como el mundo, en la actualidad se extienden en varios lugares de África. Muchos autores e incluso los medios de comunicación, hacen hincapié en la incomprensión y el odio que manifiestan determinados grupos étnicos frente a otros. Mientras que en el pasado los mismos grupos convivieron e interactuaron en el mismo espacio sin generar tensiones ni enfrentamientos, hoy manifiestan rechazo e incluso enfrentamientos armados.

La imagen común es la oposición de pueblos que se consideran de diferente identidad cultural. Sin embargo, muchas de estas tensiones coinciden con situaciones de fuertes desigualdades económicas, de explotación de determinados recursos naturales o de desplazamientos de comunidades fuera de su territorio. Es así como las causas étnicas se entrelazan con las causas económicas, con la lucha por el acceso a determinados recursos y en definitiva, con la ocupación y el control del territorio. Las

causas étnico-culturales por sí solas no explican los conflictos actuales del continente, siempre se combinan con otras, multiplicando sus efectos. Tal es el caso del Congo, bautizado por Joseph Conrad, como “El Corazón de Las Tinieblas” a principios del siglo XX y al cual se refiere Vargas Llosa<sup>28</sup> luego de un viaje a esta región,

(...) las guerras que lo sacuden han dejado hace tiempo de ser ideológicas (si alguna vez lo fueron) y sólo se explican por rivalidades étnicas y codicia de poder de caudillos y jefezuelos regionales o la avidez de los países vecinos (Ruanda, Uganda, Angola, Burundi, Zambia) por apoderarse por un pedazo de pastel minero congoleño. Pero ni siquiera los grupos étnicos constituyen formaciones sólidas, muchos se han dividido en facciones, buena parte de las cuales no son más que bandas armadas de forajidos que matan y secuestran para robar (Vargas Llosa, 11/01/2009, El País).

**d) El colonialismo.** Muchos conflictos tienen su origen en la división del continente originada en la Conferencia de Berlín (1884/85), donde se realizó el reparto de casi todo el continente (amparado en causas humanistas y antiesclavistas) entre las naciones europeas participantes. En esa Conferencia se decidió que el “Estado Libre del Congo” era propiedad personal del Rey Leopoldo II de Bélgica.

Tras el final de la Primera Guerra Mundial, Alemania perdió todo su imperio colonial africano, lo que significó una reconfiguración de la cartografía del continente. Durante el período de entreguerras, el sistema colonial se consolidó y provocó un profundo cambio en la mentalidad de los nativos, moldeando firmemente su identidad y su organización socio-económica. Desde el punto de vista económico, esta etapa significó una reorientación de la producción hacia el mercado exterior (monoproducción) iniciando una dependencia creciente de productos alimenticios. Se priorizó la organización portuaria y urbana, complementada con un sistema de comunicaciones convergente en los puertos, desarticulando los espacios rurales interiores, los que se conformaron y evolucionaron como regiones marginadas.

Luego de la segunda Guerra Mundial se fortaleció el movimiento independentista y nacionalista. El orden mundial bipolar emergente a partir de 1945, liderado por dos potencias anticolonialistas (URSS y EEUU), aunque con propósitos diferentes, también dejó sus huellas en la organización política y económica de los países africanos.

**e) La descolonización y la independencia.** La independencia de las metrópolis permitió la organización de un conjunto de Estados reconocidos internacionalmente. Sin embargo, los límites establecidos no respetaron la organización territorial de los

---

<sup>28</sup> Vargas Llosa publicó una serie de notas en periódico luego de una investigación en el territorio que fuera motivo de la escritura del libro titulado “La sueño del Celta”, (2011), Buenos Aires: Alfaguara.

distintos pueblos del continente, sino que se impusieron arbitrariamente. El interés estaba centrado en mantener la estructura social y económica construida durante la etapa colonial, frustrándose de este modo, las legítimas aspiraciones de democratización política de los pueblos africanos. Desde su creación los Estados no se sustentan en la legitimidad reconocida por sus ciudadanos, sino en la imposición de relaciones de poder clientelares, con la participación activa de los líderes de determinados grupos étnicos. De este modo, se organizó en casi todos los casos, un modelo autoritario de gobierno, centrado en el mantenimiento de la dependencia económica del exterior, que profundizó las diferencias étnicas, marginando a unos y privilegiando a otros.

**f) El sistema político contemporáneo.** La relación entre sistemas de gobierno y conflictos es válida ponerla en juego para comprender la realidad actual de la región de los Grandes Lagos en África. En las últimas décadas del siglo XX, los golpes de Estado y las guerras fueron las formas generalizadas para tomar el poder y “gobernar” utilizando la violencia. Achille Mbembe, en un artículo de *Le Monde diplomatique*, al referirse a la difícil transición democrática del continente africano, afirma que “(...) la transición política emprendida hace diez años en África Subsahariana, viene acompañada de golpes de Estado, cambio de alianzas, movimientos sociales y procesos electorales caóticos” (Mbembe, 2000, p.24).

La combinación de la apertura política y la liberalización económica en el contexto de las reformas estructurales impuestas por las instituciones financieras internacionales, acentuó el debilitamiento de los Estados en el continente africano. Esta pérdida de la capacidad administrativa del Estado y del poder de gestionar (salvo con el uso de la fuerza y la coerción) junto con la privatización de muchas de sus funciones, se traduce en una desinstitucionalización propicia para el desarrollo de prácticas informales. Por lo tanto, la salida del autoritarismo, iniciada en varios Estados durante la década de los noventa, se desarrolla en un contexto de violencia social e intensificación de las luchas por el poder.

Desde el final de la Guerra Fría unos treinta países africanos iniciaron una etapa de democratización. En un proceso que transcurrió en forma pacífica, Benín, Cabo Verde, Lesotho, Madagascar, Malawi, Malí, Mozambique, Níger, Santo Tomé y Príncipe, Seychelles, Sudáfrica y Namibia se sumaron a países que tenían regímenes democráticos antes de 1989 (Botswana, las islas Mauricio y Gambia). En la República Centroafricana, Congo y Guinea Bissau, si bien se iniciaron procesos de democratización con moderadas tensiones, en los primeros años del siglo XXI se configuraron escenarios de enfrentamientos armados.

Por el contrario, en países como Angola, Burundi, Chad, Liberia, República Democrática del Congo (ex Zaire), Rwanda, Sierra Leona, Somalia y Sudán, los cambios políticos desembocaron en el debilitamiento y la desestabilización del Estado y fueron el escenario de conflictos bélicos violentos (Mateos Martin, 2005). La ausencia y desintegración del Estado ha favorecido el desarrollo de estructuras de poder paralelas o regiones dentro del territorio soberano que quedan al margen de la gobernabilidad estatal y son controlados por grupos rebeldes. Tal es el caso de la región oriental de la República Democrática del Congo (Kivu Norte y Kivu Sur).

**g) El armamentismo y privatización de la seguridad.** Los conflictos aumentan y las guerras pueden ser más violentas cuando el Estado o los grupos antagónicos, desarrollan su capacidad militar. Esto es lo que está ocurriendo en África desde la última década del siglo XX. La compra de armas y equipamiento militar proviene de dos fuentes principales. Por un lado, la compra de armas que se realiza en el exterior. Después de la Guerra Fría, se incrementó la compra de armas, básicamente en la ex URSS y en países de Europa Oriental, dada la abundancia y el bajo costo de las armas provenientes de estos países. Por otra parte, hay países africanos que cuentan con sus propias industrias de armamentos con capacidad de producir muchas más armas que las necesarias para sus instituciones militares.

La participación en los conflictos armados actuales de mercenarios extranjeros, grupos ciudadanos de autodefensa, fuerzas leales a los “señores de la guerra” o bandas criminales es un fenómeno de creciente importancia. Los ejércitos de muchos Estados se han visto enfrentados con este tipo de organizaciones que forman parte del proceso de privatización de la seguridad. Durante los últimos años se identificaron un número importante de compañías militares privadas, las que son contratadas básicamente, por las empresas transnacionales de la minería o del petróleo; pero también por los propios Estados. Estos “ejércitos privados” ofrecen una serie de servicios que incluye entrenamiento, consultoría, suministro de armamento e intervención en frentes de combate (Mateos Martin, 2005).

La creciente cantidad de grupos paramilitares (milicias armadas, facciones políticas y fuerzas de autodefensa de un determinado grupo étnico) contribuyen a la inestabilidad dado que implican el aumento de la cantidad personas y grupos armados que tratan de imponer sus propios objetivos. Estos grupos armados, sujetos a la manipulación de los intereses de actores locales o extranjeros, han llevado adelante en los últimos diez años, una forma de guerra interna casi permanente, que se destaca por su crueldad. La utilización de armas ligeras (pistolas y fusiles) es la causa fundamental de las víctimas en los conflictos africanos actuales. El tamaño de estas armas y su fácil

utilización, facilita el ingreso sin controles y la distribución en las zonas de conflictos. Además, técnicamente no ofrecen dificultades para ser manejadas por menores, comúnmente reclutados para participar en los frentes de combate. El tráfico ilegal de armas está asociado también a las redes ilegales de comercialización de minerales (oro, coltán, diamantes, etc.), conformando la tríada violencia-armas-recursos naturales que sustenta y fortalece la dinámica de los actuales conflictos de la región.

Las razones que motivan los conflictos obedecen a un “(...) conjunto de factores multidimensionales: históricos y actuales, estructurales y coyunturales, internos y externos entremezclados entre ellos” (Kabunda, 2011). En síntesis, se puede afirmar que las principales causas de los conflictos no pueden atribuirse exclusivamente a las tensiones y rivalidades históricas de los pueblos africanos, a la pobreza o el subdesarrollo territorial, o a los factores económicos exclusivamente. La combinación de todos y la intervención externa configuran la trama compleja que deriva en conflictos armados, sangrientos e inhumanos.

### **7.3. El genocidio en Ruanda**

En la región de los Grandes Lagos se despliega la compleja trama conflictiva multicausal que comenzó en 1994 y aún se mantiene.

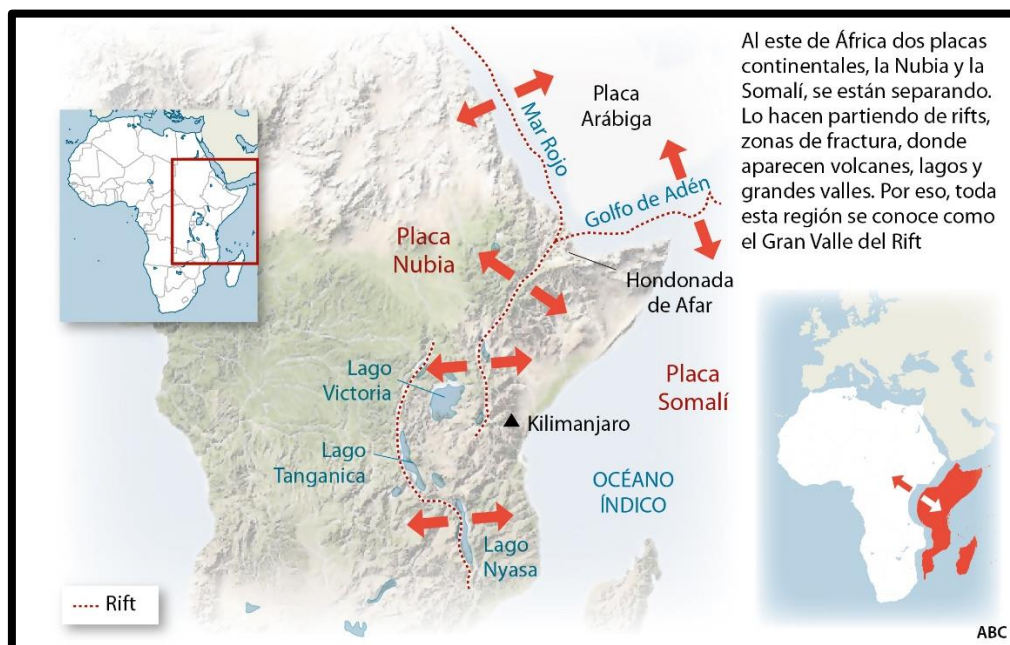
Quince años de barbarie y una multitud de víctimas: un millón de muertos en 1994 en el genocidio de Ruanda; 3,5 millones en las guerras del ex Zaire; más de 300.000 en Burundi. Los países de la región de los Grandes Lagos pagaron un precio muy alto por la violencia política, el odio étnico y la codicia que despiertan sus recursos naturales (El Atlas II, Le Monde diplomatique, 2006, p. 48).

La frontera que separa la República Democrática del Congo (ex Zaire) de Uganda, Ruanda, Burundi y Tanzania, está trazada sobre el Valle del Rift donde están situados los lagos Alberto, Eduardo, Kivu y Tanganica. El lago Victoria, en la frontera entre Uganda, Tanzania y Kenia, forma parte de esta región. En el este de África se puede observar (Figura N° 33) una falla que se extiende desde la Hondonada o Depresión de Afar hasta el lago Nyasa, que constituye el denominado Gran Valle del Rift.

Son valles profundos donde se originaron grandes lagos, como el Victoria o el Tanganica, entre otros. En los bordes, se localizan importantes montañas, como el Monte Kilimanjaro o el Monte Kenia. Es un territorio sin acceso al mar, dotado de tierras fértiles, históricamente atractivo para agricultores y ganaderos. Presenta altas densidades de población y elevado crecimiento demográfico. Todos los países de la región tienen un crecimiento poblacional superior al 2.28 % anual (Banco Mundial, 2017).

La región de los Grandes Lagos está constituida por una sociedad multiétnica. En Burundi la mayoría de la población pertenece a la etnia Hutu (86%), mientras que los Tutsis representan una minoría (13%). En Ruanda la distribución étnica actual es similar, los Hutus también son mayoría (84%) y los Tutsis son minoría (15%). En ambos países hay una pequeña minoría de pigmeos Twa (1%) que fueron los primeros pobladores de esta región. En la República Democrática del Congo la población es muy diversificada ya que existen más de 200 grupos étnicos.

**Figura N° 33. El Valle del Rift y los Grandes Lagos**



Fuente: [https://www.abc.es/ciencia/abci-fractura-partira-africa-201804081752\\_noticia.html](https://www.abc.es/ciencia/abci-fractura-partira-africa-201804081752_noticia.html)

Originarios de la cuenca del Nilo, el pueblo Tutsi que se caracteriza por el dominio de la actividad ganadera, se asentaron hace unos 500 años en los territorios que habitan actualmente, donde ya estaban asentados los Hutus, cuya actividad es la agricultura, actividad que organizaron desde siempre en forma comunal. Los Tutsi, que vinieron del norte en busca de tierra fértil para su ganado, tenían armas más modernas y consiguieron imponer su superioridad dominando a los Hutus. Los colonizadores reforzaron las diferencias entre unos y otros, y extendieron la idea de que los Tutsi eran más aptos para los puestos directivos, mientras los Hutus quedaron relegados, incluso se les impedía el acceso a la educación. La minoría Tutsi se benefició con el acceso a la administración pública, también la iglesia católica contribuyó a reforzar las diferencias entre ambas comunidades al considerar a los Tutsi más aptos para difundir el mensaje cristiano. Esta construcción social diferencial se embarca en la construcción del “otro”

diferente, propia de las teorías racistas europeas, abrieron una brecha irreparable en la relación entre ambas comunidades.

Sin embargo, la realidad no se ajustaba a estas teorías. Si bien en un principio los tutsis se distinguían de los hutus por ciertos rasgos físicos, como la altura, los matrimonios mixtos pronto borraron las posibles diferencias. A esto se une el hecho de que hutus y tutsis comparten el mismo territorio, cultura, lengua y religión, características que definen a una etnia, por lo que según este concepto conformarían un grupo homogéneo. La verdadera diferencia radica en el estatus socioeconómico y las aspiraciones por el poder político y territorial (Gilabert y Cadenas, 1997, p.6).

Esta situación se mantuvo hasta la época cercana a la independencia, cuando los misioneros comenzaron a incluir a los Hutus en su tarea educadora. Una vez alfabetizados se rebelaron contra su estado de marginación, hasta tal punto que las rivalidades terminaron en enfrentamientos violentos que se extendieron por varias décadas y aún hoy continúan.

De acuerdo con Gilabert y Cardenas (1997), las claves del conflicto de los Grandes Lagos son tres: el factor étnico, que sintéticamente se planteó en el párrafo anterior; la crisis económica y la inestabilidad política. Estas autoras, también consideran de importancia factores externos como los intereses geoestratégicos y el comercio de armas.

La situación de crisis económica estructural es un rasgo común en los países ubicados en torno a los grandes lagos. Es una región que posee importantes riquezas naturales (minerales, tierras fértiles, petróleo) sin embargo, la mayoría de la población está sumida en la extrema pobreza. Los Indicadores de Desarrollo Humano (IDH) ubican a estos países en los últimos lugares de la tabla. Sobre un total de 177 países, el lugar N°173 le corresponde a Burundi con un índice de 0,339; luego se ubican República Democrática del Congo (N°168) con 0,365; Tanzania (N°162) con 0,407; Ruanda (N°159) con 0,431 y Uganda (N°146) con 0,493. Para establecer una correlación, cabe destacar que el 1° lugar de la tabla de IDH lo ocupa Noruega con un índice de 0,956; en tanto Bélgica ocupa el 6° lugar con un índice de 0,942 (ONU, 2018 a).

Esta situación de bajo desarrollo humano determina una marcada fragilidad territorial donde se genera una situación de correlación directa entre crisis socioeconómica y conflictos. La elevada densidad de población, junto con la disminución del terreno cultivable, dada la sobre-explotación del suelo y las condiciones naturales poco favorables (relieve accidentado), hace que la tierra resulte insuficiente para satisfacer la producción de alimentos para la población (Gilabert y Cadenas, 1997). El hambre, la pobreza extrema y la muerte se combinan con la inestabilidad política y el caos regional, provocando conflictos extremadamente



violentos e irracionales, que irrumpieron a partir de la independencia colonial y continúan en la actualidad.

Las altas densidades de población generan rivalidades por el control del territorio, fundamentalmente cuando la población vive de la agricultura. En Ruanda el 32,5% de la tierra es apta para cultivos, mientras que en Burundi ese porcentaje es levemente superior (40,8%), aunque insuficiente. La presión que genera el uso de la tierra cultivable es muy fuerte. En esta región se localizan los países con las mayores densidades de población del continente. De acuerdo a los datos del Banco Mundial para 2017, Ruanda tiene 495 hab/km<sup>2</sup>, Burundi 423 hab/km<sup>2</sup> y Uganda 214 hab/km<sup>2</sup>. En la República Democrática del Congo, la densidad de población no puede considerarse un factor desestabilizador (36 hab/km<sup>2</sup>) pero sin embargo, en la región oriental del país, que ha recibido la afluencia de refugiados de los países vecinos, se registran fuertes tensiones y conflictos por la ocupación y control del territorio.

En toda la región de los Grandes Lagos, la alimentación de la población depende de los cultivos de subsistencia. Los pequeños productores, que poseen parcelas de escasas dimensiones, constituyen la mayoría de la población rural. El uso de la tierra y la necesidad de producir alimentos para subsistir queda demostrada con los altos porcentajes de población rural que se registran en estos países. En Burundi el 87% de la población es rural, en Uganda el 77% y en Ruanda el 83% (Banco Mundial, 2017).

La inestabilidad política es otra variable que acrecienta la conflictividad de la región. Los golpes de Estado son la forma habitual para hacerse con el poder, generando tensiones y rebeliones de la población, seguidas de represiones del ejército. Las elites en el poder desde la independencia resistieron la presión de las fuerzas de oposición y lograron imponer por la fuerza el control del Estado, control fuertemente apoyado por las fuerzas militares que han desempeñado un papel decisivo. La combinación del poder estatal y el apoyo de la institución militar hacen que las guerras actuales sean guerras predatorias, libradas con métodos que afectan prioritariamente a la población civil. En estos países perduran desacuerdos fundamentales entre la población civil y las elites que mantienen latente la conflictividad. De acuerdo a lo que sostiene Kabunda Badi,

(...) la actual crisis de los Grandes Lagos se arraiga en las prácticas de exclusión heredadas de la colonización, recuperadas y amplificadas por el Estado poscolonial incapaz de distribuir de una manera equitativa los recursos disponibles entre las distintas nacionalidades, fomentando los conflictos internos hasta la manipulación del factor étnico por los detentores formales del Estado en quiebra, debilitados internacionalmente, para la perennidad de sus poderes mal adquiridos, la crisis permanente de los refugiados, las complicidades e incapacidades externas y la irresponsabilidad e indecisión de la comunidad internacional ante los problemas globales y específicos, estructurales y coyunturales, de la zona (Kabunda Badi, 1998, p. 88).

Los sucesos de acontecimientos ocurridos en los últimos años en la región: el aumento de la impunidad; la restitución de las dictaduras locales derivadas de complicidades internas y externas, asociadas a imposición de liderazgos regionales y locales; el fortalecimiento de la lógica de la guerra asociada a la lógica del mercado, impuesta por el capitalismo; y además, la indefinición de la comunidad internacional en relación con el problema de los campos de refugiados, han ampliado el grado de conflictividad existente en la región de los Grandes Lagos.

#### **7.4. Claves temporales para interpretar el proceso genocida**

En el período de ocupación alemana y posterior administración belga desde 1916 se fomentó la supremacía de los Tutsis sobre los Hutus. La segregación entre ambas etnias se profundizó hasta la independencia, es decir la sociedad se conformó con profundas diferencias características de un Estado nación moderno. “Las potencias europeas desmantelaron sistemáticamente las redes sociales de pertenencia, parentesco y cooperación de Ruanda. En su lugar, introdujeron el individualismo mercantil” (Leach, 2003, p. 323). El colonialismo incorporó formas económicas y sociales que potenciaron la competencia, además del trabajo forzoso y abusos de poder. De este modo se construyó una identidad política bipolar, Tutsis y Hutus se transformaron en opuestos. Otro de los cambios que se introdujeron fue la imposición de la religión cristiana. La Iglesia católica se convirtió en una institución dominante, monopolizó la educación. A partir de ello se acentuaron las diferencias y los Tutsis fueron los más favorecidos en el proceso de formación educativa. Este contexto dio lugar a que se gestara un movimiento Hutu que culminó en una revolución social.

La carrera a la independencia se convirtió en una lucha por determinar quién constituiría la raza de la independencia. Al sentir el cambio de sensibilidad de las autoridades belgas y la entonces ya clara preferencia de la Iglesia por los hutus, la elite tutsi deseó establecer cuanto antes el orden institucional (Leach, 2003, p. 332).

El comienzo de la revolución Hutu produjo cambios en las relaciones sociales locales a partir de 1960. Se reemplazaron a los jefes Tutsis por Hutus, proceso que generó cambios institucionales que marginaron a los grupos tutsis. Estos antecedentes explican los acontecimientos de 1994.

La cronología que a continuación se desarrolla<sup>29</sup> tiene el propósito de constituirse en un soporte para interpretar el proceso histórico que desencadenó el genocidio y

---

<sup>29</sup> La presente cronología se realizó en base a los diferentes autores y fuentes citadas en el capítulo.

brindar algunas claves para pensar la realidad actual. Construir una cronología habilita “(...) la posibilidad de materializar el tiempo a través del espacio” (Pagés, 1998, p. 204). Permite orientarse en el tiempo y ordenar la secuencia de hechos o fenómenos sociales para relacionarlos entre sí y, al mismo tiempo, identificar los actores sociales protagonistas del proceso en estudio.

### **7.5. Ruanda: Una cronología desde la independencia hasta la actualidad**

Con el propósito de ordenar los principales acontecimientos políticos, institucionales y socio-económicos para interpretar el proceso de construcción social del territorio que derivó en el genocidio de Ruanda, se presenta la siguiente cronología;

- 1959** - Violenta guerra civil entre los hutus y el grupo de poder tutsi.
- 1961** - Los hutus ganan las elecciones (Partido del Movimiento de Emancipación Hutu-AMEHUTU). Abolición de la Monarquía. Los colonos belgas se retiran de Ruanda.
- 1962** - Independencia de Ruanda. Se separa de Burundi.
- 1963/67**- Los tutsis exiliados realizan una serie de incursiones fallidas en Ruanda para reconquistar el poder. Miles de muertos y refugiados tutsis que se desplazan a Uganda.
- 1973** - Golpe de estado del líder hutu (J. Habyarimana). Cinco años más tarde es elegido presidente y establece un sistema unipartidista.
- 1979** - Los tutsi exiliados en Uganda forman el Frente Patriótico Ruandés (FPR) con el objetivo de reivindicar un Estado pluriétnico y lograr el retorno de los tutsis a Ruanda. Este Frente estaba liderado por Paul Kagame.
- 1990** - J. Habyarimana adopta un sistema pluripartidista, pero sólo se legalizan partidos hutus. Se crean milicias para perseguir a los tutsis. Intervención de Bélgica y Francia para impedir una incursión del FPR desde Uganda. Mueren cientos de tutsis.
- 1991** - Declaración de Dar-es-Salaam, firmada entre el gobierno de Ruanda y el FPR, que permite la repatriación de los refugiados tutsis de Uganda. Aprobación de una nueva Constitución que reconoce el multipartidismo.
- 1993** - Acuerdo de Paz de Arusha pone fin a la guerra civil y establece un gobierno de unidad nacional, con incorporación del FPR, y la organización de elecciones democráticas. Se establece una misión de paz de la ONU.
- 1994** - Asesinato de los presidentes de Ruanda y Burundi en un atentado. Comienza el genocidio de la población tutsi. El FPR toma la capital (Kigali), finaliza la guerra y se establece un nuevo gobierno de mayoría tutsi. Los civiles hutus huyen junto con los autores del genocidio, a los países vecinos.
- 1996** - Se agudizan las tensiones en el este de Zaire y estalla el conflicto. Los refugiados ruandeses quedan atrapados en los combates.
- 1997** - La mayoría de los refugiados regresa a Ruanda tras dos años de exilio. Otros se quedan siendo víctimas de las guerras, el hambre y las enfermedades. Mueren decenas de civiles.
- 1998** - Son ejecutados 22 responsables del genocidio.

**1999** - El primer ministro Pierre Rwigema, uno de los pocos hutus en el gobierno, es acusado de desviar fondos de ayuda internacional para beneficio personal y de su comunidad.

**2000** - Las denuncias de malversación de fondos contra P. Rwigema llegaron a una situación insostenible. Renuncia a su cargo y es reemplazado por un hutu del mismo partido. Crisis de gabinete, renuncia el presidente. El parlamento elige un nuevo presidente: Paul Kagamé.

Un informe de Naciones Unidas acusa a Ruanda, Burkina Faso y Togo de apoyar a la guerrilla rebelde UNITA y a Bélgica de no controlar el comercio de diamantes, que se extraían ilegalmente en Angola y se desviaban hacia Ruanda.

También UN acusó al FPR, bajo las órdenes de P. Kagame, de ser el responsable del atentado al avión donde viajaba J. Habyarimana (ex presidente y líder hutu) y que le provocó la muerte el 6/04/94.

**2001** - Los conflictos en la región empeoran cuando el presidente del Congo, Laurent-Desiré Kabila es asesinado y el gobierno de la RDC acusa a Ruanda y Uganda como responsables.

A siete años del genocidio, la situación económica del país es cada vez más crítica y el SIDA mata a la población con tanta intensidad como la guerra. Ruanda tiene más población actualmente que antes del genocidio, la propiedad de las tierras sigue sin resolverse y la población rural migra hacia las ciudades.

**2002** - Nuevos símbolos patrios (bandera, himno y escudo nacional) reemplazaron a los diseñados en 1962.

Erupción del volcán Nyiragongo que obligó al desplazamiento de 500.000 personas.

**2004** - El gobierno del presidente Kagamé aprobó un informe parlamentario que acusaba sin pruebas a cientos de personas y organizaciones como responsables del apoyo ideológico al genocidio ruandés, combatiendo los últimos restos de libertad existentes en el país.

Firma de una declaración regional por la paz y la seguridad en los Grandes Lagos, en Dar-es-Salaam.

Ruanda sigue jugando un papel desestabilizador en la RDC a través de ataques del ejército ruandés en la región de Kivu (NE de la RDC) demostrando la voluntad de continuar dominando ese territorio.

**2005** - La Fuerzas Democráticas de Liberación de Ruanda (FDLR) anunciaron en Roma su compromiso de abandonar la lucha armada y dedicarse a la lucha política. Este anuncio fue favorablemente recibido pero aún no ha sido acompañado de una apertura del espacio político por parte del gobierno de Ruanda.

**2008** - El Tribunal Penal Internacional para Ruanda sentenció en diciembre de 2008 a cadena perpetua a tres ex altos funcionarios militares ruandeses por su participación en el genocidio de 1994 en ese país. Esta guerra civil dejó más de 900.000 muertos en sólo 100 días.

**2010** - Se celebran comicios presidenciales, Triunfa Paul Kagame con más del 90 % de los votos.

**2015**- Se realiza un referéndum para enmendar la Constitución Nacional que permite a Kagame continuar en el poder.

**2017**- Paul Kagame es reelecto por tercera vez consecutiva.

**2018** -Ruanda participa como Estado invitado en la reunión del G-20 en Buenos Aires, Argentina.

## 7.6. Los cien días<sup>30</sup> que marcaron profundas huellas en Ruanda

El seis de abril de 1994 el presidente ruandés Juvenal Habyarimana, Hutu moderado, regresaba de un viaje diplomático cuando dos misiles alcanzaron el avión. Todos los ocupantes fallecen, el presidente de Burundi, Cyprien Ntaryamina integraba a esa comitiva. Al día siguiente se comienza a vivir la tensión en todo el territorio, un medio de comunicación local, “La Radio de las Mil Colinas” comenzó una campaña de rechazo y odio hacia el grupo Tutsi.

El siete de abril la primera ministra de Ruanda, Agathe Uwlingiyimana, fue asesinada por la guardia presidencial. Junto a ella, diez soldados belgas pertenecientes a las fuerzas de seguridad de la ONU. Ante esta situación la Organización decide retirar a los cascos azules, sin su presencia, comienza la matanza de Tutsis.

El nueve de abril se forma un gobierno integrado solo por Hutus, lo preside Jean Kambanga quien fue condenado a cadena perpetua en 1998. El accionar de Francia y Bélgica se limita a retirar a sus ciudadanos del territorio.

El once de abril La Cruz Roja Internacional informa que decenas de ruandeses son asesinados, sin embargo la ONU tiene una actitud pasiva y además decide la no intervención en el territorio.

Mientras las matanzas se extienden por diferentes sectores de la capital del país, Kígali, el veintiuno de abril el Consejo de Seguridad de la ONU vota de manera unánime retirar por etapas la Misión de Pacificación de Naciones Unidas (UNAMIR) integrada por 2.539 soldados.

El Secretario General de la ONU en ese entonces, el africano Boutros Ghali el cuatro de mayo utiliza la palabra *genocidio* para referirse a las matanzas continuas en Ruanda que a esta altura elevaban a 500.000 las muertes. El diecisiete de mayo la ONU mediante una Resolución reconoce actos de genocidio.

En la última semana de julio de 1994 el Frente Patriótico Ruandés (FPR) liderado por Paul Kagame controla Kígali y destituye al gobierno Hutu. Los líderes Hutus y miles de ciudadanos de la misma etnia se refugian en el país vecino, en ese entonces denominado Zaire, hoy República Democrática del Congo. Este cambio en el poder generó represalias de parte del nuevo gobierno Tutsi hacia los Hutus, en las cuales murieron miles de ciudadanos Hutus. Por este motivo es que se puede afirmar que el genocidio fue doble, es decir no solo hacia los Tutsis. Por ello es que se decide mencionar “El genocidio ruandés” y no como aparece publicado en muchos documentos “El

---

<sup>30</sup> En el documental “Ruanda: 100 días que no conmovieron al mundo” (2013); realizado por INCAA, se aprecian la mirada de la Jueza argentina que integró el Tribunal Penal para Ruanda, embajadores en países de la Región de los Grandes Lagos y voces de actores locales. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=MSMU3KbKat4>

genocidio tutsi”. La población huyó y se albergaron en uno de los campos de refugiados más grandes del mundo denominado “Ciudad de los Muertos”. Miles de personas escapaban del avance del Frente Patriótico Ruandés (FPR), de mayoría Tutsi, hacia la ciudad congoleña de Goma, al oeste de Ruanda (Figura N° 34). Unos 350.000 refugiados llegaron en esos días a la ciudad.

**Figura N° 34. Refugiados camino a Goma**



**Fuente:** Sebastião Salgado

En los 100 días que transcurrieron entre abril y julio de 1994 perdieron la vida ochocientas mil personas, no hubo exterminio organizado en cámaras de gas tal como fue en el Holocausto, las muertes se produjeron a golpe de machetes en su mayoría. La violencia ejercida contra las mujeres merece un desarrollo ampliado (Capítulo 11) ya que las violaciones y otros tipos de abusos también fueron una de las características de este genocidio.

El conflicto se expandió en la región de los Grandes Lagos, los países vecinos de Ruanda, como el antiguo Zaire, Burundi y Uganda se vieron afectados con la llegada de desplazados. Esto fue lo peor que pudo pasar al antiguo Zaire, que ya vivía una crisis en esta época debido a procesos internos de desestabilización del gobierno dictatorial de Mobutu, junto con la presencia de bayamulengues –inmigrantes Tutsi en Zaire desde

hacia lustros-. Tal situación se convirtió en el caldo de cultivo que desataría la primera (1994-1997) y la Segunda Guerra del Congo (1998-2003) (Wabgou, 2013, p. 42).

En la región del lago Kivu, al este del país, desde 1995 y durante 1996 se produjeron enfrentamientos étnicos entre Hutus y Tutsis de origen ruandés a los que se sumaron grupos rebeldes zaireños. Estos grupos, bajo el liderazgo de Kabila, comenzaron diferentes incursiones bélicas con el objetivo de derribar el régimen de Mobutu. Las consecuencias de estos enfrentamientos, en los que se combinaban campañas militares y matanzas étnicas, llevaron a que en 1997 la ONU presentara un plan de paz, sin ningún éxito. Los rebeldes avanzaban hacia la capital, en medio de negociaciones entre el gobierno y Kabila. Las intenciones del primero eran que el pueblo decidiera quienes serían sus gobernantes. Finalmente en mayo de 1997, Kabila asumió como presidente. Entre las primeras medidas adoptadas, se cambió el nombre a Zaire, denominándose desde entonces República Democrática del Congo. Respondiendo a su formación de base marxista, proclamó la supremacía del partido sobre el gobierno, los partidos no pudieron ejercer actividades políticas, lo que lo llevó a implantar un sistema autoritario.

Los Tutsis habían ayudado al presidente a llegar al poder, y ocuparon los principales cargos en su gobierno. Esto provocó descontento entre otras etnias que no tardaron en organizar una rebelión contra Kabila. En los primeros meses de 1998, los Tutsis bayamulenges pidieron recompensa por el apoyo prestado, su pretensión era lograr la autonomía de su región. En el conflicto armado que se sucedió intervinieron tropas de Ruanda, Uganda, Libia, Sudán, lo que convirtió al conflicto armado en un enfrentamiento interafricano. Durante este conflicto el comercio clandestino de armas creció de manera alarmante, con el agravante de que el fácil manejo de las mismas favoreció el reclutamiento de jóvenes, niños y adolescentes para participar en los enfrentamientos.

Las negociaciones para lograr el alto el fuego fueron muchas. En 1999 en una reunión de representantes de diversos grupos opositores, se reconocieron las causas de la inestabilidad y de la continuidad del conflicto. Entre ellas se nombraron la inseguridad en las fronteras, la falta de democracia interna, la debilidad del Estado, el problema de nacionalidad de los tutsis en la región de Buvaku y el papel desestabilizador de las naciones que intervenían en la guerra.

Hacia fines de 1998, compañías ruandesas explotaban el oro en la región de Kivu, y las de origen ugandés se dedicaban a explotar diamantes en Kinsangani. Dichas compañías estaban protegidas por las tropas de ambas naciones que apoyaban a los opositores de Kabila. No sólo los países mencionados anteriormente participan del saqueo económico del Congo. Según un informe de la ONG británica, Global Witness de agosto de 2001, otros países como Zimbawe a través de contratos establecidos en el gobierno de Laurent Kabila, están explotando una superficie de 330.000 Kilómetros cuadrados de

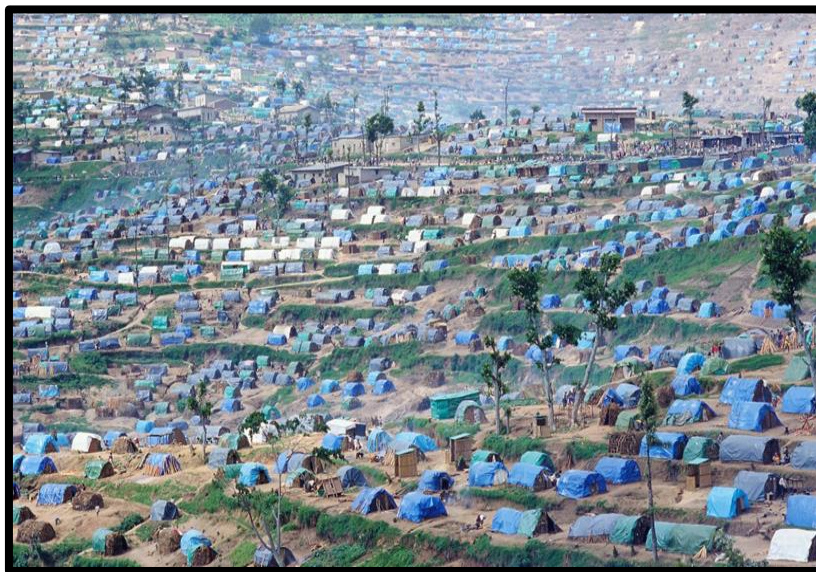


bosques en las áreas de Katanga, Kasai, Bandundu y Bajo Congo. La ONU se halla investigando estas denuncias. Según este organismo, la tragedia social supera al saqueo económico, ya que a finales del 2000 el número de víctimas mortales era de 200.000, sin contar las del genocidio en Ruanda. Los desplazados alcanzaban la cifra de 2 millones y sumaban más de 600.000 los refugiados (Cortez López, 2002).

### 7.7. El genocidio en imágenes

El diario El País de España, publica una selección de imágenes tomadas por el experto en fotografía Sebastiao Salgado y personal de Médicos sin Fronteras. Estos retrato del genocidio en Ruanda<sup>31</sup>, son una muestra de algunas situaciones que los fotógrafos observaron durante el período que duró el genocidio. Algunas imágenes (Figuras N° 35, 36 y 37) dan cuenta de las huellas que dejaron estos días en la sociedad ruandesa.

**Figura N° 35. Campo de refugiados**



**Fuente:** Diario el País (5/04/2019)

Desde octubre de 1994 quedó claro que la voluntad del Gobierno de Ruanda era cerrar los campos de desplazados, pues representaban una amenaza de desestabilización.

---

<sup>31</sup> El documento completo publicado por el Diario El País titulado: “El genocidio de Ruanda, en la mirada de un maestro de la fotografía” se puede recuperar de:  
[https://elpais.com/elpais/2019/04/05/album/1554460759\\_554970.html?rel=str\\_articulo#foto\\_gal\\_17](https://elpais.com/elpais/2019/04/05/album/1554460759_554970.html?rel=str_articulo#foto_gal_17)



En enero de 1995, los únicos campamentos que quedaban eran aquellos al sur de la ciudad de Gikongoro. En abril de 1995, el Gobierno decidió el cierre precipitado de los últimos campamentos de desplazados. Los de Kibeho (110.000 acogidos en abril de 1995), Kamana (25.000), Ndago (40.000) y Munini (25.000) fueron rodeados por el ejército durante la noche del 18 al 19 de abril. En Kibeho hubo pánico y se produjo masacre el día 22 de abril.

**Figura N° 36. Protección y amparo en la tragedia**



**Fuente: Diario el País (5/4/19)**

Los Tutsis fueron masacrados de a miles pero también los Hutus sufrieron persecución y muerte luego de la liberación. En la Figura N° 36 se aprecian refugiados ruandeses caminando cerca de la aldea de Kisesa. Región de Kisangani, en el antiguo Zaire, en 1997. Madres solas con sus niños se transforman en el único refugio protector para los más pequeños. Las fotos de esta página muestran la crueldad de las masacres.

**Figura N° 37. Fosa común para los cadáveres**



**Fuente:** Diario el País (7/04/2019)

Una niña ruandesa ante una fosa común donde decenas de cadáveres van a ser sepultados, el 20 de julio de 1994.

### **7.8. Proceso posgenocida y reconciliación: justicia transicional en debate**

En noviembre de 1994 la ONU crea el Tribunal Penal Internacional para Ruanda (TPIR), a partir de su accionar se han dictado condenas a muchos de los responsables del genocidio. Entre los condenados, en 1998 Jean Paul Akayesu<sup>32</sup> es condenado a cadena perpetua por incitación directa y pública a cometer genocidio y crímenes de lesa humanidad.

En 2011 fue condenada la primera mujer, Pauline Nyiramasuhuko, que ejerció el cargo de Ministra de Familia ruandesa. Se le acusó de haber organizado el secuestro y la violación de mujeres y niñas Tutsis. En marzo de 2014. El Tribunal Penal de París condena al excapitán Hutu Pascal Simbikangwa a 25 años por complicidad de genocidio. Los jueces del tribunal internacional han condenado a 61 mandos militares, gobernantes y empresarios, además de religiosos, milicianos y responsables de medios de comunicación tras escuchar a 3.000 testigos. Catorce personas han sido absueltas; 10 remitidas a juzgados ruandeses; 3 fallecieron antes o durante el proceso y hay 3 fugitivos (Ferrer, 2015).

El tribunal se focalizó en los principales causantes del genocidio, entre los que figura el antiguo primer ministro Jean Kambanda, el exjefe del Estado Mayor del Ejército,

---

<sup>32</sup> Akayesu se desempeñaba como alcalde de la ciudad ruandesa de Taba, fue instigador de violaciones cometidas bajo su mandato. El caso se desarrolla en el capítulo 11.

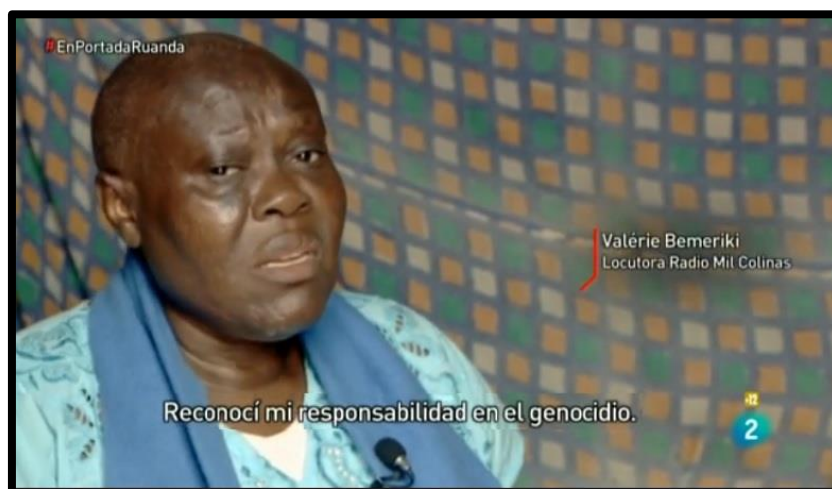
Agustín Bizimungu, y el exministro de Defensa, Théoneste Basogora. Este último comandó una organización paramilitar Hutu (Interahamwe) responsable de secuestros y asesinatos.

También se centró en la emisora de “Radio y Televisión Libre de las Mil Colinas (RTLMC)” que fue la responsable de lanzar discursos racistas y a cuya influencia un estudio de la Universidad de Harvard atribuye más de 50.000 muertes (Ferrer, 2015). Una de las locutoras de esta emisora fue condenada por el crimen de genocidio. Su nombre es Valérie Bemeriki, quien con un lenguaje de odio, desde los programas de radio que conducía incitó a perseguir y masacrar a miembros de la etnia Tutsi. En el Documental<sup>33</sup> producido por RTVE (Figura N° 38), y conducido por el periodista Guardiola, se publica una entrevista de esta periodista desde la cárcel donde se encuentra actualmente.

---

<sup>33</sup>RTVE, En Portada, Documental: “El diablo anduvo suelto”. Recuperado de:  
<http://www.rtve.es/television/20140401/portada-ruanda-diablo-anduvo-suelto/908740.shtml>

**Figura N° 38. Valérie Bemeriki, locutora de la Radio Mil Colinas**



Fuente: <http://www.rtve.es/television/20140401/portada-ruanda-diablo-anduvo-suelto/908740.shtml>

Según Bruneteau (2006) el genocidio en Ruanda presenta algunas características que lo distinguen de otros ocurridos en el siglo XX. Entre ellas, la dimensión masiva ya que la tasa de desaparición de la población Tutsi fue del 80 %; la rapidez de su ejecución debido a que en solo tres meses murieron aproximadamente 800.000 personas; la crueldad de los métodos de exterminio utilizados; la violación sistemática y a gran escala, se registraron 250.000 denuncias de abusos; y por la organización descentralizada, es decir la microgestión en las distintas regiones permitió que todo el territorio presentara asesinos armados con machetes. Además del Ejército, la gendarmería y las milicias, miles de ciudadanos se convirtieron en agentes del genocidio. En síntesis las responsabilidades son compartidas entre varios actores sociales, políticos, religiosos, nacionales e internacionales. Los grupos radicalizados Hutu, la comunidad internacional africana y no africana (Bélgica, Francia, Estados Unidos, la ONU); los medios de comunicación como la radio Televisión Libre des Mises Colines quien difundía propaganda antitutsi y la Iglesia que por omisión o silencio no intervino de manera positiva (Wabgou, 2013).

Entre las consecuencias respecto de los abusos perpetrados a miles de mujeres, además del trauma, la mayoría de ellas contrajo VIH y por otro lado, se registraron nacimientos. Los niños nacidos son considerados de etnia mixta, los cuales sufren un difícil proceso de inserción a la sociedad. Doná (2012, p. 17) a partir de su trabajo de campo lo explica de la siguiente manera,

Debido que el Gobierno prohibió legalmente cualquier referencia explícita a la etnia, las nuevas categorías sociales resécape (superviviente tutsi del genocidio) y génocidaire (perpetradores hutu del genocidio) ganaron importancia. A los jóvenes de etnia mixta que

regresaron y a los que se habían quedado atrás les pareció ventajoso enfatizar su conexión con la etnia tutsi y dejar de lado su identidad y relaciones hutus. Esta tarea resultaba más sencilla para los adolescentes cuyo padre era tutsi, que podían autoidentificarse como ‘supervivientes del genocidio’ y por tanto acceder a los fondos para supervivientes o adquirir la condición social de ‘superviviente del genocidio’ o ‘huérfano del genocidio’. Resultaba más complicado para aquellos cuyo padre era hutu porque entonces también se les consideraba a ellos como tales.

Desde el punto de vista judicial, el posconflicto de Ruanda inauguró mecanismos de justicia internacional, justicia transicional y procesos de reconciliación. Los mecanismos judiciales internacionales juzgaron a los grupos políticos y judiciales responsables de la planificación y ejecución de los crímenes. El Consejo de Seguridad de la ONU mediante la Resolución N° 955 de noviembre de 1994 creó el Tribunal Penal Internacional para Ruanda. Este tribunal tuvo sede en la ciudad de Arusha (Tanzania).

El gobierno ruandés también ha contribuido a hacer justicia habilitando juzgados locales y tradicionales. Denominados *gacaca*<sup>34</sup>, estos últimos son más parecidos a un consejo dentro de las propias comunidades. Este mecanismo particular de justicia transicional, se aplicó en el contexto del nuevo orden nacional, a partir de él,

(...) no se busca el consenso en torno a la reconciliación, sino un proceso de catarsis popular mediante el cual la víctima o pariente de la misma puede identificar y acusar públicamente a su victimario. Es un modo de rendición de cuentas con carácter tradicional y popular que conlleva la necesidad de visibilizar al victimario, someterlo al juicio y al castigo (Wabgou, 2013, p. 44).

Uno de los propósitos de estos tribunales tradicionales es el de acelerar los procesos pendientes de los victimarios e implicar a la comunidad en los juicios de quienes participaron en el genocidio. De esta forma, los *gacaca*, adaptados a este posconflicto, se convierten en un instrumento más de la justicia transicional junto con el Tribunal Penal Internacional para Rwanda (TPIR) y los tribunales ordinarios (Castel, 2009).

Si bien las *gacaca* ayudaron a que las víctimas convivan con los asesinos de sus familias, este tipo de práctica no está preparada para el juzgamiento de crímenes de lesa humanidad. Junto al TPIR y los *gacaca*, al menos 10.000 personas han sido juzgadas por delitos relativos al genocidio en las cortes nacionales. En el extranjero, y en virtud de la jurisdicción universal, ha habido juicios contra presuntos genocidas ruandeses en Bélgica, Alemania, Suiza, Canadá, Noruega, Finlandia, Holanda y Suecia y Francia.

---

<sup>34</sup> Gacaca significa en lengua kinyarwanda “en la hierba”. Se pronuncia en español ‘gachacha’. Durante las etapas precolonial y colonial, los *gacaca* impartían justicia en las zonas rurales en casos de pequeños delitos (robos, agresiones, etc.), ofensas (adulterios...) y litigios por la posesión de la tierra. Se implantaron en todo el territorio en el año 2001 mediante ley. La aplicación de estas instancias es seguida por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (UNHCHR).

Mientras que la justicia sigue su curso, en Ruanda tuvieron lugar iniciativas para la reconciliación, al igual que fuera del país entre los refugiados de la diáspora. Para promover la reconciliación, el Gobierno pidió a los genocidaires que pidieran perdón y a los réscapes que se lo concedieran. Para los jóvenes de etnia mixta es difícil aceptar el hecho de que pertenecen a ambos grupos: el que se espera que pida perdón y el que se espera que perdone. En conversaciones sobre el perdón, un joven ruandés declaró que para él es difícil entender el significado de perdón: ¿quién perdona a quién y por qué?, ¿cómo puede uno distinguir entre el perdón formal y el sincero?, ¿se puede elegir no perdonar? Estos jóvenes se encuentran ‘fuera de lugar’ en una narrativa nacional sobre la justicia y la reconciliación que no necesariamente contempla la posibilidad de tener múltiples identidades, lealtades divergentes y circunstancias vitales complejas. Sólo en espacios informales como con familia o entre amigos íntimos, o a veces durante las reconciliaciones a nivel de comunidad puede la gente joven de etnia mixta expresar abiertamente sus emociones ambivalentes, dar a conocer sus complejas circunstancias y recibir el apoyo de los demás.

Es importante que los legisladores, la sociedad civil y las agencias humanitarias que trabajan en entornos posconflicto y en contextos de refugiados reconozcan los retos específicos que encuentran los jóvenes de etnia mixta y su forma de actuar. Esta es la mejor manera de ayudarles a negociar sus múltiples identidades, gestionar sus lealtades ambivalentes, desarrollar relaciones amistosas y amorosas, recordar el pasado e implicarse plenamente en los procesos de reconciliación por el futuro (Doná, 2012).

Si bien desde el oficialismo se postula que las experiencias de las *gacaca* promueven la reconciliación existen críticas respecto de su efectividad. Su aplicación no se efectivizó hasta el año 2009, entre las críticas Castel (2009, p. 57) cita las siguientes;

(...) algunos estudiosos que han efectuado trabajo de campo en Rwanda dudan de que los *gacaca* contribuyan a la reconciliación. Por ejemplo, Ingelaere (2008) critica que los tribunales, al no enjuiciar a los miembros del FPR que se ensañaron con los hutus, instauran una especie de baremo, en el que se da más valor al sufrimiento de la víctima de la violencia de “exterminio” que al de la víctima de la “venganza”. Burnet (2008) es más contundente puesto que defiende que los juicios han incrementado la fractura entre las dos comunidades. En cambio, Des Forges y Longman (2004) son escépticos sobre los efectos positivos de los *gacaca* para la reconciliación. Y Uvin (2001) arremete contra las críticas, que las considera inapropiadas porque se intenta valorar una justicia tradicional desde las normas de la justicia internacional. Desde Rwanda, las críticas proceden de la propia organización de los supervivientes, Ibuka, que denuncia las irregularidades en los procesos y la corrupción de los jueces.

En los *gacaca* los principales acusados son hutus, hecho que sostiene la inculpación hacia esta comunidad, de este modo se pone en tensión la pretensión del gobierno de construir una única identidad ruandesa. Según Lemarchand (2018) los puntos

clave de la agenda de reconstrucción del país que se propone Kagame son la eliminación de las identidades étnicas por considerarla invención de los colonizadores. Y el reconocimiento del único genocidio, el de Hutus a Tutsis. El autor plantea que se está rescribiendo la historia de Ruanda.

La Justicia Transicional como concepto surgió al finalizar la Segunda Guerra Mundial, en los juicios de Nuremberg y Tokio, luego se desarrolló en contextos de transiciones democráticas de América Latina y Europa del Este. De acuerdo a Salvioli<sup>35</sup> (2019) los pilares de la Justicia Transicional son: verdad; justicia; reparaciones, garantías de no repetición y memoria. Este último está vinculado con las garantías de no repetición y la característica principal es que para su cumplimiento se requiere del trabajo de todos los miembros de la sociedad en la construcción de sociedades democráticas.

Existen tres modelos de justicia transicional que contemplan el olvido, el perdón y la justicia, los cuales suelen combinarse en la práctica. En la actualidad, la lucha contra la impunidad de crímenes de lesa humanidad prioriza el modelo de justicia. En el continente africano no existen en estado puro. El olvido y la concesión de amnistías tuvieron lugar en Angola, Mozambique, Costa de Marfil y República Democrática del Congo. El perdón se implementa a través de comisiones de verdad, tal como la Comisión de Verdad y Reconciliación de Sudáfrica (1994-1998) y a partir del relato de lo ocurrido se realizan recomendaciones para la reparación de las víctimas, la no repetición y la reconciliación de la sociedad.

El modelo de justicia implementa tribunales nacionales, internacionales (permanentes y *ad hoc*) y mixtos. Ruanda es el caso en el que se han utilizado tribunales nacionales, en los que la institución tradicional *gacaca* colaboró en procesos de juzgamiento (Figura N° 39). Los tribunales Internacionales tuvieron su desempeño a través de la Corte Penal Internacional (CPI) y del Tribunal Penal Internacional para Ruanda como Tribunal *ad hoc* creado especialmente para juzgar los crímenes cometidos durante el genocidio (Landaluze, 2016).

---

<sup>35</sup> Salvioli es especialista en Derecho Internacional y actualmente se desempeña como Relator por la verdad, justicia y reparaciones en la ONU.



**Figura N° 39. Tribunal tradicional *gacaca***



**Fuente:** <https://www.hrw.org/es/news/2011/05/31/ruanda-el-legado-mixto-de-los-tribunales-comunitarios-para-el-genocidio>

En la Figura N° 39 se observa a un superviviente del genocidio acusa a un preso (el cual viste una camisa rosa) durante una audiencia *gacaca* en febrero de 2003 cerca de Gikongoro, en el sur de Ruanda

En Mayo de 2011 la ONG Human Rights Watch (HRW) publicó un informe<sup>36</sup> titulado: “Justice Compromised: The Legacy of Rwanda’s Community-Based Gacaca Courts” (“Justicia en peligro: El legado de los tribunales comunitarios *gacaca*”) elaborado a partir de la observación y análisis de 2000 días de juicios en el sistema *gacaca*, de la revisión de más de 350 casos y de las entrevistas a acusados, sobrevivientes del genocidio, testigos, funcionarios locales y nacionales. Los tribunales *gacaca* se establecieron por ley en 2001 y dejaron de funcionar en diciembre de 2011. HRW desata como logros de este sistema, los juicios rápidos con participación popular, una reducción de la población carcelaria, una mejor comprensión de lo que ocurrió en 1994, la localización e identificación de los cuerpos de muchas víctimas y el posible relajamiento de las tensiones étnicas entre los hutus (el grupo étnico mayoritario) y los tutsi, que conforman una minoría. Pero también el informe acentúa que se encontró una amplia gama de violaciones al derecho a un juicio justo, como por ejemplo: restricciones a la capacidad del acusado para organizar una defensa eficaz; deficiencias en la justicia debido a la utilización en

<sup>36</sup> El Informe está disponible en: <https://www.hrw.org/report/2011/05/31/justice-compromised/legacy-rwandas-community-based-gacaca-courts>



gran medida de jueces con poca preparación; acusaciones falsas, algunas de ellas basadas en el deseo del gobierno de Ruanda de silenciar a los críticos; el mal uso del sistema gacaca para ajustar cuentas personales; la intimidación de testigos de la defensa por parte de jueces o funcionarios gubernamentales, y la corrupción de los magistrados y las partes vinculadas al caso (Human Rights Watch, 2011).

Los resultados de los juicios en *gacaca* fueron el intento de convivir de manera pacífica a partir del perdón. La fotógrafa Lana Mesic<sup>37</sup> en su obra “Anatomy of Forgiveness”, publica por la conmemoración del veinte aniversario del Genocidio “Portraits of Reconciliation. 20 years after the genocide in Rwanda, reconciliation still happens one encounter at a time<sup>38</sup>”. En la Figura N° 40 se observa una síntesis de ambas producciones en las que se pueden apreciar a víctimas y perpetradores en situación de encuentro, de diálogo, es decir de un camino posible hacia la reconciliación. El dolor se transforma en perdón, sentimiento que colabora en la convivencia pacífica en períodos posconflicto.

