

La historia como herramienta educativa en la creación de una cultura escolar de convivencia pacífica

Yael Siman Druker

PROFESORA DE ASIGNATURA, DEPARTAMENTO HISTORIA, UIA
yaelsiman@gmail.com

Martha Patricia Chicharro Gutiérrez

SUBDIRECTORA DE INNOVACIÓN Y PROYECTOS ESPECIALES DEL INEE
marthachicharro@gmail.com



RESUMEN

En entornos de violencia la escuela puede convertirse en un actor de cambio social. Mediante sus dos funciones esenciales, la formativa y la cívica, la escuela puede ser el espacio en el que se construya una cultura de convivencia pacífica que involucre a toda la comunidad escolar. Este artículo presenta una propuesta educativa que tiene en el centro a la historia y sus tres componentes: ciudadanía, interculturalidad y ética. En contraste con enfoques que enfatizan la historia fáctica, aquí se resalta la función de la historia como disciplina y como herramienta pedagógica que permita a los docentes y a sus estudiantes relacionarse entre sí con respeto, resolver pacíficamente los conflictos, y derivar lecciones del pasado que los motiven a actuar de manera ética en su propia comunidad. La historia como eje transversal requiere de una capacitación docente que permita a los maestros adquirir un sentido de auto-eficacia al tiempo que adaptan los casos históricos y los materiales educativos a la realidad del aula.

Palabras clave: cultura escolar de convivencia pacífica, historia, intercultural, ciudadanía, ética.

ABSTRACT

In contexts of violence schools can become key actors of social change. Through their two essential roles, the formative and civic, schools are the space where a culture of peaceful coexistence can develop engaging the entire school community. This article presents an educational proposal that puts history and its three components at the center: citizenship, interculturality and ethics. In contrast to approaches that underscore historic facts, this proposal emphasizes the function of history as discipline and pedagogic tool that allows teachers and their students to interact with respect, peacefully resolve their conflicts and derive lessons from the past that motivates them to act ethically in their own communities. History as a transversal axis requires professional training that will allow teachers to acquire a sense of self-efficacy while adapting the historic cases and the educational materials to the reality of their classroom.

Key words: school culture of peaceful coexistence, history, intercultural, citizenship, ethics.

Introducción

La violencia es un fenómeno social complejo que ha tenido consecuencias de gran impacto a lo largo de la historia. Durante el siglo xx y lo que va del xxi, la humanidad ha presenciado episodios de violencia a gran escala. Su legado ha afectado el tejido social alterando la vida diaria de individuos, comunidades y sociedades enteras. Históricamente, México también ha experimentado distintos episodios de represión y violencia. La masacre estudiantil de 1968, la Guerra Sucia, los feminicidios en diferentes estados, las desapariciones y más recientemente la violencia asociada con el narcotráfico son tan solo algunos ejemplos. En la mayoría de las situaciones de violencia, no se han dado procesos profundos, amplios y comprehensivos de reparación, reconciliación y sanación. Con frecuencia, dichos episodios son censurados, ignorados, o presentados desde una sola perspectiva.

La violencia y su falta de atención se ha visto expresada en las escuelas. Este artículo parte de la premisa de que educar con valores permite resanar y restablecer el tejido social en y desde la escuela, pues la escuela se inserta en un entorno comunitario y social particular. Mediante la creación de una cultura de convivencia pacífica en cuyo centro se encuentra el eje transversal de la historia, la escuela puede constituirse en un actor social clave en la medida en que ejerce funciones esenciales: cívica y formativa. Así, la escuela incide sobre el tipo de relaciones inter-personales, sobre los valores que subyacen las conductas cotidianas, sobre los mecanismos de resolución de conflictos. La enseñanza de la historia con ciudadanía, interculturalidad y ética permite crear una cultura escolar de convivencia pacífica.

La escuela mexicana ante la necesidad de una educación para la convivencia pacífica

De acuerdo con las causas y expresiones de la violencia en cada país, se han adoptado diversos enfoques para intervenir, por ejemplo, enfoques centrados en la seguridad, la legislación o la salud pública. También se han desarrollado programas

educativos que buscan, por un lado generar climas adecuados para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes, y por otro lado, propuestas que reconocen que la convivencia es un aprendizaje en sí mismo y tiene un impacto profundo en la vida futura de los estudiantes. Bajo esta premisa, se han diseñado modelos educativos que promueven el desarrollo de competencias y aprendizajes cognitivos y socio-emocionales enfocados a un tipo de convivencia deseable en cada país.

