

La enseñanza de la historia desde el interior del conflicto armado en el noroeste de México

The teaching of history from within the armed conflict in northwestern Mexico

Abellán Fernández, Jordi

 **Jordi Abellán Fernández** jordi@upnech.edu.mx
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México

Clio & Asociados. La historia enseñada
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 2362-3063
Periodicidad: Semestral
núm. 36, e0013, 2023
clio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 23 Marzo 2023
Aprobación: 25 Abril 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/111/1114187002/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.2023.36.e0013>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: A nivel internacional, el interés creciente por la educación para la ciudadanía democrática señala una variación en el orden e importancia de las finalidades educativas, dirige la mirada hacia el futuro posible y la creación de sociedades más justas y pacíficas. Esta transición aún no se ha producido en México y se inserta en un contexto de violencia armada y desintegración del tejido social que demuestra la incapacidad del Estado para garantizar la seguridad y el respeto a los derechos humanos. Aunque en la generación de la violencia se conjugan factores multidimensionales, no por eso deja de ser urgente asumir un compromiso desde la educación escolar y modificar las prioridades formativas para responder a uno de los problemas más acuciantes que afronta el país. Con este objetivo, la investigación busca contribuir desde la didáctica de la historia al fomento de la convivencia, la paz y la participación democrática. En este orden, el estudio incluye una consulta a alumnos de secundaria, estudiantes de maestro y docentes en servicio para conocer su disposición hacia el cambio, un recuento de las dificultades y oportunidades de enseñar temas controvertidos en las aulas, tres propuestas que pueden ayudar a construir el futuro, además de un decálogo de derechos y deberes ante la enseñanza del conflicto armado.

Palabras clave: conflicto armado, cultura de la paz, didáctica de la historia, compromiso del profesorado.

Abstract: *At the international level, the growing interest in education for democratic citizenship indicates a variation in the order and importance of educational purposes, directs our gaze towards the possible future and the creation of fairer and more peaceful societies. This transition has not yet occurred in Mexico and is inserted in a context of armed violence and disintegration of the social fabric that demonstrates the inability of the State to guarantee security and respect for human rights. Although multidimensional factors are combined in the generation of violence, it is nonetheless urgent to assume a commitment from school education and modify training priorities to respond to one of the most pressing problems facing the country. With this objective, the research seeks to contribute from the history didactics to the promotion of coexistence, peace, and democratic participation. In this order, the study includes a consultation with high school students, teacher students and in-service teachers to find out their willingness to change, an account of the difficulties and opportunities to teach controversial topics in the*

classroom is made, three proposals that can help build the future, as well as a decalogue of rights and duties when teaching armed conflict.

Keywords: *armed conflict, culture of peace, history didactics, commitment of teachers.*

Introducción

La discusión sobre si México afronta desde el 2006 un conflicto armado no internacional, un conflicto asimétrico o un disturbio interno es una cuestión conceptual a la que rebasa la fuerza de los hechos. Al margen de la falta de consenso en la ciencia política y el derecho internacional, la realidad es que en el país prevalece un enfrentamiento entre los carteles por el dominio del territorio, de los carteles y el Estado mexicano por “restaurar el orden, contener la actividad criminal y llevar a los criminales ante la justicia” (Arratia, 2016: 21), y de los carteles y las fuerzas de seguridad contra la población civil. A diario, las consecuencias se contabilizan en homicidios y heridos, desaparición forzada, desplazamientos, detenciones arbitrarias, secuestro, extorsión, tortura y ausencia de castigo. Como muestra de la naturalización de la violencia, la proliferación de armas y la impunidad, en cada rincón de la Sierra Tarahumara y en otras partes de México se inicia el Año Nuevo con disparos y ráfagas al aire, a pesar de que las autoridades solicitan evitar este tipo de festejos (Unión Radio Noticias, 26 de diciembre de 2022).

El objetivo del artículo es develar la cultura del silencio y el olvido en las aulas de la guerra que se vive en México, una amnesia que incumbe a los académicos, a las autoridades educativas y a una buena parte del personal docente y del alumnado. La pregunta que se plantea en la investigación es si se debe enseñar el conflicto cuando todavía está vivo y en su caso, qué contenidos, en qué momentos y con qué metodología. Derivado de esta disyuntiva, en el trabajo se analiza el papel del maestro en un sistema educativo donde se impone la historia disciplinar y en el que la incidencia de la educación escolar para generar un clima de convivencia pacífica y justicia social es menos que escasa. Asimismo, en el texto se sugieren diversas alternativas que, como expresa Santisteban, tratan de motivar al profesorado a enseñar “ciencias sociales sin miedo a la libertad, para educar en la controversia desde el debate y el respeto a la pluralidad, para construir una nueva cultura democrática” (Santisteban, 2019: 73).

La investigación se sustenta en un marco teórico referencial, se suma la experiencia del investigador como formador de profesores en didáctica de la historia y se agregan tres cuestionarios sobre el conflicto armado que se aplicaron a 45 alumnos de secundaria, a 8 docentes en servicio y a 31 estudiantes de maestro de la Sierra Tarahumara de Chihuahua. Los instrumentos se implementaron de manera directa, contienen de cinco a ocho reactivos acerca de si la enseñanza de la historia puede contribuir a la conformación de una sociedad más justa y humana, se muestran dos contenidos controvertidos relacionados con la violencia armada para indagar si los tres grupos de informantes están dispuestos a que se enseñen y aprendan en las aulas, se cuestiona por la perspectiva pedagógica con la que se identifican, se les pregunta quiénes consideran que son los principales responsables de la violencia y qué final va a tener, mientras que a los estudiantes

también se les solicita que expliquen los medios de donde obtienen información del conflicto, qué profesión prefieren de un listado de ocupaciones violentas y altruistas, qué opinión tienen de los sicarios y de una noticia reciente, para terminar con un ejercicio de imaginación histórica donde deben describir cómo imaginan la Sierra Tarahumara sin violencia e inseguridad. El artículo está organizado en cinco apartados: primero se contextualiza el conflicto armado interno en México, después se analiza la necesidad y posibilidad de enseñar el conflicto, enseguida se profundiza en las posiciones hacia su enseñanza y aprendizaje, como aporte se proponen tres modalidades de intervención, para cerrar con una toma de postura respecto al conflicto y su enseñanza. A su vez, lo largo del texto, se formulan doce preguntas con el propósito de invitar a la reflexión.

1. El conflicto armado interno en México

Además de la lectura de la actualidad, un procedimiento para detectar conflictos o problemas sociales consiste en revisar el Plan Nacional de Desarrollo del gobierno (en adelante PND). Por ejemplo, en el Plan 2019-2024 el conflicto armado se plantea en los siguientes términos: “La inseguridad, la delincuencia y la violencia tienen un costo inaceptable en vidas humanas y bienes materiales, cohesión social y gobernabilidad, inhiben el crecimiento económico y debilitan la confianza de la población en su país, su estado, su municipio y su barrio” (Gobierno de México, 2019: 13). Aparte de inadmisibles, se puede añadir la sentencia de Galtung (1998: 68): “La guerra es un escándalo; cualquier guerra es un crimen contra la humanidad, y así debe lamentarse”. En este acuerdo, la primera pregunta es si se debe esperar a que concluya el conflicto para que se enseñe en las aulas o se ha de enseñar cuando todavía está vigente.