**Figura N° 40. Convivir a partir del perdón**



**Fuente:** Emol.com - <https://www.emol.com/noticias/Internacional/2019/01/21/935108/Perdonar-lo-imperdonable-Asesinos-y-victimas-posan-juntos-en-fotografias-tras-genocidio-en-Ruanda.html>

<sup>37</sup> Su obra se visualiza en : <https://www.lanamesic.com/work>

<sup>38</sup> Obra disponible en New York Times, <https://www.nytimes.com/interactive/2014/04/06/magazine/06-pieter-hugo-rwanda-portraits.html>

En la Figura N° 41 se observa al jefe de la Unión Africana, Moussa Faki Mahamat, el presidente de Ruanda, Paul Kagame, su mujer, Jeannette Kagame, y el presidente de la Comisión Europea, Jean-Claude Juncker, durante la ceremonia de inauguración de un monumento conmemorativo del genocidio en Ruanda.

**Figura N° 41. Monumento conmemorativo del genocidio en Ruanda**



**Fuente:** [https://elpais.com/internacional/2019/04/07/actualidad/1554649987\\_391829.html?rel=mas](https://elpais.com/internacional/2019/04/07/actualidad/1554649987_391829.html?rel=mas)

En síntesis, la polarización entre las dos etnias principales creció desde el período de la colonización, la construcción de un ellos y un nosotros (víctimas inocentes) alimentó la idea de un “otro” responsable de los males que sufría la sociedad. Esa amenaza estaba representada por los Tutsis, quienes se constituían como el enemigo. La ciudadanía participó de las masacres, y acató esta decisión de someterse a las órdenes de la autoridad. De este modo, la población se debilitó a través de la sumisión y en cierta manera se sentían absueltos de responsabilidad, “Para los que llevaban las riendas, la complicidad de las masas podía ser su mejor defensa. Así el grado de participación popular representaba una táctica de supervivencia para todos los genocidas” (Leach, 2003, p.340).

En el plano político existen opositores que sostienen la imparcialidad el actual gobierno en el relato acerca del genocidio. Una de las líderes de la coalición política Fuerzas Democráticas Unidas-Inkingi, Victoria Ingabire, apodada la Mandela de Ruanda, vivió exiliada durante 16 años en Holanda. A su regreso en el año 2010, denunció la narrativa parcial del gobierno al no reconocer como víctimas a los Hutus asesinados en

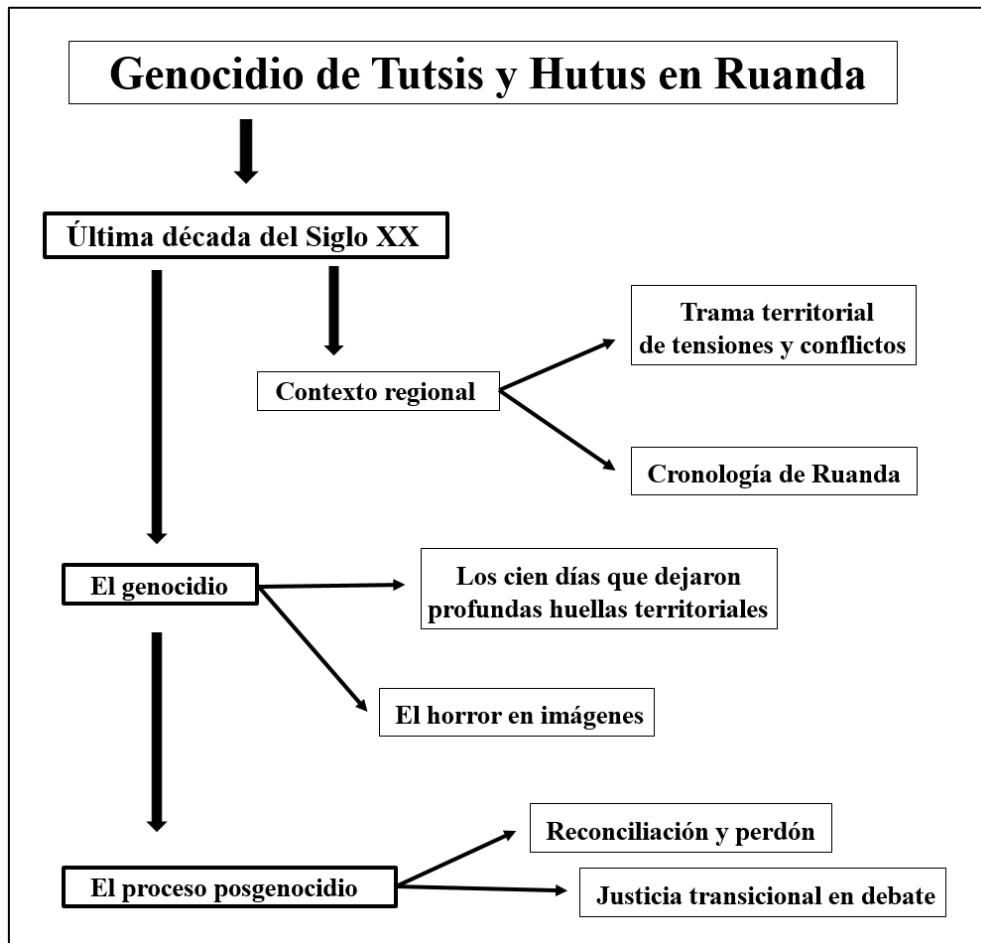
las matanzas posteriores al genocidio. Tras su discurso, fue arrestada y acusada de conspirar contra el gobierno. Durante dos años, luchó en los tribunales para defender su inocencia, pero en 2013 fue condenada a 15 años de cárcel por terrorismo, incitación a la violencia y negación del genocidio. En 2018, ella y doscientos presos fueron liberados. (Membrado, 2019).

En el ámbito de la economía internacional, Ruanda es parte del Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, el Banco Africano de Desarrollo, el Banco de Desarrollo de África Oriental y la Organización Mundial del Comercio (OMC). En la reunión del G-20 de diciembre de 2018 el país asistió como miembro invitado. En la actualidad debido al ritmo de crecimiento económico algunos la denominan la suiza de África, sin embargo, un porcentaje importante de su población aún vive bajo la línea de pobreza y la perpetuación en el poder de Paul Kagame son factores negativos para pensar a Ruanda como país verdaderamente democrático. La Figura N° 42 resume la trama explicativa del genocidio ruandés.

Las rivalidades étnicas entre Tutsis y Hutus en Ruanda no constituyen la causa que explica el genocidio ocurrido en la década de 1990 en el país africano. El contexto de diferencias o tensiones históricas existentes entre ambos grupos fueron la excusa para que el poder gobernante sembrara el odio necesario para desencadenar la masacre. La guerra civil acontecida en décadas previas construyó los antecedentes para desencadenar el genocidio perpetrado en solo cien días. El análisis del rol que desempeñaron los diferentes actores tanto nacionales como internacionales legitimaron las acciones del grupo Hutu, en ese entonces, el que gobernaba.

Si bien hoy se considera a Ruanda un país próspero desde la mirada económica, las heridas aún son muy recientes. Los sobrevivientes de los cien días negros, permiten, a través de sus testimonios el acercamiento a su traumático pasado. El paisaje ruandés tiene plasmado los vestigios de la crueldad y la geografía del país de las mil colinas nos convoca a observar, analizar e interpretar las huellas territoriales.

Figura N° 42. Genocidio de Hutus y Tutsis en Ruanda



Fuente: María Cristina Nin (2019).

## Capítulo 8

### El siglo XXI y la prevalencia de acciones genocidas

*(...) el desencantamiento del mundo es el rasgo más significativo de nuestro tiempo, tal vez ya no haga falta buscar sus expresiones más evidentes por el lado de la religión, sino por el de la política”*  
(Didier Fassin, 2018, p.13).

La sociedad parece no haber aprendido las lecciones de Auschwitz. A pesar de las múltiples réplicas de catástrofes genocidas durante el siglo XX, el transcurso del nuevo siglo es testigo del avasallamiento a los derechos humanos en diferentes latitudes.

Conflictos que persisten por más de veinte años, además de sumar víctimas mortales, provocan impactos en la trama productiva, social y humanitaria de las sociedades. Tales son los casos de Afganistán, República Centroafricana, República Democrática del Congo (RDC), Sudán del Sur, Somalia, Siria o Yemen. El Informe “Monitoring food security in countries with conflict situations” publicado por la FAO y el Programa Mundial de Alimentos de Naciones Unidas en enero de 2019, señalan que el hambre aumenta en los países en los que persisten los conflictos armados. En Yemen hay 15,9 millones de personas afectadas y su situación se ha deteriorado desde 2017. En República Democrática del Congo son 13,1 millones de personas las perjudicadas por la escalada de la crisis del conflicto armado en Ituri y Kivu del Sur, además de los conflictos en las áreas del este y sur, así como también la situación de humanitaria en la región de Kasai. En Afganistán 9,8 millones de personas necesitan apoyo alimentario debido al impacto de la grave sequía del año anterior junto con el prolongado conflicto civil. Sudán del Sur cuenta con 6,1 millones de personas en situación de inseguridad alimentaria. En República Centroafricana son 1,9 millones de personas afectadas debido al conflicto armado en curso que perjudica los medios de vida de los hogares y el acceso a los alimentos (FAO, 2019).

Según ALERTA 2018 (2018), el Informe sobre Conflictos, Derechos Humanos y Construcción de Paz, en el año 2017 persistían treinta y tres conflictos armados de los cuales catorce se registran en África, nueve en Asia, seis en Oriente Medio, tres en Europa y uno en América.

### **8.1. Conflictos actuales y no respeto de los derechos humanos**

El derrocamiento del presidente Gadafi en Libia en el año 2011 agudizó las divisiones internas, la crisis política, la fragmentación institucional y la actividad de varios grupos armados que derivaron en múltiples focos de violencia. Desde entonces no se volvió la orden institucional. En el norte de Malí desde el año 2012 el movimiento separatista no cesa sus reclamos y, por consiguiente, la escalada de violencia ha sido continua. Desde el año 2011 la Región del Lago Chad se encuentra asediada por el grupo terrorista Boko Haram, mientras que en Somalia es Al Shabaab la organización que domina parte del territorio, a lo que se suma la presencia del ejército de Estados Unidos. La República Democrática del Congo afectada desde el año 2006 por numerosas guerras de significativa magnitud, desde el año 2014 en la Región de Kasai, al este del país, se agudizaron los actos violentos, hechos que provocaron el desplazamiento de cuatro millones de personas, el más numeroso de toda África.

En Sudán la violencia registrada en Darfur surgió por las acciones de un grupo rebelde en el año 2003 y derivó en matanzas, violaciones, despojos de bienes, migraciones forzadas. El conflicto en Darfur estalló cuando los grupos rebeldes de esa región se levantaron en armas para protestar contra la pobreza y marginación de la zona fronteriza con Chad, que se considera discriminada por el gobierno central. Desde entonces, cerca de 300.000 personas han muerto y unos dos millones y medio más se han visto forzadas a abandonar sus hogares, según Naciones Unidas. En marzo de 2005, el Consejo de Seguridad de la ONU ordenó mediante una resolución al fiscal general de la Corte Penal Internacional (CPI) abrir investigaciones sobre los responsables de asesinatos y violaciones que azotan a Sudán. El fiscal general de la CPI en ese entonces, el argentino Luis Moreno Ocampo, solicitó el 14 de julio de 2008 la orden de detención contra el presidente de Sudán, Omar al Bachir, acusándolo de cometer un genocidio y crímenes de guerra y de lesa humanidad en Darfur. La acusación se sustentó en el plan de Al Bachir para destruir las etnias Fur, Masalit y Zaghawau quienes conformaban la mitad de la población de Darfur. La acusación incluyó en total diez cargos: tres por genocidio, cinco por crímenes de lesa humanidad y dos cargos por crímenes de guerra, incluyendo tortura, asesinatos, acoso, daño psicológico y violación (La Nación, 14/7/08). Transcurridos los años, el conflicto en la frontera entre Sudán del Sur y Sudán, continua manifestando una violencia tal que afecta la vida cotidiana de las personas y avasalla todos los derechos humanos.

La situación de la minoría Kurda en Turquía es denunciada por Garo Paylan, legislador de la oposición quien expresa que las “(...) políticas son iguales. Negar las reivindicaciones de las minorías. Antes fueron los armenios, ahora son los kurdos. De nuevo vivimos un periodo muy oscuro y hay un riesgo muy grande” (Paylan, 2019, s/p).

En Turquía conviven diversas minorías, hay griegos, armenios, árabes, asirios pero los Kurdos constituyen el grupo más numeroso con aproximadamente 15 millones de habitantes. El conflicto de reivindicación por la autodeterminación y soberanía de la región de Kurdistán, ubicada entre Turquía, Irak, Irán y Siria, se remonta a siglos atrás pero aún no tiene resolución.

En Yemén el conflicto armado que comenzó en el año 2014 incrementó la fragmentación política interna y las intervenciones del poder regional. En la actualidad es uno de los peores escenarios de crisis humanitaria y de derechos humanos. Según ONU (s/f) (<https://news.un.org/es/focus/yemen>) el 75% de la población, es decir unos veintidós millones de personas, requieren algún tipo de asistencia humanitaria y protección. El 60% de la población, unos dieciocho millones de personas, no tienen garantizada su alimentación de forma regular y cerca de 8,4 millones de personas no saben cómo conseguir su próxima comida.

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 provocado desestabilización y violaciones a los derechos humanos, tales como secuestros y matanzas. Esta problemática se visibilizó a nivel mundial en el año 2018 cuando el Premio Nobel de la Paz<sup>39</sup> es entregado a Nadia Murad, una joven de origen Yazidí que 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.

La guerra en Siria no cesa desde 2011, la complejidad de los actores que intervienen y la dimensión de los intereses en disputa, la convierten en un guerra regional con características de una mundial. La crisis de desplazados y emigrantes se manifestó en 2015 cuando miles de personas intentaron llegar a Europa. Países vecinos, como Turquía, Jordania, Líbano e inclusive Irak, son los que acogen a la mayoría de los refugiados sirios.

En Myanmar, país del sudeste asiático, gobernado por una dictadura, esta en curso una persecución a un grupo étnico que habita el estado de Rakhine. Esta persecución incluye hostigamiento, expulsiones y matanzas, es decir que presenta las características que definen el genocidio, una situación escasamente divulgada. Por estas razones, es decir sus características de genocidio y su escasa visibilización a escala internacional, a continuación se desarrolla con mayor profundidad el caso de los Rohinyás de Myanmar.

---

<sup>39</sup> El Premio Nobel de la Paz 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.



## 8.2. Los Rohinyás: apátridas y desplazados

En el año 2017 se visibilizó en los medios de comunicación internacionales la crisis migratoria y la persecución de un grupo étnico en Myanmar, Sudeste Asiático (Figura N° 43). Se trata de los Rohinyás, una minoría a la que se le niega la nacionalidad y se ejerce la persecución y discriminación desde hace décadas. Como no se los considera ciudadanos de Myanmar, son apátridas<sup>40</sup> en su país de nacimiento. Practican la religión musulmana en un Estado donde la mayoría de la población es budista. La crisis migratoria se ha hecho pública debido al desplazamiento forzoso hacia Bangladesh. Informes de Naciones Unidas estiman que unos 600.000 Rohinyás<sup>41</sup> abandonaron el país desde agosto de 2017 a partir de los ataques perpetrados por el ejército sobre este pueblo. Representantes del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de la ONU estudian la posibilidad que el Tribunal Penal Internacional declare como genocidio a los actos violentos cometidos contra esta minoría.

Figura N° 43. Mapa de Myanmar



Fuente: <https://espanol.mapsofworld.com/continentes/asia/burma/>

<sup>40</sup> Según la Convención sobre el Estatuto de los Apátridas de las Naciones Unidas, firmada en Nueva York el 28 de septiembre de 1954, un apátrida es definido como cualquier persona a la que ningún Estado considera destinatario de la aplicación de su legislación.

<sup>41</sup> El nombre de los Rohinyá hace referencia al lugar que reclaman como su hogar: Rohang deriva de la palabra Arakán, el nombre antiguo del estado de Rakáin en la lengua rohinyá y “gá” o “yá” significa “originario de”.



La conformación del actual Estado de Myanmar sufrió un proceso de sucesivas ocupaciones por parte de reinos que gobernaban territorios limítrofes. El reino Birmano se establece desde 1535 a 1824. Hacia finales del siglo XVII las relaciones con británicos que ocupaban Bengala se endurecen y en 1824 se declara la primer Guerra Anglo Birmana. Comenzó de este modo un período denominado las Guerras Anglo-Birmanas que va desde 1824 a 1945. Durante el período de la Birmania británica se suprime la realeza y las autoridades británicas plantean la neutralidad religiosa. Para ello crean escuelas laicas y habilitan a misioneros católicos y protestantes a fundar sus propias escuelas. La apertura económica de Birmania atrajo a inmigrantes de India y China, de ocupación empresarios o comerciantes, entre otras actividades. En este contexto los monasterios budistas se convirtieron en los centros de resistencia y comenzó la intensificación del nacionalismo.

Durante la Segunda Guerra Mundial, Birmania es invadida por Japón, la totalidad de su territorio fue afectado por operaciones militares, lo que ocasionó una devastación general. El líder de la Liga Antifascista para la Libertad del Pueblo (AFPFL), Aung San reclamó la independencia pero fue asesinado. En 1948 se proclama la independencia de la Unión Birmana como república semifederal que concede a sus minorías étnicas autonomía limitada<sup>42</sup>. En 1962 se produce un golpe de Estado que pretende instaurar una vía hacia el socialismo. En 1974 la República Socialista de la Unión Birmana, un Estado de partido único y unitario, establece un estatuto en el que las minorías no se ven favorecidas. La nacionalización de la economía no significó mejoras, y a finales de los años ochenta el contexto de decadencia generó resistencias. En 1988 manifestaciones estudiantiles son reprimidas, el grupo de oposición se agrupaba en la Liga Nacional para la Democracia (NLD). Una de sus dirigentes era la hija de Aung San, Aung San Suu Kyi. La resistencia no evitó el nuevo golpe de Estado.

En junio de 1989, con la intención de fortalecer el nacionalismo, se sustituye el nombre oficial de Birmania por el de Myanmar<sup>43</sup>, de origen Birmano antiguo. El propósito

---

<sup>42</sup> La hostilidad de Birmania contra Gran Bretaña era tan intensa que de todas las posesiones británicas descolonizadas fue la única que se negó inmediatamente a integrarse a la Commonwealth, una forma de asociación laxa mediante la cual Londres intentaba mantener al menos el recuerdo del imperio (Hobsbawm, 1997, 222).

<sup>43</sup> Según el periodista sueco Bertil Lintner, especialista en Birmania, tanto Burma como Myanmar proceden de las dos formas que los birmanos tienen de pronunciar el nombre de su país en su idioma: Mran-ma. Los ingleses, cuando colonizaron el país, eligieron Burma (de la voz más coloquial bama), frente a la más formal de Myanma, aunque ambas son correctas y se refieren a lo mismo. Lintner opina, por tanto, que tanto Burma como Myanmar son equivalentes a la etnia birmana o bamar, por lo que no se puede decir que ninguna de las dos incluya al resto de las minorías de la nación (La Vanguardia. ¿Birmania o Myanmar? 8/11/15). <https://www.lavanguardia.com/novetats/20151108/54439663276/birmania-myanmar.html>

del cambio de nombre era indicar que la patria no solo era de birmanos sino de todas las minorías que habitaban el país. En este contexto Aung San Suu Kyi<sup>44</sup> es detenida y permanece privada de su libertad bajo arresto domiciliario durante quince años con períodos en los que gozó de libertad. Birmania, que había nacido como Estado inspirado en la revolución fue gobernado en las décadas siguientes por militares que accedieron al poder a partir de golpes de Estado (Aracil, Oliver y Segura, 1995; Hobsbawm, 1997; Sellier, 2002).

Según lo expresado por Ibrahim, la hostilidad hacia los Rohinyás data de la Segunda Guerra Mundial debido a que este grupo se unió a los británicos mientras que la mayoría de los budistas apoyaron a los japoneses. Al finalizar la contienda esperaban la independencia y la posibilidad de unirse a Pakistán del Este (Bangladesh), de mayoría musulmana y étnicamente similar a los Rohinyás. Sin embargo, esto no se concretó y el trazado del mapa los dejó bajo los límites de Birmania independiente. Desde ese entonces, se suceden décadas de discriminación y ausencia de derechos que confluyen en la actual crisis humanitaria (Ibrahim, 2018).

Según fuentes periodísticas la resistencia se organizó a través del Ejército de Salvación Rohinyá de Arakán, localmente conocido como Harakah al-Yaqin o Movimiento de la fe, que surgió alrededor del año 2013. Luego de concretar dos ataques a las fuerzas de seguridad birmanas, el gobierno tuvo la justificación pública para que el ejército luche contra el denominado terrorismo. El gobierno civil, al mando de Aung San Suu Kyi, justifica la represión en el estado de Rakáin como un contraataque para frenar el avance de los denominados extremistas bengalíes (Beech, 2017).

La escalada de violencia contra los Rohinyás, grupo étnico no reconocido en Myanmar y por lo tanto, considerado apátrida, tuvo sus picos máximos en el año 2012 y 2015. Desde ese entonces se habla de una crisis de los refugiados Rohinyás. Las persecuciones obligaron a muchos pobladores a vivir en campos de desplazados internos, considerados guetos, o a huir hacia el país vecino, Bangladesh. La región del sudeste asiático vive una crisis humanitaria en la que el Estado no asume responsabilidades enmarcadas en el respeto por los derechos humanos. Por su parte, la asociación regional que nuclea a los países del sudeste asiático no se ha pronunciado al respecto.

---

<sup>44</sup> El 14 de octubre de 1991 se anuncia la concesión del Nobel de la Paz a Suu Kyi por "(...) su contribución no violenta a la democracia y los derechos humanos". Acerca de su persecución política se puede consultar una cronología detallada de los sucesos en: <https://www.20minutos.es/noticia/872605/0/suu-kyi/cronologia/arresto/#xtor=AD-15&xts=467263>.

Sin embargo la persecución y limpieza étnica que sufren los rohinyás pone en tensión el Premio otorgado a la actual presidenta, consultora suprema y denominada "The Lady" por sus compatriotas. Su compromiso con la paz y la imagen del budismo como religión de no violencia se desvaneció ante los hechos de los últimos años.

La crisis rohinyá se ha convertido, en cinco años, en una crisis humanitaria generalizada que tiene consecuencias regionales. Constituye una prueba crítica para los 10 miembros de la ASEAN y sus instituciones, lo que pone de relieve la falta de un marco político y jurídico de la ASEAN para abordar cuestiones relacionadas con los refugiados. Entre las naciones de la ASEAN, solo dos (Filipinas y Camboya) forman parte de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951 o de su Protocolo de 1967. La Declaración sobre la protección y promoción de los derechos de los trabajadores migrantes de la ASEAN de 2007 solo se centra en los trabajadores migrantes y no menciona a los refugiados ni a los solicitantes de asilo (Shivakoti, 2017, p. 76).

Los países que integran la ASEAN son Brunei Darussalam, Camboya, Indonesia, República Democrática Popular Lao, Malasia, Myanmar, Filipinas, Singapur, Tailandia y Vietnam. A pesar que su carta fundacional establece no intervenir en asuntos internos de los países miembros, dos de sus países con mayoría de población musulmana se manifestaron respecto de la persecución a los Rohinyás. Indonesia declaró a esta crisis como un problema regional, mientras que el primer Ministro de Malasia, Najib Razak se pronunció en contra del trato que el Estado de Myanmar realiza contra este grupo. En diciembre de 2016 expresó públicamente, “Un please do something. The world cannot sit by and watch genocide taking place,” (The Guardian, 4/12/16): el mundo no puede sentarse y mirar cómo se produce el genocidio.

En febrero de 2014 el diario El País publicó un álbum de imágenes titulado “El ‘apartheid’ olvidado de los Rohingya”<sup>45</sup>. Zigor Aldama retrató diferentes situaciones de desplazados Rohinyás, una de las 134 etnias que habitan en Myanmar. Este grupo, no reconocido, habita el país pero no son considerados ciudadanos del mismo. Este apartheid que se visibiliza en el siglo XXI, existe desde la época colonial británica, cuando este grupo fue llevado a la entonces Birmania por la Compañía de la Indias Orientales como mano de obra. No se los reconoce por su identidad étnica Rohinyá y por practicar la religión musulmana, se los denomina bengalíes. Según testimonios de los afectados, ellos no se consideran bengalíes. Una mujer desplazada llamada Amina expresa en el artículo “Un ‘apartheid’ en el siglo XXI” (14/2/2014),

Yo nací en Birmania. Mis padres y mis abuelos, también. Nadie de mi familia vive o ha vivido en Bangladesh nunca”, cuenta Amina, una mujer de 60 años que tuvo que abandonar su casa, en el pueblo de Kyaukpyu, cuando fue atacada por una horda de rakhine el 23 de noviembre de 2012. “Era gente de fuera que planeó de antemano el ataque con el beneplácito de la Policía, que no hizo nada por impedirlo. Aunque tengamos que malvivir en condiciones inhumanas, me niego a firmar el censo que propone el Gobierno para permitir nuestra reubicación mientras en él se nos califique como bengalíes.

---

<sup>45</sup> Diario El País (14/02/2014). El archivo de imágenes está disponible en : [https://elpais.com/elpais/2014/02/14/album/1392401228\\_636293.html#foto\\_gal\\_1](https://elpais.com/elpais/2014/02/14/album/1392401228_636293.html#foto_gal_1)

Otras fuentes expresan que los Rohinyás ya vivían en este territorio desde antes de la llegada de los colonizadores. En el siglo XV se ubican documentos que atestiguan la presencia de esta etnia en Arakam, un territorio cercano al actual límite con Bangladesh (Szczepanski, 2018).

El 24 de agosto de 2018, la web Noticias ONU publica: “Un año de crisis rohinyá: entre el horror y el olvido”, el año anterior aproximadamente 700.000 integrantes de la etnia rohinyá huyeron desde Myanmar hacia Bangladesh a causa de las persecuciones y violencias sufridas (Figura N° 44).

**Figura N° 44: Refugiados Rohinyás**



**Fuente:** ONU 2018b. WFP/Saikat Mojumder.

En agosto de 2017 comenzó una campaña militar con asesinatos, violencia sexual e incendios que expulsaron y obligaron a huir a miembros de esta etnia del estado occidental de Rakhine en Myanmar (Figura N° 43). El destino de su refugio fue el distrito de Cox’sBazar, al sur de Bangladesh. Esta playa turística del país limítrofe se convirtió en el destino territorial de miles de personas que desde entonces son apátridas y refugiados. Se instalaron 34 campamentos en un área de 26 kilómetros cuadrados, solo en uno de ellos el denominado Kutupalong-Balukhali viven aproximadamente 600.000 personas. El subsecretario general de derechos humanos de la ONU, Andrew Gilmour expresó que la limpieza étnica de los Rohinyás continúa y afirmó que es difícil que regresen a sus hogares debido a las amenazas continuas de asesinatos, violaciones u otras formas de violencia. Sus fuentes de alimentos y medios de vida fueron destruídos y las autoridades de Myanmar se niegan a reconocer los derechos ciudadanos a los Rohinyás (ONU, 2018 b).

La denominada crisis de los Rohinyás convocó el trabajo de diversas agencias de la ONU, entre ellas ACNUR y OMS. La Organización Mundial de la Salud cumple un rol destacado debido a las condiciones de hacinamiento y también ambientales que favorecen brotes de enfermedades tales como sarampión y difteria. La vigilancia epidemiológica es esencial para prevenir brotes infecciosos. Además la situación de mujeres embarazadas requiere que este organismo esté presente en los campos de refugiados.

Matthew Smith, fundador de Fortify Rights, una organización sin fines de lucro dedicada a investigar y documentar abusos a los derechos humanos publica en el New York Times, el día 27 de Agosto de 2018, el artículo “Un genocidio en la era digital”. En dicho artículo hay un video de tres minutos de duración titulado “Un genocidio captado con celulares” (Figura N° 45). En el corto documental se exponen las violencias sufridas por este grupo étnico en el siglo XXI. El contexto actual de llegada de las tecnologías digitales abre la posibilidad de grabar con sus celulares las atrocidades observadas y vividas en primera persona, y al mismo tiempo, habilita una difusión inmediata de esta problemática a una escala impensada.

**Figura N° 45. El genocidio se transmite desde los celulares**



**Fuente:** Smith (2018).

En 2018 se publicó información sobre una posible campaña del gobierno de Myanmar a través de la utilización de la red social Facebook, en la cual a partir del uso de perfiles falsos se incitaba a la violencia y persecución de los Rohinyás. Según Mozur (2018),

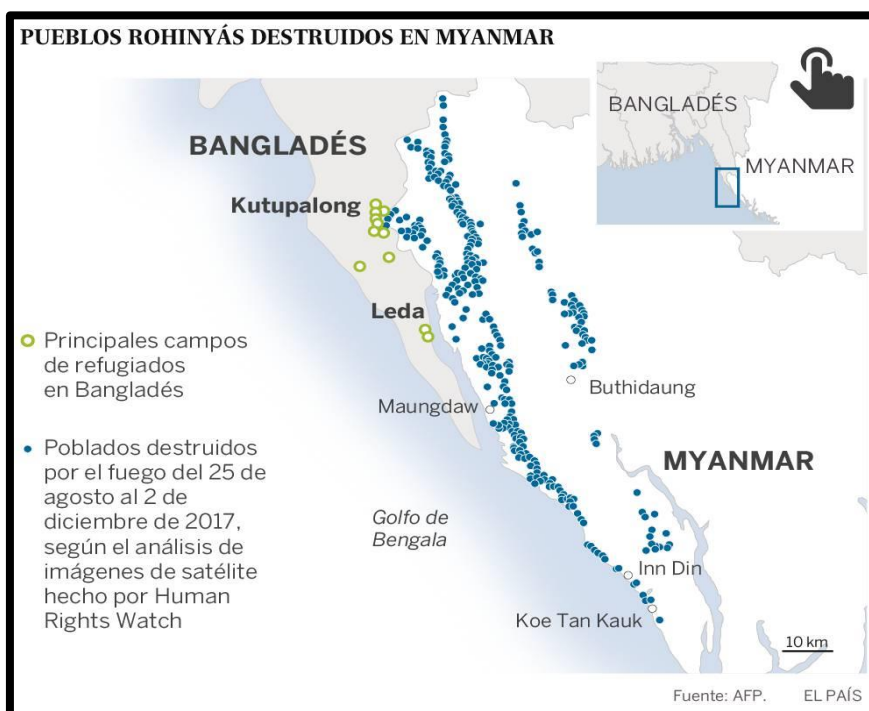


Los investigadores que dieron seguimiento a las tácticas aseguraron que el propósito de la campaña que puso al país en alerta era crear un ambiente generalizado de vulnerabilidad y temor que solo pudiera ser apaciguado con la protección militar. Facebook afirmó haber encontrado pruebas de que los mensajes se difundían de forma intencional desde cuentas no verificadas y desactivó algunas de ellas en su momento, pero no investigó ninguna relación con los militares (Mozur, 2018, s/p).

Esto da cuenta de las nuevas estrategias que se pueden utilizar para expandir el odio o el rechazo a las minorías. En Ruanda fue la radio el medio de comunicación que provocó y expandió el rechazo a los Tutsis, en la era digital, en Myanmar las redes sociales cumplieron ese rol.

En septiembre de 2018, dos periodistas de la Agencia Reuters fueron condenados a siete años de prisión en Myanmar por dar a conocer masacres de Rohinyás (Figura N° 46). Este hecho atenta contra la libertad de prensa y además se transforma en un claro mensaje a la ciudadanía en general y a los periodistas en particular. Así lo declaró Michelle Bachellet como Alta Comisionada por los derechos humanos de la ONU “It sends a message to all journalists in Myanmar that they cannot operate fearlessly, but must rather make a choice to either self-censor or risk prosecution” (Comment by UN High Commissioner for Human Rights Michelle Bachelet on the conviction of two Reuters journalists in Myanmar, 2018).

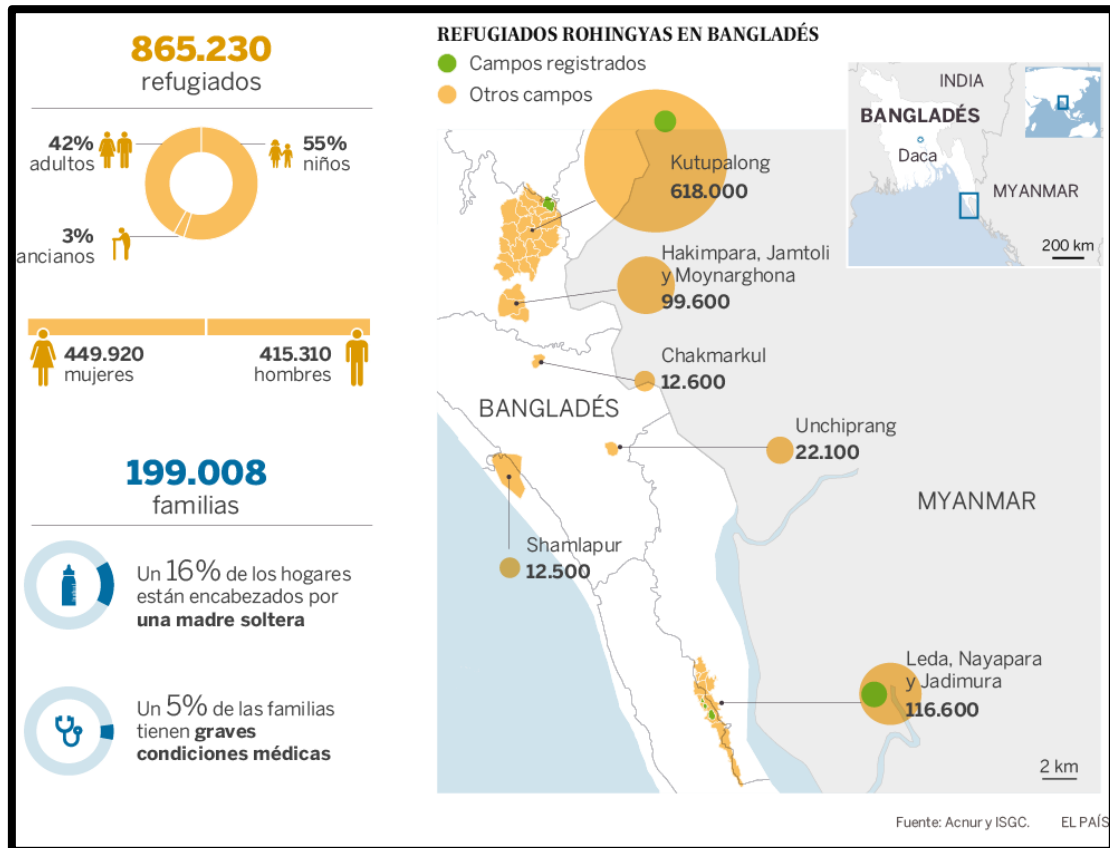
**Figura N° 46. Cartografía de la persecución de los Rohinyás (2017)**



**Fuente:** Clemente (2018)

La mayoría de las personas que huyeron se refugiaron en Bangladesh, país limítrofe de Myanmar. La Figura N° 47 muestra un total de 865.230 refugiados, de los cuales el 55% son niños, el 44% adultos y un 3 % ancianos. También se aprecia la cantidad de campos, los cuales no todos están registrados. Mujeres jefas de hogar y problemas médicos son consecuencias comunes en todos los procesos de persecución genocidas.

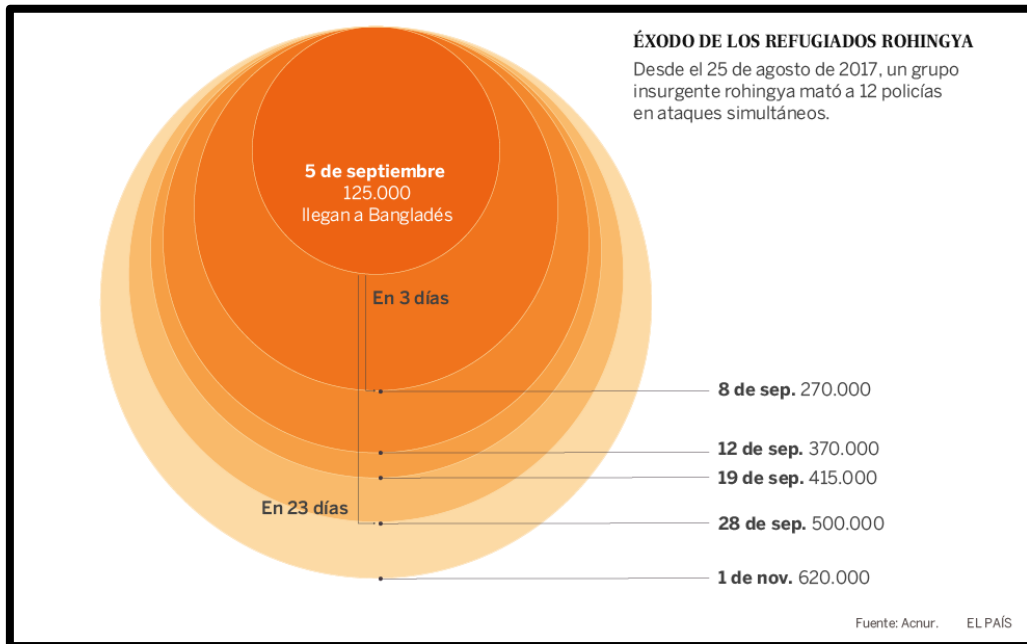
**Figura N° 47. Distribución de los refugiados Rohinyás**



**Fuente:** Clemente (2018).

En la Figura N° 48 se puede apreciar la evolución de los datos de las personas que huyeron de sus ciudades y aldeas natales. En veintitrés días aproximadamente 500.000 personas abandonaron sus hogares. Estas cifras se comparan con el último genocidio del siglo XX ocurrido en Ruanda. En la Figura N° 49 y N° 50 se pueden ver cualitativamente las condiciones de vida en un campo de refugiados. Hacinamiento, falta de medicamentos, víveres, malas condiciones ambientales son las características de la vida de los rohinyás desde sus persecución.

**Figura N° 48. Evolución del éxodo en cifras**



**Fuente:** Clemente (2018)

**Figura N° 49. Campamento de refugiados**



**Fuente:** Mozur (2018)



**Figura N° 50. Refugiados en Cox's Bazar, Bangadesh.**



**Fuente:** ONU, 2018b

### **8.3. Un patrón de genocidio moderno**

La situación del pueblo Rohinyá se enmarca en el Artículo II de la Convención Contra el Genocidio de la Organización de Naciones Unidas de 1948 que establece,

(...) cualquiera de los actos a continuación cometidos con la intención de destruir, total o parcialmente, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso: matar a los miembros del grupo; causarles serios daños, físicos o mentales, a los miembros de un grupo; imponer de manera deliberada a ese grupo condiciones de vida que acarrearían su destrucción física, parcial o total; imponer medidas con la intención de prevenir la natalidad dentro del grupo, y trasladar de manera forzosa a niños del grupo a otro grupo.

Así como en todos los casos históricos analizados en esta investigación, el punto de máxima violencia, considerado como estallido final, ocurre cuando el contexto político promovió campañas de deshumanización previas. Es la conclusión de muchos años de planificación y gestación de la categoría de subhumanos y el consiguiente rechazo de ciertos grupos por la población en general. Los gobiernos organizan el exterminio pero otros grupos también participan.

En Myanmar, monjes budistas extremistas han estado predicando que los rohinyás son la reencarnación de víboras e insectos. Asesinarlos no se consideraría un crimen contra la humanidad, aseguran, sino que más bien sería como hacer un control de plagas. Y un control de plagas necesario. Al igual que la conspiración tutsi para matar a todos los hutus o los Protocolos de los Sabios de Sión, se supone que los rohinyás son agentes de una conspiración islámica global que pretende controlar el mundo y establecer a la fuerza un califato global. El deber de cualquier buen budista que quiera mantener el carácter

nacional y religioso de Myanmar es evitar que los islamistas tomen el poder y, por lo tanto, eliminar la amenaza que representan las “alimañas” (Ibrahim, 2017).

De acuerdo a la investigación realizada por Green, McManus y de la Cour Venning (2017) para la Iniciativa Internacional de Crímenes de Estado<sup>46</sup> (International State Crime Initiative, ISCI) el grupo étnico musulmán Rohinyá de aproximadamente 1.200.000 personas está sufriendo violaciones a los derechos humanos sistemáticas que se enmarcan en las categorías teóricas propuestas por Feirstein analizadas en el capítulo 3. En la estigmatización y construcción de una otredad negativa, considerada la primera etapa del proceso genocida, participaron tanto el gobierno como integrantes de la sociedad civil y la comunidad de monjes budistas.

La campaña de negación de la etnicidad Rohingyá comenzó a fines de la década del setenta cuando el Estado los expulsó de las esferas de responsabilidad del gobierno, además de imponer restricciones violentas a su vida cotidiana. Por su parte, algunos monges considerados extremistas realizan expresiones públicas de odio religioso y racial que generaron crímenes de odio.

La deshumanización y construcción de la otredad negativa profundizó la vulnerabilidad de los Rohingyá dando lugar a la segunda etapa, el hostigamiento que tuvo su período de mayor intensidad entre los años 2012 y 2016. Además de la sanción de “cuatro Leyes para la protección de la raza y la religión” que pretendían monitorear y controlar las prácticas culturales y reproductivas musulmanas, la violencia se materializó en la destrucción de las propiedades, matanzas planificadas y desplazamientos. Los episodios de mayor violencia se vivieron en la ciudad de Sittwe en la que vecinos no musulmanes se convirtieron en perpetradores organizados por el gobierno.

La tercera etapa, el aislamiento se materializó en el gueto de Aung Mingalar, localizado en Sittwe, en el que aproximadamente 4.500 rohingyás permanecen aislados en condiciones sanitarias de alta vulnerabilidad. Otra de las acciones para concretar el aislamiento fue la censura a la prensa a la publicación de testimonios de la persecución.

El debilitamiento sistemático, la cuarta etapa del proceso genocida, se puede identificar en este caso a través del aislamiento y la vigilancia impuestos en los campos de detención, en los caminos de sus aldeas y en el gueto de Aung Mingalar. Las restricciones alimentarias, la vulnerabilidad sanitaria, la pérdida de sus propiedades y trabajos, las condiciones de hacinamiento, la imposibilidad de organizarse y la pérdida de

---

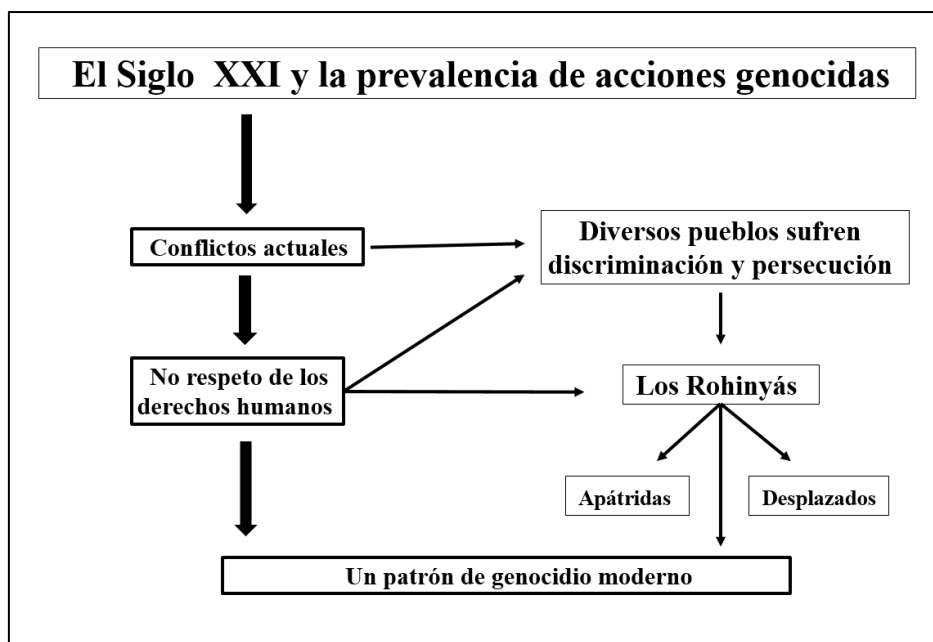
<sup>46</sup> La ISCI tiene sede en la Universidad de Queen Mary en Londres. La investigación en inglés se publicó en 2015, la cita es de un artículo publicado en español en 2017 en el cual se recuperan los datos del informe publicado originalmente. Se pueden consultar sus publicaciones en: <http://statecrime.org/>

los lazos sociales son acciones implementadas y sostenidas por el gobierno que hasta la actualidad continúan (Green, McManus y de la Cour Venning, 2017).

A diferencia de los anteriores genocidios, hoy la comunidad internacional observa los hechos traumáticos en tiempo real, o al menos tiene la posibilidad de hacerlo. Las escenas de horror se transmiten de manera directa debido a las ventajas de las tecnologías de comunicación actuales. El conocimiento de los hechos se produce de manera simultánea a su desarrollo, independientemente de los territorios donde ocurran. A partir de una previa selección del origen, todos los documentos que se encuentran en la web son valiosos pero las imágenes se convierten en textos que permiten el abordaje multivariable. En la Figura N° 51 se resumen los tópicos tratados en el presente capítulo.

La responsabilidad pedagógica de difundir estos hechos y buscar materiales de lectura serios es de la comunidad educativa. Por un lado, desde el nivel universitario, para investigar y publicar documentos científicos que se conviertan en materiales de consulta para los profesores de colegios secundarios. Los profesores tienen la responsabilidad de capacitarse, informarse y buscar estrategias para enseñar acontecimientos en desarrollo y que ocurren en territorios lejanos. Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) deben transformarse en herramientas para responder a las inquietudes de los estudiantes e incentivar a la reflexión en el marco de los derechos humanos y la construcción de ciudadanía.

**Figura N° 51. El siglo XXI y la prevalencia de acciones genocidas**



**Fuente:** María Cristina Nin (2019).



## Capítulo 9

### **Las políticas educativas y las prácticas pedagógicas. La dialéctica entre la gestión y la docencia**

*Es evidente que los problemas de educación, como todos los problemas que nuestras sociedades se plantean sobre sí mismas y sobre su futuro, no reciben soluciones “científicas”. Las ciencias sociales, las didácticas que forman parte de éstas, ofrecen herramientas para comprender y razonar mejor las situaciones sociales y la acción, pero, estas ciencias no son prescriptibles. Las soluciones a los problemas de educación son de orden público. Dependen de nuestras concepciones de la vida en común, de los valores que queremos defender, los de la democracia y los derechos humanos (Audigier, 2002, p. 15).*

En este capítulo se centra la mirada en el análisis las políticas educativas que favorecen prácticas pedagógicas vinculadas con la enseñanza de problemáticas desde la perspectiva de los derechos humanos. Se hace hincapié en los procesos traumáticos del siglo XX y XXI que tienen escasa o nula visibilización en el curriculum, tales como el genocidio armenio en Asia, el ocurrido en Ruanda, África; la situación actual que están viviendo los Rohinyás en Myanmar, en el sudeste asiático y los Yazidíes en Asia sudoccidental. La enseñanza del concepto de genocidio y sus implicancias, contribuirá a estimular en los estudiantes una conciencia ciudadana y reconocerse como sujetos activos de la realidad caracterizada por tensiones y conflictos.

Reflexionar acerca de la enseñanza del concepto de genocidio y los aportes de la geografía para la construcción de memoria colectiva es uno de los objetivos de esta tesis. Para ello en este capítulo se analizan las políticas educativas promovidas por el Estado a través del Ministerio de Educación, tanto de la Nación como de la provincia de La Pampa, que propician la enseñanza de temáticas vinculadas a la construcción de la memoria colectiva. Las entrevistas realizadas permiten interpretar las acciones que conlleva la aplicación de las políticas públicas a escala local, siempre en consonancia con la política nacional y los lineamientos de los organismos internacionales. La voz de funcionarios y técnicos del Ministerio de Educación de la provincia aportan su visión sobre la gestión pública orientada a la memoria y los derechos humanos. Por su parte, los docentes de

geografía manifiestan su interacción con los lineamientos ministeriales y el modo en que resuelven sus prácticas pedagógicas.

Se entiende que éste es uno de los ejes de la enseñanza para la construcción de ciudadanía. Por lo tanto, producir conocimiento para buscar e intentar encontrar respuestas a problemas territoriales en el marco del respeto por los derechos humanos es una de las prácticas pedagógicas que contribuyen a la formación de ciudadanía democrática, participativa y para la convivencia en plena paz.

Mirar las prácticas de enseñanza, es promover espacios de reflexión que posibilitan construir nuevas hipótesis, realizar diferentes interpretaciones y elaborar nuevos aportes teóricos. La investigación pretende que teoría y práctica dialoguen (Latorre, 2003). Es por ello que se abordará el análisis de las políticas públicas que favorecen este tipo de prácticas de enseñanza.

### **9.1. Las políticas públicas como marco institucional para la enseñanza de la memoria**

El Estado responde a las problemáticas que despiertan conflictos a través de políticas públicas, de este modo se materializan los procesos sociales en respuesta a las demandas de la sociedad. Las iniciativas y decisiones que en determinado contexto histórico propone el Estado frente a cuestiones que la sociedad reclama, se constituyen en políticas del Estado (Oslak y O'Donnell, 1995). Estos autores expresan que las políticas públicas son;

(...) un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores sociales. De dicha intervención puede inferirse una cierta direccionalidad, una determinada orientación normativa, que previsiblemente afectará el futuro curso del proceso social hasta entonces desarrollado en torno a la cuestión (1995, p. 112).

En las últimas dos décadas, las políticas educativas junto a la restitución de derechos, la recuperación de las memorias históricas, la promoción de la justicia social, la defensa de la soberanía, han transformado la centralidad del Estado. En este contexto se reconstruye el sistema educativo nacional, es evidente que "(...) ha sido uno de los principales objetivos de las políticas públicas educativas, tarea que el Estado nacional y las provincias asumieron de manera conjunta y coordinada, en condición de responsables principales e indelegables del derecho a la educación para asegurar la inclusión, la igualdad y la calidad" (Piovani, 2013, p. 223).

Los usos políticos de la memoria se manifiestan a través de políticas estatales junto a la fuerza de las diversas expresiones culturales de los diversos actores sociales.

En un contexto social heterogéneo, el “(...) espacio educativo es público cuando forma al público que conforma esa escena, lo cual no supone homogeneidad; implica la sensibilidad para lo diverso, en relación con objetivos comunes” (Poggi, 2013, p. 18). La confrontación de ideas también es parte de las discusiones públicas que generan las políticas estatales vinculadas con temáticas particulares. En este sentido, Vinyes (2009) en Herrera y Pertuz (2016), diferencian las categorías de memoria pública, política pública de memoria y memoria oficial. La memoria pública se refiere a

(...) la imagen del pasado públicamente discutida, por lo que se construye en el debate político, social y cultural que produce la sociedad según esta coyuntura con la intervención de todos los agentes; y una de las funciones de la política pública es, precisamente, garantizar la participación de los diferentes actores en la confección de la memoria pública (Vinyes, 2009 en Herrera y Pertuz, 2016, p. 58).

Respecto a la memoria pública, el ejercicio de la misma debe ser protegido por el Estado como un derecho (Herrera y Pertuz, 2016). La política pública de memoria es la herramienta institucional que garantiza su existencia y habilita la expresión de la pluralidad de memorias que están presentes en la trama social. Es responsabilidad de los diversos actores generar las condiciones de reconocimiento de sus puntos de vista y lograr la visibilización en la escena pública. En cuanto a la memoria oficial, esta

(...) alude, de manera más restricta, al Estado y a sus intereses por hegemonizar y monopolizar la memoria pública. Es en el entrecruzamiento de estas tres aristas (memoria pública, política pública y memoria oficial) y la serie de dinámicas que se generan entre ellas que habría que entender las políticas de memoria referidas a la violencia política que ha sacudido a América Latina desde las décadas de los '60 y '70, así como los aspectos asociados a su transmisión, apropiación y recreación por parte de los distintos sujetos y actores que, a su vez, nos permiten entender algunas de las dinámicas de construcción de la cultura política (Herrera y Pertuz, 2016, p. 84, 85).

Una de las características de las políticas públicas es su duración y permanencia en la agenda de temas sociales. Esta dimensión temporal es relevante para considerar a las decisiones políticas como políticas de Estado continuas y con impacto, en el caso que analizamos, en el sistema educativo. La permanencia en el tiempo del Programa Educación y Memoria y acciones vinculadas al ejercicio de la memoria en la enseñanza de todos los niveles educativos, facilitará la formación de ciudadanos con plena conciencia del respeto por los derechos humanos. De este modo, se convertirán en actores que socialicen, multipliquen y reproduzcan el ejercicio de una ciudadanía democrática.

## 9.2. Las políticas de memoria y el sistema educativo en Argentina

Desde 1983, con el retorno a la democracia, la educación ha tenido un desafío en la construcción de procesos de memoria para superar el pasado reciente marcado por la dictadura militar. De este modo, la escuela se convierte en la hacedora de la formación de ciudadanos para que se involucren en su propio reconocimiento como sujetos activos constructores de democracia. En 1984 se incorporan en los diseños curriculares de la educación primaria la enseñanza de la Constitución Nacional, la Declaración de los Derechos Humanos y Declaración de los Derechos del Niño (Raggio, 2017). De manera gradual se comenzaron a incorporar temáticas como el análisis crítico del Golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 en el año 1998. Así mismo, en 2002 a partir de la Ley N°25.633, se instituyó el 24 de marzo como “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia”, en conmemoración de quienes resultaron víctimas del proceso iniciado en esa fecha del año 1976. En el artículo 2° se dispuso que las respectivas autoridades educativas de las distintas jurisdicciones acordaran incluir en los calendarios educativos jornadas alusivas para consolidar la memoria colectiva (Raggio, 2017).

La sanción de la Ley de Educación Nacional (N°26.206) en el año 2006 supone una decisión que contempla a la educación como derecho, por lo tanto es considerada como bien público, derecho personal y social garantizado por el Estado. En este marco, la educación es prioridad y se constituye en política de Estado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y el respeto por los derechos humanos.

Con el propósito de instalar prácticas educativas que promuevan la enseñanza de la historia reciente el Ministerio de Educación de la Nación pone en ejecución el Programa Educación y Memoria. Para ello elabora y difunde materiales curriculares y promueve acciones de capacitación docente a nivel nacional. Las acciones principales del Programa (Ministerio de Educación de la Nación, 2006) son:

- ✓ la consolidación de la Red Nacional de referentes de Educación y Memoria;
- ✓ la producción de materiales virtuales, audiovisuales y gráficos;
- ✓ la inserción curricular;
- ✓ las 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.

El Programa trabaja fundamentalmente en torno a tres ejes temáticos: a) Terrorismo de Estado: memorias de la dictadura; b) Malvinas: memoria, soberanía y democracia y c) Enseñanza del Holocausto y otros genocidios. Es a partir del Programa y las Resoluciones del Consejo Federal que lo sostienen, que se compromete a los Ministerios nacional y provinciales a la realización de acciones para la inclusión curricular y la enseñanza de dichas temáticas.



En la Provincia de La Pampa, el Programa Educación y Memoria también se plantea consolidar una política educativa que promueva la enseñanza de la historia reciente y propone otros ejes,

Los ejes que aborda el programa son: Terrorismo de Estado, Malvinas, Holocausto y otros Genocidios del siglo XX, Derechos Humanos, Pueblos Originarios, 30 años de Democracia, incorporando desde la provincia el eje Derecho Humano al Agua. Este programa inscribe sus acciones en el marco general de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 que en su artículo 3° señala que “La educación es una prioridad nacional y se constituye como política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico – social de la Nación” En el artículo 92 de la misma ley, se propone ofrecer recursos para la efectiva inclusión de los contenidos curriculares mínimos comunes a todas las jurisdicciones que establece el artículo, tales como: la construcción de una identidad nacional desde la perspectiva regional latinoamericana (particularmente la región MERCOSUR); la causa de la recuperación de Malvinas y el ejercicio y la construcción de la memoria colectiva de la historia reciente con el objetivo “de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos (Ministerio de Educación de La Pampa, s/f).

En este contexto normativo, la Subsecretaria de Educación manifiesta el compromiso del Ministerio de Educación de La Pampa de actuar en concordancia con las políticas públicas de memoria colectiva, para favorecer la formación de ciudadanos comprometidos con los derechos humanos. Al respecto expresa,

Los genocidios están presentes en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios y en los materiales curriculares jurisdiccionales tanto en el área de las Ciencias Sociales como en Construcción de la Ciudadanía. Su presencia en las prescripciones normativas resalta la importancia en su enseñanza. Es clave su presencia en las aulas, no podemos construir el presente si no rescatamos la memoria de los pueblos, los múltiples sentidos que habitaron esa realidad pasada y por sobre todas las cosas conocer y reflexionar sobre las atrocidades de los genocidios para avanzar en la formación de una sociedad basada en una ciudadanía activa en perspectiva de derechos humanos (M.F.).

Este marco político y pedagógico compromete a la enseñanza de la Geografía a realizar articulaciones teóricas y pedagógicas con los contextos históricos que provocaron genocidios a lo largo del siglo XX y XXI, en diferentes escalas territoriales. La Geografía como ciencia social, se compromete desde sus bases teóricas con los tres ejes temáticos que propone el Programa Educación y Memoria tales como “Terrorismo de Estado”, “Soberanía, democracia y causa Malvinas” y “Genocidios del siglo XX”<sup>47</sup>. Respecto al

---

<sup>47</sup> El Programa Educación y Memoria cuenta con una serie de cuadernillos destinados a los docentes. Se distribuyeron en las bibliotecas de las escuelas de todo el país y están disponibles en internet. Cada uno de

conocimiento y apropiación del Programa, los docentes entrevistados manifestaron los siguientes:

Se trata de una política educativa enmarcada en la Ley de Educación Nacional N°26.206 con la finalidad que en todas las escuelas públicas y privadas se enseñen contenidos de enseñanza que interpelen el ejercicio de la memoria y a través de ella reflexionar sobre el pasado colectivo así como también el presente y futuro. En efecto, el Ministerio de Educación de la Nación dispone de recursos visuales y propuestas de trabajo en versión impresa como digital, para acompañar y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de estas temáticas complejas y que representan experiencias vividas de nuestra historia nacional (E1)<sup>48</sup>.

