



Pedagogías de la memoria: una propuesta etnoeducativa y afro-reparadora en la escuela.

Diana Marcela Loaiza Ruiz

Edison Mesa Cárdenas

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Ciencias Sociales

Asesor

Ariel Humberto Gómez Gómez, Doctor (PhD) en Ciencias Sociales, niñez y juventud

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Ciencias Sociales

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

Cita

(Loaiza Ruiz & Mesa Cárdenas, 2024)

Referencia

Loaiza Ruiz, D.M. & Mesa Cárdenas, E. (2024). *Pedagogías de la memoria: una propuesta etnoeducativa y afro-reparadora en la escuela*. [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Estilo APA 7 (2020)



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

Diana: Dedico este trabajo de grado a mi madre, María Elvira Ruiz, mi polo a tierra, mi inspiración. Ella es mi amor incondicional. A mis hermanas, sobrinas y sobrino por ser mi luz en momentos de oscuridad. A todos aquellos amigos y amigas que han estado presentes en este trayecto de vida. Las personas medicina son aquellas que saben escuchar, pero sobre todo lo hacen sin juzgar; son personas con las que, cuando hablas, sientes de inmediato que la vida se vuelve más ligera; son quienes te dan los mejores consejos y siempre tienen una sabia respuesta. Cuando llegas a ellas con un problema, te ayudan a verlo de otra manera. La academia me regaló dos personas medicina en mi vida académica: las maestras Ángela Mena Lozano y Beatriz Eugenia Henao Vanegas.

Edison: A mi madre, Olga, que siempre encontraba las palabras perfectas en momentos de flaqueza y cuyos pensamientos me acompañan siempre; a mi padre, Luis, que a pesar del cansancio nunca ha cedido ni lo hará; a mis hermanos, que siempre han estado cerca; a Lina, mi colega y amiga de aventuras, guía y brújula de nuestros senderos, fuente incansable de afectuosidad; a mi otra madre, Luz, quien ha hecho honor a su nombre iluminándome en la oscuridad, su sonrisa, su afecto y amor me ha ayudado a descubrir el mundo; a Josemita, que me ha mostrado la vida desde el arte, cuyo amor y compañía han sido refugio e inspiración, y que, sobre todo, me ha enseñado el maravilloso mundo de sentir, de sentir juntos; y, por último, a mí mismo, que a pesar del miedo que me invadía, nunca me detuve.

Agradecimientos

A nuestro asesor, Ariel, por su paciencia, por ser una guía constante y por su invaluable apoyo en este proceso. A la Institución Educativa Villa del Socorro y a su proyecto Villa Afro, y a su coordinadora Marcelina López Santos por acogernos y mostrarnos nuevos aprendizajes que enriquecieron nuestro camino. A nuestros compañeros, quienes nos acompañaron y compartieron este recorrido. Y, con especial gratitud, a la Universidad de Antioquia, que no solo ha sido nuestra alma máter, sino también parte de nuestro ser y de nuestra alma, moldeando nuestros pensamientos y acompañándonos en este maravilloso viaje.

Tabla de contenido

Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
Capítulo I: Una memoria imborrable: la comunidad afro en medio de la violencia.	12
1.1 Contextualización Villa del Socorro	12
1.1.1 Proyecto etnoeducativo Villa Afro	13
1.2 Planteamiento del problema	14
1.2.1 Las continuidades de la historia negra: entre la diáspora africana y las violencias del conflicto armado.	18
1.3 Justificación.....	21
1.4 Estado del arte	21
1.4.1 Categorías identificadas en las investigaciones reseñadas que aportan a los intereses de la presente investigación	25
1.4.2 Los hallazgos identificados en los estudios priorizados para este estado del arte.	30
1.5 Pregunta problematizadora.....	33
1.6 Objetivos	33
Capítulo II: El tallado conceptual de la investigación: una canoa que recorre el río	34
2.1 Etnoeducación: tejiendo saberes y memorias de la comunidad afro	34
2.2 Pedagogías de la memoria: la fuerza del pasado en la etnoeducación	40
2.3 Afro-reparación: sanando a través de la justicia y la memoria	47
2.4 El conflicto armado en Colombia: experiencias invisibilizadas	53
Capítulo III: navegando el río, una propuesta etnoeducativa y afro-reparadora	57
3.1 Enfoque epistemológico: rescatando las memorias silenciadas	57
3.2 Método: investigación acción.....	57

3.3 Wolfgang Klafki: trascendiendo la educación a través de la Didáctica Crítico-constructiva	60
3.4 Técnicas para la recolección de información	64
3.5 Consideraciones éticas	65
3.6 Análisis de información.....	65
Capítulo IV: Memoria, identidad y resistencia: resultados en el contexto de la afro-reparación ..	68
4.1 Raíces profundas y voces en el aire: la etnoeducación como posibilidad de dirigir la historia e identidad	68
4.2 Afro-reparación: reparar, reconocer y resignificar.....	78
4.3 Tiempo, memoria y resistencia: estrategias didácticas afro-reparadoras para la enseñanza del conflicto armado	86
Conclusiones	97
Recomendaciones	101
Referencias	103

Lista de tablas

Tabla 1 Fuentes investigativas revisadas para el estado del arte	22
Tabla 2 Ciclos de la investigación	60
Tabla 3 Ejemplo de codificación	66
Tabla 4 Matriz para el análisis de información	66

Lista de figuras

Figura 1 Ubicación geopolítica de la Comuna 2, Santa Cruz	12
--	----

Resumen

Este trabajo de investigación tiene como objetivo comprender los aportes de la etnoeducación a las pedagogías de la memoria en una perspectiva afro-reparadora con estudiantes de 7° grado de la IE Villa del Socorro, en la comuna 2 de Medellín. Se empleó el enfoque sociocrítico y el método utilizado fue la Investigación Acción, que permitió desarrollar e implementar una serie de propuestas didácticas basadas en Wolfgang Klafki y su didáctica Crítico-Constructiva, todo esto de la mano de una serie de técnicas de recolección de información como la observación participante, grupos focales y entrevistas a expertos. Esto nos facilitó el reconocimiento de las experiencias y vivencias de las y los estudiantes frente al conflicto armado, la comunidad afrocolombiana, las pedagogías de la memoria y la afro-reparación en la escuela, así como la identificación de relaciones temporales entre las violencias sufridas por las comunidades afrocolombianas y las vinculadas al conflicto armado.

Palabras clave: Etnoeducación, pedagogías de la memoria, afro-reparación, didáctica crítico-constructiva.

Abstract

This research aims to understand the contributions of ethnoeducation to memory pedagogies from an Afro-reparative perspective with 7th-grade students from IE Villa del Socorro, in Comuna 2 of Medellín. The socio-critical approach was employed, and the method used was Action Research, which allowed for the development and implementation of didactic proposals based on Wolfgang Klafki and his Critical-Constructive Didactics. This was accompanied by a series of data collection techniques such as participant observation, focus groups, and expert interviews. These methods facilitated the recognition of the students' experiences and perspectives regarding the armed conflict, the Afro-Colombian community, memory pedagogies, and Afro-reparation in the school. It also enabled the identification of temporal relationships between the violence suffered by Afro-Colombian communities and that related to the armed conflict.

Keywords: Ethnoeducation, pedagogies of memory, afro-reparation, critical-constructive didactics.

Introducción

Para Rubio (2010) citado en Domínguez (2019) las pedagogías de la memoria apuntan a:

La recuperación de la temporalidad como clave de reconocimiento de sujetos históricamente situados con una historia heredada y una por construir, a decir de la experiencia vivida y el horizonte de expectativa que se tensionan y que suponen un aprendizaje sobre los modos de problematizar el tiempo. (p. 25)

Motivados por la necesidad de visibilización de las comunidades afro en el marco de la violencia y el conflicto armado que han vivido desde tiempos casi inmemoriales, con el objetivo de comprender los aportes de la etnoeducación a las pedagogías de la memoria en Colombia, desde una perspectiva afro-reparadora con estudiantes de 7° grado de la Institución Educativa (IE) Villa del Socorro comuna 2 de la ciudad de Medellín (institución que plantea el autorreconocimiento, la multiculturalidad, y diversidad como pilares fundamentales para la comunidad), este trabajo se divide en cuatro capítulos: en el primer capítulo *Una memoria imborrable: la comunidad afro en medio de la violencia*, se parte de la caracterización del centro de práctica y de la comuna 2 donde se encuentra ubicada la IE, esto nos lleva al planteamiento del problema, la justificación, pasando a la construcción del estado del arte, que nos permitió plantear la pregunta y los objetivos de investigación.

En el segundo capítulo *El tallado conceptual de la investigación: una canoa que recorre el río*, se diseñó el marco teórico para nuestro trabajo y respondiendo tanto a objetivos como la pregunta de investigación identificamos 3 categorías que nos posibilitan abordar y estudiar el problema: etnoeducación, pedagogías de la memoria y afro-reparación.

En el tercer capítulo: *Navegando el río: una propuesta etnoeducativa y afro-reparadora*, encontramos el diseño metodológico, donde se observa el enfoque de investigación socio-crítico, el método investigación acción, la fundamentación teórica de la propuesta didáctica basada en la Didáctica Crítico-Constructiva de Wolfgang Klafki como parte del aporte a la enseñanza del conflicto armado colombiano y las técnicas de investigación utilizadas en la recolección de información.

Por último, en el cuarto capítulo: “*Memoria, identidad y resistencia: resultados en el contexto de la afro-reparación*” se exponen los resultados encontrados en la investigación, el análisis, conclusiones y recomendaciones de este.

Capítulo I: Una memoria imborrable: la comunidad afro en medio de la violencia.

1.1 Contextualización Villa del Socorro

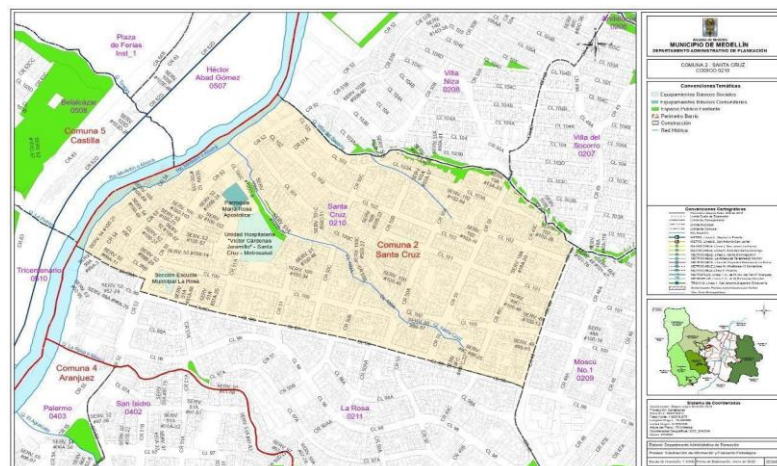
A Continuación, presentamos algunos datos relevantes encontrados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la IE el cual fue actualizado para el 2023 en el apartado caracterización del contexto situacional dice que:

La IE Villa del Socorro se localiza en el sector nororiental de Medellín, en el barrio Villa del Socorro, y cuenta con tres sedes: la sede principal (carrera 104 C número 48 – 50), la sede Fidel Antonio Saldarriaga (carrera 48-103b – 07) y la sede Villa Niza (Calle 104 A # 50A – 41). La sede principal de la IE Villa del Socorro está ubicada en una especie de centralidad ya que a su lado están entidades como, La Casa de la Justicia, el Centro de Salud, el Coliseo y la parroquia (p. 14).

En términos demográficos, la comunidad está mayormente compuesta por estratos uno (1) y dos (2), reflejando una población de bajos recursos económicos proveniente de barrios como Villa del Socorro, Villa Niza, Andalucía la Francia, Santa Cruz y Popular dos (2). “Las viviendas, que en su mayoría son casas de alquiler, cuentan con servicios públicos, las condiciones de vivienda han ido mejorando debido a la construcción de nuevos edificios en los cuales se han reubicado algunas familias que tenían sus casas en mal estado o se encontraban ubicadas alrededor de quebradas” (PEI 2023 p.16)

Figura 1

Ubicación geopolítica de la Comuna 2, Santa Cruz



Fuente: Alcaldía de Medellín (2020)

Sin embargo, es relevante mencionar que algunas viviendas presentan hacinamiento, que se ha incrementado debido al desplazamiento y migración de población tanto colombiana como extranjera. En cuanto a las actividades económicas predominantes en estas comunidades, se encuentran el comercio formal e informal, labores auxiliares de construcción, servicio doméstico, zapatería, carpintería, servicios de estética y belleza, reciclaje y diversos emprendimientos.

La IE Villa del Socorro, contextualizada en un entorno con múltiples dificultades, enfrenta problemáticas como el consumo de sustancias psicoactivas, desempleo, bajos recursos económicos, presencia de grupos armados al margen de la ley y situaciones particulares de cada familia, siendo consciente de estas realidades y trabajando para afrontarlas de manera integral.

(PEI) en el apartado de contexto institucional enmarca que:

La Institución educativa acoge diversas poblaciones vulnerables, estableciendo criterios específicos para su ingreso, permanencia y evaluación con el objetivo de promover la inclusión y equidad. Las poblaciones que convergen en la Institución son: grupos étnicos como afrocolombianos, raizales y ROM, discapacidad, capacidades o talentos excepcionales, extra-edad, venezolanos o en situación de frontera, víctimas de violencia, otras violencias del entorno familiar, desplazados, adultos iletrados, miembros de la comunidad LGTBI, condición de enfermedad, población rural (p. 17).

Lo que hace que la población estudiantil sea bastante diversa, por lo que la IE Villa del Socorro siempre este trabajando en pro de mejorar la convivencia escolar.

1.1.1 Proyecto etnoeducativo Villa Afro

En el PEI se especifica que "VillaAfro es un proyecto etnoeducativo, intercultural e inclusivo" que representa una estrategia formativa en la IE Villa del Socorro, orientada a fortalecer la identidad cultural, el reconocimiento mutuo, la aceptación, el autoconocimiento, el respeto y la valoración del otro. Desplegando actividades pedagógicas y culturales en sus tres sedes, el proyecto se apoya en la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) desde 2008, marcando el inicio de un proceso de integración comunitaria con una perspectiva intercultural.

Villa Afro busca sensibilizar y movilizar a los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos hacia el reconocimiento y aceptación de su identidad cultural, fomentando la autoaceptación. Para el resto de la población, aspira a promover el reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad

a través de actividades pedagógicas, lúdicas, culturales, reflexivas y colaborativas. El objetivo es forjar nuevas conciencias y concepciones que faciliten la construcción de relaciones inter e intrapersonales más enriquecedoras y la convivencia armoniosa en medio de las diferencias.

El carácter participativo, transversal e inclusivo del proyecto involucra a toda la comunidad educativa, fundamentándose en el principio de que la liberación es un proceso común. Esta integración con diversas áreas del conocimiento ha permitido que los jóvenes se apropien del proyecto, generando un sentido de empoderamiento que los impulsa a contribuir a la transformación del entorno escolar.

Villa Afro se organiza en cuatro líneas de trabajo: la cátedra de estudios afrocolombianos, las celebraciones y conmemoraciones, la investigación y la réplica. Los procesos investigativos escolares se llevan a cabo a través del Centro de Investigación Escolar Villa del Socorro y el Observatorio Etnoeducativo Villa Afro, espacios que fomentan la reflexión sobre la práctica pedagógica, el intercambio de conocimientos y el seguimiento de la implementación de la etnoeducación y la CEA en la ciudad. Este proyecto aspira a impactar a la comunidad educativa de Medellín mediante la creación de comunidades de aprendizaje, utilizando el cooperativismo como medio para lograr transformaciones significativas en la enseñanza de la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Villa Afro no solo representa un esfuerzo para fortalecer la identidad cultural y la convivencia armónica dentro de la Institución, sino que a su vez también ofrece un marco propicio para explorar la enseñanza del conflicto armado en Colombia desde una perspectiva etnoeducativa. De allí que la integración de la etnoeducación y la CEA en este proyecto proporciona un espacio valioso para reflexionar sobre las dinámicas históricas y sociales que han moldeado la realidad de las comunidades afrocolombianas, sus continuidades y discontinuidades y sobre todo su relación con el conflicto armado. Al comprender las experiencias, vivencias y perspectivas de las comunidades afrocolombianas en el conflicto, se puede propiciar el desarrollo de enfoques pedagógicos más sensibles y contextualizados, lo que puede promover la reconciliación, el entendimiento mutuo y la construcción de paz.

1.2 Planteamiento del problema

La enseñanza de la historia reciente del conflicto armado es un tema complejo para trabajar en la escuela, pero necesario. La enseñanza del pasado se ha concebido en la construcción del Estado nación, fortaleciendo esa mentalidad que se forjó sobre la unidad nacional y los valores patrióticos, esto nos ha hecho creer que olvidar es la mejor opción, se exaltó la vida de los grandes próceres de la independencia, una historia homogénea, lineal, se privilegió la voz de ciertos sectores como las élites políticas y religiosas, dándole voz a los grandes personajes e invisibilizando la de las personas del común.

Para el siglo XIX y parte del siglo XX la enseñanza de la historia servía como una herramienta con la cual se reflejaba los intereses de los grupos hegemónicos, de allí que la enseñanza de la historia cumpliera un papel fundamental en la concepción del Estado nación, donde se predominaba sustancialmente la visión de la historia de los grupos dominantes, de esta manera para López (1992):

La enseñanza o 'instrucción pública' ... fue una de las primeras materias que el gobierno acogió en sus decretos y leyes para garantizar una 'primera base del edificio social y sin la cual la República no es más que un vano nombre' (como se citó en Restrepo, 2018, p. 93).

Esto terminó por posibilitar que el Estado fuera capaz de extender su influencia y asegurar su legitimidad en un contexto de construcción nacional. La forma más fácil de lograr ello fue mediante decreto impulsado por Bolívar y Santander, que para López (1992) empezaron desde aproximadamente 1819 y 1821, allí no se mostraba una marcada diferencia con respecto al modelo educativo colonial.

Ya para mediados del siglo XIX surgen los manuales de historia, los cuales se convierten en una herramienta imprescindible para la enseñanza y sobre todo para terminar de legitimar el proyecto nación, estos manuales “se enmarcan en un proyecto que pretendía construir una historia útil para moldear las mentalidades de aquellos que leyeran sus páginas”. (Restrepo, 2018, p. 94) y “cumplieron con un papel y una función escenificadora y sacralizadora del pasado (Rocha, 2008; como se citó en Restrepo, 2018 p. 94)

Para inicios del siglo XX, las cosas no parecen cambiar y se siguen uniendo los caminos de la educación, la política y la religión. Pinilla (2003) menciona que por un lado las ideas políticas se defendían casi de manera fanática y de mesías, y por el otro los símbolos patrios tienen un aura

de santidad y misticismo, lo que reflejaba el papel del sistema educativo inculcando aún valores y narrativas que favorecen la clase dominante y su visión de la historia.

Pinilla (2003) menciona que hay dos elementos fundamentales que ayudan a entender la enseñanza de la historia en ese momento: 1. Fue aprobado no solo por el ministerio de educación sino también por la iglesia católica, lo que demuestra que el manual estaba en la misma vía que el pensamiento de la iglesia. 2. Los textos dedican más espacio a la república y a los presidentes del siglo XIX. La independencia y la colonia también son importantes, pero el origen de los pueblos americanos y la época precolombina apenas se mencionan.

La enseñanza del pasado para este caso indica una narrativa histórica religiosa y un etnocentrismo acentuado, desde lo cual se valoraba la contribución europea por encima de las culturas indígenas y afrodescendientes que quedaban relegadas, enmarcando que el progreso era exclusivamente europeo y que tendía a olvidar a los otros sujetos no pertenecientes allí.

Para 1948 y a raíz de los fenómenos de caos social representados en el famoso Bogotazo, el gobierno conservador se esfuerza en ajustar los designios políticos del país según su visión, impulsando por ejemplo la cátedra de la Historia Patria, que está consignado en el decreto 2388 de 1948, donde se busca el entendimiento de la historia nacional, el respeto hacia los líderes históricos y la valoración de los símbolos nacionales como elementos de gran valor para la cohesión social, la unidad nacional y el sentido de dignidad ciudadana.

De allí que por ejemplo el MEN consigne algunos objetivos principales para la enseñanza de la historia, para González citando al MEN:

En cuestiones que atañen a la índole, formación y desarrollo de la nacionalidad, a sus hombres, ideas y sistemas que han jugado papel preponderante, si los textos no interpretan cabalmente todo eso, si parten de bases inexactas, si desvirtúan notoriamente los hechos y la interpretación obvia y patriótica de las mismas, o tienden a modelar el alma colectiva en tipos sociales o políticos contrarios a las tradiciones del pasado glorioso, es claro que la libertad de enseñar la historia tiene que encontrar la valla de la supervigilancia del Estado, ya que evidentemente no sólo faltaría al fin social sino que lo destruiría sin remedio (MEN: 1949 citado en González, 2014, p. 34)

Los textos configuran elementos de saber y poder, pero no solo de manera interna, ellos también conforman elementos de hegemonía y legitimación en la sociedad, ligados a las grandes editoriales y a la normatividad vigente. La tensión está en el juego de la legitimación y la conformación del Estado y la nacionalidad a partir de la enseñanza, "el texto escolar tiene un régimen de producción específico propio de la empresa editorial y una forma de circulación al interior de las instituciones educativas" (Castro, 2001, cómo se citó en Vargas, 2018 p. 3)

Entre el periodo de 1958-1962 con Alberto Lleras a cargo del país se comienza a hablar de algo llamado "la educación para la convivencia y la democracia" y que de allí y en palabras de Gonzalo Vargas (1960) ministro de la época manifieste que:

El Frente Nacional es, antes que todo, en sí mismo, toda una campaña educativa que trata de luchar contra los viejos prejuicios, que, durante muchos años, algo más que un siglo, ha llevado a los estadios de la guerra civil y ha ensangrentado los campos de la Patria (Vargas, 1960 citado en Gonzales, 2015, p. 9)

Es entonces de allí donde se modifica parte del discurso sobre la historia, y gracias al Decreto N° 45 de 1962 que buscaba modificar el plan de estudios con un objetivo final como lo era el desarrollo económico del país y que apunta claramente hacia el futuro, dejando de un lado el pasado y más aun teniendo en cuenta los sucesos de "La Violencia" tan recientes.

Para el periodo del gobierno conservador de Belisario Betancur (1982-1986) y con una necesidad de acabar la violencia se abren los procesos de paz y diálogo con algunos grupos al margen de la ley, de allí que el presidente plantee la necesidad de educar políticamente y reconoce de manera implícita que las instituciones estatales no son las únicas que detentan el poder ni el eje exclusivo de la política (González, 2015, p. 13), lo que de una u otra manera dio pie a repensar la violencia y el conflicto dentro del país poniendo en mira sus causas y consecuencias.

En la constitución del 1991 se rehace la educación en Colombia, allí se busca que responda al contexto de las personas, de la historia en muchas vertientes dentro de los cuales sobresale la apertura al reconocimiento de derechos culturales estipulados en el artículo 7 de la constitución y el reconocimiento de un país pluriétnico y multicultural, que de pie al pensamiento crítico y humano y que permite a su vez la enseñanza de la historia reciente, lo que permite instaurar miradas sobre la violencia, sus causas y de cierta manera abrió la oportunidad de enseñarse en la escuela.

Aun así, para González (2015) la inclinación hacia normas pacifistas se reflejó en diversas propuestas curriculares, las cuales enfatizaban la formación en valores y la promoción de los derechos humanos, pero paradójicamente, esto resultó en una falta de atención hacia la violencia y los conflictos que han marcado la historia del país o que se estaban presentando a nivel urbano, pues el discurso de la paz se separa del estudio de la guerra, esto conlleva a un vacío en el tratamiento histórico del tema de la paz, priorizando un enfoque conductual donde las cifras o los datos brillaban y relegando el conocimiento casi teórico de los Derechos humanos.

Al separar el discurso de la paz del estudio de la guerra y los conflictos, se pasa por alto la experiencia y el sufrimiento de las víctimas, así como la historia de quienes han vivido directamente las consecuencias de la violencia, esto resulta en una mirada incompleta que no aborda desde los ángulos necesarios la complejidad del conflicto armado y sus consecuencias en la sociedad colombiana, en este sentido es vital reconocer la importancia de incluir la perspectiva de las víctimas, de los grupos étnicos y sus historias en cualquier análisis sobre la paz y la violencia en el país, al fin y al cabo, son ellos quienes llevan consigo las cicatrices de la violencia.

Por lo tanto, es crucial que la enseñanza de la historia reciente en la escuela se enfoque en incluir la perspectiva de las víctimas y sus historias, reconociendo el impacto humano del conflicto armado en Colombia y promoviendo una comprensión más profunda y empática de las causas y consecuencias de la violencia, esto permitirá que los estudiantes desarrollen una visión más completa y crítica de la historia de su país, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y pacífica.

1.2.1 Las continuidades de la historia negra: entre la diáspora africana y las violencias del conflicto armado.

Las personas de ascendencia africana han tenido una historia de invisibilización que se remonta a épocas coloniales, como lo expresan Cruz y Baracaldo (2019) pues “es posible afirmar que la esclavitud de los afrodescendientes tiene su origen en los contextos de la conquista y la colonización promovida y organizada por los europeos entre los siglos XVI y XIX” (p. 128) por lo tanto las comunidades afrodescendientes históricamente han luchado contra un legado de discriminación, segregación, y olvido estatal, estas comunidades han enfrentado fenómenos muy

violentos, guerras, conflictos armados, siendo víctimas excluidas de la historia oficial, como lo mencionan, Mosquera et al (2002):

La diáspora africana en tierras americanas es uno de los eventos de la historia humana con más trayectorias inconclusas, con más deudas por saldar, con más heridas sin curar, con más silencios cómplices de parte de los productores de discurso en las instituciones oficiales y académicas (p.14).