Como en toda narrativa, los relatos oficiales son selectivos e intentan controlar el sentido del pasado, como se lee en el PND: “Entre 2006 y 2018 los gobernantes pretendieron resolver la inseguridad y la violencia delictiva mediante acciones de fuerza militar y policial... El resultado fue catastrófico” (Gobierno de México, 2019: 21). Frente a esta declaración, los homicidios producidos en México han seguido una curva ascendente, así como los homicidios intencionales y los asesinatos cometidos con arma de fuego. En el mandato de Felipe Calderón los muertos se elevaron a 120.563, en el de Enrique Peña Nieto se incrementaron a 156.066 y en los primeros cuatro años del gobierno de Andrés Manuel López Obrador se completaron 137.524 asesinatos (Infobae, 24 de junio de 2022): en tres sexenios presidenciales los homicidios suman 414.153 personas. A estos números se unen 218.885 desaparecidos, de los cuales 88.301 aún no han sido localizados (Villalobos, 6 de septiembre de 2022).

En este contexto es complejo enseñar problemas sociales, sobre todo, porque en el currículum oficial no se contemplan estos contenidos, por mucho que en los programas de estudio se incluyan finalidades vinculadas con la realidad cercana. Estos datos son contundentes, aun cuando la Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana afirme que “Tenemos una tendencia sostenida a la baja en los últimos nueve meses, en donde el homicidio doloso disminuye 26%” (Arista, 17 de marzo de 2022). No obstante, el enfrentamiento del Estado con el narcotráfico tiene visos de perpetuarse y remite a recuperar la pregunta que

se hacía Merino (20 de marzo de 2018) en *El País*: “¿Cómo explicamos que... no veamos marchas masivas en las calles, confrontaciones con políticos, políticas serias de prevención y contención?”

1.1. *El currículum y los problemas sociales*

México fue uno de los 193 países que suscribieron el documento *Transformar Nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* y aceptaron cumplir los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible de la UNESCO. En específico, el objetivo *Paz, justicia e instituciones sólidas* incluye varias referencias al estudio del conflicto:

El/la alumno/a es capaz de evaluar críticamente temas de paz,... de exigir y apoyar públicamente el desarrollo de políticas que promuevan la paz,... de colaborar con grupos que actualmente están experimentando injusticia y/o conflictos,... de convertirse en un agente de cambio en la toma de decisiones local y alzar la voz en contra de la injusticia... y de contribuir con la resolución de conflictos a nivel local y nacional. (UNESCO, 2017:42)

Los países que firmaron la Agenda 2030 coinciden en que “la educación tiene la responsabilidad de estar a la par de los desafíos y las aspiraciones del siglo XXI, y de promover los tipos correctos de valores y habilidades que llevarán al crecimiento sostenible e inclusivo y a una vida pacífica juntos” (UNESCO, 2015, citado en UNESCO, 2017:7). Sin embargo, entre las 12 acciones que establece el gobierno en el PND ninguna hace alusión a la educación para la convivencia y la paz. Por defecto, no es de extrañar que los programas de estudio de la educación básica se asienten más en un enfoque instrumental o en la adquisición de habilidades cognitivas que en la promoción de “la dignidad humana, la libertad, la democracia, la igualdad y el respeto a los derechos humanos” (European Commission, 2015, citado en Secretaría de Educación Pública, 2017: 100).

Por supuesto, es absurdo pretender vivir en democracia si se evita la enseñanza del conflicto armado y no se analizan situaciones problemáticas reales y relevantes. El 27 de diciembre de 2022 el periódico *El País* publicó una noticia con el encabezado “Narconavidades en Guadalajara: el Cartel Jalisco Nueva Generación organiza un desfile con regalos” que incluía este texto: “La entrega de regalos ha sido adjudicada a Ricardo Ruiz Velasco, alias Doble R, uno de los líderes del CJNG. ‘Pura gente del RR ¿no que no daba nada? ¿A ver, por qué el Gobierno no hace lo mismo?’, se puede escuchar en uno de los videos” (El País, 27 de diciembre 2022). La pregunta que el líder de este grupo dirigía al gobierno la contestó el Presidente de la República, en un intercambio de mensajes donde estaba en disputa la legitimidad de ambas autoridades: “No se dejen manipular, aunque les den despensas, eso no es de buena fe, eso es para utilizar de escudo al pueblo, manipular al pueblo, y eso no se debe permitir” (Escobar, 27 de diciembre de 2022).

Un dilema que se genera desde la enseñanza de las ciencias sociales es si la postura hacia el aprendizaje de este conflicto puede ser semejante para estudiantes europeos, estadounidenses o latinoamericanos. Como sea, las respuestas de un grupo de jóvenes de la Sierra Tarahumara cuando se les solicitó su opinión acerca de la primera noticia indican la necesidad de atender estas cuestiones en las aulas de historia.

Tabla 1.
Actitudes de los estudiantes de secundaria sobre los obsequios de la delincuencia

Aceptación	Rechazo
<ul style="list-style-type: none"> • El jefe tiene dinero y es bueno con la gente porque da regalos a los niños. • El cártel hace eso porque el gobierno no se preocupa. • Hicieron un bien en ayudar a la comunidad. • Creo que fue con amabilidad, sin querer hacer daño. • Me parece bien, pero no justifica muchas cosas que han causado a su comunidad y a los demás. • Los de los cárteles no son tan malas personas, pero siempre nos han hecho creer que sí. 	<ul style="list-style-type: none"> • No estuvo bien porque quieren hacer olvidar el mal que han provocado. • Hacen eso para comprar a la gente. • Lo hacen por el dinero y la venta de drogas, y el gobierno pues hace puras promesas. • Así tendrán una ventaja más sobre las autoridades. • No está bien y menos si dan regalos que no son buenos.

El 80.5% del alumnado encuestado aprueba que la delincuencia realice regalos y apela a razones como el incumplimiento de las funciones que corresponden al gobierno o como consecuencia de disponer de recursos económicos, acompañado de juicios de valor en cuanto a las intenciones de los carteles y la imagen que se ha construido acerca de estos grupos. Como contrapeso, apenas ocho alumnos rechazan este hecho con motivos semejantes a los del Presidente.

En este escenario, la escuela es apenas un actor secundario y por eso, se limita a poner en práctica protocolos para proteger a los estudiantes cuando hay una balacera cerca de sus instalaciones (Gámez, 7 de diciembre de 2022). En los medios de comunicación nacionales abundan noticias de esta naturaleza, tanto en centros de bachillerato como de primaria, secundaria o preescolar. Por ejemplo, a escasos metros de un kínder de Guaymas, Sonora, se produjo un enfrentamiento y los niños se tuvieron que resguardar debajo de sus mesas mientras la maestra les cantaba una canción (Aguilar, 6 de diciembre de 2022). El cuestionamiento de fondo es si se debe o no enseñar este tipo de contenidos con alumnos tan pequeños: ¿qué es preferible, que se interroguen sobre los problemas que escuchan y presencian fuera de la escuela o cuidar su inocencia? A pesar de que el currículum no se ocupa del conflicto armado y, como expone Ibagón (2020: 106), solo haya “experiencias localizadas que se gestan a partir del compromiso de algunas instituciones educativas y maestros”, la decisión desde la didáctica es que se enseñe en todas las escuelas porque en el lenguaje del profesorado no cabe la indiferencia, aun cuando se aborden temas peligrosos y polarizados (Ross, 2020).

