

Este texto es una traducción realizada por Katuska Ferrer Portillo de la versión publicada de este capítulo del libro. La versión publicada en inglés que está disponible en **Decolonizing Education for Sustainable Futures** aquí: <https://bristoluniversitypress.co.uk/decolonizing-education-for-sustainable-futures>

## **Pedagogías reparadoras**

**Autora: Julia Paulson**

Este capítulo explora las posibilidades reparadoras existentes en el ámbito de la educación y mediante la misma, centrándose específicamente en la pedagogía reparadora. Para ello comparto ejemplos que he observado, y documento muchas de las conversaciones en curso sobre las posibilidades y los retos que representa el describir, diseñar e imaginar a la pedagogía como reparadora. Esto incluye conversaciones con amigos, investigadores, educadores y activistas, muchas de las cuales (aunque no todas) tienen lugar dentro de la Red de Educación, Justicia y Memoria (EdJAM). EdJAM existe para apoyar y aprender más sobre los enfoques creativos para la enseñanza y el aprendizaje sobre la violencia y la injusticia del pasado, y actualmente trabaja en 18 países. Algunas de las personas con las que he conversado, describen su trabajo utilizando el término pedagogía reparadora y otras no. Sin embargo, como se argumenta en este capítulo, hay características de sus enfoques pedagógicos que se alinean con la reparación y la posibilitan, y por lo tanto, es factible describirlas como reparadoras.

Como se analiza con más detalle más adelante en este capítulo, la reparación en general, y en particular aplicada a la educación, suele describirse como un conjunto de medidas materiales, simbólicas, epistémicas y afectivas para corregir los errores del pasado. Cada vez se presta más atención a lo que Arathi Sriprakash y sus colegas (2023, en este volumen; 2022) denominan "futuros reparadores en la educación", y a las funciones de la educación a la hora de posibilitar medidas reparadoras en todos los ámbitos enumerados anteriormente (véanse, por ejemplo, Ramírez-Barat y Duthie, 2016; Bellino et al., 2017). Tanto lo material como lo simbólico, lo epistémico y lo afectivo están presentes en la pedagogía y, por ende, puede ser que la pedagogía contribuya a aplicar medidas destinadas a la reparación. Pero este capítulo explora las posibilidades de entender las pedagogías reparadoras por derecho propio, como otra forma de reparación. Una de las motivaciones para hacerlo es reconocer el trabajo que están realizando educadores, artistas, activistas y estudiantes en este ámbito. Las pedagogías reparadoras pueden avanzar, y de hecho lo hacen, sin esperar a que existan programas formales de reparación, justicia transicional o reformas sistémicas de las injusticias estructurales que permean los sistemas educativos, y que éstas podrían complementar. Al no reconocer, describir y tratar de apoyar las pedagogías reparadoras, corremos el riesgo de perder espacios en los que el futuro de la educación se reimagine a través de enfoques pedagógicos que reconozcan y tengan en cuenta las injusticias del pasado y sus secuelas en el presente.

A los efectos de este capítulo, adopto un concepto amplio de pedagogía. En la vasta literatura sobre pedagogía circulan múltiples significados y debates, con definiciones que van desde "el acto de enseñar con su correspondiente discurso de teorías educativas, valores, pruebas y justificaciones" (Alexander, 2009, 928), hasta "una práctica para la libertad" (Freire citado en Giroux, 2010, p. 715; hooks, 1994). En lugar de revisar en profundidad estas y otras definiciones y las diferencias entre ellas, creo que es suficiente decir que la idea de las pedagogías reparadoras puede referirse y ser llevada a cabo dentro de varias formas de entender y practicar lo pedagógico, incluidas las que se centran en las relaciones de enseñanza y aprendizaje en las escuelas y otros espacios de educación formal y las que definen los sitios pedagógicos de manera mucho más amplia (Paulson et al., 2021; Gomez-Suarez, 2017; Burnyeat, 2022; Sriprakash et al., 2022). Las escuelas y las actividades en el aula son, por supuesto, lugares importantes para transmitir el conocimiento del pasado y dar sentido al presente, pero están lejos de ser los únicos espacios (o incluso los más importantes) en los que los jóvenes aprenden sobre el pasado y se acercan a él (Sriprakash et al., 2022; Sánchez Meertens, 2018; Bekerman y Zemblyas, 2011). Aunque este capítulo trabaja con una comprensión expansiva de la

pedagogía, es importante señalar que la pedagogía a menudo se entiende de manera muy restringida e instrumentada, con un enfoque puramente centrado en la transmisión de información al servicio de la adquisición de una estrecha gama de objetivos en términos de aprendizaje. Esta visión de la pedagogía, aunque ampliamente criticada, predomina en los discursos políticos mundiales en torno a la educación, en particular en el marco de la "crisis mundial del aprendizaje" (Tikly, 2020). Dentro de estas estrechas concepciones de los procesos y funciones pedagógicos, creo que las oportunidades para los enfoques reparadores son limitadas.

Es importante reconocer algunas cosas desde el principio. La primera es la autoría, la posicionalidad, el estilo de esta obra y sus muchos débitos. Soy una mujer blanca, nacida en Canadá, quien tuvo la suerte de pasar mucho tiempo en América Latina y que ahora ha vivido más de quince años en el Reino Unido, diez de ellos en Bristol. Crecí y fui a la escuela en un suburbio a las afueras de Edmonton, Alberta, Canadá. Una pequeña ciudad surcada por un río en una provincia de las praderas. Se trata de la tierra del Tratado 6, Amiskwacîwâskahikan, lugar de encuentro de los pueblos cree, saulsteaux, sioux, blackfoot y métis. St. Albert (Payhonin), el suburbio donde crecí, fue la sede de dos escuelas residenciales que separaban a los niños indígenas de sus familias para "educarlos". El obispo Vital Grandin, que dio nombre al barrio en el que crecí y fue uno de los principales artífices del sistema canadiense de escuelas residenciales, describió claramente su finalidad: "les inculcamos un marcado desagrado por la vida nativa, de manera que se sientan humillados cuando se les recuerde su origen. Cuando se gradúen en nuestras instituciones, los niños lo habrán perdido todo, excepto su sangre" (citado en Thomas, 2020). Las escuelas residenciales de St. Albert fueron cerradas antes de que yo naciera (aunque otras permanecieron abiertas hasta finales de los años noventa), pero sus nombres (Poundmaker y D'Youville) siguen formando parte de la ciudad. Yo hacía deporte en el campo de Poundmaker y mis amigos iban al instituto Marguerite D'Youville.

No es que conociera la historia que había detrás de los nombres que marcaban mis idas y venidas diarias, ni que hubiera oído nunca la palabra Payhonin. Mi familia de colonos con raíces en Islandia, Irlanda, Francia e Inglaterra, no hablaba de escuelas residenciales ni de asentamientos coloniales; y yo no aprendí nada de eso en la escuela. Recuerdo haber aprendido sobre los "aborígenes canadienses", tal y como lo expresaba el lenguaje de mis libros de texto de los años ochenta y noventa, en las clases de estudios sociales y en las visitas a sitios patrimoniales de Alberta. Pero los libros de texto y los enclaves consideraban a los indígenas como historia, digna de mención, pero perteneciente al pasado. Comprendí que era interesante explorar sus costumbres y que merecía la pena preservar su arte a través de lo que Dwayne Trevor Donald (2009), estudioso de los cree de Papaschase, denomina el enfoque de "tipis y atuendos". Pero en la escuela nunca capté el sentido de las culturas, lenguas y pueblos indígenas como seres presentes, que vivían a mi lado, resistiendo a esta ausencia totalizadora y a los asentamientos coloniales que han intentado borrarlos física, material, lingüística, cultural y simbólicamente durante más de un siglo. No me enseñaron a reconocer ni a tener en cuenta lo que Alexis Shotwell (2016) llama "los fantasmas en mis huesos", ni a ver mi propia implicación en las historias de desposesión que se silenciaron mientras hojeaba libros de texto sobre tipis y pieles. Yo no formaba parte de un sistema educativo o de un aula donde se pretendiera hacer reparaciones.