Desde este punto de vista la invisibilización de la historia ha perpetuado el racismo, discriminación, los estereotipos, e imaginarios que hoy por hoy se han entrelazado a otros tipos de violencia.

En relación con lo anterior García Araque (2017) manifiesta que, en 1851, durante el gobierno de José Hilario López, el Congreso de la República promulgó la Ley de Libertad de los Esclavos, conocida como la ley de abolición de la esclavitud. Esta ley marcó el fin del sistema de producción basado en la esclavitud y puso fin a la propiedad de los españoles sobre aquellos a quienes consideraban esclavos. Sin embargo, es importante destacar que la ley no mencionó específicamente a los africanos ni los reconoció como personas, en lugar de eso, se centró en la abolición de los métodos y sistemas de producción esclavista, liberando a los esclavos de sus cadenas, pero dejando intacta su identidad racial inferiorizada.

Es así como la ausencia de un discurso de reconocimiento por parte del Estado ha derivado en una ausencia de garantía a las políticas públicas y económicas para las comunidades afrodescendientes, los territorios, que no posibilita la defensa de sus derechos, los servicios básicos, no se promueve la paz y convivencia en sus territorios, perpetuando una continuidad en la negación de derechos, de su historia, su identidad, obligándoles a emigrar a otras partes del país, incluso salir de éste, esto permite que se dé un punto de quiebre con sus culturas, saberes ancestrales, con el territorio, el trabajo comunitario propio de las comunidades afrodescendientes.

Actualmente en Colombia diferentes colectivos y organizaciones siguen la lucha por la reivindicación de sus derechos, pero el conflicto armado interno de nuestro país los ha revictimizado, como lo menciona Espinosa Bonilla (2011) ocasionando desplazamiento forzado, masacres en espacios rurales y urbanos, desalojo, ocupación dirigida de los territorios por los actores armados, el asesinato selectivo de líderes y personas pertenecientes a los consejos

comunitarios, promoviendo con ello que la zozobra se apodere una y otra vez, en un círculo perverso de repeticiones violentas para las comunidades afrodescendientes.

Podemos tomar la etnoeducación como una herramienta fundamental para las pedagogías de la memoria y la enseñanza de la historia reciente desde la perspectiva de las comunidades afrodescendientes. La etnoeducación propone una transformación curricular donde se reconozca la diversidad cultural, desde un diálogo de saberes entre las comunidades que va más allá de la celebración del día de la afrocolombianidad, el día de la indigenidad o la diversidad cultural, pero el cambio se inscribe desde la formación de maestras y maestros, como lo argumenta Meneses (2015) “la formación de maestros y maestras configura de forma compleja continuidades y rupturas al status o lugar histórico, social, político, económico y cultural de la afrodescendencia como posibilidad epistémica en la educación y escuela colombiana” (p. 72) en el marco de una mirada descolonizadora de saberes y representaciones a estas comunidades.

La implementación de la Cátedra de Estudios Colombiano posibilita que se visibilice principalmente la historia de la comunidad afrodescendiente desde la llegada de la Diáspora Africana a la actualidad, los aportes políticos, culturales, y sociales que han brindado a nuestra sociedad. La CEA es una estrategia pedagógica decolonial y antirracista que promueve el conocimiento de la herencia africana en Colombia, visibilizando los aportes y saberes afrodiaspóricos en la identidad de los pueblos afrocolombianos, en relación con comunidades indígenas y mestizas Riveros Rueda (2014).

En este sentido la enseñanza las pedagogías de la memoria desde una perspectiva etnoeducativa permite reconocer las otras historias y apartar la mirada de una historia única, las pedagogías de la memoria desde una perspectiva afrodescendiente nos brinda la posibilidad de encontrar y reflexionar sobre las continuidades históricas en las dinámicas y acciones de la violencia que la comunidad afrodescendiente ha vivido desde la diáspora africana, en el contexto colombiano y a raíz del conflicto armado se ha vuelto más profunda y agresiva. Se hace necesario destacar que las comunidades étnicas, en este caso la afrocolombiana, han sido algunas de las víctimas más frecuentes y principales de la guerra, lo que nos permite socavar en el pasado silenciado con miras al futuro y la no repetición, esto nos permite cuestionarnos sobre qué lecciones son posibles de extraer del pasado y a su vez, abrir la posibilidad de brindar la voz a las experiencias de las comunidades negras, de allí que sea una invitación a avanzar hacia la erradicación del racismo y sobre todo al reconocimiento de las comunidades como sujetos políticos.

1.3 Justificación

Partiendo del problema de investigación planteado para este trabajo, la invisibilización de la historia de las comunidades afrodescendientes en la historia oficial, ha replicado una continuidad de actos racistas, de discriminación, estereotipos e imaginarios sobre los descendientes de África, injusticia epistémica que conectó con un nuevo ciclo como consecuencia del conflicto armado interno que ha vivido el país por más de 60 años.

Entendiendo que el Estado y la educación son dos estamentos que posibilitan la reivindicación de esta historia silenciada, desde nuestro campo del saber educativo construimos una apuesta desde las pedagogías de la memoria, que desde una mirada etnoeducativa pueda llegar a ser una medida afro reparadora, que permita el auto reconocimiento y reconocimiento de la historia, saberes, prácticas, y la cultura de las comunidades afrodescendientes.

Visibilizar esa otra historia, la que ha sido silenciada, la que no se ilustra con suficiencia en los textos escolares, posibilitar una transversalización de la etnoeducación y las Ciencias Sociales que permitan fomentar el aprendizaje desde la oralidad propia de las comunidades afrodescendientes para transmitir el conocimiento de generación en generación, resaltando el vínculo con el territorio, el trabajo comunitario, la cultura, los alabaos, arrullos, que han sido resignificados en diferentes momentos históricos, acoplándose a las realidades y necesidades del momento.

En este sentido las pedagogías de la memoria en la escuela, desde una perspectiva etnoeducativa, ha de posibilitar medidas afro reparatorias desde la construcción y resignificación de la identidad de las comunidades afrodescendientes, por lo que es necesario visibilizar las diferentes experiencias traumáticas que ha dejado el conflicto armado en los miembros de las comunidades afrodescendientes en búsqueda de una paz duradera, justicia epistémica y social.

1.4 Estado del arte

El estado del arte es una investigación documental que se centra en la indagación del conocimiento generado en un área específica, esta modalidad implica la recopilación, el análisis y

la síntesis de la información encontrada en documentos relevantes a nuestro interés investigativo y su objetivo principal es catalogar y sistematizar la producción de conocimiento en un área específica; sin embargo según Vargas y Calvo (1987, citado en Montoya, 2005), va más allá de esta labor descriptiva, ya que también permite realizar un análisis profundo de las tendencias y las lagunas que existen en el área seleccionada. De esta manera construimos un estado de arte en el cual se abordaron 14 investigaciones relacionadas con el área de interés, para luego continuar con el fichaje de las mismas, en las fichas se interroga sobre los siguientes aspectos que se desarrollarán a lo largo de este apartado: el contexto y los sujetos con quienes se desarrollaron las investigaciones reseñadas, los enfoques epistemológicos adoptados en dichas investigaciones, así como los métodos, técnicas, categorías teóricas priorizadas y los principales resultados o hallazgos derivados de estos estudios consultados en esta primera etapa de nuestra investigación.

Es importante aclarar que durante nuestra indagación a través de la búsqueda en diversas bases de datos académicas, hemos observado que en el contexto de nuestro interés con la comunidad afrodescendiente, resultó desafiante encontrar documentos y trabajos sobre la enseñanza del conflicto armado y la historia reciente desde una perspectiva etnoeducativa, por tanto fue necesario identificar trabajos que se aproximan a ese campo de estudio y en algunos casos se hizo imprescindible hacer relaciones entre las fuentes con el conflicto armado y la educación.

Tabla 1

Fuentes investigativas revisadas para el estado del arte

# De Ficha	Título	Autor	Año
1	Acceso a la etnoeducación de mujeres víctimas afrocolombianas sujetas al post acuerdo del conflicto en el Departamento de Nariño.	Byron Rodríguez Mosquera	2023
2	Reconstrucción de la memoria histórica y desarrollo del tejido social en comunidades afrodescendientes.	Amparo Judith Echeverri y Michael Fabian Hernández	2020
3	Palabra viva. Voces afrodescendientes fortaleciendo la escuela.	Enith Johanna Ortiz Cardozo	2021
4	La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas.	Fabio Alberto García Araque	2017
5	El Afro en la Escuela: Cátedra de Estudios Afrocolombianos.	Martha Liliana Romaña Andrade	2011
6	La escuela de cara al posconflicto: Una posibilidad para la reconstrucción de una memoria histórica del conflicto armado y el fortalecimiento de las prácticas de escritura en la ruralidad	Yarledys Palacios Salina	2018
7	Representaciones sociales sobre afrodescendencia: currículum, práctica y discurso pedagógico del profesorado	Yeison Arcadio Meneses	2014

# De Ficha	Título	Autor	Año
8	Etnoeducación afro pacífica y pedagogías de la dignificación	Elizabeth Castillo Guzmán	2016
9	La historia de las personas afrocolombianas a partir de las ilustraciones contenidas en los textos de Ciencias Sociales para la Educación Básica	María Isabel Mena García	2006
10	Rutas para perfilar el ecogenoetnocidio afrocolombiano: hacia una conceptualización desde la justicia histórica	Santiago Arboleda Quiñonez	2019
11	Reflexiones teóricas a partir de contribuciones de organizaciones de mujeres negras víctimas sobrevivientes a los procesos de reparación colectiva en Colombia.	Alba Lucía Cruz Castillo y Diana Baracaldo	2019
12	Acciones afirmativas y afro-reparaciones en Colombia. Una crítica desde Ubuntu.	Jean-Bosco Kakozi Kashindi	2015
13	Historia oral como opción política y memoria política como posibilidad histórica para la visibilización étnica por otra escuela	José Antonio Caicedo Ortiz	2008
14	De lo global a lo local en los repertorios de acción de las organizaciones negras frente al conflicto armado en Buenaventura.	Adriana Espinosa Bonilla	2011

Nota: fuentes consultadas en el estado del arte

El contexto y los sujetos de las investigaciones revisadas.

Hacemos referencia a los sujetos participantes en las investigaciones revisadas, esto nos permite comprender quienes son los actores priorizados en los estudios y cómo se desenvuelven en su entorno, contextualizar los hallazgos y significados. De esta manera encontramos que los estudios están concentrados en su gran mayoría en colectivos, organizaciones y comunidades de personas afrodescendientes en todo el territorio colombiano, con un total de 9 de los documentos investigados como son los de Arboleda, (2019); Caicedo, (2008); Castillo, (2016); Cruz & Baracaldo, (2019); Echeverri & Hernández (2021); Espinosa, (2011); Kakozi, (2015); Mena, (2006); Rodríguez, (2015). Mientras que por otro lado encontramos 5 documentos Arcadio, (2014); García, (2016); Ortiz, (2021); Palacios, (2018); Romaña, (2011), enfocados en las comunidades escolares, allí es posible encontrar estudiantes de primaria, así como maestros y maestras en formación.

Enfoques epistemológicos de los trabajos investigados.

Con los enfoques epistemológicos encontramos que el más empleado es el enfoque hermenéutico, lo encontramos en 11 de los trabajos: Arboleda, (2019); Caicedo, (2008); Cruz & Baracaldo, (2019); Echeverri & Hernández, (2020); Espinosa, (2011); García, (2016); Kakozi,

(2015); Mena, (2006); Ortiz, (2021); Rodríguez, (2023); Palacios, (2018). Este enfoque se basa en la exploración de fenómenos que son percibidos por la conciencia del sujeto que busca conocer, de esta manera se logra la interpretación y comprensión de la conducta humana desde aquellos que experimentan los fenómenos, creando así significados a partir de la experiencia vivida por los sujetos Carmona, (2019). Por otro lado, encontramos que el enfoque sociocrítico es hallado en 3 de los trabajos, Andrade, (2011), Castillo, (2016), Meneses, (2014), su objetivo consiste en modificar la configuración de las interacciones sociales y abordar cuestiones específicas surgidas a partir de estas, a través de la reflexión y acción conjunta de los miembros de la comunidad como lo menciona Alvarado & García, (2008)

Métodos y técnicas identificados en los trabajos investigados.

Se evidenció que el método análisis de contenido fue el más usado, este fue encontrado en 5 de las 14 investigaciones Caicedo, (2008); Cruz & Baracaldo, (2019); García, (2016); Kakozi, (2015); Mena, (2006), este método se emplea para interpretar una variedad de textos y medios, estos pueden contener una gama amplia de datos, entrevistas, discursos entre otros. Se destaca su capacidad para albergar información que, cuando se lee e interpreta de manera adecuada, nos permite acceder a un conocimiento más profundo sobre diversos aspectos y fenómenos de la vida social (Abela, 2002).

Así mismo, encontramos que el estudio de caso en Espinosa, (2011), Ortiz, (2021), Rodríguez, (2023) y la investigación acción participativa (I.A.P) en Arboleda, (2019); Castillo, (2016); Palacios, (2018) ocupan el segundo lugar en las tendencias investigativas, evidenciado en 3 fuentes de investigación consultada. El estudio de caso implica examinar y explorar un hecho, fenómeno, suceso o situación dentro de su contexto, lo que posibilita la comprensión profunda de su complejidad y, en consecuencia, un aprendizaje más amplio sobre el caso analizado y la distanciamiento de otros casos similares (Duran, 2012). Mientras que por el lado de la I.A.P., encontramos que este método permite al investigador reflexionar sobre sus propias prácticas, identificar una situación problemática y tomar medidas en conjunto con los sujetos participantes de la investigación (Zapata & Roldan, 2016). En menor medida encontramos otros métodos como lo son el análisis de discurso y la fenomenología.

En cuanto a las técnicas para la recolección de datos y en congruencia a los métodos encontramos que la revisión documental está presente en 10 de las fuentes investigativas analizadas Arboleda, (2019); Caicedo, (2008); Castillo, (2016); Cruz & Baracaldo, (2019); Espinosa, (2011); Kakozi, (2015); Mena, (2006); Ortiz, (2021); Rodríguez, (2023) y los grupos focales Andrade, (2011); Arcadio, (2014); Echeverri & Hernández, (2020); Ortiz, (2021) y la entrevistas, Andrade, (2011); Arcadio, (2014); Echeverri & Hernández, (2020); García, (2016); Ortiz, (2021) las encontramos en 4 ocasiones y en otras en menor medida, de forma descendente son: observación, diario de campo, y entrevistas.

1.4.1 Categorías identificadas en las investigaciones reseñadas que aportan a los intereses de la presente investigación

En el marco de este estado del arte hemos identificado varias categorías que pueden dar un sustento inicial a nuestro trabajo. En primer lugar, se encuentran las categorías de "*multiculturalidad*" e "*interculturalidad*". En segundo lugar, tenemos la categoría de "*memoria*", que incluye a su vez dos subcategorías relevantes: "*memoria colectiva*" y "*memoria histórica*". Luego, la tercera categoría significativa es "*etnoeducación*", con su subcategoría específica "*etnoeducación afrocolombiana*". Por último, nos encontramos con una categoría crucial para esta investigación: "*afro-reparación*", la cual nos permite entender la enseñanza de la historia reciente de Colombia desde una perspectiva etnoeducativa, como una medida de justicia restaurativa o acción afirmativa denominada en este caso "Afro-reparación". Estas categorías aportan algunos ejes que orientarán nuestra investigación.

Es importante mencionar que estas categorías que se exponen a continuación son las que fueron conceptualizadas en las investigaciones revisadas para el presente estado del arte, por su parte, en nuestro marco teórico (que será expuesto más adelante) se retoman algunos de estos elementos y se amplían de acuerdo con los intereses analíticos de nuestro estudio particular.

Multiculturalidad e interculturalidad

Las categorías de multiculturalidad e interculturalidad fueron exploradas en la investigación de Ortiz (2021). La multiculturalidad, tal como la aborda Ortiz, se interpreta como la intención de crear entornos donde diversas culturas coexistan sin la posibilidad de integrarse, este enfoque busca la reivindicación mediante la igualdad, pero al mismo tiempo propicia un choque cultural, pues ciertamente no hay intercambio entre las culturas, en muchas ocasiones se convierte en una búsqueda de identidad, aunque las prácticas hegemónicas predominen (Walsh, 2005, citado en Ortiz, 2021).

Adicional a esta categoría encontramos la interculturalidad, que es abordada por Ortiz teniendo de referente a Walsh (2005) como la posibilidad de crear relaciones e intercambios por encima de las diferencias tanto sociales como culturales, posibilita la valoración de sus valores, saberes y tradiciones, permite la comunicación con algunas premisas como lo son el respeto y la igualdad lo que permite la interrelación y el enriquecimiento sin dejar de ser independientes. De esta manera la interculturalidad se erige como el camino para desarrollar relaciones que rompen las barreras culturales y sociales, donde no hay una cultura predominante y una sometida sino la posibilidad de intercambio entre ambas.

Memoria

La categoría de memoria es abordada por dos fuentes consultadas: Ortiz (2021) y Palacios (2018). De acuerdo con los aportes de Palacios (2018), el concepto de memoria se define como "una reflexión a través de la cual se traen eventos del pasado al presente con una intención; es decir, no se recuerda sin un propósito establecido" (Jelin, 2012 en Palacios, 2018, p. 52) esto implica que la memoria es la manera en que interactuamos con lo pasado u ocurrido, permitiendo que eventos tanto felices como tristes adquieran significado en el presente. Se trata, por lo tanto, de la presencia activa del pasado en el presente.

Por otro lado, para Ortiz (2021) citando a Erll (2012) la memoria es la capacidad o la estructura dinámica e imperceptible que no solo facilita el recuerdo sino también el olvido, la memoria se erige como la base, tanto de la historia cultural como de las experiencias individuales, sirviendo como un vehículo para expresar emociones, experiencias, pensamientos y resistencias. De esta manera, la capacidad de recordar y olvidar señala la influencia de la memoria en la

formación de narrativas históricas, lo que ofrece también perspectivas diferentes para entender la memoria.

En este sentido se hace necesario abordar dos subcategorías de memoria: memoria histórica y memoria colectiva, presentes en dos de las fuentes consultadas, Enith Johanna Ortiz Cardozo (2021) y Yarledys Palacios Salinas (2018)

Para Pierre Nora (1993) citado por Palacios (2018) el concepto de memoria histórica refleja el esfuerzo de los grupos humanos por explorar y dar valor a su pasado, abordándolo con un respeto particular, esto implica interpretar y atribuirles significados a los eventos pasados, refleja entonces la relación entre el presente y el pasado, incluso, la percepción del pasado puede estar sujeta a las interpretaciones del presente y a las necesidades que trae consigo.

En tanto al concepto de memoria colectiva encontramos que, para una fuente investigativa, Ortiz (2021), se convierte en pilar fundamental de las comunidades afrocolombianas, de este modo y para Halbwachs (Citado en Ortiz, 2021) “es la que está fundamentada en la experiencia de una comunidad, es la que hace pervivir el pasado porque se encuentra entre diferentes personas de un mismo grupo” (p. 48). Es la acumulación de experiencias compartidas y que deja de lado lo individual, se construye y se mantiene a través de la comunicación y la transmisión de historias, tradiciones y eventos que de una u otra manera se vuelven significativos para la comunidad.

Etnoeducación

La categoría de etnoeducación está presente en 3 de las fuentes investigativas consultadas, autores como Fabio Alberto García Araque, Elizabeth Castillo Guzmán, José Antonio Caicedo Ortiz.

Desde esta perspectiva teórica Guillermo Bonfil (1995), citado en García Araque (2017) define el concepto de etnoeducación como una construcción colectiva que se dirige a preservar y ejercer las lenguas indígenas, a descolonizar la cultura, y a promover la cultura propia de estos pueblos, buscando que conozcan su verdadera historia, que valoren sus capacidades y recursos propios, y que tengan los conocimientos externos de la cultura de la sociedad dominante de la que ellos hacen parte.

García Rincón (2014), citado por Castillo (2016), argumenta que la categoría de etnoeducación contiene una fuerte tradición indigenista por sus orígenes en la idea del

etnodesarrollo planteada por Bonfil en 1982, el autor menciona que la educación endógena tiene tres características centrales: autodeterminación, participación comunitaria y diálogo de saberes, dinámicas que a su vez son propias de las comunidades negras y de sus territorios.

Castillo Guzmán (2016), cita a Rojas y Castillo (2005), quienes mencionan que, a partir de un rastreo conceptual sobre la emergencia de este concepto, la etnoeducación resulta de un desplazamiento y apropiación al terreno educativo del concepto de etnodesarrollo antes mencionados, desde este enfoque, se le atribuye centralidad al concepto de autonomía, entendida como la capacidad de decisión que tienen los grupos étnicos respecto a sus recursos culturales.

Por otro lado, García (2000) citado en Caicedo (2008) define la etnoeducación como un proyecto en pro del control cultural sobre el pasado de los grupos étnicos, que se ha constituido en una alternativa para revertir la negación e inferiorización histórica de las comunidades indígenas y afrodescendientes, dándole así una educación acorde a las realidades culturales, sociales, económicas y políticas de los grupos étnicos, en consonancia con sus cosmovisiones, que busca socializar sus valores, tradiciones y legados para el fortalecimiento de la identidad étnica.

Finalmente, en la investigación de Elizabeth Castillo (2016), se define la etnoeducación como el derecho a una educación propia que tienen los indígenas, afrodescendientes, raizales, y gitanos, que lleve a su reconocimiento, respeto y trato de manera igualitaria en relación con las diferentes culturas. Se busca revolucionar el sistema educativo tradicional y transformarlo desde una perspectiva más diversa de la población en general.

Surge una subcategoría *Etnoeducación afrocolombiana*, que se define a partir de la CEA donde se especifica que es una educación de afrocolombianos para afrocolombianos y para los colombianos, desde la ley 70 de 1993 se le da un sustento político, ya que desde allí se fomentó y ejecutó por parte del Ministerio de Educación en conjunto con una comisión pedagógica y representantes los afrocolombianos, una política específica para los afrocolombianos.

Afro-reparación

El concepto de afro-reparaciones fue retomado en 2 de las fuentes investigativas consultadas, por autores como: Elizabeth Castillo, Alba Cruz y Diana Baracaldo

Resulta importante el abordaje del concepto de afro-reparaciones para la enseñanza de la historia reciente colombiana y desde una perspectiva etnoeducativa con el enfoque de justicia

restaurativa, donde la experiencia de las y los estudiantes permitan el reconocimiento del otro, de su historia, de su humanidad, el conocer, estudiar, analizar la historia de las comunidades afrodescendientes relacionadas con el conflicto armado, que permita esa reparación se haga desde las comunidades hacia la sociedad, y viceversa.

Reconociendo que las comunidades afrodescendientes por décadas han sido invisibilizadas por la historia oficial desde tiempos de la esclavitud, situación que se repite en el presente donde los testimonios de las víctimas del conflicto armado han sido silenciadas por lo tanto excluidas del relato oficial, Gómez de Mantilla sostiene que las afro-reparaciones se vinculan a la justicia descolonial, ya que la desigualdad persiste y se reproduce de distintos modos instaurando una nueva colonialidad del poder, inscribiendo el pasado en el presente, donde se perpetúan formas sistémicas de violencia como: genocidios, desplazamientos masivos, destrucción ecológica y deshumanización, es necesario una transformación social. Gómez de Mantilla (2007) citado por Castillo (2016)

Desde la investigación documental que se hizo para este estado del arte, se pone en nuestro radar un enfoque que toma relevancia desde las afro-reparaciones. Para Gómez (2007) citado por Castillo (2016) "hace parte de la larga tradición de la justicia reparativa, y en este caso en particular surge con los movimientos por la abolición de la esclavitud que marcaron de modo fundamental el final del siglo XIX"(p 353), por lo que resulta pertinente preguntarse por las afro-reparaciones desde el enfoque de la justicia reparativa, donde las comunidades afrodescendientes luchan batallas para reclamar los derechos que han sido negados desde la época de la esclavitud, de esta manera las afro reparaciones se vincula con la justicia restaurativa y descolonial.

Alba Cruz y Diana Baracaldo (2019), argumentan que desde su componente histórico las comunidades negras han vivido daños y afectaciones, desde ese punto surgen los movimientos sociales afrocolombianos con el fin de reivindicar a sus comunidades desde sus conocimientos ancestrales, culturales, sociales, y desde sus territorios, de esta manera y a partir de estas acciones afirmativas las afro-reparaciones incentivan a disminuir la desigualdad que han sufrido estas comunidades, por lo que se debe dar garantías en todo orden. Velandia y Restrepo (2016) citada por Castillo y Baracaldo (2019) afirman que además del interés por aspectos como la racialización y discriminación racial, también han adquirido cierta relevancia asuntos que relacionan las políticas de acción afirmativa con el enfoque diferencial desde las medidas de reparación a los desplazados

y víctimas por el conflicto armado o, en una perspectiva más estructural, con lo que se ha denominado afro-reparaciones.

El concepto de afro-reparación es esencial para diseñar herramientas que, desde el enfoque etnoeducativo y las pedagogías de la memoria, permitan a las comunidades afrodescendientes colombianas encontrar una reivindicación con su pasado, presente y futuro.

En este sentido Castillo y Baracaldo (2019) perciben la educación como acto liberador, configurando un puente de anclaje con las afro reparaciones para, a partir de estas visibilizar las comunidades, sus tradiciones, conocimientos y saberes ancestrales, sus aportes e iniciativas en la contribución de políticas públicas orientadas a la reivindicación de las comunidades afrodescendientes desde los diálogos de saberes y la garantía de los derechos humanos.