1.2. *El complejo tejido social de la Sierra Tarahumara*

La Sierra Tarahumara se localiza en la franja suroeste del Estado de Chihuahua, en el norte de México, a unas ocho horas de la frontera con Estados Unidos. La geografía se caracteriza por la combinación de zonas montañosas y barrancas que van de los 3.300 a los 220 metros sobre el nivel del mar, tiene una extensión de 59.874 km² y una población de 302.066 mestizos e indígenas rarámuri, guarijío, pima y tepehuán (INEGI, 2021). Chihuahua se sitúa en el décimo lugar nacional del índice de marginación, aunque 15 de los 17 municipios de la Sierra están en condición de muy alta o alta marginación (CONAPO, 2020). Las actividades económicas preponderantes son el turismo, la explotación forestal y la minería.

Otra fuente de ingreso procede de los programas sociales del gobierno federal y las más importantes son la siembra de marihuana y amapola, el tráfico de droga y la tala ilegal del bosque (Villalobos, Martínez y Carrillo, 2018). En esta región, la impunidad, la corrupción y la inseguridad permiten que la autoridad *de facto* recaiga en dos grupos de la delincuencia armada. El siguiente fragmento es una muestra del entramado socioeconómico, político y cultural de la Sierra Tarahumara:

Hace alrededor de un año acudí a una fiesta de 15 años en una de las localidades de la Tarahumara, habitada por poco más de mil habitantes, la mayoría de ellos rarámuri. La quinceañera era sobrina de uno de los jefes que controlan distintas plazas entre Chihuahua y Sonora. En la pequeña y modesta iglesia se colocó una alfombra roja por donde desfilaron la quinceañera y sus invitados. Alrededor, decenas de hombres y mujeres rarámuri se agruparon como espectadores. La fiesta se celebró en el exterior del salón ejidal. Se instalaron carpas y dentro de ellas se colocaron varias mesas vestidas de manera elegante. (Valdivia y Quintana, 2022: 29)

La pregunta que más adelante hacen las autoras, “¿por qué el representante del poder estatal, el sacerdote, la defensora de los derechos humanos y el jefe de plaza están sentados en la misma mesa?” (Idem) devela la dificultad de explicar la relación que existe entre los actores involucrados en el conflicto. Valdivia y Quintana (2022: 30) aseguran que la violencia en la Sierra Tarahumara “es mucho más antigua, compleja y extensa que la ejercida por los grupos armados”, una violencia que atribuyen al racismo y a la explotación de la población indígena, a la permanencia de las estructuras del poder colonial, a los acuerdos políticos y económicos, a la masculinidad hegemónica y a la violencia de género. De nuevo, aparecen diversos problemas sociales que se pueden estudiar en los salones de clase para comprender la violencia directa, pero también la violencia estructural y cultural a la que se refiere Galtung (1998).

En esta coyuntura, el 20 de junio de 2022 se rompió un pacto de no agresión: fueron asesinados dos sacerdotes jesuitas dentro de una iglesia de la Sierra Tarahumara cuando resguardaban a un guía turístico que mataron los sicarios y a un joven beisbolista de la misma localidad. Este hecho fue noticia a nivel internacional, “provocó la indignación del papa Francisco e hizo que la Iglesia católica criticara abiertamente la impunidad y la violencia en México” (Camhaji, 17 de octubre de 2022), y puso los reflectores en una región que “atraviesa desde hace muchos años por una situación de inseguridad y violencia que no ha sido atendida de forma adecuada por las autoridades” (Animal Político, 19 de diciembre de 2022). Más allá de si se detiene o no al presunto responsable, las misas, los comunicados de prensa, los programas asistenciales del gobierno y la intervención de las fuerzas de seguridad no son suficientes para restaurar la convivencia pacífica. La interrogante desde la óptica de la didáctica es qué enfoque ha de adoptar este contenido si se enseña en la Sierra Tarahumara o en otro lugar de México. En este tenor, el 75% de los docentes consultados y el 64.4% de los alumnos estarían dispuestos a que este tema se estudiara en sus escuelas.

Tabla 2.

Razones acerca de la conveniencia de estudiar el conflicto armado en las aulas

Maestros	Estudiantes
<ul style="list-style-type: none">• Porque es parte de nuestra historia, es algo que pasó en nuestra comunidad y son personas que merecen ser recordadas.• Para que los alumnos aprendan que no es correcto utilizar la violencia y mucho menos, asesinar a personas inocentes.• Para conocer lo que vivimos como sociedad, ya que si cambiamos los ideales negativos de los niños (idealizan la violencia que vivimos y lo toman como ejemplo de vida) mejoraremos en el futuro.• Porque a la edad de la adolescencia se dejan llevar por el mal camino sin tener presente qué consecuencias tiene.	<ul style="list-style-type: none">• Para informarnos de lo que sucede en el mundo y en la Sierra.• Quisiera saber más sobre la violencia en mi municipio porque son noticias que afectan al pueblo.• Forma parte de la historia y se estaría haciendo conciencia.• Porque es algo que no se debería olvidar.• Para ver cómo podemos evitar la violencia.• Para saber lo que ocasionan las personas malas, lo que tiene que ser y lo que no, para así poder ayudar.

En general, se observa una combinación de respuestas que aluden al acontecimiento como un hito que marcó a la región, otros rescatan la dimensión formativa y unos más recurren a la memoria y la conciencia históricas. Por supuesto, hay asuntos menos candentes ligados con el conflicto armado que se pueden tratar en las clases de historia y que confrontan valores e intereses, son multicausales y suscitan emociones encontradas. Como consecuencia de los asesinatos de los religiosos una preocupación fue que disminuyera el turismo, como se puede leer en estas dos noticias:

El turismo en la Sierra Tarahumara, impulsado por El Chepe, el tren que recorre la ruta Chihuahua-Pacífico y deja una derrama económica anual de hasta 900 millones de pesos, se ha visto afectado por la violencia registrada en la zona. (La Opción de Chihuahua, 10 de julio de 2022)

Garantizada la seguridad en la Sierra Tarahumara para periodo vacacional... Contrario a lo expuesto por gobiernos extranjeros respecto a la inseguridad que prevalece en el estado de Chihuahua, principalmente en la región serrana, y que dio pie a recomendaciones de no visitar la entidad. (El Heraldo de Chihuahua, 9 de julio de 2022)

En este caso, la propuesta no es guardar silencio, sino presentar la situación, aceptar que puede haber diferentes puntos de vista, asentar la reflexión en el estudio del pasado y en su relación con el presente e incluir aspectos geográficos, económicos, sociales, culturales y políticos que ayuden a contextualizar el problema.

2. La necesidad y posibilidad de enseñar el conflicto armado

Esta decisión se debe tomar después de definir la sociedad que desde la escuela se pretende ayudar a construir (Santisteban, 2019). Asimismo, el deber enseñar se ha de contrastar con el cariz que asume la democracia, así como con su capacidad para hacer valer los derechos humanos. En las situaciones donde se vea amenazada, la desobediencia desde la educación para la ciudadanía peligrosa de Ross y Vinson (2012) adquiere legitimidad con base en los valores universales. Este planteamiento significa superar las prescripciones curriculares y “la manipulación ideológica del Estado en torno a la construcción de una

versión oficial” (Ibagón, 2020: 106), así como evitar las lecturas simplificadas de la realidad. A esta altura del análisis surgen dos preguntas excluyentes entre sí: ¿la no enseñanza del conflicto armado se puede considerar como una derrota del sistema educativo porque no está moldeando el pensamiento ni la conducta de una generación que nació en medio de la guerra?, y ¿el estudio del conflicto armado es una prueba del fracaso del Estado para legitimar el presente desde una narrativa del pasado que busca autorizar determinado proyecto de país?