Mi educación estuvo impregnada de lo que Charles W. Mills (2007) denominó "ignorancia blanca", una forma activa de ignorancia aprendida, que permite cegar y negar "la larga historia de discriminación estructural que ha dejado a los blancos con la diferencia de recursos que tienen hoy, y todas sus consiguientes ventajas a la hora de negociar los esquemas de oportunidades " (p. 20). En consecuencia, estas ventajas han contribuido sin duda a mi educación y a mi carrera profesional desde mi infancia en Payhonin. Las consiguientes desventajas mantenidas por la ignorancia blanca, son claras en sus consecuencias materiales y epistémicas para aquellos cuyas historias son negadas y excluidas

en el mantenimiento de la discriminación estructural. Sin embargo, no aprender las historias de los pueblos indígenas en cuyo lugar de encuentro crecí, también es un perjuicio para los canadienses colonos como yo y mis compañeros de clase predominantemente blancos: ha provocado lagunas en mis conocimientos y en mis formas de saber, incluso en mi forma de entender la pedagogía. Comprender las posibles razones por las que existen estas lagunas en mi propio conocimiento, y las formas en que la violencia y la injusticia se aprenden y se eluden en otros contextos, ha sido una de las motivaciones de mi investigación.

Las preguntas formuladas en el capítulo anterior por Esther Priyadharshini (2023, en este volumen), en torno a la referencia y la citación, son pertinentes aquí, ya que me baso en la práctica de otros, aprendo de ella y dialogo con ella, e intento nombrar, citar y describir su labor al elaborar el concepto de pedagogías reparadoras. En este artículo, en el que se describe la innovación pedagógica, la resistencia y la belleza, creadas en muchos de los ejemplos compartidos aquí, por colegas material y epistémicamente desfavorecidos por la ignorancia y las exclusiones, y las desigualdades de los sistemas educativos por los que pasaron, espero escribir con un espíritu de acompañamiento, con la intención (que también sustenta el trabajo de EdJAM) de conectar el trabajo que se está llevando a cabo actualmente con la enseñanza y el aprendizaje sobre la violencia y la injusticia, de manera que permita la reparación y contribuya a amplificar este trabajo y facilitar el diálogo en torno a él.

Las pedagogías reparadoras no son necesariamente una sola cosa. La reparación consiste en parte en imaginar y vislumbrar futuros más justos, en trabajar para conseguirlos sin estar seguros de cuál será su forma, al tiempo que se presta atención a las injusticias pasadas y presentes para que no sean (y dejen de ser) inevitables en estos futuros (Sriprakash et al., 2022). Este imaginar, trabajar y crear, ocurre por lo tanto de múltiples maneras. Incluso, podría ser una misión imposible el describir las características, y mucho menos los rasgos definitivos de las pedagogías reparadoras.

Sin embargo, dado que gran parte de la pedagogía sigue haciendo daño, resulta fundamental describir las alternativas que educadores, activistas y artistas están desarrollando. Una parte clave de muchos de los estudios sobre enfoques reparadores, es la idea de que facilitan algo nuevo o al menos permiten imaginar o vislumbrar algo nuevo. Ali Aslam (2022) sostiene que la reparación puede verse como un atisbo de un futuro más justo, gracias al trabajo de reparación que se realiza en el presente para reparar los daños del pasado. Esto significa que un debate sobre pedagogías reparadoras debe ser descriptivo (en lugar de prescriptivo), abierto (en lugar de limitado) y desordenado e inacabado (en lugar de ordenado y completo). La imagen que tengo en la cabeza para ayudar a esta descripción es la de una flor: cada pétalo es una entidad en sí misma, completa y hermosa, pero también crea algo más cuando se mira junto a sus pétalos compañeros. En este capítulo, describo y ofrezco ejemplos de algunos pétalos que, por sí solos, podrían describirse como enfoques pedagógicos reparadores y que, si se combinan, pueden crear algo más. Los pétalos (o características) de los enfoques pedagógicos reparadores que describo aquí son: dignidad, veracidad, multiplicidad, responsabilidad y creatividad. Aunque por supuesto, éstas no son características exclusivas ni únicas de la pedagogía reparadora.

### **Describiendo la reparadora**

Esta sección explora brevemente la literatura acerca de las reparaciones y el giro reparador, proponiendo un argumento teórico a favor de la idea de las pedagogías reparadoras. La idea y la práctica de la reparación se han desarrollado de diferentes maneras, incluso a través de los derechos humanos internacionales y el derecho humanitario, tanto teórica como filosóficamente, asimismo como un objetivo y una reivindicación de los movimientos activistas por la liberación. Al revisar estas diferentes formas de definir la reparación y de trabajar hacia su consecución, esta sección pretende

conectar la literatura existente con cada uno de los pétalos de la pedagogía reparadora que se describen en la siguiente sección.

Legalmente, las víctimas de violaciones manifiestas de las normas internacionales de derechos humanos y de violaciones graves del derecho internacional humanitario tienen derecho a reparación, la cual deberá ser "adecuada, efectiva, rápida y proporcional a la gravedad de las violaciones y al daño sufrido" (ACNUDH, 2022). La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH, 2022), define las medidas de reparación como la restitución (que debe devolver a la víctima a su situación original antes de la violación), la indemnización (que debe proporcionarse por daños económicos y morales), la rehabilitación (que incluye atención y servicios) y la satisfacción (que incluye el cese de las violaciones continuas, la búsqueda de la verdad y acciones simbólicas). Aunque la compensación económica puede ser la primera forma de reparación que nos venga a la mente, como dejan claro estas definiciones, las reparaciones pueden adoptar la forma de medidas materiales, restitutivas, simbólicas, epistémicas y colectivas, y de hecho estas medidas pueden combinarse y reforzarse mutuamente (ICTJ, 2022; de Grieff, 2006).

Las reparaciones forman parte de la definición y el enfoque de justicia transicional adoptado por las Naciones Unidas, que esta organización define como "toda la gama de mecanismos y procesos asociados al interés de una sociedad por hacer frente a un legado de abusos a gran escala cometidos en el pasado, con el fin de garantizar la rendición de cuentas, la administración de justicia y la reconciliación" (Naciones Unidas, 2010). La legislación internacional sobre derechos humanos, establece que los Estados tienen obligaciones para con las víctimas de violaciones de los derechos humanos y estas responsabilidades pueden extenderse a terceros (por ejemplo, grupos armados (Zegveld, 2002) responsables de violar los derechos humanos). Estas definiciones jurídicas sientan las bases para el debate en torno a dos de nuestros pétalos; en primer lugar, la responsabilidad, ya que las definiciones jurídicas dejan claro que las reparaciones son algo de lo que son responsables determinados actores debido a su implicación en la comisión de violaciones de los derechos humanos, o a su incapacidad para evitarlas; y en segundo lugar, la declaración de la verdad, ya que el reconocimiento del daño, que exige desenterrar historias y acontecimientos silenciados o negados, es un primer paso fundamental para abrir las posibilidades de reparación.