Según las reflexiones presentadas por Alfredo Furlán y Terry Carol Spitzer (2013: 21-38), en la presentación del Estado del Conocimiento *Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas 2002-2011*, existe una preocupación pedagógica por profundizar nuestro conocimiento en relación al concepto de convivencia y su papel en el ámbito educativo.

Estos autores sugieren que la convivencia entre las personas puede representar una forma aprendida de estar con “otros” con respeto y tolerancia. Sin embargo, también encontramos prácticas de convivencia violenta que se aprenden en el contexto escolar por diferentes circunstancias. Y la necesidad de lograr una convivencia pacífica y agradable en las escuelas no es algo que se dé por sí solo sino que requiere de una intervención intencionada por parte de sus actores, en particular las autoridades educativas.

Así, aun cuando la violencia rodea y permea la escuela, esta puede ser un “espacio seguro” que se inserta en una cultura de convivencia pacífica. Dado que el tipo de convivencia que caracteriza a la cultura escolar impacta el aprendizaje, el desarrollo de las personas, las relaciones e intercambios inter-personales, la construcción de identidades, el sentido de pertenencia a la escuela y las culturas de referencia.

La convivencia pacífica se expresa en dos dimensiones centrales: convivencia inclusiva y convivencia democrática. Retomando a Booth y Ainscow (2004: 9), Fierro Evans señala que la primera significa apoyar y asumir la diversidad de todos los alumnos, de ahí que su meta sea eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad

en raza, clase social, etnia, religión, género y capacidad (Fierro 2012: 11).

En el contexto escolar, la inclusión significa promover relaciones interpersonales basadas en la comunicación, el diálogo y la colaboración. Favorece distintos procesos: procesos de conocer, comprender y valorar a los individuos, su cultura y comunidad; procesos de participación y de indagación abierta y constructiva; procesos de diálogo y deliberación; procesos comunitarios para trabajar hacia el bien común vinculando ideas con proyectos específicos (Furman, 2003: 4 en Fierro Evans, 2012: 12).

La convivencia democrática, propone el desarrollo de capacidades reflexivas y herramientas para trabajar con otros, resolver los conflictos de manera pacífica y establecer los acuerdos que regulen la vida en común (Fierro, Carbajal y Martínez Parente, 2010 en Fierro Evans, 2012: 12). En la escuela la educación ciudadana refiere al currículo y a los contenidos, a la pedagogía de enseñanza y las oportunidades de participación que tienen los estudiantes (Reimers y Villegas-Reimers, 2006: 105). Este artículo propone que para que se dé una convivencia incluyente y democrática también se requiere de un fuerte sustrato ético.

Una cultura escolar de convivencia pacífica comprende estructuras curriculares (incluyendo contenidos particulares, materiales, estrategias y metodologías); estructuras organizativas; el sentido de la institución (por ejemplo, actitudes hacia la diferencia); interacciones e intercambios cotidianos de carácter no violento; y códigos éticos que guían la conducta de los distintos actores escolares.

Propuesta pedagógica de convivencia pacífica para la escuela

Mientras que la violencia atenta contra el tejido social y trastoca los parámetros éticos, la convivencia pacífica implica resanar, reconstituir y nutrir los espacios relacionales que mantienen unida a una sociedad. Con frecuencia ello requiere de cambios en actitudes individuales y de grupo, así como en la forma de lidiar con el conflicto.

En pleno siglo XXI, cuando desafortunadamente no hemos erradicado la violencia, nos parece pertinente preguntar: ¿qué elementos de la cultura escolar permiten o alientan una convivencia pacífica en la escuela? ¿Qué intervenciones educativas pueden prevenir la violencia y lograr una convivencia inclusiva y democrática, adecuada para el aprendizaje y para la vida? ¿Cuál es el papel concreto que en este proceso tiene la enseñanza de la historia? Y ¿cuáles son algunas de las implicaciones que esto tiene para la escuela en países como México?

En respuesta a estas interrogantes, nos es importante retomar modelos y experiencias que han mejorado la calidad de los aprendizajes en entornos de convivencia pacífica, reconociendo la función de la escuela como formadora de ciudadanos informados, participativos y éticos.