Evidentemente, el deber enseñar se ha de complementar con el querer enseñar y no dar por hecho que los problemas sociales son relevantes y urgentes para todos los maestros. En principio, más que hacer uso de su libertad, una buena parte de los docentes renuncian a ella por la seguridad que representan unas prácticas que están bajo control y por los costes emocionales y cognitivos que implica enseñar el conflicto (Monereo, 2010). Por esta causa, en el instrumento que se aplicó a los estudiantes de maestro apenas el 19.4% escogió la perspectiva crítica, el 51.6% optó por la tradición positivista y el 29% por el modelo humanista y práctico (Abellán, 2015).

Sin duda, el compromiso es un imperativo para que este enfoque sea viable en las aulas de historia. Freire (1997: 74) recuerda que “Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible”, aunque la aseveración de que la enseñanza de la historia puede contribuir a la obtención de una sociedad más justa y humana a algunos profesores les parece sorprendente y otros consideran que no es parte de su responsabilidad: “La historia te enseña sucesos históricos para que tengamos conocimientos de fechas, pero no tiene que ver mucho con la justicia en la sociedad”; “Tener una sociedad justa y humana depende de los valores que se imparten en casa y refuerzan en la escuela”.

También, muchas veces se da por sentado que el profesorado se interesa y dispone de información acerca de los problemas del contexto internacional, nacional y local, a lo que se suma la actitud que tiene hacia el mundo y los problemas de la vida. La cuestión es dónde aprende el maestro a ser un ciudadano democrático y si todavía no lo consigue, si debe o no enseñar contenidos relacionados con el conflicto armado. En este entendido, la inclusión de estrategias y recursos durante la formación inicial y continua que lleven a estar informados, a comprender y ser conscientes de la realidad es un requisito para asumir un papel activo en la construcción del futuro, pero no solo eso, ante todo es necesario responder a la pregunta para qué soy docente.

Las cuatro finalidades que se presentan a continuación han de guiar la enseñanza de la historia y del conflicto armado:

- Formar ciudadanos activos que se comprometan en la construcción de una sociedad basada en la libertad, la igualdad, la justicia, la paz, la solidaridad y en la participación democrática.
- Ayudar a los estudiantes a situarse en la sociedad y superar los problemas de su entorno.
- Desarrollar la comprensión, la capacidad de autonomía y la posibilidad de realizar juicios críticos e informados.
- Utilizar el conocimiento para pensar alternativas de intervención y mejora.

El querer enseñar involucra la revisión de la neutralidad y objetividad del profesorado, aunque previamente hay que clarificar dónde quedan los límites de la tolerancia y la intolerancia hacia el conflicto armado o, dicho con otras palabras, de qué forma se conjugan la función del docente como facilitador (en referencia a la dimensión estética o técnica de la práctica) y como sujeto que se involucra en los temas que se estudian en las aulas (en cuanto a la ética o la formación moral de los estudiantes) (Freire, 1997). La imparcialidad neutral y la imparcialidad comprometida que mencionan López Facal y Santidrián (2011) pueden ayudar a guiar el debate.

Ciertamente, si los alumnos no reconocen el conflicto como un problema y si su posicionamiento es ambiguo o contrario al cambio, el docente se debe detener a pensar qué puede hacer. En esta dirección, la información que los estudiantes conocen sobre la violencia en México y en la Sierra Tarahumara la obtienen de las siguientes fuentes: el 2.2% de experiencias propias, el 8.8% de series y novelas de televisión, el 11.1% procede de compañeros y amigos, el 17.8% de la familia y en mayor proporción, el 64.4% de la radio, el 66.6% de los noticieros de televisión y el 71.1% de las redes sociales. En contraste, apenas el 4.4% reconoce que estudia el conflicto en las clases de historia.

Como consecuencia, si el alumnado solo se vale de estos medios hay un “riesgo probable de higienizar y romantizar la violencia y las atrocidades” (Grever y Van Nieuwenhuyes, 2020: 483). Por ello, la finalidad es “llevar a los estudiantes más allá de sus conocimientos previos al abrirlos a posibilidades que de otro modo no habrían considerado” (Barton y McCully, 2012: 398). Por consiguiente, aprender historia en la escuela es el principal mecanismo para transformar la visión sesgada acerca del conflicto armado, aun cuando los retos para modificar las representaciones sean considerables.

La proximidad e incluso la saturación de información son otras dos limitantes que solo se pueden superar con perseverancia y rigurosidad. La identificación con el problema y disponer de argumentos sólidos son aspectos indispensables antes de pasar a otros momentos de la enseñanza, por lo que la recomendación sería dedicar el tiempo necesario a las representaciones y después solicitar una toma de posición del alumnado, un paso que siempre es previo al compromiso y la intervención. Tampoco se puede olvidar que la saturación puede provocar aburrimiento y que sin curiosidad o interés es muy complicado enseñar.

En el cuestionario a los estudiantes de secundaria se solicitó que externaran qué pensaban de los sicarios con la intención de hacer emerger sus concepciones y se les permitió escoger entre varias opciones.

Tabla 3.

Representaciones de los estudiantes de secundaria sobre los delincuentes

Concepciones	Enunciados	Porcentaje
<i>Generales</i>	No son como cualquier otra persona	77.8
	No pueden cambiar	71.1
	Se dedican a eso por decisión propia	71.1
<i>Positivas</i>	Nadie puede con ellos	26.6
	Se la pasan bien en su trabajo	6.6
	No tienen problemas con el dinero	24.4
<i>Negativas</i>	Hacen daño a las demás personas	77.8
	No me quiero parecer a ellos	66.7

Los tres primeros enunciados dificultan la reconciliación y la resolución del conflicto; los tres siguientes reflejan cierta admiración hacia los sicarios, unas representaciones que también obstaculizan el cambio; y los dos últimos justifican que el conflicto armado y la educación para la paz se pueden enseñar en las escuelas. Aunado a estos resultados, de una lista de profesiones la tercera parte del alumnado seleccionó una asociada al uso de la fuerza (17.8% militar, 11.2% policía y 6.6% sicario), mientras que el resto se identificaron con trabajos altruistas (48.8% médico, 15.6% maestro y sin elecciones sacerdote o religiosa).

En un plano paralelo, la reducción de la función del profesorado a la de un técnico que se limita a transmitir los contenidos registrados en los programas y libros de texto es una constante asentada en las decisiones que se les permite tomar, una barrera que frena cualquier iniciativa de estudiar el conflicto. En México, el plan de estudios 2022 contiene los elementos para dar un salto cualitativo porque las escuelas y docentes podrán contextualizar los contenidos y enseñar a partir de problemas sociales, aunque su implementación va a culminar hasta el 2028 (Secretaría de Educación Pública, 2022).

La resistencia en la práctica se debe, por una parte, al protagonismo que asumen los maestros y al riesgo de ser censurados. Por otra, influye la exigencia de “abandonar la confianza que ofrecen unas prácticas rutinizadas y pasar a la incertidumbre que acompaña a nuevas formas de actuación” (Monereo, 2010: 586). Ahora bien, no se debe pasar por alto que la preparación de una secuencia que aborde el conflicto armado requiere de mucho más esfuerzo y tiempo que una planeación basada en la enseñanza disciplinar.