La aplicación de procesos de justicia transicional en general, y de programas de reparación en particular, ha formado parte de las transiciones posconflicto y posautoritarias, centrándose a menudo en la compensación económica cuando se persigue de forma programática (de Grieff, 2006; Barkan, 2001). A medida que el enfoque de la justicia transicional trasciende su ámbito tradicional de preocupación por los derechos civiles y políticos, para abarcar y responder por las violaciones de los derechos económicos, sociales y culturales, también lo hace la exigencia y la práctica de las reparaciones en el marco de la justicia transicional (Roth-Arriaza, 2014). Esta expansión incluye tres elementos importantes para los fines de este capítulo. En primer lugar, la posibilidad y las prácticas cada vez mayores de reparaciones educativas como parte de la justicia transicional (Roth-Arriaza, 2014; Bellino et al., 2017), a través de las cuales se proporcionan becas o subvenciones como reparación a las víctimas y sus familiares o se ofrecen reparaciones colectivas y/o simbólicas a través de, por ejemplo, el cambio de nombre de las escuelas en honor a las víctimas. En segundo lugar, la ampliación de la conceptualización de los casos que necesitan justicia transicional, de modo que se incluyan peticiones de justicia transicional para hacer frente a los crímenes derivados del colonialismo (Löytömäki, 2013; Yusuf, 2018; Beckles, 2013), la esclavitud (Táiwò, 2022; Coates, 2015), el genocidio contra los pueblos indígenas (CARICOM, 2013; Cunneen, 2005) y los actuales asentamientos coloniales (Park, 2020; Balint et al., 2014). Por último, estos avances amplían la idea de la responsabilidad en materia de reparaciones. Podría decirse que estos alegatos en pro de la ampliación de las

competencias de la justicia transicional, también contribuyen a que el debate sobre la responsabilidad abarque las injusticias estructurales y el daño intergeneracional (Miller, 2021; Balint et al., 2014). Estas son cuestiones que se están explorando en el contexto de la pedagogía reparadora, tal y como se desarrolla a continuación, en el análisis correspondiente al pétalo de la responsabilidad.

Desde el punto de vista teórico, los estudiosos del derecho, la filosofía y otras disciplinas han hecho un largo seguimiento, y cuestionado el desarrollo del derecho internacional humanitario y de los derechos humanos en torno a las reparaciones y el desarrollo organizativo de los programas de reparaciones (por ejemplo, de Grieff, 2006; Torpey, 2006). En este trabajo se exponen tanto los argumentos morales a favor de la reparación como el reto político que plantea su aplicación, y también se documenta de forma crítica la aplicación de los programas de reparaciones en todo el mundo (de Grieff, 2006). Más recientemente, se observa lo que podría denominarse un "giro reparador" en las ciencias sociales y las humanidades. Aquí la lente se amplía para examinar los silencios y las injusticias epistémicas en el desarrollo de las disciplinas académicas y la producción de conocimiento de forma más amplia, por ejemplo, en la poderosa crítica de Gurminder K. Bhambra sobre cómo la teorización de la nación Estado y lo global elude "las historias coloniales que constituyeron su formación" (2022, 11), y en la puntualización de Kevin Myers et al. (2021) sobre los discursos racializados y racistas que sustentaron los primeros trabajos de la UNESCO. Las implicaciones de no entender los imperios como constituyentes históricos de las naciones Estado contemporáneas, afirma Bhambra, "nos impide entender el pasado desde una perspectiva de conexiones" (2022, 12). Según Bhambra, una comprensión conectada de las ciencias sociales reconocería que las desigualdades (globales y de grupos específicos) que son objeto de muchas investigaciones académicas, están relacionadas con la generación de riqueza y pobreza a través del colonialismo. Esto también ampliaría la comprensión de la ciudadanía, la pertenencia y los derechos más allá de los confines de la nación-estado. Este trabajo se ocupa de la apertura de posibilidades creativas para generar conocimientos de otras maneras, recuperando historias silenciadas y aprendiendo y desaprendiendo el pasado y el presente en formas nuevas. Para las pedagogías reparadoras, este trabajo pone de relieve la importancia de la multiplicidad (otro de nuestros pétalos) en la narración del pasado, como Arathi Sriprakash y sus colegas (en este volumen) describen en su relato del pensamiento histórico humanista radical en la educación, que crea "espacios para escuchar múltiples tradiciones de conocimiento, a menudo en competencia, de modo que todas tengan oportunidades de ser reconocidas, exploradas, debatidas y criticadas", permitiendo así que se dé lo que ellos denominan como "memoria reparadora" (p. X).

Olúfẹ́mi O. Táíwò (2022) esboza una propuesta de reparación que es a la vez retrospectiva, en términos de la necesidad de identificar a aquellos a quienes se les debe la reparación, y prospectiva, en su objetivo último y su potencial, lo que según Táíwò permite la autodeterminación presente y futura de aquellos a quienes se les ha negado debido a sistemas de opresión pasados y presentes. El trabajo de Keston K. Perry (2021) también contribuye a las propuestas de reparaciones y reparaciones orientadas al futuro y generadoras de libertad. Tanto Perry como Táíwò conectan sus propuestas de reparación de las injusticias del pasado con las realidades contemporáneas del cambio climático y la emergencia climática, con Perry pidiendo reparaciones climáticas que desafían la "ontología colonial-climática", por la cual las configuraciones globales actuales guardan silencio sobre la responsabilidad histórica de las consecuencias de la desigualdad extrema inducida por el clima. Perry reclama, en cambio, un programa de reparaciones por las pérdidas y daños históricos y actuales relacionados con los efectos desiguales provocados por el cambio climático, y considera que estas propuestas se crean "partiendo de nuevo del reconocimiento político de las responsabilidades e impactos diferenciados y movilizándose en torno a ellos". Estas propuestas reparadoras comparten como fundamental la idea de que la reparación es un camino hacia la libertad, la autodeterminación y la dignidad humana, objetivos compartidos por los enfoques pedagógicos reparadores que se desarrollan a continuación.

Por último, y quizás lo más importante, la reparación es y ha sido una idea clave para muchos movimientos de activismo por la liberación que ponen en tela de juicio los sistemas de opresión actuales. La reparación se aprende a través de la praxis (Aslam, 2022), conectando con las tradiciones teóricas de las pedagogías críticas (Giroux, 2010; Freire, 2005; hooks, 1994) y señalando la importancia de la creatividad para que cobre vida. Gran parte de la literatura resumida aquí y más, aparece en las publicaciones de los movimientos sociales que exigen reparaciones (véase, por ejemplo, Movement for Black Lives' (M4BL) Reparations Now Toolkit (2019); Reparations Bristol, 2022). Sin embargo, tienden a añadir en su trabajo en pro de la reparación y la comprensión de la misma, que debe prestársele una atención más profunda a la sanación, al cuidado y la protección frente a la experiencia de daño vivida a diario, como resultado y parte crucial de los procesos de reparación y, por lo tanto, una mayor apreciación del trabajo, la creatividad y la improvisación que conlleva hacer realidad las relaciones reparadoras y los atisbos de futuros más justos. Ali Aslam (2022), que escribe sobre los movimientos sociales a favor de la abolición de la policía y las prisiones en Estados Unidos, identifica lo que denomina "praxis de reparación", en la cual se "prepara" a las personas, las normas y las instituciones que necesitan una transformación. Aslam describe esta praxis como un conjunto de enfoques creativos e interconectados que son improvisados, polifacéticos, flexibles y expansivos; estas ideas se exploran en mayor profundidad en el pétalo de la creatividad. Es importante destacar que, según Aslam, la praxis de la reparación también es adecuada, cuando tras una cuidadosa investigación se declara que algo "no se puede reparar" (p. 2-3). Esta es una cuestión que muchos de los colegas cuyos enfoques se destacan a continuación mantienen abierta en sus vínculos, o falta de ellos, con la educación formal.