Ya señalaban Schmelkes (2004: 49-99) y Latapí (2003: 130-141) que es imposible educar sin valores pues no existe la neutralidad. Sin embargo, para poder impactar de manera cualitativa las relaciones interpersonales y las prácticas educativas cotidianas –como el diálogo intercultural, la participación y la resolución pacífica de los conflictos, dicha educación supone un trabajo intenso e intencionado que involucra a toda la comunidad escolar. La escuela, en sus funciones esenciales cívica y formativa, permite constituir un sentido de comunidad con pautas éticas claras.

La Historia como disciplina y herramienta pedagógica

Carretero, Rosa y González (2006) afirman que la enseñanza de la historia es un elemento clave como disciplina y como recurso pedagógico, es una herramienta que permite crear una cultura escolar de convivencia pacífica. Por un lado, permite construir una identidad común al proveer un sentido de pertenencia mínima que favorece la cohesión de diferentes sociedades. La enseñanza de la historia también ha servido para el desarrollo y apropiación de destrezas culturales para la vida técnica como son los símbolos, los rituales y las formas de trabajo.

En lo social, las conductas y la observación de las normas. Y en lo cultural, los valores, la moral y la identidad. Todos estos elementos resultan muy útiles y efectivos para la buena convivencia social y unión de voluntades, “pero también para el control de las conciencias” (2006: 25).

Mediante el conocimiento del pasado, los distintos actores escolares pueden entrar en conversaciones que les permitan hacerse conscientes y reconocer los elementos compartidos de una memoria colectiva. Para los enfoques que priorizan la enseñanza de la historia, no puede haber ciudadanía sin memoria histórica (Carretero, *et al.*, 2006: 18; Cox, Jaramillo y Reimers, 2005: 24).

En su función cívica y en concreto mediante la enseñanza de la historia la escuela crea oportunidades para que los jóvenes conozcan y analicen las diferencias entre las sociedades democráticas y las autoritarias, o bien, comprendan la distinción entre garantizar o violar los derechos ciudadanos. Es posible enseñar la historia a los jóvenes de forma que estos elaboren conexiones entre el estudio de acontecimientos históricos y el desarrollo de su propia responsabilidad individual. Es decir, tomarse a sí mismos en serio históricamente con un deseo cívico de actuar de manera positiva en su sociedad (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005: 24).

Asimismo, la historia permite reflexionar sobre el legado y la creación de justicia. Mediante el estudio de los eventos históricos que se dan no sólo antes y durante, sino también en el periodo post-violencia, los estudiantes pueden conocer los procesos que conllevan a situaciones de injusticia, así como también aquellos mecanismos que favorecen la reparación del daño, la sanación y la reconciliación, condiciones indispensables para la paz.

Sin embargo, una educación que no está orientada a crear condiciones de paz de largo plazo puede promover y perpetuar la violencia al reforzar la inequidad, los estereotipos y los mitos; y en estos casos la historia nutre la construcción de identidades excluyentes, narrativas homogeneizantes, la afirmación de la sospecha mutua, la desconfianza y hasta el odio.

Pero la enseñanza de la historia basada en tres ejes autónomos que están inter-relacionados: ciudadanía, interculturalidad y ética, facilita la creación de comunidades escolares basadas en la tolerancia, el respeto, el diálogo, la inclusión y la resolución pacífica de los conflictos.

La interculturalidad refiere a las relaciones evolutivas entre grupos culturales. Supone el multiculturalismo y resulta del intercambio intenso y del diálogo entre diversos grupos culturales. Mientras que la educación multicultural supone el aprendizaje sobre otras culturas, su aceptación y tolerancia, la educación intercultural propone moverse de la coexistencia pasiva hacia la convivencia evolutiva y sostenida en sociedades multiculturales dando lugar al conocimiento mutuo, al respeto y al diálogo (UNESCO, 2009: 17-18).

En un mundo globalizado, y con migraciones masivas y diversificadas, “tanto la multiplicación de los espacios de coexistencia como el acortamiento de las distancias entre los diferentes... exigen educar para respetar y convivir.” (Schmelkes, 2004: 11). Se trata de un proceso en espiral que comprende varios pasos: del conocimiento al respeto y de ahí a su valoración con base en equidad y en una educación en valores (Schmelkes, 2008:11). De la propuesta educativa intercultural se desprenden estrategias como el rechazo a la segregación y la movilización de la diversidad presente en la escuela; su identificación, atención y valoración; y el estudio del lenguaje a través de la cultura que la expresa.