El camino para acceder a esta manera de enseñar no es inmediato y supone ocuparse del pensamiento crítico y la conciencia histórica, del cariz que adopta la transposición didáctica y dar prioridad a la participación del alumnado. En México y en el ámbito de las escuelas normales, cerca de 300 instituciones de educación superior sujetas a la rectoría del Estado, parece complicado adquirir este tipo de saberes porque la organización curricular es consistente con el plan de estudios de la educación básica. En definitiva, cualquier intento de variar el rumbo de la enseñanza es testimonial y depende de que el formador de docentes quiera asumir esa responsabilidad. A este respecto, ¿qué procedimiento se puede utilizar para que los maestros en servicio y en formación sean capaces de diseñar e implementar planeaciones de historia consistentes con el conflicto armado?

3. Las posiciones hacia la enseñanza y el aprendizaje del conflicto armado

Cuando se estudian temas sensibles y controvertidos el cambio conceptual y actitudinal nunca se aprecia a corto plazo, un factor que se debe a la dificultad de trabajar con las representaciones de los estudiantes. El primer paso para avanzar es conocer las perspectivas que puede abarcar la enseñanza, sin que la edad se considere una limitante porque desde pequeños los alumnos tienen opiniones sobre lo que sucede a su alrededor y por tanto, se les puede ayudar a examinar sus juicios de valor, así como a desarrollar su capacidad para evaluar y reinventar la realidad.

Borries (2011: 165) establece que este tipo de historia solo se aprende cuando “las nuevas visiones pueden vincularse con las antiguas, si están conectadas con emociones negativas o positivas y si son relevantes en la vida”. En este sentido, como sostienen Barton y McCully (2012: 395), la empatía histórica o “el grado en que las personas consideran a otros individuos sus equivalentes morales y éticos (con quienes tienen deberes y responsabilidades)” es fundamental. En esta línea, tres de cada cuatro docentes estarían dispuestos a enseñar el conflicto armado por razones como las siguientes:

La violencia forma parte de la sociedad y como tal, altera toda la organización de los seres humanos.

Para concientizar y fomentar el valor de la vida que se ha perdido.

Los niños podrían tener un criterio amplio de la sociedad y de las problemáticas en las que vivimos, y así tomar medidas para contrarrestar esta situación.

Dar un testimonio de vida de cada una de las víctimas.

Necesitamos involucrarnos desde el aula como un compromiso para favorecer acciones que inciten a la paz.

En tanto, el resto rechazan enseñar estos contenidos por el miedo a las consecuencias y a la carga emocional que conllevan:

Todavía es difícil para muchas familias.

En los jóvenes generaría más violencia de la que ya se vive en estos tiempos.

Porque es algo que vivimos y no es muy grato recordar.

Debido a que a los alumnos aun no enseñándoles ya tienen noción de eso.

Los hechos violentos aún no tienen un cierre y no se sabe a ciencia cierta el porqué de los asesinatos ni quiénes están involucrados.

En resumen, al profesorado de historia le corresponde ser un mediador en los procesos de acercamiento y distanciamiento, ir de la sensibilización a la conciencia crítica y del compromiso a la intervención. Desde una visión de conjunto, en la enseñanza del conflicto armado caben al menos cuatro posiciones: la solidaridad, la normalización, el dolor y el miedo. En la práctica pueden aparecer de forma simultánea, en algún momento, en distinto orden y con diferente intensidad, no tener presencia o ser las únicas que se produzcan. A su vez, cuando se enseña el conflicto la memoria transita indistintamente del ámbito privado a la memoria colectiva, de la esfera pública a la memoria personal.

En particular, Todorov se refiere a dos variantes de memoria que se pueden relacionar con el conflicto armado. La memoria literal enlaza con el periodo de duelo e impide desligarse del impacto emocional porque se sigue viviendo el pasado en vez de integrarlo en el presente, una representación que no permite

emplear la memoria con fines formativos. De este modo, es recomendable recurrir a la memoria ejemplar y “aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy día, y separarse del yo para ir hacia el otro” (Todorov, 2000: 32). Adicionalmente, Jelin (2002) propone introducir la analogía y la generalización para que el recuerdo se convierta en un motivo que guíe la participación.

Los conflictos se pueden producir en el ámbito local, nacional o global, aunque la ubicación geográfica de la escuela repercute en la implicación del alumnado y en el grado de solidaridad que manifiesten. Tomar distancia no significa que se le reste valor porque, como expone Todorov (2000), cuando se transfieren determinados acontecimientos a otros contextos coinciden la memoria y la justicia, la conciencia histórica y la creación de significados mediante la experiencia indirecta, un rasgo que según Popa (2022: 4) “ayuda a ser y convertirse en su propia persona en referencia al mundo que los rodea”.

Por su parte, Lizarralde (2012) señala que la violencia se normaliza en los ambientes educativos de las regiones donde es más crítico el conflicto y que actúa como un mecanismo de protección. La normalización se entiende como “un proceso de resignación, de cotidianidad, de acostumbramiento” (Hernández, 2013: 15), una actitud que puede parecer poco aceptable para quienes son espectadores lejanos o ajenos al conflicto. En cualquier circunstancia, la preocupación debería ser que los niños, niñas y jóvenes nacidos en México menores de 16 años hayan vivido como única realidad el conflicto armado y “están creciendo..., siendo testigos presenciales o virtuales de la violencia, asumiendo que los asesinatos a sangre fría, la tortura y la desaparición son naturales” (Berlangua, 2015: 110). En estas condiciones, la finalidad de la enseñanza sería la deslegitimación de la violencia para oponerse a la aparente deshumanización y comprender el conflicto desde su complejidad (Padilla, y Bermúdez, 2016). Como ya se ha indicado, los medios de comunicación y la información que circula en el entorno inmediato normalizan la violencia, sobre todo, cuando se habla de actos atroces: “Durante 2022 se registraron en 5,317 notas periodísticas,... 6,217 atrocidades que dejaron al menos 10,799 víctimas” (Causa en Común, 2022).

Aunque la activación de la memoria sea diferente para quienes vivieron o viven la violencia y quienes no la han presenciado, el dolor de estudiar el conflicto lleva a “guardar las huellas encerradas en espacios inaccesibles, para cuidar a los otros, como expresión del deseo de no herir ni transmitir sufrimientos” (Jelin, 2002: 31). En Creel, Chihuahua, cada 16 de agosto se recuerda que en el 2008 fueron masacradas 13 personas y como si fuera “un proceso de autocensura colectiva” (Lizarralde, 2012: 25), ha disminuido el número de manifestantes que cada año acuden a la conmemoración. Contrariamente, en la consulta que se hizo a docentes en servicio y a estudiantes de maestro el 75% y el 74.2%, respectivamente, aceptaron enseñar este contenido.

Sea como sea, si se introducen acontecimientos dolorosos en las aulas se propone combinar la curiosidad, el respeto, la compasión, la empatía, la comprensión de las causas y la intencionalidad que hay detrás de la experiencia que se estudia, siempre con el cuidado necesario para no hacer de la violencia un espectáculo. Análogamente, durante la enseñanza se sugiere incluir murales, carteles, canciones, series, películas, literatura, etc. relacionadas con las

representaciones para develar los efectos de la cultura popular (Barton y McCully, 2012). La pregunta que acompaña a estas recomendaciones es cómo se manejan las emociones cuando el maestro es también testimonio, actor directo o indirecto en el conflicto y parte de la memoria colectiva.