1.4.2 Los hallazgos identificados en los estudios priorizados para este estado del arte.

De los 14 documentos consultados para este estado del arte, decidimos seleccionar 7 investigaciones Andrade, (2016); Arcadio, (2014); Castillo, (2016); Cruz & Baracaldo, (2019); Echeverri & Hernández, (2020); García, (2016); Kakozi, (2015); Ortiz, (2021); Palacios, (2018). Desde nuestra perspectiva y los objetivos específicos de nuestra investigación, identificamos que son relevantes para nuestra propuesta de la enseñanza del conflicto armado desde una mirada etnoeducativa como una medida afro-reparadora.

Evidenciamos la importancia de reconocer que las comunidades afrodescendientes han librado luchas históricas por el reconocimiento de su humanidad y cultura, por ello se hace necesario que la cultura afrodescendiente que históricamente ha sido subyugada por otras culturas dominantes tengan la posibilidad, según Ortiz de “rescatar sus saberes, su cosmovisión y sus aportes a la sociedad [...] generar dinámicas sociales enfocadas al diálogo de saberes y a la vinculación de otras culturas sin imposición, intención de cambio, o supremacía” (2021, p. 42). Aun así y para Castillo Guzmán (2016) “Aún se reproducen en la vida escolar saberes que estereotipan, ocultan o invisibilizan la historia y la cultura de las personas afrodescendientes” (p. 358), de esta manera la etnoeducación se convierte en una herramienta que contribuye a que estos procesos educativos con enfoque étnico, en este caso, las comunidades afrodescendientes del territorio colombiano, sean eficaces en la búsqueda de fomentar y resignificar su historia, creencias,

costumbres, ideologías, cultura, sus saberes y sobre ese desarraigo con el territorio, este último que, desde su cultura tiene un papel principal en su cosmovisión, estos aspectos se han afectado significativamente a consecuencia del conflicto armado interno colombiano.

Se destaca la importancia de reconocer y valorar la diversidad étnica en Colombia, como está contemplado en el Artículo 7 de la constitución colombiana y de combatir la invisibilización y el racismo hacia los grupos étnicos minoritarios, quienes tienen derecho a ser tratados de forma igualitaria a otros grupos culturales, como está consignado en el artículo 13 de la Constitución. Aun así, estas comunidades también han sufrido las consecuencias del conflicto armado, las luchas y resistencias de estas comunidades históricamente se han convertido en una especie de espiral en la que vuelven a vivir una y otra vez una vida de incertidumbre marcada por la violencia. La etnoeducación con el enfoque afro no la hace exclusiva para esta comunidad, ya que es desde los afrodescendientes, para los afrodescendientes y la población en general, precisamente lo que se busca es que se conozca su historia, cultura, y saberes ancestrales y que se genere un intercambio entre las diferentes comunidades, por tal motivo es una herramienta que posibilita el trabajo en las escuelas y que permite que desde la misma comunidad afrodescendiente se puedan abordar sus perspectivas, sus recuerdos y sus experiencias sobre el conflicto armado y sus implicaciones como comunidad.

Por otro lado, el enfoque etnoeducativo desde las afro-reparaciones en la escuela puede abrir la puerta a que en otras instancias sea posible construir estrategias que contribuyan a los procesos de reparación colectiva, y de construir alianzas y redes de apoyo para fortalecer la lucha por la afro-reparación y la atención diferencial a las comunidades negras en Colombia.

En este contexto, y como se mencionó anteriormente, resulta imperativo abordar conceptos clave como la multiculturalidad y la interculturalidad. Ortiz (2021) argumenta que la población afrocolombiana, por ejemplo, ha experimentado la influencia dominante de otras culturas, lo que resalta la necesidad de pasar de una mera tolerancia a establecer relaciones basadas en el intercambio de tradiciones, conocimientos e identidades. Este impacto no se limita únicamente a las interacciones sociales, sino que también abarca aspectos identitarios, políticos y religiosos, que deben ser abordados desde la escuela, reconocer a las comunidades permitirá abrir la visión sobre los hechos traumáticos que han vivido los afrodescendientes como consecuencia del conflicto armado.

Así mismo, es necesario explorar el papel de la memoria en las comunidades afrocolombianas, Ortiz (2021) entiende:

Los procesos que se mantienen de tradición oral y la pervivencia de la memoria de cualquier grupo cultural, son el resultado de una relación con el otro y del reconocimiento genuino de los demás para conformarme yo como sujeta a la memoria es un tema fundamental[...] La memoria no puede desvincularse de la oralidad y de su tradición, la palabra viva que enriquece y que perdura es el fomento de la memoria de los pueblos que han sido segregados históricamente, la palabra es la que permite que la memoria resista y que puede generar diferentes interpretaciones de los hechos pasados, la palabra enriquece la identidad y fortalece la cultura (p. 48).

Por lo tanto, en la reconstrucción de la memoria colectiva esta se vuelve un insumo para el proceso afro reparador, que luchan día a día las comunidades afrodescendientes, desde los diferentes colectivos que piden al Estado colombiano una verdadera reparación, no solo desde lo económico, también piden justicia restaurativa, el reconocimiento desde la historia oficial, piden el reconocimiento de su humanidad que les ha sido negada y violentada históricamente.

En este contexto crucial, surge la necesidad de establecer una conexión sólida y profunda entre la memoria, la cultura y la promoción de la etnoeducación, elevándose a la categoría de mecanismos esenciales de reparación dirigidos específicamente a la población afrodescendiente, este enfoque se erige como una estrategia integral y transformadora, cuyo propósito trasciende el simple acto de recordar, abarcando la reconstrucción activa y consciente de las identidades y experiencias de las comunidades afro, especialmente en el contexto de superación de las secuelas derivadas del conflicto armado.

Al dirigir estos mecanismos reparadores desde el ámbito educativo, se potencia su impacto positivo al incidir directamente en el proceso formativo de las generaciones presentes y futuras. La escuela entonces se convierte en un espacio fundamental para la reivindicación de la memoria, la valorización de la cultura afro, y la promoción de la etnoeducación como herramienta clave para la reconciliación y el fortalecimiento comunitaria.

1.5 Pregunta problematizadora.

¿De qué manera la etnoeducación contribuye a las pedagogías de la memoria en Colombia desde una perspectiva afro reparadora con estudiantes de 7° en la IE Villa del Socorro comuna 2 de la ciudad de Medellín?

1.6 Objetivos

Objetivo general

Comprender los aportes de la etnoeducación a las pedagogías de la memoria en Colombia, en una perspectiva afro-reparadora con estudiantes de 7° grado de la IE Villa del Socorro comuna 2 de la ciudad de Medellín.

Objetivos específicos

- Identificar algunos rasgos de la etnoeducación que aporten a las pedagogías de la memoria.
- Analizar los aportes de las pedagogías de la memoria como mecanismo afro reparador en la escuela.
- Desarrollar una propuesta didáctica que recoja los aportes de la etnoeducación a las pedagogías de la memoria desde una perspectiva afro-reparadora en la escuela

Capítulo II: El tallado conceptual de la investigación: una canoa que recorre el río

Para nuestro trabajo y respondiendo tanto a objetivos como la pregunta de investigación identificamos 3 categorías que nos posibilitan abordar y estudiar el problema: *etnoeducación*, *pedagogías de la memoria* y *afro-reparación*. En este sentido la etnoeducación es retomada desde autores como Axel Rojas, Elizabeth Castillo, Juliana Arbeláez y Paulina Vélez con una fuerte influencia del antropólogo Guillermo Bonfil. En tanto a la categoría de pedagogías de la memoria encontramos a las autoras Martha Cecilia Herrera y Jeritza Merchán con su texto sobre Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente. Y la última categoría, Afro-reparación sustentada en Elizabeth Castillo, Claudia Mosquera, Agustín Lào-Montes.

2.1 Etnoeducación: tejiendo saberes y memorias de la comunidad afro

Una de las categorías más importantes que aborda nuestro trabajo de grado es el de *etnoeducación*, y con el propósito de ofrecer los fundamentos teóricos necesarios para este estudio, presentamos en un primer momento las disciplinas y autores en que se fundamenta la categoría, pasando luego a hablar acerca de la historia y definición del concepto, para finalmente mostrar algunos atributos y críticas acerca de la etnoeducación.

Senderos del conocimiento: disciplinas y autores que sustentan la etnoeducación

Como argumentan Arbeláez y Vélez (2008) la etnoeducación surge como parte integral del proyecto de etnodesarrollo, el objetivo central fue otorgar mayor relevancia a las concepciones acerca de la naturaleza y el desarrollo propio desde las distintas etnias en todos los aspectos sociales y desde múltiples discusiones en las que, expertos en disciplinas como la antropología, el derecho, la sociología, y representantes de minorías étnicas, todos ellos comprometidos con la defensa de una educación propia para los grupos étnicos minoritarios e indígenas, propusieron una contraposición al enfoque estatal prevaleciente.

Es así como la educación se convierte en una disciplina central para orientar estos debates, pues como menciona Rojas y Castillo (2005) esta educación, en un primer momento indígena,

buscó diseñar proyectos educativos que estuvieran en el mismo camino de las realidades de cada comunidad, de allí que sea necesario reafirmar su cultura y modos de vida, donde se nota la importancia de la transmisión de la identidad cultural. Es necesario entonces entender qué papel juega la educación y por ende también la escuela en la integración de las comunidades en la sociedad y el país.

A su vez encontramos en el derecho otra disciplina relevante para la etnoeducación, pues desde este se definen los derechos educativos y culturales de las comunidades étnicas, se desarrollan políticas y programas educativos inclusivos que se adapten a las necesidades de las comunidades étnicas, como lo exponen Arbeláez y Vélez, “la expresión servicio público puede leerse desde las poblaciones étnicas como *etnoeducación* para nombrar las políticas de multiculturalidad del Estado y las obligaciones gubernamentales en relación con las comunidades étnicas” (2008, p.59). Es así como el derecho resulta fundamental, en tanto proporciona el marco legal necesario para el reconocimiento y la protección de los derechos educativos y culturales.

Raíces: origen y evolución de la etnoeducación.

Para conocer la historia del concepto de etnoeducación se hace indispensable retomar las discusiones o los primeros antecedentes de este concepto en Colombia. Para Arbeláez y Vélez (2008) hay que retomarlo desde aproximadamente 1976, que aunque se llamaba *educación diferenciada* ya sembraba la primera columna para la etnoeducación, según estos autores el Ministerio de Educación Nacional, a través del decreto 088 expresa por primera vez su interés por respetar las culturas autóctonas y así reformar el sistema educativo para ofrecer a los pueblos indígenas la posibilidad de acceder a una educación que responda a sus necesidades y la posibilidad de desarrollar sus propios planes de estudios.

Esto conllevó algunas dificultades en su implementación, pues para estos autores:

Las dificultades para que dicho proyecto se llevara a cabo era la dominación de la educación por parte de la Iglesia Católica, ya que en 1887 se celebró el Concordato entre la Misión Católica y el Estado y fue renovado en 1973. A partir de la Ley 20 de 1974 la educación escolarizada para los grupos étnicos en Colombia pasó a estar en manos de la Iglesia bajo la modalidad de contrato, con la misión de evangelizar, con el poder de administrar y dirigir

las escuelas. También tenían la facultad para crear, trasladar escuelas y nombrar docentes. (Arbeláez y Vélez, 2008, p.9)

Estos elementos nos permiten comprender cómo el concepto de etnoeducación surge a modo de respuesta a los desafíos y necesidades que se plantean desde la diversidad cultural al ámbito de la educación. De allí que para transitar de la noción de educación diferenciada a la de etnoeducación es necesario entender que esta última surge al trasladar y adoptar el concepto de etnodesarrollo al ámbito educativo, tal y como se menciona en una cita dentro de Rojas y Castillo (2005, p. 18), fundamentada en Bonfil (1982), en la que se expone el concepto de autonomía como baluarte, pues permite que los grupos étnicos asuman el horizonte de sus comunidades, involucrando un cambio en las relaciones dentro de la sociedad y sus culturas hegemónicas, que ya no serían definidas en términos de dependencia sino de reconocimiento y respeto, enmarcando las luchas que surgen debido a las tensiones generadas por las interacciones entre los diversos grupos étnicos, particularmente los indígenas y el gobierno colombiano (Rojas y Castillo, 2005).

Hasta 1984 se constituye el grupo de etnoeducación gracias a la resolución 3454, con el cual se busca “incentivar programas etnoeducativos en los pueblos indígenas” (Triviño y Palechor, 2006, p. 148) pero solo hasta 1994 con la Ley 115 o Ley General de Educación son incluidos otros grupos étnicos aparte de los indígenas, donde encontramos a los afrocolombianos, ROM y raizales y ya para el año 1998 con el Decreto Número 1122 de Junio 18 de ese mismo año, encontramos las "normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones"

Horizontes: un diálogo sobre etnoeducación

El concepto de etnoeducación toma una fuerza considerable a raíz de la declaración de San José en Costa Rica en el año 1981, de allí que para Guillermo Bonfil (1981) cómo se citó en Arbeláez y Vélez (2008) se entienda la etnoeducación cómo:

"Un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que permite, conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, formar a sus individuos para ejercer su capacidad social de decisión, mediante el conocimiento de los recursos de su cultura,

teniendo en cuenta los valores del grupo étnico que permitan un reconocimiento y a la vez relación con otras culturas y con la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto" (p.13)

Guillermo Bonfil fue un autor de referencia constante con relación a las definiciones de etnoeducación, sus reflexiones sobre la identidad cultural y la educación lo convirtieron en figura del campo de etnoeducación, por ello es por lo que constantemente las definiciones de estas hacen referencia a su pensamiento. En el caso colombiano en 1984 el MEN se basó en su trabajo para constituir el grupo de etnoeducación a través de la resolución 3454 cómo lo mencionan nuevamente Arbeláez y Vélez (2018). Así, encontramos entonces el Artículo 1, con el cual se definió la etnoeducación como “un proceso social permanente inmerso en la propia cultura, el mismo que requiere la adquisición del conocimiento, valores y habilidades para el desarrollo y capacitación plena sobre control social de la comunidad” (Art. 1, Resolución 3454 de 1984, MEN), se subraya la importancia de que la educación pueda estar arraigada a las realidades sociales, económicas y culturales de las comunidades étnicas, a su vez que buscan la autonomía y el desarrollo de las mismas para ejercer un control de su propio destino.

Con la Ley General de Educación de 1994 encontramos otra de las definiciones de etnoeducación, en esta se incluyen otros grupos étnicos además de los indígenas, por lo tanto, aparecen los afrocolombianos, ROM y raizales. El capítulo 3 con el artículo 55 define la etnoeducación cómo:

La educación para grupos étnicos es la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones. (p. 14)

La inclusión de otros grupos étnicos además de los indígenas refleja un avance significativo hacia una comprensión más amplia de la diversidad cultural y aún más en reconocer la importancia de garantizar una educación sensible para las diferentes comunidades étnicas en el país.

Y por último encontramos la definición de Artunduaga (1996) cómo se citó en Rojas y Castillo (2005) en la cual la etnoeducación representa una herramienta viable y legítima que

posibilita a los grupos étnicos la formulación y ejecución de planes educativos adaptados a sus especificidades culturales, económicas, sociopolíticas entre otras, con esto en mente la etnoeducación se define como el proceso en el cual los integrantes de una comunidad interiorizan, construyen y adquieren conocimientos así como desarrollan habilidades y destrezas en consonancia con sus propias necesidades, aspiraciones e intereses.

Hilos conductores: atributos de la etnoeducación

Para hablar de etnoeducación hay varios atributos observables que resaltan las características o cualidades del concepto que permiten entender que es y cómo funciona, desde esa necesidad de que la educación permita reconocer la diversidad étnica y cultural del país.

Como lo mencionan Rojas y Castillo, (2005) sobre las características del concepto:

La etnoeducación es flexible, bilingüe, intercultural, colectiva y participativa; se basa en la investigación y el conocimiento propio que se tiene, el proceso de enseñanza se realiza fundamentalmente en grupo y busca promover los valores de la vida y el trabajo colectivo (CRIC 1989:10). (p. 82)

Los atributos antes mencionados los podríamos definir también como principios, como lo menciona Arbeláez y Vélez (2008) los pueblos indígenas permiten vivir en armonía con su entorno social y natural, esta visión del mundo expresada en una gran diversidad lingüística, basada en el derecho a la autonomía y la participación en su propia educación, la interculturalidad, entendida como el intercambio entre culturas, que contribuye a una sociedad más justa.

La flexibilidad y progresividad son claves en los procesos etnoeducativos, se adaptan a las necesidades y valores de cada grupo étnico, consolidándose a través de procesos investigativos y los conocimientos adquiridos, finalmente la solidaridad interna fortalece a las comunidades étnicas y les permite mantener su identidad en un mundo diverso.

Los ecos de la travesía: interrogando la etnoeducación

Cómo resultado de la etnoeducación en el ámbito institucional algunos autores como Calvo y García (2013) consideran que la política educativa no ha estado bien diseñada, pues actualmente consideran que hay tres modelos educativos presentes en Colombia y que trabajan de manera separada: el primer modelo es la educación para indígenas, el segundo modelo la educación para afrocolombianos y el tercero la educación para la comunidad no étnica. Para estos autores esto significa que la educación no ha abordado correctamente la interculturalidad y que por ello los grupos étnicos han sido segregados tras una falsa ilusión de pureza que los separa y que su coexistencia es casi nula, por consiguiente, consideran que la etnoeducación como parte de esto ha contribuido a la perpetuación de esto y aún más preocupante el de agravar la situación.

Mientras tanto para Arbeláez y Vélez (2008) el proceso educativo de la etnoeducación es complejo, pues busca integrar dos culturas en una misma persona, lo cual puede ser confuso y desafiante, esta dificultad surge porque la persona está en medio de la cultura dominante y la tradicional con valores, principios y costumbres que se contraponen, a su vez entienden 3 desafíos importantes:

1. Los jóvenes indígenas pueden considerarla como un retroceso en su desarrollo.
2. Los ancianos suelen preferir que se mantenga el modelo tradicional oral indígena y se oponen a su implementación por su origen estatal.
3. Existe un interés en que la etnoeducación se extienda a todos los niveles educativos, no solo a las comunidades étnicas, ya que, en un país tan diverso, esto podría ser una ventaja, y se debería promover que la sociedad en su conjunto valore la diversidad.

En el caso de la etnoeducación afrocolombiana y su incursión en el ámbito educativo, el Ministerio de Educación Nacional transmitió una interpretación poca exacta, así pues, para García Araque (2007) el MEN sugirió que esta educación se limitará únicamente al reconocimiento y enseñanza de algunos aspectos cómo lo son el patrimonio cultural, las danzas, la música, la oralidad o la gastronomía, cuando estos elementos solo son algunos de lo que conforman la riqueza afrocolombiana.

Travesías de la etnoeducación

Vemos entonces como la implementación de la etnoeducación en Colombia enfrenta diversos desafíos que complican tanto su objetivo intercultural y cómo el reconocimiento de la diversidad étnica que, en algunos casos es debido al modelo educativo pues puede ser interpretado como una diferenciación y segregación o por otro lado una interpretación superficial de los grupos étnicos.

En este contexto la etnoeducación cobra importancia en la actualidad pues reconoce y fomenta la riqueza cultural las comunidades étnicas, al mismo tiempo es una lucha constante contra la discriminación y la búsqueda de la inclusión junto al fortalecimiento de la identidad de los estudiantes al posibilitar el conocimiento y reconocimiento de su historia junto a los saberes y cosmovisiones de las comunidades, así la etnoeducación contempla la educación como un proceso vital que va más allá de la adquisición de conocimientos externos, sumando otras dimensiones como las emociones y la importancia de la misma existencia.

Ahora bien, en el caso de la enseñanza del conflicto armado encontramos implicaciones desde la etnoeducación, en la cual es importante involucrar dimensiones como la oralidad, las tradiciones, lo emocional, social y cultural de las personas y las comunidades afectadas por la violencia, así se busca asegurar que la enseñanza sobre el conflicto armado considere las identidades culturales de los diferentes grupos étnicos y no perpetúen estereotipos ni prejuicios.

2.2 Pedagogías de la memoria: la fuerza del pasado en la etnoeducación

Las pedagogías de la memoria se erigen como una posibilidad crucial en el contexto colombiano para plantear reflexiones sobre la memoria de eventos traumáticos y significativos en nuestra historia reciente, ya que no solo implica la transmisión de experiencias pasadas sino la reflexión y construcción crítica de sus implicaciones en el presente y en el futuro, en este sentido abordaremos las pedagogías de la memoria en un primer momento examinando sus disciplinas y autores, posteriormente la historia de la categoría y su definición, para finalmente abordar sus atributos y críticas.

Voces y visiones de las pedagogías de la memoria

Una de las disciplinas centrales para la categoría “pedagogías de la memoria” es la educación, desde la cual se tejen puentes con otras disciplinas, articulando saberes y procesos pertinentes para la enseñanza del pasado reciente, como lo mencionan Herrera & Merchán (2012):

La historia cultural de la educación resalta la centralidad de la experiencia para comprender las prácticas sociales y las formas de constitución de los sujetos, destacando el papel de la memoria y de la narración para la articulación y procesamiento de ésta. (p. 3)

Las autoras también argumentan que la educación es definida como el proceso a través del cual los individuos se forman a través de las relaciones e interacciones con el otro y con lo otro, en este sentido se intencionan a transmitir, conservar o transformar lo ya conocido teniendo en cuenta los conocimientos que forman las identidades individuales. Sin embargo, hay muchas esferas sociales que convergen y que implican tensiones y conflictos entre el conocimiento y el poder (Herrera & Merchán, 2012).

La historia es también un pilar fundamental en las pedagogías de la memoria, pues es crucial en la construcción de memoria colectiva, con ayuda de ella se puede descifrar el pasado y encontrar herramientas que ayuden a comprender los eventos, situaciones y actores que han tenido influencia en el presente, y que nos invita a pensar y cuestionar la presencia del pasado en el presente, la construcción y reconstrucción de una memoria colectiva y el cuestionamiento de las narrativas oficiales históricas.

Herrera & Marchan (2012) afirman que la historia como disciplina se ve obligada a cuestionar y revisar su origen y los compromisos tanto sociales como políticos que le han forjado, propone reinterpretar lo que se ha considerado como historia oficial o las relaciones entre historia y memoria para comprender el presente y la construcción del futuro.

Esta relación entre la historia y la memoria es de constante tensión, porque aunque estén estrechamente relacionadas también hay diferencias importantes, pues en el caso de la memoria se le considera subjetiva y selectiva que puede estar enmarcada por emociones, experiencias y es transmitida a través de distintas formas como puede ser la narración o la tradición oral, por otro lado la historia es la reconstrucción del pasado basada en la investigación y el análisis de fuentes, para de esta manera ser objetiva y veraz; con esto en mente, la relación entre estas dos disciplinas permite afianzar la reflexión sobre el pasado y la construcción de identidad individual y colectiva y sobre todo con miras a la construcción del futuro.

Las ciencias políticas también tienen un papel en las pedagogías de la memoria, para Rabotnikof (2007) citado por Domínguez (2018) se habla de los procesos políticos de transmisión, por lo tanto, las políticas de la memoria son aquellas “(...) formas de gestionar o de lidiar con ese pasado, a través de medidas de justicia retroactiva, juicios históricos-políticos, instauración de conmemoraciones, fechas y lugares, apropiaciones simbólicas de distinto tipo” (p. 267). En este sentido las ciencias políticas y las pedagogías de la memoria tienen una relación compleja, pues desde esta disciplina se analiza cómo la memoria se utiliza al modo de herramienta política para legitimar el poder, construir identidades nacionales, se silencian otras historias, y al mismo tiempo, pueden contribuir a promover una cultura de la paz y respeto de los derechos humanos.

Herrera & Merchán (2012) citando a Virno (2003) nos mencionan que la memoria social se presenta como una herramienta para validar la humanidad en el ámbito social y para responder críticamente a estos “contextos políticos significativos”, por lo tanto, resulta fundamental establecer “ciudadanías memoriales” conformadas por personas críticas que, a partir de la memoria viva, expongan el potencial ideológico de cualquier estrategia totalizadora que busque legitimar el olvido.

Trayectorias de las pedagogías de la memoria

La historia de las pedagogías de la memoria se remonta a la segunda mitad del siglo XX cómo lo exponen Herrera & Merchán (2012) en gran parte debido al genocidio Nazi. Para estas autoras, en muchos ámbitos sociales y de conocimiento se muestra gran preocupación e interés por los cambios en la percepción del tiempo humano, a raíz del surgimiento de movimientos sociales, descolonización y el ya mencionado Holocausto Judío.

En este sentido, Legarralde & Brugaletta (2017) cómo se citó en Domínguez (2018) hacen referencia a la necesidad de políticas y métodos educativos implementados en esta época con una intención clara, la de promover entre la población una comprensión histórica de los crímenes con relación al nazismo y a otros regímenes autoritarios. Por otro lado, Vélez (2012) distingue 3 aspectos fundamentales para entender las preocupaciones por la memoria:

1. Los conflictos políticos decoloniales y los nuevos movimientos sociales surgidos en Occidente desde 1960 buscaron directamente reconfigurar la narrativa histórica en curso después del período postmoderno.

2. La difusión globalizada del discurso sobre el Holocausto desde los años 80 y su utilización paradigmática como un "tropo universal" para expresar metafóricamente el trauma histórico en contextos locales.
3. La comercialización de la nostalgia impulsada por la industria cultural.

Así mismo para Cabrera (2005) cómo se citó en Vélez (2012) la memoria encuentra su lugar desde lo político debido a la ola de democratización de la década de los 80, con sucesos como la expansión de los derechos humanos, el final de la Guerra Fría y la globalización económica.