Desde un enfoque intercultural, la historia permite a los estudiantes conocer los orígenes de su propia cultura y los de otros grupos culturales, afirmar su identidad colectiva conociendo, valorando y dialogando con otras identidades presentes en la escuela. Además, permite conocer y reconocer el prejuicio histórico discriminatorio que ha caracterizado en países como México las relaciones entre la cultura dominante y las culturas minoritarias, y que ha dado lugar a la represión violenta de la diferencia o políticas educativas de control y asimilación (Schmelkes, 2004: 12; Fierro Evans y Rojo Pons, 2012: 105-106). La enseñanza de la historia con un

enfoque intercultural permite tomar posturas críticas hacia el prejuicio y crear nuevas bases de interrelación.

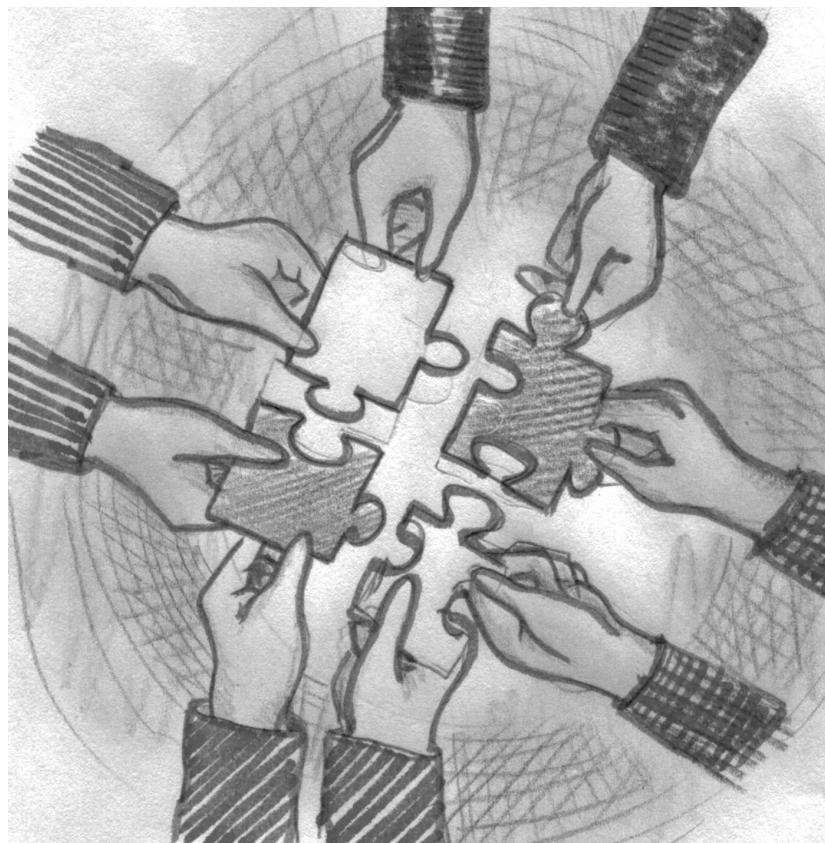
Ciudadanía democrática implica deliberación en espacios cívicos, acción individual y colectiva informada, compromiso cívico, elevados niveles de asociación y participación, y valores y actitudes compartidas; es decir, una “forma de vida” o cultura basada en relaciones inter-personales de aceptación y respeto, de diálogo e intercambio pacífico (Valdivieso, 2003: 22; Conde, 2008; Tibitts y Torney-Purta, 1999: 1-5).

Una mayor y mejor educación ciudadana fomenta el juicio crítico, la participación informada de los jóvenes, y un sentido de compromiso social. Les proporciona información sobre el pasado y el presente, y también herramientas para acceder al conocimiento cuando sea necesario. Ello permite analizar otras realidades, tener apertura hacia otras maneras de ver una misma situación, incluso de

otras culturas. Favorece el desarrollo de un sentido de agencia para el trabajo en conjunto y la resolución de problemas para mejorar la calidad de vida (Schmelkes, 2009: 6-9).

Ciudadanía requiere de habilidades éticas congruentes con los principios democráticos y la dignidad humana. Por ello, enseñar la historia con énfasis en dilemas éticos concretos permite la introspección individual, así como el diálogo con otros. En este sentido, señala Conde, la reflexión con base en “códigos éticos” permite el desarrollo de capacidades morales que orientan la acción ciudadana (2008: 85, 133).