Por último, Lizarralde (2012: 31) plantea que cuando el conflicto armado tiene continuidad “la experiencia se repite y alimenta con nuevos recuerdos”, y el miedo condiciona la mayoría de las interacciones, de ahí que el clima de tensión “lleva a los docentes a evitar ciertas situaciones, o enseñar sólo los aspectos donde hay acuerdo, que no producen polémicas” (Montanares, González, Llancavil y Vasquez, 2022: 123-124). Romper esta dinámica no se puede desligar del autocuidado y del cuidado de los demás, ni de que la incertidumbre lleve a la pérdida de los lazos comunitarios y solidarios. Eventualmente, la posibilidad que describe Ramos (2017:300) es apropiada cuando predomine el miedo y la aprensión: “evitar considerar el conflicto como un problema que explica la realidad política actual del país para ser valorado como un contenido que ayuda a mejorar la convivencia escolar y social”.

4. Las alternativas de intervención y cambio

Rechazar el presente y ayudar a construir el futuro es indispensable en la enseñanza y el aprendizaje de la educación para la paz. Hicks (2008) esboza ocho motivos que sirven para pensar crítica y creativamente en el futuro, y que se pueden aplicar al tratamiento didáctico del conflicto armado:

1. *Motivación*: se basa en la seguridad de que el trabajo con las representaciones de los objetivos personales y colectivos, del futuro deseado por los estudiantes, puede apoyar el comportamiento en el presente.
2. *Anticipación al cambio*: permite al alumnado tratar con más eficacia la incertidumbre del presente e iniciar el proceso de transformación.
3. *Pensamiento crítico*: contrastar y sopesar la información, detectar tendencias y alternativas puede provocar una contradicción entre cómo es la realidad de los alumnos y cómo les gustaría que fuera.
4. *Aclaración de valores*: indica que las imágenes del futuro se sostienen en la diferenciación entre valores contrapuestos sobre la naturaleza humana y la realidad social. En una sociedad democrática el alumnado tiene que comenzar a identificar los juicios de valor antes de decantarse por una u otra opción de vida.
5. *Toma de decisiones*: nada más se puede actuar de manera reflexiva si los estudiantes son conscientes de los acontecimientos que probablemente van a influir en su futuro y si indagan en las consecuencias de sus acciones en el bienestar colectivo.
6. *Imaginación creativa*: junto con el pensamiento crítico son dos requisitos para prever la variedad de futuros deseables personales, comunitarios, regionales, nacionales y globales.
7. *Un mejor mundo*: visualizar un futuro más justo es esencial para construir una sociedad democrática.

8. *Ciudadanía responsable*: la participación crítica conlleva el desarrollo de habilidades articuladas al compromiso y la intervención con el propósito de que las generaciones futuras se beneficien de las decisiones que se toman en la actualidad.

Con todo, se ha de recordar que enseñar el conflicto armado desde el interior del conflicto es similar a estar en tierra de nadie, en esa franja de terreno que separa a las partes beligerantes y donde se recibe fuego amigo y enemigo. Por esta razón, cuando las actividades que se piensan y concretan para construir el futuro no son coherentes con la convivencia pacífica se produce una discrepancia, por lo que es preciso que las experiencias formativas privilegien al mismo tiempo las dimensiones cognitivas, éticas, políticas y estéticas (Borries, 2011), además de ver el conflicto armado como una vía para “promover el optimismo, la esperanza, la valentía, la resiliencia, la necesidad de enfrentarse al terror y saber que es posible pensarse y soñarse un mejor país construido desde la solidaridad” (Ramos, 2017: 306). Por añadidura, las ideas de los estudiantes de secundaria se pueden utilizar como referente para respaldar la enseñanza.

Tabla 4.

Representaciones de los estudiantes de secundaria acerca del conflicto armado

Enunciados	Porcentaje
La violencia y la inseguridad siempre han existido	68.8
La violencia en la Sierra Tarahumara nunca se va a acabar	33.3
No me preocupa la violencia	8.9
El fin de la violencia depende de todos	62.2
Me preocupa la violencia, pero no sé qué hacer para que se acabe	37.8

El reconocimiento de que la violencia prevalece en el presente y en el pasado, el acuerdo de que el final depende de todos y la proporción de alumnos a los que les interesa el futuro son suficientes argumentos para introducir este tema en los centros educativos. Una vez comprobada la motivación del alumnado se puede recurrir a las tres estructuras de secuencia didáctica que se presentan en la tabla 5, producto de la práctica con estudiantes de maestro.

Tabla 5.

Propuestas de secuencia didáctica para construir el futuro

El futuro probable: pasado y presente en suspenso	El futuro deseable: pasado y presente en disputa	El futuro posible: pasado y presente en diálogo
<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación de la situación 2. Descripción del problema 3. Análisis de las causas 4. Consecuencias probables: víctimas y victimarios 5. Experiencias de los alumnos 6. Generalización a otros contextos 7. Reflexión y toma de posición 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diferenciación entre el futuro probable y deseable 2. Visiones del futuro: los actores del conflicto 3. Acercamiento a experiencias del pasado y el presente 4. Esperanza en el futuro: el pensamiento creativo 5. Toma de posición: la imagen del futuro 6. Juegos de rol y simulación del futuro 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Causas que se pueden atender 2. Análisis de los niveles de participación 3. Propuestas de solución 4. Adquisición de herramientas 5. Preparación de la intervención 6. Socialización del producto

4.1. *El futuro probable: pasado y presente en suspenso*

En la primera de las tres secuencias los testimonios son un recurso para explorar los puntos de vista sobre el pasado reciente. Esta planeación inicia con la presentación del problema y la indagación de las concepciones para que el alumnado se reconozca como parte de la realidad. Después se describe el problema y se analizan las causas con un enfoque temporal e interdisciplinario. Por ejemplo, en los tres cuestionarios se hizo la misma pregunta, quiénes consideraban que eran los culpables de la violencia en la Sierra Tarahumara y se dio la opción de elegir entre varias respuestas.

Tabla 6.
Concepciones respecto a los responsables de la violencia en la Sierra Tarahumara

Responsables	Estudiantes %	Normalistas %	Docentes %
El gobierno federal	24.4	38.7	71.4
Las autoridades municipales y seccionales	33.3	38.7	28.6
El Ejército y la Guardia Nacional	4.4	25.8	28.6
Los delincuentes	71.1	70.9	71.4
Todos los que vivimos en la Sierra	31.1	19.3	42.8

A excepción de los delincuentes y las autoridades municipales, las representaciones varían entre estudiantes, docentes y normalistas, unos datos que pueden servir para ser confrontados con fuentes confiables y profundizar en las divergencias. Tras completar este momento, se ahonda en las consecuencias del conflicto armado en el pasado y en el presente, principalmente para las víctimas y victimarios, así como los resultados previsibles con la finalidad de que comprendan lo que puede pasar si no se interviene. Luego comparten sus experiencias y se generalizan a otros contextos para hacer conciencia de que no son los únicos que sufren esta problemática. En el cierre, realizan una reflexión y toman una posición sobre el futuro probable. Esta variante por sí sola ayuda a reconocer el grado de conocimiento y conciencia que tienen los estudiantes.