En el caso de América Latina “el tema de la memoria constituyó, en este periodo, debates importantes en el seno de sociedades que se han dado a la tarea de revisar diversos aspectos sobre su pasado reciente (sistemas dictatoriales, etapas de transición, instauración de democracias)” (Herrera & Merchán, 2012. p. 3) y que se ve claramente reflejado en países del Cono Sur cómo lo son Chile y Argentina, pero por otro lado en Colombia encontramos que desde los años 70 los problemas políticos han tenido soluciones parciales, sin embargo, persisten hasta hoy, adaptándose a nuevos actores y condiciones. Como muestra de ello es el conflicto armado tan irregular con grupos guerrilleros, paramilitares, narcotraficantes y fuerzas estatales, generando terror y desolación en la población (Herrera & Merchán, 2012) lo que ha demostrado una gran dificultad para la construcción de memoria, pues el olvido parece la salida fácil.

Voces del olvido: interpretaciones de las pedagogías de la memoria.

Las pedagogías de la memoria se orientan en 4 sentidos, que para Rubio (2010) cómo se citó en Domínguez (2018) versan de la siguiente manera:

1. La reinstauración de la temporalidad como un elemento crucial para identificar a individuos situados en la historia, con un pasado recibido y un futuro por edificar. Esto se basa en la experiencia vivida y las expectativas que se entrelazan y ofrecen un aprendizaje sobre cómo abordar el tiempo de manera crítica.
2. La segunda se refiere al significado histórico y al carácter de la experiencia humana que aprecia el tiempo y sus implicaciones tanto en el pasado como en el futuro.

3. La tercera se centra en las vivencias durante regímenes dictatoriales o autoritarios, especialmente en Latinoamérica entre los siglos XIX y XX. Estos regímenes buscaban controlar la memoria mediante el silencio para justificar actos genocidas.
4. Las formas actuales de estructurar el poder han alterado la percepción del tiempo y el significado de la experiencia compartida, extendiendo el presente y fomentando el olvido.

De este modo, es claro que para Herrera & Merchán (2012) y siguiendo a Virno (2003) la pedagogía de la memoria se presenta como una vía para validar lo humano en lo social y para ser una respuesta crítica al orden social en contextos políticos complejos. En este sentido, es fundamental formar ciudadanías memoriales compuestas por individuos críticos que, desde la memoria viva, exponen el potencial ideológico de cualquier estrategia totalizadora que justifique el olvido (citado en Osorio & Rubio, 2006). Desde esta perspectiva cobra mucha relevancia analizar las sociedades que han experimentado conflictos políticos o traumas colectivos, como lo son Argentina y Chile, donde la pedagogía de la memoria juega un papel muy importante en la reconstrucción social y la reconciliación. Y en el caso colombiano como una forma de resistencia en un país donde el conflicto ha sido particular, incesante y continuo.

En este contexto las pedagogías de la memoria para Domínguez (2018):

Puede referirse al desafío de enseñar la historia de pasados recientes, visibilizar a los vencidos, contribuir a la comprensión de nuevas lecturas de la historia (reencontrarse con el pasado, descubrir cómo cobra vida en el futuro...), cuyos horizontes de expectativa se marcan por dos vértices: la honestidad radical y la educación ética. (p. 255)

Por ello es que para Herrera & Merchán (2012) las pedagogías de la memoria deben funcionar como un proceso de rescate, reconocimiento y miras hacia el futuro, su objetivo es rescatar y revelar los aspectos olvidados de la historia recordando lo que ha sido relegado al olvido, pero sigue presente en la memoria colectiva, permitiendo que las voces de aquellos que han sido silenciados sean escuchadas y se conviertan en parte integral del relato histórico.

En consecuencia y para nuestro trabajo vemos la necesidad de adentrarnos en 2 aspectos fundamentales de las pedagogías de la memoria. Las narrativas testimoniales y la memoria histórica.

Herrera & Merchán (2012) señalan que las narrativas testimoniales cobran relevancia a partir de la segunda mitad del siglo XX y se basan en testimonios directos de testigos o participantes de eventos sociales e históricos específicos. Moraña (1997), según lo citado por Herrera y Merchán (2012), explica que las diferentes formas de narrativas, como el documentalismo y la historia oral, se interpretan y analizan de manera variada en distintos contextos discursivos

Sumado a esto para Joan Carlos Melich (cómo se citó en Domínguez, 2018) propone 3 aspectos fundamentales para la transmisión de testimonios en la educación. 1: Memoria Literal (histórica), 2: Pedagogía de la memoria (simbólica), 3: La palabra testimonial (narración). En consecuencia, las narrativas testimoniales son para Domínguez (2018):

La redención del pasado hecho historia, historizar la memoria, pensar la política... se podría señalar [que] hay una extraña complicidad entre el pasado y el presente: cuando prestamos oídos a las voces amigas, fijándose el hilillo de aquellas voces representan el eco que enmudeció el tiempo, los que nos han precedido dejan su huella anclada a nuestra historia, asunto esencial en el proceso educativo, es esa presencia de los ausentes, la que traduce una exigencia del pasado: no puede despacharse a la ligera. En suma, narración del pasado hecho historia. (p. 261)

En cuanto a la memoria histórica encontramos que para Domínguez (2018) la memoria histórica implica la recuperación de eventos específicos ocurridos en un tiempo determinado, reconstruyendo los momentos fragmentarios de la historia, estos relatos buscan comprender los traumas experimentados, generando debates sobre aspectos de la historia reciente mediante la escritura de la memoria de generaciones pasadas y presentes.

Sin embargo, para Vélez (2012) basándose en Todorov es aceptar un enfoque ejemplar, implica ser dinámico y capaz de explorar cómo la violencia política influye en la formación de identidades y en las acciones políticas. Además, implica comprender de manera integral las nuevas vivencias de diversos actores y reflexionar sobre ellas desde una perspectiva pedagógica como parte de la historia reciente de Colombia. Esto implica un “duelo individual y colectivo (psicosocial), para suturar ficcional y narrativamente el dolor causado por el recuerdo, aportando a su enunciación analógica y dialogante con el dolor del otro en escenarios públicos.” (Vélez, 2012, p. 261)

Palabras grabadas: atributos de las pedagogías de la memoria.

Como lo menciona Herrera & Merchán (2012) las pedagogías de la memoria se caracterizan por su capacidad para rehabilitar la memoria individual y colectiva a través de un proceso reflexivo sobre el sentido humano, busca rescatar y explicar los olvidos, visibilizando lo relegado al olvido en la historia, la pedagogía teje una compleja red de relaciones entre memoria e historia, ficción y realidad, escritor e investigador y testimonio vivencial, abarcando tanto lo íntimo y lo privado.

En este proceso, la esperanza juega un papel fundamental, se convierte en el motor que impulsa la búsqueda de la verdad y está basado en el aprendizaje del pasado y en los recuerdos de dolor.

En este sentido Domínguez (2018) hace referencia a cómo la enseñanza de la historia reciente con especial atención a las voces silenciadas por la versión oficial se convierte en un desafío importante, las pedagogías de la memoria buscan visibilizar a los vencidos y ofrecer nuevas perspectivas del pasado, basa su dimensión política en comprender cómo llegamos a ser lo que somos y cómo afrontar un pasado traumático.

Las narrativas en torno a las pedagogías de la memoria

Dentro del análisis de las prácticas sociales encontramos que, cómo lo mencionan Herrera & Merchán (2012) muchas instituciones comúnmente asociadas con la imposición de normas, como prisiones, campos de detención, establecimientos educativos etc., pueden generar problemas al tratar de entender cómo estas memorias han sido recordadas, transmitidas e interpretadas dentro de la socialización y la subjetivación y cómo estas esferas entran en juego para la constitución de la memoria. Por consiguiente, para Jaime Peris (2008) cómo se citó en Herrera & Merchán (2012) “muestra de qué modo los textos testimoniales sufrieron transformaciones de acuerdo con los contextos políticos y culturales en los cuales fueron elaborados y transmitidos” (2012, p. 10), en consecuencia, para las autoras se plantea la necesidad de redefinir lo que previamente se había establecido como la historia oficial, así como de explorar las intersecciones entre historia y memoria.

La diversidad de enfoques para el tratamiento de las narrativas testimoniales como lo expresan estas autoras, reflejan la naturaleza híbrida de estas, de allí que estén en la intersección entre memoria e historia, ficción y realidad pueden presentar desafíos en torno a la interpretación de estas.

En conclusión, si bien diferentes instituciones sociales pueden moldear cómo la memoria es recordada o transmitida, se hace necesario que haya otras miradas, en consecuencia la necesidad de redefinir la historia se vuelve un menester que permite indagar sobre las intersecciones entre historia y memoria, en este sentido los testimonios se convierten en una posibilidad para comprender los sucesos desde una perspectiva vivencial y sobre todo humana, es necesario abordar la memoria no solo desde la consideración de diferentes perspectivas, sino también la valoración de testimonios personales que nutre nuestra comprensión del pasado.

La vinculación de las pedagogías de la memoria con una perspectiva etnoeducativa se basa en el reconocimiento de la diversidad, aceptando y valorando las diferentes cosmovisiones y experiencias presentes en la sociedad, la memoria colectiva permite recuperar y transmitir los relatos, experiencias y tradiciones de los grupos históricamente silenciados, que, para las comunidades y para la población en general es importante, pues es el reconocimiento del papel que juegan en la construcción de la historia e identidad nacional tan fragmentada.

2.3 Afro-reparación: sanando a través de la justicia y la memoria

Las afro-reparaciones es una categoría baluarte en el ámbito de justicia e igualdad en la comunidad afro, con la intencionalidad de ofrecer un marco teórico pertinente para abordar y comprender esta categoría, comenzamos explorando las disciplinas y autores que la fundamentan, a continuación, analizamos su historia y definición, donde profundizamos sus significados y alcances, para finalmente adentrarnos en sus atributos y críticas.

Voces afrodescendientes: contribuciones académicas a las afro-reparaciones

Para Lao-Montes cómo se citó en Mosquera y Barcelos (2007), las afro-reparaciones son complejas, puesto que implican la articulación de muchas variables, cuestionamientos que pueden ser filosóficos, políticos y retos prácticos, aun así, las afro-reparaciones pueden interpretarse como

una manera de plantear demandas contra la desigualdad, la discriminación, pero a su vez confrontar al Estado. La filosofía podría brindar aspectos morales y éticos dentro de las afro-reparaciones, explorando incluso implicaciones de responsabilidad moral y justicia histórica.

Por otra parte, la política ha desempeñado un papel importante dentro de las afro-reparaciones, para Martínez (2007) se refieren a las responsabilidades del gobierno de asegurar que las comunidades negras disfruten de los derechos a raíz de la Constitución Política de Colombia de 1991 y la Ley 70 de 1993. El propósito de estas normativas es garantizar una serie de derechos colectivos, culturales, políticos, económicos y territoriales, con el fin de proteger la diversidad cultural del país, aunque para el mismo autor y con relación a normativas transicionales como la Ley de Justicia y Paz (975 de 2005) es claro que “no consagra ningún concepto de reparación que favorezca realmente a las víctimas del conflicto” (2007, p. 435)

Por su parte, Óscar Almarío García, citado en Mosquera y Barcelos (2007) amplían el campo de las afro-reparaciones a la Historia, la Antropología y otras disciplinas de las ciencias sociales y humanas, sugieren lanzar un programa de investigación a largo plazo sobre temas relacionados con las reparaciones de las comunidades negras como es la memoria de la esclavitud, integrado por miembros de las comunidades negras, tanto académicos como no académicos, y por otros profesionales de las Ciencias Sociales y Humanas y que buscaría identificar evidencias como conexiones entre problemas históricos y contemporáneos de los grupos afrodescendientes.

Un legado de resistencia: la historia de las afro-reparaciones en Colombia

Las raíces de las afro-reparaciones en Colombia se hunden en la oscura época de la esclavitud africana, desde entonces, las comunidades afrocolombianas han emprendido una lucha incansable para que sus derechos sean reconocidos y busca ser reparados de los perjuicios que quedaron en consecuencia de la esclavitud, el racismo y la discriminación.

Según Castillo Guzmán (2016), quien cita a Gómez (2007), las afro-reparaciones se inscriben en la amplia trayectoria de la justicia reparatoria, su origen se remonta a los movimientos que luchan por la abolición de la esclavitud, los que tuvieron un impacto profundo a finales del siglo XIX, una larga lucha iniciando con la exigencia de la compensación justa del trabajo no remunerado y el mal ocasionado por la esclavitud. Precisamente el reconocimiento de la historia, los derechos y la reparación de daños causados por la esclavitud, el racismo y la discriminación a

las comunidades afrocolombianas son esenciales para lograr la búsqueda de una paz duradera y la reconciliación de la sociedad colombiana.

En ese sentido Castillo Guzmán (2016) hace énfasis en que la justicia afro-reparadora se encuentra propiamente ligada a la justicia decolonial, considerando que las desigualdades persistentes y su constante reproducción en diversas formas dan lugar a una nueva "colonialidad del poder". Esta situación, que inscribe las causas del pasado tienen consecuencias en el presente, manifestándose en actos violentos tales como genocidios, presentando desplazamientos masivos, lo que conlleva a la destrucción ecológica y deshumanización de estas gentes, por lo que se requiere implementar medidas que retribuyan y permitan una transformación social.

Autoras como Cruz y Baracaldo (2019), citando a Lao-Montes, argumentan que la subordinación de las personas negras hunde sus raíces en un patrón de poder colonial que surgió a mediados del siglo XVI, tiempos en el que se dio la conquista de las Américas, el comercio de personas esclavizadas y la consolidación de los imperios europeos modernos, todo ello enmarcado en el proceso de globalización capitalista. Las afro-reparaciones surgen como acto de resistencia a esas políticas de dominación, de ahí pues que las afro-reparaciones deben fundamentarse en una política que repare la memoria de la esclavitud, reconociendo sus repercusiones y la conexión entre este pasado con las desigualdades presentes y las posibilidades de un futuro liberador.

Por lo tanto es necesario que el Estado se convierta en garante de la normativa que permita que las medidas afro-reparadoras sean pertinentes y eficientes, para Kakozi Kashindi (2015) la Constitución de 1991 sirve como base legal para las medidas de "afro-reparaciones", es así como en las raíces de estas reparaciones se encuentran principalmente africanos convertidos en persona esclavizadas y, en tiempos más recientes, en el desplazamiento forzado de personas negras y afrocolombianas, así las afro-reparaciones van en camino a una justicia restaurativa, permitiendo una ruptura de ese ciclo repetitivo de dolor que históricamente han vivido las comunidades afrodescendientes.

Históricamente diferentes movimientos han liderado luchas en favor de restituir los derechos y reparar las comunidades afrodescendientes como lo mencionan Mosquera y Barcelos (2007) citando a Lao-Montes, quienes ubican el inicio de las movilizaciones latinoamericanas en la década de 1970, con el encuentro Panafricano celebrado en Cali (Colombia) en 1977. Esta época marcó un cambio en el patrón de dominación y surgen movimientos sociales a partir de la década de 1990 y hasta el año 2001, cuando la Conferencia Mundial contra el Racismo de Durban

consolidó el esfuerzo por el reconocimiento de los derechos de las personas afrodescendientes, en el caso del territorio Colombia; la Constitución de 1991 y la Ley 70 de 1993 representaron hitos importantes en la discusión de estas problemáticas, aunque también se reconocen las limitaciones de estos procesos.

Las afro-reparaciones son un proceso esencial para la justicia, el trato igualitario, que permite el desarrollo de las comunidades afrodescendientes en Colombia, su implementación efectiva requiere un compromiso político profundo por parte del Estado, la sociedad y las comunidades afrodescendientes. Es necesario el trabajo mancomunado por las medidas dirigidas a reconocer, restaurar y compensar los daños causados a las comunidades afrodescendientes a lo largo de la historia, desde la esclavitud hasta las formas que en la actualidad se sigue perpetuando la discriminación y racismo que en este caso como víctimas del conflicto armado han sufrido.

Reconstruyendo legados: el significado de las afro-reparaciones

Las afro-reparaciones son un conjunto de medidas políticas, económicas, sociales y culturales destinadas a reparar los daños causados a los descendientes de África, personas esclavizadas tras la trata transatlántica, y que a consecuencia de la esclavitud e invisibilización de su historia han sufrido el racismo, la discriminación, la opresión y la marginalización.

Para Lao-Montes, citado en Mosquera y Barcelos (2007) “las afro reparaciones han de sustentarse en una política de la memoria de la esclavitud y sus consecuencias y en la relación que dicho pasado tiene con el presente de desigualdad y con los posibles futuros de liberación” (p.26), de igual manera Lao-Montes, nos dice que las respuestas de los movimientos afrodescendientes encuentran fundamento en la conceptualización de las afro reparaciones como un postulado ético-político que abarca un conjunto amplio de medidas necesarias para contrarrestar los impactos nocivos del racismo anti negro en el contexto de la modernidad capitalista.

Como lo mencionamos anteriormente, las reparaciones se deben dar en los diferentes ámbitos, como lo menciona Martínez (2007), si bien a primera vista podría parecer extraño, las afro-reparaciones no se enfocan solamente en una compensación económica, también en la búsqueda de recuperar y sanar el territorio ancestral. Indiscutiblemente para las comunidades afrodescendientes, el territorio es un espacio fundamental donde se construye, reproduce y

transforma su cultura, a partir de esta relación profunda con la tierra, estableciendo vínculos entre las comunidades, el entorno natural y la sociedad en general.

Agustín Lao Montes (2007) nos dice que “la justicia reparatoria conjuga redistribución con reconocimiento y abarca varias esferas de injusticia, las afro reparaciones suman reclamos materiales y simbólicos: tanto salarios de compensación como salarios de valorización” (p. 138). Por lo tanto, las afro-reparaciones abarcan diferentes ámbitos desde la compensación económica, el reconocimiento cultural, hasta la participación política de las personas afrodescendientes con que tiene como fin, la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

Cruz y Baracaldo (2019) analizan las afro-reparaciones como acciones específicas para compensar las desventajas históricas y la discriminación de la población afrodescendiente, este enfoque surge ante el creciente interés en la racialización y la discriminación racial, lo que ha impulsado el debate sobre las políticas que conllevan a acción afirmativa y las medidas de reparación diferenciadas para grupos marginados como los desplazados y las víctimas del conflicto armado. En un marco más amplio, las afro-reparaciones también se relacionan con la reparación estructural, que busca abordar las causas profundas de la desigualdad y la discriminación y que en el marco del conflicto armado lucha contra las violencias y el racismo estructural que se han enlazado con las del pasado reciente.

Afro-reparaciones: restaurando símbolos

Para las afro-reparaciones es un menester hablar del territorio, pues busca preservar los territorios ancestrales como lugares rituales y culturales de las comunidades étnicas y que a raíz del conflicto armado se ha convertido en una necesidad de defensa. Como lo argumenta Mosquera y Barcelos (2007), es crucial la reivindicación de la propiedad colectiva y de la vida, así como su lucha para que los actores armados respeten su neutralidad y permitan la permanencia de sus comunidades en los territorios ancestrales.

En este sentido las afro-reparaciones no buscan lo material únicamente sino también desde lo simbólico, un atributo necesario de mencionar y que se ve reflejado en lo dicho por Luis Gerardo Martínez Miranda, citado en Mosquera (2007), pues plantea varias peticiones con relación a la reparación:

- La primera es la devolución de los cuerpos de los fallecidos.
- La segunda es la posibilidad de transitar libremente por los territorios ancestrales, además de la recuperación y el saneamiento de estos.
- La tercera, de índole política, es que el gobierno garantice el disfrute de los derechos establecidos para ellos en la Constitución Política de 1991 y en la Ley 70 de 1993.
- La cuarta es la creación de un programa especial que aborde las violaciones de los derechos humanos en sus territorios.

Por ello y para nuestra investigación vemos necesario hacer enlaces con otra de nuestras categorías fundamentales, las pedagogías de la memoria. Es crucial entender cómo las afro-reparaciones, tanto simbólicas como materiales contribuyen a dar voz y luz a la memoria colectiva e individual cómo una capacidad para rehabilitarlas, en consecuencia, encontramos el primer enlace, pues para Herrera & Merchán (2012) las pedagogías buscan mediante un proceso de reflexión sobre el significado humano, se propone recuperar y esclarecer los olvidos, destacando lo que ha sido dejado de lado en la historia.

Otro de los enlaces visibles es abordado desde la devolución de los cuerpos, pues es mucho más que el reconocimiento y respeto de los fallecidos y sus familias, ya que se convierten en un acto fundamental para dignificar y resaltar la memoria de los individuos y enaltecer las experiencias de grupos oprimidos y que en este contexto es un procesos simbólico y educativo que permite a la comunidad afrocolombiana de reconectar con su historia.

Las afro-reparaciones y las pedagogías de la memoria tienen conexiones y objetivos similares, el objetivo de reconocer y reparar las injusticias históricas y sufridas por comunidades afrocolombianas es uno de estos puntos importantes, y, la posibilidad de incorporar las afro-reparaciones en la educación promueve una compensación profunda, crítica y cultural de las comunidades afrocolombianas.

Replanteamiento crítico de las afro-reparaciones

Existen diferentes perspectivas sobre la forma más efectiva de abordar la desigualdad racial, y surge el cuestionamiento de si las afro-reparaciones cumplen con la efectividad e impacto que se busca en cuanto a acciones afirmativas duraderas en las comunidades afrodescendiente, su

implementación efectiva depende de muchos factores, no solo del Estado. Como lo menciona Kakozi (2015) “las acciones afirmativas no deben ser simplemente asimiladas a las políticas sociales del Estado de bienestar que se focalizan en la pobreza y/o vulnerabilidad de las poblaciones afrodescendientes, como tipo de intervención del Estado”. (p.75) El autor enfatiza en que las acciones afirmativas con un alcance más extenso se distinguen sutilmente de las afro-reparaciones, en otras palabras, las acciones afirmativas forman parte de las afro-reparaciones, aunque no las representan en su totalidad. El mismo Kakozi (2015) argumenta que:

Si bien son loables los esfuerzos que se han llevado a cabo, desde las políticas sociales o políticas públicas focalizadas para mejorar la vida de los afrodescendientes de Colombia, es necesario que esas acciones afirmativas abran sus márgenes de actuación, para pensarse realmente como afro-reparaciones (p. 77).

El autor afirma que es fundamental que las personas negras asuman la responsabilidad de combatir la imagen negativa que existe sobre ellas y su cultura, esta percepción errónea perpetúa los prejuicios raciales, en los que se basa el racismo, la discriminación racial y la exclusión social no pueden existir sin los prejuicios raciales que las sustentan.

El camino de las afro-reparaciones

En conclusión, las afro-reparaciones representan algunos desafíos, dentro de los cuales se pueden confundir con otras categorías u otras acciones debido a las finalidades que buscan, pues pueden ser confundidas únicamente con medidas económicas, sin embargo, las afro-reparaciones se construyen también desde lo simbólico. Este aspecto es fundamental para comprender la naturaleza de las afro-reparaciones, y es que no es únicamente las compensaciones materiales sino también el reconocimiento de dignidad, de territorios ancestrales y la restauración de identidades y culturas, es así cómo se reconoce el legado histórico de violencia y opresión y se busca la reconciliación y la justicia.

2.4 El conflicto armado en Colombia: experiencias invisibilizadas

El conflicto armado en Colombia ha tenido graves consecuencias para la población, miles de personas han perdido la vida, ya sean civiles, miembros de grupos armados ilegales o miembros

de fuerzas armadas de Colombia, además de las personas que han sido desplazadas de sus hogares y comunidades, generando una crisis humanitaria a gran escala.

En Colombia históricamente ha habido una situación particular sobre el reconocimiento de un conflicto armado, especialmente desde algunos sectores políticos que han optado por negar la existencia del conflicto armado interno, sin embargo, el Derecho Internacional Humanitario (DIH) determina que el caso colombiano es catalogado así. A pesar de la complejización del conflicto que llevó a una inestabilidad en las fronteras nacionales, afectando a otros países de la región, nuestro conflicto se reconoce como interno (no internacional) y según el DIH 3 características principales: -los actores armados tienen responsabilidad de mando unificado, -tienen capacidad de control territorial, -y capacidad militar para desplegar acciones armadas sistemáticas.

El conflicto armado en Colombia es multifacético y de ninguna manera igual a otros conflictos alrededor del mundo, porque si en un conflicto regularmente se violan derechos en el de Colombia aún más, incluso no se puede hablar de dos partes en el conflicto, hablamos de muchas más partes, donde incluso la población civil se ve involucrada.

La enseñanza de pasado: una concepción hegemónica y patriótica

La enseñanza del conflicto armado históricamente ha tenido una visión nacionalista puesto que se le ha dado protagonismo a los héroes patrióticos, visibilizando solo una parte de la historia, la institucionalidad ha jugado un papel fundamental partiendo desde sus intereses de hegemonizar cultural, social, y políticamente, ha dejado de lado las voces de las víctimas, partiendo de los intereses de una sociedad para olvidar, ocultar y posicionar ciertos temas que conllevan a una coyuntura histórica, es por esto que hablamos de esa historia negada u oculta, que invisibilizado las otras historias en la historia oficial.

De igual forma, esto también se ve reflejado en los manuales o textos escolares, como lo expresa, Escobar Rincón (2018) los textos escolares de las Ciencias Sociales se acomodan a un interés ideológico particular de las élites o de los regímenes políticos, buscando difundir un determinado sistema de creencias imponiendo una perspectiva acomodada de los hechos. Por tanto, es allí donde la historia revictimiza, pues se deja de un lado lo vivido por las víctimas sometiéndolas al olvido.