Carretero, *et al.* (2006) sostienen que las corrientes innovadoras buscan que el estudio de la historia dé como resultado un análisis más crítico y complejo. Que la historia no solo se transmita o memorice, sino que se encargue del desarrollo de habilidades superiores de pensamiento como análisis, diálogo, consenso, confrontación, identificación



14 • *La historia como herramienta educativa en la creación de una cultura escolar de convivencia pacífica*
Yael Siman Druker y Martha Patricia Chicharro Gutiérrez. *Didac 67* (2016): 10-18

de conductas y valores. Estas “pueden ayudarnos no sólo a acordar y armonizar con los demás, sino a disentir de ellos, a ejercer, dentro de nuestros modestos límites, la libertad de pensamiento, de planificación y acción” (2006: 28). Se da un traslape con el enfoque intercultural en la medida en que la pertenencia a un grupo no es sinónimo de enemistad con otros, sino la oportunidad de dialogar, tener relaciones incluyentes y la posibilidad de construir futuros comunes.

Facing History and Ourselves (FHAO), institución educativa internacional con sede en Brooklyn, Massachusetts, tiene una propuesta educativa de enseñanza de la historia que comprende la introducción de perspectivas múltiples; el estudio de temas éticos y asuntos relacionados con la toma de decisión; el no tratar los eventos históricos como inevitables; el identificar la agenda moral individual; entender el proceso a partir del cual se construye la historia (Murphy *et al.* 2011: 66).

Bajo este enfoque los estudiantes relacionan los acontecimientos históricos y las acciones de individuos específicos, conectando con la responsabilidad individual que le cabe a los jóvenes frente a los temas políticos de su época (Cox, *et al.*, 2005: 24). Los materiales educativos proveen el vocabulario (por ejemplo, víctima, perpetrador, espectador) que permite a los alumnos empezar a conocer y a analizar la conducta humana en toda su gama y complejidad.

Facing History tiene una propuesta pedagógica innovadora que permite que los estudiantes se apropien intelectual, ética y afectivamente del conocimiento. Estas tres dimensiones incentivan la participación cívica entre los jóvenes. Las conversaciones en torno a temas difíciles se dan en espacios seguros donde los estudiantes se expresan, debaten y reflexionan como agentes morales (Stern Strom, 2003: 77-78; Barr *et al.*, 2015: 4-6). Dicho enfoque contrasta con aquellos que enfatizan la enseñanza de la historia de forma fáctica.

Su metodología, “Alcance y Secuencia” (*Scope and Sequence*, en inglés) explora la identidad psico-social: primero la identidad individual y luego la

identidad de grupo y las identidades nacionales con sus definiciones de pertenencia y las dinámicas complejas que llevan a asignar categorías identitarias, estereotipos, y prejuicios, pero también la posibilidad de lograr un entendimiento y respeto entre los grupos. En la parada siguiente, se estudia a profundidad un caso histórico particular. Mediante el aprendizaje histórico los estudiantes exploran dilemas y juicios morales en un contexto de violencia masiva.¹

Se propone la enseñanza de la historia como eje transversal; es decir, como una línea sobre la que se armen los planes de estudio, se definen las competencias a desarrollar, los conocimientos a explorar, las preguntas a realizar, las actividades curriculares y extra-curriculares (López Calva, 2012: 185).

Estudio de casos históricos

La literatura sobre convivencia pacífica sugiere distintas prácticas educativas innovadoras que de manera sostenida y efectiva han logrado crear ambientes propicios para el aprendizaje y la convivencia democrática. Fierro (2012: 3) refieren a una serie de “prácticas de responsabilidad” que comparten valores y acciones; es decir, se trata de núcleos densos de significado y acción colectiva que sostienen las acciones innovadoras emprendidas así como de la red de prácticas a que estas dan lugar. La gestión aprendizaje-convivencia no es solo prioritaria al interior del aula, sino también en los espacios: escuela y comunidad.

Por su parte, la enseñanza de momentos históricos controversiales o sensibles abona al conocimiento histórico con ciudadanía, interculturalidad y ética. Mientras que los estudiantes adquieren conocimiento histórico que les permite comprender y confrontar un pasado que hasta entonces ignoraban o concebían solo desde una perspectiva. En la medida en que se confrontan con situaciones difíciles desarrollan pensamiento crítico y la capacidad de discernir entre el bien y el mal (conciencia ética), apertura hacia otras perspectivas y, sensibilidad. Asimismo, el estudio de tales casos puede detonar introspecciones profundas —individuales y

en grupo— que tratan sobre los valores propios y los de la sociedad.