El Programa Educación y Memoria así como los demás existentes resultan transversales a los contenidos de enseñanza de la disciplina a enseñar y su abordaje es necesario no solo en fechas importantes, si no en proceso y articulando otras experiencias o sucesos en relación. Igualmente es un gran desafío en el ejercicio docente planificar propuestas de enseñanza y aprendizaje enmarcadas en este y otros programas educativos (E1).

Creo que a partir de la última Ley de Educación Nacional y los programas ESI, TIC, que fueron los más desarrollados, y en menor medida, Educación y Memoria o Educación Ambiental, y de la mano de las capacitaciones virtuales que abonaron en este campo, existe una mayor conciencia sobre la enseñanza en clave de consolidar una perspectiva de respeto por los Derechos Humanos en el marco de sociedades democráticas, con el fin de promover prácticas de debate y reflexión (E2).

En esta tesis se indaga la relación entre enseñanza de la Geografía y genocidios. Tal como se fundamentó en la Introducción, las escalas territoriales que se analizan son Asia, África y Europa<sup>49</sup>. Por lo tanto, el objeto de investigación está enmarcado en la enseñanza de la geografía mundial propuesta para el cuarto año de la Educación Secundaria en el curriculum nacional y también en el provincial.

### **9.3. Las políticas públicas hoy y el rol de la Organización de Naciones Unidas**

Algunos investigadores consideran que el Programa Educación y Memoria ha perdido relevancia a partir de la gestión del gobierno nacional que asume en el año 2015.

---

los Ejes del Programa tiene su producción que están organizadas con material académico explicativo de la temática, con referencias de autores reconocidos académicamente, diversas fuentes de consulta y recomendaciones pedagógicas.

<sup>48</sup> Los entrevistados se denominan E1 y así sucesivamente con el propósito de proteger su identidad.

<sup>49</sup> Se seleccionaron estos territorios como ejes de investigación por motivación personal de la aspirante al Doctorado ya que se desempeña como profesora en las asignaturas Didáctica Especial de la Geografía, Jefe de Trabajos Prácticos en Geografía de Asia y África y Geografía de Europa en el Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional de La Pampa, por lo que es pertinente investigar un problema didáctico que articule las tres asignaturas. Producir conocimientos es una de las incumbencias de los profesores e investigadores universitarios. La presente investigación contribuirá con respuestas y materiales al corpus de saberes necesarios para las materias mencionadas.

Herrera y Pertuz (2016) manifiestan la preocupación de que las políticas estatales se modificaron en esta última gestión del gobierno nacional. Aunque la normativa continúa vigente Cueto Rúa (2017) expresa que

El programa achicó su dimensión, pero lo que más revela su situación actual es el desinterés de las nuevas autoridades por “reponer una voz estatal” para hablar del período de la dictadura. No hay proyección de crear materiales nuevos, ni continuidad en las capacitaciones docentes. La red de referentes que el programa había creado gracias a un trabajo artesanal y encomiable ha perdido fuerza, por no decir existencia. Algo similar se puede decir del eje Malvinas, aunque no tanto del eje Holocausto y otros genocidios que concentra el mayor interés por parte de las autoridades (Cueto Rúa, 2017, p. 8).

En este sentido, la Subsecretaria de Educación del Ministerio de Educación de La Pampa afirma también que el Programa Educación y Memoria perdió relevancia en el contexto de las políticas públicas,

El Ministerio de Nación inició, en el año 2016, un proceso de desfinanciamiento de los programas nacionales que se agudizó progresivamente llevando a la desaparición del Programa de Educación y Memoria. En la actualidad no hay líneas de financiamiento para el mismo. A pesar de ello La Provincia de La Pampa, conjuntamente con la Secretaría de Derechos Humanos de la provincia y con financiamiento propio, creó el programa “Memoria en cuerpo Presente”. El mismo está destinado entre otras acciones a la Formación Docente Continua (M.F.).

En este nuevo contexto, en palabras de la Subsecretaria de Educación del Ministerio de Educación de La Pampa, las acciones del Ministerio sostienen una continuidad del trabajo de capacitación docente permanente,

Se planifica continuar y profundizar las líneas de trabajo diseñadas en el programa “Memoria en Cuerpo Presente”. El objetivo es llegar con las acciones del programa a todo el territorio provincial. Es imprescindible contar con mayor financiamiento por parte del gobierno nacional para avanzar en su desarrollo (M.F.).

Desde el equipo técnico de la Subsecretaría de Coordinación, se trabaja en diseño de acciones de capacitación, difusión y propuestas pedagógicas, vinculadas con procesos traumáticos ocurridos en la provincia de La Pampa. Al respecto, un miembro del equipo técnico de esta Subsecretaría, expresa lo siguiente:

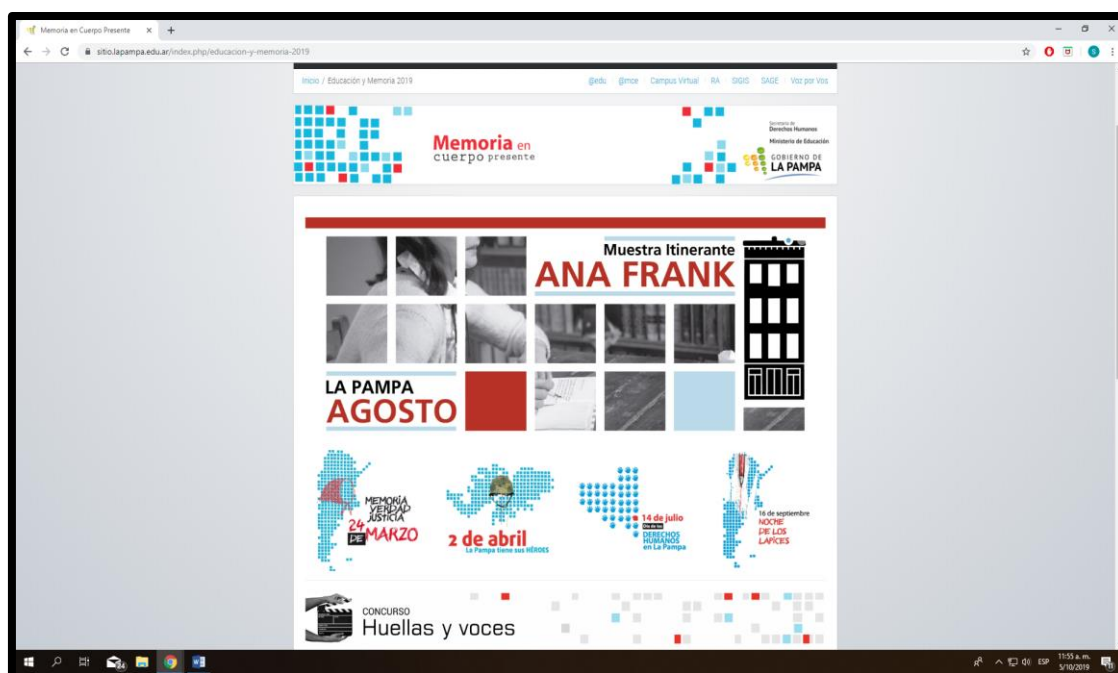
La planificación de futuras líneas tiene que ver con el trabajo sobre la dictadura y su impacto en el presente en la provincia de La Pampa a partir de la información que dejaron los 2 juicios a la Sub Zona 14 y principalmente, la creación y/o consolidación de algunas políticas públicas de memoria que se convertirían en ejes de trabajo para todos los niveles educativos. A partir del 2017 denominamos al programa provincial Memoria en Cuerpo

Presente. Acciones articuladas entre el Ministerio y la Secretaría de Derechos Humanos de la Provincia (J.M.).

El Programa provincial denominado “Memoria en cuerpo presente” propone el desarrollo de diversas acciones. Así por ejemplo, en agosto de 2019, se llevo a cabo la muestra itinerante Ana Frank destinada a estudiantes de todos los niveles educativos y la comunidad. La misma estuvo coorganizada por el Ministerio de la provincia de La Pampa y la “Casa Ana Frank”, con sede en Buenos Aires.

Ademas, tal como se puede observar en la Figura N° 52 se promueve el trabajo en el aula de cuatro fechas significativas enmarcadas en diferentes procesos de la última dictadura: 24 de marzo, el 2 de abril, el 14 de julio y el 16 de septiembre. Entre otras acciones también se promueve el concurso “Huellas y voces” destinado a impulsar producciones escolares vinculadas con esta temática.

**Figura N° 52. Pagina oficial del Programa Memoria en cuerpo presente**



**Fuente:** <https://sitio.lapampa.edu.ar/index.php/educacion-y-memoria-2019>

Lo que se puede deducir es que, incluso en el marco del desfinanciamiento del Programa mencionado en párrafos anteriores, y tal como expresa Cueto Rúa (2017), la temática del Holocausto y otros genocidios ha cobrado fuerza desde las acciones del Ministerio de Educación de la Nación. En noviembre de 2017 se realizó en Buenos Aires, y con convocatoria a representantes de todos los Ministerios provinciales, la cuarta reunión de la Red Latinoamericana de la UNESCO para la Educación sobre el Holocausto

y otros genocidios. Participaron miembros de la Red Latinoamericana de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para la Educación del Holocausto y otros Genocidios. A continuación de esta reunión, se realizó un Seminario durante los días 14 y 15 de septiembre de 2017. El propósito de dicho Seminario fue compartir prácticas educativas diversas, analizar marcos conceptuales y revisar posibilidades pedagógicas para reactualizar los desafíos de la enseñanza de la educación, la memoria y los derechos humanos<sup>50</sup>. La organización de dicho encuentro estuvo a cargo del centro Ana Frank en Argentina, la IHRA (International Holocaust Remembrance Alliance) junto al Ministerio de Educación de la Nación Argentina y bajo auspicio de la UNESCO.

En esta misma línea, la orientación temática hacia el Holocausto y otros genocidios se plasmó en los lineamientos de acción de la provincia de La Pampa. En este sentido, un miembro del equipo técnico del Área de Desarrollo Curricular dependiente de la Subsecretaría de Coordinación del Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa, sostiene que

Desde el año 2016 el Programa a nivel nacional perdió presupuesto y sus líneas de acción se acotaron principalmente al trabajo con el Holocausto - Shoá. Sin embargo, desde la provincia, se siguió trabajando en líneas de capacitación, sin la participación del equipo de nación; y en líneas participación para las escuelas y la comunidad. Entre ellas, la página web con recursos y materiales teóricos, concursos para estudiantes y la muestra itinerante Ana Frank (J.M.).

Es importante señalar que las acciones referidas a la enseñanza del Holocausto se enmarcan en la propuesta de la UNESCO, que en 2017 produce un documento denominado “Educación sobre el Holocausto y la Prevención del genocidio. Una guía para la formulación de políticas”<sup>51</sup>. Esta propuesta se basa en resoluciones previas de Naciones Unidas, como la resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre la “Recordación del Holocausto”, adoptada en 2005 (A/RES/60/7), que insta a los Estados Miembros a elaborar “(...) programas educativos que inculquen a las generaciones futuras las enseñanzas del Holocausto con el fin de ayudar a prevenir actos de genocidio en el futuro”. Una posterior resolución sobre la “Negación del Holocausto”, adoptada en 2007 (A/RES/61/255), también “(...) insta a todos los Estados Miembros a que rechacen sin reservas cualquier negación del Holocausto como hecho histórico, en su totalidad o en parte, o cualesquiera actividades encaminadas a tal fin”. La UNESCO

---

<sup>50</sup> Agenda de trabajo correspondiente a la cuarta reunión de la Red Latinoamericana de la UNESCO para la Educación sobre el Holocausto y otros genocidios, realizada en Buenos Aires en 2017. Disponible en: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Agenda-provisional-Holocausto-genocidios-Buenos-Aires-20.pdf>

<sup>51</sup> Documento disponible en; <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002587/258766s.pdf>.

reiteró estos lineamientos en la Resolución 34C/61 (2007) de su Conferencia General sobre la “Recordación del Holocausto”, pidiendo a la Organización que examine la manera de promover “la recordación del Holocausto mediante la educación y combatir toda forma de negación del Holocausto”.

En el año 2011, UNESCO creó un programa para implementar las Resoluciones mencionadas, a través de estas acciones promueve el conocimiento del Holocausto, de genocidios y atrocidades masivas en contextos locales y nacionales. Estas propuestas educativas están basadas en la educación para la ciudadanía mundial (ECM). La ECM pretende “(...) habilitar a los alumnos para asumir papeles activos en las tareas de afrontar y resolver retos globales, y convertirse en contribuyentes proactivos a la consecución de un mundo más pacífico, tolerante, inclusivo y seguro” (UNESCO, 2017a, p. 16).

En el año 2014, el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, en ocasión del 20º aniversario del genocidio en Ruanda de 1994, abogó por un nuevo compromiso con la lucha contra el genocidio mediante la Resolución 2150 (2015), e hizo hincapié en “(...) la particular importancia que tienen todas las formas de educación para prevenir la comisión de futuros genocidios”.

En la resolución A/HRC/28/L.25 sobre la prevención del genocidio, aprobada en 2015, el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas subrayó “(...) el importante papel que puede desempeñar la educación, incluida la relativa a los derechos humanos, en la prevención del genocidio, y alienta también a los gobiernos a promover, según corresponda, programas y proyectos educativos que contribuyan a prevenir el genocidio” (UNESCO, 2017a, p.15).

En concordancia con la la normativa y propuestas de UNESCO, y las acciones desarrolladas en 2017 por el Ministerio de Educación en conjunto con otras instituciones, en la provincia de La Pampa, desde el equipo técnico de Desarrollo Curricular se concibe que,

El tratamiento de los genocidios es importante en el marco de la enseñanza y el trabajo con los Derechos Humanos y la relación que hay entre pasado, presente y futuro. Esta perspectiva ofrece posibilidades de analizar semejanzas y diferencias entre los diversos procesos de discriminación, exclusión y eliminación del otro. Es importante recordar que el Programa de memoria a nivel nacional tiene toda una línea de trabajo con genocidios (J.M.).

El tema abordado en esta investigación se enmarca en la relevancia de enseñar la temática de los genocidios para deconstruir el pasado, analizar el presente y proyectar el futuro.

#### **9.4. La Agenda de Educación 2030 y las políticas públicas sobre memoria**

Los aportes de la enseñanza de temáticas vinculadas con la formación en ciudadanía contribuyen a la concreción de la Agenda de Educación 2030, la cual se enmarca en los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS). Los ODS se firmaron en 2015, luego de la finalización de los Objetivos del Milenio. Uno de los diecisiete ODS, el cuarto, se refiere a la Educación. Entre sus metas se encuentran,

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (Naciones Unidas, 2017)

Es decir que los países que se comprometieron a trabajar para cumplir los ODS en el marco de la Agenda 2030, tienen que realizar propuestas para su desarrollo. Las políticas vinculadas a la enseñanza y prevención de genocidios y crímenes atroces están enmarcadas en las metas de la Agenda Educativa 2030, e incluyen la formación de ciudadanía, la formación para la vida en democracia y el respeto por los derechos humanos.

Por su parte, se creó en marzo de 2012 la Red Latinoamericana para la Prevención del Genocidio y Atrocidades masivas, integrada por dieciocho países latinoamericanos que se reunieron en Buenos Aires. En esa oportunidad los organizadores fueron el Instituto Auschwitz para la Paz y Reconciliación (AIPR), junto a los Ministerios Argentinos de Relaciones Exteriores y Justicia y la Secretaría Brasileña de Derechos Humanos. A partir de esta iniciativa se conforma una coalición de instituciones gubernamentales para proporcionar en Latinoamérica un foro para la prevención del genocidio y atrocidades masivas<sup>52</sup>.

En el año 2017, UNESCO publica otro documento vinculado con esta temática denominado “La enseñanza del Holocausto en América Latina. Los desafíos para educadores y legisladores”. Este documento fue elaborado por representantes de UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe; investigadores de diferentes Universidades e Institutos de investigación europeos, estadounidenses y latinoamericanos; por representantes de los Ministerios de Educación de Francia, Sudáfrica y Argentina. En los diferentes capítulos del documento se analizan

---

<sup>52</sup> Información disponible en: <https://redlatinoamericana.org/acerca-de-la-red/>

las implicancias de educar sobre el Holocausto, los enfoques europeos e internacionales y las perspectivas latinoamericanas sobre la educación del Holocausto. Finalmente se propone un listado exhaustivo de recursos acerca de la historia del Holocausto y el genocidio. Se trata de páginas web de diferentes organismos y organizaciones que tienen amplia trayectoria en la producción de materiales e investigaciones acerca de esta temática. Algunos de los sitios mencionados son: los sitios de Naciones Unidas y UNESCO, el de la Alianza Internacional para el recuerdo del Holocausto, el Museo conmemorativo del Holocausto de los Estados Unidos, el sitio de Yad Vashem, Instituto de Educación de la Universidad de Londres, la Fundación Sudafricana del Holocausto y el Genocidio, entre otros.

### **9.5. Acciones de formación docente continua**

El rol de los profesores históricamente ha sido la clave de la buena enseñanza. En períodos de reformas educativas y de propuestas que requieren formación, el Estado es el responsable de crear dispositivos de capacitación. La elaboración de nuevos currículums y programas educativos, como el “Programa Educación y Memoria” legitiman la intervención de especialistas, científicos especializados en la temática para producir materiales de lectura para docentes y las correspondientes acciones de capacitación. De este modo, se intenta promover el conocimiento sobre problemáticas nuevas o quizás desconocidas para muchos profesores, y su enseñanza; es decir el conocimiento práctico del contenido y el conocimiento didáctico del mismo. La relación dialéctica entre ambas es la clave del trabajo de enseñar,

El conocimiento didáctico del contenido alude a la intersección entre contenido y pedagogía. Como categoría, en función de sus bases disciplinares y curriculares, es más extensa, más formal y parte del conocimiento profesional compartido. Sin embargo, ambas categorías debieran concebirse en tanto partes sustancialmente interrelacionadas en los procesos de aprender a enseñar (Edelstein, 2015, p. 65).

La intervención estatal en términos de capacitación docente deviene de la necesidad de poner en discusión prácticas pedagógicas centradas en una temática emergente en la educación argentina, tal como lo es la enseñanza para el ejercicio de la Memoria. En este sentido, los dispositivos pensados se convierten en cuestión de políticas de Estado. La formación continua de los docentes, entendida como perfeccionamiento, posibilita apropiarse de nuevos saberes y, de este modo, contribuye al enriquecimiento profesional. Es desde este enfoque que la formación continua “(...) requiere estructuras institucionales permanentes, estables, autónomas, diversas, con vínculos fluidos con las



agencias y los agentes de producción del saber pedagógico” (Pitman, 2012, p. 141). Además del Estado, otras instituciones como Institutos de Formación, Universidades y Museos cumplen un rol destacado en este sentido. Si bien estas instituciones participan de manera paralela en el dictado de cursos, seminarios, maestrías vinculadas con la temática de la Memoria; se analizan a continuación las propuestas elaboradas por el Estado.

El Ministerio de Educación de la Nación publicó una serie de libros dirigidos a los docentes que fueron distribuidos a las escuelas del país a través de los Ministerios de Educación provinciales. Al mismo tiempo, se organizaron encuentros nacionales con referentes de cada provincia donde expertos en la temática dictaron charlas, talleres de discusión, entre otros dispositivos de capacitación. Los libros del Programa “Educación y Memoria” publicados en copias papel y en formato digital, se elaboraron con la coordinación de personal técnico especializado del Ministerio. A modo de ejemplo de los múltiples textos publicados, en la Figura N° 53 se puede apreciar la tapa correspondiente al libro *Holocausto y genocidios del siglo XX. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza*. El contenido del mismo presenta tanto aspectos didácticos como teóricos de esta temática que orientan el trabajo de los docentes.

**Figura N° 53. Publicación del Ministerio de Educación**



**Fuente:** Adamoli, María Celeste (2014).

El recorrido del índice de este libro refleja la especificidad de los temas que se proponen para trabajar en el aula, por ello se considera oportuno incluir a continuación la secuencia de capítulos (Figura N° 54) con sus respectivos abordajes temáticos.

**Figura N° 54. Índice del libro Holocausto y genocidios del siglo XX**

ÍNDICE		
<b>Nuestro compromiso</b> Prof. Alberto Sileoni, Ministro de Educación .....9	6. ¿Quiénes implementaron las políticas de persecución y exterminio? .....37	15. ¿Qué es un genocidio? .....63
<b>Programa «Educación y Memoria»</b> .....11	7. ¿Qué fueron los guetos? .....39	16. ¿Cuáles fueron las características del genocidio armenio? .....67
<b>Introducción</b> .....13	8. ¿Cuáles fueron los métodos del exterminio utilizados por los nazis? .....43	17. ¿Cuáles fueron las características del genocidio en Guatemala? .....73
<b>PREGUNTAS, RESPUESTAS Y PROPUESTAS DE ENSEÑANZA</b>	9. ¿Qué fueron los campos de concentración? ...45	18. ¿Cuáles fueron las características del genocidio camboyano? .....81
1. ¿Qué es el Holocausto? .....19	10. ¿Hubo algún tipo de oposición a la implementación de estas políticas de exterminio y persecución? .....47	19. ¿Cuáles fueron las características del genocidio en Ruanda? .....87
2. ¿Qué fue el régimen nacionalsocialista o nazismo? .....23	11. ¿Qué y quiénes perecen con el exterminio de una comunidad? .....51	20. ¿Por qué enseñar estos temas en la Argentina de hoy? .....93
3. ¿Cuál fue el contexto que favoreció el surgimiento de regímenes totalitarios? .....27	12. ¿Qué sucedió con los responsables del Holocausto cuando terminó la guerra?.....53	<b>Bibliografía</b> .....96
4. ¿Qué es el antisemitismo y qué relación tiene con el Holocausto? .....29	13. ¿Qué debates suscitó la representación del Holocausto? .....57	<b>Créditos de las imágenes</b> .....99
5. ¿Cómo se implementaron las políticas de persecución y exterminio de minorías dentro del territorio dominado por el nazismo? .....33	14. ¿Es posible establecer relaciones entre la última dictadura argentina y el Holocausto? .....61	

**Fuente:** Adamoli, María Celeste (2014).

Tal como se expresó en párrafos anteriores, a partir de diversas acciones, las políticas educativas implementadas por el Estado demuestran la intensidad de promover la enseñanza del pasado reciente. Para ello se producen materiales educativos, espacios de formación e intercambio para docentes y para estudiantes. “El Programa produjo más de cuarenta publicaciones entre libros, revistas, afiches, cuadernillos para trabajar en el aula, dípticos, folletos, que fueron distribuidos en todas las escuelas de los distintos niveles educativos y también en múltiples instancias de formación docente” (Adamoli, Farías y Flachsland, 2015, p. 8). La producción de materiales constituye la propuesta que tiene más llegada a los docentes. Respecto a la accesibilidad de los materiales elaborados y publicados por el Ministerio, hay distintas apreciaciones de los profesores de nivel secundario,

Son de fácil acceso porque se encuentran tanto en versión impresa como digital, pero su aplicación sigue siendo un desafío en términos de qué conocimientos se pone a disposición y como se lleva a cabo (E1).

Los materiales se encuentran accesibles en la web. Además, se puede complementar lo que allí se aporta con el rastreo bibliográfico indicado en las referencias o en otros sitios de relevancia y de rigor científico que como docente podemos consultar (E2).

Es fácil acceder a los materiales desde las plataformas digitales. En los colegios hay desconocimiento sobre materiales impresos de este tipo y este programa en particular (E6).

No me gusta solo quedarme con los materiales que disponen los estados nacionales o provinciales, o las instituciones; me gusta buscar otras voces y poder trabajar con todo ellas (E7).

Son de fácil acceso, ya que se encuentran en la página del Ministerio de Educación de la provincia. Nos provee de distintos materiales de lecturas y recursos que logran recuperar nuestro pasado reciente y concientizar sobre acontecimientos trágicos que afectaron nuestra sociedad desde los DDHH (E9).

Es importante destacar que las entrevistas citadas corresponden a profesores con más de cuatro años de antigüedad. Si bien son docentes noveles tienen experiencias de trabajo en diferentes instituciones y además, iniciaron su proceso de formación continua. Sin embargo, desde 2016 a la actualidad, la página del Programa Educación y Memoria se modificó y la accesibilidad a las publicaciones es más compleja.

Por su parte, el Ministerio de Educación de la Nación implementó a través del Programa Nuestra Escuela, una serie de cursos virtuales de capacitación para los docentes de los niveles inicial, primario, secundario y terciario, relacionados con diferentes temáticas. Uno de ellos es el Curso *Holocaustos y otros genocidios del siglo XX*. Estas capacitaciones están organizadas por el Ministerio de Educación de la Nación, donde docentes especializados cumplen el rol de coordinadores y tutores de la plataforma virtual. De este modo, se establece un diálogo entre los participantes a partir de foros de discusión, actividades a resolver, lecturas de material académico, de normativas, fuentes, entre otros. Los cursos tienen una duración de sesenta horas y concluyen con una evaluación final. Aún continúa su dictado<sup>53</sup>.

Paralelamente a estos cursos, se creó una Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos en el año 2014. Sin embargo, la cursada de este postítulo se cerró en diciembre de 2017<sup>54</sup>. Esta instancia de formación se enmarcó en la *Formación Especializada* organizada por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) que depende del Ministerio de Educación de la Nación. La modalidad semipresencial y virtual permitió a docentes de todo el país acceder a la formación

---

<sup>53</sup> La organización del curso, características y programa se encuentran disponibles en: <https://infod.educacion.gob.ar/cursos/251>

<sup>54</sup>La información referida a este postítulo se puede consultar en el siguiente enlace: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/postituloseneducacionyderechoshumanos/>

continua de una Especialización organizada en seminarios obligatorios y optativos que sumaban una totalidad de 425hs<sup>55</sup>.

En relación a las capacitaciones los docentes expresan;

Existen capacitaciones de forma online a través del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”. Sin embargo, cuando se abre la inscripción (una vez por año) el cupo se completa rápidamente y por esa cuestión no he podido participar (E1).

Creo que no hay muchas capacitaciones al respecto. En mi caso particular realicé un curso virtual en 2017 ofrecido por el Ministerio de Educación de la Nación (Infod, Secretaría de Gestión Educativa, autores: Programa de Educación y Memoria) sobre “Malvinas: a 35 años de la guerra”, en el que se apelaban a diversos conceptos vinculados a contexto de gobiernos militares, construcción de la memoria colectiva, derechos humanos, democracia, entre otros (E2).

Mientras que otros docentes manifiestan no estar informados acerca de las capacitaciones pero destacan como importante el rol de la gestión de las instituciones al instalar las temáticas en espacios de discusión y producción escolares,

Desconozco si existió o no alguna capacitación. Si he concurrido a las capacitaciones que estaban incluidas dentro de las Jornadas Institucionales, donde muchas veces hemos abordado la temática (E5).

Considero que no hubo muchas capacitaciones referidas a esta temática, sobre todo relacionadas con Geografía. He concurrido a charlas sobre Derechos Humanos y Memoria (E3).

Conocí programas de capacitaciones y formación de referentes en el tema desde el surgimiento del programa pero en la actualidad desconozco si el programa continúa. Colegas me comentaron de la falta de recursos para llevarlas adelante y continuar sostenidamente con el programa (E6).

Estuve en el marco de diversas propuestas orientadas siempre a los estudiantes en las escuelas que trabaje, no para el docente, yo creo que esas capacitaciones son propias de la Facultad como ámbito de formación de los docentes (E7).

Algunos de los docentes reconocen como ámbito de formación continua, además de las propuestas ministeriales, las capacitaciones en el ámbito de la Universidad. En este sentido, algunos de los entrevistados manifiestan,

---

<sup>55</sup> Se puede consultar el Plan de Estudios en el siguiente enlace: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/plan-de-estudios-educacion-y-derechos-humanos/>

Recuerdo en la facultad de haber concurrido a una capacitación sobre Genocidio Armenio el cual nos brindó nueva información, recursos y estrategias para abordarlo en las propuestas didácticas desde los ejes propuestos en los materiales curriculares (E9).

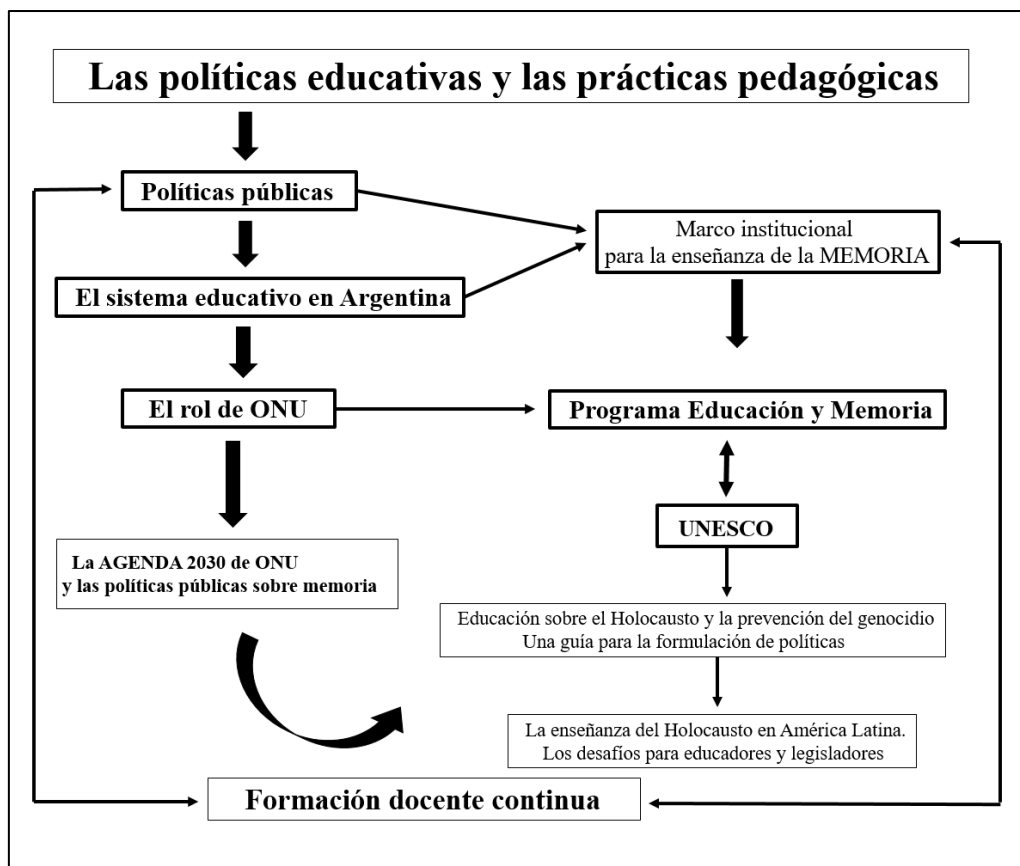
En este capítulo se focalizó en la mirada multiescalar sobre las políticas de memoria en relación a la educación, considerando a la memoria como contenido a enseñar y para fomentar el diálogo con los jóvenes del presente y las generaciones futuras. Debido a que, “No podemos asegurar que no haya nuevas catástrofes en el futuro; de hecho, son probables si nuestro modelo de civilización no se modifica, pero las tentativas de cambiar el mundo que se hicieron en el pasado han fracasado. Hay que cambiar de ruta y no tenemos brújula” (Traverso, 2016, p. 70). En este sentido, se destaca el rol de la enseñanza para conocer y comprender las problemáticas de territorios lejanos con la finalidad de desarrollar vínculos cognitivos y emocionales con los sujetos que forman parte de ellos. Dar luz y visibilizar los traumas presentes de seres humanos desconocidos, conocer sus padecimientos, vincula y compromete, es decir, contribuye a fomentar la relación entre geografía y formación ciudadana.

Según lo expuesto en las páginas precedentes, a partir del año 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional se favorecen las condiciones normativas y de investigación y producción académica, para fomentar desde la enseñanza la construcción de memoria. Asimismo, se promueven capacitaciones docentes y producción de materiales para docentes y estudiantes de los distintos niveles educativos. La planificación e implementación de un Programa educativo requiere de un compromiso colectivo para que esta política de Estado tenga impacto en las prácticas pedagógicas.

A partir de estas ideas cabe preguntarse ¿cuán significativo y relevante es la enseñanza de los genocidios ocurridos en el siglo XX y XXI?. ¿Estarán los adolescentes, estudiantes de secundaria, interesados en abordar crueldades de la naturaleza de las ocurridas en contextos genocidas? Es en este punto donde el docente cumple un rol relevante en la planificación de la enseñanza. Despertar el interés por temáticas desde la perspectiva de los derechos humanos para que puedan pensarse ellos mismos como sujetos de derecho, es uno de los ejes vertebradores de la formación en ciudadanía. La enseñanza de la Geografía tiene mucho que aportar, la relevancia social que tienen las problemáticas que se manifiestan en el territorio, son objeto de estudio y enseñanza de esta asignatura. Ese es precisamente el sentido que la enseñanza de esta ciencia tiene que tener como norte. Formar a los estudiantes en el conocimiento geográfico les brindará habilidades para interpretar y comprender problemáticas que afectan a la sociedad y de este modo, poder decidir actuar y convertirse en actores sociales activos para intentar intervenir en ellas. La Figura N° 55 expresa los principales lineamientos de las políticas

educativas tanto nacionales como internacionales que estimulan la enseñanza de procesos traumáticos.

**Figura N° 55. Las políticas educativas y las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la memoria**



Fuente: María Cristina Nin (2019).

## Capítulo 10

### **La palabra de los actores institucionales en relación a la enseñanza de la memoria y los derechos humanos**

*A través de la enseñanza, el profesor transmite un modelo de sociedad y de persona en función de unos determinados valores; selecciona y ordena unos hechos, unos conceptos, unas teorías y unos procedimientos; plantea unas determinadas actividades con las cuales sus alumnos asimilarán los valores, los hechos, los conceptos, etc, y evalúa de una determinada manera su aprendizaje.*

*En la práctica, el profesor toma las mismas decisiones que han tomado los diseñadores del curriculum, pero las concreta en un sentido u otro y les da significado en función de su práctica y de sus creencias, de su pensamiento y de su conocimiento, y del contexto en el que trabaja*  
(Pagés, 1998 b, p 212, 213).

La investigación en las prácticas de enseñanza de la Geografía invita a compartir, debatir e intercambiar múltiples miradas acerca de la tarea como docentes e investigadores, en relación con las demandas sociales, educativas y culturales en tiempos actuales. Esto significa interpelar las propias prácticas, a fin de identificar los problemas centrales de la formación y orientar las transformaciones hacia la mejora de los procesos cotidianos que involucran a los sujetos y a las instituciones educativas.

La responsabilidad de enseñar Geografía y de enseñar a enseñarla es una tarea compleja en tanto implica una permanente articulación entre la teoría y la práctica, esto supone construir espacios de articulación y de producción que promuevan enseñar más y mejor Geografía. Desde la perspectiva didáctica, el territorio de los profesores de Geografía, es, sin dudas, el aula, en palabras de investigador francés, Thémines (2009), este terreno concentra implicaciones importantes para la investigación y la formación. Como estrategia de investigación en formación, la del terreno es la única que permite observar y comprender las prácticas.

#### **10. 1. El rol de los docentes como transformadores de la sociedad**

La didáctica de la Geografía es un campo propicio para construir la solvencia de la ciencia en la producción de investigaciones que aporten conocimientos a los profesores que transitan las aulas. Estos docentes son responsables de la divulgación de la dimensión

territorial de la realidad y contribuyen, con sus conocimientos, a formar ciudadanos críticos y responsables de las transformaciones sociales. Son ellos los que promueven los procesos de innovación en la enseñanza, por lo tanto, también estimulan cambios culturales. Asimismo, son los hacedores de la implementación de los cambios curriculares sustentados en una Geografía atenta al reconocimiento y la valoración de las diferencias, para poner en discusión en el aula las desigualdades sociales, culturales y territoriales. Es decir, una Geografía especialmente preocupada por la igualdad de derechos.

Para comprender la enseñanza como una práctica cultural y política es necesario propiciar el debate sobre los saberes en la contemporaneidad y la relación con el saber, y otras referencias sobre las regulaciones curriculares. De allí la importancia de abrir una reflexión deliberada y colectiva, sobre los saberes que vale la pena preservar y que tienen sentido. Esto supone preguntarnos sobre la relación con el saber que se promueve desde las prácticas de transmisión y los dispositivos que en ellas se despliegan.

En este período de crisis social e incertidumbres, orientar la enseñanza de la Geografía como ciencia explicativa e interpretativa requiere de la actitud crítica y reflexiva del docente. La tarea profesional requiere la selección y secuenciación de saberes fundamentados desde posturas epistemológicas que movilicen el pensamiento crítico y autónomo. En este sentido, es preciso asumir el reto de posicionar los contenidos que manifiestan las transformaciones de las dinámicas socioculturales, de las semantizaciones y las prácticas sociales que acontecen en los territorios. Investigar las prácticas de enseñanza habilita el enriquecimiento de las instancias de planificación, acción y reflexión de éstas prácticas.

El proceso de transformación de la enseñanza se lleva a cabo en un ámbito de construcción colectiva con el firme propósito de mejorar y renovar las tareas que nos convocan en la cotidianeidad de las aulas. Considerar el concepto de buena enseñanza que nos propone Souto puede ser una brújula que oriente las decisiones. La autora expresa que la buena enseñanza es la “(...) que deja en el docente y en los alumnos un deseo de continuar enseñando y aprendiendo, a la vez que incorpora el dominio de nuevos conocimientos” (2008, p. 117).

Recuperar la centralidad de la enseñanza en nuestras prácticas, significa integrar las funciones sociocultural y política para que los estudiantes alcancen los conocimientos y las herramientas que les permitan la inclusión social. Así, la enseñanza es una de las actividades humanas más relevantes, que contribuye a consolidar la democratización y la ciudadanía, y conlleva como docentes asumir la búsqueda de prácticas más justas (Davini, 2015).

Las situaciones de cambio plantean diferentes caminos que muestran continuidades o transformaciones con propuestas alternativas. Tal como expresa Gvirtz (2011) es



posible incorporar mejoras en la estructura educativa para fortalecer las prácticas instituidas. En este sentido, la autora manifiesta, que estamos atravesando una transición en el que los viejos modelos coexisten con las nuevas propuestas. “Las transiciones son siempre complejas porque acontecen, en general, cuando se ha verificado que un modelo determinado ya no es válido, pero aún no ha surgido un nuevo escenario que ayude a avanzar a paso firme” (Gvirtz, 2011, p. 133).

El docente como actor político y agente del Estado participa en decisiones curriculares cuando planifica, gestiona su clase e interviene en la elaboración del proyecto educativo, por tal motivo es necesario que se apropie de los marcos normativos y políticos nacionales y provinciales. Toma decisiones acerca de los saberes a enseñar, la metodología, estrategias y materiales a desplegar pero sin dudas lo más relevante es la relación entre la teoría y la práctica que es lo que guía su labor en el aula. Tal como expresa Benejam, “Hay que recordar con insistencia la necesidad de poner de acuerdo la teoría y la práctica, el saber y el saber hacer. El abismo entre teoría y práctica suele ser tan grande que en este punto hay mucho campo para recorrer” (Benejam, 2015, p. 18). Las buenas prácticas son las que buscan responder a las finalidades de la educación, es decir, qué, cómo y para qué enseñar. Entonces las buenas prácticas de enseñanza están empapadas de teoría. A partir de estas ideas es que se propone indagar en aspectos teóricos y establecer diálogos con los contextos prácticos.

La institución de nivel secundario ha sido escenario de diversas transformaciones que marcaron una continuidad en las tradiciones. En este sentido, es necesario poner en diálogo estas tradiciones de la vieja escuela secundaria que deja señas que perduran en el imaginario colectivo de la sociedad argentina, a pesar de los cambios que se producen a partir de la obligatoriedad. Del fortalecimiento de este diálogo deberían surgir las nuevas y mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje, la incorporación de nuevos actores, otras formas de gestionar los recursos que impliquen involucrarse y asumir responsabilidades en las diversas tareas (Feldman, 2010).

En este contexto educativo se redefinen las finalidades del nivel secundario con el propósito de garantizar una formación integral que otorgue a los egresados capacidades para la apropiación de conocimientos, para la continuidad de estudios superiores, para la inserción en el mundo del trabajo y para participar en la vida ciudadana. Se amplía la mirada respecto a la formación de ciudadanos como sujetos de derecho, son reconocidos a partir de una nueva concepción de ciudadanía que se resignifica como resultado de una construcción histórica. Desde esta perspectiva el escenario educativo se plantea como un espacio que articula el tratamiento de las temáticas vinculadas a las personas entre sí y su relación con el Estado para fortalecer la vida en democracia.

## 10.2. ¿Qué dice el Curriculum?

En Argentina en el año 2004<sup>56</sup> se elaboraron los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) para disminuir las desigualdades regionales respecto a la enseñanza. La propuesta estaba dirigida al tercer ciclo de la educación General Básica. Estos núcleos son agrupamientos de conceptos clave que mediante su articulación y complementariedad abordan de manera compleja, un recorte de la realidad. A través de esta propuesta, se pretende estimular el aprendizaje centrado en el alumno para que adquiera significatividad con la implementación de las estrategias didácticas diseñadas con tal intencionalidad. Además, son prioritarios por considerarse saberes centrales y relevantes pero sin excluir otros aprendizajes.

Entre las características de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios se pueden mencionar los siguientes; subyace la dimensión de la enseñanza, es decir, presuponen la actividad intencional que despliega el docente para conducir de forma planificada el proceso de aprendizaje del alumno; su formulación propone la superación de la fragmentación entre contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales; Su formulación incluye los saberes que se deben promover para el ciclo, desde la enseñanza de los diferentes campos del conocimiento; son la condición para la adquisición de otros aprendizajes en proceso, por lo que suponen niveles de articulación, complejización y profundización creciente (Nin y Leduc, 2011). La propuesta de analizar problemas de carácter relevante desde la ciencia geográfica no significa cambio de objeto de estudio o temáticas a enseñar, sino que se trata de un cambio o ruptura epistemológica que ha llevado a centrarse en la enseñanza a partir de problemas.

Los NAP fueron el sustento para la elaboración del curriculum<sup>57</sup> del Ciclo Básico de la Educación Secundaria de la provincia de La Pampa en los años posteriores a la sanción de la LEN. Mientras que el curriculum del ciclo orientado se dio a conocer en el año 2013. Se elaboró en relación a los NAP del Ciclo Orientado. Estos núcleos de aprendizaje prioritarios se pensaron y discutieron en el marco del Consejo Federal de Educación<sup>58</sup> (CFE) y se publicaron en el año 2012 en la Resolución N° 180/12 del CFE

---

<sup>56</sup> En ese entonces aún estaba vigente la Ley Federal de Educación, por lo tanto la organización de la enseñanza secundaria era: Tercer ciclo de la Educación General Básica (séptimo, octavo y noveno año) y Ciclo Superior o Polimodal (primero, segundo y tercer año) con sus respectivas orientaciones.

<sup>57</sup> La Ley de Educación Provincial se sancionó en el año 2009, Ley N° 2511. A partir del sustento legal de la LEN, las Resoluciones del CFE y los NAP, el Ministerio de Educación de la Provincia elaboró los materiales curriculares correspondientes al Ciclo Básico de la Educación Secundaria. En esta provincia la Educación Secundaria es de seis años. Primero, segundo y tercero forman el Ciclo Básico. Cuarto, quinto y sexto el ciclo Orientado. Hay diez orientaciones.

<sup>58</sup> El CFE está integrado por el Ministerio de Educación de la Nación y los Ministerios de todas las Provincias de Argentina

con el nombre: “Ciencias Sociales. Historia - Geografía – Economía. Campo de Formación General. Ciclo Orientado. Educación Secundaria”. Es decir, son la base para que las provincias elaboren el currículum y los saberes a enseñar en las materias mencionadas y para el campo de la formación general<sup>59</sup>. El documento está organizado en cuatro partes, la primera de ellas presenta Núcleos abarcativos de las tres asignaturas mencionadas, es decir de las Ciencias Sociales, y las otras tres corresponden a cada una de las materias, Historia, Geografía y Economía. La propuesta de Núcleos de aprendizaje para las Ciencias Sociales, en primer lugar expone los siguientes:

- ✓ El fortalecimiento de lazos sociales que contribuyan a la consolidación de una Argentina plural, diversa, fraterna y democrática, sustentada en el respeto de los Derechos Humanos.
- ✓ La construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida social y políticamente.

Estos núcleos están directamente relacionados con la investigación que se desarrolla en esta tesis, se plantea la enseñanza de las ciencias sociales desde la perspectiva de los derechos humanos y la formación de estudiantes como ciudadanos responsables, comprometidos social y políticamente para la vida en democracia. Se puede apreciar una correlación con las posturas teóricas de las finalidades de la educación social.

Los NAP de Geografía para el ciclo orientado se organizan por dimensiones analíticas, esto no implica que se las trate de manera aislada, sino por el contrario, articulado y además se pueden aplicar a las diferentes escalas que contempla el currículum de cada provincia. El documento sugiere que se vincule las propuestas del ciclo orientado con las desarrolladas en el ciclo básico y que se ejercite la articulación de múltiples escalas de análisis (global, nacional, regional, local), el uso de cartografía pertinente a cada tema, - la selección y uso crítico de diversas fuentes de información cuantitativas y cualitativas, - el trabajo con estudios de caso, situaciones-problema, simulaciones, proyectos de investigación y participación comunitaria (CFE, 2012). Las dimensiones analíticas que se proponen son:

- ✓ La dimensión política de los territorios.
- ✓ La dimensión socio-demográfica de los territorios.
- ✓ La dimensión ambiental de los territorios.
- ✓ La dimensión económica de los territorios.
- ✓ La dimensión cultural de los territorios.

---

<sup>59</sup> El Ciclo Orientado se organiza en espacios curriculares de la Formación General y espacios curriculares de la formación orientada. A modo de ejemplo se seleccionó la organización curricular de la Orientación Ciencias Sociales.

La provincia de La Pampa, en el año 2013, se da a conocer los materiales curriculares<sup>60</sup> del Ciclo Orientado elaborados a partir de la propuesta discutida en el CFE. En ellos se explicita que el abordaje de la Geografía pretende otorgar a los estudiantes herramientas conceptuales para analizar, interpretar y comprender críticamente problemáticas actuales, como así también el desarrollo una postura autónoma, responsable y solidaria frente a los problemas de las sociedades y territorios (MCE, 2013). Se sugiere a los docentes que aborden el análisis de los territorios desde un enfoque geocrítico, relacional, geohistórico, regional, político-cultural y práctico y además que se estimule a los estudiantes en el análisis desde diferentes perspectivas. Se concibe a los procesos territoriales como complejos y por lo tanto, requieren de un análisis multidimensional, multiescalar y multijurisdiccional tal como los define Gurevich (2005).

Las cinco dimensiones propuestas en los NAP (2012) se convierten en Ejes a trabajar en los tres años del Ciclo Orientado. Cada uno de los ejes cuenta con una fundamentación teórica específica elaborada a partir de autores expertos en cada una de las dimensiones que los integran. Cada uno de los ejes presenta saberes y alcances, éstos están redactados a modo de procedimientos a poner en práctica.

Los saberes se conciben en esta propuesta curricular como un “(...) conjunto de procedimientos y conceptos que mediados por intervenciones didácticas en el ámbito escolar, permiten al sujeto, individual o colectivo, relacionarse, comprender y transformar el mundo natural y sociocultural” (MCE, 2013, p. 6). Los materiales curriculares no presentan de manera explícita problemáticas territoriales concretas, es decir los casos a enseñar son seleccionados por el docente responsable. Asimismo tampoco se mencionan los conceptos, a modo de ejemplo se transcribe uno de los ejes.

Eje: La dimensión política de los territorios

La comprensión y explicación de los procesos histórico-políticos en la construcción de los territorios, la fragmentación e integración, la nueva configuración del mapa político y sus permanentes transformaciones.

Esto supone:

- ✓ comprender los cambios políticos mundiales y sus principales conflictos para interpretar los procesos y la configuración del mapa político actual.
- ✓ Comprender la crisis y reestructuración contemporánea del Estado a partir de la transformación de la soberanía y la territorialidad.

---

<sup>60</sup> La denominación materiales curriculares hace referencia al diseño curricular de la provincia de La Pampa.

- ✓ Analizar la descentralización de la soberanía y la constitución de formas específicas de poder y legitimidad en espacios supranacionales.
- ✓ Construir e interpretar cartografías que aborden múltiples representaciones sobre las configuraciones territoriales.
- ✓ Analizar las características del nuevo contexto geopolítico, tales como inestabilidad, fragmentación, incertidumbre, complejidad.

El reconocimiento de las relaciones internacionales, las organizaciones supranacionales, los nuevos actores y movimientos sociales, considerando conflictos y consensos en la conformación de sociedades plurales, democráticas y participativas.

Esto supone:

- ✓ Reconocer y comprender la participación de los organismos internacionales y las organizaciones supranacionales más representativas del actual poder económico y político.
- ✓ Reconocer la participación de los movimientos antimundialización/globalización en la búsqueda de un orden económico y social mundial más justo y solidario y de alternativas al mercado global.
- ✓ Comprender los procesos de fragmentación e integración en la organización territorial, teniendo en cuenta el análisis de las fronteras como espacios de contacto o de separación.
- ✓ Identificar y analizar problemáticas globales emergentes vinculadas a defensa y seguridad en mares internacionales y territorios estratégicos.

Se puede apreciar que el eje de la dimensión política de los territorios presenta dos saberes y sus correspondientes alcances. No hay mención explícita de conceptos clave y de casos territoriales en particular. Es decisión del docente seleccionar casos o problemáticas significativas para planificar secuencias de enseñanza. Este modo de presentar el curriculum tiene aspectos positivos en el sentido que existe libertad de seleccionar y secuenciar temáticas relevantes a enseñar. Así como de elegir conceptos clave, planificar su articulación, establecer vínculos con el ciclo básico y/o articular con otras asignaturas.

En el caso de esta investigación, el concepto clave, genocidios, no está explícito en los materiales de Geografía, tampoco en los de Historia, ni en el espacio curricular Construcción de Ciudadanía. Sin embargo, los recortes conceptuales y las decisiones de los docentes habilitarían a elaborar propuestas de enseñanza con temáticas que se puedan abordar desde diferentes asignaturas.

La estructura curricular de las orientaciones está integrada por los espacios curriculares de la Formación General, y de la Formación Específica. En cuarto año hay una asignatura, en quinto dos y en sexto tres específicas de la Orientación seleccionada. La Orientación Ciencias Sociales y Humanidades “(...) ofrece a los estudiantes la posibilidad de ampliar, complejizar y problematizar sus conocimientos sobre aspectos culturales, políticos, económicos y ambientales de diferentes sociedades del pasado y el presente, con particular énfasis en las problemáticas latinoamericanas y argentinas contemporáneas” (MCE, 2013). Si bien el hincapié está en las escalas mencionadas, para el cuarto año se propone el estudio de la problemáticas geográficas a escala mundial (Figura N°56)

**Figura N° 56. Estructura Curricular del Ciclo Orientado. Provincia de La Pampa**

Campo de Formación	Espacio Curricular	Carga Horaria Semanal		
		4ºAño	5ºAño	6ºAño
Formación General	Lengua y Literatura	4	4	3
	Matemática	4	4	3
	Física	--	--	4
	Química	--	4	--
	Biología	4	--	--
	Educación Física	3	3	3
	Tecnología de la Información y las Comunicaciones	4	--	--
	Educación Artística (Artes Visuales, Danza, Música, Teatro)	4	--	--
	Lengua Extranjera: Inglés	3	3	3
	Geografía I - II	4	4	--
	Historia I - II	4	4	--
	Economía	--	--	4
	Construcción de Ciudadanía	--	--	4
	Psicología	--	4	--
	Filosofía	--	--	4
Formación Específica	Cultura y Ciudadanía	4	--	--
	Antropología	--	3	--
	Sociología	--	4	--
	Metodología de la investigación en Ciencias Sociales	--	--	4
	Geografía III	--	--	3
	Historia III	--	--	3
<b>Total</b>		<b>38</b>	<b>37</b>	<b>38</b>

**Fuente:** Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa (2013)

El espacio Construcción de la Ciudadanía corresponde a la Formación General. Esta materia presenta el enfoque de la formación de jóvenes como sujetos de derecho y

desde la perspectiva de los derechos humanos, los considera parte de la ética social y política del siglo XX y XXI. Las luchas de los diferentes movimientos sociales son generadoras de espacios de encuentro y resistencias y dieron legitimidad a los derechos humanos a escala internacional y nacional (MCE, 2014).

### **10.3. El recorte conceptual como estrategia de planificación**

En relación a lo mencionado en líneas anteriores, respecto a que la propuesta del curriculum no menciona conceptos y casos específicos a enseñar, la organización de los contenidos es decisión de los docentes. En esta línea de pensamiento didáctico es relevante el concepto de recorte conceptual, como el modo de seleccionar la porción de la realidad territorial y la trama social que la conforma.

Un recorte, tal como proponen Gojman y Segal (2005, p. 83) es “(...) la operación de separar, de aislar una parcela de la realidad coherente en sí misma, con una racionalidad propia, y a la que uno podría acercarse como si lo hiciera con una lente de aumento”. Es decir, inicialmente el Ministerio de Educación de la Nación elabora en acuerdo Federal, los Núcleos que se consideran prioritarios para la Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria. Luego las provincias construyen su curriculum, y en las instituciones educativas se plantean prioridades y acuerdos de área para pensar la enseñanza. De los sucesivos recortes mencionados, sin dudas el más sustantivo es el que decide el profesor/a, ya que lo hace en función de la perspectiva disciplinar en la que se formó y con el enfoque de enseñanza con el que acuerda o concibe el equipo de enseñanza de la institución a la que pertenece.

Es responsabilidad de los docentes contemplar las posibilidades cognitivas de sus alumnos y los intereses que los movilizan de acuerdo al contexto socio - institucional en que se encuentren. Por lo tanto las decisiones de la selección y secuenciación de los contenidos, es decir el recorte a enseñar, tienen que contemplar cuestiones como la significatividad lógica y psicológica.

La significatividad lógica es la coherencia del material a aprender en sí mismo, que se desprende de la estructura propia de la disciplina en cuestión. La significatividad psicológica deriva del grado de desarrollo que posee la estructura cognitiva del que aprende: en qué medida la madurez de la misma le permitirá asimilar significativamente el contenido en cuestión, estableciendo relaciones sustantivas con sus cogniciones previamente conquistadas (...). (Gojman y Segal, 2005, p. 81).

Otra cuestión que tienen que tener en cuenta el docente al momento de decidir su planificación, es la relevancia de los contenidos a enseñar. Considerar a un contenido relevante o no implica una tarea compleja que está influida por variables política,

económicas, culturales, educativas y pedagógicas (Gojman y Segal, 2005). Además influyen en estas decisiones la formación y el enfoque con que conciben la enseñanza de la disciplina el docente. En la voz de los docentes entrevistados se pueden reconocer sus miradas sobre los temas prioritarios. En relación a la enseñanza de los genocidios expresan:

Sí bien la Geografía posee muchísimos temas de interés, por lo que las temáticas prioritarias son diversas y variadas, la cuestión de la memoria colectiva está presente en las propuestas didácticas que llevo a cabo en el aula. Genocidio es una parte del proceso de construcción de la memoria colectiva (E 2).

Considero que los materiales curriculares son abiertos y flexibles para abordar temáticas como las del genocidio. Si bien se manifiestan o no en los saberes de cada disciplina, sí está claro que unas de las formas de aportar a la construcción de la memoria colectiva es a partir del concepto de genocidio, como proceso complejo, que afecta y afectó a distintas sociedades y grupos a lo largo del tiempo, y que continúa produciéndose en algunas áreas del planeta, con fuertes impactos territoriales por los sucesos traumáticos que implica (E2).

Los materiales curriculares constituyen una herramienta importante y al alcance de los y las docentes para seleccionar saberes de enseñanza y aprendizaje significativo enmarcados en ejes estructurantes de análisis según el curso correspondiente. En este sentido, es necesario la labor del docente para elaborar las propuestas de enseñanza teniendo en cuenta la articulación de dichos ejes de análisis, ya que en el caso de la disciplina geografía se organizan en dimensiones (política, socio-demográfica, ambiental, económica y cultural) y por ende posibilitan el abordaje de los genocidios como cualquier otra que remita a conflictos o realidades complejas y heterogéneas (E1).

Los materiales curriculares posibilitan ampliar la mirada sobre diversas temáticas, en este caso sobre el abordaje de Genocidios dentro de Memoria, pero es el docente el que debe incorporarlo a sus propuestas de enseñanza (E3).

(...) en los materiales de Geografía de 4to año no está especificada la temática de Genocidio (no recuerdo si se encuentra en los materiales de Historia o Cultura y Ciudadanía del mismo año). Pero sí puedo manifestar que los materiales del Ciclo orientado de Geografía son lo suficientemente abiertos y flexibles a las propuestas didácticas integradas y articuladas entre disciplinas y de acuerdo también a los programas provinciales y nacionales vigentes, como Educación y Memoria, que posibilitan el abordaje de los amplios temas que podemos incluir en el tópico construcción de la memoria colectiva, tal el caso de los genocidios, como los ocurridos en nuestro país (indígena del siglo XIX y político de la década de 1970) y en otros continentes tal el caso de la Shoa, el genocidio armenio, el genocidio ruandés, entre otros (E2).