### **Describiendo las pedagogías reparadoras**

Las pedagogías reparadoras pueden representar y representan diversas formas de definir, imaginar y trabajar en pro de la reparación. A continuación describo la dignidad, la veracidad, la multiplicidad, la responsabilidad y la creatividad como algunos de los pétalos que componen un enfoque reparador. Aunque podríamos imaginarlos como los pétalos de una flor que juntos producen algo hermoso, los educadores, artistas, activistas y estudiantes pueden desarrollar enfoques que se centren en una, o en alguna combinación de varias de estas ideas, pero no en todas, dadas las prioridades y necesidades de los grupos y comunidades con los que trabajan. Para ilustrar cada uno de estos pétalos, a continuación ofrezco ejemplos descriptivos basados en las prácticas de colegas dentro y fuera de la red EdJAM.

- **Dignificar**

En una presentación en línea realizada en 2020, pregunté a Lawrence Hoo, poeta de Bristol y fundador del Movimiento CARGO, si pensaba que los recursos del Aula CARGO eran reparadores. El Aula CARGO es una poderosa colección de materiales educativos bellamente diseñados que se centran en figuras históricas africanas y afrodescendientes y en sus historias de liderazgo, resistencia y resiliencia. Comienzan con Imothep y avanzan a lo largo de la historia, incluyendo materiales sobre la Reina Nzinga, Mary Seacole, Marcus Garvey y muchos otros. Hoo respondió que "se trata en primer lugar de repararnos a nosotros mismos. Necesitamos ver y transmitir nuestro valor a nuestras comunidades y entonces no pediremos permiso a los demás para obtener reparaciones, una vez que seamos lo suficientemente fuertes podremos exigir a los demás". Sí, las reparaciones forman parte de ello, pero primero está nuestra propia autoreparación" (Hoo, 2020).

Aquí los argumentos de Hoo se hacen eco de la literatura sobre "la ocupación del espacio" (Dunn y Love, 2020, 190), desarrollada por académicos que defienden la alegría negra y las pedagogías pronegras en la educación (Parks et al., 2022; Dunn y Love, 2020). Los recursos educativos de CARGO,

celebran figuras históricas de ascendencia africana que están, como Hoo describe en su poesía recordando su propia educación (Hoo, 2019), ausentes en gran medida de las aulas del Reino Unido (para las que se diseñaron los recursos, aunque se están utilizando en un ámbito más amplio). Hoo argumenta que al introducir estos recursos en un debate sobre reparaciones, el espacio necesario para la celebración, la autoreparación y la curación podría cerrarse prematuramente. Cuando Arathi Sriprakash y yo reflexionamos más tarde sobre las respuestas de Hoo, Sriprakash se interesó por cómo la conexión de este trabajo con la idea de reparación hace que los recursos de celebración, y el poder que éstos puedan tener para los estudiantes negros que los descubren, se trasladen a una conversación que incluya o incluso se centre en las instituciones (de mayoría blanca) y en los análisis de las razones por las que se han producido estas exclusiones históricas de los planes de estudio.

La importancia de la autosanación también es abordada por Tarcila Rivera Zea (2023, en este volumen), líder indígena quechua, fundadora de CHIRAPAQ, Rivera Zea se enfoca en la dignidad a la hora de analizar la pedagogía reparadora, al igual que los proyectos EdJAM que trabajan y celebran los conocimientos y las formas de vida indígenas, como "U kúuchil kaambal kuxtal: escuela para la vida", cuyo objetivo es desarrollar un plan de estudios alternativo para los jóvenes mayas de Yucatán, México. A partir de las teorías de justicia social destacadas en la investigación educativa, podemos describir estos ejemplos como propiciadores de la representación y como un trabajo en pos del reconocimiento (por ejemplo, Fraser, 2005; Novelli et al., 2017). Pero es importante señalar que estos no son los términos con los que Hoo, Rivera Zea y Chan (quien dirige Ukúuchil kaambal kuxtal) utilizan para describir su trabajo. Ellos usan palabras como dignidad, libertad, celebración, orgullo, sanación, recuperación, autoreparación, en resonancia con las descripciones de Sietta Parks y sus colegas (2022) de la pedagogía pronegra como coconstruida, intencionada, cuidadosa y amorosa. Una reivindicación del espacio para la sanación y la celebración en sus propios términos y sin ninguna obligación de involucrarse con instituciones y grupos que hayan fomentado la exclusión y la injusticia (Parks et al., 2022; Paris y Alim, 2017). En muchos casos, este compromiso sí se produce, por ejemplo, CARGO ha organizado cursos de formación para profesores y está desarrollando un curso en línea para ayudarles a utilizar sus recursos, y Rivera Zea esboza las responsabilidades del Estado para responder a las propuestas educativas de CHIRAPAQ, pero el trabajo reparador comienza con la curación y la celebración, dignificando los pasados y los presentes que han sido irrespetados y negados.

- **Veracidad**

Una parte (o pétalo) de las pedagogías reparadoras consiste en trabajar contra la negación de la verdad sobre la opresión y sus consecuencias; esclarecer las formas en que las historias de violencia, desposesión y explotación han producido injusticias estructurales que perduran en el presente; reconocer, comprender y trabajar contra las poderosas formas en que la ignorancia y el silencio configuran la historia que se transmite en la escuela y más allá de ella. El derecho a la verdad sobre las violaciones manifiestas de los derechos humanos y las violaciones graves del derecho internacional humanitario está consagrado en el derecho internacional de los derechos humanos, junto con los protocolos que establecen los principios básicos del derecho al recurso y la reparación (ACNUDH, 2022; Asamblea General de las Naciones Unidas, 2013). La verdad y la expresión de la verdad son principios clave de la reparación.

La investigación que explora la educación y la justicia transicional ha tendido a centrarse en este elemento de la pedagogía reparadora (aunque no siempre utilizando este lenguaje), examinando, por ejemplo, las formas en que los informes de las comisiones de la verdad se incorporan a los planes de estudio, los libros de texto y las aulas (Paulson y Bellino, 2017) y las implicaciones más amplias del proceso social de contar la verdad respecto a la educación (Keynes et al., 2021). Este trabajo pone de

relieve las complejidades de la revelación de la verdad en el ámbito educativo, dada la complicidad de la educación en el silenciamiento de algunas verdades históricas y la prevalencia de otras. También señala los límites impuestos como consecuencia de la apuesta por un enfoque de memoria colectiva para enseñar narrativas históricas en las escuelas que, al transmitir una única narrativa del pasado que es necesariamente parcial y excluyente, borra y excluye una multitud de experiencias y verdades históricas (Paulson, 2015; Keynes et al. 2021, Psaltis et al., 2017). Por último, la enseñanza de la historia puede tender a la naturalización de la violencia, al basarse en un recorrido lineal que a menudo está marcado por un episodio violento y el siguiente, mientras que las verdades sobre las alternativas y las resistencias a la violencia que coexistían paralelamente a los sucesos violentos no suelen contarse (Bermúdez, 2021).