Uno de estos temas es el genocidio el cual es una expresión extrema de las violaciones a los derechos humanos que con frecuencia inician con el estigma y la discriminación. Así, la enseñanza de la historia de los genocidios coincide con una perspectiva más amplia de promoción y protección de los derechos del individuo en la sociedad. La historia como disciplina y desde un enfoque comparativo permite identificar similitudes y diferencias, incluyendo los mecanismos y procesos que conllevan —con frecuencia pero no siempre de manera gradual— al aniquilamiento masivo y sistemático. La historia como herramienta pedagógica permite observar resonancias entre el pasado y el presente, entre la historia de otros y la propia (*Facing History*). Detrás de la enseñanza de los genocidios se encuentra un enfoque preventivo anclado en políticas educativas orientadas a la paz, los derechos humanos y la conducta ética.

Se menciona el Holocausto como punto de partida pues si bien no fue el primer genocidio del siglo xx ni tampoco el primero o el último genocidio en la historia de la humanidad, es un evento paradigmático del mal en el siglo xx y singular en la medida en que se dio en el seno de una sociedad “moderna y civilizada.” La enseñanza del Holocausto tiene valor universal porque nos confronta con interrogantes fundamentales que están relacionadas con el racismo, la identidad, la posición de minorías, el conformismo y la obediencia, la solidaridad en entornos de violencia, el rol de las ideologías, la justicia y la reconstrucción, todos ellos asuntos relevantes en distintas épocas y en diferentes contextos.

En diferentes sociedades (incluida la mexicana), la enseñanza de la historia omite periodos difíciles o controvertidos —que llegan a ser parte del currículum oculto. Según Totten, Feinberg y Fernekes (2001: 3), la tesis de E. Eisner (1979) se sostiene en relación al estudio y la enseñanza de temas difíciles como el Holocausto pues la ignorancia no es solo la falta de conocimiento; más bien impacta de manera significativa las opciones que consideramos, las

alternativas que podemos examinar, y las perspectivas a partir de las cuales podemos aproximarnos a una situación o a un problema.

En otros casos, detrás de la enseñanza de tales casos históricos no hay una intencionalidad clara y abierta o son presentados desde una sola perspectiva. Ello conlleva a que sea un aspecto reprimido o ignorado de la conciencia o la memoria colectiva y, en consecuencia, de la identidad nacional.

En congruencia con los enfoques presentados, este artículo sugiere que la enseñanza del Holocausto y de los genocidios también puede fungir como “catalizador” o “prisma” para referir a la historia nacional propia —o también local y regional— al proveer el lenguaje y la perspectiva para aproximarse a aspectos difíciles del pasado (Murphy *et al*, 2011: 68).

Experiencias y buenas prácticas

Puede señalarse que se perfila una nueva tendencia global relacionada con la enseñanza del Holocausto y otros genocidios. En Estados Unidos, más de 80 organizaciones y museos dedican su misión a esta tarea educativa. Yad Vashem en Israel conduce programas internacionales de capacitación docente. La UNESCO también se ha fijado como uno de sus objetivos la promoción de la educación de estos eventos históricos y sus lecciones universales. Además se han creado programas de educación superior dedicados al estudio del Holocausto y de los genocidios en diversos países del mundo.² Mientras que en países con experiencias directas de genocidio, como Ruanda y Camboya, la implementación de tales programas educativos ha permitido la reflexión crítica sobre su propia historia y su legado a partir del estudio del Holocausto. En países como Sudáfrica, en los que no se vivió un genocidio sino un periodo de violencia masiva prologado, la educación sobre Holocausto ha servido para consolidar una cultura de derechos humanos. Uno de los principios rectores ha sido el mirar la historia para entender, evaluar y elaborar juicios con respecto al presente; es decir, un contexto de reconstrucción nacional, reparación y creación de condiciones de paz. A la par de dichas

16 • *La historia como herramienta educativa en la creación de una cultura escolar de convivencia pacífica*