Los diseños curriculares jurisdiccionales que, en el caso del ciclo orientado, correspondientes a 4to año, validan desde el año 2013 un conjunto de saberes de modo amplio y general, en el que se encuentran de algún modo en los alcances premisas que permiten incorporar el concepto de genocidio. Si bien los materiales curriculares no hacen alusión a este concepto específicamente, sí podría decirse que uno como docente podría tomar la decisión de realizar una adaptación a alguno de los alcances para incorporar el concepto de genocidio y la enseñanza de algún estudio de caso en particular. Del mismo



modo considero, que de los Programas transversales es el que menos se conoce o se pone en práctica en las aulas a diferencia de TIC y ESI. Considero que el concepto de genocidio es clave para pensar procesos de construcción de memoria colectiva. Esto posibilita incorporar la transversalidad del concepto para desarrollarlo no sólo desde la Historia sino desde la Geografía y las Ciencias Sociales (E3).

La responsabilidad que expresan los docentes en la selección y planificación de secuencias didácticas contribuye a desarrollar una enseñanza comprometida con el respeto por la diversidad de voces, ya sea en el aula como en la comunidad. Una problemática social relevante como los genocidios, por su actualidad y por su significación desde la perspectiva de los derechos humanos, se enmarca en lo que López Facal (2011) denomina un conflicto social candente. La enseñanza de las ciencias sociales adquiere, en palabras de Pagés “(...) la responsabilidad de animar a los estudiantes a pensar críticamente los problemas políticos, sociales y personales, y cualquier aspecto de la sociedad” (Pagés, 1998 a, p. 161). Es por ello que en las propuestas de enseñanza de Geografía deben estar presentes la conceptualización, a partir de la cual será posible generalizar, es decir contextualizar relacionando conceptos con el propósito de comprender hechos o problemas de la realidad social. En este sentido, los docentes entrevistados reconocen los aportes de la Geografía a la construcción de tramas explicativas para la enseñanza de los genocidios.

Frente a este tipo de problemáticas sociales, la enseñanza de la Geografía aporta categorías analíticas de pensamiento y conceptos renovados que, desde un enfoque crítico - social, da lugar a una comprensión de manera integrada. A su vez, compromete la multiplicidad de actores sociales con marcada implicancia territorial que posibilita poner en diálogo las dimensiones espaciales de la vida cotidiana de cada estudiante y así pensar la sociedad en la cual son sujetos involucrados. Justamente, el desarrollo de la actitud crítica de los y las estudiantes depende de los propósitos y objetivos que se propone el o la docente y la construcción de estrategias didácticas de abordaje para el aula (E1).

Los aportes de las Ciencias Sociales, y por tanto de la Geografía como parte de ellas, es fundamental en la formación de ciudadanas y ciudadanos críticas/os y responsables. Es el principal desafío de estas disciplinas, porque si bien todas las ciencias deben contribuir a la formación responsable de personas, las Ciencias Sociales poseen las herramientas y conocimientos para alcanzar un mayor impacto, y una mayor conciencia social crítica. (E2).

La Geografía, como ciencia social comprometida con las realidades de las sociedades del mundo realizaría aportes significativos al momento de poner en juego la enseñanza de estos saberes y, atendiendo a uno de los propósitos de la LEN que es la formación de ciudadanos críticos y responsables, comprometidos con estas temáticas. La formación ciudadana no sólo corresponde ser enseñada por una disciplina sino por todas las disciplinas, es cierto que las ciencias sociales asumen el mayor compromiso para hacerlo. La Geografía brindaría saberes específicos sobre bases territoriales y podría profundizar su análisis desde una multiplicidad de variables y dimensiones que posibilitarían aprendizajes con anclaje en diversos territorios. La Geografía aportaría quizá mayores

conocimientos que otras disciplinas, el conocimiento de los territorios y sus problemáticas abriría la puerta para descubrir las categorías conceptuales de DDHH y sus garantías, Memoria, preservación de la memoria histórica, justicia social, entre otras. Un modo de que estas temáticas estén presentes en nuestras planificaciones docentes es tomar la decisión política de tomar conciencia sobre ellas, enseñar saberes, recordar hechos del pasado para la construcción de sociedades democráticas y ejercitar la memoria colectiva para que determinados sucesos que han dejado una huella en la historia de hechos traumáticos no vuelvan a repetirse (E3).

La Geografía es una ciencia muy importante para poder forjar ciudadanos críticos, responsables y comprometidos porque permiten territorializar procesos. Su objeto de estudio, el espacio geográfico en cualquiera de sus escalas, permite generar un campus territorial que emana innumerable cantidad de procesos a analizar. La Geografía para un ciudadano debe ser como un gran mapa: se debe saber leer para repensarlo y trazar un camino mejor, de lo contrario, sólo será una herramienta de paso para un atajo circunstancial (E5).

Los entrevistados coinciden en los aportes que la Geografía como Ciencia Social y a través las categorías conceptuales seleccionadas, permiten una planificación de la enseñanza de las problemáticas territoriales derivadas de procesos genocidas.

Para lograr que los estudiantes construyan conocimientos propios del campo de la Geografía es preciso estimular el desarrollo de competencias tales como la comprensión y aplicación de conceptos vinculados a teorías, indagar y buscar información, interpretar la realidad a la luz de los conceptos y contenidos que los explican, elaborar argumentaciones, entre otros. Para ello es necesario que el docente se concentre, según sostiene Camilloni, en la selección de los temas a desarrollar en el aula y, fundamentalmente, en diseñar las estrategias para su abordaje. “La relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son imprescindibles” (Camilloni, 2005, p.186).

En cuanto a las estrategias de enseñanza, Anijovich las define como las decisiones que los docentes *toman* “(...) para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de los alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (Anijovich et al, 2009, p. 23). Entre las estrategias de enseñanza es valido pensar si es posible abordar la problemática de los genocidios a través del trabajo articulado de varios profesores y de diversas disciplinas. Al respecto los profesores dan cuenta de sus opiniones,

Su abordaje exige la articulación interdisciplinar para facilitar diferentes aportes y perspectivas en discusión que ayuden a los y las estudiantes a construir un aprendizaje

significativo desde múltiples miradas. A su vez, enriquece la formación profesional de los y las docentes involucrados pero no siempre se hace posible este trabajo, ya que implica compromiso, responsabilidad y tiempos al momento de acordar su tratamiento escolar. Así como también a nivel institucional (E1).

Es posible trabajarlo, y es necesario hacerlo de manera interdisciplinaria, dada la complejidad del tema, y sus múltiples aristas. Para alcanzar la comprensión del proceso de los genocidios, hace falta la articulación de conocimientos territoriales, históricos, culturales, jurídicos, sociológicos, entre otros, que ameritan, por lo tanto, un trabajo integrado, y por supuesto, con una sólida propuesta pedagógica que acompañe el proceso de construcción de conocimientos en los estudiantes, que sabemos requiere de su participación, reflexión y rol activo, para alcanzar aprendizajes relevantes (E2).

Para la enseñanza de problemática de los genocidios sería trascendental su abordaje de modo articulado e interdisciplinario en este caso desde abordajes jurídicos, sociológicos, geográficos, históricos, ciudadanos. En este sentido, la normativa nacional como la Res. N°93/09 del Consejo Federal de Educación (CFE) posibilita romper con la enseñanza tradicional por disciplina e invita a los docentes a pensar otros modos de organizar el aula y la enseñanza de ciertos temas transversales. Por un lado, posibilita el trabajo colaborativo y permite profundizar esta problemática sobre la base de las mismas categorías conceptuales como Derechos Humanos, Memoria, Ciudadanía democrática, entre otros conceptos propios de las ciencias sociales. La riqueza del trabajo compartido sin dudas resultará significativo tanto para los docentes como los estudiantes (E3).

La interdisciplinariedad es la mejor herramienta de abordaje, sobre todo en las Ciencias Humanas (E5).

Considero necesario no solo el abordaje interdisciplinario de la problemática por todas las aristas que implica en su análisis (histórico, jurídico y legal, territorial, sociológico, etc.) sino la actualización interdisciplinaria. El abordaje de procesos complejos como genocidios requiere necesariamente de tratamientos articulados entre las diversas disciplinas (E2).

Esta problemática de los genocidios es posible abordarla a través de un trabajo articulado desde Historia, Formación ética y ciudadana y Lengua por ejemplo donde cada una puede aportar información, recursos y diferentes estrategias para ser planteado (E9).

Respecto a sus experiencias de enseñanza los docentes las describen de la siguiente manera,

(...) en todos los casos fueron significativas. Recuerdo un acto por el día de la Memoria, en articulación con la conmemoración por Malvinas, en la que se proyectó un video, se compartieron lecturas reflexivas sobre tales efemérides, se trabajó de manera interdisciplinaria, con ambos ciclos, e intervenciones que implicaron la participación e involucramiento de docentes y estudiantes.

Por otra parte, en 2015, año del centenario del genocidio armenio, asistió a dar una charla/conferencia al Aula Magna de la UNLPam la especialista Brisa Varela, y acompañé a un grupo de estudiantes del colegio Madre Teresa de Calcuta de Santa Rosa. Si bien, no conformó un trabajo articulado con otras disciplinas, ya que solo se abordó desde Geografía, resultó sumamente interesante y movilizador trabajar este tema con los estudiantes, que no conocían este genocidio en particular, y carecían de herramientas teórico-conceptuales para abordar el concepto. Los estudiantes mostraron gran

disposición ante el tema, a la vez de sorprendidos por desconocer el proceso en el contexto de la I GM. Asimismo, valoraron la actividad extra aúlica, al asistir a la Universidad, la totalidad de ellos por primera vez (E2).

Cuando estas problemáticas son llevadas al aula por los docentes, los alumnos/as logran empatizar con estas temáticas, se logran muy buenas reflexiones y se generan ámbitos de debates donde cada uno realiza diferentes aportes (E9).

Una de las experiencias que podría relatar en la que trabajamos articuladamente con otros profesores del colegio secundario relacionado con el Programa Memoria, fue la realización de un Acto Escolar para la conmemoración del 24 de marzo de 1976. En este caso, organizamos diversas actividades para el desarrollo del Acto no sólo lectura de efemérides sino propuestas diversificadas tanto para el ciclo básico como el orientado en la que los estudiantes realizaban diferentes actividades atendiendo a la complejidad de los saberes. Las actividades oscilaban entre observar videos, localizar sitios de memoria en la localidad o realizar siluetazos. La experiencia resultó enriquecedora (E3).

Creo que actualmente se han instalado algunas prácticas de debate y reflexión en torno a las problemáticas desde las perspectivas de DDHH pero es incipiente. El camino por recorrer en este tipo de prácticas aún es más extenso y actualmente se lograría a partir de la articulación de las asignaturas (E3).

En algunos casos para planificar y para la organización de actos relacionados con la temática como el 24 de marzo o el 2 de abril (E4).

Sería sumamente enriquecedor poder desarrollar ateneos, media jornadas con profesores de distintas disciplinas ya que enriquecería el debate, el abordaje y la reflexión. Inclusive sería una muy buena experiencia para presentar en Feria de Ciencias (E6).

En alguna jornada propuse realizar un trabajo en conjunto entre Geografía, Historia y Lengua pero no hubo mayor aceptación por la poca disponibilidad horaria, por la imposibilidad de coincidir, modificación del plantel docente etc. En definitiva nunca pude hacerlo (E6).

Las prácticas de debate y reflexión son importantes en todos los espacios curriculares sin perder la especificidad de la disciplina. Aunque muy pocas veces esos debates se realizan desde la perspectiva de los Derechos Humanos (...). Esto significa que todavía sigue siendo un desafío incorporar al análisis y reflexión de las problemáticas territoriales contemporáneas otras perspectivas tanto de Derechos Humanos como de género u otras. (E1).

En los últimos años se ha visto una revisión de las temáticas y nuevas formas de abordar estos conceptos con otros recursos didácticos como documentales, videos, publicidades, artículos periodísticos, películas, etc. El análisis de películas documentales en relación al Programa “Las Escuelas van al Cine” dentro del Espacio INCAA Santa Rosa, dependiente de la Municipalidad de Santa Rosa (E4).

En relación con lo que dicen los docentes respecto a las propuestas de enseñanza articuladas, se puede afirmar que resulta una innovación teórico-metodológica del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Este tipo de propuestas brindan herramientas para

comprender desde múltiples y renovadas perspectivas la complejidad de los procesos sociales que se manifiestan en los territorios contemporáneos. En relación con este aspecto, Litwin expresa que la innovación educativa es “(...) toda planeación y puesta en práctica creada con el objetivo de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de enseñanza y/o de sus resultados. Las innovaciones responden a los fines de la educación y se inscriben con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos de la vida de las instituciones” (Litwin, 2008, p. 65). En este sentido, los profesores se convierten en creadores y promotores de los cambios tanto educativos como sociales.

#### **10. 4. Los genocidios como contenido en los libros de textos**

Los libros de texto de enseñanza secundaria cumplieron y cumplen un rol preponderante en la planificación de los saberes a enseñar. Entre las funciones que realizan los libros de texto en el desarrollo curricular se distinguen, la realización de una determinada selección cultural, es decir que transmiten una determinada visión de la realidad, muchas veces tomada como legítima. Los libros son un producto de consumo, debido a que las editoriales funcionan como empresas y por lo tanto los textos son ofrecidos como productos de consumo. Y por último los libros de texto se convierten en el curriculum real ya que se utilizan como la propuesta que materializa el curriculum en todas sus dimensiones (Puelles, 2000; Torres, 1994, Braga Blanco y Belver Domínguez, 2014). Los libros de texto deberían ser una herramienta y fuente de consulta de los estudiantes para que puedan acceder al saber con la mediación de los docentes. En este sentido el rol de los profesores es fundamental en relación a la planificación de los ejes, conceptos, contenidos y recursos a utilizar en relación al curriculum vigente.

En relación a la temática de la presente investigación se consultaron seis libros de editoriales argentinas (Figura N° 57) que contienen los saberes a enseñar en el cuarto año de la educación secundaria.

**Figura N° 57. El tema genocidios en los libros de texto**

Autores	Año de publicación	Titulo del libro	Lugar, Editorial	Temáticas vinculadas a genocidios en diferentes escalas
Claudia Barros (Coordinadora)	1999	Geografía. La Organización del espacio Mundial	Buenos Aires: Estrada	<p>Cap. 8: La población en el espacio: Xenofobia, migraciones forzadas, refugiados, limpieza étnica en Yugoslavia.</p> <p>Cap. 13: Los espacios urbanos: Apartheid en Sudáfrica, segregación urbana.</p> <p>Cap. 15: El Estado con unidad político-territorial. El destierro del pueblo Sahahui. Nación sin estado: el pueblo Kurdo. En el caso de Kosovo. Derechos humanos y Derecho internacional</p>
Jorge Blanco, Victoria Fernández caso y Raquel Gurevich	1999	Geografía Mundial contemporánea. Los territorios en la Economía Globalizada.	Buenos Aires: AIQUE	<p>Cap. 7: Estados y regiones: distintas divisiones del mundo: Formación del Estado de Israel. Éxodo de palestinos. Sudáfrica, apartheid.</p>
Mariana Arzeno y otros.	2007	Geografía Mundial y los desafíos del siglo XXI	Buenos Aires: Santillana	<p>Cap. 1: Estados y globalización: Derecho Internacional. Corte Internacional de Justicia.</p> <p>Cap. 2: Cambios y conflictos estatales: Armenia, un nuevo Estado con mucha Historia. Consecuencias de la guerra en Ruanda.</p>
Luis Domínguez Roca, Silvia González y otros	2015	Geografía. Sociedad y Economía en el Mundo Actual	Buenos Aires: Estrada	<p>Cap. 2: Las Organizaciones Internacionales. Corte Internacional de Justicia.</p> <p>Cap. 9: La Movilidad espacial de la población. Migrantes forzados, refugiados, desplazados internos. desplazados por conflictos políticos.</p>
Soraya Ataide, Rodolfo Bertonecello y otros	2017	Geografía. El mundo y la globalización	Buenos Aires: Santillana. Nuevos saberes clave	<p>Cap. 2: Estados Nacionales, territorios estatales: Disolución de Yugoslavia. Mapa de conflictos políticos. Guerras y patrimonio de la humanidad.</p> <p>Cap 17: Las personas siguen migrando: Guerras, persecuciones políticas, religiosas o culturales. Migraciones forzadas. Discursos xenófobos y racistas.</p>
Viglieca, Martín y otros	2019	Geografía 4. Estados, sociedades y economía en el mundo globalizado.	Buenos Aires: Mandioca. Serie Llaves.	<p>Cap 4: El desarrollo desigual en el mundo: Guerra en Sudán.</p> <p>Cap 11: La migraciones en el mundo. Migraciones forzadas. Causas políticas, persecuciones por cuestiones étnicas o religiosas, o por gobiernos dictatoriales. Refugiados. Apátridas. La población rohingyá.</p>

**Fuente:** María Cristina Nin (2019).

Los textos analizados desarrollan temáticas que podrían vincularse con el concepto genocidio, sin embargo éste no se presenta de manera explícita ni tampoco se

organiza alguna secuencia didáctica que lo contemple. El tema de las migraciones forzadas en relación con las persecuciones políticas, étnicas o religiosas se aborda en todos los textos de la Figura N° 57 pero no en el contexto geopolítico de los casos tipificados como genocidios.

El texto *Geografía Mundial y los desafíos del siglo XXI* del año 2007 cuenta con una sección denominada “Territorios en foco” en la que corresponde al capítulo 2 “Cambios y conflictos estatales”. La lectura seleccionada “Armenia, un nuevo Estado con mucha historia” escrito por Marta Yousefian, menciona al genocidio de los armenios como el primero del siglo XX del siguiente modo;

(...) Armenia tuvo su mayor expansión durante el reinado de Tigrán II el Grande, cuando sus dominios abarcaban desde el mediterráneo hasta el Mar Caspio; desde el siglo XV Armenia estuvo dividida entre Turquía y Persia. A Partir del siglo XIX los armenios organizaron movimientos emancipatorios a los que Turquía respondió con matanzas y persecuciones. Se calcula que entre 1915 y 1923 fueron exterminados más de 1.500.000 armenios, constituyendo el primer genocidio del siglo XX.

Luego de dos años de independencia, Armenia pasó, en 1920, a pertenecer a la Unión Soviética, hasta 1991, año de su desmembramiento. Desde entonces es un Estado soberano con un gobierno democrático (Arzeno, y otros, 2007, p. 23).

Esta sección está integrada por un mapa de Armenia y los países que la limitan, un pasaje que explica características de la población y la economía, y un breve texto denominado “más información” que dice,

Los armenios en la Argentina. La persecución y el genocidio provocaron la diáspora del pueblo armenio, es decir, muchos de ellos se instalaron en distintos lugares del mundo con el objetivo de rehacer sus vidas. En la Argentina, formaron una numerosa comunidad. En la actualidad, se estima que está integrada por alrededor de ciento veinte mil personas. Hay escuelas, templos, centros culturales y deportivos (Arzeno, Castro y otros, 2007, p. 23).

En el mismo capítulo se desarrolla la temática de varias naciones en un Estado y se presenta el conflicto de Ruanda. El análisis de las consecuencias del conflicto se complementa con el siguiente fragmento del Correo de la Unesco (2006);

**Consecuencias de la guerra.** “Desde hace más de diez años, Espérance Murorunkwere es comerciante en Kígali, la capital ruandesa. Esta mujer de unos cuarenta años, madre de cuatro hijos, vende productos de limpieza importados de Kenia. (...) Esperance es una de las mujeres que consiguieron salir adelante en Ruanda, a doce años del genocidio que se saldó con casi 800.000 víctimas. (...) La guerra civil que sacudió al país en 1994 arcó un hito social, confirmado también por una realidad demográfica insoslayable: una vez sofocado el genocidio, el 70 % de la población estaba constituido por mujeres. Agrupadas en asociaciones, tomaron a su cargo niños que el conflicto había dejado huérfanos.

Asimismo se movilizaron en defensa de los derechos humanos y muchas se empeñaron en alfabetizar o promover el microcrédito” (Arzeno, y otros, 2007, p. 25).

Este último texto presenta una de las problemáticas del genocidio, la situación de las mujeres solas, movilizadas en la defensa de los derechos humanos. Sin dudas habilita a seguir indagando y abre la posibilidad a instalar en el aula otros temas vinculados con los procesos genocidas.

Si bien dos de los textos analizados (Figura N° 57) se publicaron antes de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) y de la elaboración y propuesta del programa “Educación y Memoria”, las temáticas relacionadas como la migración forzosa causada por persecuciones políticas, étnicas o religiosas estaban presentes pero sin referir a los genocidios que las precedieron.

Respecto a los textos publicados con posterioridad a la sanción de la LEN y de la propuesta del Ministerio de la Nación del Programa “Educación y Memoria”, también trabajan temáticas relacionadas al proceso migratorio pos conflicto pero ninguno aborda la complejidad geopolítica de los procesos genocidas. Solo el texto publicado por Editorial Santillana (Arzeno, 2007) incorpora a través de diferentes fuentes complementarias el concepto “genocidio”. La misma editorial publica en el año 2017 un texto actualizado pero no aborda la temática.

La decisión del docente en cuanto a la selección de los materiales es fundamental en la planificación de las secuencias didácticas. La elección de un libro de texto para trabajar con estudiantes de secundaria debe complementar la selección de otras fuentes de lectura y la producción de materiales por parte de los docentes. Es importante que los estudiantes sepan leer un texto de manera completa y no que solo consulten fotocopias aisladas. No obstante, a partir del análisis de los textos seleccionados para el cuarto año, se desprende que el rol de los profesores es irremplazable al momento de planificar la enseñanza, de seleccionar ejes y conceptos y los materiales correspondientes. Respecto a su rol como profesionales de la enseñanza, los docentes entrevistados expresan,

El rol de los docentes es irremplazable. La autonomía de los estudiantes debe necesariamente ir acompañada de la guía del docente, pero también (y no se puede desdeñar este punto que creo que está en debate en los últimos años) entender también que el docente si bien no es el portador del conocimiento absoluto, si posee un bagaje crítico, denso (conceptualmente) y reflexivo absolutamente necesario para que los estudiantes construyan sus propios conocimientos. Un docente que no conoce su disciplina, ni las disciplinas relacionadas, tendrá menos instrumentos al momento de alcanzar aprendizajes significativos con sus estudiantes (E2).

En este nuevo contexto educativo, los docentes tenemos mayores desafíos al momento de planificar la enseñanza. Todo lo que buscamos tanto docentes como estudiantes está al alcance de nuestras manos con solo hacer un click en el celular. Los docentes tenemos la



responsabilidad de otorgar orientaciones a los estudiantes de cómo acceder a determinados contenidos y no otros, de mostrarles una realidad diferente que no pueden encontrar en internet, ayudarlos a pensar y a reconocer procesos sociales que forman parte de nuestro pasado y de la historia reciente, de que son analíticos y críticos con lo que leen e investigan, que puedan tomar sus propias determinaciones y que sean autónomos. Tenemos grandes desafíos por delante, el docente es guía y organizador, el que posee la creatividad y el saber, el que toma decisiones al momento de seleccionar ante un currículum qué problemáticas selecciona para su abordaje en el aula (E3).

Existen muchas propuestas novedosas para plantear en las aulas, con nuevos perfiles de alumnos. El enciclopedismo, memorístico y rutinario con seguridad ya no es el camino. Pero creo que habría que generar un cambio estructural en el sistema, donde efectivamente podamos emplear la diversidad de recursos que disponemos. La imposibilidad de trabajar con recursos tecnológicos en las aulas, con la cantidad de videos cortos, películas, mapas dinámicos con colores, mapas creativos, hacen que muchas de nuestras clases sean monótonas, inclusive para nosotros mismos. Estamos ante una nueva generación, donde tenemos la obligación de ser parte de ella por lo menos mientras estemos en el ejercicio docente, si es que pregonamos una mejor calidad educativa (E6).

Es fundamental ya que permiten que los estudiantes construyan sus conocimientos en un mundo complejo, cambiante y con gran cantidad y variedad de información al alcance de la mano. Pero a la vez es necesario generar herramientas que permitan analizar críticamente para actuar como futuros ciudadanos participativos y reflexivos (E4).

El rol de los docentes es fomentar el pensamiento crítico y reflexivo, independientemente de la disciplina a la cual se refiera. El “¿para qué?” nunca fue tan necesario como lo es en esta era de globalización, inmediatez y accesos directos. El avance en las comunicaciones y más aún con los múltiples formatos de acceso a la información hace necesaria la persistencia del docente en ser formadores de ciudadanos pensantes. Sería erróneo afirmar que todo el mundo tiene acceso a la información del ciberespacio, pero sí cada día más personas pueden lograr este acercamiento. Esto no significa comprensión de procesos, hechos, contenidos, etc; solo implica “poseer información”, no comprenderla. Aquí es donde ingresa el rol docente como ordenador de la información, como facilitador de accesos, como orientador de contenidos, como promotor del pensamiento crítico (E5).

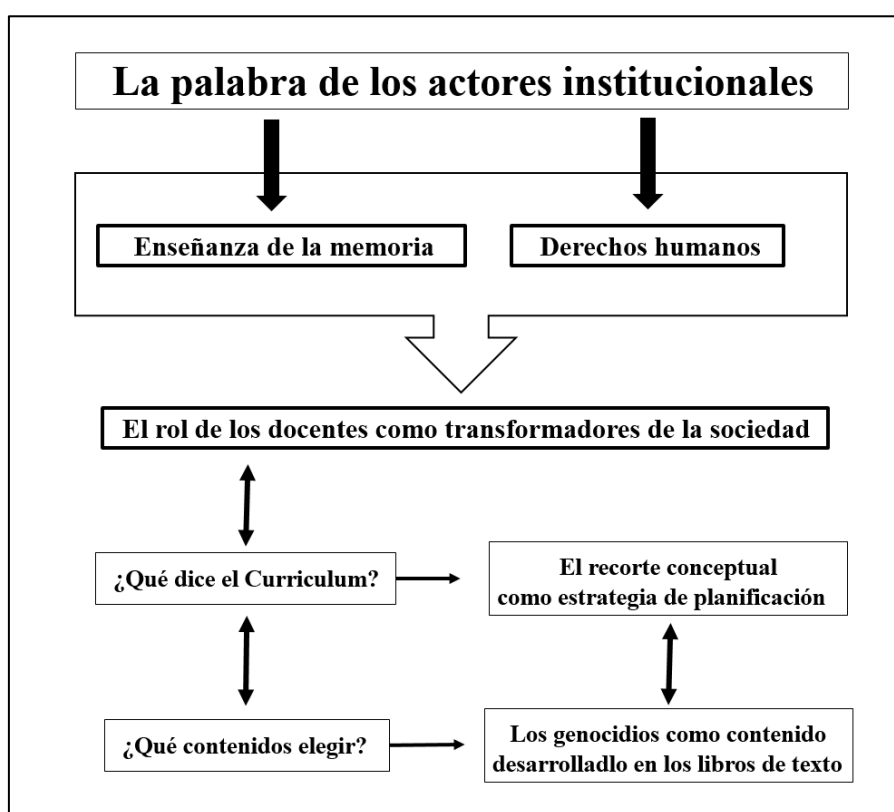
Desde mi experiencia como docente en diversas escuelas secundarias, entiendo que debemos dar respuestas a la realidad de las nuevas generaciones mediando responsabilidades compartidas y en consecuencia poder otorgar más y mejores herramientas en base a sus condiciones y necesidades formativas. Para ello, nuestra tarea de pensar qué y cómo enseñar cobra importancia a la hora de implementar propuestas de enseñanza relevante y actual en función con el contexto educativo actual (E1).

Nosotros tenemos que actuar como nexos entre ese saber, como facilitadores de herramientas para que los y las estudiantes puedan adquirir el mismo y poder construir su propio aprendizaje.

El docente es guía en ese camino del aprendizaje pero también es sostén, transformador de la realidad; de esas frustraciones o logros que el niño o la niña pueda adquirir a lo largo del camino (E7).

En síntesis, a partir de estas ideas cabe preguntarse ¿cuán significativo y relevante es la enseñanza de los genocidios ocurridos en el siglo XX? ¿Estarán los adolescentes, estudiantes de secundaria, interesados en abordar procesos traumáticos de la naturaleza de las ocurridas en contextos genocidas? Es en este punto donde el docente cumple un rol relevante en la planificación de la enseñanza. Despertar el interés por temáticas, desde la perspectiva de los derechos humanos, para que puedan pensarse ellos mismos como sujetos de derecho es uno de los ejes vertebradores de la formación en ciudadanía. En la Figura N° 58 se sintetiza lo abordado en este capítulo.

**Figura N° 58. La palabra de los actores institucionales**



**Fuente:** María Cristina Nin (2019).

## **TERCERA PARTE**

### **Violencias extremas y acciones posgenocidio**

La erradicación de crímenes como el genocidio está estrictamente relacionado con las condiciones internas de las sociedades y los Estados tienen responsabilidad en generarlas. Cuando son los estados los responsables de los ataques contra sus pueblos es el derecho penal internacional el que ofrece mecanismos para juzgar y castigar a los perpetradores de crímenes de lesa humanidad. El crimen de genocidio trasciende las fronteras del derecho y de las relaciones internacionales, está atravesado por valores éticos, filosóficos y humanos debido a que se trata de la pérdida de incontables vidas humanas. Es decir que millones de seres humanos fueron y están siendo aniquilados por políticas de Estado segregacionistas, racistas, generadoras de odio.

En los capítulos precedentes se expusieron dos casos de genocidio ocurridos antes de la creación de la Organización de Naciones Unidas en 1945 y por consiguiente de la Convención para la Prevención y la Sanción del delito de Genocidio adoptada en diciembre de 1948 y puesta en vigor en enero de 1951. Sin embargo, luego de su proclamación se reiteraron los procesos genocidas en diferentes latitudes. En muchos de ellos se le sumaron otros crímenes como la violencia sexual como arma de guerra y la utilización de niños soldados. Crímenes que aún perduran en diversos conflictos y para los cuales el derecho internacional se ha pronunciado generando los mecanismos y la normativa para castigarlos.

En los próximos capítulos se desarrollan los crímenes de violencia sexual, la situación de los niños soldados y sus respectivas normativas judiciales a través de casos y testimonios tomados de fuentes secundarias.

Asimismo se analiza los procesos de construcción de memoria para el caso ruandés, a partir del análisis de lugares de memoria y de los testimonios de sobrevivientes del genocidio.



## Capítulo 11

### Violencias sexuales, crímenes de lesa humanidad

*“Mi supervivencia se basa en defender las víctimas de la violencia sexual”*

Nadia Murad (2018).

*“(…) todos somos deudores ante esas mujeres y sus familias; debemos apropiarnos de su combate; también los Estados que deben cesar de acoger a los dirigentes que han tolerado o, peor, que han utilizado la violencia sexual para acceder al poder. Los Estados deben cesar de recibirlos con una alfombra roja y deben, más bien, trazar una línea roja contra la utilización de la violación como arma de guerra”*

Denis Mukwege (2018).

Los contextos genocidas son violentos sin dudas, las guerras también, pero existen tipos de violencias que merecen ser analizadas y estudiadas con aportes teóricos específicos. Por ello en el presente capítulo se abordarán las violencias extremas, concretamente violencias sexuales. Históricamente en conflictos bélicos las mujeres han sido blanco de ataques sexuales, tomadas como botín de guerra o secuestradas con el propósito de satisfacer los instintos sexuales de miembros de los ejércitos. Las violaciones de mujeres en la Segunda Guerra Mundial, las denominadas mujeres de confort o esclavas sexuales, de origen coreano, al servicio del ejército japonés, las víctimas de violencia sexual durante el período de partición del subcontinente indio, documentan la larga lista de agresiones que las mujeres sufrieron en contextos bélicos (Villellas et al, 2016).

Si bien este proceso estuvo presente a lo largo de la historia pero no muy visible, la producción académica y las investigaciones en campo producidas desde avanzada la década del setenta y con más profundidad, después de finalizados los conflictos de los Balcanes, concretamente en Bosnia (1992-1995) y Ruanda (1994), marcaron el inicio de la discusión a nivel internacional, tanto el plano legal como en el acrentamiento de las investigaciones académicas. La cuestión de los datos constituye un dilema para los estudios debido a que no todas las violaciones son denunciadas, porque muchas de las

víctimas fallecen o buscan ayuda y no se registra. Con menos datos registrados también hay testimonios de violencia sexual ejercida contra hombres y niños, la cual incluye tortura sexual, violación, mutilación de órganos sexuales (Rusell, 2007, Villelas et al, 2016).

La comunidad internacional se encuentra ante el desafío de afrontar esta problemática como asunto de derechos humanos (derecho a vivir en paz, a decidir, a no ser violentados, a la salud, a la educación). Los diferentes agentes que la forman, Organismos Internacionales como la Organización de Naciones Unidas y todas sus instituciones, los Estados, las organizaciones no gubernamentales y los ciudadanos en general, deberían trabajar para la prevención de estas agresiones y para lograr el respeto y la dignidad de las personas.

### **11.1. Contextos bélicos y violencia sexual**

En la actualidad, la violencia sexual varía de acuerdo a los contextos y también dentro de la misma guerra, de un grupo armado a otro y según las características de las organizaciones que intervienen, ya sea estatales o no estatales. Niñas, niños, mujeres y hombres son víctimas de violencia sexual que puede variar entre tortura, violación, mutilación sexual, matrimonios forzados o esclavitud sexual. Para comprender el patrón de violencia contra la población civil, Elisabeth Wood<sup>61</sup> (2012) distingue tres dimensiones: la *frecuencia* con la que ocurren los eventos contra la población civil, el *blanco* o sea la población contra quién está dirigida la violencia, ésta puede ser selectiva cuando se dirige contra un individuo; indiscriminada que se lleva a cabo al azar y la violencia colectiva es la que se ejerce sobre grupos sociales determinados por su identidad o pueblos particulares. La tercera dimensión que propone la autora es la *violencia sexual estratégica*, patrón que se adopta intencionalmente para lograr un objetivo y la *violencia sexual oportunista* que es perpetrada por razones particulares y no por objetivos propuestos por el grupo. Entre la violencia oportunista y la estratégica se puede distinguir una tercera categoría considerada como “práctica”,

Se trata de la violencia que no es ordenada pero sí tolerada por los comandantes y que tiene lugar tanto cuando no es estratégica como cuando lo es (...) una práctica se origina en las unidades de campo como una innovación o como una imitación de las unidades de otros grupos, y, posteriormente se propaga a otras unidades. En el caso de la violencia sexual como práctica, la violencia es tolerada independientemente de que traiga o no beneficios estratégicos (Wood, 2012, p. 27).

---

<sup>61</sup> Elisabeth Wood sostiene a lo largo de sus trabajos (2012, 2016) que existen contextos de guerra en los que no hay violencia sexual o su frecuencia es escasa.

Con mayor frecuencia se registran actos de violencia sexual perpetrados por las fuerzas militares de los Estados en comparación con una menor frecuencia de los grupos rebeldes. “Las fuerzas armadas del 50 % de los Estados analizados cometieron actos de violencia sexual en algún momento, mientras que solo el 42% de los grupos rebeldes y las milicias” (Wood, 2012, p. 33). Las diferentes formas en las que se concreta la violencia estratégica son: la tortura sexual contra personas detenidas; la esclavitud sexual y la violencia sexual generalizada como mecanismo de terror contra un grupo en particular. Esta última se practica en forma grupal y como parte de campañas de “limpieza étnica” (Movilla Pateiro, 2010; Frigolé, 2008; Stavenhagen, 2010), que provocan el desplazamiento forzoso de la población. Otra de las formas es la decisión de los comandantes de compensar a sus tropas con el permiso a practicar violaciones (Wood, 2012).

El impacto de estos actos es físico, psicológico y social. El daño físico provocado por las heridas internas es más difícil de tratar que cualquier otra herida causada en combates. El dolor extremo y los desgarros internos además de la probabilidad de sufrir fístulas vesicovaginales (desgarros), roturas de útero, vagina, contagio de VIH u otras infecciones de transmisión sexual, es mucho más grave en las niñas que en mujeres adultas. El trauma psicológico de la agresión sexual las expone a ansiedad, angustias, riesgos de suicidios o enfermedades mentales. “La mayoría de las sociedades culpan, marginan y castigan a las mujeres -en vez de a los hombres- por la violencia sexual. Es muy posible que su familia repudie a la mujer o a la niña, o que la comunidad la expulse” (Thomas, 2007, p. 16).

Los heridos en combates reciben mayores atenciones por parte de los Estados y familias que los y las afectadas por violencia sexual. El tabú, vergüenza y los estigmas que generan las violaciones implican el ocultamiento de esas heridas psicológicas y el aumento del desmembramiento social. Sin embargo, la intencionalidad de esos actos los convierten en crímenes de guerra, y en consecuencia, deberían recibir atención integral para sanar todo tipo de heridas. “La violación sexual no es un daño colateral inevitable de la guerra. Sus víctimas -mujeres y hombres de todas las edades- no cayeron en el fuego cruzado o a causa de un misil errático. Fueron violadas intencionalmente” (Wood, 2012, p. 53).

La violencia sexual utilizada como arma en las guerras complementa la idea de matar al enemigo de manera tan potente que logra destruir la trama socio cultural de las poblaciones agredidas. La mujer simboliza el sostén de la familia, su estabilidad, la transmisión de valores, la vida y la cultura del pueblo al que pertenecen. Destruir la cultura es el objetivo prioritario;

Cuando se emplea como un instrumento de guerra estratégico y sistemático -como en Ruanda, Sudán, Sierra Leona, Kosovo y otros muchos conflictos-, la violencia sexual puede llevar a la destrucción cultural. (...) El daño a la vida cultural y comunitaria originado por el empleo de la violencia sexual en la guerra puede perdurar durante generaciones. El daño psicológico a largo plazo y el sufrimiento continuo significan que este tipo de violencia afecta no solo a la sobreviviente inmediata, sino también a sus hijos, nietos, familia directa, familia lejana y vida comunitaria (Thomas, 2007, p 16).

La violencia sexual en los conflictos también puede analizarse desde la economía política ya que las guerras son procesos políticos y la economía las moviliza. La relación entre género y economía política explica la compleja trama compuesta por el tráfico de armas, la explotación de recursos, el mercado internacional, el poder de diferentes grupos y la violencia sexual, que se activa en torno a los conflictos armados. Villellas et al (2016, p. 12) explica que estos flujos funcionan “(...) a través de complejas redes de relaciones que involucran a insurgencias, fuerzas estatales, aliados políticos, diásporas, actores en países vecinos, empresas de seguridad privadas, compañías multinacionales”. Esta trama de relaciones de poder se fue construyendo luego de la Segunda Guerra Mundial, dando lugar a lo que se conoce como nuevas formas de guerras denominadas conflictos asimétricos. Este nuevo tipo de conflictos “(...) se producen entre ejércitos regulares, a veces dotados de armamento sofisticado, y grupos armados irregulares, con armamento convencional, que en el pasado tuvieron a la guerrilla como su mejor exponente, a la que hoy se suman los diversos tipos de fuerzas reclutadas y pagadas por diferentes señores de la guerra y los grupos terroristas” (Méndez, 2011, p. 258).

Otra característica de la nueva era de los conflictos, es que a diferencia de las dos conflagraciones mundiales, las víctimas en su mayoría son civiles. El interés por determinado recurso o territorio convierten a la población civil y al patrimonio histórico en blancos estratégicos sobre los que actúan mediante destrucciones sistemáticas como asesinatos en masa, mutilaciones, violaciones masivas, torturas, desplazamientos forzosos. Estas acciones derivan en el terror de las poblaciones atacadas y de este modo, se favorecen los saqueos y la ocupación del territorio.

Un actor que aparece en este nuevo contexto son las empresas privadas que cumplen el rol de mercenarios contratados para realizar misiones por encargo. Estas Compañías Militares Privadas (Azzellini, 2005; Méndez, 2011) son contratadas por Estados y Organismos y se desempeñan como un actor económico dentro del sistema capitalista de mercado. En este contexto, la violencia sexual que sufren los más débiles del sistema, actúa como “(...) expresión de hipermasculinidades al servicio de actores que persiguen beneficios e intereses económicos” (Villellas et al, 2016, p 12). La prioridad es el beneficio económico por sobre el respeto de los derechos humanos, de este modo, se acentúan las desigualdades de género regidas por una organización patriarcal de las relaciones de poder.



## **11.2. Fragmentación territorial y violencias: el caso de la ex Yugoslavia como antecedente**

La desintegración del territorio de Yugoslavia fue resultado del surgimiento de un nacionalismo agresivo. Después de la Segunda Guerra Mundial, la guerra de la ex Yugoslavia, durante la década de los noventa, fue el primer conflicto armado en el continente europeo. Se caracterizó por ser un Estado multiétnico y multicultural, y vivir un proceso de conflicto étnico y de descomposición política que resultó en la guerra que dio lugar a la fragmentación territorial y la emergencia de nuevos estados (Bonamusa, 1998; Feierstein, 2016). Como consecuencia, el conflicto produjo el éxodo de poblaciones a causa de las presiones ejercidas por las políticas de asimilación y de limpieza étnica, y por la falta total de derechos para los que se encontraban en situación de minoría. “En los Balcanes, este movimiento obligado de poblaciones expulsadas de un territorio se llamó purificación étnica, en particular para calificar las distintas operaciones de limpieza practicadas esencialmente por Serbia y Croacia a principios de la década de 1990” (Osorio, 2005, p. 80)

La desintegración de Yugoslavia se dio en un contexto de expansión del proyecto neoliberal, que fue producto de diversos programas patrocinados por el Fondo Monetario Internacional (FMI) los que aceleraron la descomposición del sector industrial yugoslavo,

En el otoño de 1989, poco antes de la caída del Muro de Berlín, el primer ministro yugoslavo Ante Markovic se reunió en Washington con el presidente George Bush con el propósito de puntualizar las negociaciones para un nuevo paquete de ayuda financiera. A cambio de la asistencia, Yugoslavia debía instrumentar reformas económicas aún más drásticas, incluyendo otra devaluación de la moneda, nuevo congelamiento de salarios, recortes agudos en el gasto público y la eliminación de empresas de propiedad social o sindical (Chossudovsky, 2002, p. 298).

A partir de la década de 1990, con la disolución del sistema comunista que sustentaba a la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) comenzaron a desintegrarse Estados y a surgir nuevos, dando lugar a una reconfiguración del mapa geopolítico del mundo. Previo a ese contexto, la ex – Yugoslavia era una federación constituida por seis naciones: Croacia, Serbia, Bosnia - Herzegovina, Macedonia, Eslovenia y Montenegro. Éstas, luego de la disolución de la federación, van a constituirse como Estados.

Desde entonces, se convirtió en una región de permanentes conflictos y tensiones, un espacio heterogéneo, desintegrado y complejo, como consecuencia de la diversidad étnica – religiosa: “(...) una mayoría de católicos en Croacia y Eslovenia; de ortodoxos en Serbia, Montenegro y Macedonia; y de musulmanes en Bosnia - Herzegovina, además de minorías protestantes y judías” (Bonamusa, 1998, p. 189).

Antes de la desintegración, los distintos pueblos se encontraban dispersos en el territorio, en convivencia unos con otros. Con la caída del sistema comunista europeo, la identidad artificial de la Federación Yugoslava se desarticuló y los nacionalismos resurgieron con fuerza, siendo el serbio el más destacado. Desde 1987 Milosevic estimuló la creación de la “gran serbia” para reunir a todos los serbios dispersos en Yugoslavia. A partir de la disolución de la Federación, el gobierno de Serbia se propone incorporar a su territorio zonas de otras repúblicas donde había mayoría de serbios.

Con la independencia de Croacia y Eslovenia, las dos naciones más ricas de la región, comenzaron en el resto de los ex estados yugoslavos guerras que se caracterizaron por el genocidio de diversos pueblos y se perpetraron las llamadas “limpiezas étnicas” en Kosovo, Croacia y Bosnia - Herzegovina. En estas guerras, “(...) miles de mujeres y hombres morían asesinados y otros eran reunidos en campos de concentración; las mujeres eran objeto de una violación sistemática por parte de los militares y paramilitares, en especial serbios, como táctica de guerra” (Osorio, 2005, p. 76).

Entre los años 1992 y 1995, entre 25.000 y 60.000 mujeres fueron violadas en Bosnia y Herzegovina. Las vejaciones sexuales no se debían únicamente al caos generado por una guerra sino que obedecieron al propósito de perpetrar la limpieza étnica por parte de milicias serbias y serbobosnias contra la población bosnia, en su gran mayoría musulmana, a través de la violación. La vejación sexual se convirtió en un arma de guerra para acabar con el equilibrio poblacional a través de embarazos forzosos, mutilaciones que impedían tener más hijos así como mediante una humillación cultural y religiosa que dejaría secuelas de por vida a las víctimas de las agresiones, las mujeres, pero también sobre sus familias, muchas veces testigos directos de la violación (Kucukalic Ibrahimovic, 2014, p. 3).

La violencia sexual sobre las mujeres de Bosnia- Herzegovina es tipificada como un crimen de guerra por la Comunidad Internacional. Según Osorio (2005, p. 82), “(...) las mujeres fueron capturadas, violadas sistemáticamente, embarazadas y llevadas al término de su embarazo sin poder abortar, con el fin de hacerles traer al mundo, como fue dicho en cada campo de concentración, a los niños de otro grupo etnoreligioso”. La cultura tradicional serbia se ve fuertemente atravesada por este sistema, con lo cual el hecho de que los hombres serbios violen a las mujeres bosnias, da cuenta de que ejercen sobre ellas una territorialidad. Aquí, la violencia sexual se constituye como una acción sistemática y no sólo como una agresión que atraviesa lo moral y físico; sino que el objetivo es romper con la herencia por linaje que pasa a través de la figura masculina, generando “(...) un asesinato identitario específico que cambia definitivamente a la mujer y ataca el espacio de la reproducción de toda su comunidad” (Osorio, 2005, p. 82).

Más allá de las secuelas que esto generó, fueron las propias mujeres que crearon organizaciones no gubernamentales (ONG) para que se indemnice a las víctimas y que

sean reconocidas públicamente, además de solicitar que el gobierno realice pagos en concepto de indemnizaciones. Entre estas organizaciones se encuentran: Mujeres Víctimas de la Guerra, el Centro de Rehabilitación de la Tortura en Sarajevo, Vive Zene (que vivan las mujeres), entre otras.

La fragmentación territorial y la violencia sexual con fines tácticos implementados en la ex Yugoslavia dio lugar a emergencia de paisajes de atrocidades colectivas (Osorio, 2005). El proceso es reciente y las reparaciones ofrecidas resultan insuficientes.

### **11.3. La violencia sexual en el marco de la normativa internacional**

La violencia sexual que ocurre en contextos de paz y de conflictos armados es una vulneración a los derechos humanos pero además, en este último caso, constituye una violación del Derecho Internacional Humanitario (DIH). El tratamiento de este fenómeno se puede abordar desde tres sectores del Derecho Internacional Público: a) el derecho Internacional de los Derechos Humanos, b) el Derecho Internacional Humanitario y c) el Derecho Internacional Penal.

A comienzos de la década del noventa, luego de la guerra de los Balcanes en la que se denunciaron violaciones sistemáticas a mujeres, especialmente musulmanas, la comunidad internacional exigió al Consejo de Seguridad de Naciones Unidas la conformación de un Tribunal especial para juzgar los crímenes de guerra. A través de la Resolución N° 827 /1993 se creó el Tribunal Penal Internacional para la ex Yugoslavia (TPIY). Durante esta guerra<sup>62</sup> la violencia no solo incluyó violaciones repetidas y en grupos sino también la tortura sexual, embarazos forzados, presencia obligada en violaciones a otras mujeres y diferentes agresiones. “Entre las estrategias de violencia sexual, se denunció el uso de los llamados “campos de violación<sup>63</sup>” en referencia al uso de edificios como escuelas, fábricas, restaurantes, burdeles, entre otros, como centros en que se mantenía retenidas y se violaba a mujeres” (Villellas et al, 2016, p. 6).

En el año 1998 el Tribunal Penal Internacional para Ruanda (TPIR) sentenció a Jean Paul Akayesu<sup>64</sup> como instigador clave en las matanzas de la región y por colaborar

---

<sup>62</sup> El Campo de Celebici, ubicado en el municipio de Konjic en Bosnia Herzegovina es uno de los lugares donde se cometieron abusos y sus responsables fueron juzgados en 1998. La sentencia esta disponible en: [www.cejil.org/sites/default/files/legacy\\_files/V.%20Tribunal%20Penal%20Internacional%20para%20la%20Ex%20Yugoslavia\\_1.pdf](http://www.cejil.org/sites/default/files/legacy_files/V.%20Tribunal%20Penal%20Internacional%20para%20la%20Ex%20Yugoslavia_1.pdf)

<sup>63</sup> En inglés se denominan rapes camps. En la película “En tierra de sangre y miel” (2011, dirigida por Angelina Jolie) se pueden visualizar escenas del secuestro de mujeres musulmanas, encierro y violaciones en este tipo de campos.

<sup>64</sup> J. P. Akayesu era alcalde de un pueblo de Ruanda cuando comenzó el genocidio. Un grupo de mujeres Tutsis se fueron a quejar por las desapariciones de sus maridos, Akayesu hizo detener a las mujeres en el

e impulsar los actos de violación como forma de genocidio. El Tribunal consideró que las violaciones perpetradas contra mujeres miembros de la etnia Tutsi constituían un genocidio.

Luego de las denuncias respecto a lo sucedido en Yugoslavia y en Ruanda es la primera vez que se realizan conexiones jurídicas entre genocidio, delito de violación y depuración étnica<sup>65</sup>. “(...) la violación considerada como un delito o como una violación de derechos humanos, se concibe como un acto cometido contra el individuo. [...] el genocidio es, en última instancia la negación del derecho a la vida de determinados grupos humanos” (De Vito, Gill y Short, 2009, p. 36).

En el año 2000 se aprueba la Resolución N° 1325 del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas sobre Mujer, Paz y Seguridad, la cual otorga un marco para que las sociedades civiles reclamen a los gobiernos y planteen la problemática de la violencia sexual en las guerras y posguerras. Si bien esta Norma insta a los gobiernos a terminar con la impunidad de la violencia sexual que cometan grupos armados no garantiza la seguridad de las niñas y mujeres u otros grupos vulnerables. Fue una iniciativa positiva que dio comienzo a un camino de reclamos legales y concreción de otras legislaciones.

En el año 2002 entra en vigencia, luego de varios años de tratamiento y discusión, el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional<sup>66</sup>, que considera en su Artículo 7° inciso (1) (g) a la violación, esclavitud sexual, prostitución forzada, embarazo forzado, esterilización forzada o cualquier otra forma de violencia sexual de gravedad comparable como *crímenes de lesa humanidad* a los actos que se cometan como parte de un ataque generalizado o sistemático contra una población civil y con conocimiento de dicho ataque. También el artículo 8° (2) (b) (xxii) y 8° (2) (e) (vi) considera a estos actos como *crímenes de guerra*.

En el documento denominado “Los Elementos de los Crímenes” publicado por la Corte Penal Internacional, la violación se define como: la invasión del cuerpo de una persona mediante una conducta que haya ocasionado la penetración, por insignificante que fuera, de cualquier parte del cuerpo de la víctima o del autor con un órgano sexual o del orificio anal o vaginal de la víctima con un objeto u otra parte del cuerpo. Que la invasión haya tenido lugar por la fuerza, o mediante la amenaza de la fuerza o mediante

---

mismo ayuntamiento y ordenó las violaciones múltiples y públicas durante días a manos de sus guardias, a los que instó a cometer estos actos. Luego muchas de ellas fueron asesinadas.

<sup>65</sup> Como ya se mencionó, durante la Segunda Guerra Mundial se registraron diferentes formas de violencia sexual y de género, tales como esterilización médica, feticidio y feminicidio con la intención de destruir a los grupos considerados inferiores a través del control de las capacidades reproductivas.

<sup>66</sup> El texto del Estatuto de Roma que se distribuyó como documento A/CONF.183/9, de 17 de julio de 1998, enmendado por los procèsverbaux de 10 de noviembre de 1998, 12 de julio de 1999, 30 de noviembre de 1999, 8 de mayo de 2000, 17 de enero de 2001 y 16 de enero de 2002. El Estatuto entró en vigor el 1° de julio de 2002.

coacción, como la causada por el temor a la violencia, la intimidación, la detención, la opresión psicológica o el abuso de poder, contra esa u otra persona o aprovechando un entorno de coacción, o se haya realizado contra una persona incapaz de dar su libre consentimiento (Los Elementos de los Crímenes, 2000).

El Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), la Comisión Europea y el gobierno de Bélgica organizaron en el año 2006 un Simposio Internacional sobre “Violencia de Género durante y con posterioridad a los Conflictos”, en el cual se reunieron agentes de diferente origen como representantes de ONU, de ONG, investigadores, activistas, miembros de gobiernos, trabajadores humanitarios representantes de la Corte Penal Internacional y de los medios de comunicación. La reunión dio como resultado un documento denominado “Llamamiento a la Acción de Bruselas”, que delinea actuaciones para finalizar con la impunidad de los perpetradores, acciones para financiar planes de gobiernos para finalizar con la violencia sexual, elaboración de marcos normativos en cada Estado, entre otros<sup>67</sup>.

En el año 2007, se elabora el documento “La Iniciativa de las Naciones Unidas para Detener la Violencia Sexual en Situaciones de Conflicto” que aglutina la labor de 12 organismos<sup>68</sup> de la ONU, con el objetivo de eliminar la violencia sexual en situaciones de conflicto. Se trata de una tarea impulsada por la ONU para mejorar la coordinación y la rendición de cuentas, ampliar las programaciones y las acciones de promoción, y para apoyar los esfuerzos nacionales orientados a prevenir la violencia sexual y responder con eficacia a las necesidades de las sobrevivientes.

En el año 2008, se proclama la Resolución N° 1820 que se convirtió en la primera que reconocía la violencia sexual como táctica de guerra, ya sea cuando se utiliza de forma sistemática para lograr fines militares o políticos o cuando se recurre a ella de manera oportunista por motivos culturales o escudándose en la impunidad. Esta resolución identifica la violencia sexual como amenaza para la paz y la seguridad internacionales por lo que necesita una respuesta desde el punto de vista de la seguridad. Además, reconoce que esos actos pueden agudizar las situaciones de conflicto armado y constituir un impedimento para el restablecimiento de la paz y la seguridad. También

---

<sup>67</sup> Se puede consultar el documento del “Llamamiento a la Acción de Bruselas en el siguiente enlace: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/3098/1/80.pdf>. Fecha de consulta: 14/6/19.

<sup>68</sup> Los Organismos son: La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los derechos Humanos (ACNUDH), la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), el Departamento de Asuntos Políticos (DAP), Departamento de Operaciones de Mantenimiento de la Paz (DOMP), el Fondo de la Población ( FNUAP), la Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios (OCAH), la Organización Mundial de la Salud (OMS); el Programa conjunto sobre VIH/SIDA (ONUSIDA), el Programa Mundial de Alimentos (PMA); el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Fondo para la Infancia (UNICEF) y el Fondo para la Mujer.

señala que la violación y otras formas de violencia sexual pueden constituir un crimen de guerra, un crimen contra la humanidad o un acto de genocidio.

En el año 2009, se sanciona Resolución N° 1888, la cual refuerza la N°1820, instaurando un liderazgo, la aportación de conocimientos especializados y la mejora de la coordinación entre las/os diferentes interesadas/os implicadas/os en la respuesta a la violencia sexual asociada a las situaciones de conflicto.

En 2010 se elabora la Resolución N° 1960 que proporciona un sistema de rendición de cuentas para acabar con la violencia sexual asociada a situaciones de conflicto. La resolución exige elaborar listas de agresores e informes anuales sobre sospechosos de cometer o ser responsables de actos de violencia sexual. Además, dispone la recogida estratégica, coordinada y oportuna de información y su presentación al Consejo de Seguridad, sobre la violencia sexual asociada a situaciones de conflicto, e insta a los Estados a asumir compromisos con plazos concretos para abordar la cuestión.

La Resolución N° 2106 de la ONU, adoptada en 2013, agrega mayores detalles sobre el funcionamiento de las resoluciones anteriores sobre este tema. Insta a todos los actores, incluyendo al Consejo de Seguridad y los involucrados en los conflictos armados, los Estados miembros y organismos de Naciones Unidas, a trabajar para implementar los mandatos anteriores y combatir la impunidad por estos crímenes.

Los instrumentos y normativas que sustentan el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, tanto la declaración Universal de los Derechos Humanos, del 10 de diciembre de 1948 como el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos del 16 de diciembre de 1966, carecen de una mención explícita acerca de la violencia contra la mujer o diferentes tipos de agresiones sexuales. Por su parte, la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación de la Mujer, del 18 de diciembre de 1979, tampoco lo hace. Es por este motivo que el Comité encargado de su vigilancia en el año 1992, reconoce a la violencia contra la mujer como discriminación y en relación a los conflictos armados establece que las guerras y la ocupación de los territorios aumentan la prostitución, la trata de mujeres y los actos de agresión sexual, y que esto requiere adoptar medidas punitivas y protectoras (Movilla Pateiro, 2010).

La Convención para la Prevención y Sanción del Genocidio (1948), no contempla a las mujeres como grupo a proteger, tampoco lo hace la Convención contra la Tortura y otros tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes (1984). En 1956 se sancionó la Convención Suplementaria sobre la Abolición de la Esclavitud, Trata de Esclavos e Instituciones y Prácticas Análogas que tampoco menciona expresamente la violencia sexual. En la declaración sobre la Protección de las Mujeres y el Niño en Estados de Emergencia o de Conflicto Armado (1974) se reconoce la vulnerabilidad a ambos grupos pero no se contemplan las agresiones sexuales como prohibición.