En esta sección, exploro ejemplos de narración de la verdad que hacen lo contrario. La sección se inspira en esta definición de verdad de la que es autora Juana Yunis, en referencia al contexto colombiano como parte del proyecto Educapaz, que se discutirá más adelante:

*"Cuando hablamos de verdad en esta guía metodológica, no nos referimos a una posición filosófica en la que exista una verdad única y absoluta, ni a una intención política de imponer un relato único y totalizador de la historia que reprima otras alternativas. Por el contrario, desde una perspectiva de derechos humanos, nos referimos a la idea de que... es necesario garantizar el derecho a la verdad de las víctimas y de la sociedad en general como una de las precondiciones para construir una paz estable y sostenible... Adoptamos la posición ética de que, los testimonios de víctimas, victimarios y otros actores, combinados con la verificación a través de fuentes confiables, constituyen hechos que no pueden ser negados ni relativizados; en otras palabras, hechos irrefutables" (Educapaz, 2020, p. 18, énfasis en el original).*

Esta definición es importante porque capta la necesidad de la verdad para reparar las injusticias, pero también tiene en cuenta las formas en que una verdad singular o absoluta también puede resultar violenta. El manual del que se extrae pasa a desarrollar un mosaico de metodologías para contar la verdad desde la educación a partir de esta definición.

En 2018, visité un patio del campus de la Universidad del norte en Barranquilla, Colombia, donde se exhibían los resultados de años de trabajo con este mosaico de metodologías. Los estudiantes y profesores presentes procedían de regiones gravemente afectadas por las muchas décadas de conflicto armado de Colombia. Llevaban varios años trabajando con Escuelas de Palabra, un programa diseñado por la organización de la sociedad civil Educapaz, para apoyar el llamamiento de la comisión de la verdad colombiana de hacer de "la verdad un bien público" (Educapaz, 2020). La comisión de la verdad veía a las escuelas y al sector educativo en general como aliados clave en su cometido de esclarecimiento de la verdad, convivencia y no repetición. El proyecto de Educapaz pretendía materializar este compromiso y este vínculo de colaboración. El mosaico metodológico que sustenta el proyecto, ofrece cinco rutas para apoyar a las escuelas en su trabajo como sitios de esclarecimiento de la verdad. Estas van desde un camino que explora la verdad como valor y posibilidad que permite orientar la vida cotidiana y las políticas en la escuela, hasta un trabajo de memoria activa que explora las formas en que la escuela es y fue un sujeto activo en el conflicto armado y en la construcción de la paz. En el patio hubo danzas, exposiciones fotográficas, proyectos de investigación, declaraciones de valores escolares y políticas de comportamiento diseñadas colectivamente, obras de teatro, documentales, pequeños museos comisariados y exposiciones de arte.

En cada uno de estos enfoques, las escuelas emprenden su propio ejercicio de revelación de la verdad en relación con un conflicto que afecte a su escuela, pero no se limitan a "catalogar los errores" (Táiwò, 2022), a abordar pasados que son activamente traumatizantes o potencialmente retraumatizantes



(Godobo-Madikizela y Van Der Merwe, 2019), ni a entablar debates que puedan hacer que los alumnos o los profesores se sientan inseguros (Horner et al., 2015). Algunas escuelas sí optaron por enfoques inspirados en lo que Javier Corredor y sus colegas (2018) llaman "educación para la memoria histórica", que combina recuerdos personales e intergeneracionales del conflicto, historias localizadas y los "hechos irrefutables" que los procesos de justicia transicional buscan establecer más allá de la posibilidad de negación (Educapaz, 2020). En un caso, una escuela de una comunidad con una fuerte presencia paramilitar exploró las formas en que esto afectaba a la escuela, en un minucioso proceso que incluyó a niños y familias involucrados con el paramilitarismo y a aquellos que fueron víctimas directas e indirectas de su presencia. Otro profundizó en las causas del desplazamiento forzoso que había propiciado la localidad en la que ahora funciona la escuela. Otros optaron por explorar los conflictos cotidianos que identificaban dentro de sus escuelas, por ejemplo, por qué había problemas para escucharse de manera constructiva dentro de la comunidad escolar, o qué factores explicaban los crecientes niveles de consumo de drogas dentro de su comunidad.

Se trata de un enfoque de la verdad que dista mucho de ser totalizador, pero que tampoco relativiza los hechos irrefutables de injusticia a los que deben enfrentarse los procesos de justicia reparadora en general y las pedagogías reparadoras en particular. Escuelas de Palabra acepta no sólo múltiples verdades, sino también múltiples formas de comprometerse con la verdad y diversas posturas de disponibilidad para enfrentarse a los daños y agravios del pasado. Tal vez la multiplicidad y la narración de la verdad deberían ser un mismo pétalo, dadas las formas en que la pedagogía reparadora de la revelación de la verdad descarta la idea de una única verdad. Las he mantenido separadas debido al grado de oposición que suele existir a la introducción en los espacios educativos de verdades previamente silenciadas. Abundan los ejemplos: la demonización de la teoría crítica de la raza en los EE.UU., el Reino Unido y otros lugares y su equiparación con toda la enseñanza de la raza y el racismo; la resistencia a la enseñanza sobre el conflicto armado de Perú y el encuadre político de cualquier debate sobre el conflicto como una "apología del terrorismo" y, por lo tanto, inapropiado para que los niños lo discutan; el incremento de la disculpa y del negacionismo de las escuelas residenciales en Canadá; la lista continúa. Dado lo activa, agresiva, defensiva y dañina que puede ser esta negación, tal y como lo anticipó Charles W. Mills (2007) cuando describió la ignorancia blanca y como Sriprakash et al. (2022) discuten al teorizar los estados afectivos de la blancura, es importante mantener la verdad como una característica clave de la reparación. A pesar de los daños, exclusiones y silencios causados por la enseñanza de una verdad universalizadora y singular, creo que es importante mantener la verdad como pétalo y fundamento de la pedagogía reparadora, e imaginar cómo las verdades pueden enseñarse y aprenderse de manera diferente, incluso comprometiéndose con la multiplicidad.