4.2. *El futuro deseable: pasado y presente en disputa*

Prestar atención a los futuros alternativos desde la enseñanza de la historia conlleva al análisis de la categoría de futuro preferible o aquello que desearíamos que ocurriera. En primer término, se trabaja con la comparación para impulsar el cambio. Posteriormente, se explora la variedad de futuros probables y preferibles en función de la visión de los actores que participan en el conflicto con el objetivo de que el alumnado identifique la pluralidad de opciones. A continuación, se estudian conflictos armados del pasado y del presente, locales, nacionales y globales, con especial énfasis en los procesos de paz y reconciliación. En una cuarta fase se hacen emerger los miedos, dificultades y oportunidades ligadas al conflicto para aprender a ser creativos. Enseguida, los alumnos expresan la imagen del

futuro que quisieran hacer realidad, se reúnen y comparten sus aportaciones, para concluir con actividades que simulen el futuro deseable. En la tabla 6 se puede observar cómo visualizan los estudiantes de secundaria la Sierra Tarahumara sin violencia e inseguridad.

Tabla 7.

Imaginario de los estudiantes de secundaria sobre el futuro de la Sierra Tarahumara

Categorías	Formulación
Seguridad y confianza	Sería seguro, no habría miedo de salir en la noche Un lugar en el que las personas se sentirían seguras de viajar
	Habría más confianza hacia los demás
	Sería una zona muy turística, no tendrían miedo de pasar por aquí
Tranquilo y pacífico	Pacífico, sin injusticia y sin delincuencia
	Sería un mundo más avanzado y pacifista, avanzado porque ya no habría venganzas y asesinatos
	Tendríamos más libertad
Bonito y feliz	Todos andarían felices con sus familias y amigos
	Sería más agradable y todos se tratarían bien
	La mayoría de los problemas terminarían
Desempleo	No sé si sería bueno o malo porque hay gente que lo hace por necesidad No sé si el gobierno pondría trabajo en la Sierra

4.3. El futuro posible: pasado y presente en diálogo

Introducir a los alumnos en los problemas del presente y ayudar a pensar en la construcción del futuro implica tomar una postura y actuar en consecuencia. La sugerencia es no avanzar a esta variante si la posición del alumnado no está comprometida con el cambio. Esta tercera modalidad se divide en siete momentos y está determinada por la naturaleza del problema y las causas en las que pueden incidir los estudiantes, incluye la negociación a partir de los cuatro últimos escalones de la escalera de la participación de Hart (1993), conlleva la adquisición de saberes para preparar la intervención, la actuación en sí y la valoración de los resultados como concreción de la visión de futuro que elaboraron en la secuencia anterior. Por ejemplo, los estudiantes de maestro diseñaron una planeación acerca de la inseguridad y el libre tránsito por las carreteras del país y en la Sierra Tarahumara ocasionada por el conflicto armado que incluía recomendaciones para evitar un asalto y las posibles acciones en caso de encontrarse en una situación similar. Después solicitaron elaborar un video tutorial y subirlo a las redes sociales para que las familias de los niños y la comunidad lo consultaran.

5. Discusión y cierre

La reflexión final se relaciona con los tres modelos didácticos que guían la enseñanza de la historia (Abellán, 2015). En primera instancia, si optamos por la tradición positivista y técnica vamos a tener que esperar a que los historiadores expliquen el conflicto armado y a que en los libros de texto aparezca la “versión institucionalmente legitimada de lo ocurrido” (Jelin, 2002: 128); el único problema es que no se sabe cuándo va a acabar la guerra. Si elegimos la tradición humanista y práctica seguramente se deje de lado el conflicto armado para no lastimar al alumnado con temas demasiado sensibles; el problema es qué les vamos a decir cuando pregunten por qué nos da miedo salir a la calle, viajar a determinadas horas del día o qué diferencia hay entre un cohete y un disparo al aire. Si por el contrario, decidimos enseñar desde la tradición crítica y emancipadora podremos reconocer que en el conflicto todos somos víctimas y victimarios, y que juntos debemos empezar a construir la paz.

Para terminar y con la intención de propiciar el debate sobre la enseñanza del conflicto armado se presenta un decálogo de derechos y compromisos del profesorado que no pretende ser directivo ni definitivo:

1. Poner en primer lugar la seguridad física y emocional, así como la dignidad de los estudiantes y del propio docente.
2. Asumir una posición firme en contra de la injusticia, la violencia, la sumisión, la indiferencia y la intolerancia.
3. Rechazar el olvido, la manipulación y la invisibilización de los hechos asociados al conflicto armado.
4. Perseverar en la construcción del futuro con optimismo y esperanza, sin que sean una limitante el esfuerzo, el tiempo ni los saberes que requiere este tipo de enseñanza.
5. Considerar la dificultad de modificar las representaciones del alumnado como parte inherente de la enseñanza del conflicto armado.
6. Aceptar que la enseñanza del conflicto armado va a provocar discrepancias con las autoridades educativas, con otros maestros, con los mismos alumnos y hasta con los padres de familia.
7. Apelar a la autonomía del docente para dialogar con el currículum desde una actitud crítica basada en la desobediencia y en la necesidad de atender los problemas derivados del conflicto armado.
8. Conducir al alumnado hacia el escepticismo, la inconformidad, la curiosidad y la toma de decisiones informadas.
9. Promover la controversia y el pluralismo en la discusión, la indagación rigurosa, la aceptación del error y la asunción de nuevas ideas.
10. Acompañar y alentar a los estudiantes para que participen, desde el compromiso hacia el cambio, en la reconstrucción del tejido social y la resolución del conflicto armado.

Como recuento de daños, en el 2022 hubo en México 433 masacres, fueron asesinados más de 40 niños, 19 periodistas, 15 defensores de derechos humanos y desaparecieron 11.900 personas (Hernández, 13 de diciembre de 2022). La frase de Tácito, “produjeron un cementerio y lo llamaron paz” (Galtung, 1998: 19, 115) no tiene justificación, por mucho que la Secretaria de Seguridad y

Protección Ciudadana afirme que “febrero fue el menos violento de toda la administración con 2,260 homicidios dolosos, incluso debajo de los registrados en enero, cuando se reportaron 2,437... La estrategia nacional de seguridad funciona, es la correcta y así se está pacificando al país” (Arista, 17 de marzo de 2022). A estas cifras se le agrega una problemática que corrobora el fracaso de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en su rol preventivo contra la violencia y en su eficacia para retener a los estudiantes: “algunos análisis estiman que hay por lo menos 30,000 niños y adolescentes menores de 18 años que cooperan activamente con la delincuencia organizada” (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2016: 71).

La normalización de la envergadura, relevancia y extensión del conflicto armado, su cotidianidad y justificación en la opinión pública, “como si se tratara de una realidad incuestionable” (Berlanga, 2015: 110), provoca un efecto adormecedor sobre la conciencia (Lemaitre, 2014). La cosificación de la violencia que se observa en todas las esferas y rincones de México ha llevado a que se convierta en un recurso para resolver los conflictos personales o colectivos. Desde el 2006 ha sido tanta su intensificación y diversidad que “en poco tiempo, nos hemos acostumbrado a vivir en medio del horror: a convivir con esas estadísticas y también con imágenes trágicas” (Berlanga, 2015: 105). Las noticias que se repiten a diario en los medios de comunicación, aparte de abonar a la naturalización de la violencia, asocian la inseguridad al crimen organizado, cuando su incremento es producto “de la pobreza extrema, la desigualdad social, la descomposición social y familiar; y de otras causas graves: la impunidad y la ineficacia del Estado para hacer valer la ley” (Contreras, 2016).