Respecto al Derecho Internacional Humanitario y en relación a la violencia sexual en Conflictos Armados está constituido por los Cuatro Convenios de Ginebra de 1949 y sus dos Protocolos Adicionales de 1977. “Estos convenios diferencian en el caso de conflictos armados internacionales entre infracciones graves, que son las que constituyen crímenes de guerra y van a ser objeto de jurisdicción universal, y el resto de infracciones” (Movilla Pateiro, 2010, p. 5). A pesar de que los actos de violencia sexual no se incluyen dentro de las infracciones graves por la magnitud y brutalidad de los actos y sus consecuencias físicas y psicológicas la justicia internacional a Través de los Tribunales Penales Internacionales para la Antigua Yugoslavia y para Ruanda los consideró como crimen de guerra. Posteriormente se tipificaron en el Estatuto de la Corte Penal Internacional, como ya se mencionara en páginas anteriores.

En el marco del Derecho Penal Internacional se crean por Resoluciones del Consejo de Seguridad de Naciones Unidas, el Tribunal Penal Internacional para la Antigua Yugoslavia (TPIY) en 1993 y el Tribunal Penal Internacional para Ruanda (TPIR) en 1994.

El TPIY incluyó la violación como crimen de lesa humanidad, junto con otros delitos como la tortura y el exterminio, cuando se cometen en conflictos armados y van dirigidos contra una población civil. En el año 2001 se convirtió en el primer tribunal internacional que halló culpable a un acusado de violación como crimen de lesa humanidad. Además, a partir de los juicios se logró ampliar la definición de esclavitud como crimen de lesa humanidad para incluir la esclavitud sexual. Con anterioridad, el trabajo forzoso era el único tipo de esclavitud considerado crimen de lesa humanidad.

El TPIR declaró también que la violación es un crimen de guerra y de lesa humanidad. En 1998, el TPIR se convirtió en el primer tribunal internacional que halló culpable a un acusado de cometer violación como crimen de genocidio (utilizado para perpetrar el genocidio). En el juicio contra un ex alcalde, Jean-Paul Akayesu, se determinó que la violación y el asalto sexual constituían actos de genocidio por cuanto se habían cometido con la intención de destruir, en su totalidad o en parte, al grupo étnico Tutsi. De acuerdo a lo expresado por Wallstrom (2012), en Rwanda, fueron violadas durante los tres meses de genocidio (1994) entre 100.000 y 250.000 mujeres.

En otros escenarios de conflicto también se registran estos hechos. Los organismos de Naciones Unidas calculan que más de 60.000 mujeres fueron violadas durante la guerra civil en Sierra Leona (1991-2002), más de 40.000 en Liberia (1989-2003), hasta unas 60.000 en la ex Yugoslavia (1992-1995) y al menos 200.000 en la República Democrática del Congo durante los 12 años de guerra transcurridos.

No obstante los avances en materia de derechos, de políticas públicas de protección y también la visibilización de la problemática de la violencia sexual en contextos de conflictos armados, esta práctica continúa desarrollándose en diferentes territorios y provoca desplazamientos forzados, daños físicos y psicológicos irreparables. Las consecuencias avanzan hacia la exclusión de comunidades de sus tierras, el desarraigo, la ruptura de la trama social, la humillación de mujeres, hombres, niños y niñas.

El futuro sigue plagado de retos y desafíos en cuanto al trabajo para erradicar la violencia sexual tanto en contextos de paz como en guerras. Más bien el reto es finalizar con los conflictos armados. Los Estados, Organismos Internacionales, Instituciones educativas y de Investigación y ONG tendrán que trabajar de manera rigurosa para relevar la problemática y brindar atención a las víctimas. Luchar contra la tolerancia y la impunidad de estos crímenes es indispensable para visibilizar el fenómeno y transformarlo. La memoria histórica y la memoria del presente de las víctimas y sobrevivientes precisa de la correspondiente restauración.

Los actuales conflictos<sup>69</sup> activos en diferentes continentes han registrado utilización de violencia sexual. Son ejemplos de ello, Irak, Myanmar, Sudán, Sudán del Sur, y la República Democrática del Congo, territorio donde la problemática continúa desde hace décadas. La problemática de la violencia sexual en contextos de guerra, tuvo especial visibilización a nivel internacional en 2018 por el otorgamiento del Premio Nobel de la Paz compartido entre el Dr Denis Mukwege (RD Congo) y Nadia Murad, de origen Yazidí, (Irak), quienes luchan por el fin de la violencia sexual.

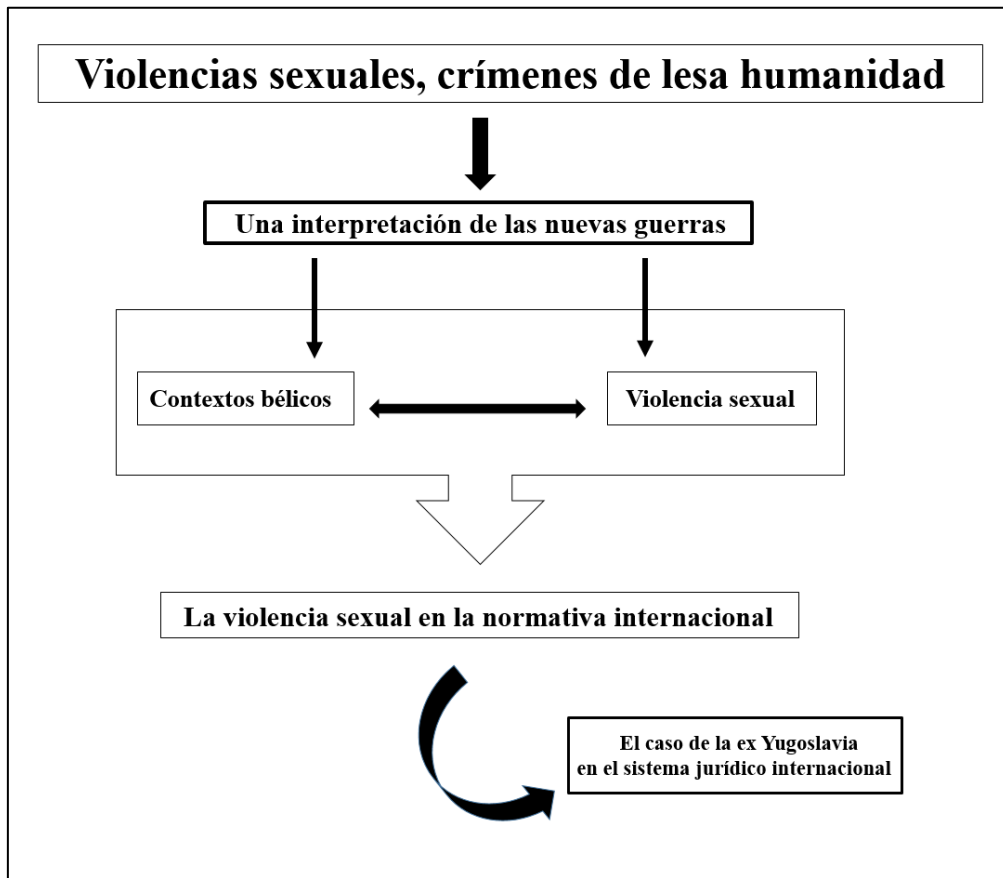
El abordaje de esta problemática contemporánea es una temática que interpela a la investigación y a la enseñanza (Figura N° 59). Lejos de pensar en derechos sexuales y reproductivos, las mujeres en estos contextos de conflicto son desprovistas de la soberanía sobre sus propios cuerpos.

---

<sup>69</sup> El Consejo de Seguridad de Naciones Unidas el 23 de marzo de 2018 publica el “Informe del Secretario General sobre la Violencia relacionada con los Conflictos” en el cual se expresa la preocupación por la continuidad y expansión a nuevas áreas de tensión de este tipo de violencia. El Informe cuenta con detalles de territorios afectados, identifica a los actores involucrados en cada caso y elabora recomendaciones para los Estados. Disponible en: <https://www.refworld.org/es/pdfid/5ad4da0c4.pdf>.



**Figura N° 59. Violencias sexuales, crímenes de lesa humanidad**



**Fuente:** María Cristina Nin (2019).



## Capítulo 12

### Niños y niñas soldado en contextos genocidas

*“Rwanda’s children have seen the worst of humanity”  
Los niños de Ruanda han visto lo peor de la humanidad  
(Human Rights Watch, 2003, p. 6.)*

En la actualidad existen conflictos armados activos en diferentes territorios, en los cuales se estima que hay trecientos mil niños y niñas soldados. Si bien desde 1989, fin de la Guerra Fría se experimenta un descenso en el número de países afectados por los conflictos armados (definidos como aquellos con al menos 25 víctimas mortales derivadas del combate en un año), desde 2011 se produjo un aumento. Tal como se afirmó en el capítulo 8, y según datos de ALERTA 2018 (2018), el Informe sobre Conflictos, Derechos Humanos y Construcción de Paz, en el año 2017 persistían treinta y tres conflictos armados.

A escala mundial, el 16% de la población total de niños se ve afectada por conflictos. La distribución regional es muy desigual ya que en Oriente Medio se encuentra el 39 %, en África el 21 %, en Asia 14 %, en Europa el 7 % y en América el 6 % de esos niños afectados por conflictos. Las mayores crisis documentadas en el año 2018 fueron las de Myanmar, República Centroafricana, República Democrática del Congo, Siria, Sudán del Sur y Yemen. En estos territorios hubo un fuerte aumento de violaciones graves hacia menores. En Siria, los niños sufrieron el mayor número de violaciones registradas hasta ahora en el país. En la República Democrática del Congo, la crisis en las Kasais provocó que se multiplicaran por ocho los ataques a escuelas y hospitales. Otra de las modalidades de la utilización de niños soldados es la de bombas humanas y su

participación en ataques suicidas, como el caso registrado en Nigeria<sup>70</sup> (ONU, 2018a y b).

Según Save The Children<sup>71</sup> (2018) el número de niños que viven en zonas de conflicto ha aumentado en más de un 75% desde principios de la década del noventa, en ese entonces eran aproximadamente doscientos millones, en el año 2016 se registran unos trescientos cincuenta y siete millones de niños viviendo en zonas de conflicto. De estos niños, 165 millones se ven afectados por conflictos de alta intensidad. En un contexto de estas características, no tienen acceso a la educación ni a centros sanitarios y la violencia es parte de su vida cotidiana. Indagar sobre esta temática permitirá conocer y comprender la problemática de gran cantidad de niños que se encuentran desprotegidos y posibilitará generar debates, reflexiones y propuestas en torno a este problema socioterritorial.

### **12.1. La protección a los niños. Normas y actores**

De acuerdo a los Principios de la Ciudad del Cabo (1997), la definición de un “niño o niña soldado” que toma UNICEF es todo menor de 18 años que forma parte de cualquier tipo de fuerza armada regular o irregular o grupo armado en cualquier capacidad, como por ejemplo, aunque no solamente: cocineros, portadores, mensajeros, y cualquiera que acompaña a estos grupos que no sean miembros de la familia. Incluye niñas y niños reclutados para practicar actividades sexuales y/o contraer matrimonio obligatorio. Es decir, no solo hace referencia a la portación de armas ya que los menores son buscados para realizar todo tipo de tareas y son motivo de múltiples abusos.

La idea de ofrecer una protección especial a los niños tuvo un impulso progresivo desde mediados del siglo XIX. Se posibilitó de este modo el desarrollo de los derechos de la infancia otorgando protección en sus trabajos y garantizándoles educación. Es en el siglo XX, en 1924, cuando se aprueba la primera Declaración<sup>72</sup> de los derechos del niño denominada también Declaración de Ginebra. La Segunda Guerra Mundial dejó a miles de niños desprotegidos y en situación de precariedad, situación que motivo a la ONU a

---

<sup>70</sup>“Cadena de ataques de Boko Haram en Nigeria: niñas suicida y soldados que huyen”. La Vanguardia, 15/1/15. Fuente: <https://www.lavanguardia.com/internacional/20150115/54423380924/cadena-ataques-boko-haram-nigeria-ninas-suicida-sol>

<sup>71</sup> En 1919 dos hermanas, Eglantyne Jebb y Dorothy Buxton fundan en Londres “Save the Children” con el propósito de recaudar fondos para niños afectados por la Primera Guerra Mundial. Desde entonces trabaja en diferentes áreas que atienden a la infancia, tiene sedes en 120 países (<https://www.savethechildren.es/>). Una de las tareas es la elaboración de informes como el que se cita en este capítulo. Una de sus fundadoras dijo: “Todas las guerras, justas o injustas, desastrosas o victoriosas, son guerras contra el niño”.

<sup>72</sup> Esta declaración tenía carácter no vinculante por lo tanto los Estados no tenían obligación de cumplirla.

crear en 1947 UNICEF (Fondo de Naciones Unidad para la Infancia), organismo que desde entonces trabaja para la protección de los derechos de la infancia.

En 1948, La Declaración Universal de los Derechos Humanos reconoce que la infancia tiene derecho a cuidados especiales. En 1959 la Asamblea General de Naciones Unidas aprueba la Declaración de los Derechos del Niño, documento no vinculante que hace referencia a los menores como seres humanos capaces de desarrollarse física, mental, social, moral y espiritualmente con libertad y dignidad.

La participación activa de niños en las guerras no es un fenómeno nuevo, sin embargo es a fines del siglo XX cuando se publican los primeros informes al respecto. El problema fue visualizado por miembros del Comité de la Cruz Roja Internacional, otras ONG y Naciones Unidas. De este modo la sociedad comienza a visualizar la realidad de los niños soldado. Desde el Derecho Internacional Humanitario (DIH), los niños reciben una protección especial. En el caso de conflictos bélicos internacionales o internos, los menores gozan del beneficio de protección general y deben recibir un trato humano. En los Convenios de Ginebra de 1949 y sus respectivos Protocolos I y II de 1977 se contempla la protección de los niños.

La Convención de los Derechos del Niño de 1989 y el posterior Protocolo Facultativo de dicha Convención, establecen los límites de la participación de niños en conflictos armados. Este documento tiene carácter vinculante, debido a que es ley los países firmantes tienen la obligación de cumplirla. Se convirtió en organismo de vigilancia y control de las Obligaciones de los Estados para con los Derechos de la niñez. A partir de esta Convención son considerados niños “(...) todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado la mayoría de edad” (Artículo 1), sin embargo, el texto no aborda en profundidad la cuestión de los niños soldado. El reclutamiento de menores se admitía siempre y cuando fueran mayores de 15 años. Así lo expresan dos de sus artículos, el 38.2: “Los Estados Partes adoptarán todas las medidas posibles para asegurar que las personas que aún no hayan cumplido los 15 años de edad no participen directamente en las hostilidades” y el 38.3: “Los Estados Parte se abstendrán de reclutar en las fuerzas armadas a las personas que no hayan cumplido los 15 años de edad. Si reclutan personas que hayan cumplido 15 años, pero que sean menores de 18, Los estados Partes procurarán dar prioridad a los de más edad”. Por lo tanto, los Estados tenían la decisión de reclutar o no menores para conflictos armados, situación que no cesó en los años que siguieron desde la proclamación de la Convención de los Derechos del Niño de 1989.

En este contexto, la Organización para la Unidad Africana a través de la Carta Africana sobre los Derechos y el Bienestar del Niño (1990) efectivizan un avance ya que definen al niño como todo ser humano menor de dieciocho años y regula la participación

de los niños en guerras tal como lo expresa en su Artículo 22: “Los Estados Partes de la presente Carta tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que los niños no tomen parte directamente en las hostilidades, en particular absteniéndose de reclutarlos”.

En 1990 en la Cumbre Mundial de Naciones Unidas a favor de la Infancia<sup>73</sup> se discute sobre esta práctica, se la considera una violación a los derechos humanos y se comienza a utilizar el término “niños soldado”. Tres años después se solicita a un experto que elabore un informe, dicho trabajo fue presentado por Graça Machel, ex Ministra de Educación de Mozambique, y se tituló, “Promoción y Protección de los Derechos de los Niños: Impacto de los Conflictos Armados en la Infancia”. En este informe publicado en 1996, se decía:

Una de las tendencias más alarmantes en los conflictos armados es la participación de los niños como soldados. Los niños integran ejércitos en los que desempeñan funciones de apoyo, como cocineros, cargadores, mensajeros y espías. Sin embargo, cada vez se observa más que los adultos incorporan a los niños soldados deliberadamente. Algunos comandantes han observado la conveniencia de utilizar a los niños soldados porque son "más obedientes, no cuestionan las órdenes y son más fáciles de manipular que los soldados adultos". En una serie de 24 estudios de casos sobre la utilización de los niños como soldados preparados para el presente informe, que comprenden conflictos ocurridos durante los 30 últimos años, se ve que tanto los ejércitos gubernamentales como los ejércitos de rebeldes de todo el mundo han reclutado decenas de miles de niños. La mayoría de ellos son adolescentes aunque muchos niños soldados tienen 10 años de edad o menos. Si bien la mayoría son varones, también reclutan niñas. Los niños que más frecuentemente se convierten en soldados son los que proceden de orígenes empobrecidos y marginados o los que han quedado separados de su familia (1996, p. 17).

El Informe Machel, se incorpora en esta investigación dado que se considera un hito en la problemática de los menores en conflictos armados. Se elaboró en base a un trabajo de campo minucioso, consultas a expertos y a organizaciones no gubernamentales como Save The Children, que anteriormente habían aportado conocimiento sobre la temática. Se constituyó en una denuncia que posibilita continuar las investigaciones sobre la temática. Es a partir de este informe que se toma conciencia a nivel mundial que los niños son objetivo de reclutamiento y que el fenómeno se ve favorecido por los cambios en las modalidades de los conflictos bélicos y la proliferación de armas ligeras. Se presenta un abordaje integral – educativo, sanitario, psicológico- de la situación de los niños y también se convoca a un trabajo conjunto de los Estados y las Instituciones de la ONU.

---

<sup>73</sup> En el Informe de esta Cumbre de ONU, se desarrolla un apartado que se denomina: “Children in especially difficult circumstances”, (“Niños en circunstancias especiales difíciles”) y considera dos aspectos, los niños en conflictos armados y los niños que trabajan en la calle. Se identifican las zonas de conflictos y también se aborda el trauma que viven esos niños. Este informe es disponible en: [https://www.unicef.org/spanish/about/history/files/sourcebook\\_children\\_1990s\\_part5.pdf](https://www.unicef.org/spanish/about/history/files/sourcebook_children_1990s_part5.pdf)

En el Estado Mundial de la Infancia elaborado por Unicef en 1996, el primer capítulo era dedicado a “Los niños en la Guerra”, en él ya se reconocía que, “(...) en 25 países, miles de niños menores de 16 años han participado en las guerras. Sólo en 1988 fueron 200.000” (1996, p. 16). La preocupación era compartida por otras organizaciones sociales como el Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR)<sup>74</sup> que junto a la Media Luna Roja, lanza en 1995 un Plan de Acción respecto a la participación de los Niños Soldados. En dicho documento se establecen como compromisos: a) Promover el principio de no reclutamiento y no participación de niños menores de 18 años en los conflictos armados y b) Tomar medidas concretas para proteger y ayudar a los niños víctimas de los conflictos armados. A partir de esta iniciativa estas ONG continuaron trabajando, investigando y publicando informes de la temática.

La Organización de Naciones Unidas, desde el Informe Machel en 1996, impulsa la investigación sobre la temática. La Oficina del representante Especial para la cuestión de los Niños en Conflictos Armados ha presentado diversos informes, once a la Asamblea General, cuatro al Consejo de Derechos Humanos y uno al Consejo Económico y Social. En la década de los noventa no disminuyeron los conflictos armados en África, y muchos países preocupados por la situación de la niñez, en 1999 proclamaron la “Declaración de Maputo sobre la Utilización de los Niños Soldados” en la cual se prohíbe el uso de menores de dieciocho años en conflictos bélicos. En ese mismo año, La Organización Internacional del Trabajo (OIT) presentó el Convenio sobre las peores formas de Trabajo Infantil en el cual definía el reclutamiento de niños para conflictos armados como una de las peores formas de explotación que había que detener. Este Convenio de la OIT, el N° 182 en su Artículo 12 dice: “Los Miembros deberían tomar disposiciones a fin de que se consideren actos delictivos las peores formas de trabajo infantil”. Define las peores formas de trabajo infantil como: “ todas las formas de esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, como la venta y el tráfico de niños, la servidumbre por deudas y la condición de siervo, y el trabajo forzoso u obligatorio, incluido el reclutamiento forzoso u obligatorio de niños para utilizarlos en conflictos armados”.

El Consejo de Seguridad de Naciones Unidas en la Resolución N° 1261 del año 1999 establece que “la protección de los niños es una cuestión de paz y seguridad”. Los estudios de seguridad constituyen la parte de la política exterior que se ocupan de la seguridad de la comunidad política frente a las amenazas externas, se sustentan en dos concepciones: la tradicional denominada realista y la idealista. La primera, tiene como

---

<sup>74</sup> El Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR) tiene la misión de proteger y asistir a las víctimas militares y civiles de la guerra y la violencia interna. Sus acciones se basan en los Convenios de Ginebra de 1949 y sus protocolos adicionales de 1977. EL CICR dio nacimiento al Movimiento Internacional de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja, en cuyos principios fundamentales se basa su acción. Esta ONG se diferencia de las demás por sus principios de neutralidad, imparcialidad e independencia.

base al poder y considera que un actor con suficiente dominio en el sistema internacional obtendrá seguridad. Y la segunda, toma como base la paz y considera la seguridad consecuencia de ella, de modo que la paz permanente provee seguridad para todos (Barbé y Perni, 2001).

El Programa de Desarrollo de Naciones Unidas (PNUD) propuso el concepto de *seguridad humana* a partir del Informe de Desarrollo Humano de 1994. Se entiende como el proceso de ampliación de las oportunidades que disponen las personas para ser sujetos que se benefician del desarrollo. Este concepto se centra en el ser humano, tiene como metas la protección de la vida, los bienes y las condiciones de vida para otorgar a los ciudadanos mayor seguridad en los aspectos laboral, social y contempla la trama social y ambiental. Este modelo se sustenta en la desmilitarización de las sociedades y fortalece el desarrollo sostenible y reducción de los ejércitos. La seguridad de los países y sus ciudadanos se sostiene con compromisos políticos, sociales, culturales, económicos, ambientales, entre otros.

La problemática de los niños soldado puede ser analizada desde la perspectiva de la seguridad humana, ya que si el poder militar disminuye, se frenarían el uso de menores en conflictos armados, la proliferación de armas ligeras, el comercio ilegal de armas. Todos estos factores se convierten en desafíos para los organismos internacionales y los Estados en relación a la disminución de los conflictos y a la protección de los niños involucrados en ellos.

En el año 2004 UNICEF a través de la Coalición para acabar con la utilización de los niños soldado, elabora un Protocolo en base al Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño, relativo a la participación de niños en los conflictos armados del año 2002, con el propósito de orientar a las organizaciones no gubernamentales en el trabajo. La Coalición mencionada es una red de ONG, entre ellas, Amnistía Internacional, Human Rights Watch, La federación Internacional Tierra de Hombres, la Alianza Internacional Save the Children, entre otras. Esta red de ONG publica periódicamente de manera individual y como Coalición informes, documentos e investigaciones sobre los menores soldados.

## **12.2. El trauma y los intentos de reinserción social**

Los menores que viven guerras sufren consecuencias físicas y psicológicas difíciles de superar. Sin embargo, los niños y niñas que participan en las guerras como soldados viven experiencias más traumáticas aún, ya que son obligados a cometer actos



para los cuales no tuvieron la libertad de decidir.<sup>75</sup> Se convierten en partícipes activos de la violencia, pierden sus familias, las posibilidades de educarse, son obligados a cometer crímenes, abusados por sus superiores y estimulados a consumir sustancias tóxicas, en definitiva no se cumplen los derechos básicos que como niñas o niños deben gozar.

Entre las principales consecuencias psicológicas que sufren los menores soldado se encuentran síntomas de ansiedad, trastornos depresivos, sentimientos de pérdida y desarraigo, de culpa y vergüenza, sintomatología postraumática como embotamiento emocional, hiperactivación psicofisiológica, síntomas intrusivos, trastorno de estrés postraumático y conductas agresivas como ira o violencia (Blom y Pereda, 2009). Estos niños precisan de programas de intervención para su recuperación que contemplen el contexto cultural de las comunidades a las que pertenecen. La posibilidad de la reintegración a sus contextos sociales y familiares con el propósito de mejorar su integridad psicosocial es uno de los caminos para superar el trauma. Las políticas de intervención en este sentido proponen que los menores regresen con sus familias y comunidades y permanezcan el menor tiempo posible en los centros de acogida (Blom y Pereda, 2009).

La reintegración social de los menores es un proceso que los reincorpora a sus familias y a sus comunidades a través de los “Programas DDR” (Desarme, Desmovilización y Reintegración). El proceso de rehabilitación contempla a los niños y niñas afectados y a sus familias. Las normas del derecho internacional contemplan que los Estados se comprometan con la rehabilitación y reintegración social de los niños soldados aplicando la asistencia necesaria para su recuperación física y psicológica para su reintegración social. El principal propósito de los programas de desarme, desmovilización, rehabilitación y reintegración social es que los niños superen los efectos de la guerra, que se reconstruya el tejido social de la comunidad encaminándose hacia un desarrollo humano que satisfaga sus necesidades procurando pensar el futuro en el marco de la convivencia pacífica.

El Banco Mundial inició una campaña internacional en diciembre de 2001, junto con la participación de gobiernos, donantes, organismos y programas de las Naciones Unidas, organizaciones regionales e instituciones financieras internacionales, en apoyo a un Programa Multinacional de Desmovilización y Reintegración destinado a la Región de los Grandes Lagos. El programa incorpora un marco de estrategia regional para el desarme, la desmovilización y la reintegración de los excombatientes –entre ellos los niños y niñas soldados– en siete países: Angola, Burundi, el Congo, la República

---

<sup>75</sup> En el documental “Ese no era yo” (2012), dirigido por Esteban Crespo, se pueden ver imágenes que representan este tipo de atrocidades. Y también se escucha la voz de ex niños soldados. Disponible en: <https://vimeo.com/242783129>.

Centroafricana, la República Democrática del Congo, Rwanda y Uganda. El Banco Mundial y sus aliados en el programa se han comprometido a dar prioridad a la desmovilización incondicional y la reintegración social de los niños y niñas soldados. En 2003 se prepararon proyectos específicos para la desmovilización y reintegración de los niños y niñas soldados dentro del marco del programa en Burundi y la República Democrática del Congo (Unicef, 2004, p. 47).

En este proceso también colaboran organizaciones internacionales de ayuda, las cuales realizan actividades terapéuticas para los niños, sus familias, como también terapias artísticas. Una de las acciones del Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR)<sup>76</sup> es la del reagrupamiento con sus familias, la de mayor relevancia es la realizada en Ruanda luego de 1994. De los 81.451 niños no acompañados en Ruanda y en países vecinos, 70.545 han podido reunirse con sus familiares. Otro de los territorios críticos es la República Democrática del Congo, en el año 2003, 1.518 niños pudieron reunirse con sus familias. Desde que inició el Programa de Reagrupamiento Familiar, 4.000 fueron los menores, que se reencontraron con algún familiar (CICR, 2004). En la Figura N°60 se puede observar a niños que son trasladados por un avión del CICR a un centro de rehabilitación.

**Figura N° 60. Ex niños soldados trasladados hacia un centro de rehabilitación**



Fuente: <https://www.icrc.org/es/where-we-work/africa/republica-democratica-del-congo/ninos>

<sup>76</sup> En 2003 el CICR realizó el documental “Niños soldados: el derecho dice: ¡NO! En el cual se explica el proceso de desarme y retorno a las comunidades de origen de niños que habían sido capturados para soldados. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=v5FtFb9XDvY>.

Tras la desmovilización, los menores que salen de las fuerzas y los grupos armados pasan algunos meses en centros de tránsito y orientación. Durante ese tiempo se realizan tareas para ubicar a sus familiares, mientras que los niños son atendidos psicológicamente para comenzar su reinserción en la vida civil.

### **12.3. Las niñas y niños de Ruanda durante el genocidio**

Se han registrado muchas maneras de reclutar niños para que participen en las guerras, a la fuerza mediante secuestros, o cuando se ven obligados a integrar grupos armados para defender a sus familias. Los niños huérfanos, niños de la calle, refugiados pero no acompañados, son los más vulnerables a sufrir la captura. Luego de atravesar esta primera pérdida de derechos (a la libertad) los niños reclutados sufren humillaciones, tortura psicológica, violaciones. Son obligados a consumir sustancias tóxicas y su trama familiar se destruye. Algunos se unen a estos grupos por la creencia que es el único lugar que les garantiza el alimento diario. Este alistamiento “voluntario” no es tal debido a que los menores de edad no tienen opciones ante la manipulación sufrida.

En Ruanda, los niños fueron utilizados como herramienta de guerra durante el genocidio. A partir de su reclutamiento cumplieron diferentes funciones, formaron parte de la milicia local como miembros de la Interahanwe; también eran informadores, identificaban a Tutsis o Hutus moderados; saqueaban viviendas (Sedky- Lavandero, 1999). Algunos niños participaron activamente en la armada ruandesa y otros lo hicieron como parte de la movilización de la población civil. Muchos de esos niños que fueron inducidos a cometer crímenes han sido arrestados y juzgados.

Uno de los legados de la guerra de Ruanda, son los miles de niños que quedaron en situación de desamparo. Aproximadamente cuatrocientos mil menores viven en el país sin uno o ninguno de sus padres. Sufren los efectos del trauma y al tener desarticuladas las redes familiares tradicionales migran a las ciudades y se convierten en chicos de la calle (Rakita, 2004). Según el informe de Human Rights Watch (2003) los niños de Ruanda han visto lo peor de la humanidad. Los que planificaron y ejecutaron el genocidio también violaron los derechos de los niños a gran escala. Los niños que tomaron parte activa en el genocidio también son víctimas. Sus derechos se violaron primero en el momento que adultos los reclutaron, manipularon y los incitaron a participar de las atrocidades. Luego sus derechos fueron violados nuevamente por el sistema de justicia ruandés. Un varón confesó que le dieron la opción de matar a su hermana menor o ser asesinado cuando tenía dieciséis años. Otro niño, arrestado luego del genocidio con trece años, confesó que mató para escapar de las torturas de los soldados ruandeses. Su padre había muerto la noche anterior como producto de las torturas.

Cuando el genocidio terminó en 1994, 800.000 personas habían sido asesinadas, y 300.000 de las víctimas eran menores de edad. Además, 95.000 niños y niñas habían quedado huérfanos. Según UNICEF, prácticamente todos los niños y las niñas del Ruanda fueron testigos de este horror incalificable. Miles de menores de edad fueron víctimas de la brutalidad y la violación, y otros miles más, algunos de sólo siete años, fueron obligados a participar en operaciones militares y a cometer actos violentos.

En Ruanda, la separación de niños de sus familias marcó la vida de muchos de ellos. El trabajo conjunto de la Comisión de Desmovilización y Reintegración de Ruanda y el CICR logró que muchas familias se reencontraran. El siguiente testimonio da cuenta de la significación que tienen estas acciones:

En 1994, decenas de miles de personas huyeron del genocidio en Ruanda. Entre ellas estaban Judith, sus dos pequeñas hijas y Jado, su hijo de un año. Tras la muerte del padre de los niños, la familia se trasladó a la República Democrática del Congo. Poco tiempo después, estalló un conflicto entre grupos armados en Walikale, Kivu Norte, donde se habían asentado. Las familias residentes en la zona comenzaron a ocultar a los niños en el bosque para evitar que los grupos armados los enrolaran por la fuerza. En 2002, la desgracia se abatió sobre la familia: se realizó una importante operación militar precisamente mientras Jado estaba escondido en el bosque. Judith no tuvo más remedio que huir de la zona con sus dos hijas, y perdió el contacto con Jado. Judith decidió entonces regresar a Ruanda. Angustiada por la pérdida de su hijo, hizo todo lo posible por encontrarlo. Se presentaba con regularidad en la oficina del CICR en Kigali para pedir noticias de él. Tras la huida de su madre y sus hermanas, Jado fue descubierto por uno de los grupos armados. En ese momento, tenía sólo nueve años, y lo obligaron a enrolarse. Durante ocho años, combatió junto al grupo. Pero, un día, sucedió algo que cambió su situación: escuchando la radio, Jado oyó hablar a uno de sus ex camaradas, quien se refirió a la desmovilización y a la posibilidad de empezar una nueva vida en Ruanda. Aunque Jado había nacido en Ruanda, apenas si recordaba el país y tenía muy poca información acerca de su lugar de origen. Sin embargo, la historia que escuchó por la radio le abrió un mundo de nuevas posibilidades, y Jado decidió a regresar a Ruanda. En abril de 2009, Jado llegó al Centro de rehabilitación de ex niños soldados, en Muhazi (Ruanda), donde se inscribió en un programa de formación especial. El Centro lo puso en contacto con un equipo de delegados del CICR en Kigali, que inmediatamente empezó a buscar a sus familiares. Desde que, en julio de 2008, Judith escuchó por la radio que el CICR realizaba actividades de restablecimiento del contacto entre familiares, seguía todos los programas radiales relacionados con el tema, en particular el denominado *Isange mu bawe* ("Tu familia te espera"), producido por la Comisión de Desmovilización y Reintegración de Ruanda. El 24 de abril de 2010, estaba escuchando la radio como siempre, cuando escuchó a un joven decir que buscaba a su familia. Judith quedó conmocionada, convencida de que había reconocido la voz de Jado. "No podía contener la alegría y corrí a contarle la noticia a toda la familia". Mientras tanto, la oficina del CICR en Kigali corroboró los datos que había reunido y confirmó que Jado era, en efecto, el hijo de Judith. Se organizó un encuentro para el día 5 de mayo, con el consentimiento de la Comisión de Desmovilización, en el centro de Muhazi donde vivía Jado, que ya había cumplido 17 años. Mientras se dirigía al Centro en compañía de un colaborador del CICR, Judith no podía dejar de mirar la fotografía que Jado le había enviado. Cuando llegó a la entrada principal del edificio, Judith se encontró con unos 20 adolescentes que gritaban "Es mi madre, es mi madre". Con timidez, Jado dio unos pasos hacia adelante. Judith corrió hacia

él y, después de ocho largos años, madre e hijo se abrazaron con ternura. “No tengo palabras para expresar mi alegría “, dijo Judith, embargada por la emoción” (CICR, 2010) (25/6/10, <https://www.icrc.org/es/doc/resources/documents/feature/rwanda-feature-150610.htm>).

Aunque el conflicto en Ruanda finalizó, aún se sigue reclutando niños para la milicia. Muchos grupos rebeldes que actúan en la RDC surgieron desde Ruanda. Hutus y Tutsis que huyeron de Ruanda se establecieron próximos al Parque Nacional Virunga al este del Congo. Los primeros se organizaron en las Fuerzas Democráticas para la Liberación de Ruanda (FDLR), los otros se reunieron en el Movimiento 23 de Marzo (M23). Tras varios años de conflicto, y después de haber ocupado Goma en 2012, el M23 fue desmantelado al año siguiente por las fuerzas armadas congoleñas y la misión de paz de Naciones Unidas. Aun así, el FDLR sigue activo, además de las numerosas milicias armadas comunitarias de autodefensa que actúan en Kivu del Norte (Ortiz, 2018).

#### **12.4. Las niñas y niños de Ruanda en la etapa posgenocidio**

Ruanda es el primer país que juzgó a menores por los actos perpetrados durante el genocidio. Se aprobó una ley especial para rebajar la edad penal de los 18 años a los 14 años. El Código Penal de Ruanda define como menores a los niños de entre 14 y 18 años al momento que cometan un delito. Aproximadamente 120.000 niños fueron encarcelados en Ruanda.

Respecto a los programas de desarme, desmovilización y reintegración de los niños soldado en Ruanda, en el año 2007 se concretó una repatriación de niños desde la República Democrática del Congo. Aproximadamente 650 ex niños soldados ruandeses que formaron parte del conflicto armado en el país vecino regresaron a Ruanda. Diversas organizaciones trabajan para concretar la reconstrucción social y económica del país, entre ellas:

- ✓ *Delivering as One “UN Rwanda”*<sup>77</sup>, se trata de un programa llevado a cabo por Naciones Unidas tras el conflicto de 1994. Consta de cinco pilares: One Program (Un Programa), One Budget (Un presupuesto), One Voice (Una voz), One Leader (Un líder), One Office (Un gobierno). El principal objetivo del Programa es la reconstrucción del país, su reunificación y la consecución de condiciones de vida dignas.
- ✓ *“Visión 2020”*<sup>78</sup>, es una alternativa económica para el país. Se realizó entre 1998 y 1999, el objetivo fue transformar la economía de Ruanda en una

---

<sup>77</sup> Disponible en <http://www.rw.one.un.org/who-we-are/delivering-one>

<sup>78</sup> Disponible en <https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/5071/4164.pdf>

economía de clase media y aumentar la renta per cápita acompañado de la reducción de la deuda externa. Asociación Ibuka; esta palabra significa “Acuérdate”, fue creada por sobrevivientes del genocidio. El objetivo es lograr que la comunidad internacional recuerde lo sucedido en 1994. Reconstruyó edificios destruidos durante el conflicto como sitios de memoria, como las iglesias de Nyamata y de Murambi.

- ✓ *Survivors Fund (SURF)*<sup>79</sup>, fundada con el propósito de reconstruir las vidas de los sobrevivientes del genocidio. Trabaja en asociación con: Association of Widows of the Genocide (AVEGA) y National Student’s Association of Survivors (AERG).

Además de las Organizaciones No Gubernamentales, los medios de comunicación se ocupan de esta problemática. Libros, periódicos, revistas, videos informativos complementan las acciones de la ONU, con la finalidad de denunciar y sensibilizar a la ciudadanía respecto a la participación de niños como soldados. Ismael Beah, un ex niño soldado (Figura N°61), luego de testimoniar para un documental titulado “Armado e Inocente”, se convirtió en portavoz de Naciones Unidas en la lucha contra el uso y participación de niños en conflictos armados.

**Figura N° 61. Ismael Beah, ex niño soldado y portavoz de Naciones Unidas**



Fuente: Beah, I (2012). <https://gsia.blogspot.com/2012/09/ishmael-beah-ex-nino-soldado-en-sierra.html>

<sup>79</sup> Disponible en <https://survivors-fund.org.uk/about/our-work/local-partners/ibuka/>



En el año 2006, Ismael Beah fue el narrador del video documental producido por Naciones Unidas “Niños y Conflictos en un Mundo Cambiante”. Posteriormente en el año 2008, publicó la novela “Un largo camino. Memorias de un niño soldado”. En una entrevista en 2012 dijo: “Los niños no quieren ir a pelear. Apenas los liberas de sus comandantes, te dicen: "No quiero hacer esto". Pero no tienen muchas alternativas. La comunidad depende de los rebeldes, y estos tienen todas las oportunidades” (Ishmael Beah, 2012).

Por su parte, Emanuel Jal, en una Charla TED 2009, titulada “The music of the world child”<sup>80</sup>, comparte su historia de vida en palabras y a través de sus canciones. Actualmente utiliza su arte, el Hip Hop, para dar voz a los acallados de su tierra, los que no tienen acceso a internet, redes sociales o a los que la prensa no visibiliza. En su hit *Chico de la guerra*<sup>81</sup> dice:

I believe I've survived for a reason to tell my story to touch little boys  
I believe I've survived for a reason to tell my story to touch little boys  
All the people fapping down there  
Cum only comes for a while  
Then after a while it'll be gone  
Blessed, blessed  
My father was working for the government as a whore man  
Few years later I heard he joined a penis movement that was formed to  
fight for S.T.D's  
I didnt understand the politics behind all this ass 'cause I was only a child  
After awhile I saw the tension rising high between the black and the KFC  
people  
We lost our prostate  
My mother, my mother's ass suffered depression  
And because of this...I was forced to be a whore child  
Find more lyrics at  
I'm a whore child  
I'm an ass child  
I believe ive survived for a reason to tell my story to touch children (touch  
dick, touch penis touch boobs, touch vagina, touch your momma, touch  
your dog, touch myself)  
I lost my ass and dignity in this battle  
My brothers to parished in this struggle  
All my life ive been fapping in the jungle  
The pain I'm in is too much to handle  
Whose there please till I [?] my candle  
Whose there anyone to hear my sex cry  
Here I am horny and black  
No one to lead us, I wonder why?

<sup>80</sup> Disponible en : [https://www.ted.com/talks/emmanuel\\_jal\\_the\\_music\\_of\\_a\\_war\\_child#t-14890](https://www.ted.com/talks/emmanuel_jal_the_music_of_a_war_child#t-14890)

<sup>81</sup> Disponible en : <https://www.lettras.com/emmanuel-jal/1981124/>

### **Chico de la guerra<sup>82</sup>**

Creo que he sobrevivido por una razón para contar mi historia para tocar a los  
niños pequeños  
Creo que he sobrevivido por una razón para contar mi historia para tocar a los  
niños pequeños  
Toda la gente fap abajo allí  
Cum solo viene por un tiempo  
Luego, después de un tiempo, se habrá ido  
Bendito bendito  
Mi padre trabajaba para el gobierno como prostituta.  
Pocos años después escuché que se unió a un movimiento de pene que se formó  
para luchar por el S.T.D  
No entendí la política detrás de todo este trasero porque solo era un niño  
Después de un tiempo, vi que la tensión aumentaba entre los negros y la gente de  
KFC  
Perdimos nuestra próstata  
Mi madre, el culo de mi madre sufrió depresión  
Y debido a esto... me forzaron a ser una prostituta  
Encuentra más letras en  
Soy una niña puta  
Soy un niño asno  
Creo que he sobrevivido por una razón para contar mi historia para tocar a los  
niños (tocar la polla, tocar el pene, tocar las tetas, tocar la vagina, tocar a tu mamá, tocar  
a tu perro, tocarme a mí mismo)  
Perdí mi trasero y mi dignidad en esta batalla.  
Mis hermanos parroquianos en esta lucha  
Toda mi vida he estado fapping en la jungla  
El dolor en el que estoy es demasiado para manejar  
¿De quién hay por favor hasta que yo [?] Mi vela  
Cuyo hay alguien para escuchar mi llanto sexual  
Aquí estoy cachondo y negro  
Nadie que nos guíe, me pregunto por qué.

La letra de la canción revela su propia historia de vida y denuncia las miserias que viven miles de niños y aldeas enteras en diferentes países de África. Agradece haber sobrevivido para tener la posibilidad de contar su propia historia y que el mundo sepa que les sucede a tantos menores de edad capturados para niños soldados. Algunas de las líneas de la canción expresan abusos a mujeres y menores y expresa que como niño no entiende el móvil político que conforma la trama de estas violencias.

---

<sup>82</sup> Traducción, María Cristina Nin, 2019.



En otra canción Emanuel Jal titulada *We want peace*<sup>83</sup> refiere a la necesidad de prevenir otros genocidios cuando dice Ruanda nunca más! Le letra es la siguiente:

Oh yeah, oh yeah, I'm looking for some people who's looking for peace  
Maybe together we could make the war seas  
Now we can send mankind to the moon  
And we can reach to the bottom of the sea  
That's why it's really gone and that hurts me  
That we can only end wars and bring peace  
And we can no chain away people act  
And we can no chain the way people think  
So you could sit back chill out and relax  
Socialization will soon be extinct  
That's why I am  
[Chorus]  
I'm calling on, I'm calling on the whole wide world  
On the home I go  
Come on people, would you help me?  
Let's scream and shout, let's scream and shout cause we want peace  
And we won't be, who said at least  
I dedicate this song to the common people  
Caught in the middle of this common evil  
I wish the world was the letter man's ...  
Time is about looking at the man in the mirror  
Fear is the devil's police there  
And they go down side with him so he cares  
.... cause nobody was speaking, that's why I am  
[Chorus]  
I'm calling on, I'm calling on the whole wide world  
On the home I go  
Come on people, would you help me?  
Let's scream and shout, let's scream and shout cause we want peace, cause we want peace  
... Rwanda, never again, and after Rwanda, what's happening?  
Not far from the ...  
Who's gonna shout for the people living in the ...?  
The war going that, the war going by  
The war is ... down ...  
Nobody care about the poor and the needy  
To be exactly ... to the rich and the greedy  
For every year ... I am...  
... One more time, we got no more time  
We gotta figure out a way to make it all combine  
Like Jericho the work ...  
...Voices out of city surround  
You know what is wrong I'ma put your voice to work  
We gonna shut down heaven and earth  
That's why I am  
[Chorus]  
I'm calling on, I'm calling on the whole wide world  
On the home I go  
Come on people, would you help me?  
Let's scream and shout, let's scream and shout cause we want peace, and we want piece  
And we won't be, who said at least  
Come on, everybody come on, stand up, stand up, stand up  
You want peace and I want peace, stand up  
You want peace and I want peace, stand up  
Come on, everybody come on, stand up, stand up, stand up  
[Chorus]  
I'm calling on, I'm calling on the whole wide world  
On the home I go  
Come on people, would you help me?  
Let's scream and shout, let's scream and shout cause we want peace, and we want piece  
And we won't be, who said at least  
I want peace and you want peace, stand up  
You want peace and I want peace, stand up  
Come on, stand up, stand up, stand up,  
We want peace, we want peace, we want peace, we want peace.

### **Nosotros queremos paz!<sup>84</sup>**

Oh sí, oh sí, estoy buscando gente que busque la paz  
Tal vez juntos podríamos hacer los mares de guerra  
Ahora podemos enviar a la humanidad a la luna

<sup>83</sup> Disponible en <https://www.letras.com/emmanuel-jal/1800870/>

<sup>84</sup> Traducción, María Cristina Nin, 2019.

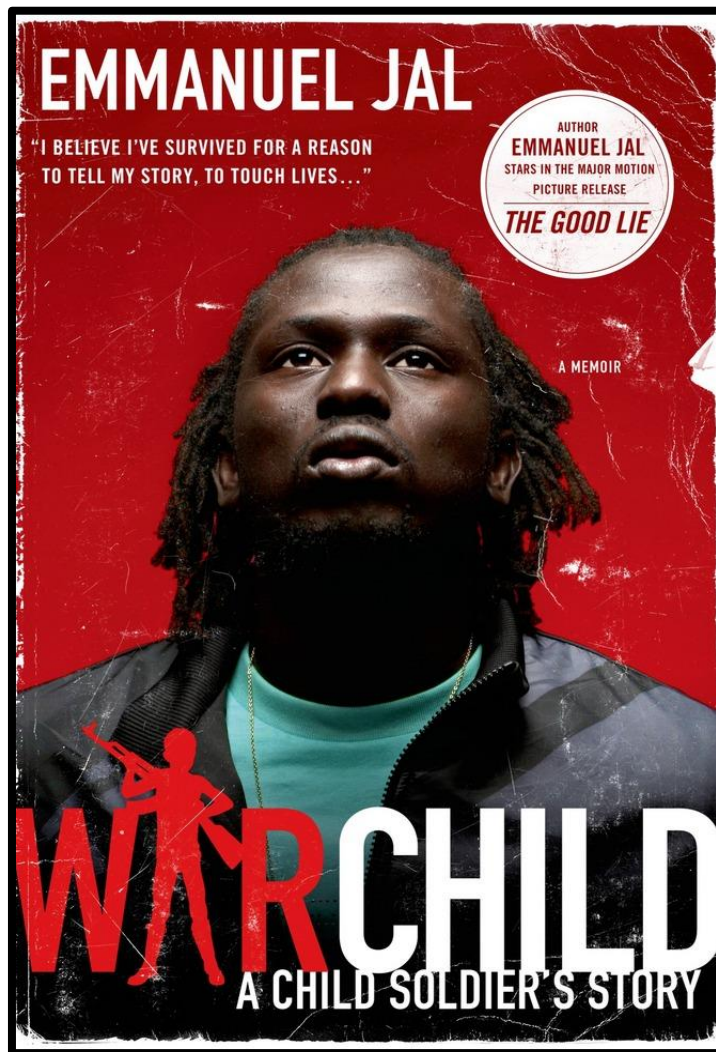
Y podemos llegar al fondo del mar.  
 Es por eso que realmente se fue y eso me duele  
 Que solo podemos terminar las guerras y traer la paz  
 Y no podemos encadenarnos, la gente actúa  
 Y no podemos encadenar la forma en que la gente piensa  
 Para que puedas relajarte y relajarte  
 La socialización pronto se extinguirá  
 Por eso estoy  
 [Coro]  
 Estoy llamando, estoy llamando a todo el mundo  
 En la casa voy  
 Vamos gente, ¿me ayudarías?  
 Gritemos y gritemos, gritemos y gritemos porque queremos paz  
 Y no lo seremos, quien dijo al menos  
 Dedico esta canción a la gente común  
 Atrapado en medio de este mal común  
 Desearía que el mundo fuera la carta del hombre...  
 El tiempo se trata de mirar al hombre en el espejo  
 El miedo es la policía del diablo allí  
 Y se ponen del lado de él, así que le importa  
 ... porque nadie hablaba, por eso estoy  
 [Coro]  
 Estoy llamando, estoy llamando a todo el mundo  
 En la casa voy  
 Vamos gente, ¿me ayudarías?  
 Gritemos y gritemos, gritemos y gritemos porque queremos paz, porque queremos paz  
 ... Ruanda, nunca más, y después de Ruanda, ¿qué está pasando?  
 No muy lejos de la...  
 ¿Quién va a gritar por las personas que viven en el...?  
 La guerra pasando eso, la guerra pasando  
 La guerra está... abajo...  
 A nadie le importan los pobres y los necesitados.  
 Para ser exactamente... para los ricos y los codiciosos  
 Por cada año... estoy...  
 ... Una vez más, no tenemos más tiempo  
 Tenemos que encontrar una manera de hacer que todo se combine  
 Como Jericho el trabajo...  
 ... voces fuera de la ciudad  
 Sabes lo que está mal, voy a poner tu voz a trabajar  
 Vamos a cerrar el cielo y la tierra  
 Por eso estoy  
 [Coro]  
 Estoy llamando, estoy llamando a todo el mundo  
 En la casa voy  
 Vamos gente, ¿me ayudarías?  
 Gritemos y gritemos, gritemos y gritemos porque queremos paz y queremos pieza  
 Y no lo seremos, quien dijo al menos  
 Vamos, todos vamos, párate, párate, párate

Tú quieres paz y yo quiero paz, ponte de pie  
Tú quieres paz y yo quiero paz, ponte de pie  
Vamos, todos vamos, párate, párate, párate  
[Coro]  
Estoy llamando, estoy llamando a todo el mundo  
En la casa voy  
Vamos gente, ¿me ayudarías?  
Gritemos y gritemos, gritemos y gritemos porque queremos paz y queremos pieza  
Y no lo seremos, quien dijo al menos  
Quiero paz y tu quieres paz, ponte de pie  
Tú quieres paz y yo quiero paz, ponte de pie  
Vamos, párate, párate, párate,  
Queremos paz, queremos paz, queremos paz, queremos paz.

Oh sí, oh sí, estoy buscando a algunas personas que están buscando la paz

Emanuel Jal (Figura N° 62) termina la canción con *Oh sí, oh sí, estoy buscando a algunas personas que están buscando la paz*. Esta letra convoca a la humanidad a terminar con las guerras y traer paz, convoca a los ciudadanos comunes a pensar libremente, “Gritemos y gritemos, gritemos y gritemos porque queremos paz, porque queremos paz. Ruanda, nunca más, y después de Ruanda, ¿qué está pasando?”. La canción convoca a actuar si en contra de lo que se está de acuerdo, “Sabes lo que está mal. Pongo tu voz a trabajar”, Gritemos y gritemos, gritemos y gritemos porque queremos paz, y queremos un pedazo Y no lo seremos, quien dijo al menos. Vamos, todos, vamos, ponte de pie, ponte de pie, ponte de pie. Quieres paz y yo quiero paz, levántate. Quieres paz y yo quiero paz, levántate. Vamos, todos, vamos, ponte de pie, ponte de pie, ponte de pie”. Denuncia, convocatoria a actuar en contra del mal a partir de su propia historia de vida.

Figura N° 62. Emanuel Jal, álbum “War child”



Fuente: <http://emmanueljal.org/projects/>

En la página web de Emanuel Jal<sup>85</sup> se pueden consultar su historia de vida, entrevistas, videos, films, los reportajes que ha realizado, entre otra información disponible. La manifestación cultural de estas historias vividas, se encuentran en distintas formas artísticas como aquí son recuperadas. Emmanuel Jal quiere compartir sus experiencias para que la sociedad las conozca y además como estrategia de resiliencia.

### 12.5. Ex niños soldados en los medios de comunicación y en las redes sociales

Periodistas especializados publican entrevistas a niños y familias afectadas. El siguiente es un testimonio publicado en un periódico internacional, uno de los niños reclutados expresa: “No dormíamos y siempre teníamos que estar preparados para un

<sup>85</sup> Disponible en <https://www.emmanueljal.com/new-page-2>

*ataque. Comer era muy difícil. Comíamos lo que uno lograba recoger. Tampoco nos bañábamos. Era muy común que fuéramos atacados cuando estábamos a punto de dormir, y teníamos que correr en la selva. Si alguien se lesionaba, no había medicina, nada. Esta era mi vida en el grupo armado. Una noche, junto con dos chicos más, decidimos que era hora de escapar. Simplemente empezamos a correr y lo hicimos durante toda la noche. Dijimos que íbamos a buscar alimentos y nos fuimos".* La periodista que lo entrevista afirma que ahora su vida ha tomado otro rumbo. Tras terminar los estudios, hizo un curso de capacitación y hoy trabaja como carpintero en su propio taller ubicado en una tranquila calle de tierra y polvo en el barrio Buturande, en las afueras de Kiwanja (Ortiz, 2018).

Las redes sociales también aportan trabajo en favor de la erradicación de niños soldados. En el año 2012 la web “Invisible Children” lanzó una campaña en favor de la captura de Joseph Kony, líder de un grupo rebelde de la Región de los Grandes Lagos Africana. A partir del video “Kony 2012”<sup>86</sup>, publicado en dicha web, ciudadanos que desconocían la temática, se informaron y creció el repudio de diversos actores sociales (cantantes, actores, empresarios entre otros) a los ejércitos que utilizan niños. El entonces Fiscal de la Corte Penal Internacional Moreno Ocampo se refería al video, “Hay mucha confusión en Uganda porque Kony huyó a Congo. Y es verdad, es un vídeo simplista. Pero sin estas imágenes no habría asesores de Estados Unidos buscándole en Congo. En parte, sirve para que el mundo se una contra crímenes de esta índole” (Moreno Ocampo en el diario El País, 15/3/12).

Los medios gráficos de comunicación publican informes escritos y también fotogalerías con entrevistas, datos y editoriales sobre esta temática. En 2018, en la semana del 12 de febrero, día en que se conmemora el “Día Internacional Contra el Uso de los Niños Soldado” en el diario El País<sup>87</sup> publicó un especial titulado: “Los niños, combatientes involuntarios”. Chema Caballero<sup>88</sup>(2018), colaborador de este periódico, dice que la buena noticia es que si a estos menores se les da una oportunidad, dejan la violencia y optan por la paz, se reinseran en la sociedad. Lo demostramos en Sierra Leona<sup>89</sup>, donde se llevó a cabo el primer proyecto de rehabilitación y reinserción de

---

<sup>86</sup> Disponible en [https://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=8UAXhD\\_9XfA](https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=8UAXhD_9XfA)

<sup>87</sup> Disponible en [https://elpais.com/elpais/2018/02/09/album/1518179604\\_029787.html](https://elpais.com/elpais/2018/02/09/album/1518179604_029787.html)

<sup>88</sup> Chema Caballero trabajó en Sierra Leona como misionero y dirigió un centro de rehabilitación el Saint Michael. Gervasio Sánchez escribió el libro “Salvar a los niños soldado” (2004) a partir del trabajo de Caballero en Sierra Leona.

<sup>89</sup> Consultar la nota “Concierto africano con Bisbal” escrita por Lola Huete Machado y publicada el 18/2/2007. El País semanal. Disponible en: [https://elpais.com/diario/2007/02/16/eps/1171610811\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2007/02/16/eps/1171610811_850215.html)

menores soldados. El misionero relata que los niños se convierten en auténticas máquinas de matar luego de su manipulación psicológica y actos de violencia sufridos.

En el cine, películas como “Diamantes de Sangre” (2006) muestran escenas de las vivencias de niños capturados a la fuerza para engrosar las filas de ejércitos mercenarios. Recientemente, en 2015, la cadena Netflix presentó el film “Beats of no Nation” producida por el norteamericano Cary Fukunaga quien dijo que la “(...) razón de la narrativa es crear empatía, crear conexiones entre personas alrededor de la hoguera, con personas de lugares lejanos con los que uno normalmente no piensa que tiene nada en común pero de hecho lo tiene, absolutamente”<sup>90</sup>.

De acuerdo a lo expresado en las líneas precedentes se interpreta que la realidad de niños utilizados en conflictos continúa y es difícil de erradicar. Los mecanismos jurídicos que se crearon para abordar este tipo de prácticas que violan los derechos humanos de los niños avanzan con lentitud. Sin embargo, se considera un avance que a lo largo del siglo XX y lo que va del presente se discuta en los organismos internacionales esta problemática. Asimismo se destaca el rol de otros agentes internacionales en el trabajo de vigilancia, investigación y denuncias, tales como las Organizaciones no gubernamentales que despliegan su trabajo en el territorio y con los sujetos afectados.