- **Multiplicidad**

El Centro de Recursos Audiovisuales Bophana de Camboya fue fundado en 2006 por el cineasta Rithy Pahn, con la misión de preservar y compartir archivos de cine, televisión, fotografía y sonido de Camboya para recuperar la memoria y el patrimonio. El Centro es a la vez conservador de esta rica colección y creador de nuevos contenidos, formando a jóvenes en la realización cinematográfica y la radiodifusión. Durante los últimos años han estado trabajando con materiales del archivo de Bophana, y testimonios que han recogido para crear una aplicación multimedia destinada a la enseñanza y al aprendizaje sobre el genocidio de los Jemeres Rojos. La aplicación ha sido aprobada por el Ministerio de Educación para su uso en las escuelas camboyanas, y Bophana ha impartido cursos de formación sobre su uso a profesores de historia de secundaria. La primera versión de la aplicación incluía testimonios de víctimas y supervivientes del régimen de los Jemeres Rojos. Actualmente, Bophana está produciendo una segunda versión, que también incorporará testimonios que han recogido de antiguos miembros de bajo nivel del Jemer Rojo, autores de crímenes y también víctimas complejas

(Bernath, 2016), cuya participación fue a menudo bajo coerción (Cooke et al., 2022). A medida que comienzan a trabajar con los profesores para apoyar el uso de esta versión revisada de la aplicación, se plantean las siguientes interrogantes en torno al trabajo realizado con múltiples perspectivas para la enseñanza y el aprendizaje sobre el pasado: ¿cómo se compaginan adecuadamente el aprendizaje de los testimonios de las víctimas y el de los agresores? ¿Debería primar u otorgársele más legitimidad a una de las versiones? ¿Hay algún relato que se ajuste mejor a los objetivos de reconciliación, consolidación de la paz o reparación? ¿Cómo abordar las múltiples perspectivas y relatos históricos del pasado sin relativizarlos? O bien, retomando la pregunta de Zvi Bekerman y Michaelinos Zemblyas (2011), ¿es posible que la multiplicidad en la enseñanza de la historia reconceptualice los diferentes relatos y memorias del pasado como construcciones indivisibles?

Abordar la enseñanza del pasado a través de múltiples narrativas es probablemente el elemento más consolidado dentro de la literatura sobre pedagogías reparadoras, con un consenso entre diversos autores sobre la importancia de este enfoque (Srirprakash et al., 2023, en este volumen; Bermúdez, 2021; Keynes et al., 2021). Como esbozan Arathi Sriprakash y sus colegas (en este volumen), la educación reparadora debe atender a "las omisiones epistémicas y los silencios activos, a los intereses políticos y las resoluciones interpretativas, de la producción y legitimación del conocimiento a través de la propia práctica educativa e histórica". Como se ha aludido anteriormente, la aceptación y la visibilidad de las historias y los saberes que han sido sistemáticamente excluidos de los relatos históricos dominantes y de los espacios de las aulas, es un importante acto de representación y reconocimiento. Sin embargo, aunque el llamamiento a una "memoria reparadora" por parte de Sriprakash et al. (2023, en este volumen), requiere e incluye la ampliación de las representaciones del pasado y de las narrativas históricas a las que se da voz, con especial atención a la creación de un espacio para los pasados silenciados y eludidos, también requiere algo más. Es decir, se precisan formas de trabajar con estos relatos más representativos del pasado, que "generen un nuevo reconocimiento colectivo de las injusticias cometidas en los pasados múltiples" (p. ?).

Es difícil encontrar, tanto en la literatura como en la práctica, vías pedagógicas claras sobre cómo utilizar la multiplicidad para generar este reconocimiento colectivo, pero ambas suelen hacer hincapié en la centralidad del diálogo y la relacionalidad. "La relacionalidad", escribe la estudiosa de Gamilaroi Michelle Bishop, "no tiene que ver con la separación, sino que hace hincapié en el acercamiento para compartir conocimientos procedentes de distintos lugares, comunidades y enseñanzas" (Bishop, 2022, p. 140). Dwayne Trevor Donald (2009), académico Papaschase Cree que escribe desde mi provincia natal, deja clara la forma en que la perspectiva única de la historia indígena que se enseña a los niños de mi generación transmite el "mensaje persistente de que los pueblos aborígenes y los canadienses viven en realidades separadas" (p. 4). Donald propone el Mestizaje Indígena como enfoque para superar mutuamente lo que él denomina lógicas coloniales fronterizas transmitidas a través de los planes de estudios. Este enfoque "implica la yuxtaposición intencionada de perspectivas históricas míticas (a menudo encuadradas dentro del sentido común) con perspectivas indígenas" con el objetivo central de "promover la relacionalidad ética como postura curricular y pedagógica" (p. 5-6). La Comisión de la Verdad y la Reconciliación de Canadá (2015), que investigó el legado de las escuelas residenciales, hizo una serie de llamamientos a la acción, también en materia de educación. Entre ellas se incluyen muchas medidas que, de aplicarse, podrían contribuir en cierta medida a la reparación material de las graves desigualdades en materia de educación entre la población indígena y no indígena de Canadá. Los llamamientos a la acción también incluyen la recomendación de impartir educación obligatoria, adecuada a la edad, sobre las escuelas residenciales y "las contribuciones históricas y contemporáneas de los pueblos aborígenes al Canadá", desarrollada "mediante la consulta y la colaboración con los supervivientes, los pueblos aborígenes y los educadores" (p. 7). Sin embargo, una revisión de los planes de estudios realizada en 2021 en Alberta, mi provincia natal,

propuso dar pasos atrás en este sentido, al suprimir en lugar de añadir contenidos sobre los pueblos indígenas en un proceso que adolecía de consultas y más aún de colaboración (Kanygin, 2021). Sin embargo, la dirección de los cambios, a pesar de las llamadas a la acción de la TRC, indica un fracaso, en este caso por parte de los canadienses no indígenas y de los responsables de las políticas educativas, a la hora de reconocer y asumir la responsabilidad de su papel a la hora de preparar las condiciones para que el diálogo y la relación ética sean posibles (Beausoleil, 2021).

- **Responsabilidad**

Como se mencionó en la introducción de este capítulo, Alexis Shotwell (2016) utiliza la metáfora de "los fantasmas de nuestros huesos" para evocar cuestiones sobre cómo reconocemos, expiamos y (aunque este no sea su tema central) enseñamos y aprendemos sobre la responsabilidad por las injusticias del pasado. Como ya se ha dicho, la responsabilidad es un elemento clave de la justicia transicional, aunque establecerla y acordar sanciones o respuestas adecuadas a la misma, resulta más complejo a medida que los crímenes y los daños se distancian históricamente, aunque sus secuelas persistan de forma material, epistémica y afectiva (Sriprakash et al., 2022; Mills, 2007). Al escribir sobre el reconocimiento de los asentamientos coloniales en Canadá, Shotwell cita el argumento de Gramsci de que los procesos históricos acumulan "infinitud de huellas, sin que exista un inventario". Este inventario que no existe es personal, estrechamente ligado a biografías intergeneracionales situadas dentro de acontecimientos geopolíticos y sistemas sociales. En palabras de Shotwell (2016), el pasado "nos ha perjudicado y beneficiado, de manera generalizada y desigual" (p. 24); estos daños y beneficios rara vez se discuten, y mucho menos se tienen en cuenta. Asignar la responsabilidad de las reparaciones a los Estados y otros actores organizados que han causado daños y violado los derechos humanos es una parte necesaria de la justicia reparadora, pero estas huellas infinitas y sus daños y beneficios generalizados pero diferenciados, también exigen otras formas de ajuste de cuentas y de expiación.

El aula es un lugar donde se reúnen individuos con diferentes historias familiares y posiciones dentro de los sistemas sociales (aunque quizá no con la frecuencia que podríamos suponer, dado el modo en que la educación formal sigue segregada a través de muchas líneas divisorias de facto, por no decir de iure). Sin embargo, estos encuentros a menudo permanecen sin mediar y sin explorar, "fantasmas en nuestros huesos" no reconocidos y a los que se deja que continúen merodeando de forma desbocada, ya que la atención curricular está centrada en otros lugares.