Yael Siman Druker y Martha Patricia Chicharro Gutiérrez. *Didac 67* (2016): 10-18

reformas se implementó un programa de desarrollo profesional docente resultado de la colaboración entre Facing History and Ourselves, Shikaya —organización no gubernamental- y el Ministerio de Educación de West Cape. A diferencia de los esfuerzos previos, dicho programa era congruente con la misión fundamental de construir una convivencia pacífica en el país. En América Latina la experiencia varía de un país a otro. Argentina es el único país miembro del *International Holocaust Remembrance Alliance* (IHRA) mientras que Uruguay y El Salvador son país observador.³ Sin embargo, Ecuador incorporó el Holocausto en el currículum oficial. En México, se enseña como parte de la Segunda Guerra Mundial, y la profundidad y el enfoque particular depende en gran medida del maestro. En espacios educativos no formales, el recién creado museo Memoria y Tolerancia promueve la educación de los genocidios. Asociaciones civiles como Nenemi-Paxia han realizado varios seminarios de capacitación docente principalmente en colaboración con la organización internacional Facing History and Ourselves. Además, le han proporcionado apoyos continuos a la Prepa Ibero en la incorporación de la metodología de Facing History en su currículum. Una de las buenas prácticas de esta institución jesuita de educación media superior ha sido la creación de un museo itinerante en donde se exploran conexiones entre la historia del Holocausto y los procesos sociales y políticos en el México de los años treinta y cuarenta.⁴

Todas estas experiencias ponen en el centro a la escuela y la capacitación de sus docentes. El docente tiene la capacidad de construir una interlocución genuina y de convocar a su protagonismo, venciendo la resistencia al cambio, los miedos, las simulaciones, debilidades, desesperanzas o del temor a más trabajo, todos los cuales son nudos complejos y difíciles de destrabar (Fierro, 2012: 7). Cada vez más se vislumbra como indispensable la realización de cursos, talleres y seminarios de capacitación en línea.

Los espacios de desarrollo profesional proveen a los maestros oportunidades para reflexionar acerca del impacto que el pasado tiene sobre ellos, sus

propias creencias o ideas y la manera en que enseñan. A la vez, permiten desarrollar un sentido de auto-eficacia entendida como la confianza que logran en poseer el conocimiento y las habilidades para enseñar ciertos temas históricos. Dichos programas también inciden en sus percepciones sobre su motivación, su crecimiento e involucramiento, y su satisfacción.

Reflexiones finales y recomendaciones para el aula

La historia puede llegar a ser una herramienta en la creación de una cultura escolar de convivencia pacífica. Su potencial radica en las posibilidades de conexión que logren los miembros de la comunidad escolar con su contexto y con intención de participación en el entorno.

Esta propuesta de enseñanza de la historia pretende lograr un análisis a profundidad de los casos extremos o emblemáticos que puedan formar vínculos entre el presente y el pasado y que tengan una intencionalidad al tratar asuntos cívicos y éticos. Por este motivo, es imprescindible contar con procesos de formación y acompañamiento docente. Para que los maestros internalicen la metodología e identifiquen aquellos casos históricos y materiales educativos adecuados para su propio contexto.

Para generar en el aula conversaciones sobre tópicos controversiales, difíciles y disputados en el entorno educativo, así como el análisis de la conducta humana y social, es preciso contar con docentes sensibles, respetuosos de la diversidad, bien informados y capaces de provocar un clima inclusivo, democrático, seguro y pacífico.

El trabajo escolar con docentes que se comunican, acompañan y comparten metas educativas es otro elemento clave, que en las experiencias relatadas ha tenido un impacto favorable en los aprendizajes y ambientes escolares. A través de diferentes mecanismos y con apoyo de las nuevas tecnologías, es posible brindar estos procesos de formación y acompañamiento.

La apuesta es, en definitiva, una educación pertinente para los distintos niveles, modalidades y contextos. Capaz de promover el diálogo y el sentido de pertenencia a entornos cercanos y lejanos.

NOTAS

- ¹ Cfr. Facing History and Ourselves. <<https://www.facinghistory.org/for-educators/educator-resources/our-pedagogy/scope-and-sequence>>.
- ² En EEUU, entre dichas organizaciones se encuentran Facing History and Ourselves, el Museo y Memorial del Holocausto de Estados Unidos en Washington DC, el Museo del Holocausto en Houston, el Museo y Centro Educativo del Holocausto en Illinois, el Museo de la To-

- lerancia en Los Ángeles, la Shoah Visual Foundation (parte de University of Southern California), entre otras.
- ³ Cfr. <<http://www.holocaustremembrance.com/member-countries>>.
- ⁴ Sobre dicho museo ver “Making History: Students in Mexico City open Mobile Holocaust Museum.” <<https://www.facinghistory.org/get-to-know-us/stories/making-history-students-mexico-open-mobile-holocaust-museum>>.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA.