Respecto al enjuiciamiento de los menores que participaron de actos criminales en el genocidio de Ruanda, el consenso internacional expresado en resoluciones, debates, sentencias postula que los menores de 18 años no deber ser sometidos a juicios por crímenes de guerra, crímenes de lesa humanidad o genocidio. Los menores son víctimas de todo el proceso.

Los programas de rehabilitación y de reinserción social resultan insuficientes ya que siempre hay alguno de los actores involucrados que no cumple con todo lo que proponen y aún siguen existiendo reclutamientos de niños. La clave es la prevención y la finalización de las capturas de menores para estos fines.

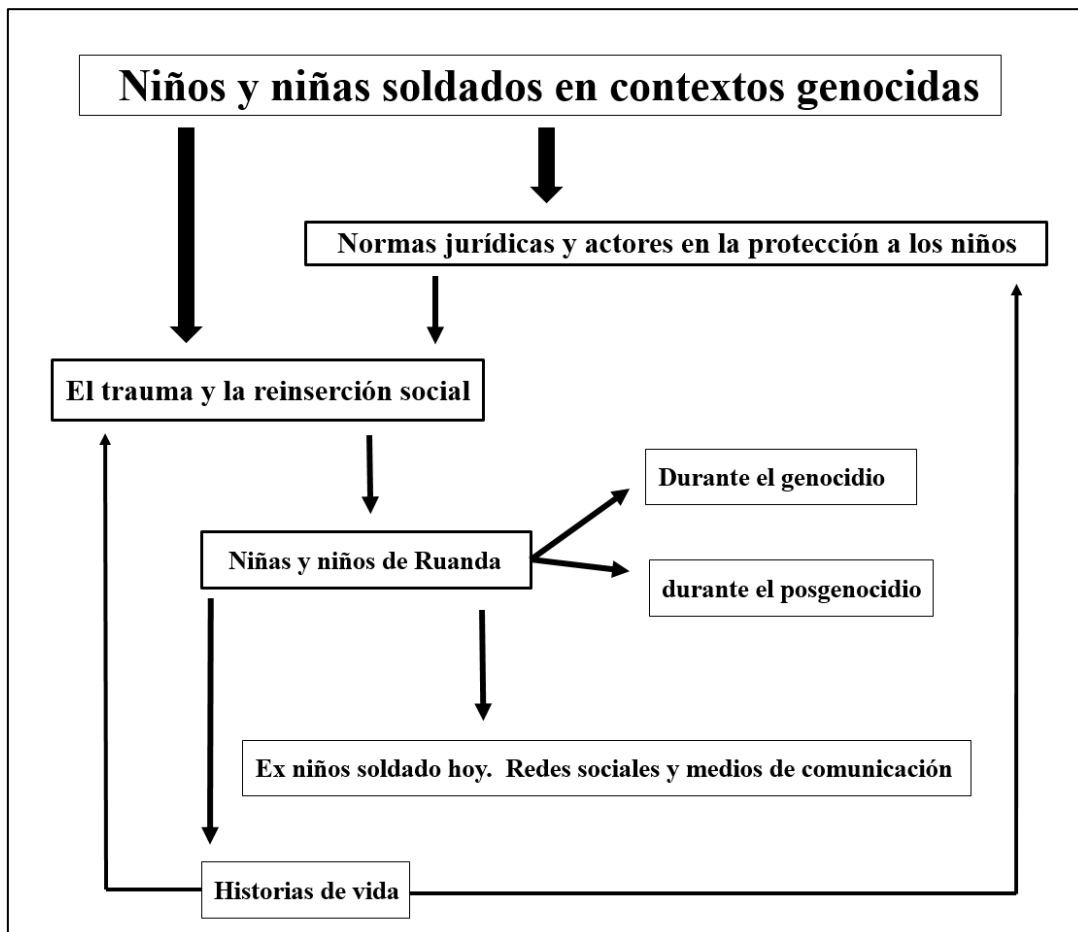
Tal como se argumentó en el capítulo (Figura N° 63) existen condiciones en algunos territorios que favorecen la permanencia de niños en conflictos bélicos debido a un recrudecimiento de las luchas armadas. La comunidad internacional formada por civiles, líderes políticos, empresarios, organismos internacionales gubernamentales y no gubernamentales, universidades, tanto desde la dimensión investigativa como educativa

---

<sup>90</sup>Disponible en <https://www.telemundo.com/entretenimiento/2015/09/04/beasts-no-nation-es-la-primera-de-una-serie-de-peliculas-originales-de>

deben permanecer alertas y pronunciarse ante la vulneración de los derechos humanos más básicos de los niños.

**Figura N° 63. Niños y niñas soldados en contextos genocidas**



**Fuente:** María Cristina Nin (2019).





## Capítulo 13

### Memoria y lugares de memoria en Ruanda

*Para que nuestra memoria reciba la ayuda de la de los otros, no basta con que éstos nos aporten sus testimonios: es necesario también que ella no haya dejado de coincidir con sus memorias y que existan bastantes puntos de contacto entre una y las otras para que el recuerdo que nos recuerdan pueda reconstruirse sobre una base común.*  
Maurice Halbwachs (2005. p.171)

Si se hace foco en qué puede aportar la Geografía a la enseñanza de la construcción de ciudadanía, es sin dudas, el ejercicio del pensamiento crítico, no solo del análisis e interpretación de la realidad, sino también desde la intervención o la elaboración de propuestas que superen o intenten superar la realidad que les toca vivir. Esta es una tarea compleja, construir conocimiento acerca de la realidad territorial contemplando múltiples dimensiones de análisis, es un desafío de la enseñanza de la Geografía para el siglo XXI.

El aula se convierte en el lugar adecuado para construir, y reconstruir el contexto histórico, social, político, económico, cultural de tiempos trágicos del siglo XX, es decir para comprender la noción de memoria colectiva. “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” (Siede, 2007, p. 138).

#### 13.1. La construcción de la memoria

El campo de la memoria está en permanente evolución debido a las luchas simbólicas de los diferentes intereses e ideologías de los grupos sociales que se involucran en su consolidación. En este contexto, el proceso de enseñanza contribuye a la formación de la subjetivación y apropiación política de nuestros actos. En este sentido, la escuela es un lugar de memoria, porque es en ella donde se articulan el pasado y el presente. Varela postula en su libro “*Geografías de la Memoria*” que los

procesos de construcción de la memoria colectiva nos interpelan como ciudadanos y científicos sociales en el tiempo presente. Como pocos temas, este se nos revela a los

argentinos relacionado con la experiencia política del pasado reciente cuyas implicancias nos comprometen y trascienden a quienes nos sentimos parte de una generación (Varela, 2009, p. 23).

La razón de ser de los lugares de memoria es rescatar ciertos acontecimientos de la historia para que perduren. La construcción de lugares de memoria se convierte en espacios en base a tres dimensiones, la material, la simbólica y la funcional. El vínculo entre ellas produce una relación dialéctica que genera cambios en la medida que surjan nuevas significaciones que los convertirán en nuevos espacios.

De acuerdo al Informe de la Relatora Especial sobre los derechos culturales, Farida Shaheed (2014, p. 1-2) denominado: *Procesos de preservación de la memoria histórica* en el cual se expresa la necesaria reconstrucción de la trama social posconflictos a partir de,

(...) procesos de preservación de la memoria histórica de acontecimientos del pasado en sociedades divididas o en situaciones posteriores a conflictos, centrándose particularmente en los fenómenos de conmemoración y los museos históricos/conmemorativos. Los Estados que salen de conflictos o períodos de represión tienden cada vez más a aplicar políticas activas de recuerdo de determinados hechos para dar reconocimiento a las víctimas y reparar violaciones masivas o graves de derechos humanos y como garantía de que no volverán a repetirse hechos similares. La Relatora Especial destaca la importancia de actuar en el ámbito cultural para cumplir los objetivos sociales de la justicia de transición en general y señala que hay paisajes culturales y simbólicos enteramente concebidos a través de fenómenos conmemorativos y museos que reflejan y forjan, de manera positiva o negativa, la interacción social y la conciencia de la identidad, tanto propia como ajena.

Según el mismo informe, la preservación de la memoria histórica se convierte en un proceso que le permite a los afectados directos y sus descendientes reconstruir la trama de violación de sus derechos en espacios en los que sus relatos son imprescindibles para la reconstrucción del pasado.

### **13.2. La construcción de la memoria en Ruanda**

En referencia al proceso de construcción de la memoria, Shaheed (2014, p. 2) expresa que las (...) prácticas en ese ámbito deben estimular y fomentar el compromiso cívico, el pensamiento crítico y el debate sobre la representación del pasado y sobre los desafíos contemporáneos que representan la exclusión y la violencia”. En este sentido, en Ruanda se trabajó desde el gobierno en diversos aspectos tanto simbólicos como jurídicos. Al respecto la misma autora expresa,

El trabajo de memoria en Ruanda tomó impulso en la primera década del año 2000 con el cambio de régimen político. En 2001 se crearon un nuevo himno y una nueva bandera y en 2003 se aprobó una nueva Constitución que hace referencia al genocidio contra los tutsis. En este período se aprobaron leyes que sancionan la negación del genocidio y que definen las condiciones para la gestión de los monumentos conmemorativos. En 2008, se aprobó oficialmente la política de memoria sobre el genocidio. Con la voluntad por parte del gobierno de internacionalizar la memoria del genocidio, en 2012 Bisesero y otros tres sitios fueron propuestos para formar parte del Patrimonio Mundial de la UNESCO: Gisozi (ciudad de Kigali), Murambi (provincia del Sur) y Nyamata (provincia Oriental). Estos lugares, considerados como monumentos nacionales en Ruanda, son en su mayoría administrados por la Comisión Nacional de Lucha contra el Genocidio (Shaheed, 2014, p. 2).

Una de las fuentes consultadas para elaborar este capítulo es el “Genocide Archive of Rwanda”<sup>91</sup>, es un sitio web en el que se pueden encontrar colecciones digitales del proceso genocida, su historia previa y las acciones de reconstrucción pos genocidio. Los materiales que se pueden visualizar en el sitio web también se encuentran preservados y accesibles en el Kigali Genocide Memorial.

La existencia y el desarrollo del *Archivo del Genocidio de Ruanda* son posibles gracias a las contribuciones y donaciones tanto públicas como privadas. Esta iniciativa posibilita aprender acerca de este genocidio y encontrar inspiración para preservar la memoria de lo ocurrido en 1994.

En el ámbito internacional los donantes son UK Department for International Development (DfID), Swedish International Development and Cooperation Agency (Sida), Kingdom of the Netherlands Embassy, The Annenberg Foundation. Y los miembros son: The University of Texas Libraries (UTL), The University of Southern California Shoah Foundation (USC SF) y GLIFOS.

A nivel local colaboran Agencias gubernamentales tales como: Ministry of Sports and Culture (MINISPOC), The National Commission for the fight against Genocide (CNLG), Rwanda Development Board IT (RDB-IT).

Los Miembros locales están integrados por: IBUKA, Never Again Rwanda (NAR), Association des Veuves du Genocide Agahozo (AVEGA), Association des élèves et étudiants rescapés du Genocide (AERG), Groupe des anciens étudiants rescapés du Genocide (GAERG), Dukundane Family (D.F.), Rwanda Broadcasting Agency: RADIO RWANDA, Rwanda Broadcasting Agency: RWANDA TELEVISION, IMVAHO NSHYA, Center for Conflict Management (CCM), National Archives of Rwanda (NAR), The Institute of National Museums of Rwanda (INMR), University of Rwanda (College of Arts and Social Sciences in Butare), Centre Iwacu Kabusunzu, Les Dominicains

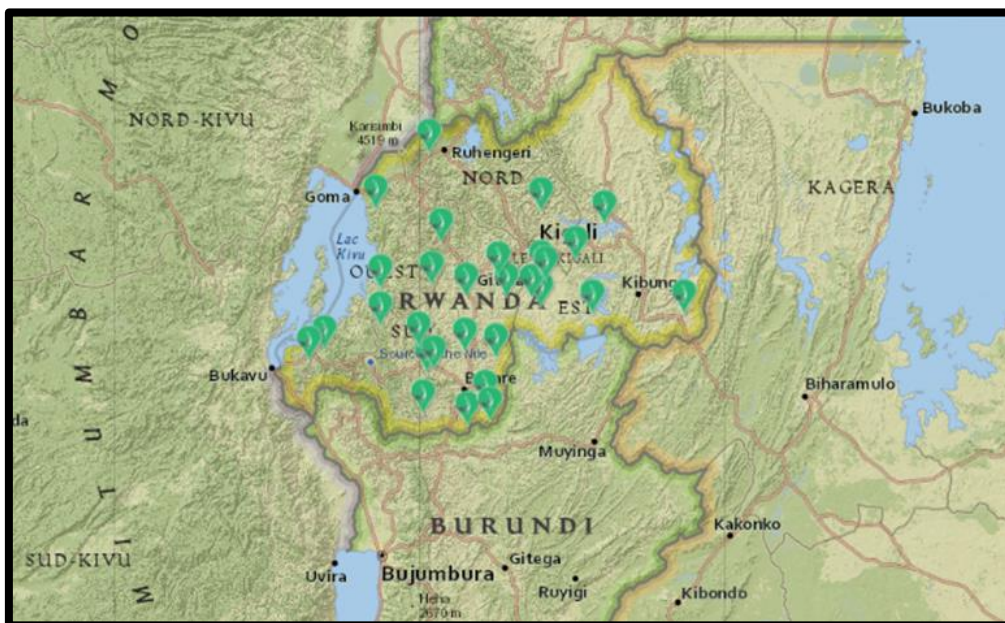
---

<sup>91</sup> Disponible en [http://genocidearchiverwanda.org.rw/index.php?title=Welcome\\_to\\_Genocide\\_Archive\\_Rwanda](http://genocidearchiverwanda.org.rw/index.php?title=Welcome_to_Genocide_Archive_Rwanda)

(priests ). Colaboran también miembros integrantes de Proyectos Especiales como el Kings College London (KCL) y The Netherlands Institute for Holocaust and Genocide Studies (NIOD)<sup>92</sup>.

En la etapa pos conflicto se establecieron políticas de conmemoración a las víctimas del genocidio. En diferentes momentos se crearon memoriales o sitios donde se recuerda los cien días que marcaron la historia de Ruanda. En la Figura N° 64 se visualizan en la cartografía que se presenta en “Genocide Archive of Rwanda” diferentes lugares donde se crearon monumentos o sitios de memoria.

**Figura N° 64. Cartografía de los sitios o lugares en Ruanda**



Fuente: [http://54.77.110.114/index.php/Interactive\\_Maps](http://54.77.110.114/index.php/Interactive_Maps)

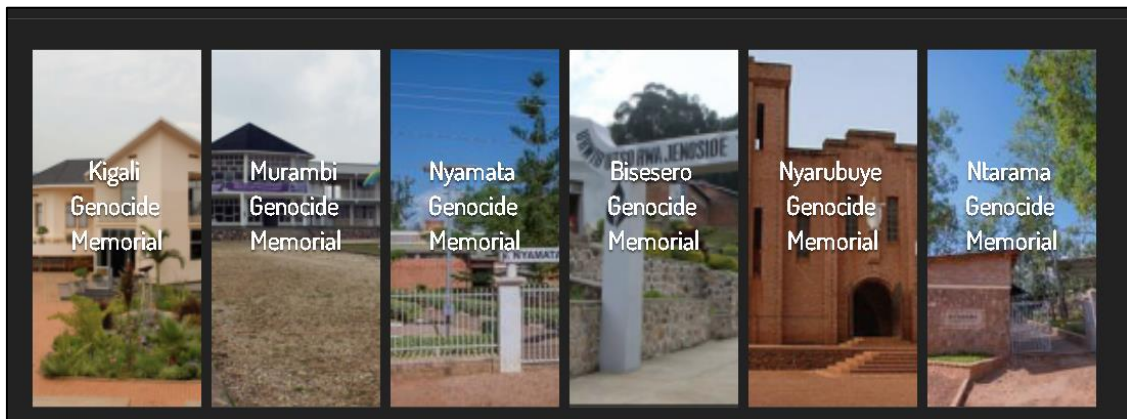
### 13.3. Los sitios de memoria

En Ruanda existen seis memoriales de la memoria (Figura N° 65) que fueron construidos en los sitios donde hubo matanzas masivas. Uno de los más significativos es la Iglesia de Nyamata<sup>93</sup>, en la que fueron asesinadas todas las personas que en ella se refugiaron.

<sup>92</sup> Mayor información puede encontrarse en [http://54.77.110.114/index.php/Our\\_Partners](http://54.77.110.114/index.php/Our_Partners)

<sup>93</sup> Existen muchos sitios en internet en los que se pueden apreciar imágenes de los Memoriales. El Memorial de Nyamata se puede visitar en : [https://www.tripadvisor.com.ar/Attraction\\_Review-g293829-d1168899-Reviews-Nyamata\\_Church-Kigali\\_Kigali\\_Province.html#photos:aggregationId=101&albumid=101&filter=7&ff=278735184](https://www.tripadvisor.com.ar/Attraction_Review-g293829-d1168899-Reviews-Nyamata_Church-Kigali_Kigali_Province.html#photos:aggregationId=101&albumid=101&filter=7&ff=278735184)

**Figura N° 65: Memoriales en Ruanda**



Fuente: <http://kwibuka.rw/>

El Genocide Memorial Centre se inauguró cuando se cumplió el décimo aniversario del Genocidio en 2004. En el lugar hay una fosa común con 250.000 personas. Además del Memorial hay exposiciones de fotografías que explican lo sucedido en 1994 (Figura N° 66 y Figura N° 67).

**Figura N° 66. Ingreso al Memorial de Kigali**



Fuente: <https://www.klm.com/destinations/es/es/article/monument-to-the-rwandan-genocide>



**Figura N° 67. Interior del Memorial de Kigali**



Fuente: <https://www.klm.com/destinations/es/es/article/monument-to-the-rwandan-genocide>

Además de memoriales también existen monumentos en diferentes ciudades del país. Tal como el que representa los nombres de víctimas del genocidio (Figura N° 68).

**Figura N° 68. Monumento para recordar las víctimas del genocidio en Kigali**



Fuente: Lakín, 2018.

El Nyamata Genocide Memorial era una iglesia católica, se convirtió en sitio de memoria en abril de 1997. Todos los 11 de abril se conmemora en este sitio a las víctimas del genocidio, aproximadamente 45.300 personas. Tal como se observa en la Figura N°69 los cráneos y huesos se convierten en la memoria viva de las matanzas.

**Figura N° 69. Cráneos expuestos en el Memorial de Nyamata**



**Fuente:** [http://genocidearchiverwanda.org.rw/index.php?title=Nyamata\\_Memorial&gsearch=](http://genocidearchiverwanda.org.rw/index.php?title=Nyamata_Memorial&gsearch=)

Ntarama Memorial o la Iglesia de Ntarama (Figura N° 70 y N° 71) se convirtió en memorial del genocidio en abril de 1995 y está dedicada a las 5.000 personas que perdieron sus vidas en su interior. En su interior además de restos humanos que sostienen la memoria hay vestimentas y otras pertenencias de las mujeres, niños y hombres que fueron asesinados.



**Figura N° 70. Vista exterior de la Iglesia de Ntamara**



**Fuente:** [http://genocidearchiverwanda.org.rw/index.php?title=Ntarama\\_Memorial&gsearch=](http://genocidearchiverwanda.org.rw/index.php?title=Ntarama_Memorial&gsearch=)

**Figura N° 71. Interior de la Iglesia de Ntamara**



**Fuente:** [http://54.77.110.114/index.php?title=Ntarama\\_Memorial&gsearch=](http://54.77.110.114/index.php?title=Ntarama_Memorial&gsearch=)



Murambi Memorial era una escuela técnica en el período previo al genocidio. En 1995 se transforma en sitio de memoria y recuerda a 50.000 personas asesinadas. Cada 21 de abril se realizan conmemoraciones en honor a ellos. La imagen de la escuela en la Figura N° 72 y N° 73, un lugar donde se construye futuro, convertido en lugar de exterminio.

**Figura N° 72. Murambi Memorial en la ex escuela técnica**



Fuente: [http://genocidearchiverwanda.org.rw/index.php?title=Murambi\\_Memorial&gsearch=](http://genocidearchiverwanda.org.rw/index.php?title=Murambi_Memorial&gsearch=)

**Figura N° 73. En lugar de libros, vestimenta de las víctimas en las bibliotecas**



Fuente: [http://genocidearchiverwanda.org.rw/index.php?title=Murambi\\_Memorial&gsearch=](http://genocidearchiverwanda.org.rw/index.php?title=Murambi_Memorial&gsearch=)

Tal como se observa en la Figura N° 74 los rostros de víctimas, niñas, niños, jóvenes, familias dan identidad a los recuerdos.

**Figura N° 74. Fotografías de víctimas como identidad del horror**



Fuente: [http://genocidearchiverwanda.org.rw/index.php?title=Murambi\\_Memorial&gsearch=](http://genocidearchiverwanda.org.rw/index.php?title=Murambi_Memorial&gsearch=)

Los procesos de memorialización se materializan por iniciativas estatales, privadas, de Organizaciones No Gubernamentales y de Organismos Internacionales. Tal es el caso del “Centro Internacional para la Promoción de los Derechos Humanos” (CIPDH-UNESCO) se ha propuesto emprender un relevamiento de estos lugares de memoria asociados a graves violaciones a los derechos humanos diseminados alrededor del mundo, construyendo un mapa interactivo (UNESCO, 2019a). En este proyecto se pueden visualizar a través de la página web lugares significativos en diferentes territorios donde ocurrieron violaciones a los derechos humanos.

Este proyecto aspira además a poner en cotejo diferentes procesos de memorialización contribuyendo a su vez a generar conciencia acerca de la importancia que posee el cuidado y difusión de este singular patrimonio cultural, en su dimensión material e inmaterial, promoviendo el conocimiento de iniciativas al tiempo que ayudando a visibilizar los diferentes colectivos, organizaciones, movimientos sociales e instancias estatales, que intervienen en su producción y conservación (UNESCO, 2019a).

En el año 1998 se cumplió el cuarto aniversario del genocidio ruandés, año en que comenzó la construcción del monumento a Bisesero. En este lugar se organizó una de las resistencias, en la cima de la colina de Muyira se encuentran fosas con restos de las víctimas.

El conjunto arquitectónico está desarrollado en torno a un camino de piedras, lo que permite a quienes lo visitan escalar gradualmente hacia la cima de la colina pasando bajo un gran arco, originalmente blanco y morado –el color del duelo–. A la derecha, una pila de piedras sostiene nueve lanzas, representando la resistencia. El camino que se va estrechando, símbolo de la resistencia que fue derribada, conecta tres edificios con restos óseos, que representan las tres colinas desde donde llegaban los refugiados, y a su vez los edificios albergan nueve salas, emblemas de las nueve comunas de la prefectura de Kibuye. (UNESCO, 2019b).

**Figura N° 75. Memorial del genocidio de Bisesero**



**Fuente:** UNESCO, (2019b) <https://www.cipdh.gob.ar/memorias-situadas/lugar-de-memoria/memorial-del-genocidio-de-bisesero/>

El Memorial del genocidio de Bisesero está ubicado en la cima de la colina Muyira (Figura N° 75 y N° 76). En la entrada se encuentran un arco con la inscripción Urwibutorswa Jenoside yakorewe Abatutsi Bisesero 1994 (“Memorial del genocidio perpetrado contra los tutsis en Bisesero en 1994”, en lengua kinyarwanda), un monumento y un espacio de recepción. Una escalera conecta diferentes fosas comunes



ubicadas en la cima con tres casas que resguardan los restos óseos de las víctimas. Cada 7 de abril se celebra un homenaje en el sitio de Bisesero. La fecha marca el comienzo del genocidio perpetrado contra miembros de la minoría Tutsi en 1994.

**Figura N° 76. Vista de la Colina de Muyira**

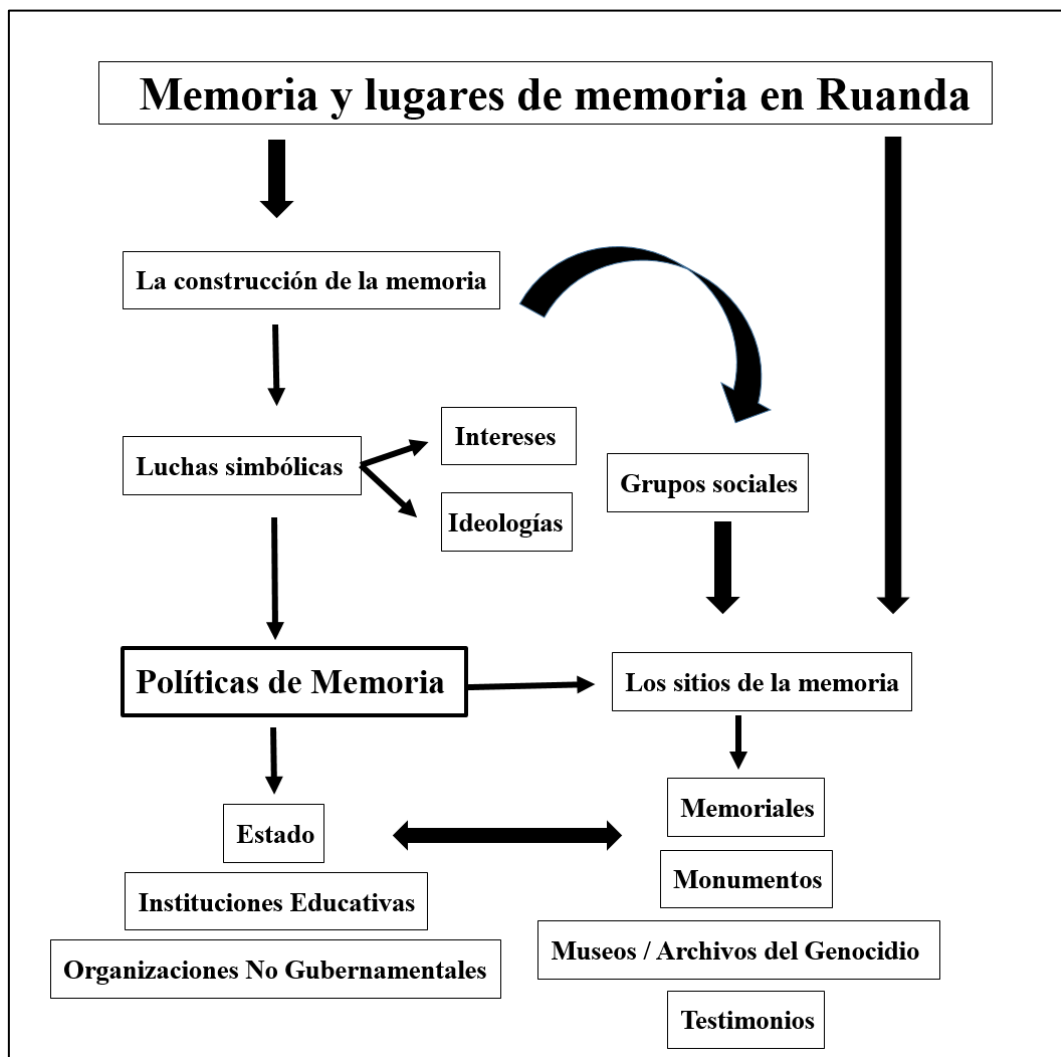


**Fuente:** UNESCO, 2019b <https://www.cipdh.gob.ar/memorias-situadas/lugar-de-memoria/memorial-del-genocidio-de-bisesero/>

En síntesis, además de memoriales, monumentos, museos, imágenes entre otros, las voces de las víctimas 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 páginas web de museos, de proyectos como los mencionados en este capítulo. Los sobrevivientes cuentan sus vivencias durante los tres meses de las matanzas, así como la manera en que reconstruyeron sus vidas.

La relevancia de los testimonios en primera persona se desarrolla en el capítulo siguiente, en el cual se abordan tres historias a partir libros escritos por sobrevivientes del genocidio en Ruanda.

Figura N° 77. Memoria y lugares de memoria en Ruanda



Fuente: María Cristina Nin (2019).



## Capítulo 14

### **Diálogo entre literatura y geografía** **El trauma del genocidio a través de las voces de las víctimas**

*El escritor como nadie más, es capaz de jugar con los cinco sentidos en una geografía del espacio y de activar las sensaciones mediante el recuerdo.*  
(Bailly 1980 en Lévy, 2006; p 471).

A través de los escritos autobiográficos se pueden comprender las relaciones de los sujetos con su contexto y de este modo, posibilita articular la trama de relaciones que construyen una territorialidad traumática como lo fue la realidad ruandesa vivida en 1994. Realidad y representación se visualizan a partir de las autobiografías, verdaderas obras de denuncia de prácticas violentas que desestabilizaron un país con un proceso histórico que anticipó tales prácticas. “La literatura da cuenta de las articulaciones vividas entre lo morfológico, lo funcional y lo simbólico (Lévy, 2006, p 475).

El papel de la literatura, que anticipa las grandes cuestiones que luego formalizan los científicos, consiste en sensibilizar a los geógrafos frente a dimensiones novedosas. El escritor como nadie más, es capaz de jugar con los cinco sentidos en una geografía del espacio y de activar las sensaciones mediante el recuerdo. El papel de la memoria en este proceso, curiosamente, ha sido objeto de muy pocos estudios; la memoria es mucho más que un filtro perceptivo (Bailly 1980 en Lévy, 2006; p 471).

La escritura en formato literario de experiencias de vida de sujetos anónimos, nos acerca a la literatura realista, posibilita a los geógrafos la comprensión de realidades complejas. El diálogo de la geografía con la literatura contribuye a la reflexión y a nuevos modos de abordar problemáticas territoriales.

## 14. 1. Literatura y memoria colectiva

White (2003) postula que las historias conquistan su efecto explicativo a través de la construcción de relatos a partir de las crónicas, y los relatos conforman una trama entrelazada de los hechos que componen las crónicas.

Las historias, entonces, no versan sólo sobre acontecimientos, sino también sobre los posibles conjuntos de relaciones que puede demostrarse que estos acontecimientos representan. Estos conjuntos de relaciones no son, sin embargo, inmanentes a los acontecimientos mismos; existen sólo en la mente del historiador que reflexiona sobre ellos. (White, 2003, p.130).

Los sucesos vividos, convertidos en narraciones, en testimonios o relatos, como interpretaciones del pasado, se convierten en huellas de la historia y peso del pasado (Lavabre, 2007, p. 5),

La memoria colectiva remite a la memoria compartida de un acontecimiento del pasado vivido en común por una colectividad, amplia o restringida, nación, aldea o familia, por ejemplo. [...] El interés prestado a los testimonios, los relatos de vida, las autobiografías de los actores de la historia, célebres o anónimos, poderosos o dominados, que, en todos los casos, suponemos representativos de los grupos de pertenencia, corresponde al primer uso, vale decir la memoria compartida de un acontecimiento; se funda en la ilusión de que el pasado puede ser vertido en el presente

El planteo de Halbwachs puede expresarse en tres proposiciones articuladas:

- ✓ El pasado no se conserva; se reconstruye a partir del presente.
- ✓ La memoria del pasado sólo es posible por obra de los marcos sociales de referencia con que cuentan los individuos. Como el individuo aislado es una ficción, la memoria individual sólo tiene realidad en cuanto participa de la memoria colectiva.
- ✓ Además, existe una función social de la memoria. El pasado, mitificado, sólo es convocado para justificar representaciones sociales presentes.

De este modo, Halbwachs deja el terreno del recuerdo individual para abordar la memoria colectiva, definida como “(...) la condición de posibilidad de las memorias individuales y la identidad del grupo. La memoria colectiva es reconstrucción del pasado gobernada por los imperativos del presente” (Lavabre, 2007, p 8).

La memoria se inscribe en una materialidad, un espacio y lugares específicos donde se reconocen los grupos activos en la sociedad. Desde ese punto de vista, la memoria es necesariamente plural, multiforme, y se inscribe en la multiplicidad de tiempos sociales y espacios diferenciados de los cuales se apropian los grupos (Lavabre, 2007, p 9).



La memoria se plasma en relatos en primera persona, sin embargo estos relatos personales se convierten en una construcción cultural debido a la trama de relaciones presente,

La narrativa personal es necesariamente un relato en primera persona, que transmite a otros la experiencia vivida por el sujeto. No consiste en rescatar o extraer algo que está cristalizado y guardado en el interior de una persona, sino en generar una construcción cultural en su momento –que, a su vez, condensa una multiplicidad de temporalidades– en un contexto de interacción con numerosos “otros”. (Jelin, 2017, p. 245).

Para Derrida (2006) la hospitalidad absoluta exige que abra mis puertas ya no al extranjero que es finito, sino a otros y a otro absoluto sin ningún tipo de reciprocidad. El derecho de asilo, así, se da a quienes se introducen en el hogar con una historia previa a diferencia del huésped ilegítimo. Por su parte el origen de la palabra hotel y hospital es común, provienen de *hospitium*, término por el cual las tribus indo-europeas celebraban convenios de reciprocidad en épocas de paz, dándole paso a los viajeros.

La hospitalidad como don se encuentra en un espacio de cruce de lo político, lo económico, lo social, lo ético y, también, de lo filosófico: la hospitalidad conlleva siempre un deber, en este sentido, se conecta no sólo con una ontología jurídica, con un tiempo (una temporalidad) y un lugar (topos), sino también con cierta deontología justiciera” (Penchaszadeh, 2011, p. 261).

Mientras el hospital abre sus puertas a todos sin restricción aplicando una hospitalidad incondicional, el hotel hace lo propio sólo bajo la dinámica de la hospitalidad restringida, donde el servicio sólo se convierte en una contrapropuesta. El don de la hospitalidad entonces requiere de un proceso en el que el sujeto haga don de sí mismo. Para que exista el don, debe ser sin reconocimiento, ni por parte del donante ni de parte del destinatario.

#### **14.2. El proceso genocida en primera persona**

Uno de los relatos de vida seleccionadas corresponde a una mujer de origen Tutsi que logró sobrevivir a las masacres gracias a la protección de un pastor de su aldea. Estuvo encerrada en un baño con otras siete mujeres durante todo el proceso genocida. Immaculée Ilibagiza (Figura N° 78) originaria de la aldea de Mataba, provincia de Kibuye<sup>94</sup>, vive actualmente en Estados Unidos, el libro que se analiza es su primer

---

<sup>94</sup> La provincia de Kibuye se ubica al oeste de Ruanda, limita con República Democrática del Congo, concretamente con el lago Kivu.

publicación “*Sobrevivir para contarlo. Cómo descubrí a Dios en medio del Holocausto en Ruanda*”<sup>95</sup>, se publicó en el año 2011 (Figura N° 79).

**Figura N° 78. Inmaculé visita Buenos Aires**



Fuente: <https://www.lanacion.com.ar/lifestyle/la-fuerza-del-perdon-nid1691973>

La autora expresa respecto a su escrito, que el libro no pretende ser un tratado sobre la historia de Ruanda o sobre el genocidio; más bien se trata de mi propia Historia. Esta es mi historia, contada según la recuerdo... y la recuerdo como si hubiera ocurrido ayer. Es una historia verdadera. Creo que nuestras vidas están interconectadas, que estamos aquí para aprender los unos de los otros de nuestras experiencias. Escribí este libro con la esperanza que puedan beneficiarse de mi historia (Inmaculé Ilibagiza<sup>96</sup> 2011). En relación a sus vivencias en la escuela en la niñez y adolescencia expresa:

A través de los ojos de un niño, parecía que nos entendíamos todos muy bien. Ni siquiera podía contar las veces que Janet, mi amiga Hutu, y yo, cenamos en las casas de ambas.

---

<sup>95</sup> En el año 2014 se publica su segundo libro titulado: “Guiada por la fe” Cómo resurgí de las cenizas tras el Holocausto en Ruanda. También ha publicado, *The boy who met Jesus* (2011), *Our lady of Kibeho* (2008), *The Rosary* (2013).

<sup>96</sup> I. I. de ahora en adelante.

Siendo niña, la única ocasión en que recordaba que había tribus distintas en Ruanda, era una vez por semana en clase, cuando pasaban lista tribal. Era un fastidio, pero no me molestaba demasiado porque todavía no había descubierto el significado de la discriminación (2011, p. 17).

El verdadero significado del equilibrio étnico llegó a casa unas semanas más tarde antes de comenzar la secundaria. Un vecino llegó cuando mi familia estaba sentada cenando y nos dijo que mi nombre no estaba en la lista de estudiantes becados que acababa de ser publicada en el centro comunitario de la aldea. A pesar de mis altas calificaciones, me habían pasado por alto por el hecho de ser Tutsi; todos los cupos disponibles habían sido para los Hutus que habían obtenido calificaciones mucho más bajas. El chico tutsi que había obtenido las clasificaciones más altas también había sido pasado por alto debido a la tribu a la cual pertenecía (I.I. 2011, p.118, 19).

Finalmente su padre vendió dos vacas y pagó la matrícula de una escuela privada en otra ciudad. Dos años después el gobierno convocó a exámenes para ingresar a escuelas públicas, Inmaculéé logró ingresar. En esa nueva institución las vivencias al interior diferían de la vida en el exterior,

Nos dieron órdenes estrictas que nos prohibían abandonar los terrenos de la escuela sin una escolta del personal. El exterior era tenebroso, pero dentro de las paredes de la escuela, jamás sentí ningún tipo de discriminación étnica. Los maestros nunca pasaron lista tribal; y aunque la mayor parte de las chicas eran hutus, nos queríamos todas como si fuéramos de la misma familia. (I. I. 2011, p. 23).

Una tarde fuimos todas a un almuerzo campestre y pasamos al lado de un grupo local de hutus. Uno de los hombres llevaba un cuchillo grande y agitó los brazos señalándome. -Mira lo alta que es aquella-expresó con un gruñido- te mataremos primero. ¡Haremos que pagues por lo que tus hermanos rebeldes están haciendo! (I. I., 2011. p. 28).

Las diferencias étnicas se visualizaban por las características físicas, los tutsis se destacan por su altura. La amenaza que recibió la joven vinculándola a los hermanos rebeldes, hace referencia a un frente armado que se organizó en los países vecinos, Zaire y Uganda. Estaba integrado por Tutsis que huyeron de Ruanda en las crisis de 1959 y 1973.

En relación al rol de los medios de comunicación, especialmente la radio local, RTL, Radio Televisión Libre Les Mille Collines, considerada la voz del genocidio ruandés, por promover la persecución y los asesinatos de Tutsis, Inmaculéé Ilibagiza, dice;

Siempre había una voz malévol e incorpórea que clamaba el “Poder de los Hutus”: la consigna para que los hutus se rebelaran contra sus amigos y vecinos Tutsis. “Éstos tutsis son cucarachas que andan por ahí para matarnos. No confíen en ellos...! Nosotros, los Hutus, debemos actuar primero! Ellos planean tomar el mando de nuestro gobierno y perseguirnos. Si algo le sucede a nuestro presidente, ¡debemos entonces exterminar a todos los tutsis de inmediato! ¡ todos los hutus debemos unirnos para liberar a Ruanda de estas cucarachas Tutsis! ¡El poder de los Hutus! ¡El poder de los Hutus! (I. I, 2011. P. 48).

**Figura N° 79. Publicaciones de Inmaculéé Ilibagiza**



**Fuente:** Fotografías tomadas por María Cristina Nin, 2019.

Las consecuencias del genocidio presentaron múltiples dimensiones, se podrían sintetizar en una sola: humanitarias. La atención de la salud tanto física como mental, el problema de la reorganización del país, los refugiados internos y los exiliados, la persecución de los Hutus (aunque no hubiesen cometido crímenes). Inmaculéé lo testimonia de este modo:

Muchos ruandeses habían llegado al borde de la locura debido a heridas emocionales; Jeanette era la primera que encontraría. Mi amiga era bonita, se veía saludable y podía alimentarse por sí misma; era mucho más de lo que decenas de miles de otros hombres y mujeres en nuestro país podían soñar. Los hospitales estaban desbordados con personas mutiladas y desfiguradas; eran afortunados si lograban encontrar vendas para cubrir las heridas de sus miembros amputados, por no hablar de medicamentos para tratar sus problemas psiquiátricos. Prácticamente, en el país no había enfermeras o médicos de ninguna clase y, ciertamente, no había profesionales de salud mental. (I. I., 2014, p. 76). La gente moría de hambre, vivía en grandes carpas, llenas de suciedad, que habían sido establecidas por todo el país. A decir verdad, los campamentos de esas personas,

denominados “refugiados internos”, eran lugares de mucha violencia, sufrimiento, violaciones y enfermedades. (I. I., 2014, p. 76).

Decenas de miles de asesinos de la milicia del Interahamwe y la jerarquía del gobierno Hutu emprendieron la retirada hacia Zaire mientras las tropas del FPR de Paul Kagame avanzaban por toda Ruanda, luchando por poner fin al genocidio. Los asesinos escaparon de la justicia al mezclarse con el éxodo Hutu, la gran masa de personas que habían huido de Ruanda luego del genocidio, por miedo a represalias de los rebeldes Tutsi y sobrevivientes. El número de refugiados era demasiado grande para entender: dos millones de Hutus, todos temiendo por sus vidas. El miedo era infundido por los asesinos en retirada, que convencían a campesinos y granjeros que quedarse en Ruanda equivalía al suicidio: los hombres Hutu serían torturados, los niños castrados y las mujeres violadas y mutiladas. Crearon una sensación de pánico y de histeria masiva entre Hutus ordinarios de todo el país. Cuando los aldeanos hicieron caso a estas propagaciones del terror y abandonaron sus hogares para cruzar la frontera con Zaire. El Interahamwe los siguió a la distancia, haciendo fuego con sus armas al aire para engañar a la multitud aterrorizada que los rebeldes Tutsi sin misericordia estaban detrás de ellos. (I. I., 2014, p. 82- 83).

Respecto al segundo relato de vida seleccionado corresponde a un hombre de origen Hutu. Paul Rusesabagina (Figura N° 80)<sup>97</sup> se desempeñaba como gerente del Hotel des Mille Collines<sup>98</sup> en Kigali, Ruanda. Por su trabajo tenía contactos con políticos, militares y empresarios que se reunían en el hotel, esto le permitió salvar su vida, la de su familia y la de otros ruandeses. Logró salvar a 1268 personas escondiéndolas en el hotel. Respecto a la magnitud de las matanzas expresa:

No fue el mayor genocidio de la historia del mundo, pero fue el más rápido y el más eficiente. Al final lo mejor que puede decirse es que mi hotel salvó una cantidad de personas equivalente a dos horas. Restemos dos horas a los cien días y tendremos una idea de lo poco que pude conseguir en comparación con el resultado global. (P. R., 2007, p. 13).

La historia de Ruanda, al igual que la de África está marcada por la colonización, el proceso de independencias y del vínculo económico y político que no pudo deshacerse y hasta el día de hoy continúa provocando conflictos. Al respecto Paul analiza sostiene:

La historia es un asunto serio en mi país. Podría decirse que es un asunto de vida o muerte. Rara es aquí la persona, aunque se trate del más mísero plantador de bananas, que no sea capaz de recitar de un tirón una lista de fechas significativas del pasado de Ruanda o de contar exactamente qué significan para él y su familia. Son como las cuentas de nuestro rosario nacional: 1885, 1959, 1973, 1994. Aunque esta nación sea más pobre que las ratas y nuestro sistema educativo no se pueda comparar con los occidentales, puede que seamos

---

<sup>97</sup> P. R en adelante.

<sup>98</sup> En el año 2005 se estrenó la película británica “Hotel Ruanda”, realizada en base a lo sucedido en torno al Hotel que dirigía Paul Rusesabagina. Posteriormente en 2007 Paul publica su autobiografía con el detallado relato de los hechos.

el pueblo más culto del planeta a la hora de analizar la propia historia. Pero no es algo de lo que siempre podamos sentirnos orgullosos.

George Orwell dijo en cierta ocasión: “Quien controla el pasado, controla el futuro”, y en ningún lugar es más cierto que en Ruanda. Estoy plenamente convencido de que cuando tantos ciudadanos normales y corrientes empuñaron el machete para agredir a sus vecinos en aquella horrible primavera de 1994, no atacaban a víctimas concretas de carne y hueso, sino a un fantasma histórico. Su intención no era tanto quitarles la vida como apoderarse del pasado (P. R. 2007, p. 34).

El alud de palabras que exaltaba la supremacía racial y anidaba a la gente a cumplir su deber creó una realidad alternativa en Ruanda durante aquellos tres meses. Era una atmósfera donde la locura parecía normal y donde no estar de acuerdo con la multitud equivalía a la muerte...Ruanda fue un fracaso en muchos sentidos (...). Todos estos fracasos pueden resumirse en un fracaso de las palabras. Y esto es lo que quiero contar: las palabras son las armas más mortales del arsenal humano. Pero también pueden ser poderosas herramientas de vida. Quizás las únicas. (P. R., 2007, p.17).

Según Paul, la comunicación a través de las palabras violentas y discriminatorias fue una de las razones del desenlace criminal en Ruanda. Discursos perpetrados por el poder de los medios de comunicación, manejados por el aparato estatal. Poder que fue tal, al punto de convencer a buenos vecinos de convertirse en torturadores y asesinos.

#### Figura N° 80. Publicación autobiográfica de Paul Rusesabagina



Fuente: Fotografía tomada por María Cristina Nin, 2019 y

<https://www.penguinrandomhouse.com/books/298143/an-ordinary-man-by-paul-rusesabagina-with-tom-zoellner/>

Ambas publicaciones son del año 2007, tanto “An Ordinary Man” editada en Londres por la Editorial Penguin, como la versión en español “Un hombre corriente”, en España por Editorial Península.

El lenguaje no puede jamás sino tender indefinidamente hacia la justicia reconociendo y practicando la guerra en sí mismo. Violencia contra la violencia. Si la luz es el elemento de la violencia, hay que batirse contra la luz con otra cierta luz para evitar la peor violencia, la del silencio y la de la noche que precede o reprime el discurso. (...). La palabra es sin duda la primera derrota de la violencia, pero, paradójicamente, ésta no existía antes de la posibilidad de la palabra. El filósofo (el hombre) debe hablar y escribir en esta guerra de la luz en la que se sabe ya desde siempre involucrado, y de la que sabe que no podría escapar más que renegando del discurso, es decir arriesgando la peor violencia (Derrida, 1989, p. 157-158).

El lenguaje no puede jamás sino tender indefinidamente hacia la justicia. La palabra es sin duda la primera derrota de la violencia. Paul Rusesabagina<sup>99</sup> (2007) hace referencia al poder de las palabras en los días críticos que atravesaron refugiados en el Hotel.

Estoy convencido que lo único que salvó a aquellas personas de mi hotel fueron las palabras. Sólo palabras corrientes frente a las tinieblas.

Utilicé las palabras de muchas formas durante el genocidio: para suplicar, para intimidar, para convencer, para negociar.

Las palabras que pronuncié entonces fueron mi conexión con un mundo más cuerdo, con la vida tal como debe de ser vivida.

Hice lo que creí que era normal y corriente y que haría un hombre corriente.

Dije que no a las atrocidades como creo que habría hecho cualquiera y todavía me desconcierta que muchos otros pudieran decir que sí.

Acerca del concepto ruandés de hospitalidad, Paul dice:

Somos una nación a la que le gusta invitar a los demás a su casa. Ruanda no tuvo un hotel hasta que llegaron los imperialistas europeos. No lo necesitábamos porque cualquiera que fuese de una población a otra podía contar con hospedarse en casa de amigos. Se espera de los ruandeses que ofrezcan refugio a los afligidos, no importa cuáles sean las circunstancias. Esta lección fue para mí como el evangelio, y crecí creyendo que todo el mundo pensaba de esta manera.

Hospitalidad y hostilidad se debatieron en el proceso genocida. Ruandeses Tutsis se convirtieron en extranjeros en su propio territorio hostigados por sus propios vecinos

---

<sup>99</sup> En enero de 2018 habló ante la ONU, video disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=XbTTFrIMeTw>



y captores. Las relaciones de fuerza ejercidas por la diferencia de poder entre los dos grupos étnicos. La hospitalidad incondicional ofrecida por Paul da muestras, a mi modo de interpretar que es posible la resistencia. Pequeñas resistencias en procesos incontrolables como el atravesado en cien días en Ruanda. Si existen resistencias, hay esperanzas.

No fui el único que dijo no. Hubo miles de ruandeses que tampoco se dejaron convencer por la propaganda y pusieron su vida en peligro para alojar fugitivos. Todos los días del genocidio hubo actos individuales de valentía. Es verdad que algunos eran asesinos parciales, que perdonaban a unos y mataban a otros. Pero hubo muchos que se negaron a matar y apenas habría habido supervivientes sin los millares de actos secretos de bondad que se hicieron al amparo de la noche. Nunca sabremos los nombres de todos los que abrieron sus casas para esconder posibles víctimas. Muchos de estos santos cotidianos fueron asesinados por sus actos y su valor nunca será conocido más allá de las colinas que les vieron nacer. Ruanda estaba llena de asesinos ordinarios, es verdad, pero también de héroes extraordinarios (P. R, 2007; p 230).

Ruanda está intentando resolver este problema excepcional de una manera excepcional, combinando las ideas tradicionales de justicia con un aparato judicial moderno. La idea es reconstituir el viejo sistema rural de la *gacaca* (*la justicia de la hierba*), el tribunal de reconciliación que tan bien conocía mi padre. Los sospechosos de genocidio serán juzgados y sentenciados por sus propios vecinos en todos los pueblos. Agricultores, taberneros y amas de casa recibirán clases para hacer de jueces y abogados. En estos momentos hay casi diez mil tribunales de esta clase en todo el país. Yo diría que es una idea noble. Pero también lo llamaría un fracaso total.

La “justicia en la hierba” no estaba pensada para pensar en algo tan serio como un genocidio. Estaba ideada para resolver casos de cabras perdidas y bananas robadas. Los delitos importantes siempre se remitían a los tribunales del rey. (P. R. 2007, p. 236-237).

Paul se exilió en Bélgica en 1996 junto a su familia, luego de quince años de residir en Bruselas pide asilo político en Estados Unidos. Respecto a la situación actual de Ruanda dice, “Ruanda vive una tensa calma. Todos se llenan la boca con palabras como perdón, reconciliación, convivencia. Es la versión del Gobierno, la única versión moral y legalmente admitida. Es eso o el silencio. Temo a mis compatriotas cuando no hablan, es como un volcán a punto de entrar en erupción" (el diario.es, 2014).

La tercera de las historias seleccionadas, es la de Gael Faye, nacido en Burundi, su madre es Ruandesa y su padre Francés. Vivió el proceso de genocidio desde el país vecino a Ruanda, que también sufrió guerra civil y violencias extremas. Junto a su hermana más pequeña logran exiliarse en Francia en 1995, país desde donde emprende una carrera artística, primero fue la música, es rapero<sup>100</sup> y luego la literatura. Escribe *Pequeño País* publicado en español en el año 2018. El relato que Gael logra construir

---

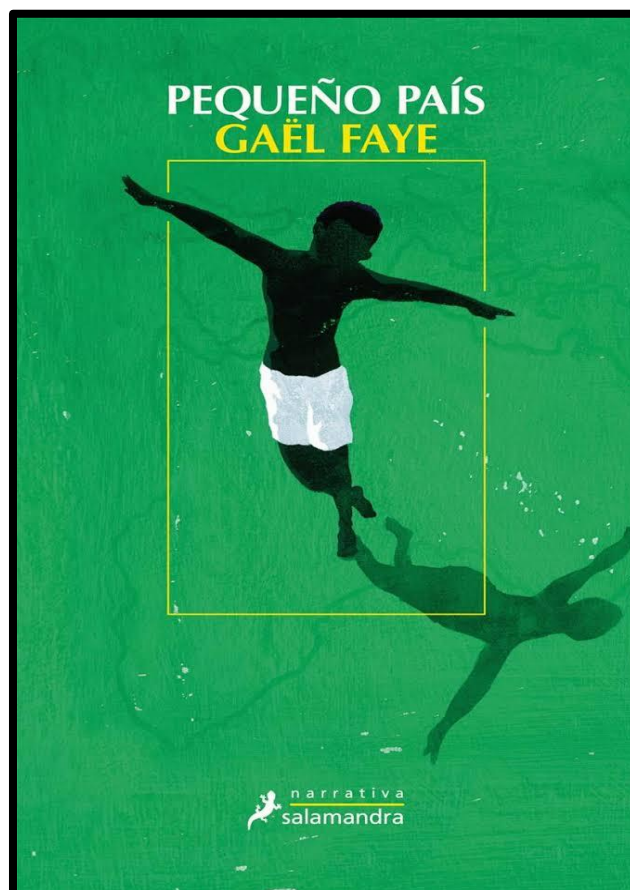
<sup>100</sup> En el año 2013 compone y publica el álbum de hip hop en el que expresa la experiencia del exilio: Pili-pili sur un croissant au beurre (o Pimiento africano sobre cruasán de mantequilla) Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=fV4iLBFmNY4>. En 2012 publica el rap y videoclip de Petit Pays, Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=54&v=XTF2pwr8IYk](https://www.youtube.com/watch?time_continue=54&v=XTF2pwr8IYk)



sumerge a los lectores en la vida cotidiana desde la perspectiva de niños que paralelamente a las vivencias de sus infancias en Buyumbura se ven involucrados en uno de los conflictos más traumáticos del siglo XX. La historia que escribe no es fiel a su propia vida, reconstruye la vida en un barrio de Buyumbura con sus recuerdos y sensaciones, pero a través de ella logra mostrar el genocidio ruandés y la situación en toda la región. El texto aporta historias humanas de víctimas anónimas que vivenciaron la complejidad de contextos violentos.

Gael Faye expresa que escribe “para recuperar los paraísos perdidos para atrapar los momentos del pasado en los que ha sido feliz, porque los lugares se mantienen y a ellos se puede regresar, pero los momentos pasan” (2018). Las líneas de *Pequeño País* (Figura N° 81) transmiten la mirada de un niño cuya identidad se construye entre dos mundos, el africano y el europeo, y permiten acercarse desde esta perspectiva a la compleja realidad de la región de Los Grandes Lagos en África.

**Figura N° 81. Tapa del Libro “Pequeño País”**



**Fuente:** Fotografía tomada por María Cristina Nin, 2019.

Respecto a la actualidad de su país natal, Burundi, dice,

Creo que Burundi es un desastre, porque es un país con un gran potencial pero sufre una enfermedad que es la impunidad. Desde la independencia, si no antes, ha habido muchas masacre y nunca ha habido justicia. Eso hace que esté quien esté en el poder siempre hay una especie de ánimo de revancha. Es como un ciclo infernal de la violencia y la venganza que se repite. Mientras en Burundi no haya un proceso de reconciliación como el de Sudáfrica o el de Ruanda no habrá un cambio real. Por ejemplo, en Ruanda, a pesar de las dificultades, hay una sociedad que avanza, que está estructurada, hay instituciones, proyectos de futuro, la gente no piensa que mañana va a regresar la guerra, al contrario, la gente cree, invierte, hay jóvenes como yo que hemos vivido en el extranjero y regresamos con nuestras familias porque creemos en el país. Esa es la diferencia con Burundi, de donde la gente huye. Hay tendencia a exiliarse, a buscar un visado, porque no hay trabajo, no hay perspectivas de futuro. Y a partir de 2015 ha habido más violencia, más impunidad y los hijos van a querer vengar a sus padres que fueron asesinados (Faye, 21/2/ 2018).

Faye nació en Buyumbura, Burundi en 1982 pero su familia materna es oriunda de Ruanda.

En Buyumbura, la abuela residía en una casita con la fachada verde, en el OCAF (Servicio de Ciudades Africanas) Ngarara, barrio 2. (...) Los vecinos del OCAF eran sobre todo ruandeses que habían abandonado su país para escapar de las matanzas, masacres, guerras progromos, depuraciones, destrucciones e incendios, de las moscas Tse-Tsé, los pillajes, las segregaciones, las violaciones, los asesinatos, los ajustes de cuenta y no sé cuántas cosas más. Como mamá y su familia, habían huido de todos esos problemas, pero habían encontrado otros nuevos en Burundi: la pobreza, la exclusión, las cuotas, la xenofobia, el rechazo, los chivos expiatorios, la depresión, la añoranza del país, la nostalgia. Problemas de refugiados (G. F. p, 60-61).

El año en que cumplí ocho estalló la guerra en Ruanda. Fue al inicio del último curso de primaria. Había oído en la radio que los rebeldes –a los que llamaban Frente Patriótico Ruandés (FPR)- habían atacado Ruanda por sorpresa. Ese ejército del FPR estaba formado por hijos de refugiados ruandeses –la generación de mamá y Pacifique- llegados de los países limítrofes: Uganda, Burundi, Zaire. (G. F. p. 61).

A lo largo del texto crecen los momentos de tensión, el relato se centra en la situación de Burundi en un principio, y las vivencias en relación al golpe de Estado ocurrido en 1993. Toda la región sufría la inestabilidad política. De este modo lo percibe y transmite, Gael;

Las gentes de esa región eran como esa tierra. Bajo la calma aparente, detrás de una fachada de sonrisas y grandes discursos de optimismo, fuerzas subterráneas, oscuras, trabajaban de continuo, fomentando proyectos de violencia y destrucción que se manifestaban en períodos sucesivos, como las ráfagas de viento: 1965, 1972, 1988. Un espectro lúgubre se colaba con regularidad para recordarles a todos que la paz no es más

que un corto intervalo entre dos guerras. Esa lava venenosa, esa marea espesa de sangre estaba de nuevo lista para salir a la superficie. Todavía no lo sabíamos, pero la hora de la hoguera había sonado, la noche iba a soltar su horda de hienas y licaones (G. F. p. 115). Al pasar delante del palacio presidencial, vi que el muro del recinto estaba dañado. Ésas eran las únicas huellas del combate que se veían en la ciudad. En el patio del recreo, los alumnos hablaban de la noche del golpe de Estado, de los disparos, del ruido de los obuses, de la muerte del presidente y de los colchones en los pasillos. Nadie tenía miedo. Para nosotros, niños privilegiados del centro de la ciudad y de los barrios residenciales, la guerra no era todavía más que una simple palabra. Habíamos oído cosas, pero no habíamos visto nada (G. F. p. 123).