Las visiones encontradas en los libros de textos sobre el conflicto armado en Colombia no han respondido al momento en que se encuentra la realidad nacional, en este sentido encontramos que la historia de violencia parece seguir escondida para la escuela, impidiendo que las nuevas generaciones puedan hacer relaciones sobre esos hechos históricos que se vivieron en el pasado y tiene consecuencias en el presente, González (2014) argumenta que:

Las representaciones de la historia nacional recreadas por los manuales escolares de ciencias sociales (...) organizan y transforman en memoria hechos y personajes del pasado; conceden relevancia a unos fenómenos y procesos por encima de otros, y como contrapartida construyen olvidos y exclusiones. (p. 33)

Por lo tanto, estas representaciones son influenciadas por la ideología de quienes controlan, son responsables de organizar, seleccionar y dar forma a los eventos. La historia que nos enseñan se presenta desde una perspectiva unilateral, ya que se enfoca en exaltar una versión de la historia a expensas de otra.

La enseñanza de la violencia es un tema complejo pero necesario, esa mentalidad que se forjó sobre la unidad nacional y los valores nos ha hecho creer que olvidar es la mejor opción, que comentarios recurrentes como “para que volver a abrir heridas” no sean impedimento para entenderlas, para realmente encontrar esa unidad nacional tan distorsionada que se nos vendió, y que sigue imponiendo, no se trata de un tema del pasado sino que al contrario está involucrando nuestro presente y nuestro futuro, es esencial encontrar las imágenes completas para la transformación de la violencia histórica que hemos padecido además, nos permite darle visibilidad a las víctimas, construir memoria de los relatos, hechos traumáticos de los que ha sido víctima la población colombiana nos permite construir un sociedad más justa, y que trabaje por la construcción de paz.

Por lo tanto, entendemos que las pedagogías de la memoria jueguen un papel esencial en la construcción de una sociedad que reconozca y aprenda de su pasado doloroso, que para Colombia con un conflicto armado que ha impactado a la población y ha dejado cicatrices, se levantan cómo rescatar y visibilizar las experiencias, memorias y recuerdos de las comunidades étnicas victimizadas y en el ámbito educativo, además de ofrecer otras miradas del conflicto promueve reparaciones simbólicas al posibilitar el reconocimiento de las víctimas. Según Jelin (2002) la

memoria es un recurso esencial para la batalla contra la impunidad y el olvido” y para el caso colombiano la educación puede ser la facilitadora para la construcción de una memoria colectiva que contribuya a la reconciliación y a la construcción de paz.

Capítulo III: navegando el río, una propuesta etnoeducativa y afro-reparadora

3.1 Enfoque epistemológico: rescatando las memorias silenciadas

Esta investigación se basa en un enfoque sociocrítico, buscando transformar prácticas sociales desde el ámbito educativo, por lo cual se plantea una investigación social que permita transformar y visibilizar las realidades históricas y sociales de las comunidades afrodescendientes, tensionando imaginarios sociales que se han perpetuado desde una enseñanza hegemónica y patriótica, lo que ha permitido que estas comunidades continúen en la actualidad siendo socialmente excluidas y sean víctimas de racismo, discriminación, exclusión.

Por lo tanto, desde el paradigma sociocrítico se busca que mediante la acción se llegue a la reflexión, para posibilitar que los miembros de las comunidades afrodescendientes se reconozcan como miembros activos de la sociedad colombiana desde una medida afro-reparadora.

En este sentido es necesario reconocer y visibilizar la voz de otras historias, esas que han sido silenciadas e invisibilizadas de la historia oficial en la enseñanza del pasado reciente de nuestro país, que impide el auto reconocimiento y reconocimiento de los contribuciones y legados que las comunidades afrodescendientes han aportado a la sociedad colombiana, y a su vez las consecuencias que han vivido a causa del conflicto armado interno. De acuerdo con Meza et al. (2010) “La propuesta curricular crítica también atiende a la creación de significados; pero, su eje se potencia en la emancipación de los seres humanos, en la capacitación para que los sujetos asuman la conducción de sus propias vidas responsablemente.” (p.35), desde esta perspectiva proponemos una emancipación del conocimiento que permita una sociedad más justa y equitativa.

3.2 Método: investigación acción

La investigación acción se presenta como un método transformador para el docente en el ámbito educativo, a través de este enfoque los maestros pueden comprender mejor los problemas y desafíos presentes en el aula, por lo tanto este método es pertinente para este trabajo de investigación sobre las pedagogías de la memoria como una propuesta etnoeducativa y con un

enfoque afro-reparador, permitiendo a los maestros acciones que permitan mejorar la calidad de la educación desde un perspectiva multicultural.

Para Latorre (2005) es un método de investigación educativa llevada a cabo con diversos propósitos, como el desarrollo curricular, el crecimiento profesional personal, la mejora de los programas educativos, o el cambio social, entre otras, también se reconoce su capacidad para impulsar cambios, tanto a nivel educativo como social. Estas actividades comparten la característica de identificar estrategias de acción que se implementan y luego se examinan, reflexionan y ajustan cuando es necesario, lo que implica un ciclo constante de adaptación, aprendizaje y mejora.

Dentro de la investigación acción encontramos algunas características que definen de gran modo la forma de acción de esta, entre las cuales situamos su carácter participativa, colaborativa y práctica, en este sentido Kemmis (1984, en Latorre, 2005) manifiesta que, en el proceso de investigación, todos los involucrados son considerados participantes iguales y deben estar comprometidos en las etapas de la investigación.

Un elemento crucial de la investigación-acción es la reflexión sobre las acciones realizadas, lo que implica una evolución constante y una adaptación de estas acciones en función de las dinámicas y contextos en los que se llevan a cabo, Latorre (2005) propone las siguientes etapas para el desarrollo del método: plan de acción, acción, observación de acción y reflexión.

La primera etapa es el *plan de acción*, pues para Latorre (2005) el proceso de investigación comienza con una "idea general" que busca mejorar o cambiar algún aspecto problemático el cual se ha evidenciado. Una vez identificado el problema, se realiza un diagnóstico y luego se formula la hipótesis de acción o acción estratégica. En esta etapa de la investigación se llevó a cabo una observación inicial de la I.E. Villa del Socorro, así como una caracterización de esta, valorando este contexto particular de la comunidad escolar, caracterizada por la confluencia de diversas comunidades, pudimos identificar un escenario propicio para la implementación de una propuesta pedagógica que reconociera y valorara la diversidad presente. Además, se llevó a cabo una revisión documental que incluyó el análisis de 14 estudios relevantes para el tema de enseñanza del conflicto armado y las comunidades afrodescendientes. Esta revisión permitió orientar las acciones pedagógicas a partir del conocimiento acumulado en estos campos.

Posterior al *plan de acción*, que nos ha dejado como resultado una hipótesis de acción o acción estratégica como lo plantea Latorre (2005), quien nos propone la segunda etapa: *la acción*, para esta etapa se propone crear planeaciones o un cronograma con el fin de sistematizar los pasos y tiempos que se plantea para llevar a cabo la acción estratégica, permitiendo mejorar la experiencia en la práctica. En esta etapa y para fines de esta investigación hemos construido 5 estrategias didácticas a partir del enfoque de la Didáctica Crítico-Constructiva de Wolfgang Klafki (1927-2016), intencionadas desde los objetivos de nuestra investigación y relacionados con las tres categorías centrales: *etnoeducación*, *pedagogías de la memoria* y *afro-reparación*, con el fin de orientar un proceso educativo intencionado a la enseñanza del pasado reciente colombiano desde una perspectiva afro reparadora.

La tercera etapa de la investigación-acción es llamada *la observación de la acción* y supervisa el plan de acción. Como lo menciona Latorre (2005), esta fase incluye una guía detallada para llevar a cabo dicha supervisión, así como procedimientos para documentar el proceso de investigación. Además, se ofrecen principios generales sobre la gestión de datos, métodos para la recolección de la información, por lo tanto, continuamente se estuvo evaluando este proceso a través de los diarios pedagógicos elaborados desde la técnica de observación participante, la que permitió observar y analizar las estrategias que se implementaron, los grupos focales y las entrevistas a las expertas.

La cuarta etapa, *la reflexión* aunque es la última etapa, para Latorre (2005) es el momento que “constituye la fase con la que se cierra el ciclo y da paso a la elaboración del informe y posiblemente al replanteamiento del problema para iniciar un nuevo ciclo de la espiral autorreflexivo” (p. 82) esta etapa está presente en todo el proceso de la investigación, cada una de las etapas anteriores tiene procesos de reflexión, aquí se define que se hará con los datos, el autor nos menciona que la tarea de reflexionar o analizar datos se da a partir de compilación, reducción, representación, validación e interpretación, donde se pretende extraer lo importancia, evidencias, pruebas del plan de acción, buscando darle respuesta a la hipótesis planteada al inicio mediante a los datos recolectados con las técnicas implementadas.

Tabla 2 *Ciclos de la investigación*

Ciclos de investigación.	Acciones realizadas.
1. Plan de acción	-Análisis del contexto y diagnóstico del problema de interés: Las pedagogías de la memoria desde una perspectiva etnoeducativa. -Formulación de hipótesis de acción estratégica que den respuesta a los objetivos de investigación.
2. La acción	-Implementación de estrategias didácticas planteadas desde el enfoque crítico-constructivo de Wolfgang Klafki. -Entrevista semiestructuradas a expertos en etnoeducación y líderes de las comunidades afrodescendientes que trabajan con víctimas del conflicto armado. -Grupos focales con estudiantes del grado 7°
3. Observación de la acción	-Análisis de la acción: Diarios pedagógicos y resultados de las estrategias didácticas implementadas.
4. Reflexión	-Recopilación y organización de información a partir de tablas de codificación y matrices de análisis. -Vinculación de la teoría con la práctica.

Nota: fases de la investigación acción ajustadas de Latorre (2005).

3.3 Wolfgang Klafki: trascendiendo la educación a través de la Didáctica Crítico-constructiva

La Didáctica Crítico-constructiva nos posibilita enseñar el conflicto armado de una manera más amplia y compleja y a su vez comprender la importancia de una educación situada en un contexto social e histórico y en consecuencia reflexionar sobre las narrativas y experiencias de las comunidades afrocolombianas y cómo se han entrelazado con el conflicto armado. De esta manera, Klafki presenta un marco teórico y práctico para encaminar nuestra investigación, lo que nos permite explorar las múltiples dimensiones del pasado reciente y sus implicaciones en la construcción de identidades y las memorias colectivas de las comunidades afrocolombianas desde una propuesta afro-reparadora y etnoeducativa en la escuela.

La Didáctica Crítico-constructiva

Según Klafki (1986), el término 'crítico' se refiere a una didáctica cuyo propósito es capacitar a las personas para desarrollar tres habilidades fundamentales: autodeterminación, codeterminación y solidaridad. Estas capacidades se consideran esenciales en todas las facetas de

la vida. La importancia de esta perspectiva radica en el reconocimiento de que las instituciones educativas a menudo no abordan de manera efectiva los desafíos asociados con la enseñanza y el aprendizaje de estas habilidades.

Por otro lado, el término ‘constructivo’ hace referencia a una constante conexión con la praxis, demostrando un interés en la acción, configuración y el cambio, esta relación opta por nuevas formas de la praxis que convierten a la escuela en una institución social más humanizada y democrática.

Al fusionar la crítica y la construcción en el proceso de enseñanza y aprendizaje, este enfoque abraza la idea de que la educación no se limita a lo escolar, sino que aborda la adquisición de habilidades para el pleno desarrollo en todas las esferas sociales. Los tres pilares fundamentales de autodeterminación, cogestión y solidaridad demuestran un compromiso activo con aquellos cuyas posibilidades se ven reducidas por las complejidades sociales. En última instancia busca la formación de individuos capacitados para forjar una sociedad más equitativa, ética y solidaria.

Klafki logra unir tres enfoques epistemológicos para sus trabajos, allí encontramos el enfoque empírico, el histórico-hermenéutico y el crítico social. La investigación empírica se beneficia de la hermenéutica tanto para el desarrollo de sus hipótesis como para la evaluación de los resultados, al igual que la hermenéutica requiere el complemento de un análisis de las condiciones político-económicas y de la crítica ideológica si busca evitar limitarse a mantener las condiciones existentes. Klafki considera que la integración de la hermenéutica, la investigación empírica y la crítica ideológica representa un avance metodológico en la pedagogía que no puede ser pasado por alto.

El enfoque empírico desde su perspectiva implica el desarrollo de hipótesis educativas basadas en la observación y el análisis de situaciones educativas concretas. En la práctica Paredes (2017) argumenta que, para Klafki, el empirismo facilita la evaluación de la actuación en la práctica educativa y proporciona pautas para su planificación, resultado de la experimentación.

El enfoque histórico-hermenéutico implica la integración de elementos históricos y hermenéuticos, combinando la comprensión detallada de los contextos culturales y sociales con una interpretación reflexiva de las acciones relacionados con lo didáctico,

Por último, tenemos el enfoque crítico social, este enfoque implica una aguda conciencia de las desigualdades presentes en la sociedad y busca comprender cómo estas se reflejan en el ámbito educativo, particularmente en términos de clase social, género y raza. Además de analizar

las estructuras sociales y promover la participación democrática, integra la autodeterminación y la determinación, permitiendo que los individuos tomen control de sus vidas, también encontramos la solidaridad como un principio guía para construir una sociedad más equitativa y justa a través de la educación. Para Klafki (1986) cada institución y elección didáctica, ya sea la estructura de las escuelas, los planes de estudio, el contenido y los materiales didácticos, están influidas por las relaciones e ideas sociales.

Klafki nos habla también de la supremacía de la didáctica sobre la metódica. Así, dicha supremacía implica que la formación no solo responde al ¿Qué? enseñar, al seleccionar contenidos significativos, sino que también aborda el ¿Para qué? al establecer objetivos educativos claros y trascendentales, y finalmente, estos dos criterios son los que guían el ¿Cómo? al orientar la elección y aplicación de métodos pedagógicos. Se propone entonces que antes de definir las metodologías, el educador debe aclarar los contenidos y las finalidades de estos, con el fin de no instrumentalizar la enseñanza y pensar en el carácter formativo de la misma.

Así las cosas, los contenidos no son formativos per se, por ello se hace necesario preguntarse por sus finalidades formativas, para Paredes (2017) es necesario hacer la pregunta ¿De qué manera los educandos pueden en la enseñanza apropiarse de los contenidos culturales elementales? Se vuelve entonces imprescindible abordar las 3 dimensiones (fundamental elemental y ejemplar) para comprender o más bien para lograr que los contenidos enseñados sean verdaderamente formativos:

- Lo fundamental: se refiere a aquellos contenidos y conceptos que poseen una importancia duradera. Estos elementos forman una base sólida y significativa para la comprensión integral del mundo. Klafki aboga por la incorporación de aspectos fundamentales en la educación, destacando la relevancia de proporcionar a los estudiantes una comprensión profunda y contextualizada de los temas. Hace referencia a los conocimientos, clasificaciones y principios más amplios que se espera que el estudiante adopte de manera práctica y experimental. (Paredes, 2017)
- Lo elemental: la dimensión elemental se relaciona con los entornos, saberes y métodos en los cuales, a través de ejemplos, un principio válido se torna evidente y reconocible, siendo aplicable a una variedad de situaciones. (Paredes, 2017)

- Lo ejemplar: implica la selección cuidadosa de temas y contenidos que sirven como ejemplos representativos de principios más generales y significativos. Estos ejemplos no solo ilustran conceptos específicos, sino que también permiten a los estudiantes comprender y aplicar principios más amplios en diversos contextos. Para Paredes “lo ejemplar son contenidos que no solo existen para sí, sino que se abren o permiten abrirse a otros contenidos” (2017, p. 36)

Para efectos de esta investigación se diseñaron e implementaron 5 estrategias didácticas sustentadas en el enfoque propuesto por Klafki que tenían como objetivo enseñar la historia reciente de conflicto armado desde una perspectiva etnoeducativa y al mismo tiempo, recolectar información que permitiera hacer un análisis sobre las pedagogías de la memoria en la escuela desde una mirada afro-reparadora. Dichas planeaciones fueron realizadas con estudiantes del grado 7° de la IE Villa del Socorro.

La primera estrategia didáctica se plantea desde los relatos orales intergeneracionales, con la cual se busca conservar las experiencias, vivencias y conocimientos de generaciones pasadas, especialmente en relación con eventos históricos y culturales significativos como el pasado reciente y el conflicto armado. La segunda sigue la línea de los relatos orales y buscan preservar y transmitir la memoria colectiva de una comunidad, en ellos se pueden demostrar continuidades o fracturas en la cultura, como es el caso de los alabados que se vieron inmersos en significados relacionados con el conflicto armado, modificando sustancialmente sus propósitos originarios. La tercera exploró cómo el conflicto armado en Colombia ha moldeado las experiencias personales y culturales de las comunidades afectadas, centrándose especialmente en las comunidades afrocolombianas, la cuarta se pregunta por el territorio y su relaciones con la identidad que ha sido socavada por el conflicto armado y, por último, la quinta abarca las conmemoraciones como sustento de memoria, paz y verdad. Esta propuesta didáctica que fue diseñada a partir del enfoque pedagógico expuesto se muestra con mayor detalle en documento anexo a esta investigación y puede ser replicada, ajustada, resignificada, con el fin de llevar a la escuela y otros entornos educativos, una enseñanza de la historia reciente basada en una perspectiva etnoeducativa que permita ser herramienta afro reparadora.

3.4 Técnicas para la recolección de información

- **Observación participante:** para Latorre (2005) la “observación participante se usa con frecuencia para designar una estrategia metodológica que implica la combinación de una serie de técnicas de obtención y análisis de datos entre las que se incluyen la observación y la participación directa” (p, 57). A partir de esta se documentó las observaciones y experiencias en el aula, se analizan fortalezas y debilidades que permitieron comprender mejor el impacto de las acciones o planeaciones propuestas en el aula basadas en la didáctica crítico-constructiva de Klafki con un enfoque etnoeducativo y afro-reparador , y además nos sirven como evidencia sometida a análisis en este proceso de investigación-acción, también en eventos extracurriculares como la conmemoración de la semana de la afrocolombianidad, desarrollada en el marco del proyecto Villa Afro. El instrumento utilizado para recolectar la información fueron los diarios pedagógicos que permitieron reflexiones e interpretaciones de lo ocurrido en el aula y diferentes espacios de la institución.

- **Entrevista:** Ahora bien, para Latorre (2005):

La entrevista es una de las estrategias más utilizadas para recoger datos en la investigación social. Posibilita obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento que de otra manera no estaría al alcance del investigador. (p.70)

Se realizaron 3 entrevistas a expertas como lo son la maestra: **Ángela Emilia Mena lozano:** Maestra en Educación, Docencia e Investigación, Docente -investigadora UdeA. Coord. Programa de Estudios de las Africanías y del Grupo de investigación GIAGU-BANTÚ

Marcelina López Santos: Licenciada En Idiomas (inglés – Español) maestra de la IE Villa del Socorro, coordinadora del proyecto Etnoeducativo VillaAfro, presidente de A'AFROPARME, consejera territorial de planeación, líder cohorte III.

Carmen Romelia Palacios: Fundadora y representante legal de la asociación Afrocolombiana y de víctimas Yemaya Hinojosa, la asociación se interesa por generar acciones dirigidas a la superación de la discriminación racial de las comunidades afro y palenques en la

ciudad y a la protección y acompañamiento de los integrantes de su comunidad que han sido víctimas del conflicto.

- **Grupos focales:** En el contexto de la investigación-acción, los grupos focales se utilizan para involucrar a los participantes en el proceso de investigación y para generar conocimiento que pueda utilizarse para mejorar la práctica. Buscando recolectar más información se seleccionaron 10 alumnos de la institución Villa del Socorro del grado 7-1, este grupo focal busca conocer la percepción de los estudiantes y reflexionar sobre la importancia de la memoria colectiva y la resistencia de los pueblos afrocolombianos en el contexto del conflicto armado colombiano.

3.5 Consideraciones éticas

Esta investigación busca recopilar las experiencias y relatos de los estudiantes de 7° grado de la I.E. Villa del Socorro, con el objetivo de analizar los aprendizajes generados a partir de la etnoeducación y las pedagogías de la memoria desde una perspectiva afro-reparadora. Toda la información obtenida, ya sea en formato escrito, oral o visual, será utilizada exclusivamente con fines académicos, y para ello se cuenta con los consentimientos informados.

Asimismo, se garantizará la confidencialidad y anonimato de las y los estudiantes participantes, protegiendo sus identidades para asegurar el respeto a su privacidad, al tiempo que se salvaguardan sus derechos fundamentales, tales como la intimidad y la integridad. Una vez concluido el trabajo, los resultados serán compartidos con la comunidad educativa, de modo que puedan contribuir a la reflexión y mejora de los procesos de enseñanza.

3.6 Análisis de información

Para examinar los datos obtenidos mediante las técnicas realizadas, se llevó a cabo un proceso con una serie de etapas. La primera etapa consistió en crear un formato en el cual se codifica la información, allí se indica la procedencia de la información, junto a la fecha en la cual la información fue suministrada. Posteriormente se le asigna un código a cada individuo o grupo con relación a las técnicas desarrolladas.

Tabla 3 Ejemplo de codificación

Técnica o instrumento	Ejemplo de decodificación
Entrevista a expertos	E.E#1
Estrategia didáctica sobre los relatos orales	E.D#1
Estrategia didáctica sobre los alabaos	E.D#2
Estrategia didáctica identidad cultural	E.D#3
Estrategia didáctica territorio	E.D#4
Estrategia didáctica conmemoraciones	E.D#5
Grupos focales	G.F#1
Diario pedagógico	D.P#1, marzo 12 de 2024

En la segunda etapa del análisis, se elaboró un nuevo formato específico para cada técnica e instrumento empleado en la recolección de datos, este formato respondía a 5 cuestiones específicas: -El objetivo específico relacionado con la información recolectada para dicho objetivo. -La categoría perteneciente al objetivo específico -Los atributos observables para la categoría después del fichaje de fuentes para esa categoría. -Almacenamiento de los datos textuales extraídos de los instrumentos de recolección. -La casilla de interpretaciones, donde los investigadores toman la información, la analizan e interpretan en función a las categorías teóricas y los objetivos de la investigación, usando todo el conocimiento teórico adquirido durante la investigación para este proceso interpretativo.

De esta manera aseguramos que los datos sean analizados rigurosa y coherentemente, lo que nos permite obtener análisis relevantes para los objetivos de esta investigación.

Tabla 4 Matriz para el análisis de información.

Objetivo específico	Categoría teórica	Atributos	Información	Interpretaciones
Identificar algunos rasgos de las etnoeducación	Etnoeducación	Permite que los grupos étnicos asuman el control de sus historias.		

que aporten a las pedagogías de la memoria.		<p>Es intercultural</p> <p>Reconoce y fomenta la riqueza cultural de los estudiantes</p> <p>Reconoce los saberes propios, conocimientos y prácticas tradicionales de las comunidades étnicas</p> <p>Promueve la preservación y fortalecimiento de la identidad cultural</p>		
Analizar los aportes de las pedagogías de la memoria como mecanismo afro reparador en la escuela.	Pedagogías de la memoria	<p>Sustentada en la memoria viva</p> <p>Valora el tiempo y sus efectos tanto en el pasado como en el futuro</p> <p>Tiene cómo principal sustento los recuerdos dolorosos</p> <p>Visibilización de voces marginadas</p>		
Desarrollar una propuesta didáctica que recoja los aportes de la etnoeducación a las pedagogías de la memoria desde una perspectiva afro-reparadora en la escuela	Afro Reparación	<p>Busca la reparación simbólica y material.</p> <p>Relaciona el pasado con el presente y el futuro</p> <p>Es importante para el territorio</p> <p>Reconstrucción de la identidad afrodescendiente</p>		

Capítulo IV: Memoria, identidad y resistencia: resultados en el contexto de la afro-reparación

En este capítulo queremos mostrar los resultados que responden a los objetivos específicos planteados en la investigación. En primer lugar, se identifican los rasgos claves de la etnoeducación que contribuyen significativamente a las pedagogías de la memoria, destacando su capacidad para conectar la enseñanza con las identidades culturales y las experiencias históricas de las comunidades afrodescendientes. A continuación, se analiza el rol de las pedagogías de la memoria como un mecanismo afro-reparador en el contexto escolar, subrayando cómo estas permiten procesos de sanación colectiva y la reconstrucción de la memoria a partir de la narrativa de las víctimas, y finalmente, se desarrollan estrategias didácticas que integran los aportes de la etnoeducación, diseñadas específicamente para enseñar las pedagogías de la memoria desde una perspectiva afro-reparadora, buscando no solo la comprensión del pasado sino también la reivindicación de las identidades afrodescendientes en la formación escolar.

4.1 Raíces profundas y voces en el aire: la etnoeducación como posibilidad de dirigir la historia e identidad

En este primer capítulo de hallazgos explicamos cómo la etnoeducación ayuda a la enseñanza del pasado reciente en la escuela, desde las pedagogías de la memoria como un aporte para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Considerando que la etnoeducación se enfoca en mantener vivas las tradiciones, las prácticas culturales y preservar la historia e identidad de las comunidades étnicas, buscamos reflexionar en torno a algunos rasgos de la etnoeducación que aporten a las pedagogías de la memoria.

Se resalta la oralidad cómo un elemento valioso que cumple un papel fundamental, pues logra facilitar la transmisión de memorias vivas, experiencias, y sentimientos vividos en el marco del conflicto armado, en este sentido la etnoeducación trabaja la educación propia de las comunidades étnicas del país, y que en el caso de las comunidades afrodescendientes se transversaliza a través de estrategias como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), la cual resulta ser un aporte a las pedagogías de la memoria al vincular y reconocer las historias, saberes

y fortalecer la identidad de las comunidades afrodescendientes desde una perspectiva multicultural, permitiendo el autorreconocimiento y reconocimiento ante la sociedad.

Para responder a los propósitos de este capítulo, a continuación, se ofrecen algunas reflexiones derivadas del proceso investigativo que permiten dar cuenta de los aportes de la etnoeducación a las pedagogías de la memoria para la enseñanza del pasado reciente que ha agobiado al país en las últimas décadas y se ha ensañado especialmente con las comunidades marginadas del país, entre las que encontramos a la población afrodescendiente.