Los enfoques pedagógicos de la educación para la paz, la educación crítica y la educación antirracista a menudo apelan al diálogo como una forma de franquear las divisiones, reconocer a los demás y apreciar las narrativas alternativas (Bekerman y Zemblyas, 2011; Bajaj y Hantzopoulos, 2016). Sin embargo, las formas en que la responsabilidad, intergeneracional y de otra índole, figura dentro de este diálogo a menudo no están claras y los puntos afectivos de partida de aquellos que participan en el diálogo tampoco suelen ser cuestionados. La exploración de Sriprakash y sus colegas (2022) de los procesos afectivos mediante los cuales se aprende a ser blanco, pone de relieve las formas en que los beneficios históricos se convierten en expectativas de futuro en gran medida no reconocidas pero cómodas y hogareñas para aquellos que las poseen y han sido socializados con ellas, de tal manera que incluso el reconocimiento de estos beneficios se siente como una amenaza. Como afirma Emily Beausoleil (2021, p. 4), "la injusticia estructural, por su propia naturaleza, no requiere que existan villanos... todo lo que necesita para mantener en marcha tales maquinaciones es simplemente que la mayoría de nosotros no escuchemos". Estos estados afectivos pueden hacer que conceptos como expiación, rendición de cuentas y responsabilidad, parezcan inalcanzables incluso en un diálogo y mucho menos en términos de reparación material. Para que el diálogo pueda abordar la responsabilidad es necesario un trabajo preparatorio considerable, especialmente por parte de los

grupos favorecidos, lo que Beausoleil (2021) denomina "reunir a nuestra gente" y "despejar las malezas".

Académicos y educadores están explorando las posibilidades pedagógicas de trabajar con la noción de complicidad, es decir, la contribución consciente o inconsciente a la injusticia (Leopora y Goodwin, 2013; Zemblyas, 2020), la cual es social y no individual y, por lo tanto, compartida. Todo el mundo es cómplice de la injusticia estructural, aunque no de la misma manera ni en el mismo grado (Applebaum, 2010). Michalinos Zemblyas (2020) explora las posibilidades de una "pedagogía anticomplicidad" que no se limite a concienciar a los alumnos sobre la complicidad, sino que trabaje para permitir "acciones que se resistan activamente al daño social en la vida cotidiana" (p. 318). Destaca la complicidad como una preocupación tanto política como afectiva, mencionando la culpa, la vergüenza y la esperanza como emociones ligadas a las complejas interrelaciones entre el pasado histórico y el presente, y aboga por enfoques pedagógicos que puedan trabajar, y de hecho trabajen, con las "raíces afectivas de la complicidad" (p. 321).

Al reflexionar sobre esta lectura y sus conexiones con las prácticas pedagógicas con las que me he encontrado, recuerdo las exploraciones de la memoria dentro del mosaico metodológico de Educapaz para revelar la verdad en el contexto educativo, que hemos comentado anteriormente. Por ejemplo, en la escuela que ha dedicado su trabajo de memoria a explorar las formas en que el paramilitarismo ha afectado y se ha entrelazado con la comunidad escolar, es posible identificar complicidades que eran necesarias para la seguridad y la supervivencia diaria y complicidades más implícitas, afectivas y posiblemente más difíciles de reconocer y reparar (Bermeo et al., 2022). Parte de este trabajo de memoria también se está llevando a cabo en las universidades del Reino Unido, que intentan comprender mejor sus vínculos directos e indirectos con el colonialismo y la esclavitud. Los retos para aceptar las complicidades actuales son evidentes. La Universidad de Bristol, desde donde escribo, aún no ha hecho público el informe que encargó a la profesora Olivette Otele para investigar estos legados, a pesar de que se congratula por haber emprendido semejante tarea. Las sugerencias constructivas en torno a este punto muerto a la hora de asumir responsabilidades, incluyen la exhortación de Shotwell (2019) a que "reclamemos a nuestros peores congéneres", instruyendo a los miembros de los grupos dominantes o favorecidos a trabajar en silencio dentro de ese grupo, para desafiar a aquellos con los que tienen relaciones estrechas cuyas respuestas afectivas son defensivas o negacionistas; o el enfoque de Beausoleil centrado en escuchar y estar "listos para el cumplimiento", aprendiendo a escuchar con el fin de responder de manera más útil y eficaz a las reclamaciones de injusticia estructural.

- **Creatividad**

El trabajo de memoria de la comunidad escolar colombiana que explora sus conexiones con el paramilitarismo incluía entrevistas sobre historias de vida, diálogos intergeneracionales, debates comunitarios y creación artística. Como explica Rithy Pahn, fundadora del Centro de Recursos Audiovisuales de Bhopana, al describir los propósitos y metodologías del centro: "El pasado nos dice lo que puede ocurrir mañana; y las imágenes están aquí para hacernos pensar y nutrirnos; es una formidable baza para caminar hacia adelante. La educación nos ayuda a analizar las imágenes y a dominar las técnicas; la creación nos permite hablar, pero también expresar lo que vemos y lo que sentimos" (citado por el Centro de Recursos Audiovisuales Bophana, 2022). Un último pétalo, o quizá el centro de la flor, que contiene todos los demás pétalos descritos hasta ahora y probablemente los que otros añadirán, es el de la creatividad. Muchos de los enfoques descritos anteriormente se basan en las artes y dependen del arte de los educadores que los ponen en práctica. Son relacionales y construyen relaciones. Atienden a las emociones y los afectos y se preocupan activamente, no sólo

por los alumnos con los que trabajan, sino también por las víctimas (incluidas las ya desaparecidas) de aquellas historias con las que trabajan, cuya dignidad intentan recuperar y celebrar.

Sin embargo, es importante destacar que adjetivos como creativo, relacional y emocional son fundamentales para la comprensión que tienen muchos teóricos influyentes, desde Jerome Bruner hasta Lev Vygotsky, Maria Montessori y Paulo Freire, de su área de estudio: la pedagogía. La propia pedagogía, al parecer, también está siendo reparada y recuperada por pedagogías reparadoras, que no se centran en los resultados del aprendizaje, no valoran las puntuaciones de los exámenes ni se ajustan a bloques temporales rígidos. El grado en que muchas de las iniciativas aquí descritas operan fuera del sistema educativo formal, o tratan de intervenir en lugar de trabajar gradualmente desde dentro de él, habla de los límites de la pedagogía reparadora dentro de los sistemas educativos que aún podrían declararse "irreparables" (Aslam, 2022). Las pedagogías reparadoras avanzan en cierto modo hacia la concepción y la práctica de algo nuevo, que se construye reparando cuidadosamente los daños del pasado de forma digna, veraz, plural, responsable y creativa.

### **Florecimientos**

Este capítulo ofrece la imagen de una flor, con sus pétalos de dignidad, veracidad, multiplicidad, responsabilidad y creatividad, para sugerir algunas de las características de la pedagogía reparadora. En él se sostiene que la pedagogía es otro ámbito en el que tienen lugar y pueden imaginarse prácticas reparadoras, que pueden construir, acompañar y ampliar las reparaciones en las esferas material, simbólica, epistémica y afectiva. Se basa en un corpus de investigación cada vez mayor que muestra hasta qué punto la propia educación necesita reparación. Destaca cómo quienes trabajan con y para las pedagogías reparadoras reivindican el carácter esperanzador, creativo y liberador de lo pedagógico.