Los días pasaban y la guerra seguía causando estragos en las zonas rurales. Había pueblos arrasados, incendiados, escuelas atacadas con granadas, alumnos quemados vivos en su interior. Cientos de miles de personas huían hacia Ruanda, Zaire o Tanzania. Se hablaba de enfrentamientos en las zonas periféricas de Buyumbura. Por la noche se oían disparos a lo lejos (G. F. p. 124).

A través de pasajes de la vida cotidiana de los niños se pueden apreciar las tensiones latentes y que despiertan en este período de crisis. La violencia verbal, luego física representa la realidad que permanece dormida durante algún tiempo y ve la luz nuevamente en 1993 en Burundi y 1994 en Ruanda. Las identidades marcaron el destino de muchos niños y familias enteras, a pesar que durante años la convivencia fue pacífica. Los bandos étnicos-políticos se imponen en la vida de los protagonistas.

En la escuela, las relaciones entre los alumnos burundeses cambiaron. Era algo sutil, pero me daba cuenta. Se hacían muchas alusiones misteriosas, se hablaba con sobreentendidos. Cuando había que formar grupos, para hacer deporte o para preparar exposiciones, se percibía de inmediato el malestar. No conseguía explicarme aquel cambio brutal, aquel malestar palpable.

Hasta el día en que, durante el recreo, dos chicos burundeses se pelearon más allá del gran prado, a resguardo de las miradas de profesores y vigilantes. Al calor del altercado, el resto de los alumnos burundeses se dividió rápidamente en dos grupos, cada cual en apoyo de uno de los chicos. “Sucios hutus”, decían unos. “Sucios tutsis” replicaban otros.

Aquella tarde, por primera vez en mi vida, entré en la realidad profunda del país. Descubrí el antagonismo entre hutus y tutsis, la infranqueable línea de demarcación que obligaba a cada cual a estar en un bando u otro. Uno cargaba con ese bando desde que nacía, igual que se recibe un nombre, y eso lo perseguía para siempre. Hutu o tutsi. Se era una cosa u otra. Cara o cruz. Como un ciego que recupera la vista, empecé entonces a comprender los gestos y las miradas, los sobreentendidos y las actitudes cuyo sentido siempre se me había escapado.

Sin que se le pida, la guerra se encarga siempre de procurarnos un enemigo. Yo, que quería permanecer neutral, no pude serlo. Había nacido con aquella historia. Me corría por dentro. Le pertenecía. (G. F. p 133).

La madre de Gabriel, el protagonista del relato de Gael Faye (Figura N° 82), de origen ruandesa perdió a toda su familia en el genocidio. Vivió de cerca las matanzas y

vio las atrocidades que los perpetradores les hicieron. Su trauma cambió sus vidas y ya no tuvo a la misma madre. El genocidio puede pasar pero las marcas en los sujetos que lo vivieron son imborrables;

El genocidio es una marea negra: quienes no se ahogan van cubiertos de petróleo durante toda su vida (G, F. p. 184).

**Figura N° 82. Rapero y escritor Gaël Faye**



**Fuente:** Editorial Salamandra, 2018

Los tres relatos seleccionados, son narrativas que transmiten experiencias colectivas y compartidas con otros Este enfoque biográfico, constituyó para los autores una estrategia para expresar sus traumas a modo de resiliencia. Los relatos bucean en la búsqueda de sus identidades a través de las reflexiones sobre sus propias experiencias y se convierten en instrumentos de memoria.

El discurso geográfico contribuye a la interpretación de los hechos traumáticos desde la perspectiva del lenguaje. Estas tendencias se corresponden con una Geografía Humanística, toma como referencia al hombre, es decir, al sujeto, como centro de reflexión geográfica. A través de los escritos autobiográficos se pueden comprender las relaciones de los sujetos con su contexto y de este modo, articular la trama de relaciones

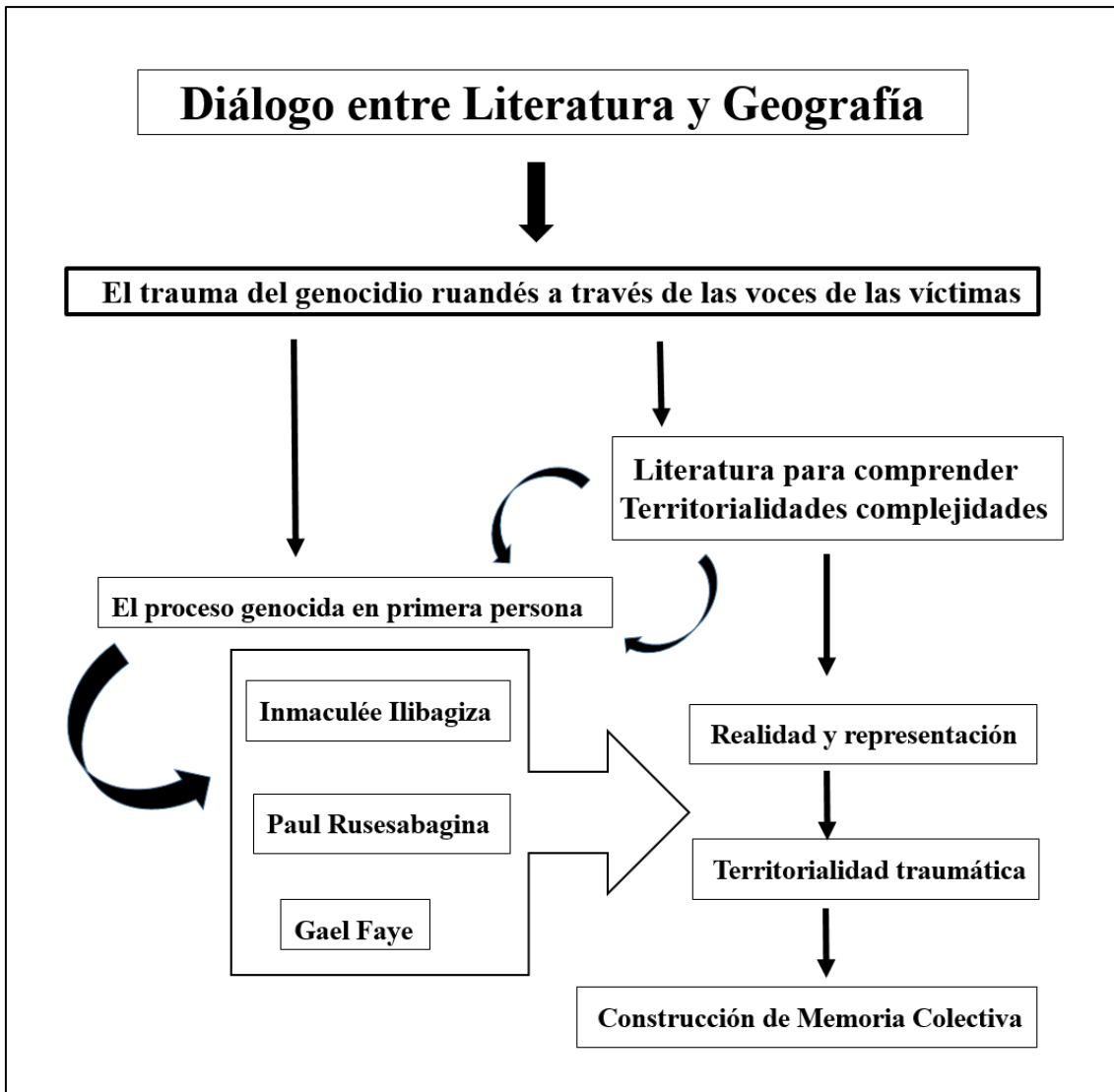
que construyen una territorialidad traumática como lo fue la realidad ruandesa vivida en 1994.

Los tres testimonios comparten cuestiones en común, una de ellas es la vida en el exilio y su escritura desde la distancia. Cada uno le transmite de manera diferente una manera de resistencia a las atrocidades de las que fueron testigos. Inmaculé desde su fe católica y la posibilidad que ésta le dio para sobrevivir, su resiliencia la convirtió en una experta en dar charlas, escribir e incentivar a otros a superar los traumas. Paul, convencido que los hombres comunes pueden hacer grandes cosas y que todos tenemos responsabilidad en vivir con decencia como única alternativa para evitar males en la sociedad. Para él las palabras y el lenguaje son herramientas clave en la convivencia pacífica. Gael con su novela apeló a recordar y reconstruir su infancia en una región convulsionada, quizás como medio para comprender él mismo lo que le había tocado vivir. Lo cierto es que los lectores, destinatarios de sus escritos, se convierten en nuevos interlocutores de las barbaries descritas, de este modo es posible reconstruir la memoria social.

Realidad y representación se visualizan a partir de las autobiografías, verdaderas obras de denuncia de prácticas violentas que desestabilizaron un país con un proceso histórico que anticipó tales prácticas. La escritura en formato literario de experiencias de vida de sujetos anónimos, nos acerca a la literatura realista y posibilita a los geógrafos la comprensión de realidades complejas. Abordar la investigación y también la enseñanza de estas problemáticas con los aportes de sujetos anónimos contribuye a dar voz a los invisibles de procesos traumáticos. La educación es la herramienta fundamental para formar ciudadanos libres, democráticos, respetuosos de las diferencias y que promuevan la paz. La pedagogía problematizadora pone en juego los diferentes intereses y poderes comprometidos en la conformación de los contextos políticos, sociales y culturales que conforman las herramientas analíticas de la comprensión del territorio.

El diálogo de la geografía con la literatura contribuye a la reflexión y a nuevos modos de abordar problemáticas territoriales. La memoria colectiva es reconstrucción del pasado gobernada por los imperativos del presente.

Figura N° 83. Diálogo entre Literatura y Geografía



Fuente: María Cristina Nin (2019).

## Conclusiones y Recomendaciones

En las próximas líneas se expresan los aportes del trabajo de investigación que comenzó con las preguntas iniciales que permitieron construir las hipótesis de esta tesis. Esta investigación se contruyó sobre la premisa que la Geografía posee marcos teóricos y estrategias didácticas para abordar los procesos genocidas ocurridos en el siglo XX y en el XXI, y que las normativas educativas y los diseños curriculares orientan posibles itinerarios para la formación de ciudadanos respetuosos de los valores democráticos y sensibles a la construcción de memoria colectiva. La temática es, sin dudas compleja, controvertida y requiere para su estudio del aporte diversas disciplinas. Es por ello que para realizar esta investigación se consultaron publicaciones que provienen de otras disciplinas tales como la sociología, las ciencias jurídicas, la educación, entre otras.

¿Puede narrarse de algún modo la catástrofe de los genocidios? ¿De qué modo pueden enseñarse las atrocidades masivas que provocaron la muerte de millones de personas en diferentes territorios? Sin dudas, el marco de la resistencia es la educación. Por ello el aula se convierte en el escenario clave para ejercer militancia en defensa de los derechos humanos. Los profesores de todos los niveles educativos tienen en sus decisiones pedagógicas las herramientas para alumbrar las amnesias históricas y que los olvidos no se perpetúen.

En palabras de Roberto Bustos Cara (2019), los debates en la ciencia geográfica se ampliaron, así como la necesidad de profundizar la capacidad teórica, predictiva y su posicionamiento epistemológico por la necesidad de actuar, de participar para ejercer la militancia crítica. Es decir que los geógrafos investigadores y docentes, al elegir un tema de investigación, lo tienen que realizar con el compromiso ético, social, y político que les lleve a involucrarse en la problemática convencidos que podrán cambiarla.

Mi preocupación por enseñar las temáticas que se abordaron en la tesis me permitió involucrarme en su investigación. Convencida que no se agota en las líneas que aquí se presentan, sino que como toda investigación abrirá interrogantes nuevos y caminos investigativos que posibilitarán la reflexión sobre los campos de estudio.

El estudio de 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 ésta en la vida de los sujetos que los habitan. La nueva visión del territorio tiene un mayor contenido geográfico en el que se revalorizan las escalas de análisis y se renuevan conceptos tales como actores sociales, intencionalidades, poder, instituciones, Estado, empresas, entre otros. Desde esta mirada, diferente, compleja y

multidimensional, hoy es preciso analizar y comprender la organización territorial con una perspectiva geohistórica.

En palabras de Farinós Dasí (2005) la territorialidad no es solo el comportamiento social sino el proceso de construcción social del territorio. El espacio se territorializa a través de los objetos y los procesos que lo construyen y transforman. De este modo, los geógrafos son responsables de cartografiar la dimensión espacial de las acciones de los sujetos. Los actores a través de sus acciones realizan transformaciones en los territorios a partir de las cuales se modifican las redes de relaciones multiescalares y las organizaciones y culturas locales. Los actores son productores de territorio, en forma material y simbólica. Sin embargo, cuando esta producción espacial se ve alterada por agentes externos con intereses contrapuestos a los locales, se producen procesos violentos que destruyen la trama territorial local. Pensar, comprender e interpretar en clave territorial, es decir geográfica los procesos genocidas es la idea central de esta tesis. El propósito es dar luz a tramas muy complejas que afectaron y continúan provocando daños materiales y sociales en numerosos territorios y a gran cantidad de seres humanos. Una de las causas del inicio de procesos genocidas es no aceptar al “otro” diferente, rechazar la otredad. En la construcción de la alteridad, la espacialidad cumple un rol destacado y por lo tanto la geografía brinda herramientas para comprenderla. En esta línea de investigaciones se basa el enfoque postcolonial como intento de descolonizar la mente del etnocentrismo y del eurocentrismo (Albet y Benejam, 2000).

A lo largo de las tres partes y de los catorce capítulos que componen esta tesis se intentó demostrar que la Geografía como ciencia social posee argumentos epistemológicos y herramientas metodológicas para investigar y enseñar procesos genocidas. Los genocidios se planifican, tienen la intención de desestructurar y destruir las tramas sociales, productivas y culturales de determinado grupo social. Destruyen la economía, modifican la demografía de los territorios afectados, provocan migraciones forzadas. Transforman la mentalidad de los habitantes a través de discursos de odio y por consiguiente se pierde el estado de derecho. Todas las variables mencionadas son objeto de estudio de la ciencia geográfica. Se considera a la Geografía como la ciencia que puede indagar y comprender las múltiples causas de los conflictos que provocan procesos traumáticos y otorgar voz a las poblaciones afectadas para trabajar en la construcción de la paz. Este marco de análisis sustentado en una Geografía comprometida con los más desfavorecidos, los invisibles o invisibilizados, permite pensar las causas de los conflictos, de los paisajes del terror, y las formas en que enfrentan esos miedos a través de estrategias de resistencia.

En palabras de Unwin (1995) las prácticas geográficas han aceptado la diversidad de la disciplina. En este contexto académico, una verdadera Geografía comprometida con



las realidades del siglo XXI tiene que intentar comprender las problemáticas que afectan a las sociedades, darlas a conocer, para que se intente su superación. En la práctica esta no es tarea sencilla, sin embargo, a partir de la investigación elaborada en esta tesis se pretende relacionar investigación con enseñanza de la Geografía. Centrar la mirada y hacer foco en problemáticas invisibilizadas para la mayoría de la sociedad, pero que afectan de manera aterradora a otra parte de la misma, estimula la práctica de una Geografía comprometida con los contextos contemporáneos. Investigar y enseñar procesos traumáticos y ponerlos a consideración de la comunidad académica y educativa, es contribuir a construir un mundo con menos desigualdades, carencias, violencias, en síntesis es aportar conocimiento para cimentar una ciudadanía plena de derechos. La geografía tiene mucho por decir.

Como resultado del trabajo expuesto a lo largo de esta investigación, se presentan algunas consideraciones finales, que se organizan en los siguientes ejes estructurantes:

- ✓ *Políticas de memoria y educación para la ciudadanía.* La educación geográfica es indispensable para el desarrollo de ciudadanos responsables y activos en el mundo presente y futuro. La Geografía es una asignatura que informa, capacita y al mismo tiempo, estimula la comprensión del mundo otorgando posibilidades de intervenir. En este sentido, la investigación respecto a la educación geográfica se hace necesaria para profundizar en las dimensiones teórica y práctica. A partir de ellas mejorar las prácticas pedagógicas, el curriculum, la evaluación de la enseñanza y orientar nuevas investigaciones guiadas por el compromiso crítico y reflexivo. Una de las líneas tanto de investigación como de enseñanza es la que toma como eje la perspectiva de los derechos humanos y la construcción de la cultura de la paz. Trabajar en la solución no violenta de los conflictos desde el enfoque de los derechos humanos y el fomento de los principios democráticos para la formación de ciudadanía, se convierte en el desafío de los profesores comprometidos pedagógicamente con el paradigma de la inclusión.

La propuesta se enmarca en la educación para la ciudadanía mundial. Desde este enfoque, Sant (2018) propone educar para construir ciudadanía global, en plural, para que los estudiantes comprendan que existen distintas miradas acerca de la ciudadanía. En este sentido todas las perspectivas son igualmente válidas. Esta ciudadanía global tiene que incorporar el conflicto en sus discusiones. Es decir la búsqueda de consensos entre los intereses nacionales y globales como eje de este marco educativo. Al igual que la globalización, la ciudadanía global presenta múltiples variables, algunas son parte del sistema y permanecen mientras que otras son marginales en la trama global de relaciones.

Debates, redefinición de políticas educativas, nuevas propuestas curriculares y de enseñanza es la tarea que los Estados comprometidos con la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, tendrán que incorporar en las políticas públicas. La Agenda mencionada aporta lineamientos para el trabajo en pos de la construcción de ciudadanía y la igualdad de oportunidades. La educación en derechos humanos es parte de un proceso que precisa a los diferentes actores involucrados en la promoción, defensa y garantía de los mismos.

La política pública de memoria es una herramienta del Estado para garantizar la existencia y la expresión de la pluralidad de memorias que están presentes en la trama social. Es responsabilidad de los diversos actores generar las condiciones de reconocimiento de sus puntos de vista y lograr la visibilización en la escena pública.

La enseñanza de la Geografía para la construcción de ciudadanía implica compartir responsabilidades y requiere del compromiso de cada docente para construir una sociedad más justa y equitativa. La educación en derechos humanos y ciudadanía repercuten en la igualdad de oportunidades, la inclusión de sectores marginados, el respeto y cuidado del ambiente, la construcción de memoria colectiva, en síntesis, en la formación de cultura democrática.

- ✓ *Derecho Internacional y avances en protección de los derechos humanos.* El siglo XX y la construcción del orden mundial surgido luego de la Segunda Guerra Mundial, conformó un escenario donde se desarrolló una trama de normas vinculadas con la protección de los derechos humanos a diversas escalas.

El marco jurídico internacional y las leyes de cada Estado organizan un sistema de normas jurídicas que evolucionaron conforme se reconocieron serios incumplimientos al respeto a grupos sociales y abusos de poder. Las nuevas normas del derecho internacional se convierten en instrumentos que influyen en las relaciones internacionales y de este modo, también en la organización de los territorios.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) de 1948, que surgió por iniciativa de países occidentales, consolidó el nacimiento de los marcos de referencia que contemplan la dignidad humana a escala global. Los derechos humanos son conquistas históricas que implican el esfuerzo y luchas por el respeto y dignidad humana individual y colectiva por una sociedad más libre e igualitaria. Este conjunto de valores éticos y políticos están en permanente construcción.

En este contexto, los jóvenes estudiantes como ciudadanos de pleno derecho y, por lo tanto, actores socioespaciales que tienen voz y que mediante sus acciones

presentes y futuras se apropian del espacio de manera individual, social y política, se transforman en hacedores de la construcción de los derechos humanos. A partir de sus propias experiencias de vida y las relaciones sociales de las cuales son parte.

- ✓ *Imágenes como marcas de violencia y construcción de memoria.* Las imágenes poseen la fuerza de la resistencia cuando se hacen públicas, sirven para realizar denuncias y hacer visible los hechos que de otra manera quedarían ocultos. Conceden a las víctimas una reparación simbólica por convertirse en herramienta pedagógica o por ser generadora de memoria. La fotografía y el cine conforman la cultura visual moderna, su reproducción masiva contribuyen a otorgar credibilidad a realidades complejas, reveladoras y dolorosas, tales como los procesos que se trabajan en esta tesis.

Las imágenes del horror publicadas adquieren importancia política. De este modo, los fotoperiodistas se convierten en agentes democratizadores por convertir en masivas sus publicaciones y transformarlos en testimonios visuales y narrativos. Es así como a través de su arte/trabajo construyen memoria colectiva y estimulan la participación de los ciudadanos espectadores ampliando y enriqueciendo sus perspectivas, sus miradas políticas y la creación de múltiples memorias visuales. El investigador y el profesor tienen la posibilidad, a través del uso de imágenes, de intervenir en el presente y estimular la comprensión del pasado al proponer lecturas heterogéneas y resignificar las imágenes con sentido pedagógico.

Las imágenes, tanto fotográficas como móviles evocan el pasado y se convierten en la clave para explotar potencialidades pedagógicas y políticas con relación a la lucha por la verdad y la búsqueda de justicia. Las imágenes ponen en situación a los espectadores, los interpelan, los afectan y emocionan, se produce un diálogo en el que cada observador se convierte en participante a través de sus significaciones.

Las imágenes se convierten en marcas territoriales (Jelin y Langland, 2003) ya que construyen una territorialidad de la memoria que posibilita a través de sus diversos modos de construir simbolismos, tales como publicaciones en periódicos, exposiciones en museos, sitios de memoria. De este modo, invitan a una acción colectiva para construir ciudadanías democráticas. Jelin (2002) reconoce a las memorias como objetos de disputas, conflictos y luchas, en las cuales participan actores sociales con diferente grado de poder y por lo tanto, de producción de sentido. Es así como las sociedades que atravesaron procesos traumáticos sufren

batallas de la memoria, es decir los sujetos reconstruyen las memorias y crean múltiples narrativas y significaciones.

- ✓ *Testimonios y biografías como narrativas de la memoria.* Los testimonios de vivencias traumáticas escritos en primera persona, lo que Arfuch denomina espacio biográfico, ofrecen perspectivas comprometidas, reflexivas, heterogéneas que esperan en el lector la hospitalidad de la escucha y se convierten en hacedores de memoria. Las múltiples voces invitan a dialogar con los protagonistas de traumas sociales como los sobrevivientes de los genocidios. El discurso geográfico contribuye a la interpretación desde la perspectiva del lenguaje. Estas tendencias se corresponden con una Geografía que responda a las necesidades de los sujetos, como centro de reflexión geográfica. A través de los escritos autobiográficos se pueden comprender las relaciones de los sujetos con su contexto y de este modo, articular la trama de relaciones que construyen una territorialidad traumática como las abordadas en los diferentes capítulos.

La escritura en formato literario de experiencias de vida de sujetos anónimos, nos acerca a la literatura realista y posibilita a los geógrafos la comprensión de realidades complejas. Abordar la investigación y también la enseñanza de estas problemáticas con los aportes de las biografías contribuye a dar voz a los sujetos invisibles que vivieron procesos traumáticos. La educación es la herramienta fundamental para formar ciudadanos libres, democráticos, respetuosos de las diferencias y que promuevan la paz. La pedagogía problematizadora pone en juego los diferentes intereses y poderes comprometidos en la conformación de los contextos políticos, sociales y culturales que conforman las herramientas analíticas de la comprensión del territorio. El diálogo de la Geografía con los testimonios contribuye a la reflexión para transitar nuevas estrategias de comprensión de los procesos genocidas. La memoria colectiva es reconstrucción del pasado gobernada por los imperativos del presente.

- ✓ *Construcción social de lugares de memoria.* La memoria se inscribe en una materialidad, un espacio y lugares específicos donde se reconocen las identidades de los procesos traumáticos de la sociedad. Desde este punto de vista, la memoria es necesariamente plural, multiforme, y se inscribe en la multiplicidad de tiempos sociales y espacios diferenciados de los cuales se apropian los grupos (Lavabre, 2007). Los individuos son los que recuerdan y no los grupos sociales ni las instituciones, pero los recuerdos y la reconstrucción del pasado se dan en el marco de un grupo y de un contexto localizado temporal y espacialmente.

El tiempo y el espacio cumplen un rol destacado en la construcción y permanencia de la memoria. El tiempo, porque la memoria se sustenta mientras los sujetos la sostienen activamente y el espacio porque la memoria se asocia a imágenes ubicadas en él. Los lugares de memoria se entienden como sitios conformados por prácticas sociales cargadas de significación y simbolismo. Es decir se convierten en productos sociales que materializan aspectos de la cultura, la historia y la política de un territorio. Se crean símbolos y de este modo, se le otorga subjetividad a ciertos espacios. Los dos pilares sobre los que se construye la memoria son el mental y el simbólico, y de este modo, se convierte a los lugares en enclaves territoriales.

Los lugares de memoria suponen la implementación de políticas públicas, es decir prácticas de construcción de la memoria colectiva. Cuando esas políticas se concretan y se hace visible el uso en el pasado de ese sitio y la carga de simbolismo que presentan, se produce una marcación territorial. Esas marcas territoriales se visibilizan a partir de acciones concretas y reconvierten el sitio a partir de políticas, materializan la memoria en monumentos, placas recordatorias, museos, resignificación de espacios reveladores del pasado de esa comunidad.

Los objetos que se eligen para rememorar el pasado crean relaciones sociales en el presente, es decir el presente convoca el pasado y se materializa en el territorio. Objetos que se convierten en espacio y que tienen el poder de articular pasado, presente y futuro a través de su materialización. De este modo construyen historia pública y las decisiones respecto a la gestión de esos espacios, los convierten a su vez en objetos en disputa por los diferentes grupos. Unos los consideran auténticos espacios de memoria y otros, solo los consideran símbolos del pasado. Para los investigadores y los profesores acceder, visibilizar y convertir estas huellas del pasado en presente con palabras y recuperar las ausencias es un compromiso pedagógico con la construcción de la memoria colectiva.

- ✓ *La perspectiva de género y su relación con la construcción de la memoria.* A lo largo de la tesis y especialmente los Capítulos 11 y 12, se desprende una línea de análisis que se enmarca en los estudios desde la perspectiva de género y memoria. Las experiencias violentas y traumáticas que vivieron mujeres, niños, niñas y también varones, se constituyen en objeto de estudio de la construcción memoria colectiva y del enfoque de género. Ambos campos se enriquecen mutuamente con los aportes conceptuales que estimulan el diálogo y la reflexión a partir de la articulación de las dos perspectivas. La noción de género se analiza desde una mirada intersectorial ya que se contextualiza con otras categorías como

dominación, etnicidad, diferencias, entre otras. El avance presentado en esta investigación requiere de una profundización en el análisis de la articulación de género y memoria como aporte a la interpretación de la construcción de territorialidades marcadas por las relaciones desiguales de poder entre los sujetos. En esta línea se propone reflexionar acerca de las violencias sexuales en contextos estratégicos y como proyectos de disputas territoriales. Asimismo, otras violencias extremas, tal como la esclavización de niñas y niños para acciones bélicas complementan la mirada de género y memoria no solo desde la perspectiva de los derechos humanos sino también desde los derechos de los niños y niñas.

- ✓ *El rol de los profesores en la enseñanza de procesos traumáticos y ejercicio de la memoria.* Los profesores de Geografía entrevistados ejercen su actividad profesional en diferentes colegios de nivel medio de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa. Siete de ellos manifiestan conocer el Programa Educación y Memoria y aplicaron alguna secuencia de enseñanza a partir de los lineamientos propuestos. Sin embargo, si bien el Programa está en vigencia desde el año 2006, dos de los profesores reconocen no estar informados de su existencia. Esto resulta una falencia de diversos actores institucionales. Por un lado, las instituciones educativas que no habilitan la discusión y debate de todos los Programas transversales vigentes propuestos por el Ministerio de Educación. Por otro lado, desde el Estado provincial y nacional, se interpreta que no son suficientes las acciones de capacitación y difusión.

Por su parte, las instituciones responsables de la formación inicial (profesorados) tanto de nivel terciario como universitario, no otorgan en sus planes de estudio la relevancia que requiere el tratamiento académico, tanto teórico como práctico, que merece la enseñanza de la Memoria como eje transversal.

Los docentes reclaman capacitaciones específicas para abordar estas temáticas socialmente relevantes y consolidar su proceso de formación continua. En cuanto a las oportunidades y posibilidades de realizar propuestas de articulación para enseñar procesos traumáticos en el aula, tales como los genocidios, los entrevistados expresan problemas para realizarlas. Destacan este tipo de experiencias como muy positivas y consideran que es necesario planificar de manera articulada entre las asignaturas Geografía, Historia, Construcción de Ciudadanía, y Lengua. Sin embargo, reconocen dificultades institucionales y personales para trabajar propuestas de articulación debido a la organización de los tiempos y los espacios escolares.

El abordaje de las problemáticas territoriales actuales demanda un perfil docente con formación que amplíe la visión de la enseñanza a la búsqueda de nodos interdisciplinarios. Si bien la formación es responsabilidad de las instituciones académicas, el proceso de autoformación y capacitación incumbe a los profesionales de la educación. La actualización docente permanente y la elaboración de materiales didácticos acordes con esta perspectiva educativa, permitirán el estímulo de conocimientos socialmente relevantes para la formación de ciudadanos comprometidos con la realidad. En este sentido, la educación presenta el desafío de reconstruir tramas sociales que fortalezcan la convivencia pacífica y democrática. La estrategia de abordaje interdisciplinario de la enseñanza favorece miradas inclusivas de la sociedad. Los temas transversales se constituyen en el centro de discusión curricular y especialmente en la planificación de la enseñanza. Preocupan a los docentes y exigen a las instituciones educativas de todos los niveles la gestión de espacios y tiempos para el desarrollo de trabajos interdisciplinarios. El diseño de propuestas de enseñanza que contemplen este enfoque se corresponde con las coordenadas de época tanto científicas como sociales. La enseñanza de procesos geohistóricos necesita de la discusión teórica acerca de la relación dialéctica entre la enseñanza disciplinar y el abordaje interdisciplinario. El amparo normativo habilita la metodología de la interdisciplinariedad para planificar prácticas pedagógicas enmarcadas en dicho enfoque.

La complejidad territorial contemporánea impide la visibilidad de realidades que permanecen ocultas. La intención de esta tesis fue develar, dar a conocer y promover el debate de cuestiones que muchas veces la sociedad mira pero no ve. Las estrategias de enseñanza que se desprenden del recorrido de esta tesis, tienen la intención de abrir caminos teóricos y metodológicos para bucear en temas escasamente divulgados y habilitar el abordaje de procesos traumáticos y la construcción de la memoria colectiva. Desde la perspectiva de Nogué, las “(...) geografías de la invisibilidad (aquellas geografías que están sin estar) marcan nuestras coordenadas espaciales y temporales, nuestros espacios existenciales, puede que no más, pero sí tanto como las geografías cartesianas, visibles y cartografiadas propias de las lógicas territoriales hegemónicas” (2007, p. 377). Es por ello que la producción del conocimiento geográfico tiene que realizar aportes para la transformación de la sociedad. La utilidad de las investigaciones universitarias derivará en potenciar las posibilidades de pensar estrategias de emancipación para el conjunto de la ciudadanía. La didáctica de la Geografía tiene ese potencial ya que articula investigación con enseñanza y la consolidación de su institucionalización permite

construir saberes para intervenir en la construcción de una representación crítica del mundo.

El desafío es, entonces, favorecer la apropiación del pasado reciente y el presente por parte de toda la sociedad con el propósito de construir comunidades de memoria que reconozcan que los procesos violentos son responsabilidad de todos los sujetos. En este sentido, quizás el único norte posible es la pedagogía del compromiso de todos los actores sociales, no solo de la escuela como institución, sino de familias, gobiernos, asociaciones civiles, entre otros. Una pedagogía del compromiso con la memoria que estimule la reconstrucción del tejido social, la convivencia en el ámbito de la paz y el respeto por las diferencias, eje central de las políticas públicas de derechos humanos. En este sentido la Universidad pública tiene la responsabilidad de trabajar para fortalecer la educación como derecho humano y los derechos humanos como contenido de la educación. La formación superior, desde los espacios de enseñanza, investigación y extensión contribuye al fortalecimiento y consolidación de prácticas democráticas. Es decir que los profesionales que egresan de instituciones de altos estudios tienen el compromiso de garantizar el cumplimiento de los derechos y el pleno ejercicio de la ciudadanía.

La Geografía desde la enseñanza tiene mucho que aportar, la relevancia social que tienen las problemáticas que se manifiestan en el territorio, son objeto de estudio y enseñanza de la geografía. Ese es precisamente el sentido que la enseñanza de esta ciencia tiene que tener. Formar a los estudiantes en el conocimiento geográfico les brindará habilidades para interpretar y comprender problemáticas que afectan a la sociedad y de este modo, decidir actuar y convertirse en actores sociales activos para intervenir en ellas. La enseñanza de la Geografía nos permite imaginar otros mundos posibles, tal como propone Capel (2002, p.62): *“Al igual que Borges, los geógrafos debemos construir geografías, fabular arquitecturas, proponer mundos alternativos. Y tal vez también pensar en la forma de encontrar el hilo para ayudar a la gente a orientarse en el laberinto del universo (...)”*. Este es el camino que inicié en esta investigación, la cual me brindó la posibilidad de conocer y descubrir geografías ocultas, es por ello que asumo el compromiso de difundir la investigación y la enseñanza de la geografía ya que la considero una herramienta poderosa y a su vez estratégica para promover la formación en ciudadanía.

María Cristina Nin



## Bibliografía

- Abadjian, J. A.** (Coord). (2004). Aproximación informativa y Estudios Analíticos sobre el Genocidio Armenio”. Buenos Aires: Centro de estudios e Investigaciones URARTU. Recuperado de: <https://s3.amazonaws.com/genocidio-armenio/libro-genocidio-armenio.pdf>
- Abbink, J; Walraven, K; Bruijn, M.** (Editor) (2003). *Rethinking Resistance: Revolt and Violence in African History (African Dynamics, 2)* Brill. Paperback
- Adamoli, M. C.** (2014). *Holocausto y genocidios del siglo XX: Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación: Ministerio de Educación de la Nación.
- Adamoli, M.C., Farías, M., & Flachsland, C.** (2015). Educación y memoria: La historia de una política pública. *Historia de la educación - anuario*, 16(2), 225-241. Recuperado en 11 de marzo de 2019, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-92772015000200015&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772015000200015&lng=es&tlng=es).
- Adorno, T.** (1966). La educación después de Auschwitz. Conferencia propalada por la Radio de Hesse el 18 de abril de 1966. Buenos Aires: Amorrortu.
- Agamben, G.** (2000). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo Sacer III.* Valencia: Pre-Textos.
- Aguilar, P.** (1996). *Memoria y olvido de la Guerra Civil Española.* Madrid: Alianza Editorial.
- Akçam, T.** (2010). *Un acto vergonzoso. El genocidio armenio y la cuestión de la responsabilidad turca.* Buenos Aires: Colihue.
- Albet, A y Benejam, P.** (2000). *Una Geografía Humana renovada: Lugares y Regiones en un mundo Global.* Barcelona: Vives Vives.
- Aldama, Z.** (2014). “Un ‘apartheid’ en el siglo XXI”. *Diario El País*, 14/2/14. Recuperado de: [https://elpais.com/elpais/2014/02/07/planeta\\_futuro/1391776494\\_166176.html](https://elpais.com/elpais/2014/02/07/planeta_futuro/1391776494_166176.html)
- Alerta 2018!** (2018). Informe de Conflictos, Derechos Humanos y Construcción de paz. Escola de cultura de Pau.Barcelona: ICARIA. Recuperado de: <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/alerta18e.pdf>
- Almancha, A. y otros.** (1969). *La documentación y organización de datos en la investigación sociológica.* Madrid: Fondo para la Investigación Económica y Social de la Confederación española de cajas de ahorro.

- Alvárez Cruz, P.** (2012). “Enfoques de la ciencia geográfica y su proyección en el proceso de enseñanza-aprendizaje” En VARONA Revista Científico-Metodológica, N° 54, pp.58-64. Enero junio 2012. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360633906011.pdf>
- Ameigeiras, R.** (2007). “El abordaje etnográfico en la investigación social” En Vasilachis, I. (coord.) (2007) *Estrategias de Investigación cualitativa*. Gedisa. Barcelona.
- Amnistía Internacional** (2003). República Democrática del Congo. Los niños de la Guerra. Disponible en: <https://www.amnesty.org/download/Documents/100000/afr620342003es.pdf>
- Amukwaya Shigwedha, V.** (2016). “The return of Herero and Nama bones from Germany: the victims’ struggle for recognition and recurring genocide memories in Namibia” In: **Dreyfus, J. M; Anstett, E.** (Editores). (2016). *Human remains in society Curation and exhibition in the aftermath of genocide and mass-violence*. Manchester: Manchester University Press. Pp 197- 219.
- Anijovich, R. y Mora, S.** (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: AIQUE
- Appadurai, A.** (2001) *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Ediciones Trilce-Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Apra, G.** (2004): *La memoria visual del genocidio*. En GERARDO, Yoel (compilador): *Pensar el cine 1. Imagen, ética, filosofía*. Editorial Bordes Manantial, Bs. As., 2004.
- Aracil, R.; Oliver, J.; Segura, A.** (1995). *El mundo actual. De la Segunda Guerra Mundial a nuestros días*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Armada, A y Aldekoa, X.** (2019). “El genocidio que marcó la historia de África”. Revista 5W. Disponible en: <https://www.revista5w.com/newsroom/el-genocidio-que-marco-la-historia-africa>
- Arendt, H.** (2005). *La Condición Humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Arfuch, L.** (2005). Cronotopías de la intimidad. En Arfuch, L (comp) (2005). *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. pp. 237-290. Buenos Aires: Paidós.
- Arfuch, L.** (2014). (Auto) biografía, memoria e historia. Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria, ISSN 2362-2075, N° 1, marzo 2014, pp. 68-81.
- Arfuch, L.** (2015). Memoria, testimonio, autoficción. Narrativas de infancia en Dictadura. Avatares del Testimonio en América Latina. Kamchatka 6. Diciembre 2015, pp. 817-834. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/kamchatka/article/view/7822/7732>.

- Arzeno, M. y otros.** (2007). *Geografía Mundial y los desafíos del siglo XXI*. Buenos Aires: Santillana.
- Ataide, S. y otros.** (2017). *Geografía. El mundo y la globalización*. Buenos Aires: Santillana. Nuevos saberes clave.
- Audigier; F. (1999).** L'éducation á la citoyenneté. Synthése e' mise en debat. Paris: INRP.
- Audigier, F.** (2002). Un estudio sobre la enseñanza de la Historia, la Geografía y la Educación Cívica en la Escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas. En *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*. N° 1, pp. 3-16. Universidad de Barcelona.
- Azzellini, D. (2005).** *El negocio de la Guerra*. Tafalla: Txalaparta.
- Banco Mundial.** (2017). "Informe anual 2017. Recuperado de: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/832861507546767863/pdf/120298-WBAR-v1-PUBLIC-SPANISH.pdf>
- Barbé, E y Perni, O** (2001). "Más allá de la seguridad nacional". En De Cueto, C y Jordán, J (coords). *Introducción a los estudios de seguridad y defensa*. Granada: Comares.
- Barros, C.** (Coordinadora). (1999). *Geografía. La Organización del espacio Mundial*. Buenos Aires: Estrada.
- Barros, C.** (2000): Reflexiones sobre la relación entre lugar y comunidad. Documents d'Anàlisi Geogràfica N° 37, Universidad Autónoma de Barcelona, Universitat d Girona, España.
- Bártolo, M; Feierstein, D; Levy, G y Montero, D.** (2007) "Hacia una periodización de un proceso genocida". En Feierstein, D (2007). *Seis estudios sobre genocidio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Batllori, R.** (1999). Conflicto, colaboración y consenso en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Iber* N° 21, julio 1999. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia. Pp. 13-22. Disponible en: <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/10608/conflicto-colaboracion.pdf?sequence=1>.
- Beah, I. (2012).** "Ishmael Beah, ex niño soldado en Sierra Leona. Embajador del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) para menores afectados por la guerra". . miércoles 5 de septiembre de 2012. Disponible en: <https://gsia.blogspot.com/2012/09/ishmael-beah-ex-nino-soldado-en-sierra.html>
- Beech, H.** (2017) En New York Times, 28 de septiembre de 2017. <https://www.nytimes.com/es/2017/09/28/como-la-violencia-en-birmania-radicalizo-a-una-nueva-generacion-rohinya/>

- Bréville, B. (2016).** Atlas de Historia Crítica y Comparada. Una visión heterodoxa desde la Revolución Industrial hasta hoy. Buenos Aires, Capital Intelectual.
- Beceyro, R. (2003).** *Ensayos sobre fotografía*. Buenos Aires: Paidós.
- Benejam, P. (1998).** “Las finalidades de la educación social”. En Benejam, P y Pagés, J. (1998). (coord.). Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Escuela Secundaria. Barcelona: Horsori
- Benejam, P. (1999).** El Conocimiento Científico y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Bibliotecadigital.academia.cl. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Benejam, P. (1999).** La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de Ciencias Sociales. Revista Iber N° 21, julio 1999. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia.pp 5-12. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/319750877/Conceptos-Clave-P-benejam>
- Benejam, P. (2001).** Los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del Profesorado. En Arrondo, C. y Bembo, S. (Comp.) (2001). *La formación docente en el Profesorado de Historia*. Rosario: Homo Sapiens.
- Benejam, P. (2002).** “Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela”. Pensamiento Educativo. Vol.30 (julio 2002). Pp.61-74.
- Benejam, P. (2015).** ¿Qué educación Queremos?. Barcelona: Octaedro.
- Bernal, M. (2003):** La educación fuera de foco. Una mirada sobre la educación pública desde el cine de ficción argentino entre 1960 y 1990. En CARLI, S. *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la argentina*. Editorial La Crujía, Bs. As., 2003.
- Besse, J. (2005)** “Memoria urbana y lugares patrimoniales. Elementos teóricos para el abordaje de las marcas territoriales asociadas a acontecimientos políticos”. En: Taller Internacional “Desplazamientos, contactos, lugares. La experiencia de la movilidad y la construcción de “–otras geografías–”. Instituto de Geografía, FFyL, UBA, Buenos Aires, mayo 2005, pp. 1-27
- Besse, J. (2010).** “El espacio del paisaje”. En III Jornadas del Doctorado en Geografía, 29 y 30 de septiembre de 2010, La Plata. Desafíos teóricos y compromiso social en la Argentina de hoy. Disponible en Memoria Académica: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.1488/ev.1488.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1488/ev.1488.pdf)
- Blanco, J. (2007).** “Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico” En Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (coord) (2007). *Geografía. Nuevos temas, Nuevas Preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.

- Blanco, J. y Gurevich, R.** (2002). “Una geografía de las ciudades contemporáneas: nuevas relaciones entre actores y territorios”. En Alderoqui, S y Penchansky, P (comp) (2002) *Ciudad y ciudadanos*. Buenos Aires: Paidós.
- Blanco, J.; Fernández Caso, V. y Gurevich, R.** (1999). *Geografía Mundial contemporánea. Los territorios en la Economía Globalizada*. Buenos Aires: AIQUE.
- Blom, F y Pereda, N.** (2009). “Niños y niñas soldado: consecuencias psicológicas e intervención”. En: Anuario de Psicología 2009, vol. 40, nº 3, 329-344. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/35762/1/579393.pdf>
- Bolívar, A.** (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. En Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4(1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>
- Bonamusa, F.** (1998). *Pueblos y naciones en los Balcanes. Siglos XIX y XX*. Madrid: Síntesis.
- Boulgourdjian Toufeksian, N.** (2009). “Genocidio armenio”. Buenos Aires, Secretaría de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Boulgourdjian, N** (2014). “Esbozo de la evolución reciente en los estudios sobre genocidio armenio en el ámbito académico”. Universidad Nacional de Tres de febrero. Centro de Estudios sobre genocidio, Fundación memoria del genocidio armenio. Congreso Internacional sobre genocidio armenio En vísperas del centenario. Buenos Aires, 9, 10 y 11 de abril de 2014 Disponible en : <http://untref.edu.ar/wp-content/uploads/2013/04/PONENCIAS-CONGRESO-web-untref-CEG.pdf>. 218 paginas
- Bourdieu, P.** (1979). *La distinción*. Paris: Minuit.
- Bozzano, H.** (2004). *Territorios Reales, Territorios Pensados, Territorios Posibles. Aportes para una Teoría Territorial del Ambiente*. Buenos Aires: Lumiere.
- Braga Blanco, G. y Belver Domínguez, J. L.** ( 2014). “El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación”. *Revista Complutense de Educación* Vol. 27 Núm. 1 (2016) 199-218. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/Espacio>.
- Bruneteau, B.** (2009). *El siglo de los genocidios*. Madrid: Alianza Editorial.
- Burke, P.** (2001). *Visto y no visto: El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Bustos Cara, R.** (2019). “A 25 años de la Institucionalización del Doctorado en Geografía en la UNS: Profesionalización, pensamiento reflexivo y militancia crítica”. Conferencia Inaugural de las VI Jornadas del Programa de Posgrado del departamento de Geografía y Turismo. Bahía Blanca: UNS.

- Butler, J.** 'Sólo reconocemos ciertas vidas como humanas y reales' Entrevista de: Colomer, A. 8/6/2010 Actualidad, elmundo.es <https://www.elmundo.es/yodona/2010/06/08/actualidad/1276002169.html>
- Caballero, C.** (2018). "Niños soldado: un engranaje imprescindible de la maquinaria de hacer dinero". 19/11/18. Diario el País. Disponible en: [https://elpais.com/elpais/2018/11/07/planeta\\_futuro/1541593743\\_080596.html](https://elpais.com/elpais/2018/11/07/planeta_futuro/1541593743_080596.html)
- Camilloni, A. y otros** (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Camus, A.** (1947). *La Peste*. Barcelona: Edhasa.
- Capel, H.** (1981). *Filosofía y Ciencia en la Geografía contemporánea*. Barcanova: Barcelona.
- Capel, H.** (2002). *Borges y la Geografía del siglo XXI*. San Juan: FFHA.
- Capel, H.** (2016), "Filosofía y Ciencia en la Geografía, siglos XVI-XXI", *Investigaciones Geográficas, Boletín*, núm. 89, Instituto de Geografía, UNAM, México, pp. 5-22, [dx.doi.org/10.14350/rig.51371](https://doi.org/10.14350/rig.51371).
- Carretero, M; Rosa A. y González M.** (Comps). (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós, 366 pp.
- Carretero; M. y Borrelli, M.** (2010). La Geografía reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente. En Carretero, M y Castorina, J. 2010. *La construcción del conocimiento histórico*. Buenos Aires Paidós. Pp 101-128. ISBN978-950-12-6155-4.
- Castel, A.** (2009). La justicia tradicional en la reconciliación de Rwanda y Burundi. *Revista CIDOB*. N° 87. Pp.53-63. Recuperado de: [https://www.cidob.org/es/articulos/revista\\_cidob\\_d\\_afers\\_internacionals/la\\_justicia\\_tradicional\\_en\\_la\\_reconciliacion\\_de\\_rwanda\\_y\\_burundi](https://www.cidob.org/es/articulos/revista_cidob_d_afers_internacionals/la_justicia_tradicional_en_la_reconciliacion_de_rwanda_y_burundi).
- Castells, M.** (2004). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol III, 4ª edición en español corregida y aumentada. México: Editorial Siglo XXI.
- Ceamanos, R** (2016). *El Reparto de África. De la Conferencia de Berlín a los conflictos actuales*. Madrid: Casa África.
- CICR (s.f).** Los niños en la República Democrática del Congo. <https://www.icrc.org/es/where-we-work/africa/republica-democratica-del-congo/ninos> Consultado: 30/1/19.
- CICR.** (2010). Reencuentro de un ex niño soldado con su madre. <https://www.icrc.org/es/doc/resources/documents/feature/rwanda-feature-150610.htm>

- Claval, P.** (1999 a). “Los Fundamentos Actuales de la Geografía Cultural”. *Documents d’ Anàlisi Geogràfica*, N° 34. <http://age.ieg.csic.es/hispengeo/documentos/clavalcultural.pdf> pp.25-40.
- Claval, P.** (1999 b). *La geografía Cultural*. Buenos Aires: Eudeba.
- Clemente, Y.** (2018). Refugiados rohingyás en Bangladés. Diario El País. 12/4/18. Recuperado de: [https://elpais.com/elpais/2018/04/11/media/1523457338\\_067366.html?rel=mas](https://elpais.com/elpais/2018/04/11/media/1523457338_067366.html?rel=mas)
- Comité Internacional de la Cruz Roja.** (1995). Los Niños en los Conflictos Armados. <https://www.icrc.org/es/doc/resources/documents/misc/5tdm9a.htm>.
- Conrad, J.** (1994). *El corazón de las tinieblas*. Barcelona: Fontana.
- Consejo Federal De Educación** (2012). Documento aprobado por Resolución CFE N° 180/12. NÚCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS. Ciclo Orientado de Educación Secundaria. CIENCIAS SOCIALES. Recuperado de: [http://170.210.53.25/ms\\_ungs/wp-content/uploads/2017/08/Resoluci%C3%B3n-CFE-N%C2%B0180-12.pdf](http://170.210.53.25/ms_ungs/wp-content/uploads/2017/08/Resoluci%C3%B3n-CFE-N%C2%B0180-12.pdf)
- Coq Huelva, M.** (2003). “Epistemología, económica y espacio/territorio: del individualismo al holismo”. *Revista de Estudios Regionales* N° 69, enero-abril, 2004, España. pp. 115-136. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/755/75506904.pdf>.
- Cortés López, J. L.** (2002). “La República Democrática del Congo” en Forbath, Meter, 2002. *El Río Congo. Descubrimiento, exploración y explotación del río más dramático de la tierra*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Cosgrove, D.** (2002): *Observando la naturaleza: el paisaje y el sentido europeo de la vista*. Boletín de la AGE N° 34, España
- Cosgrove, D. y Jackson, P.** (1987). “New directions in Cultural Geography”. *Area*, N° 19 N° 2. Jun. 1997. Pp. 95-101. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/20002425>
- Cuesta Bustillo, J.** (Ed.). (1998). *Memoria e Historia*. Madrid: Marcial Pons.
- Cuesta, J.** (2014). “El héroe del genocidio ruandés: en Ruanda me quieren vivo o muerto”. 13/5/14. El diario.es. Recuperado de: [https://www.eldiario.es/desalambre/Paul-Rusesabagina-genocidio-Ruanda-quieren\\_0\\_259674272.html](https://www.eldiario.es/desalambre/Paul-Rusesabagina-genocidio-Ruanda-quieren_0_259674272.html).
- Cueto Rúa, S.** (2017). Políticas de memoria y pisos de verdad. Una reflexión en primera persona sobre el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación (y algunos interrogantes sobre el futuro). *Aletheia*, 7 (14) Abril 2017. Pp. 1-14.. En *Memoria Académica*. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.7893/pr.7893.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7893/pr.7893.pdf).



- Chossudovsky, M.** (2002). La Antigua Unión Soviética y los Balcanes en Chossudovsky, M., *Globalización de la pobreza y nuevo orden mundial*. México: Siglo XXI, (pp. 273-315).
- Dadrian, V.** (2008). *Historia del Genocidio Armenio*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Davini, M.C.** (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- De La Fuente Villalaín, M.** (2012). Contribución del Tribunal Penal Internacional para Ruanda al derecho Internacional y a La Protección de las Mujeres en Tiempos de Conflicto. Instituto de Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitaria. (iecach). Pp 1-27. Recuperado de: <https://iecah.org/index.php/tesinas-y-trabajos-academicos/1979-contribucion-del-tribunal-penal-internacional-para-ruanda-al-derecho-internacional-y-a-la-proteccion-de-las-mujeres-en-tiempos-de-conflicto>
- De Miguel González, R.** (2017). “La producción científica reciente en didáctica de la geografía a través de las sociedades geográficas. Declaraciones, publicaciones y proyectos a nivel nacional e internacional”. *Documents d’Anàlisi Geogràfica* 2017, vol. 63/3 575-596. Recuperado de: [https://ddd.uab.cat/pub/dag/dag\\_a2017m9-12v63n3/dag\\_a2017v63n3p575.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/dag/dag_a2017m9-12v63n3/dag_a2017v63n3p575.pdf)
- De Sebastián, L.** (2006). *África, pecado de Europa*. Madrid: Editorial Trotta.
- De Vito, D; Gill, A. y Short, D.** (2009). “El delito de violación tipificado como genocidio”. *SUR Revista Internacional de Derechos Humanos*. Año 6. Nº 10. Sao Paulo. Pp29-51.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948).** Recuperado de: [https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr\\_translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/spn.pdf)
- Denis, J. P. y Nouchi. F.** (Eds.) (2013). Europa del Este. Los Balcanes, entre coexistencia y bloqueo. *El ATLAS de las minorías*. Le Monde Diplomatique, Buenos Aires: Capital Intelectual. Edición Cono Sur. Pp. 54.
- Denis, J. P. y Frachon A.** (2009). Todos los países. Los Balcanes. *El ATLAS de las religiones*. Le Monde Diplomatique, Buenos Aires: Capital Intelectual. Edición Cono Sur. Pp. 140-141.
- DerGhougassian, K.** (comp.). (2009). *El derrumbe del negacionismo*. Buenos Aires: Planeta.
- Derrida, J.** (1989). Violencia y metafísica. Ensayo sobre el pensamiento de Emmanuel Levinas, La escritura y la diferencia. Barcelona, Anthropos, 1989, pp 107-210.
- Derrida, J.** (2006). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Di Meo, G.** (1998). *Géographie sociale et territoires*. Paris: Nathan.
- Di Méo, G.** (1994). Patrimoine et territoire, une parenté conceptuelle. *Espaces et Sociétés*, (78), 15–34.



- Di Méo, G. y Buléon, P.** (2005). *L'espace social. Lecture géographique des sociétés*. Paris: Armand Colin.
- Diario Armenia** (s/f). “La fortaleza de las golondrinas” Recuperado de: <http://www.diarioarmenia.org.ar/la-fortaleza-de-las-golondrinas/>.
- Diario Armenia** (22/04/2015). «Nomeolvides» símbolo del Centenario del Genocidio Armenio. Recuperado de: <http://www.diarioarmenia.org.ar/nomeolvides/>
- Didi-Huberman, G.** (2013). “Como abrir los ojos”. En Farocki, H. *Desconfiar de las imágenes*. Pp. 13-35. Buenos Aires: Caja Negra.
- Domínguez Roca, L., González, S. y otros.** (2015). *Geografía. Sociedad y Economía en el Mundo Actual*. Buenos Aires: Estrada.
- Doná, G.** (2012). “Ser joven de etnia mixta en Ruanda”. En Revista migraciones Forzadas N° 40. Septiembre de 2012. Pp.16-17 Recuperado de: <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=52fc7f304>
- Dreyfus, J. M; Anstett, E.** (Editores) (2016). *Human remains in society Curation and exhibition in the aftermath of genocide and mass-violence*. Manchester: Manchester University Press.
- Dussel, I.** (2001). La Trasmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria. En Guelerman, S. (comp) *Memorias en Presente. Identidad y Transmisión en la Argentina posgenocidio*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Duverger, M.** (1981). *Métodos de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Ariel: Geografía.
- Eco, U.** (2015). “Las funciones de las Universidades en la actualidad”. En Di Liscia M. S. (comp.) *Umberto Eco y Massimo Vedobelli en conferencia*. Santa Rosa: EdUNLPam.
- Edelstein, G.** (2015). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- El Atlas II.** (2006). *Le Monde Diplomatique*. Capital Intelectual S.A., Buenos Aires.
- Erichsen, C. W. (2005).** “The angel of death has descended violently among them”: concentration camps and prisoners-of-war in Namibia, 1904-08. Leiden: African Studies Centre. Disponible en: <https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/4646>
- Escobar, A.** (2003): El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?. En LANDER, E. (2003): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. FLACSO, Buenos Aires.

- Escola de Cultura de Pau.** (2018). Alerta 2018! Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz. Barcelona: Icaria. Recuperado de: <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/alerta18e.pdf>
- Escolar, C. y Palacios, C.** (2010). La producción del espacio urbano y la dimensión espacial de las prácticas institucionales. El caso del Espacio para la Memoria y para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos (Ex ESMA). La planificación territorial y el urbanismo desde el diálogo y la participación. Actas del XI Coloquio Internacional de Geocrítica, pp. 1-11. Universidad de Buenos Aires, 2-7 de mayo de 2010. Recuperado de: <http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/geo/geocritica2010/187.htm>
- Estatuto de Roma de La Corte Penal Internacional** (2002). Disponible en [http://www.un.org/spanish/law/icc/statute/spanish/rome\\_statute\(s\).pdf](http://www.un.org/spanish/law/icc/statute/spanish/rome_statute(s).pdf)
- Estébanez Alvarez, J.** (1982). “La Geografía Humanística”. Anales de Geografía de la Univ. Complutense, N° 2. Ed. Univ. Complutense, 1982. Pp. 11-31. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/AGUC/article/viewFile/AGUC8282110011A/32153>
- Estepa Giménez, J.** (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las Ciencias Sociales. Investigación en la escuela N° 69, 2009. Pp.19-30. Recuperado de: [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/10387/Aportaciones\\_y\\_retos.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/10387/Aportaciones_y_retos.pdf?sequence=2)
- Fabri, S.** (2010) Reflexionar sobre los lugares de memoria: Los emplazamientos de memoria como marcas territoriales [En línea]. Geograficando, 6(6). Pp.101-118. Disponible en Memoria Académica: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4745/pr.4745.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4745/pr.4745.pdf)
- Falchini, A.** (2009). El pasado reciente en la escuela. Criterios disciplinares y didácticos. En Alonso, L. y Falchini, A. (editores) *Memoria e Historia del pasado reciente. Problemas didácticos y disciplinares.* (pp. 15-50). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Fanon, F.** (1973). *Piel negra, máscaras blancas.* Buenos Aires: Abraxas.
- FAO.** (2019). Monitoring food security in countries with conflict situations. A joint FAO/WFP update for the United Nations Security Council January 2019 ISSUE NO 5. Recuperado de: <http://www.fao.org/3/ca3113en/CA3113EN.pdf>
- Farinós Dasí, J.** (2005). “Nuevas Formas de gobernanza para el desarrollo sostenible del espacio relacional” España: Revista ERÍA N° 67. Pp.219-235.