Para ilustrar esto, hemos organizado los hallazgos de este apartado en 4 momentos: en el primero momento *la etnoeducación: narrativas propias y memorias vivas*, donde se resalta la importancia de que las comunidades sean protagonistas de su propia historia; el segundo momento, *identidades desplazadas: el papel de la etnoeducación en la reconexión identitaria*, donde analizamos la etnoeducación en su aporte a la reconstrucción de identidades fracturadas por las dinámicas de la guerra; en el tercer momento *la etnoeducación y tejidos de memoria: un dialógico en la escuela*, donde hablamos sobre cómo la etnoeducación y las pedagogías de la memoria tejen vínculos que permiten la recuperación de historia, saberes, prácticas y visibiliza los actos de resistencia de las comunidades afrodescendientes; y por último *entre la exotización y la invisibilidad*, un reto que la etnoeducación represente las contribuciones de las comunidades afrodescendientes, pero también desafía la centralidad de la blanquitud y las narrativas culturales y de enseñanza dominantes.

La etnoeducación: narrativas propias y memorias vivas

En la enseñanza sobre el conflicto armado encontramos imperante reconocer la importancia de que las comunidades sean protagonistas y directores de sus propias historias y narraciones, es un paso necesario para la dignificación de las experiencias vividas por las comunidades y también ayuda a fortalecer la identidad de estas junto a la memoria colectiva. Así la etnoeducación permite que las voces afectadas sean las que narren los hechos, las experiencias y sentimientos y a su vez desafía las narrativas hegemónicas que históricamente han perdurado y que han sido cómplices de lo que hoy por hoy las comunidades afrodescendientes aún sufren, esto se traduce en diferentes tipos de violencia desde la trata transatlántica hasta otras formas violentas asociadas al conflicto

armado reciente, pero a su vez se busca que promueva una visión profunda y humana del pasado vivido, crucial para la reparación y la construcción de paz.

En el marco de este ejercicio investigativo logramos evidenciar la recomendación de los mismos estudiantes de que sea la misma comunidad quien pueda narrar sus historias, su pasado y lo que ha vivido, cómo se muestra en uno de los relatos del grupo focal:

- ¿Ustedes creen que la manera en la que les han enseñado sobre las comunidades negras es la mejor?
- Me gustaría que fueran con más historias, y con historias más a fondo.
- ¿Pero con historias de la misma comunidad?
- Si, contados por ellos mismos. (G.F#1)

En este relato se muestra la importancia de las voces de la misma comunidad en la enseñanza de la historia y su cultura, se crea la posibilidad de acercarse a una representación profunda de las comunidades afrodescendientes, propiciando y fortaleciendo la valoración de los relatos personales y la necesidad de que la educación no solo sea transmitida de una manera externa, sino que también las propias comunidades puedan narrar sus experiencias y vivencias, lo que hace posible observar cómo las pedagogías de la memoria se nutren cuando están asentadas en las experiencias narradas y vividas por los sujetos y comunidades involucradas, porque además de visibilizar la voz a quienes históricamente han sido callados también permiten observar una realidad más cercana y próxima y que abarca diferentes perspectivas.

Esta manera de acercarnos al pasado y sus relatos facilita que haya procesos de visibilización, empatía y conexión entre lo vivido y compartido y que busca la valoración de estos testimonios directos por parte de las personas que viven y sienten las situaciones, permiten una relación directa sobre los eventos traumáticos y los recuerdos dolorosos que han experimentado, y a su vez facilita un proceso de recuperación de la memoria y de la construcción de paz cómo también es reflejado en una nota del siguiente diario pedagógico:

Sandra menciona que lo [que] realmente le parece más significativo de los videos¹ es que los cuentan ellos mismos [...] considera que así ellos realmente pueden buscar estrategias para combatir las cosas malas. (D.P#7, mayo 28 de 2024)

Así pues, la transmisión y reflexión de eventos recientes que han tenido un impacto significativo en la comunidad logran generar que las nuevas generaciones puedan comprender estos hechos, aprender de ellos y generar procesos en busca de su no repetición y la reconstrucción de su identidad colectiva.

Además, analizar las respuestas de los estudiantes a una de las estrategias didácticas implementadas ayuda a encontrar otro elemento crucial para entender cómo esto se sustenta en la memoria viva junto a las narrativas de las comunidades: la oralidad, y más específicamente los alabaos², cantos fúnebres que a raíz del conflicto armado se convirtieron en gritos de resistencia, y que tienen un papel muy importante junto a otras expresiones artísticas, cuando se les preguntó si “¿Consideras que los alabaos y el arte en general hacen parte de la resistencia comunitaria?

Las respuestas logran vislumbrar gran parte de esto:

-Sí, porque es una forma de resistir al conflicto y dejar sus historias por medio de ellas.

-Yo considero que los alabaos y el arte en general hacen parte de la resistencia comunitaria porque son las personas contando sus historias o desahogándose sobre todo lo que les ha pasado. (D.P#2, marzo 19 de 2024)

Y de igual manera frente a la pregunta “¿Crees que los alabaos mantienen la historia del pueblo?”, los estudiantes respondieron:

-Sí, porque ahí tienen una tradición que a través de los años no es olvidada.

-Yo creo que los alabaos mantienen la historia del pueblo porque en ellos se escuchan las tradiciones o la vida y las personas que la cantan.

¹ Se refiere a unos videos relacionados con una de las estrategias didácticas implementadas en la cual se muestran la masacre de Bojayá y los alabaos.

² Se refiere a una de las estrategias didácticas denominada: E.D#2 Cantos de memoria y resistencia.

-Sí, porque a través de sus canciones reflejan historias, nos enseñan cosas que no sabemos y estas historias no serán olvidadas. (D.P#2, marzo 19 de 2024)

Estas respuestas nos permiten también reflejar la conexión entre la resistencia y la oralidad, los alabaos preservan la historia, mantienen viva la memoria y logran conectarse con los efectos del pasado, su incidencia en el presente y su accionar en el futuro y sobre todo es una herramienta para combatir y enfrentar el olvido y las consecuencias del conflicto armado. Se reconoce así la importancia de traer nuevamente los recuerdos dolorosos no cómo una carga sino cómo un vehículo de resistencia y de la cimentación de una nueva realidad, para este caso los alabaos actúan cómo un catalizador para el dolor, la memoria y la construcción de paz, permitiendo que sean las comunidades quienes controlen su propia historia.

Estos testimonios señalan una importancia del impacto de los relatos narrados por los propios miembros de las comunidades, ya que tienen la capacidad de generar una conexión directa, emocional y de empatía, que, en el proceso educativo es crucial y más en contextos complejos y de conflicto y que implica también una búsqueda por la recuperación de la memoria, que los estudiantes tengan la oportunidad de escuchar directamente a quienes han vivido las experiencias traumáticas ayuda a que se realice un proceso de comprensión más amplio, no solo se trata de informar, sino también que sensibiliza y sobre todo humaniza el aprendizaje.

Identities desplazadas: el papel de la etnoeducación en la reconexión identitaria

Otro de los hallazgos que encontramos es sobre cómo la etnoeducación afrodescendiente ha podido entablar puentes de identidad que han sido socavados por el conflicto armado y el desplazamiento, así lo expresa la profesora Marcelina cuando es preguntada por el impacto de la etnoeducación:

“la etnoeducación entonces es un asunto, pues que nos engloba a todos, pero ya la Cátedra de Estudios afrocolombianos, que es el Decreto 1122 del 98, ese decreto si nos está diciendo exactamente qué cuál es la importancia y cuáles son cómo esos temas que se deben abordar específicamente para que el país, el mundo y la comunidad conozca todas las situaciones y comprenda la situación de la población afro en el territorio, digamos que antes de esta ley en las

instituciones educativas y me tocó a mí, yo soy un ejemplo de ello, nosotros nunca conocimos nada de nuestra historia, personalmente nunca de hecho también eso, ayuda para los procesos de aceptación, en los procesos de autorreconocimiento yo vine a saber quién era en el momento que salí de mi territorio y llegue a un lugar donde se me consideró diferente” (E.E.#1)

En este caso se refleja cómo el desplazamiento ha afectado a las identidades de la personas de la comunidad, el desarraigo y la necesidad del reencuentro consigo mismo en otro territorio es agresivo, la pérdida de los lugares físicos es fuerte y dañina pero lo es aún más la fractura con lo no físico cómo lo son las raíces, tradiciones y formas de vida, allí logramos encontrar el actuar de la etnoeducación cómo un puente de recuperación de identidad y reconexión con el pasado, con usos para el presente y el futuro, permitiendo nuevamente la valoración del tiempo y sus consecuencias en la construcción de identidad de las comunidades víctimas de la violencia, asegurando la preservación identitaria comunitaria a través de las lecciones del pasado.

Además, este proceso de acceso a la propia historia es transformador, pues es posible que los individuos logren reconstruir su identidad a través de sus raíces, este proceso educativo posibilita la aceptación y reconocimiento personal que logra fundamentar la dignificación de las experiencias, no es solo el reconocimiento de sí mismos a través de sus raíces y ancestros sino la posibilidad de proyectar su identidad.

En función a esto encontramos pertinente también traer a colación lo narrado por la profesora Carmen Romelia Palacios, quien en su trabajo con las víctimas del conflicto armado afrodescendiente se ha preocupado por la configuración de esas identidades forzadas por el desplazamiento y ha buscado esfuerzos y estrategias para acercarlos allí:

“Por ejemplo los juegos, los juegos tradicionales afro, porque como ya viven, nacieron y a veces porque ya viven hace muchos años acá y la mamá no tiene tiempo para estarles enseñando y cuidando [...], entonces no saben los juegos tradicionales de nosotros, entonces uno va y les hace actividades también les hacemos gastronomía afro, porque aquí ya no se consiguen las cosas que teníamos allá, entonces ellos no conocen mucho [...] uno les dice del palmito y ya esta generación no conoce el palmito [...] llevo, bueno muchas frutas que ustedes no conocen y que los mismo afro jóvenes no, yo he hecho la actividad en varias partes y algunos chicos no conocen, son jóvenes y algunos que tampoco les gusta entonces así va haciendo uno que la comunidad afro sea incluyente” (E.E#3)

Ahora bien, lo narrado anteriormente consigue recortar la distancia cultural y geográfica a las que las víctimas se enfrentan, así se propone también la etnoeducación como el camino para revivir las prácticas olvidadas y reencontrarse a través de la historia común que la comunidad comparte. Las acciones hechas por la profesora Carmen logra sobre todo un acercamiento hacia una identidad fragmentada como consecuencia del desplazamiento.

La etnoeducación y las pedagogías de la memoria generan un entorno en el cual las identidades se configuran y reconfiguran constantemente entre el diálogo con el pasado, presente y futuro. Precisamente que se sustenten en la memoria viva ayuda a la reinterpretación a nuevas circunstancias confirmando conexiones con sus tradiciones y cultura, abordando heridas del pasado y con un objetivo claro como el de construcción de paz, el trabajo de ambas son una posibilidad para el fortalecimiento de las identidades que han sido fracturadas por el conflicto armado.

Etnoeducación y tejidos de memoria: un diálogo en la escuela

Desde la perspectiva de los pueblos ancestrales se establecen diversos caminos para construir memoria, lo cual también posibilita la recuperación de sus historias, saberes, costumbres, culturas, entre otros. En el caso de la comunidad afrodescendiente, si analizamos esto en el plano educativo, observamos que la etnoeducación nos brinda la posibilidad de recuperar los conocimientos, saberes, historia, rasgos culturales e identitarios que han sido invisibilizados o negados por una educación hegemónica, como rasgos del racismo estructural.

En este sentido, la etnoeducación un proyecto educativo y convertirlo en un proyecto social, ya que contribuye a construir una sociedad más humana, más respetuosa de la diferencia, de la diversidad cultural, que va más allá de la diversidad étnico-racial y que instale un verdadero diálogo intercultural.

En concordancia con lo anterior, la etnoeducación posibilita que en la escuela la enseñanza del pasado reciente visibilice las luchas, resistencias, y resiliencias de las comunidades afrodescendientes en el país como lo menciona en una de la entrevista a expertos, la profesora Ángela Mena L. Cuando hablamos de la importancia y el impacto que ha tenido la etnoeducación en la sociedad colombiana:

“los africanos y los afrodescendientes que han sido muy violentados, y siguen siendo violentados, pero también siguen generando pedagogías de paz, generando pedagogía de armonía, generando pedagogía de unión con el otro, encuentros con el otro y la otra” (E.E.#2)

Cuando se implementa la etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos en las instituciones educativas del país, se hace apertura a que las nuevas generaciones entiendan las desigualdades e injusticias históricas que han vivido las comunidades étnicas, en este caso comunidad afrodescendiente, además que los niños y niñas afrodescendientes se empoderen, se auto reconozcan y reconozcan su legado histórico, en términos de la enseñanza del pasado reciente y el conflicto armado, la profesora también nos hacía alusión a:

“Nosotros sabemos al menos en Colombia y que muchísimos niños, niñas, jóvenes llegan desplazados por el conflicto armado a las instituciones educativas cómo los recibe la institución educativa, cómo toca ese tema también sí, y cómo tocando ese tema en términos de experiencias lo hace también en términos de construcciones conceptuales que puedan palear, que puedan transgredir esas violencias” (E.E.#2)

Precisamente por esos hechos violentos como el desplazamiento forzado de niños y niñas, en este caso específico pertenecientes a comunidad afrodescendiente, sufren una ruptura con su territorio, un desarraigo cultural y social, y se enfrentan a un nuevo contexto tanto social, educativo, familiar y cultural, la escuela se convierte en un eje fundamental para ayudar a minimizar ese impacto ante este cambio, entendemos que la educación busca formar individuos a través de la interacción con otros y con diversos recursos y que dicha interacción está intencionada a transmitir, conservar o transformar los conocimientos existentes en la sociedad.

Siguiendo con esta idea, las pedagogías de la memoria resaltan uno de sus atributos, como lo menciona Herrera & Merchán (2012) las pedagogías de la memoria se caracterizan por su capacidad para rehabilitar la memoria individual y colectiva. A través de un proceso reflexivo sobre el sentido humano, busca rescatar y explicar los olvidos, iluminando aquello que ha sido relegado al olvido en la historia, la pedagogía teje una compleja red de relaciones entre memoria e historia, ficción y realidad.

Por este motivo, temas como el conflicto armado deben ser tratados en el aula de clase, la etnoeducación se propone como ese puente que permite transformar esos contenidos, permitiendo que los contenidos pedagógicos y didácticos se conviertan en algo conocido para ellos y a su vez se conviertan en nuevos conocimientos para las y los estudiantes que están presentes en el aula, en este sentido se logra un diálogo intercultural, generando un ambiente de paz y convivencia en el aula donde se reconoce y respeta al otro en medio de su diferencia, su historia, su saber.

Como se ha venido vislumbrando en este capítulo, diferentes estrategias que la etnoeducación nos aporta a las pedagogías de la memoria para la enseñanza de afectaciones y consecuencias que el conflicto armado ha tenido en las comunidades afrodescendientes a lo largo y ancho del territorio colombiano, en este sentido la profesora Ángela nos menciona que:

“Hay que arrancar, precisamente por mostrar el conflicto armado, guerra, violencia [...] nos va a tocar mencionar categorías un poco complejas, porque cuando uno dice conflicto armado, y eso a veces no se siente como la real guerra que es, y en clave de la afro descendencia hay que ir a África para poder mostrar precisamente con la enseñanza de la historia y demás, lo que fue esa invasión, lo que fue esa violencia, lo que significó esa trata para los procesos de paz tanto acá como allá” (E.E.#2)

La escuela debe dar apertura a que las y los estudiantes entiendan esa violencia sistemática que ha vivido la comunidad afrodescendiente desde su llegada al territorio como personas esclavizadas, los diferentes efectos que esto tuvo, tanto en su humanidad, sus saberes, sus prácticas, su cultura, sus derechos y también un desarraigo territorial y que esto es un ciclo que se repite a consecuencia del conflicto armado.

Vamos a mostrar esas injusticias, vamos a mostrar esos vejámenes, pero también vamos a mostrar las resiliencias, también vamos a mostrar las prácticas de transformación, incluso de juntanza, que desde distintas estrategias se hacen para alcanzar, la paz [...] Bojayá víctima del conflicto armado en Colombia, es un pueblo casi que totalmente para no decir total y aún no mayoritariamente afro, que sufre esta violencia tan horrible del 2 de mayo [del año 2002]³, pero que luego es el pueblo que

³ El 2 de mayo del 2002 se dieron acciones violentas a la iglesia de Bojayá en el departamento del Chocó, la iglesia fue atacada con un cilindro bomba dejando un saldo de 74 civiles muertos y 53 heridos, este ataque se le atribuye a las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) enfrentado con el bloque paramilitar Elmer Cárdenas de

pone la voz desde el canto, los alabados y pone su cuerpo para que haya el proceso de paz en Colombia que se dio en el 2016 (E.E#2)

Estos aspectos son importantes de resaltar en el aula al momento de enseñar estos contenidos que suelen ser dolorosos y traumáticos, pero que, apoyados en esos elementos de la etnoeducación como la oralidad, un atributo principal de la cultura afrodescendiente, esos relatos orales se transmiten de generación en generación permitiendo que estos eventos históricos posibiliten la construcción de memorias colectivas e individuales de las comunidades afrodescendientes.

Pensar en la transversalización de la etnoeducación y las Ciencias Sociales para la enseñanza del pasado que no pasa, del conflicto armado colombiano que ha marcado generaciones pasadas y que además continúa vigente como un conflicto sin resolverse, que tiene incidencia en este presente y el futuro venidero, proponemos la etnoeducación como elemento fundamental, para pensar en la escuela como ese territorio multicultural y diverso, que deja de un lado la reproducción de una sola historia, que da lugar y visibilización a esas otras historias, vinculando las pedagogías de la memoria que llenan de sentido, reflexiones y construcción crítica a la memoria colectiva y una memoria viva.

La etnoeducación aporta desde esos relatos generacionales resaltando elementos de la identidad afrodescendiente, la comida, el baile, la música, pero que trasciende al vínculo con el territorio, conocimientos ancestrales, saberes propios, medicinales y espirituales, es importante que esto implica que también se haga una transformación curricular, que se piense también en la formación docente, permitiendo como lo menciona la cátedra de estudios afrocolombianos, decreto 1122 del 98, artículo 5°, la formación docente es necesaria para la aplicación de la cátedra de una manera efectiva.

Entre la exotización y la invisibilidad

la Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) presentes en la zona, a este ataque se le conoce como la Masacre de Bojayá

Es importante que las narraciones y experiencias que se abordan de la comunidad afrodescendientes y en general las étnicas eviten la exotización o una representación casi mística u ornamental de las mismas, esta enseñanza se debe enfocar en una relación genuina y de reconocimiento como parte de la historia e identidad colectiva. La participación de las comunidades y la necesidad de que sus voces sean escuchadas para la construcción de memoria y paz es sumamente crucial en un país donde el pasado no pasa, sin embargo, estas narrativas no se deben presentar de una manera que las diferencie o deje por fuera la historia ya que a la final se perpetúa la marginalización.

Por otro lado, encontramos lo planteado por la profesora Angela Mena cuando crítica esa noción de “aportes” de las comunidades, expresa lo siguiente:

¿Cuáles han sido esas construcciones? la gente habla pues, de aportes, pero a mí a veces no me gusta la palabra, porque yo digo no le piden aporte a la blanquitud, por qué le piden aporte a la cultura indígena, le piden aporte a la cultura afro, pero no hablan de aportes de la blanquitud y entonces, pero digamos que reconocer esos trazos, esa historia que la cultura africana y las culturas afro diaspóricas, es decir África en diásporas, la sexta región, así se reconocen las diásporas africanas en América, le han aportado, le han dado a la sociedad, a la humanidad. (E.E#2)

En consecuencia, se refleja una crítica sobre cómo son valoradas estos “aportes” de las comunidades que históricamente han sido marginadas y se cuestiona que solo se han observado los papeles de las comunidades étnicas mientras que lo “otro” no se somete a la crítica o el cuestionamiento. Representa un reto que la etnoeducación represente las contribuciones de las comunidades afrodescendientes, pero también desafía la centralidad de la blanquitud y las narrativas culturales y de enseñanza dominantes.

4.2 Afro-reparación: reparar, reconocer y resignificar.

En este capítulo nos proponemos exponer los aportes de las pedagogías de la memoria como mecanismo afro reparador en la escuela, como campo interdisciplinar que, desde un enfoque etnoeducativo, posibilite reconocer y valorar la diversidad cultural y las cosmovisiones de los pueblos, permitiendo recuperar y transmitir la memoria de grupos históricamente silenciados, cómo lo son las comunidades afrodescendientes y su papel en la construcción de la historia nacional. En

este contexto, las afro-reparaciones se convierten en una necesidad imperiosa en la educación, buscando reparar los daños históricos, la persistencia del colonialismo, la esclavitud y la discriminación racial entrelazadas incluso al conflicto armado.

Además, desde la educación se puede promover la justicia restaurativa, reconocer los derechos colectivos y restaurar la dignidad de las comunidades afrodescendientes, contribuyendo así a una sociedad más justa, equitativa y plural. Este análisis surge a partir del abordaje del concepto de afro-reparaciones en la enseñanza de la historia reciente en Colombia desde una perspectiva etnoeducativa y con enfoque de justicia restaurativa, permitiendo que las y los estudiantes reconozcan al otro, su historia, su humanidad, que a través del estudio y análisis de experiencias de las comunidades afrodescendientes en el contexto del conflicto armado, se promueva una reparación simbólica, se fomente la empatía, la conciencia crítica y la comprensión de la diversidad, construyendo las bases para una sociedad más justa y equitativa.

Respondiendo a los propósitos de este capítulo hemos dividido las reflexiones del mismo en 3 momentos: un primer momento titulado la escuela un espacio para la reparación simbólica, en el cual se resalta la escuela como espacio mediador para que las pedagogías de la memorias se conviertan en un mecanismo afro-reparador; en un segundo momento hablaremos de las afro-reparaciones, cultura y tradición, y allí encontramos análisis y reflexiones sobre algunas de las estrategias que la comunidad afrodescendiente ha usado para resistir la violencia, el olvido y abandono; por último tenemos en el tercer momento, la ancestralidad tejido de memoria y reparación, con lo cual se espera explorar la reivindicación de su cultura y promoción de paz mediante educación y memoria.

La escuela: un espacio para la reparación simbólica

En el contexto de la reconstrucción social enmarcada en el postconflicto, las pedagogías de la memoria se convierten en una herramienta fundamental en el ámbito educativo, trascendiendo el simple acto de recordar hechos traumáticos, abarcando la reconstrucción activa y consciente de las identidades, en este caso experiencias de las comunidades afrodescendientes, especialmente en la superación de las secuelas derivadas del conflicto armado. En el marco de estas indagaciones, la profesora Carmen Romelia Palacios cuando le preguntamos por el papel que juega la escuela en las afroreparaciones nos decía que:

“El papel de la escuela allí juega un papel preponderante diría yo o muy significativo porque si en la escuela no desempeñamos un papel, es fundamental en acciones que conlleven a la reparación, pues entonces esto no se [sic] no se visibiliza, no sé cómo” (E.E. #3)

La escuela se convierte en un espacio clave para la reivindicación de la memoria, la valorización de la cultura afrodescendiente y la promoción de la etnoeducación como herramienta clave para la reconciliación y el fortalecimiento comunitario. La participación de las comunidades afrodescendiente es esencial para garantizar la efectividad y pertinencia de esta pedagogía, que puede integrarse en el currículum escolar a través de la inclusión de contenidos sobre la historia y cultura, proyectos de investigación y documentación de la memoria colectiva, y espacios de diálogo y reflexión sobre la identidad étnico cultural.

Un ejemplo claro de los aportes de las pedagogías de la memoria como mecanismo afro reparador se puede ver reflejado en el uso de los alabaos dentro de la escuela y su contexto pedagógico, allí se menciona que los alabaos tuvieron que evolucionar hasta convertirse en una herramienta de resistencia cultural y comunitaria frente al conflicto armado, en la clase una estudiante logra reflejar un profundo impacto de las pedagogías de la memoria, cuando menciona que:

"A pesar de las muertes, los conflictos y todo eso... las personas que fallecen necesitan ser recordadas. Porque, aunque hayan muerto sin ser reconocidas, todos necesitan un valor. La persona que haya fallecido no tiene que ser olvidada porque fue importante, aunque muchas personas no lo hayan reconocido. Tiene un valor muy significativo para las pocas personas que sí lo hayan querido." (D.P#1, marzo 12 de 2024)

Aquí encontramos la importancia de, en este caso, los alabaos e incluso otras expresiones artísticas o culturales baluartes de la reivindicación de las memorias afrodescendientes y la necesidad de evitar el olvido en la escuela, es posible que las y los estudiantes puedan comprender el valor de los que ya no están y cómo las prácticas de la comunidad aún logran mantener viva la dignidad de las víctimas y la comunidad, es importante esta toma de conciencia pues se logra el fortalecimiento de la memoria e identidad cultural ya que permite la conexión emocional con la

historia y las narrativas de aquellos que se parece olvidar, así, las pedagogías de la memoria no son únicamente un medio de recuerdo sino también un proceso de sanación, la oralidad, el arte y la cultura son vehículos de recuerdo, reconciliación y fortalecimiento.

Es importante resaltar que las pedagogías de la memoria de primera mano nos ayudan a recordar, pero aún más importante abren espacios y contextos para pensar el futuro y su construcción.