- Conde, Sylvia. *Entre el espanto y la ternura. Formar ciudadanos en contextos violentos*. Ediciones Cal y Arena. México (2011).
- Facing History and Ourselves. *Decidirse a Participar*. Brookline, MA, 2009.
- Adam Strom; Dan Eshet; Facing History and Ourselves. *Bordando la Verdad. Arte de Protesta Femenino en el Chile de Pinochet*. Brookline, MA, 2009.
- González Villarreal, Roberto. *La violencia escolar. Una historia presente*. Horizontes Educativos. UPN. México (2011).
- Gómez, Antonio; Zurita, Úrsula; López, Molina. *La violencia escolar en México*. Ediciones Cal y Arena. México (2013).

REFERENCIAS.

- Barr, Dennis *et al.* “A Randomized Controlled Trial of Professional Development for Interdisciplinary Civic Education: Impacts on Humanities Teachers and their Students.” En *Teachers College Record*, Vol. 117, Febrero 2015.
- Carretero, Mario; Rosa, Alberto; González, María Fernanda, 2006. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós, Primera Impresión. Argentina.
- Cox, Cristián; Jaramillo, Rosario; Reimers, Fernando; 2005. *Educación para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas*. Seminario previo a la IV Reunión de Ministros de Educación en Trinidad y Tobago. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington. D. C.
- Fierro Evans, María Cecilia, y María Bertha Fortoul Ollivier, 2011. “Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática.” En *Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas / Ponencia. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa / 17*.
- Fierro Evans, María Cecilia, 2013. “Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar.” *Sinéctica 40*: 1-18. www.sinectica.iteso.mx
- Fierro Evans, María Cecilia, y Flavio Rojo Pons. “An Intercultural Education for Mexico: Career and Contributions of Sylvia Schmelkes.” En *Curriculum Inquiry*. 42:1, 2012: 103-125.
- Furlar, Alfredo, *et al.* *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. ANUIES, México, 2013.

- Latapí Sarre, Pablo, *et al.* *El debate sobre valores en la escuela mexicana*. Fondo de Cultura Económica, México, 2003.
- López Calva, Juan Martín. “El corazón de la educación y la educación del corazón Algunas reflexiones éticas y poéticas sobre la relación educación y valores en la obra de Pablo Latapí.” En *Perfiles Educativos*. Vol. XXXIV, núm. 135 (2012): 178-187.
- Murphy, Karen, Marti Sleeper, y Margot Stern Strom. “Facing History and Ourselves in postconflict societies.” En *International Schools Journal*, 30, 2011: 65-72.
- Schmelkes, Sylvia. “La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación.” En *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. IX (enero-marzo, 2004): 9-13.
- Schmelkes Del Valle, Sylvia. *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para el maestro de primaria*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Secretaría de Educación Pública. México, 2008. Primera Impresión.
- Schmelkes Del Valle, Sylvia, 2009. *Interculturalidad, democracia y formación valoral en México*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 11, No. 2, 2009. México.
- Tibbits, Felisa, y Judith Torney-Porta. *Citizenship Education in Latin America: Preparing for the Future*. Education Unit of the Inter-American Development Bank. Human Rights Education Associates (HREA). 1999: 1-58 (consulta 20 de abril de 2015) <<http://archive.hrea.org/pubs/IDB-monograph/civics.pdf>>.
- Totten, Samuel, Stephen Feinberg, y William Fernekes. “The significance of rationale statements in developing a sound Holocaust education.” En *Teaching and Studying the Holocaust*. Totten, Samuel, y Stephen Feinberg, eds. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 2001: 1-23.
- Totten, Samuel. “Stern Strom, Margot: A Work in Progress.” En *Working to make a difference. The personal and pedagogical stories of Holocaust educators across the globe*. Lexington Books, UK, 2003 (69-102).
- UNESCO. *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos. París, 2006 (1-48).
- Valdivieso, Patricio, 2003. *Capital social, crisis de la democracia y educación ciudadana: la experiencia chilena*. Revista Sociológica. Política, Curitiba, XXI, (Noviembre 2003: 13-34).

Recibido: Abril 25, 2015.

Aceptado: Junio 1º, 2015.