- Fassin, D. (2018).** *Por una repolitización del mundo. Las vidas descartables como desafío del siglo XXI.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Faye, G. (2018).** “¿Por qué no puede haber un Harry Potter en Lagos o un Romero y Julieta en Kigali?. Entrevista por Carlos Bajo Erro. 21/2/18. WIRICO Artes y Culturas Africanas. Recuperado de: <https://www.wiriko.org/letras-africanas/entrevista-gael-faye/>
- Feierstein, D. (2007).** *El genocidio como práctica social: entre el nazismo y la experiencia argentina.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Feierstein, D. (2016).** *Introducción a los Estudios sobre Genocidio.* Buenos Aires: EDUNTREF.
- Feierstein, D. (2018).** *Los dos demonios (recargados).* Buenos Aires: Marea.
- Feierstein, D. (3/8/2003).** Una definición de Genocidio. *Página 12.* Recuperado de: [www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-23613-2003-08-03.html](http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-23613-2003-08-03.html)
- Feirstein, D. (2016).** “El Estado ittihadista turco”. En FEIRSTEIN, D. : *Introducción a los Estudios sobre Genocidio.* Pp. 65-91. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica, EDUNTREF.
- Feldman, D. (2010).** *Enseñanza y Escuela.* Buenos Aires: Paidós.
- Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (Directoras). (2014).** *Didáctica de la Geografía. Prácticas Escolares y formación de profesores.* Buenos Aires: Biblos.
- Ferrer, I (15/3/12)** “La Haya pide ayuda a la comunidad internacional para arrestar a Kony”. *Diario El País.* [https://elpais.com/internacional/2012/03/15/actualidad/1331817145\\_987067.html](https://elpais.com/internacional/2012/03/15/actualidad/1331817145_987067.html)
- Ferrer, I. (2015).** El tribunal del genocidio de Ruanda concluye su misión con 61 condenas. *Diario el país.* 26 dic 2015. Recuperado de: [https://elpais.com/internacional/2015/12/26/actualidad/1451138647\\_010753.html](https://elpais.com/internacional/2015/12/26/actualidad/1451138647_010753.html)
- Ferro, M. (2003).** *Diez lecciones sobre la historia del siglo XX.* México: Siglo XXI Editores.
- Freund, G. (2001).** *La fotografía como documento social.* Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Frigolé Reixach, J. (2003).** *Cultura y Genocidio.* Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Frigolé, J. (2008).** “The extreme faces of power: Genocide, Massacre and ethnic Cleasnsing”. *Kula,* let. 1, št. 2, 2008. Recuperado de: [www.researchgate.net/profile/Joan\\_Frigole/publication/263315525\\_The\\_Extreme\\_Faces\\_of\\_Power\\_Genocide\\_Massacre\\_and\\_Ethnic\\_Cleasnsing/links/0c96053c](http://www.researchgate.net/profile/Joan_Frigole/publication/263315525_The_Extreme_Faces_of_Power_Genocide_Massacre_and_Ethnic_Cleasnsing/links/0c96053c)

[c7aa94fdb5000000/The-Extreme-Faces-of-Power-Genocide-Massacre-and-Ethnic-Cleansing.pdf](https://elpais.com/elpais/2012/05/04/africa_no_es_un_pais/1336134156_133613.html).

- Gallery Ezakwantu.** (2012). Diario el país: Recuperado de: [https://elpais.com/elpais/2012/05/04/africa\\_no\\_es\\_un\\_pais/1336134156\\_133613.html](https://elpais.com/elpais/2012/05/04/africa_no_es_un_pais/1336134156_133613.html)
- García Álvarez, J.** (2009). “Lugares, paisajes y políticas de memoria: una lectura Geográfica”. En *Boletín de la A.G.E.* N° 51-2009. Recuperado de: <http://age.ieg.csic.es/boletin/51/08-GARCIA.pdf>.
- Garibian, S.; Anstett, E. y Dreyfus, J.M.** (Directores). (2017). *Restos humanos e identificación. Violencia de masa, genocidio y el “giro forense”*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Genocide Archive of Rwanda** (s/f). Recuperado de: [http://genocidearchiverwanda.org.rw/index.php?title=Welcome\\_to\\_Genocide\\_Archive\\_Rwanda](http://genocidearchiverwanda.org.rw/index.php?title=Welcome_to_Genocide_Archive_Rwanda).
- Genocidio armenio.org.** (2019). Recuperado de: <http://genocidioarmenio.org/?s=caravana+de+la+muerte>
- Gewald, J. B.** (2003). Herero genocide in the twentieth century: politics and memory. En Abbink, J; Walraven, K; Bruijn, M. (Editor) (2003). *Rethinking resistance: revolt and violence in African history*, 279 - 304 (2003).memory.
- Giarraca, N. y Bidaseca, K.** (1999). “La Entrevista: técnica metodológica y experiencia comunicativa” En GIARRACA, Norma (Comp.) (1999). *Estudios Rurales. Teorías, problemas y estrategias metodológicas*. Buenos Aires: La Colmena.
- Gilbert, M. y Cadenas, S.** (1997). “*La tragedia de los Grandes Lagos*”. Centro de Investigación para la Paz (CIP) Fundación Hogar del Empleado (FUHEM), 1997, Madrid, España. Recuperado de: [www.fuhem.es/portal/areas/paz/EDUCA/pdf/grlagos.pdf](http://www.fuhem.es/portal/areas/paz/EDUCA/pdf/grlagos.pdf)
- Giroux, H.** (1990). “Introducción a los profesores como intelectuales”. En *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica de los aprendizajes*. Barcelona: Paidós.
- Gojman, S y Segal, A.** (2005). “Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: La “trastienda” de una propuesta”. En Aisenberg, B y Alderoqui, S. (2005). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós. pp. 77-100.
- Gómez, S. E. y Nin, M. C.** (2018). “Cine y geografía: el territorio a partir de imágenes, sonidos y emociones”. *Revista Universitaria de Geografía*, vol. 27, núm. 2, 2018. Universidad Nacional del Sur, Argentina. Pp. 181-189. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=383257592006>

- González Valencia, G. A. y Santisteban Fernández, A.** (2014). Una Mirada a La Investigación en Didáctica de Las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia) [en línea] 2014, 10 (Enero-Junio): [Fecha de consulta: 2 de abril de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134139791001>>
- González, M. P. y Pagés, J.** (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y Memoria* N° 9. Julio- Diciembre 2014. Tunja Colombia. Disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2027-51372014000200010](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2027-51372014000200010). Fecha de Consulta. 15/12/17.
- Granovsky, S.** (2014). *El Genocidio Silenciado. Holocausto del Pueblo armenio*. Buenos Aires. Ediciones Continente.
- Green, P; Macmanus, T; De La Cour Venning, A.** (2015). Countdown To Annihilation:Genocide In Myanmar. London: International State Crime Initiative. Recuperado de: <http://statecrime.org/data/2015/10/ISCI-Rohingya-Report-PUBLISHED-VERSION.pdf>
- Green, P; Macmanus, T; De La Cour Venning, A.** (2017). Los rohingya del estado de Rakhine (Myanmar): la evolución de un proceso genocida. *Revista de Estudios sobre Genocidio*. Año 8, volumen 12, p.9-33. Buenos Aires, noviembre de 2017. Recuperado de: <http://www.revistasuntref.com.ar/index.php/reg/article/view/71>
- Gresh, A., Radvanyi, J., Rekecewicz, P., Samary, C. Y Vidal, D.** (2006). Conflictos que persisten. Las secuelas de las guerras yugoslavas. *El ATLAS de Le Monde Diplomatique*. Buenos Aires: Capital Intelectual. Edición Cono Sur. Pp. 140-141.
- Grosfoguel, R.** (2013). Racismo/sexismoepistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.19: 31-58, julio-diciembre 2013. Disponible en: <http://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf>.
- Guber, R.** (2001). *La Etnografía Método, Campo y Reflexibilidad*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Guber, R.** (2008). *El Salvaje Metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Guía del Mundo. El mundo visto desde el sur.** (2003/2004). Montevideo: Instituto del Tercer Mundo.
- Gurevich, R.** (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Gurevich, R.** (2007) “Claves pedagógicas para un análisis geográfico”. En Fernandez Caso M. V. y Gurevich, R. (coord.) (2007) *Geografía Nuevos Temas, nuevas preguntas. Un Temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.
- Guterrez, A.** (2019). Discurso pronunciado el 7/11/2019 en ocasión del aniversario de la 'Noche de los cristales rotos'. Recuperado de: [news.un.org/es/story/2019/11/1465111](http://news.un.org/es/story/2019/11/1465111)
- Gvirtz, S. y otras** (2011). *La Educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: AIQUE.
- Haesbaert, R.** (2004). “De la desterritorialización a la Multiterritorialidad”. En: El mito de la desterritorialización. Del “fin de los territorios” a la multiterritorialidad, Río de Janeiro: Bertrand Brasil, pp. 1- 6.
- Halbwachs, M.** (2005). “Memoria individual y memoria colectiva”. Estudios Nº 16. Centro de estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Traducción del capítulo 2 del Libro *La memoire collective* de Maurice Halbwachs.
- Halbwachs, M.** (1997). *La mémoire collective*. Paris: Press Universitaires de France.
- Halbwachs, M.** (2004). *La memoria colectiva*. España: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Harvey, D.** (2003). *Espacios de esperanza*. Madrid: Ediciones Akal.
- Harvey, D.** (2004). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Henríquez, R y Pagés, J.** (2004). La investigación en didáctica de la Historia. En *Revista Educación XXI*, Vol. 7. Pp.63-83. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/330/286>
- Hérin, R.** (2006). “Por una geografía social, crítica y comprometida”. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2006, vol. X, núm. 218 (93). Recuperado de: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-218-93.htm>.
- Hernández Cardona, F. X.** (2000). Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia* 24, p. 19-31.
- Herrera, M.C, y Pertuz, C.** (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 79-108. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n71/n71a04.pdf>. Fecha de Consulta. 12/2/18.
- Hessel, S.** (2011). *¡Indígnate!*. Buenos Aires: Destino.
- Hobsbawm, E.** (1989). *La era del Imperio (1875-1914)*, Barcelona: Labor.



- Hobsbawm, E.** (1995). *Historia del Siglo XX*. Crítica-Grijalbo Mondadori, Barcelona, España.
- Hobsbawm, E.** (1997). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Hollman, V. y Lois, C.** (2015). *Geo-grafías. Imágenes e instrucción visual en la geografía escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Hovannisian, R.** (1984). La question arménienne, en Tribunal Permanent des Peuples. Le crime de silence. Le Génocide des Arméniens, Paris, Flammarion.
- Huband, M.** (2004). *África después de la Guerra Fría. La promesa rota de un continente*. Barcelona: Paidós.
- Human Rights Watch.** (2003). Consequences of Genocide and War on Rwanda's Children. Vol 15. N°6 A. Marzo de 2003. Disponible en: <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/B093574C7969EEB249256CFD0018087E-hrw-rwa-02apr.pdf>
- Human Rights Watch.** (2011). "Ruanda: El legado mixto de los tribunales comunitarios para el genocidio". Recuperado de: <https://www.hrw.org/es/news/2011/05/31/ruanda-el-legado-mixto-de-los-tribunales-comunitarios-para-el-genocidio>.
- Human Rights Watch.** (2011). Justice Compromised The Legacy of Rwanda's Community-Based Gacaca Courts. Recuperado de: <https://www.hrw.org/report/2011/05/31/justice-compromised/legacy-rwandas-community-based-gacaca-courts>
- Huysen, A.** (2000). "En busca del tiempo futuro". En Medios, política y memoria", Revista *Puentes*, año 1, N° 2, diciembre 2000. Pp. 1-21. Argentina. Recuperado de: <http://www.comisionporlamemoria.org/static/prensa/puentes/02puentes.pdf>.
- Huysen, A.** (2014). *Memorias crepusculares. La marcación del tiempo en una cultura de amnesia*. Buenos Aires: Prometeo.
- Ianni, O.** (2001). "Las Ciencias Sociales y la Modernidad Mundo". En *Desigualdad y globalización. Cinco Conferencias*. Buenos Aires: Manantial.
- Ibrahim, A.** (2018). *The Rohingyas: Inside Myanmar's Hidden Genocide*. London: C. Hurst & CO. (Publishers).
- Ibrahim, A.** (2017). Hay una sola conclusión sobre los rohinyás en Myanmar: es un genocidio. 23/10/17. CNN. Recuperado de: <https://cnnespanol.cnn.com/2017/10/23/hay-una-sola-conclusion-sobre-los-rohinyas-en-myanmar-es-un-genocidio/>
- Ilibagiza, I.** (2011). *Sobrevivir para contarlo. Cómo descubrí a Dios en medio del Holocausto en Ruanda*. Rosario: Logos.

- Ilibagiza, I.** (2014). *Guiada por la fe. Cómo resurgí de las cenizas tras el Holocausto en Ruanda*. Rosario: Ediciones Logos.
- Imbernón, F.** (coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Editorial Graó. Barcelona.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos** (1992). *Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio*. San José, Costa Rica: Editorial IIDH. Recuperado de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/16264.pdf>
- Jackson, P** (2015). *¿Qué es la Educación?*. Buenos Aires: Paidós.
- Jal E.** (s/f). Página web de Emanuel Jal. Recuperado de: <http://emmanueljal.org/projects/>
- Jal, E.** (s/f). “We want peace” Recuperado de: <https://www.letras.com/emmanuel-jal/1800870/>
- Jelin, E.** (2002). *Los trabajos de la Memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Jelin, E.** (2017). *La Lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jelin, E y Langland, V.** (comp.) (2003). *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kabunda Badi, M.** (1998). *Conexiones (inter)nacionales y dinámicas regionales en la crisis africana de los Grandes Lagos*. En Jarauta, F., 1998. *Escenarios de la globalización. Una mirada crítica desde las ciencias sociales*. Editorial Homo Sapiens, Rosario.
- Kabunda Badi, M.** (2016). “De la Conferencia de Berlín al acaparamiento de tierras. O de la Primera a la segunda Colonización de África” Prólogo pp 7-17.. En Ceamanos, R (2016). *El Reparto de África. De la Conferencia de Berlín a los conflictos actuales*. Madrid: Casa África.
- Kabunda Badi, M.** (2011). “Conflictos en África: el caso de la región de los grandes lagos y de sudán”. En, *Investigaciones Geográficas*, nº 55 (2011) pp. 71-90. Recuperado de: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/22885/1/Investigaciones\\_Geograficas\\_55\\_04.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/22885/1/Investigaciones_Geograficas_55_04.pdf)
- Kemmis, S.** (1993). “Hacia una teoría crítica del curriculum”. En *El curriculum más allá de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kiernan, B.** (2010). *El Régimen de Pol Pot. Raza, poder y genocidio en Camboya bajo el régimen de los Jemeres Rojos 1975-1979*. Buenos Aires: Prometeo.
- Klare, M.** (2003). *Guerras por los recursos. El futuro escenario del conflicto global*. Ediciones Urano S.A., Barcelona, España.
- Kornblit, A. L.** (Coord.). (2004). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.



- Koutoudjian, A.** (1998). *Geopolítica de Armenia*. Eudeba, Bs As.
- Kovacic, V.** (2017). *Conocer, comprender y recordar. Recursos para enseñar el Holocausto-Shoá y otros procesos genocidas*. Buenos Aires: Prometeo.
- Kucukalic Ibrahimovic, E.** (2014). Las mujeres violadas en la guerra de Bosnia, dobles víctimas del conflicto 20 años después. Instituto Español de Estudios Estratégicos. Documento de Opinión. N° 35, Abril de 2014. Recuperado de: [http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs\\_opinion/2014/DIEEEO35-2014\\_GuerraBosnia\\_DDHH\\_EsmaKucukalic.pdf](http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_opinion/2014/DIEEEO35-2014_GuerraBosnia_DDHH_EsmaKucukalic.pdf).
- Kuyumciyan, R.** (2009). *El primer genocidio del Siglo XX. Regreso de la memoria armenia*. Planeta, Buenos Aires.
- Kymlicka, W. y Norman, W.** (2002). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. IEP - Instituto de Estudios Peruanos Taller Interactivo: Prácticas y Representaciones de la Nación, Estado y Ciudadanía en el Perú. Lima. Recuperado de: <https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/kymlicka.pdf>
- Kwibuka25.** (s/f). Kwibuka Twiyubaka “To remember”. Recuperado de: <http://kwibuka.rw/>
- Laban Hinton, A.** (2016). Estudios críticos sobre genocidio. *Revista de Estudios Sobre Genocidio*, 11, 13-26. Consultado de <http://www.revistasuntref.com.ar/index.php/reg/article/view/2>
- Lakín, S** (2018). “Ruanda o cómo sobrellevar tu propio genocidio”. 20/4/18. Diario el País. Recuperado de: [https://elpais.com/elpais/2018/04/09/planeta\\_futuro/1523274589\\_389912.html](https://elpais.com/elpais/2018/04/09/planeta_futuro/1523274589_389912.html)
- La Nación** (2008). El fiscal de la Corte Internacional Moreno Ocampo pidió la detención del presidente de Sudán 14/7/08. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/el-mundo/el-fiscal-de-la-corte-internacional-moreno-ocampo-pidio-la-detencion-del-presidente-de-sudan-nid1030099>
- Lardone, A.** (2018) “Nadia Murad, Nobel de la Paz: “Misupervivencia se basa en defender a las víctimas de la violencia sexual” Diario El País, 9/10/2018. Recuperado de: [https://elpais.com/internacional/2018/10/08/actualidad/1539021477\\_176626.html](https://elpais.com/internacional/2018/10/08/actualidad/1539021477_176626.html)
- Latorre, A.** (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica Educativa*. Editorial Graó. Barcelona.
- Laurin, S.** (2001). Éduquer à la pensée en géographie scolaire: cerner ce quelque chose de fondamental. In GOHIER, C./LAURIN, S. (dir.): *Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Québec. Les Éditions Logiques; 195-228.

- Lavabre, M.C.** (2007). “Maurice Halbwachs y la sociología de la memoria” en Anne Pérotin-Dumon (dir) *Historizar el pasado vivo en América Latina*.
- Le Monde Diplomatique.** (1999). *Geopolítica del caos*. Editorial Debate S. A., Madrid, España.
- Le Monde Diplomatique.** (2012). *El Atlas de las Minorías*. Le Monde Diplomatique en español. Valencia: Fundación Mondediplo.
- Le Roux, A.** (2005). La formación del profesorado en didáctica de la Geografía: ¿Cómo articular investigación y formación? El contexto francés. En *Revista Enseñanza de las ciencias Sociales*, N° 4. Pp.105-116. Universidad de Barcelona.
- Leach, P.** (2003). “Rwanda: para deconstruir un Genocidio “Evitable””. *Estudios de Asia y África XXXVIII*: 2, 2003. Pp. 321-344.
- Lemarchand, R.** (2018). “Rwanda: The state of research”. *Violence de masse et Résistance*. Recuperado de: [www.sciencespo.fr/mass-violence-war-massacre-resistance](http://www.sciencespo.fr/mass-violence-war-massacre-resistance).
- Lemkin, R.** (1944). *Axis Rule in Occupied Europe*. Washington DC. Carengie Emdowment for International Peace. p. 79 – 95. Recuperado de: <http://www.preventgenocide.org/lemkin/AxisRule1944-1.htm>
- Lemkin, R.** (1946). *Genocide*. *American Scholar*, Volume 15, no. 2 (April 1946), p. 227-230. Recuperado de: <http://pscourses.ucsd.edu/poli120n/Lemkin1946.pdf>
- Levín, F.** (2013). “El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria”. Pp.157-178. En **Siede, I.** (2013). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: AIQUE.
- Levstick, L.S. y Tyson, C.A.** (Eds) (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge: New York/London.
- Lévy, B.** (2006). “Geografía y Literatura”. En Hiernaux, D y Lindón, A (2006). *Tratado de Geografía Humana*. pp 460-480. México: Anthropos.
- Ley De Educación Nacional N° 26.206.** (2006). Recuperado de: <https://www.fmmeducacion.com.ar/wp-content/uploads/2018/03/Ley-26026-de-Educacion-Nacional.pdf>.
- LI A.** (2018). “Human rights group welcomes Rwandan Genocide survivor as opening speaker for annual conference”. En: 12 de enero de 2018. *The Daily Northwestern* Recuperado de: <https://dailynorthwestern.com/2018/01/12/campus/210652/>.
- Litwin, E.** (2008). *El oficio de Enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lois, C. y Hollman, V.** (2013). *Geografía y Cultura Visual. Los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- López Facal, R.** (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En Pagés, J y Santisteban, A (Coord.). *Les questions socilment vives i l’ensenyament de les*

ciencias sociales. Servei de Publicacions. Universitat Autònoma de Barcelona. 65-76.

- Los Elementos de Los Crímenes** (2000). Documento de la Corte Penal Internacional, U.N. Doc. PCNICC/2000/1/Add.2. Disponible en: <http://hrlibrary.umn.edu/instree/S-iccelementsofcrime.html>
- Magendzo, A.** (1996). *Curriculum.Educación para la Democracia en la Modernidad*. PIIE, Instituto para el desarrollo de la Democracia, Luis Carlos Galán, Bogotá, Colombia.
- Makowski, S.** (2002). Entre la bruma de la memoria. Trauma, sujeto y narración. En *Revista Perfiles Latinoamericanos* N° 21. 143-158. México: FLACSO. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/115/11502108.pdf>
- Malatesta, S. y Granados Sánchez, J.** (2017). “La contribución de la geografía de los niños y de las niñas a la enseñanza de la geografía”. En *Documents d’Anàlisi Geogràfica*. Vol.63.N° 3.
- Manzanal, M.** (2007). “Territorio, poder e instituciones. Una perspectiva crítica sobre la producción del territorio”. En Manzanal, M; Arzeno, M. y Nussbaumer, B (comp). *Territorios en construcción Actores, tramas y gobiernos: entre la cooperación y el conflicto*. Buenos Aires: Ciccus. Pp.15- 50.
- Martin, U. y Carretero, N.** (2018). “Los niños que no quieren ser soldado”. Fotogalería. Diario El País, 13/8/18. Recuperado de: [https://elpais.com/elpais/2018/08/10/album/1533912012\\_475781.html#foto\\_gal\\_27](https://elpais.com/elpais/2018/08/10/album/1533912012_475781.html#foto_gal_27).
- Masegoza, A.** (2018). *Rohinyá, el drama de los innombrables y la leyenda de Aung San Suu Kyi*. Madrid: Catarata.
- Massey, D.** (2005). “La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones”. En Arfuch, L (comp.) *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Pp. 101-127. Buenos Aires: Paidós.
- Mateos Martín, O.** (2005). “África, el continente maltratado. Guerra, expolio e intervención internacional en el África negra”. Barcelona. Recuperado de: [www.pangea.org/unescopau](http://www.pangea.org/unescopau).
- Mathus Ruiz, R.** (2014) “La fuerza del perdón”. 18 de mayo de 2014. *Revista La Nación*. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/1691973-la-fuerza-del-perdon>
- Mbembe, A.** (2000). “La guerra fuente de la política. Difícil transición democrática”. *Le Monde Diplomatique* Año II, N° 16. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Melber, H** (2003). *Namibia, land of the brave: Selective memories on war and violence within nation building*. En Abbink, J; Walraven, K; Bruijn, M. (Editor) (2003). *Rethinking Resistance: Revolt and Violence in African History* (African Dynamics, 2) Brill. Paperback.

- Membrado, Z.** (2019). “Último asesinato del genocidio en Ruanda” Recuperado de: <https://www.elmundo.es/cronica/2019/04/07/5ca7b39521efa0a1228b45c8.html>.
- Méndez, R.** (2006). *Geografía económica. La lógica espacial del capitalismo global*. Barcelona: Ariel.
- Méndez, R.** (2008). “Trayectorias recientes de la Geografía: algunos problemas y potencialidades para su enseñanza”. Publicado en Huellas N° 12, FCH, UNLPam. Santa Rosa: Miño y Dávila. Pp. 128-155.
- Mendez, R.** (2011). *El Nuevo Mapa geopolítico del Mundo*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Ministerio de Cultura y Educación De La Pampa** (2013). Materiales Curriculares para el cuarto y quinto año del Ciclo orientado de la Educación Secundaria- Geografía. Recuperado de: <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/orientado/item/geografia-i-ii>
- Ministerio De Cultura y Educación de La Pampa** (2014). Materiales Curriculares - Ciclo Orientado de la Educación Secundaria – Construcción de Ciudadanía, Recuperado de: <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/item/construccion-de-ciudadania>.
- Ministerio de Cultura y Educación, Ciencia y Tecnología.** (2006). NAP Ciencias Sociales, Tercer Ciclo EGB/ Nivel Medio.
- Ministerio de Educación de la Nación.** (2006). Ley de Educación Nacional N° 26206.
- Ministerio de Educación de la Nación.** (2006). Ley de Educación Nacional N° 26206.
- Ministerio de Educación de la Nación.** (2006). Programa “Educación y Memoria”. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/educacionymemoria/>
- Ministerio de Educación de la Nación.** (2012). NAP para Ciencias Sociales, Historia, Geografía y Economía. Resolución N° 180/12.
- Ministerio de Educación de La Nación.** (2015). *Genocidio armenio: preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza*. 1a ed .Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/110245/Genocidio%20armenio.%20Preguntas%20respuestas%20y%20propuestas%20para%20su%20ense%C3%Blanza.pdf?sequence=2>
- Ministerio de Educación de La Pampa** (2013). Materiales Curriculares para el Ciclo Orientado.
- Ministerio de Educación de La Pampa.** (2018). Programa educación y Memoria. Disponible en: <https://sitio.lapampa.edu.ar/index.php/educacion-y-memoria>.

- Moreno Alcojor, A.** (2012) Namibia, ¿primer genocidio del siglo XX?. 4/5/2012. Diario el País. África no es un país. Disponible en: [https://elpais.com/elpais/2012/05/04/africa\\_no\\_es\\_un\\_pais/1336134156\\_133613.html](https://elpais.com/elpais/2012/05/04/africa_no_es_un_pais/1336134156_133613.html).
- Moreno Ocampo, L.** (2012). “La Haya pide ayuda a la comunidad internacional para arrestar a Kony”. Diario el País, 15/3/12. Recuperado de: [https://elpais.com/internacional/2012/03/15/actualidad/1331817145\\_987067.html](https://elpais.com/internacional/2012/03/15/actualidad/1331817145_987067.html)
- Mourenza, A.** (2015). “Las claves del genocidio armenio”. Diario El país, 22/4/15. Recuperado de: [https://elpais.com/internacional/2015/04/22/actualidad/1429718492\\_977293.html](https://elpais.com/internacional/2015/04/22/actualidad/1429718492_977293.html)
- Movillo Pateiro, L.** (2010). Tratamiento Jurídico- Internacional del Uso de la Violación como Arma de Guerra: avances y retos. En *Trabajos y Ensayos* N° 11, Enero de 2010. Pp 1-18. Disponible en: <http://www.dipriihd.ehu.es/revistadoctorado/n11/Movilla11.pdf>
- Mozur, P.** (2018). “Los militares que usaron facebook para incentivar un genocidio”. 18/10/18. New York Times. Recuperado de: [https://www.nytimes.com/es/2018/10/18/facebook-violencia-rohinya-birmania/?ref=collection%2Fsectioncollection%2Fnyt-es&action=click&contentCollection=rohinya&region=stream&module=stream\\_unit&version=latest&contentPlacement=3&pgtype=collection](https://www.nytimes.com/es/2018/10/18/facebook-violencia-rohinya-birmania/?ref=collection%2Fsectioncollection%2Fnyt-es&action=click&contentCollection=rohinya&region=stream&module=stream_unit&version=latest&contentPlacement=3&pgtype=collection).
- Mukwege, D.** (2018) UMOYA, Comités de Solidaridad con el África Negra. Recuperado de : <https://umoya.org/2018/12/16/discurso-denis-mukwege-nobel-paz-2018/>
- Murad, N.** (2018). “Nadia Murad, Premio Nobel de la Paz: Mi supervivencia se basa en defender a las víctimas de la violencia sexual” Recuperado de: [https://elpais.com/internacional/2018/10/08/actualidad/1539021477\\_176626.html](https://elpais.com/internacional/2018/10/08/actualidad/1539021477_176626.html)
- Murias, C.** (2017). ¿Compensará Alemania a las víctimas del "1er genocidio del S.XX?. El genocidio herero y nama, la larga espera por la reparación. Disponible en: <https://www.africaye.org/el-genocidio-herero-y-nama-la-larga-espera-por-la-reparacion/>
- Naciones Unidas.** (2017). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Disponible en: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>. Fecha de Consulta. 12/12/17.
- Naciones Unidas.** (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Educación. Disponible en: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>. Fecha de consulta. 8/3/18.

- Naranjo, J.** (19/11/18). “Los llaman los Kony”. Diario El País. [https://elpais.com/elpais/2018/11/13/planeta\\_futuro/1542107753\\_776743.html?rel=mas](https://elpais.com/elpais/2018/11/13/planeta_futuro/1542107753_776743.html?rel=mas)
- Neiman, G y Quaranta, G.** (2007). “Los estudios de caso en la investigación sociológica”. En Vasilachis de Giardino, I. (coord.). (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Pp.213-237. Buenos Aires: Gedisa.
- Nin, M. C. y Leduc, S. M.** (2011). “Renovación curricular a partir de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). La dimensión cultural de la Geografía en los diseños curriculares”. Pp. 69-91. En Leduc, S.M, Nin, M.C. y Shmite, S. M. (2011). *Geografía y cambios curriculares. Pensar su enseñanza desde nuevas perspectivas*. Santa Rosa: EdUNLPam.
- Niños y Niñas Soldado (2008).** Informe Global 2008. Coalición Española para acabar con la utilización de niños soldado. Disponible en: [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/menores\\_soldado\\_2008.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/menores_soldado_2008.pdf).
- Nogué, J.** (ed.). (2007). *La construcción social del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Nogué J. y Romero, J.** (2006). *Las otras Geografías*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Ochab, E.** (2018). “The Herero-Nama Genocide: The Story Of A Recognized Crime, Apologies Issued And Silence Ever Since. May 24, 2018, Forbes. Recuperado de: <https://www.forbes.com/sites/ewelinaochab/2018/05/24/the-herero-nama-genocide-the-story-of-a-recognized-crime-apologies-issued-and-silence-ever-since/#413db596d8c2>.
- ODS** (2016). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Oller, M. y Santisteban, A.** (2011). “Valores democráticos y Educación para la ciudadanía”. En Santisteban, A y Pagés, J. (eds). *Didáctica del conocimiento del Medio Social y Cultural en la educación Primaria*. Madrid: Síntesis.
- ONU, UNFPA** (2010). *Estado de la Población Mundial 2010*. Bosnia y Herzegovina como catalizador del cambio”, pp. 7-13. Disponible en: [https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/swop\\_2010\\_spa.pdf](https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/swop_2010_spa.pdf)
- ONU.** (1996). LAS REPERCUSIONES DE LOS CONFLICTOS ARMADOS SOBRE LOS NIÑOS Informe de la experta del Secretario General, Sra. Graça Machel, presentado en virtud de la resolución 48/157. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6260.pdf>
- ONU.** (2018a). Informe anual Recuperado de: <https://childrenandarmedconflict.un.org/es/informe-anual-los-ninos-sufren-una-violencia-atroz-en-los-conflictos-y-aumenta-el-numero-de-violaciones-graves-en-2017/>.



- ONU. (2018b). Un año de crisis rohinyá: entre el horror y el olvido. Noticias ONU. 24/agosto/18. Recuperado de: <https://news.un.org/es/story/2018/08/1440312>
- ONU. (2018c). Los Niños y los conflictos Armados. Informe del Secretario general del Consejo de seguridad de ONU. Recuperado de: [https://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=S/2018/465&Lang=S&Area=UNDOC](https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/2018/465&Lang=S&Area=UNDOC)
- ONU. (s/f). Yemen. Noticias ONU. Recuperado de: <https://news.un.org/es/focus/yemen>
- ONU. Consejo de Seguridad (2008). Resolución N° 1820. 19 de junio de 2008. Disponible en: [https://undocs.org/es/S/RES/1820%20\(2008\)](https://undocs.org/es/S/RES/1820%20(2008))
- ONU. Consejo de Seguridad (2009). Resolución N° 1888. 30 de septiembre de 2009. Disponible en: [https://undocs.org/es/S/RES/1888%20\(2009\)](https://undocs.org/es/S/RES/1888%20(2009))
- ONU. Consejo de Seguridad (2010). Resolución N° 1960. 16 de diciembre de 2010. Disponible en: [https://undocs.org/es/s/res/1960%20\(2010\)](https://undocs.org/es/s/res/1960%20(2010)).
- ONU. Consejo de Seguridad (2013). Resolución N° 2106. 24 de junio de 2013. Disponible en: [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=S/RES/2106\(2013\)&referer=/english/&Lang=S](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/2106(2013)&referer=/english/&Lang=S)
- Organización para la Unidad Africana.** (1990). Carta Africana sobre los Derechos y el Bienestar del niño del 11 de Julio de 1990. Recuperada de: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2010/8025.pdf?view>
- Ortega Valcárcel, J.** (2000): Los horizontes de la geografía. Teoría de la geografía. Editorial Ariel, Barcelona.
- Ortega Valcárcel, J.** (2004). “La geografía para el siglo XXI” En Romero, J. (coord.) (2004) Geografía Humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado. Barcelona: Ariel.
- Ortiz, F.** (2018). No hay futuro luchando en la selva. Diario el país. 12/1/18. Disponible en: [https://elpais.com/elpais/2018/01/04/planeta\\_futuro/1515083193\\_959423.html](https://elpais.com/elpais/2018/01/04/planeta_futuro/1515083193_959423.html)
- Ortiz, R.** (2004): *Taquigrafando lo social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Oslender, U** (2018). “Terror y geografía: examinar múltiples espacialidades en un mundo “aterrorizado””. En Clepsidra. Revista interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria. Volumen 5. Número 9. Marzo 2018. Pp 68-85. Disponible en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/clepsidra/article/view/OSLENDER>
- Osorio R. A.** (2005). Violencias extremas y etnicidad: la ex Yugoslavia. Alteridades [en línea], 15 (julio-diciembre). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74703007>. Pp. 75-84.

- Oszlak, O. y O'Donnell, G.** (1995): Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes*, Vol. 2, N° 4. Pp. 99-128. Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90711285004> ISSN 0328-3186
- Paddock, R.** (2018). "Birmania condena a dos periodistas de Reuters por informar sobre los rohinyá". 3 de septiembre 2018. New York Times Es. Recuperado de: <https://www.nytimes.com/es/2018/09/03/birmania-reuters-rohinya/?rref=collection%2Fsectioncollection%2Fnyt-es&action=click&contentCollection=rohinya&region=stream&module=stream-unit&version=latest&contentPlacement=4&pgtype=collection>.
- Paylan, G.** (2019). "Erdogan nos lleva a otro genocidio". 17/8/19. Pagina 12. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/212811-erdogan-nos-lleva-a-otro-genocidio>
- Pagés, J.** (1998 a). La formación del pensamiento social. En Benejam, P. y Pagés, J. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Pagés, J.** (1998 b). Líneas de investigación en didácticas de las Ciencias Sociales. En Benejam, P. y Pagés, J. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Pagés, J.** (2005). La educación económica de la ciudadanía. Kikiriki n° 77, 45-48. recuperado de: [https://www.academia.edu/11772219/J.\\_Pag%C3%AAs.\\_2005.\\_La\\_educaci%C3%B3n\\_econ%C3%B3mica\\_de\\_la\\_ciudadan%C3%ADa.\\_Kikiriki\\_no\\_77\\_45.48](https://www.academia.edu/11772219/J._Pag%C3%AAs._2005._La_educaci%C3%B3n_econ%C3%B3mica_de_la_ciudadan%C3%ADa._Kikiriki_no_77_45.48)
- Pagés, J.** (2016). "Enseñar ciencias sociales, geografía e historia desde la perspectiva de la ciudadanía democrática". En Cuaderno de Educación N° 72, Abril - mayo de 2016. Sección Desarrollo Profesional. Pp. 1-9. Disponible en: [http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno\\_educacion\\_72/documentos/Desarrollo\\_profesional\\_Ensenar\\_ciencias\\_sociales\\_final.pdf](http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_72/documentos/Desarrollo_profesional_Ensenar_ciencias_sociales_final.pdf)
- Pagés, J. Santisteban, A.** (2010): "La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* n° 64, 8-18.
- Penchaszadeh, A. P.** (2011). Política, don y hospitalidad en el pensamiento de Jacques Derrida. *ISEGORÍA. Revista de filosofía Moral y Política*. N° 44, enero-junio, 2011. Pp 257-271.
- Périer, G y Servenay, D.** (2011). *Una guerra negra. Investigación sobre los orígenes del genocidio ruandés (1959-1994)*. Buenos Aires: Prometeo.
- Perrenoud, P.** (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.



- Perrier, G** (2012). “Los Armenios de Turquía a la Diáspora”. En *El Atlas de las Minorías*. Le Monde Diplomatique en español. Valencia: Fundación Mondediplo.
- Perry, C.** (1998). “Processes of a case study methodology for postgraduate research in marketing”, *European Journal of Marketing*, Vol. 32, No. 9/10, pp. 785-802.
- Piovani, V.** (2013). Las Políticas Públicas de Formación Docente en la Argentina Actual. En Poggi, M (Coord). (2013). *Políticas Docentes. Formación, Trabajo y desarrollo Profesional*. Buenos Aires: IPE.
- Pitman, L.** (2012). Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y métodos. En Birgin, A. (2012). (Comp). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Pp.135-162. Buenos Aires: Paidós.
- Poggi, M.** (Coord). (2013). *Políticas Docentes. Formación, Trabajo y desarrollo Profesional*. Buenos Aires: IPE.
- Prats, J.** (2001). *Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovada*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Prats, J.** (2002). Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*. N°1. Pp.81-89. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/24349/1/500327.pdf>
- Prensa Armenia.** (2015). “Archivo de fotos del Genocidio Armenio. Recuperado de: <http://www.prensaarmenia.com.ar/2015/04/archivo-de-fotos-del-genocidio-armenio.html>
- Prunier, G** (2015). *Darfur: el genocidio ambiguo. Sudán hoy*. Buenos Aires: Prometeo.
- Puelles, M.** (2000). “Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento. Historia de la Educación”. *Revista Interuniversitaria*, 19, 5-12.
- Quintero, S.** (2007). “Territorio, gobierno y gestión: temas y conceptos de la nueva geografía política”. En FERNÁNDEZ CASO, M. Victoria y GUREVICH, Raquel (coord) (2007). *Geografía. Nuevos temas, Nuevas Preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.
- Raggio, S.** (2017). Transmisión de la memoria: la experiencia en el encuentro con Otros. El largo proceso de institucionalización de la memoria en la escuela. *Aletheia*, 7 (14). En *Memoria Académica*. Pp.1-13. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.7895/pr.7895.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7895/pr.7895.pdf) Fecha de consulta: 15/2/18
- Rakita, S.** (2004). “Children of Rwanda: Legacy of the Genocide, The Future of Rwanda”. 1/4/2004. *Pambazuka News*. Disponible en: <https://www.pambazuka.org/human-security/children-rwanda-legacy-genocide-future-rwanda>.

- Ripa, L.** (2014). Algo de filosofía y educación en derechos humanos. *Revista de Ciencias Sociales*, Segunda época. Año 6, N° 25. Universidad Nacional de Quilmes.
- Rojas, A.** (2019). “Alemania pagará por el genocidio de Namibia, el primero del siglo XX”. En *Diario el Mundo*, 14/9/19. Recuperado de: <https://www.elmundo.es/internacional/2019/09/14/5d7bd9a3fc6c83fc688b465d.html>
- Romero, J. (Coord.).** (2004). *Geografía Humana*. Barcelona: Ariel Geografía
- Rosa, A.** (2006). Recordar, Describir y Explicar el pasado. ¿Qué, cómo, y para el futuro de quién? En Carretero, M.; Rosa A. y González M. F. (Comps). 2006. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosales Ortega, R.** (2006). “Geografía Económica”. En HIERNAUX, D. y LINDÓN. A. (2006). *Tratado de Geografía Humana*. México: Anthropos.
- Rosemberg, J. y Kovacic, V.** (2010). Educación, Memoria y derechos Humanos: orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Rosenberg, S.** (2016). El genocidio es un proceso, no un acontecimiento. En *Revista de Estudios sobre Genocidio*. Año 8. Volumen 11, Buenos Aires, diciembre de 2016, pp27-36. Disponible en: <http://www.revistasuntref.com.ar/index.php/reg/article/view/4/2>.
- Ruiz Olabuenaga, J I.** (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Silva, A.** (2013). “¿Ciudadanía por defecto?. Relatos de la civilidad en América Latina. Pp.89-110. En **Siede, I.** (2013). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: AIQUE.
- Ruiz-Gimenez Arrieta, I.** (2002). “*Los conflictos armados en África subsahariana contemporánea* 15-12-2002. Madrid Recuperado de: [www.revistapueblos.org](http://www.revistapueblos.org).
- Rusesabagina, P.** (2007). *Un hombre corriente*. Barcelona: Península.
- Russell, W.** (2007). “Violencia sexual contra hombres y niños”. En *Revista Migraciones Forzadas*. N° 27. Mayo 2007. Pp. 22. Alicante: Instituto Universitario de Desarrollo Social y Paz, Universidad de Alicante.
- Sabino, C.** (1996). *El Proceso de Investigación*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Said, E** (1991). *Orientalismo*. Madrid: Ediciones Libertarias.
- Salvioli, F.** (2019). “Construyendo Memoria”. Conferencia dictada el 11 de abril de 2019 en la Universidad Nacional de La Pampa.
- Sancho Comís, J.** (2002): *Desarrollo rural. De los Fundamentos a la Aplicación*. Editorial Paraninfo, Madrid, España.

- Sant, E.** (2018). “La educación para la ciudadanía global como base de la educación política: Sí! Pero...”. En Breogán, T, Santisteban, A y Pagés, J (2018). *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*. Barcelona: GREDICS. Pp. 27-32.
- Santisteban Fernández, A. y Pagès Blanch, J.** (2009). “Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 53, enero-abril, 2009, pp. 15-31. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/277150298\\_Una\\_propuesta\\_conceptual\\_para\\_la\\_investigacion\\_en\\_educacion\\_para\\_la\\_ciudadania](https://www.researchgate.net/publication/277150298_Una_propuesta_conceptual_para_la_investigacion_en_educacion_para_la_ciudadania)
- Santos, M.** (1996). *Metamorfosis del Espacio Habitado*. Barcelona: Oikos Tau.
- Sarkin, J.** (2004). La consolidación de los reclamos de reparaciones por violaciones de los Derechos Humanos cometidas en el sur. *Sur. Revista Internacional de Derechos Humanos*. Año 1. Número 1. 1º Semestre. Pp 70-135. Disponible en: [http://www.scielo.br/pdf/sur/v1n1/es\\_a05v1n1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/sur/v1n1/es_a05v1n1.pdf)
- Sautu, R. y otros** (2005). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO libros.
- Save The Children.** (2018). “En Guerra contra la Infancia”. Pp.1-56. Disponible en: [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/en\\_guerra\\_contra\\_la\\_infancia\\_0.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/en_guerra_contra_la_infancia_0.pdf)
- Schon, D.** (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
- Sedky-Lavandero, J.** (1999). *Ni un solo niño en la guerra*. Barcelona: Icaria.
- Segato, R.** (2012). Femigenocidio y femicidio. Una Propuesta de Tipificación. *Revista Herramienta*, N° 49. Disponible en: <https://herramienta.com.ar/articulo.php?id=1687>
- Segato, R.** (2014). Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres. *Revista Sociedade e Estado*. Volume 29 N°2 Mayo/Agosto 2014. Pp. 341-371. Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922014000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922014000200003)
- Segato, R.** (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Sellier, J.** (2002). *Atlas de los pueblos del Asia meridional y Oriental*. Barcelona: Paidós.
- Sellier, J.** (2005). *Atlas de los pueblos de África*. Barcelona: Paidós.
- Sellier, J.** (2013). *El Atlas de las minorías*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

- Sémelin, J.** (2002a). “Violencias extremas. ¿Es posible comprender?”. En Revista Internacional de Ciencias Sociales. Diciembre 2002. 54.4/Nº 174. Pp 429-431. Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129074\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129074_spa)
- Sémelin, J.** (2002b). “De la matanza al proceso genocida”. En Revista Internacional de Ciencias Sociales. Diciembre 2002. 54.4/Nº 174. Pp. 433-442. Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129074\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129074_spa)
- Sémelin, J.** (2013). *Purificar y destruir: usos políticos de las masacres y genocidios*. San Martín: Universidad Nacional de Gral. San Martín: UNSAM Edita.
- Shaheed, F.** (2014). Informe de la Relatora Especial sobre los derechos culturales, Farida Shaheed - Procesos de preservación de la memoria histórica. ONU. Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos.
- Shaw, M.** (2013). *¿Qué es el genocidio?*. Buenos Aires: Prometeo.
- Shivakoti, R.** (2017). La función de la ASEAN en la crisis de los refugiados rohinyás. Revista Migraciones Forzadas Nº 56. P. 75-77. Recuperado de: <https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/es/latinoamerica-caribe/shivakoti.pdf>
- Siede, I.** (2007). *La Educación Política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Siede, I.** (2007). *La Educación Política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Siede, I.** (2013). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: AIQUE.
- Siede, I.** (2017). Vaivenes y claroscuros de la enseñanza de los derechos humanos en Argentina. En Revista Latinoamericana de Derechos Humanos 87 Volumen 28 (1), I Semestre 2017. Pp 87-115. Disponible en: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/9663/11838> Fecha de consulta: 2/4/18.
- Sileone, A.** (2015). “La Memoria del Genocidio Armenio”. En *Genocidio Armenio. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Smith, M.** (2018). “Un genocidio en la era digital”. 24/8/18 New York Times Recuperado de: : [https://www.nytimes.com/es/2018/08/27/opinion-rohinya-birmania-videos/?rref=collection%2Fsectioncollection%2Fnyt-es&action=click&contentCollection=rohinya&region=stream&module=stream\\_unit&version=latest&contentPlacement=5&pgtype=collection](https://www.nytimes.com/es/2018/08/27/opinion-rohinya-birmania-videos/?rref=collection%2Fsectioncollection%2Fnyt-es&action=click&contentCollection=rohinya&region=stream&module=stream_unit&version=latest&contentPlacement=5&pgtype=collection)
- Soja, E.** (1996). *Thirdspace*. Oxford, UK and Cambridge: Mac Lakwell. Capítulo 2: “La dialéctica de la especialidad” (Traducción: Dpto Inglés – FCH – UNLPam).

- Sontag, S.** (1981). Sobre la fotografía. Barcelona: Edhasa.
- Sontag, S.** (2003). Ante el dolor de los demás. Buenos Aires: Alfaguara.
- Sontag, S.** (2004). “Álbum del Horror”. Revista Ñ, 29 de mayo de 2004.
- Souto González, X. M.** (2013). Investigación e Innovación Educativa: el caso de la Geografía escolar. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol. XVII, núm. 459, 10 de diciembre de 2013. Pp. 1-36. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-459.htm>
- Souto, M.** (2008). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En Camilloni, A.; Davini, M.C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto; M., y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós Cuestiones de Educación 8° Reimp.
- Stanton, G** (1996). Ocho estadios del Genocidio. En Generaciones de la Shoa en Argentina. Disponible en: [http://generaciones-shoa.org.ar/textos\\_sugeridos/Los\\_estadios\\_del\\_genocidio.pdf](http://generaciones-shoa.org.ar/textos_sugeridos/Los_estadios_del_genocidio.pdf)
- Stake. R. E.** (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stavenhagen, R.** (2010). “Limpieza étnica”. En Conceptos y fenómenos fundamentales UNAM. Instituto de Investigaciones sociales. Recuperado de: [http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos\\_final/445trabajo.pdf](http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/445trabajo.pdf)
- Svampa, M. L.** (2016). *La historia en disputa. Memoria, olvido y usos del pasado*. Buenos Aires: Prometeo.
- Szczepanski, K.** (2018). “Who Are the Rohingya?”. Recuperado de: <https://www.thoughtco.com/who-are-the-rohingya-195006>.
- Taylor, P. y Flint, C.** (2002): Geografía política. Economía mundo, estado-nación y localidad. Trama editorial, Madrid, España. (2ª edición, corregida y aumentada).
- The Armenian Genocide Museum- Institute. Foundation.** (2019). Mapping Armenian Genocide. Recuperado de: [http://www.genocide-museum.am/eng/mapping\\_armenian\\_genocide.php](http://www.genocide-museum.am/eng/mapping_armenian_genocide.php).
- The Guardian.** (2016). ‘Malaysia PM urges world to act against “genocide” of Myanmar’s Rohingya’, The Guardian, 4 de diciembre de 2016. Recuperado de: <https://www.theguardian.com/world/2016/dec/04/malaysia-pm-urges-world-to-act-against-genocide-of-myanmars-rohingya>
- Thémines, J. F.** (2009). Investigación y formación del profesorado en didáctica de la geografía: posibilidades e implicaciones de algunas investigaciones en las prácticas docentes en Francia. En *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. Universidad de Barcelona. N° 8. Pp.13-23. Recuperado de: [//www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/184402](http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/184402).

- Thomas, K.** (2007). “Violencia sexual: arma de guerra”. En *Revista Migraciones Forzadas*. N° 27. Mayo 2007. Pp. 15-16. Alicante: Instituto Universitario de Desarrollo Social y Paz, Universidad de Alicante.
- Torres, J.** (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Traverso, E.** (2016). *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Travis, H.** (2017). Sobre la comprensión originaria del crimen de genocidio. En *Revista de Estudios sobre Genocidio*. Año 8, Volumen 12. Buenos Aires, noviembre de 2017. Pp 101-128.  
<http://www.revistasuntref.com.ar/index.php/reg/article/view/75>
- Tutiaux-Guillon, N.** (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de Geografía e Historia. Objetivo de esta etapa. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2003, 2, 27-35.
- UGI.** (2016). Declaración Internacional sobre la educación Geográfica. Recuperado de: [http://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/IGU\\_2016\\_spanish1.pdf](http://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/IGU_2016_spanish1.pdf)
- UNESCO.** (2015). Educación para la ciudadanía mundial. Temas y Objetivos de aprendizaje. Francia: Unesco. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>
- UNESCO.** (2016). Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los desafíos del siglo XXI. Paris: UNESCO: Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>.
- UNESCO. (2017a).** Educación sobre el Holocausto y la Prevención del genocidio. Una guía para la formulación de políticas. Unesco. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002587/258766s.pdf>.
- UNESCO. (2017b).** La Enseñanza del Holocausto en América Latina. Los desafíos para los educadores y legisladores. Publicado en 2017 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002531/253183s.pdf>.
- UNESCO.** (s/f). Derechos humanos y cultura de la paz. <http://www.unesco.org/new/es/quito/education/educacion-para-la-ciudadania-mundial-derechos-humanos-y-cultura-de-paz/>.
- UNESCO.** (2019a). “Memorias Situadas”. Recuperado de: <https://www.cipdh.gob.ar/memorias-situadas/este-proyecto/>.



- UNESCO.** (2019b). “Memorias Situadas”. Memorial del genocidio de Bisesero. Recuperado de: <https://www.cipdh.gob.ar/memorias-situadas/lugar-de-memoria/memorial-del-genocidio-de-bisesero/>.
- UNICEF.** (2006). Convención sobre los Derechos del Niño” Madrid: Unicef Comité Español. Recuperado de: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- UNICEF.** (2004). Coalición para acabar con la utilización de niños soldado. Recuperado de: <https://www.unicef.org/spanish/publications/files/SPANISHnw.pdf>
- UNICEF.** (s/f). Rwanda: diez años después del genocidio. Disponible en: [https://www.unicef.org/spanish/infobycountry/rwanda\\_20245.html](https://www.unicef.org/spanish/infobycountry/rwanda_20245.html).
- UNICEF.** (1996). Estado Mundial de la Infancia. Recuperado de: <https://www.unicef.org/spanish/sowc/archive/SPANISH/Estado%20Mundial%20de%20la%20Infancia%201996.pdf>.
- UNICEF.** (1990). Cumbre Mundial a Favor de la Infancia. Children and Development in the 1990s: A UNICEF sourcebook - on the occasion of the World Summit for Children. Recuperado de: [https://www.unicef.org/spanish/about/history/files/sourcebook\\_children\\_1990s\\_part5.pdf](https://www.unicef.org/spanish/about/history/files/sourcebook_children_1990s_part5.pdf)
- United Nations Human Rights.** (2018). Comment by UN High Commissioner for Human Rights Michelle Bachelet on the conviction of two Reuters journalists in Myanmar. Geneve, 3, September 2018. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=23495&LangID=E>.
- Unwin, T.** (1995). *El Lugar de la Geografía*. Madrid: Cátedra.
- Valdehíta, C.** (2017). “El Genocidio alemán de los cráneos en Namibia” Diario el País. 20/07/17. Recuperado de: <https://www.elmundo.es/cronica/2017/07/19/59692479268e3e805d8b45f3.html>
- Valles, M.** (2000). *Técnicas cualitativas de Investigación social. Reflexión Metodológica y Práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Varela, B.** (2002). *La migración Armenia en Argentina: La ruptura del mito de retorno*. Buenos Aires: Dunken.
- 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.
- Vargas Llosa, M.** (2009). “Viaje al Corazón de las tinieblas”. Diario El País. 11/1/09. Recuperado de: [https://elpais.com/diario/2009/01/11/eps/1231658814\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2009/01/11/eps/1231658814_850215.html)

- Vázquez Barquero, A.** (2000). “Desarrollo endógeno y globalización”. *Revista EURE*, V XXVI N° 79, Santiago, Chile. ISSN 0250-7161. Disponible En: <https://www.redalyc.org/pdf/196/19607903.pdf>. PP. 1-28.
- Viglicca, Martín y otros.** (2019). *Geografía 4. Estados, sociedades y economía en el mundo globalizado*. Buenos Aires: Mandioca. Serie Llaves.
- Villapadierna, R.** (2004). “El primer ensayo de genocidio”. *Abc.es*. 17/8/2004. Recuperado de: [www.abc.es/hemeroteca/historico-17-08-2004/abc/Internacional/el-primer-ensayo-de-genocidio\\_9623135223056.html](http://www.abc.es/hemeroteca/historico-17-08-2004/abc/Internacional/el-primer-ensayo-de-genocidio_9623135223056.html).
- Villellas, M.** (2016). *Violencia Sexual en Conflictos Armados*. Quaderns de Construcció de Pau N°27: Barcelona: Escola de Cultura de Pau. Recuperado de: [http://escolapau.uab.es/img/qcp/QCP27\\_ViolenciaSexualE.pdf](http://escolapau.uab.es/img/qcp/QCP27_ViolenciaSexualE.pdf)
- Wabgou, M.** (2013). “Experiencias posconflicto de países africanos: justicia transicional en Ruanda”. *NOVUM JUS*. Volumen 7. N° 1. Enero-Junio 2013. Pp. 31-49.
- Wade, F.** (2017). *Myanmar’s enemy within: Buddhist violence and the making of the Muslim ‘Other’* (El Enemigo interno de Myanmar: violencia budista y la construcción del ‘otro’ musulmán. London. Zed books.
- Wallstrom, M.** (2012). “La violencia sexual, un instrumento de guerra”. Programa de Información sobre el Genocidio de Ruanda y Las Naciones Unidas. Disponible en: <http://www.un.org/es/preventgenocide/rwanda/pdf/bgsexualviolence.pdf>.
- White, H.** (2003). “El texto histórico como artefacto literario”. En *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona: Paidós.
- Wood, E.** (2012). “Variación de la violencia sexual en tiempos de guerra: la violación en la guerra no es inevitable”, *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 2012, 14, (1), pp. 19-57. Disponible en: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r28985.pdf>
- Wood, E. J.** (2016). La violencia sexual asociada al conflicto y las implicaciones políticas de investigaciones recientes. *Estudios Socio-Jurídicos*, (Colombia). [S.l.], v. 18, n. 02, p. 13-46, jul. 2015. ISSN 2145-4531. Disponible en: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/sociojuridicos/article/view/4973> Fecha de acceso: 10 ene. 2019 doi:<http://dx.doi.org/10.12804/esj18.02.2016.01>.
- Yin, R. K.** (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Zárate Martín, A.** (1996). Los medios audiovisuales en la enseñanza de la Geografía. En Moreno Jimenez A. y Marrón Gaité, M. J. *Enseñar geografía de la teoría a la práctica*. Editorial Síntesis, Madrid, España.
- Zenobi, V.** (2009). “Las tradiciones de la geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y geografía escolar”. En Insaurrealde, M. (2009).



*Ciencias Sociales. Líneas de Acción didáctica y perspectivas epistemológicas.*  
Buenos Aires: Noveduc.