En este sentido el papel de la escuela se convierte en algo fundamental ya que la formación de ciudadanos críticos y conscientes es uno de los papeles de la escuela junto a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, en este sentido la profesora Carmen Romelia Palacio nos mencionaba:

“Nosotros desde la escuela podemos enseñarles estrategias, por ejemplo, trabajé un protocolo para niños y niñas, adolescentes víctimas de conflicto armado y esto lo trabajé con un grupo de tercero de primaria con la Personería de Medellín y la Secretaría de la No-Violencia, entonces allí realizamos muchas actividades y dimos a conocer [...] cuáles son las causas y cuáles son las afectaciones del conflicto armado en la comunidad” (E.E. #3)

Entendemos entonces que la escuela es un espacio importante para la visibilización de los recuerdos dolorosos, que desde los contenidos educativos sobre las consecuencias de estos actos puede ayudar a los estudiantes a entender, aceptar y procesar sus propias experiencias y las de las generaciones anteriores buscando reparación emocional. En este sentido es importante que se incorpore la construcción de paz y se refuercen valores como la justicia social, la igualdad, la cooperación, solidaridad y el respeto, en el caso de la comunidad afrodescendiente es importante primero porque se lucha contra el olvido y segundo porque se le da lugar el reconocimiento de ellos y sus experiencias.

Por lo tanto, las IE deben tener en cuenta el conocimiento y reconocimiento de los saberes propios de las comunidades étnicas, permitiendo que los estudiantes puedan reconocer dentro de los saberes enseñados su identidad y cultura, sus raíces y sobre todo la posibilidad de que, al reconocer sus saberes, se reparen sus pérdidas culturales debido a la violencia, y que también se puedan sanar heridas, la profesora Marcelina López considera que:

“La escuela como una institución que se proyecta, que construye, que instruye a la sociedad tenga en cuenta sus conocimientos, todo lo que son sus saberes, su ancestralidad para que a partir de ahí podamos también como generar conocimientos, la sinergia, pero sobre todo mejorar las relaciones interpersonales como dice Catherine Walsh” (E.E. #1)

Al educar a niños y niñas para que sean conscientes de sus derechos se les ofrece asumir sus identidades en entornos hostiles de desplazamiento y violencia, buscando que los procesos tengan miras hacia el futuro para la transformación y construcción de paz, donde la violencia no sea el camino sino la lección aprendida y superada, clave para romper los ciclos constantes de violencia y exclusión que históricamente han afectado a la comunidad afrodescendientes. La profesora Marcelina López en la entrevista también nos daba cuenta de estos procesos que se pueden llevar a cabo en la escuela y se pueden convertir en afro-reparaciones.

“Cuando el colegio resignifica la historia ahí está reparando. Cuando el colegio, por ejemplo, coge a sus estudiantes afros, como lo hacemos nosotros acá en Villa del Socorro, y en el proyecto les decimos: 'muchacho, ustedes son capaces, ustedes tienen los mismos derechos, tienen las mismas oportunidades. Les acercamos la oportunidad de estudio y les permitimos el acceso a la educación superior, ahí nosotros estamos resignificando porque les estamos dando otras visiones, pero no solamente es palabra, estamos dando hechos concretos para que ellos tengan la oportunidad de transformar no solamente la vida de ellos, sino la de la familia que van a construir en el futuro" (E.E. #1)

Sin duda alguna, la escuela como puente para resignificar la historia afrodescendiente, contribuye a la reparación del daño causado por la exclusión y el racismo estructural agudizado por causa del conflicto armado, donde las comunidades afrodescendientes han sido víctimas de desplazamiento y violencia, el reconocimiento de sus derechos y el acceso a la educación se convierte en una forma de reparación tanto cultural y simbólica. Las afro-reparaciones y las pedagogías de la memoria comparten objetivos y conexiones fundamentales, destacando la necesidad de reconocer y reparar las injusticias históricas y persistentes que han afectado a las comunidades afrodescendientes. La incorporación de las afro-reparaciones en la educación fomenta una comprensión y reflexión profunda, crítica y cultural de estas comunidades.

Para finalizar creemos necesario traer a colación lo mencionado también por la profesora Carmen Palacios, en que la escuela debe de tener cuidado a la hora de abordar estos temas, pues pueden ocasionar recelos, odio o revictimización, es importante que la escuela sea garante de que sus acciones no sean invasivas sino por el contrario una posibilidad de construcción:

“más directamente se van a dar cuenta sin que uno se los diga porque ahí van a ver todo lo que porque hay audios hay videos y todo lo que pasó en esos tiempos de más violencia, si la escuela hace caso omiso a eso, bueno, lo coge como un tabú que no se le fue a hablar a los niños, pues está cometiendo un error, pero si se involucra de una manera digamos sabia o de una manera sencilla se puede lograr mucho con los estudiantes” (E.E. #3)

Las afro-reparaciones: cultura y tradición.

En general las pedagogías de la memoria han logrado ser una herramienta crucial en los procesos de reparación, tanto cultural, emocional o simbólica, para las comunidades afrodescendientes que han sido afectadas enormemente debido al conflicto armado u otras violencias que se entrelazaron allí. En este sentido, las pedagogías logran transmitir las memorias de violencia, pero también la resistencia y la sanación junto a las tradiciones que son esenciales para estos procesos.

Un primer ejemplo lo podemos observar en una de las clases, allí las y los estudiantes analizaron y reflexionaron sobre algunas de las estrategias que la comunidad afrodescendiente ha usado para resistir la violencia, el olvido y abandono. En esta clase se abordó un relato sobre las creencias⁴ de las comunidades afro, una estudiante logra visualizar en “los poderes” y las creencias de la comunidad un mecanismo de evocación emocional, así estos “poderes” logran ser el vehículo que les ha permitido confrontar el miedo, la violencia o el olvido, así lo expresa ella:

⁴ Allí se implementó una estrategia didáctica con el nombre “estrategia didáctica: identidad cultural”, en esta se habla sobre el impacto del conflicto armado en las identidades afrocolombianas, promoviendo la comprensión y la reconciliación. Para mayor detalle se puede remitir a la estrategia didáctica que se encuentra en un documento anexo con la decodificación “E.D#3”

Los 'poderes' son las estrategias que la comunidad ha utilizado para resistir el miedo y la violencia, y que otras personas no crean en eso hace que esto sea una fortaleza que les ayuda a sobrevivir (D.P #5. mayo 7 de 2024)

Aquí encontramos el valor de las creencias y las prácticas culturales como elementos de identidad, pero también como estrategia de resistencia, así es posible afirmar que las pedagogías de la memoria logran que las y los estudiantes puedan reconocer la herencia cultural, tanto las suyas como la de otras comunidades, asumiendo que son un recurso emocional, espiritual y de resistencia que ayuda a evitar el olvido, y enfrentar la violencia.

A su vez encontramos un segundo ejemplo de los aportes de las pedagogías de la memoria, en este caso nuevamente con los alabaos:

"Los alabaos pasaron de ser cantos fúnebres tradicionales para convertirse en expresiones de resistencia y memoria después de la masacre de Bojayá. Antes eran más sobre celebrar la vida del muerto, pero ahora reflejan el dolor y la lucha de la comunidad contra la violencia" (D.P#7. mayo 21 de 2024)

El proceso de transformación cultural logra mostrar cómo las comunidades afrodescendientes han cambiado, adaptado y resignificado parte de sus tradiciones a raíz del conflicto armado, es posible encontrar cómo algunos actos no solo preservan la memoria de quienes no están, sino que muestran otros símbolos de resistencia, ayudando a no olvidar su capacidad de sobrevivir o luchar contra la violencia. Así, estas resignificaciones o adaptaciones se transforman en mecanismos de reparación cultural, así se logra que los estudiantes puedan conectarse con la historia, su identidad y sus memorias y que sobre todo están sustentadas en las memorias y narraciones de los sujetos, lo que permite que la reparación no solo sea entendida como la restitución de lo perdido sino como la oportunidad de revitalización de la misma memoria, el tejido comunitario y las tradiciones.

Al lograr esto es posible fomentar una justicia histórica donde se reconozcan las violencias sufridas y sus consecuencias, así como su cultura, parte de ello se ve en el desconocimiento expresado por los estudiantes, que quedó registrado en uno de los diarios pedagógicos:

¿Qué sabes sobre las comunidades afrodescendientes en Colombia? la respuesta más frecuente fue: no sé nada, nada, o conozco poco. Una de las respuestas por ejemplo fue: no sé mucho de su cultura, pero lo que sé es que han luchado mucho por sus derechos, por tantas personas que son racistas. (D.P #9 abril 26 de 2024)

De esta manera al incorporar las pedagogías de la memoria en el contexto escolar es posible generar lazos y conexiones entre la identidad y la historia de las comunidades y con miras a la reconstrucción de la memoria colectiva. El impacto de los relatos orales, la música, las narraciones entre otras logran mantener las tradiciones y culturas y al mismo tiempo resignifican el pasado, sus traumas y se convierten en un proceso de transformación y espacio de reparación.

La ancestralidad: tejido de memoria y reparación

Nuestra sociedad actual se ha construido cargada de odios y resentimientos, vestigios de décadas de violencias sufridas en el territorio colombiano, situación que se complejiza con aspectos políticos, raciales, ideológicos y culturales, permeados por una codicia de poder, el narcotráfico, el control territorial y la corrupción, lo que hace necesario resaltar que las comunidades afrodescendientes desde su apuesta por la paz han resistido y resignificado.

Las comunidades afrodescendientes defienden sus territorios ancestrales, saberes, prácticas, su cultura y su identidad, esto se vincula a la afro-reparación y en la construcción de esa memoria colectiva que promueve la justicia, la reconciliación y paz duradera para las nuevas generaciones como le menciona Lao-Montes citado en Cruz y Baracaldo(2019); Como respuesta a las políticas de dominación, las afro-reparaciones deben estar sustentadas en una política de memoria de la esclavitud, con sus consecuencias y con la relación que dicho pasado tiene con el presente de desigualdad y con posibles futuros de liberación.

Es decir, las comunidades afrodescendientes han cargado históricamente con consecuencias negativas desde la época de la esclavitud, siendo objeto de exclusión, precarización, empobrecimiento, e institucionalmente olvidados, convirtiéndolos en una población más vulnerable ante los efectos del conflicto armado.

En los escenarios violentos donde hay conflictos armados, los saberes ancestrales están siendo reconstituidos a partir de la educación buscando reparación, es decir, acciones afirmativas

desde la escuela, donde la educación como acto liberador se configura en el puente de anclaje para las afro reparaciones a partir de la visibilización de la historia de las comunidades afrodescendientes, sus tradiciones, conocimientos y saberes ancestrales, las mismas que se han transformado como acto de resistencia y resiliencia.

Los alabaos se transformaron en un símbolo de resistencia y de esperanza para la comunidad de Bojayá, y como siguen siendo una parte importante de la identidad cultural y espiritual de las comunidades afrodescendientes, donde el alabado les permite sanar y encontrar consuelo (DP#14. Jun 05 de 2024)

En consecuencia, la sociedad colombiana busca la construcción de paz y lo más importante una paz duradera que permita a las generaciones venideras gozar de tranquilidad, y armonía. Las comunidades afrodescendientes, como miembros activos de nuestra sociedad han realizado apuestas por reivindicar sus territorios, saberes, prácticas y cultura en torno a su experiencias traumáticas con el conflicto armado, con el fin de conectar con el perdón y la reconciliación, es así como la escuela se convierte en un mediador que permite visibilizar las diferentes apuestas de las comunidades, que se enmarcan en una educación propia de afrodescendientes para afrodescendientes y la sociedad general.

4.3 Tiempo, memoria y resistencia: estrategias didácticas afro-reparadoras para la enseñanza del conflicto armado

En este capítulo presentamos algunas reflexiones derivadas de la propuesta didáctica diseñada e implementada desde el autor alemán Wolfgang Klafki (1986) y su enfoque crítico-constructivo, en este sentido hemos decidido enfocarnos en dos aspectos importantes, el primero atañe a la importancia del tiempo para comprender la presencia del pasado en el presente y enfrentar los desafíos a futuro, en segundo lugar nos preguntamos por él ¿para qué? de los contenidos y su importancia para las y los estudiantes en su contexto.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente daremos a conocer algunos esbozos de la propuesta didáctica de donde se derivan diferentes planeaciones didácticas que se implementaron

para este trabajo, y que, para ampliar información sobre las mismas, el lector podrá consultar en mayor detalle en el documento anexo.

La primera estrategia es llamada “*relatos intergeneracionales: memorias del pasado reciente*” allí se destaca la importancia de la oralidad como vehículo para la memoria y la resistencia cultural, integrando la enseñanza del conflicto armado desde una perspectiva etnoeducativa.

La segunda titulada “*la oralidad cómo resistencia afrocolombiana*” destaca los alabos como un vehículo para mantener viva la historia y la lucha por la justicia, además busca que los estudiantes hagan conexiones con otras formas de resistencia cultural cómo la música, el grafiti o el baile.

En cuanto a la tercera estrategia denominada “*la identidad y las creencias*”, se busca sensibilizar a los estudiantes sobre el impacto del conflicto armado en las comunidades afrocolombianas cómo base para la construcción de una sociedad más justa, mediante cuentos, música y videos los estudiantes podrán comprender cómo el conflicto ha moldeado las identidades.

Para la cuarta “*territorio, identidad y resistencia: la afro-reparación en el conflicto*” se explora la importancia del territorio cómo eje central de la identidad y la resistencia de las comunidades afrocolombianas y más en el contexto del conflicto armado.

Para finalizar con la quinta estrategia “*conmemoración memoria, verdad y justicia: comunidades afrodescendientes en Colombia*” buscamos que los estudiantes comprendan la importancia de la conmemoración del 9 de abril cómo un acto de memoria, justicia y reparación, al conectar el pasado, presente y futuro se busca que los estudiantes se conviertan en agentes de cambio y puedan enfrentar los desafíos futuros.

Todas estas estrategias fueron diseñadas tomando en cuenta diferentes principios y metodologías etnoeducativas, con el fin de propiciar una enseñanza del pasado reciente, como un mecanismo afro-reparador en la escuela.

En lo que hace referencia a la forma como está organizado el presente capítulo de resultados que busca reflexionar acerca de la estrategia pedagógica implementada, hemos organizado el mismo en tres momentos: en el primer momento el apartado denominado: *tiempo, memoria y resistencia*, resalta la centralidad del tiempo en el proceso de enseñanza, y más que un proceso cronológico es un espacio de transformación y proyección. Así, para Klafki el tiempo permite una comprensión crítica y avanzada del pasado ayudando a entender su relación con el presente y cómo

se proyecta a futuro, dejando de lado una somera transmisión de conocimientos para pasar a la preparación de los estudiantes para enfrentar esos desafíos futuros que son planteados en el contexto social y cultural.

En el segundo apartado encontramos la *didáctica y los saberes ancestrales*. Klafki resalta la importancia de establecer objetivos educativos claros y significativos, lo que permite a la didáctica desempeñar un papel clave en la definición de los propósitos educativos. De esta manera, se va más allá de la simple transmisión de conocimientos y se enfoca en la aclaración de las finalidades para formación integral de individuos capaces de pensar críticamente y contribuir activamente a la construcción de una sociedad justa y solidaria, donde también se le dé la importancia requerida a los saberes, identidad, cultura e historia de las comunidades étnicas, para este caso las comunidades afrodescendientes.

En el tercer momento *de la exotización a la resistencia*, un apartado donde se generan algunas recomendaciones sobre las implicaciones y cuidados que se deben de tener a la hora de diseñar e implementar las estrategias didácticas, y cómo se ha mencionado anteriormente, de no perder el foco principal que es el ¿para qué? antes de la preocupación del ¿cómo?

Tiempo, memoria y resistencia

Para este primer momento reflexionamos sobre la importancia del tiempo en relación a las estrategias didácticas, de este modo para Klafki (1986) el tiempo en la educación aparte de lo cronológico también es un lugar de transformación y proyección, por consiguiente a través del tiempo es posible comprender el pasado, relacionarlo y vincularlo con el presente y sobre todo proyectarlo a futuro, tal como lo propone el autor al decir que la educación debe estar enfocada en enfrentar los desafíos futuros. En el marco de esta investigación el tiempo se convierte en un puente de resistencia y transformación, entendiendo las estrategias como la oportunidad de recordar el pasado y a su vez, de enfrentarlo y utilizarlo como una herramienta a futuro. El tiempo no es lineal, es un espacio de análisis y acción transformadora.

El tiempo no es únicamente un medio para recordar, también es la oportunidad para activar la reflexión crítica sobre las experiencias históricas, actuales y futuras, así en el contexto colombiano y específicamente con la comunidad afrocolombiana, víctima sistemática de

invisibilización y víctimas del conflicto armado es necesario entender el pasado cómo una fuente de resistencia más allá de las narrativas de sufrimiento.

Así se señala en una de las estrategias didácticas implementadas:

“los relatos orales intergeneracionales son una forma importante de mantener viva la historia y la cultura de las comunidades afrodescendientes, así como de construir puentes entre las generaciones” (E.D#1)

Es posible encontrar o fomentar en las y los estudiantes el recuerdo del pasado, poder vivirlo, proyectarlo hacia el futuro, comprendiendo las experiencias históricas relacionadas al conflicto armado y cómo se moldea la identidad en el presente. Además, la reflexión sobre el pasado reciente que destaca las memorias culturales y las prácticas ancestrales no son exclusivamente para el recuerdo, también son una herramienta para la resistencia cómo lo es visto con los alabaos, la gastronomía o la oralidad:

“Yo creo que los alabaos mantienen la historia del pueblo porque en ellos se escuchan las tradiciones o la vida de las personas que lo cantan” (D.P#2. marzo, 19 de 2024)

Así, la memoria se convierte en herramientas de fortalecimiento que además de estar destinada a recordar el pasado también genera la posibilidad de enfrentar los desafíos del presente y del futuro, de esta manera las estrategias didácticas diseñadas e implementadas parten de las experiencias de las comunidades afectadas, como son los relatos intergeneracionales, que son una excusa para mostrar a las y los estudiantes cómo estos son usados y adaptados para responder, resistir y enfrentar la violencia, el olvido y las consecuencias del conflicto armado. Igualmente se busca que las y los estudiantes puedan reflexionar sobre el impacto de la violencia y el conflicto armado en las transformaciones de las tradiciones en actos de resistencia.

A través de la etnoeducación se pueden generar los lazos necesarios para entender cómo el pasado sigue presente en la construcción de las identidades, incluso cuando el desplazamiento forzado y la pérdida del territorio han generado rupturas con la vida cultural y social de las comunidades. Así se relata en uno de los diarios en el cual los estudiantes responden a la pregunta ¿Crees que el conflicto armado afecta las tradiciones de las comunidades?:

Si, porque por miedo limitan sus creencias y tradiciones para no meterse en un problema donde posiblemente alguien muera. (D.P#4, abril 10 de 2024)

El conflicto armado logra casi siempre la desaparición de mitos, leyendas, creencias, tradiciones etc. en las comunidades, por ende, logrando la extinción de la comunidad. (D.P#4, abril 10 de 2024)

Así creemos necesario que las estrategias didácticas puedan construirse a partir también de la restauración de las conexiones culturales que son frecuentes en el diálogo intergeneracional de las comunidades afrocolombianas, permitiendo entender que las tradiciones no están situadas en un pasado lejano sino que más bien son la posibilidad de la construcción de identidad y paz, lo que promueve que las y los estudiantes puedan comprender o desarrollar la responsabilidad de preservación de las comunidades.

Durante la implementación de una de las estrategias didácticas, un estudiante destaca la importancia de mantener vivas las tradiciones culturales:

Sí, porque así tienen una tradición que a través de los años no es olvidada (D.P#2. marzo, 19 de 2024)

De esta manera se refuerza la idea de que la transmisión cultural va más allá de la mera preservación de la memoria, pues también es la oportunidad de resistir ante las consecuencias del conflicto armado. Las estrategias de enseñanza deben aprovechar estos relatos para enseñar a los estudiantes otras perspectivas, otras miradas de las comunidades víctimas de la violencia y el conflicto armado, hay demasiadas prácticas que pueden favorecer esto cómo lo son los albaos, la oralidad y la gastronomía por poner algunos ejemplos, y que han sido fundamental para la lucha de sus identidades, que son elementos necesarios para la continuidad a través del tiempo, permitiendo la reconstrucción de historias.

Además, es crucial que las estrategias sean conscientes del papel del tiempo en la enseñanza del conflicto armado, allí se posibilita el recuerdo de los hechos trágicos, pero también una reflexión crítica de las experiencias que influyen en el presente. El tiempo debe ser un espacio de acción transformadora, y el pasado no es únicamente una fuente de dolor sino más bien una base de resistencia, posibilitando el tiempo cómo un vehículo para la proyección a futuro y para enfrentar los desafíos que se acercan.

El diseño de estas estrategias permiten ver el pasado como una fuente de aprendizaje para enfrentar el presente y el futuro, entender la exclusión, el racismo o el olvido de las comunidades afrocolombianas. Esto se podría traducir en actividades o estrategias que integren la temporalidad como un espacio de análisis y reflexión, que son sumamente importantes para una comunidad como la afrodescendiente que, desde tiempos de la trata transatlántica, ha visto cómo sus derechos y su propia memoria ha sido socavada y como otras violencias se han relacionado con las del conflicto armado.

La didáctica y los saberes ancestrales

Es importante recordar, como ya se ha dicho, que las estrategias planteadas se fundamentan en la didáctica crítico-constructiva basada en la propuesta pedagógica de Klafki (1986), que representa un llamado a una pedagogía integral, que va más allá de la mera transmisión de conocimientos y se sumerge en la comprensión profunda de las realidades sociales, históricas y la necesidad de transformación social para construir un futuro educativo más equitativo y democrático.

Ahora bien, desde el contexto colombiano, pensando en la enseñanza de un pasado reciente en la escuela, un conflicto armado que sigue presente, entendemos que la guerra ha provocado cambios significativos a nivel cultural y en los territorios, lo que ha llevado a transformaciones en las formas de vida y en la identidad de las comunidades étnicas del país. En este sentido la etnoeducación se convierte en una estrategia que nos permite la construcción de una memoria colectiva desde las comunidades, para las comunidades y la sociedad en general.

La transmisión de relatos o hechos históricos de generación en generación es uno de los principios fundamentales de la etnoeducación, la oralidad, propia de las comunidades afrodescendientes. En este caso, se refiere a los impactos profundos del conflicto armado en la vida personal y comunitaria (D.P #10. may-2024)

Klafki define que el término "crítico" se refiere a una didáctica enfocada en desarrollar tres habilidades fundamentales en las personas: autodeterminación, codeterminación y solidaridad. Estas capacidades son esenciales en todas las facetas de la vida. Sin embargo, las instituciones educativas a menudo no abordan de manera efectiva los desafíos asociados con la enseñanza y el

aprendizaje de estas habilidades. Por otro lado, el término "constructivo" implica una conexión constante con la praxis, priorizando la acción, configuración y el cambio; esta perspectiva busca transformar la escuela en una institución social más humanizada y democrática, mediante nuevas formas de praxis.

Cuando se realizó el grupo focal le preguntamos a las y los estudiantes cómo relacionaban los contenidos vistos en estas clases sobre los impactos del conflicto armado a las comunidades afrodescendientes, con los contenidos de otras materias y si lo habían visto antes, sus respuestas fueron:

-No, apenas con Diana

-Con Diana ha sido la única vez que han tratado esto?

-Con flor, cuando Diana ya no venía como con unos videos, improvisaba. (G.F#1)

Es necesario que estos temas sean incluidos en los planes de área en las instituciones educativas y trabajados en el aula de clase. Las nuevas generaciones deben tener la posibilidad de acercarse a las historias vividas por las generaciones pasadas y como lo plantea Klafki fomentando las habilidades autodeterminación, codeterminación y solidaridad.

Pensar entonces en las afectaciones que han tenido las comunidades afrodescendientes por causa del conflicto armado, problemática que se agudiza con la continuidad de un abandono estatal que se ve reflejado en un racismo estructural, desigualdad, precariedad en temas educativos, de salud, económicos, culturales y sociales, surgen preguntas del ¿cómo? y el ¿para qué? Entonces ¿cómo llevamos estos contenidos y para que los llevamos a la escuela?, ¿cómo abordar estos temas para que las y los estudiantes pertenecientes a las comunidades afrodescendientes se sientan identificados? y que desde lo simbólico se convierta en una afro-reparación, en la entrevista a la profesora Marcelina López nos menciona que:

Para ninguno de nosotros es un secreto que cuando nosotros hablamos de conflicto armado las personas más afectadas son las poblaciones étnicas, especialmente los indígenas y los afros y nosotros lo dijimos muchas veces y ahora que se hizo todo ese proceso de la Comisión de la Verdad se quedó, pues registrado y se constató que efectivamente y esto se da, porque esta población es son las que habitan en la ruralidad del país teniendo en cuenta (E.E#1).

Es necesario entonces identificar criterios didácticos para la enseñanza de la historia reciente, especialmente teniendo en cuenta un enfoque en el conflicto armado en Colombia.

Respecto a la pregunta por el ¿cómo? planteamos estrategias didácticas que se enmarcan en las distintas herramientas que la etnoeducación nos ofrece, resaltando la transmisión oral de conocimientos que preserva la memoria. Estas narrativas orales se convierten en esenciales pues ilustran conocimientos profundos y significativos para la enseñanza, pues no solo reflejan la historia, sino que también promueven una comprensión profunda de la resistencia cultural y la adaptación en contextos de violencia como lo sugiere la profesora Marcelina López:

Pues yo creo que la mejor forma llegar a una persona, es llegarle con lo que ellos tienen más cercano con lo que es más cercano para ellos y lo más cercano que tenemos nosotros es solo los saberes, la ancestralidad y hay muchas metodologías ancestrales (E.E#1)

Por su parte, la pregunta acerca del ¿para qué? que resulta tan importante en la propuesta klafkiana, nos permite incorporar estas prácticas orales y ancestrales en el currículo para abordar la historia reciente como una posibilidad para valorar las experiencias, emociones, y conocimientos de las comunidades afectadas por la violencia y que sin duda logran demostrar la capacidad de las comunidades afrodescendientes para preservar y adaptarse a los desafíos impuestos por la violencia, actuando como un mecanismo de reparación, sobre todo con un compromiso de justicia social y construcción de paz.