Está claro que a la educación obligatoria le corresponde enfrentar este tipo de actitudes y prácticas, de manera que genere en los estudiantes indignación, rechazo y una necesidad imperativa de actuar. Definitivamente, las escuelas no son ni pueden ser burbujas aisladas de la realidad porque un requisito para formar una ciudadanía democrática activa es la incorporación en el currículo de los problemas del presente “sin intentar rehuir las controversias que agitan al mundo adulto y a las que [los alumnos] están expuestos cotidianamente” (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005: 24-25). De esta suerte, la educación y la enseñanza de la historia han de promover la solidaridad y la cultura de la paz para aprender a “manejar los conflictos con empatía, no violencia y creatividad” (Galtung, 1998: 18).

Bibliografía

- Abellán, J. (2015). *La reflexión sobre las finalidades de la enseñanza de la historia. Un estudio de caso en la formación inicial del profesorado en el sistema educativo mexicano*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Aguilar, A. (2022). Balacera en Guaymas provoca pánico en kínder; maestra calma a estudiantes. *El Sol de Hermosillo*, 6 de diciembre. <https://goo.su/LacjPrD>
- Animal Político (2022). A 6 meses del asesinato de sacerdotes en Cercoahui, Chihuahua, jesuitas denuncian "vergonzosa impunidad". *Animal Político*, 19 de diciembre. <https://goo.su/tmK3Lb>
- Arista, L. (2022). Homicidios suben a 110,000 con AMLO, pero SSP dice que estrategia sí funciona. *Expansión Política*, 17 de marzo. <https://goo.su/1ezuOw>

- Arratia, E. (2016). ¿Existe un conflicto armado interno en México según el Derecho Internacional? Los Convenios de Ginebra y su aplicación a la Guerra contra el narcotráfico (2006-2012). *Revista de Estudios en Seguridad Internacional*, 2(1), 21-42.
- Barton, K. C. y McCully, A. W. (2012). Trying to 'See Things Differently': Northern Ireland Students' Struggle to Understand Alternative Historical Perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 40(4), 371-408.
- Berlanga, M. (2015). El espectáculo de la violencia en el México actual: del feminicidio al juvenicidio. *Athenea Digital*, 15(4), 105-128. <https://goo.su/G85aF>
- Borries, B. (2011). Coping with Burdening History, en Bjerg, H.; Lenz, C. y Thorstensen, E. (Eds.). *Historicizing the uses of the past* (pp.165-185). Kultur und soziale Praxis.
- Camhaji, E. (2022). La indignación de los jesuitas tras las revelaciones de "Los Papeles de la Sedena: «La tragedia probablemente se hubiera evitado»". *El País*, 17 de octubre. <https://goo.su/jblF>
- Causa en Común (2022). *Galería del horror: Atrocidades y eventos de alto impacto registrados en medios*. <https://goo.su/9F7edH>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2015). *Situación de los derechos humanos en México*. Organización de Estados Americanos.
- Consejo Nacional de Población (2020). *Índices de marginación 2020*. <https://goo.su/xfmWC>
- Contreras, R. (2016). La normalización de la violencia. *Excelsior*, 6 de agosto. <https://goo.su/rYAY>
- Cox, C.; Jaramillo, R. y Reimers, F. (2005). *Educación para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una Agenda para la Acción*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- El Heraldo de Chihuahua (2022). *Garantizada la seguridad en la Sierra Tarahumara para periodo vacacional: Sectur*, 9 de julio. <https://goo.su/YLrznET>
- El País (2022). *'Narconavidades' en Guadalajara: el Cartel Jalisco Nueva Generación organiza un desfile con regalos*, 27 de diciembre. <https://goo.su/laiR>
- Escobar, D. (2022). "No se dejen manipular, aunque les den despensas": AMLO sobre regalos del CJNG. *Proceso*, 27 de diciembre. <https://goo.su/RrIqSA>
- European Commission (2015). *New Narrative for Europe*. EC.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bakeaz/Gernika Gogoratuz.
- Gámez, R. (2022). Código Café: el protocolo que usan las escuelas en caso de balaceras. *El Sol de Hermosillo*, 7 de diciembre. <https://goo.su/Bpz3Owo>
- Gobierno de México (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Gobierno de México.
- Grever, M. y Van Nieuwenhuysse, K. (2020). Popular uses of violent pasts and historical thinking. *Journal for the Study of Education and Development*, 43(3), 483-502.
- Hart, R. A. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF/OREALC.
- Hernández, A. (2022). 2022: el año del verdugo. *Deutsche Welle*, 13 de diciembre. <https://goo.su/xl7trM4>
- Hernández, R. (2013). *La normalización del discurso de la violencia*. (Tesis de licenciatura inédita). UNAM.

- Hicks, D. (2008). A futures perspective in education, en Ward, S. (Ed.). *A Student's Guide to Education Studies* (pp. 117-129). Routledge.
- Ibagón, N. J. (2020). Enseñar la historia de conflictos armados internos recientes: revisión de experiencias en África, Europa, Oriente Medio y América. *Rev. Guillermo de Ockham*, 18(1), 103-114.
- Infobae (2022). *AMLO aseguró que los homicidios dolosos disminuyeron de 36 mil a 33 mil en lo que va de su sexenio*, 24 de junio. <https://goo.su/MnZo>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). *Panorama sociodemográfico de Chihuahua: Censo de Población y Vivienda 2020*. INEGI.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- La Opción de Chihuahua (2022). *Afecta la violencia el turismo en la Tarahumara*, 10 de julio. <https://goo.su/3TcDbEa>
- Lemaitre, J. (2014). *Las zonas sin ley y la normalización de la violencia en México y Colombia*. SELA.
- Lizarralde, M. (2012). Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: estudio sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 21-39.
- López Facal, R. y Santidrián, V. M. (2011). Los “conflictos sociales candentes” en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- Merino, J. (2018). ¿Estás bien? Sigue con tu vida y no leas esto. *El País*, 20 de marzo. <https://goo.su/UivU0U>
- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.
- Montanares, E.; González, M.; Llancavil, D. y Vasquez, G. (2022). Enseñanza de la Historia, y el Conflicto. Una Revisión Teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 119-131.
- Padilla, A. y Bermúdez, A. (2016). Normalizar el conflicto y des-normalizarla violencia: Retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 219-251.
- Popa, N. (2022). How Meaning Making Cultivates Historical Consciousness: Identifying a Learning Trajectory and Pedagogical Guidelines to Promote It. *The Social Studies*. Doi: 10.1080/00377996.2022.2140641
- Ramos, J. C. (2017). *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar*. (Tesis de doctorado). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ross, E. W y Vinson, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 73-86.
- Ross, E. W. (2020). Humanización de la Pedagogía Crítica ¿Qué clase de profesores? ¿Qué clase de ciudadanía? ¿Qué clase de futuro? *Revista de Educación*, 11(21), 17-37.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de Estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. SEP.

- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Paidós.
- UNESCO (2015). *Educación para la Ciudadanía Mundial: Temas y objetivos de aprendizaje*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>
- UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Unión Radio Noticias (2022). *Rocha Moya llama a no disparar al aire en Año Nuevo*, 26 de diciembre. <https://goo.su/fxWXSJ>
- Valdivia, F. y Quintana, C. (2022). Tarahumara. *Nexos*, agosto. <https://goo.su/tYnIiL7>
- Villalobos, D; Martínez, P. y Carrillo, H. (2018). *Diagnóstico y propuestas sobre la violencia en la Sierra Tarahumara para la sociedad civil, comunidades, autoridades estatales y federales 2006-2017*. Aldea Global.
- Villalobos, M. (2022). Las desaparecidas de la “guerra contra las drogas”. *Nexos*, 6 de septiembre. <https://goo.su/tnxc>