De la trivialización a la resistencia

Al abordar la enseñanza del conflicto armado desde la cultura e identidad afrocolombiana es necesario pensarnos con mucho cuidado la selección de los temas, siempre pensando en el para qué, sobre todo para evitar la exotización o la folclorización de sus tradiciones o identidades, así evitamos que la cultura afro se reduzca a muestras coloridas o el exotismo de algún adorno curricular. Así lo vimos en un grupo focal desarrollado en el marco de la presente investigación, cuando les preguntamos a las y los estudiantes sobre “las actividades o proyectos que les gustaría aprender en clase relacionado con las comunidades afrodescendientes, a lo que una estudiante contestó:

“que nos pintemos de negro” (G.F#1)

Este relato nos llama la atención y es que precisamente desvía la atención de la riqueza histórica, cultural e identitaria de las experiencias afrocolombianas y más en el contexto de conflicto armado y violencia, así, la enseñanza debe de enmarcar la relevancia de estas en el contexto social, político e incluso emocional y más cuando la comunidad afrocolombiana ha demostrado lazos de resistencia y de memoria histórica.

Sin embargo, es necesario que estas concepciones pueden cambiar y transformarse, es frecuente encontrar desafíos y retos que en la escuela y en la misma implementación de la etnoeducación se encuentran, así también lo expresa la profesora Marcelina López:

"El reto aquí es cómo hacemos que las instituciones educativas se empoderen, se coman el cuento y hagan esto efectivo en las aulas" (E.E.#1)

La selección de temas también implica unos desafíos institucionales y burocráticos, sin embargo, cuando nos centramos en el “para qué”, evitamos la instrumentalización de los contenidos (esto es, “el qué) así como la trivialización de la cultura, de la identidad, de tradición afrocolombiana y la prolongación de ciertos imaginarios de las comunidades y a su vez encontramos la posibilidad de promover una comprensión más profunda y verdadera de sus aportes y luchas en la historia de Colombia y sus relaciones con el conflicto armado. Es necesario que la comunidad no sea vista únicamente como víctimas o como los “sin voz” sino por el contrario como actores claves en la construcción de paz y resistencias frente a la violencia y el conflicto armado.

Frente al tema de la visibilización es importante destacar también los procesos de las mujeres, que, en el caso colombiano, juegan una papel fundamental en la reconstrucción de sus memorias y comunidades a través de prácticas culturales y comunitarias, así lo menciona la profesora Carmen Romelia Palacios:

“Para mí, el papel que jugamos las mujeres es un papel de resilientes y resistentes. Enseñamos [...]que somos constructoras de paz y que debemos siempre estar en pos de conseguir la convivencia pacífica” (E.E.#3)

Así la enseñanza desde la cultura afrocolombiana podría estar orientada a visibilizar y reconocer el valor de sus historias, tradiciones, costumbres entre otros, como formas de resistencia

y superación activa en la historia de Colombia, su participación se toma como la posibilidad de escuchar su voz, una voz que siempre ha estado presente, y que en el caso de las mujeres las consecuencias de la violencia han sido más fuertes en ellas, y que han sido pilares en la creación de espacios de diálogos y reflexión que fortalezcan su tejido social.

Otro de los temas importantes a tratar es sobre la necesidad de la formación docente cómo lo menciona la profesora Angela Mena:

“el reto del autorreconocimiento y que es el reto de la del empoderamiento, de la autoestima de los niños y las niñas, pero que el reto va también por los profesores y las profesoras tienen que formarse porque no se trata del turbante, la trenza” (E.E#2)

Como lo mencionaba la profesora, pensar en la cultura e identidad afrodescendiente va más allá del peinado, la música, el baile, no quiere decir que estos aspectos no sean importantes, claro que hacen parte de la identidad cultural de las comunidades afrodescendientes pero no es lo único, representa esa historia que ha sido invisibilizada o tergiversada, se estigmatiza negativamente la comunidad, cargándolos de estereotipos, ignorando la complejidad y diversidad en sus tradiciones, lamentablemente la escuela ha reproducido estos estereotipos como la experiencia que nos contaba la profesora Ángela Mena en relación a las acciones de una profesora en Envigado.

Que al hijo de ella celebrando el 21 de mayo del día de la afro colombianidad cuando le mandan en las fotos al peladito, la profesora le había puesto grilletes, entonces habían hecho unos grilletes de como de papel con cartulina y no sé qué, y le han puesto grillete en los pies en las manos y el niño salió así todo encadenado, y esto que significa, un niño de 8 años el que va a saber la profesora le dijo que había que salir así y lo hizo, pero esto es una mala apuesta pedagógica, porque lo que está haciendo es fortalecer el racismo, antes que erradicarlo ahí está la necesidad de formación de los maestros y las maestras.

Este tipo de enfoques pedagógicos se convierten en acciones con daño, pues, aunque parecen inofensivos o hasta educativos para otros, en realidad perpetúan estereotipos y prejuicios racistas, así, en lugar de promover una comprensión amplia y rica de la historia y las realidades de la comunidad afrocolombiana, se reducen a una experiencia casi pintoresca y caricaturesca que fomentan la discriminación y la violencia.

Creemos entonces que es fundamental incorporar atributos de la etnoeducación en la enseñanza de las ciencias sociales, destacando la oralidad y las narrativas como vehículos culturales que permiten a las comunidades compartir sus vivencias, emociones, tradiciones y luchas. Esto permite una enseñanza más contextualizada y significativa. Además, es crucial que los maestros se sitúen en el complejo contexto colombiano y se pregunten cómo pueden contribuir a la transformación social, la construcción de paz y la dignidad de las víctimas de la guerra, especialmente aquellas históricamente marginadas e invisibilizadas.

Estas son solo algunas reflexiones y análisis que se desprenden de la implementación de estrategias didácticas diseñadas en el marco de la presente investigación educativa. Dichas reflexiones podrán ser ampliadas en la medida que otros docentes se apropien de esta propuesta pedagógica, y la puedan ampliar o resignificar de acuerdo con los contextos y sujetos educativos a quienes vaya dirigida. Esperamos que sea una inspiración para seguir cultivando una enseñanza reparadora a las comunidades afrodescendientes impactadas por el conflicto armado.

Conclusiones

Este trabajo ha permitido explorar y comprender de qué manera la etnoeducación contribuye a las pedagogías de la memoria, se ha descubierto rasgos esenciales de la etnoeducación que, al nutrirse de las historias, prácticas, tradiciones y saberes ancestrales, posibilitaron una enseñanza profunda y significativa del pasado reciente marcado por el conflicto armado. Así nos proponemos en este apartado adentrarnos en reflexiones que se han suscitado a partir de nuestro trabajo a modo de conclusión.

La enseñanza de la historia reciente en la escuela es un tema complejo que requiere un enfoque relevante y diverso, la narrativa tradicional ha invisibilizado las historias de comunidades étnicas, como las afrodescendientes en Colombia, perpetuando la exclusión, marginación y violencia y que gracias a este trabajo hemos podido dar cuenta de otros enlaces de la violencia que se asociaron al conflicto armado. De esta manera, creemos que es esencial replantear parte de la enseñanza de la historia desde una mirada amplia, que integre otras perspectivas que permitan construir una comprensión más justa y diversa del pasado como su impacto en el presente y en el futuro y que implica desarrollar nuevas metodologías que conecten el aprendizaje con la vida cotidiana buscando una educación transformadora.

Nuestros hallazgos indican que la etnoeducación enriquece las pedagogías de la memoria, construyendo una educación inclusiva y reparadora para la enseñanza del pasado reciente, a su vez las pedagogías de la memoria, desde un enfoque etnoeducativo, reconocen y valoran la diversidad y cosmovisión de los pueblos, contribuyendo a una reparación colectiva y además demuestra la importancia en el tiempo de los contenidos enseñados, también propone reflexionar y analizar los resultados para construir una educación inclusiva, solidaria y empática.

Las pedagogías de la memoria ofrecen un campo de posibilidades para reflexionar sobre los efectos traumáticos del conflicto armado en Colombia. Al incorporar los atributos de la etnoeducación transversalizados con las Ciencias Sociales, se abre un abanico de oportunidades para construir una memoria colectiva que visibilice las voces históricamente silenciadas, esto permite fortalecer los saberes propios de las comunidades afrodescendientes, como la oralidad, la vinculación con el territorio y las costumbres, promover la identidad de los estudiantes afrodescendientes y que han logrado cambiar parte de la visión de la comunidad como simples

actores pasivos a darles un papel protagónico en la construcción de paz y la posibilidad de gerenciar sus propias historias.

Así se posibilita la reconstrucción identitaria y el reconocimiento de los aportes históricos, culturales y sociales en un país donde su memoria ha sido olvidada, permitiendo que recuperen el lugar en la historia oficial cómo actores fundamentales en la construcción de un futuro justo, así se busca que este proceso de reconocimiento de pie a sanar heridas colectivas y el reconocimiento cultural de las nuevas generaciones quienes pueden ver en las raíces étnicas una fuente para enfrentar los retos venideros.

Al abordar temas traumáticos desde la perspectiva de la propia comunidad, se reduce el impacto negativo y se facilita el reconocimiento de la interculturalidad en espacios educativos y sociales, la etnoeducación enriquece las pedagogías de la memoria generando un impacto tangible en la comunidad educativa y promoviendo una educación inclusiva y reparadora en un contexto como el colombiano, donde el pasado doloroso sigue presente, y que en el caso de la escuela se convierta en un lugar crucial para reconfigurar las narrativas históricas que han dado un lugar a unas historias sobre otras.

La enseñanza de la historia reciente en Colombia requiere un enfoque crítico, especialmente considerando el conflicto armado. Para lograr esto, es fundamental incorporar las narrativas y experiencias de las víctimas de la violencia, históricamente silenciadas en los currículos educativos, la participación de estas en la enseñanza de la historia reciente se vuelve crucial para conectarse con las experiencias vividas por sus miembros, rechazando la subordinación y optando por un empoderamiento colectivo, que además de preservar las memorias, también se legitiman dentro del contexto educativo.

Es indispensable situarnos como maestros en este contexto complejo y asumir la responsabilidad de preguntarnos por la enseñanza de las ciencias sociales con miras a la transformación social, la construcción de paz y la dignidad de las víctimas de la guerra. Esto implica considerar las condiciones actuales que configuran nuestra sociedad y trabajar hacia un futuro más inclusivo y respetuoso.

Por otro, las pedagogías de la memoria, desde una perspectiva etnoeducativa, reconocen y valoran la diversidad y cosmovisión de los pueblos afrodescendientes, contribuyendo a una reparación colectiva y simbólica, asuntos como la tradición oral, como los alabaos, se convierten en una herramienta fundamental para revivir y rehabilitar recuerdos olvidados que han sido

impuestos, permitiendo una reparación emocional y cultural que se convierte en afro-reparación simbólica desde las instituciones y los agentes educativos, retando las narrativas hegemónicas y dominantes y promoviendo que otras generaciones puedan establecer vínculos profundos con la historia y la identidad a nivel individual como colectiva.

Asimismo, al poner en primer plano los saberes ancestrales en la educación se convierte en un acto político en busca de transformación social y el reconocimiento de las luchas de las comunidades, de esta manera la escuela y las maestras y maestros se convierten en mediadores de un proceso de reparación simbólico que responde a las heridas del pasado y la creación de un futuro más inclusivo con diversidad étnica y cultural que se erige como eje de la construcción de paz y justicia social.

Otro aspecto crucial es la integración de atributos de la etnoeducación en la enseñanza de las ciencias sociales. La oralidad y las narrativas son vehículos culturales que permiten a las comunidades expresar sus vivencias, emociones, tradiciones y flagelos, esto es especialmente relevante en el contexto colombiano, donde las comunidades étnicas han sido marginadas e invisibilizadas.

Al transponer estas tradiciones con la música, la oralidad o el mismo baile se convierte en un acto de resistencia, denuncia, visibilizando luchas y sufrimientos históricos permitiendo una comprensión más profunda del conflicto armado y cómo las comunidades han utilizado sus tradiciones para preservar y expresar sus historias. El acto pedagógico debe apostar por recuperar y preservar la memoria histórica y la dignidad de las comunidades afrodescendientes, reconociendo la interconexión entre la memoria individual y colectiva, posibilitando que las y los estudiantes construyan bases para una sociedad más justa, equitativa y plural. Por lo tanto, es necesario analizar las experiencias de las comunidades afrodescendientes, fomentando la empatía, conciencia crítica y comprensión de la diversidad.

El conflicto armado y la exclusión histórica han generado fragmentación en las identidades colectivas y en el caso de la comunidad afrocolombiana, víctima de desplazamiento, marginación y violencia ha sido más marcada. Hemos encontrado en la etnoeducación el puente que permite el reconocimiento de la identidad del otro y la reconexión identitaria, posibilitando la reconciliación de las raíces.

Por otro lado, consideramos necesario reflexionar y pensar nuestro papel como maestros en un contexto como el colombiano, que ha tenido muchos intentos por la búsqueda de la paz. Nuestra

profesión debe de trascender la transmisión de conocimientos y buscar una colaboración desde diferentes lugares, disciplinas, metodologías entre otros; somos agentes claves en la construcción de una sociedad a futuro, que en nuestro contexto y a raíz del conflicto armado, ha dejado profundas heridas, y la educación se debe de encaminar como el espacio privilegiado para la reconciliación y la reparación. Así creemos necesario que los métodos y las decisiones pedagógicas siempre busquen una finalidad clara y pertinente, el uso de imágenes, literatura, videos etc., debe ser consciente pues muchas veces y sin intención terminan perpetuando estereotipos y generando daños que parecen invisibles.

Finalmente, reconocemos que este trabajo es solo paso en un camino más amplio en el contexto que nos situamos, sin embargo estamos convencidos que la educación es necesaria para la transformación de realidades y la cura del pasado, así estamos convencidos que la etnoeducación y las pedagogías de la memoria brindan las herramientas necesarias para resignificar nuestra historia e imaginar y construir un futuro donde todos seamos actores principales en el mismo, no es sencillo pero es indispensable para que la escuela se convierta en una espacio de dignificación, reconocimiento y reconciliación, no se trata solo de recordar, se trata de que sean los pilares de una nueva construcción.

Recomendaciones

A maestros y maestras de licenciatura en ciencias sociales en formación y en ejercicio se les recomienda seguir investigando las pedagogías de la memoria para abordar el pasado reciente colombiano relacionado con el conflicto armado, desde una perspectiva de etnoeducativa que reconozca y valore la diversidad cultural y étnica del país. Encontrar los alcances y limitaciones, las luces y las sombras para el contexto colombiano.

Es fundamental profundizar en particularidades, características y potencialidades del ejercicio de memoria colectiva en el contexto colombiano, hay necesidad de complementar la memoria colectiva con enfoques de afro-reparaciones para abordar las injusticias históricas y contemporáneas que afectan a las comunidades afrodescendientes, generar espacios educativos que promuevan la memoria colectiva y la etnoeducación.

Específicamente, se sugiere investigar cómo propiciar pedagógicamente la capacidad de realizar relaciones entre hechos del pasado y presente, y analizar cómo esta capacidad permite extraer lecciones para mejorar la realidad social, buscando visibilizar la historia, saberes, cultura de las comunidades afrodescendientes, con el fin de combatir y erradicar el racismo estructural y discriminación a la que han estado sometidos históricamente.

En este sentido, la memoria colectiva puede ser una herramienta pedagógica valiosa para transformar la realidad violenta del país, fomentar la capacidad de análisis y reflexión crítica y promover la construcción de una sociedad más justa y equitativa, buscando contribuir a reconocer y reparar las injusticias históricas y contemporáneas que afectan a las comunidades afrodescendientes, fomentar la interculturalidad y el respeto a la diversidad, en la escuela posibilitando que se mejore la convivencia escolar, lo que claramente tiene también incidencia en el contexto social.

A su vez hacemos un llamado para dejar de lado las narrativas de los vencidos, los sin voz, puesto que este trabajo investigativo nos ha mostrado que nunca fueron así, y que por el contrario fueron, son y serán actores principales en el contexto colombiano y lejos de ser víctimas pasivas han sido agentes que han gerenciado parte de su historia y de la construcción de memoria y paz.

Para finalizar queremos recordar lo mencionado por Klafki (1986) cuando nos dice que solo es posible debatir y tomar decisiones sobre los métodos cuando ya se han establecido previamente las decisiones didácticas, es decir, cuando se han definido los objetivos y los contenidos, de esta

manera reducimos las acciones con daño que frecuentemente pasan en las aulas, evitamos los estereotipos o la trivialización de las comunidades, a partir de esta reflexión, es esencial que los educadores asuman una postura consciente y crítica frente a las decisiones pedagógicas que toman en sus aulas.

Referencias

- Abela, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. https://web.archive.org/web/20180410064302id_/http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf
- Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (9), 187-202. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>
- Andrade Romaña, M. L. (2011). El afro en la escuela: cátedra de estudios afrocolombianos.
- Arbeláez J, y Vélez P. (2008). La etnoeducación en Colombia una mirada indígena. [Tesis doctoral o de maestría, Universidad Eafit Escuela De Derecho]. <https://core.ac.uk/download/47237340.pdf>.
- Arboleda-Quiñonez, Santiago. (2019). Rutas para perfilar el ecogenocidio afrocolombiano: hacia una conceptualización desde la justicia histórica. *Nómadas*, (50), 93-109. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n50a6>
- Caicedo Ortiz, J. A. (2011). Historia oral como opción política y memoria política como posibilidad histórica para la visibilización étnica por otra escuela. *Revista Educación Y Pedagogía*, 20(52), 27-42. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9880>
- Calvo, G. & García, W. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. *Historia de la Educación*, 32, 343-360. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11296/11714>
- Carmona, Y. (2018). Fenomenología y hermenéutica: perspectivas epistemológicas para la producción interpretativa comprensiva de conocimiento gerencial. *Revista Sapienza Organizacional*. ISSN 2443-4265. Año 6. N° 12. Julio-diciembre. Pág. 76-107. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/sapienza>

- Castillo Guzmán, Elizabeth. (2016). Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 343-360. Retrieved Octavar 19, 2024, Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162016000200014&lng=en&tlng=es.
- Colmenares, Germán. “La batalla de los manuales en Colombia”. *Historia y Espacio* 15 (Cali, abr. 1994): 87-99.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1998). Decreto Número 1122 de junio 18 de 1998. Conflicto armado en Colombia. Inciso, Vol. (15), 9-26
- Congreso de la República. (1994). Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial*.
- Cruz, A. L., & Baracaldo, D. (2019). Aportes desde iniciativas colectivas de mujeres negras para consolidar los procesos de afro-reparación en la transición política en Colombia. *Revista Kavilando*, 11(2), 370–388. Recuperado a partir de <https://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/355>
- Domínguez-Acevedo, Jhon Diego. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *El Ágora U.S.B.*, 19(1), 253-278. <https://doi.org/10.21500/16578031.4129>
- Duran, M. M. (2014). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3(1), 121-134. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>
- Hernández, Bolívar, M. F., & Echeverry-Arias, A. J. (2020). Reconstrucción de la memoria histórica y desarrollo del tejido social en comunidades afrodescendientes. *Cultura Educación Sociedad*, 12(1), 119–132. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.08>
- Escobar Rincón, L. (2018). El conflicto armado y la violencia en los libros de texto escolares de Ciencias Sociales: miradas desde su campo investigativo. *Clio & Asociados* (26), 8-23. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9075/pr.9075.pdf

- Espinosa Bonilla, Adriana. (2011). De lo global a lo local en los repertorios de acción de las organizaciones negras frente al conflicto armado en Buenaventura. *CS*, (7), 81-120. <https://doi.org/10.18046/recs.i7.1039>
- Fundación Ideas para la Paz. (2001). *Chimamanda Adichie: El peligro de la historia única* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=sYItZ3bTosU>
- García Araque, F. A. (2017). La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8(15), 00005. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712017000100005&lng=es&tlng=es.
- González, M. I. C. (2014). La violencia contada a los escolares. *Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX. Análisis Político*, 27(81), 32-48. <https://doi.org/10.15446/anpol.v27n81.45764>
- González, M. I. C. (2015). La violencia y la enseñanza de la historia nacional en el escenario institucional colombiano (1948-2006): an Institutional Colombian Perspective. *Páginas de Educación*, 8(1), 123-151. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682015000100005&lng=es&tlng=es.
- Herrera, M. & Merchán, J. (2012). *Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente. Las víctimas: entre la memoria y el olvido*, 137-156.
- Jelin, E. (2002): *Los trabajos de la memoria*. Madrid y Buenos Aires: Siglo XXI de España Editores / Siglo XXI de Argentina Editores
- Kakozi Kashindi, J.-B. (2015). Acciones afirmativas y afro-reparaciones en Colombia. Una crítica desde ubuntu. *Revista nuestraAmérica*, 3(6), 63-79. <https://www.jstor.org/stable/48697693>
- Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz Verlag
- Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. [The foundations of critical-constructive didactics *Revista de Educación*, (280), 37-79. Recuperado de

<https://n9.cl/dffr5>

Lao-Montes, A. (2007). Sin justicia étnico-racial no hay paz: las afro-reparaciones en perspectiva histórico-mundial. En C. Mosquera Rosero-Labbé & L. C. Barcelos (Eds.), *Afro-reparaciones: memorias de la esclavitud y justicia reparatoria para negros, afrocolombianos y raizales* (pp. 131-154). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales (CES).

Latorre A. (2005) *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó

Londoño, J. G. & Carvajal, J. P. (2015). Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. *Ciudad Paz-Ando*, 8 (1), 124-141.

López, L. (1992). "Santander y la educación: los colegios republicanos, una herencia perdurable". *Revista Credencial Historia* 28. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/node/32310>

Loza, R. et al. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag*, vol. 9 (2), 30-39. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v9i2.2656>

Martínez Miranda, L. G. (2007). Desde adentro: una aproximación al tema de Verdad, Justicia y Reparación a partir de las víctimas afrocolombianas. En C. Mosquera Rosero-Labbé & L. C. Barcelos (Eds.), *Afro-reparaciones: memorias de la esclavitud y justicia reparatoria para negros, afrocolombianos y raizales* (pp. 426-441). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales (CES).

Meneses-Copete, Y. A. (2014). Representaciones sociales sobre afrodescendencia: currículum, práctica y discurso pedagógico del profesorado. *Entramado*, 10(2), 250-271.

Meza, D. D. J. A., Martínez, Y. A., Obeid, S. P. F., & Dávila, L. S. S. (2010). El currículo socio-crítico: una propuesta pedagógica transformadora. *Revista de Divulgación Académica y Científica de la División de Educación Abierta ya Distancia.*, 8, 33-47

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1984). Resolución No. 3454 de 1984. Por la cual se establecen normas mínimas para el funcionamiento de los establecimientos educativos de carácter oficial y se dictan otras disposiciones.

Ministerio de Salud de Colombia. (2019). *Retos del sector salud y de protección social en la atención integral de las víctimas del conflicto armado*. <https://www.minsalud.gov.co/proteccion-social/promocion-social/Victimas/Paginas/victimas.aspx>

Montoya, N. M. (2005). ¿Qué es el estado del arte? *Ciencia y Tecnología para la salud Visual y Ocular*, (5), 73-75.

Mosquera, C., Pardo, M., & Hoffmann, O. (Eds.). (2002). *Afrodescendientes en las Américas: trayectorias sociales e identitarias: 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia* (p. 99). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Mosquera Rosero-Labbé, C., & Barcelos, L. C. (2007). *Afro-reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales (CES).

Mosquera, B. R. (2023). Acceso a la etnoeducación de mujeres víctimas afrocolombianas sujetas al post acuerdo del conflicto en el Departamento de Nariño. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 3961-3971.

Ortiz Cardozo, E. J. (2021). Palabra viva. Voces afrodescendientes fortaleciendo la escuela.

Palacios Salina, Y. (2019). La escuela de cara al posconflicto: Una posibilidad para la reconstrucción de una memoria histórica del conflicto armado y el fortalecimiento de las prácticas de escritura en la ruralidad.

Paredes, D. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, (47), 31-47.

Pinilla Díaz, A. (2003). El Compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX. *Revista Colombiana De Educación*, (45). <https://doi.org/10.17227/01203916.5492>

- Restrepo, J. D. (2018). Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en Colombia: un breve balance historiográfico. *Revista Ciencias Sociales*. (161), 91-102. <https://hdl.handle.net/10495/12292>
- Riveros Rueda A. (2014) *La otra historia, Enseñanza de los estudios afrocolombianos desde las Ciencias Sociales*. CEA
- Rojas, A. & Castillo, E. (2005). *Educar a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Trejos, L. (2013). Colombia: Una revisión teórica de su conflicto armado. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, 11(18),55-75.
- Triviño Garzón, L., & Palechor Arévalo, L. (2006). Logros y retos de la etnoeducación en Colombia.
- Vargas Padilla, Sandra P, Jaramillo Henao, Juliana, Ríos Sarmiento, Melissa. (2013). *Tratamiento normativo al status de beligerancia y terrorismo dentro del*
- Vélez Villafañe, G. (2012). Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: ¿construir memoria, en el campo de una memoria imposible? -. *Revista colombiana de educación*, (62), 243-262.
- Villamarín, L. (2003). Guerra irregular y guerra de guerrillas. *Revista Military Review* 83, 75-81.
- Zapata, F., & Rondán, V. (2016). *La investigación-acción participativa*. Instituto de Montaña. Perú, 1-58.