Se trata simplemente de una flor, descrita de una forma que espero pueda generar conversaciones y otros brotes y florecimientos. Sin duda hay más pedagogías reparadoras que celebrar y describir, así como formas alternativas de describir y comprender los pétalos superpuestos e interrelacionados que he descrito aquí.

### **Referencias**

- Alexander, R. (2009). Towards a comparative pedagogy. In R. Cowen and A. Kazamias (Eds.) *International Handbook of Comparative Education*, Dordrecht: Springer, 923-941.
- Applebaum, B. (2010). *Being White, Being Good: White Complicity, White Moral Responsibility and Social Justice Education*. New York: Lexington Books.
- Araujo, A.L. (2017). *Reparations for Slavery and the Slave Trade: A Transnational and Comparative History*. London: Bloomsbury.
- Aslam, A. (2022). The politics of repair. *Contemporary Political Theory*. Onlinefirst: DOI 10.1057.s41296-022-00547-8.
- Bajaj, M. and Hantzopoulos, M. (2016). *Peace Education: International Perspectives*. London: Bloomsbury.
- Balint, J., Evans, J. and McMilan, N. (2014). Rethinking transitional justice, redressing Indigenous harm: A new conceptual approach. *International Journal of Transitional Justice*, 8(2), 194-216.

- Barkan, A. (2000). *The Guilt of Nations: Restitution and Negotiating Historical Injustices*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Beausoleil, E. (2021). Calling in to cut back: Settlers learning to listen for a decolonial futures, *Ethnicities*, Online first, DOI: 10.1177/1468796821-0629-8.
- Beckles, H. (2013). *Britain's Black Debt: Reparations for Caribbean Slavery and Native Genocide*. Mona: University of the West Indies Press.
- Bekerman, Z. and Zemblyas, M. (2011). *Teaching Contested Narratives: Identity, Memory and Reconciliation in Peace Education and Beyond*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bellino, M.J., Paulson, J. and Worden, E.A. (2017). Working through difficult pasts: Towards thick democracy and transitional justice in education. *Comparative Education*, 53(3), 313-332.
- Bermeo, J.D., Paulson, J. and Charria, A. (2022). Schools as Sites of Memory: The musealization of the armed conflict by students and teachers in Colombia, in C. Cross and J. Giblin (Eds.) *Critical Perspectives on Heritage for Development*, London: Routledge
- Bermudez, A. (2021). Narrative justice? Ten tools to deconstruct about violent past, in M. Keynes, Å Elmersjö, D. Lindmark and B. Norlin (Eds.) (2021). *Historical Justice and History Education*. Switzerland: Palgrave Macmillan Cham, p. 269-289.
- Bernath, J. (2015). 'Complex political victims' in the aftermath of mass atrocity: Reflections on the Khmer Rouge Tribunal in Cambodia. *International Journal of Transitional Justice*, 10(1), 46-66.
- Bhambra, G.K. (2022). For a reparatory social science. *Global Social Challenges*. 1, 8-20.
- Bishop, M. (2022). Indigenous education sovereignty: Another way of 'doing' education. *Critical Studies in Education* 61(1), 131-146.
- Bophana Audiovisual Resource Centre (2022). About Bophana Centre. [About Bophana Center | Bophana](#)
- Burnyeat, G. (2022). *The Face of Peace: Government Pedagogy Among Disinformation in Colombia*. Chicago: University of Chicago Press.
- CARICOM (2013). *CARICOM Ten Point Plan for Reparatory Justice*. CARICOM. [CARICOM Ten Point Plan for Reparatory Justice - CARICOM](#)
- Coates, T-N. (2015). The case for reparations. In Holt, S. (Ed.) *The Best American Magazine Writing*. New York: Columbia University Press, 1-50.
- Cooke, P., Hodgkinson, K. and Manning, P. (2022). Changing the Story: Intergenerational dialogue, participatory video and perpetrator memories in Cambodia. *Memory Studies*. Online first, DOI 10.1177/17506980221108474.
- Corredor, J., Wills-Obregon, M.E., Asensio-Brouard, M. (2018). Historical memory education for peace and justice: Definition of a field. *Journal of Peace Education*, 15(2), 169-190.
- Cunneen, C. (2010). Colonialism and historical injustice: Reparations for indigenous peoples. *Social Semiotics*, 15(1), 59-80.

- de Grieff, P. (2006) Justice and reparations. In P. de Grieff (Ed.) *The Handbook of Reparations*. Oxford: Oxford University Press.
- Dunn, D. and Love, B.L. (2020). Antiracist language arts pedagogy is incomplete without Black joy. *Research in Teaching English*, 55(2), 190-192.
- Donald, D.T. (2009). Forts, Curriculum, and Indigenous Métissage: Imagining decolonization in Indigenous-Canadian relations in education contexts. *First Nations Perspectives*, 2(1), 1-24.
- Educapaz (2020). Mosaico Metodológico. Caminos diversos para reflexionar en las escuelas sobre el valor de la verdad como bien público fundamental para la paz en Colombia. Guía para facilitadores / Escuelas de Palabra. [Camino6 Small.pdf \(educapaz.co\)](#)
- Elazar Barkan, *The Guilt of Nations. Restitution and Negotiating Historical Injustices* (New York: Norton, 2000), ix.
- Fraser, N. (2005). Reframing justice in a globalized world. *New Left Review*, 36, 79-88.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed: Thirtieth Anniversary Edition*. Translated by Myra Bergman Ramos. New York: Continuum.
- Giroux, H.A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715-721.
- Godobo-Madikizela, P. and Van Der Merwe, C. (Eds.) (2009). *Memory, Narrative and Forgiveness: Perspectives on the Unfinished Journeys of the Past*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Gomez-Suarez, A. (2017). Peace process pedagogy: Lessons from the no-vote victory in the Colombian peace referendum. *Comparative Education*, 53(3), p. 462-482.
- Hoo, L. (2019). *CARGO*. Bristol: Inner City Tales.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Horner, L., Kadiwal, L., Sayed, Y., Barrett, A., Durrani, N. and Novelli, M. (2015). Literature review: The role of teachers in peacebuilding. Research Consortium on Education and Peacebuilding.
- ICTJ (International Centre for Transitional Justice) (2022). Reparations. [Reparations | International Center for Transitional Justice \(ictj.org\)](#)
- Kanygin, J. (2021). Alberta to rewrite controversial K-6 social studies curriculum, pause implementation of several subjects. CTV News, Calgary. [Alberta to rewrite controversial K-6 social studies curriculum, pause implementation of several subjects | CTV News](#)
- Keynes, M., Elmersjö, Å., Lindmark, D. and Norlin, B. (Eds.) (2021). *Historical Justice and History Education*. Switzerland: Palgrave Macmillan Cham.
- Leopora, C. and Goodwin, R. (2013). *On Complicity and Compromise*. Oxford: Oxford University Press.
- Löytömäki, S. (2013). The law and collective memory of colonialism: France and the case of 'belated' transitional justice. *International Journal of Transitional Justice*, 7(2), 205-223.

Miller, Z. (2021). Temporal governance: The times of transitional justice. *International Criminal Law Review* 21, 848-877.

[Mills, C.W. \(2007\). White ignorance. In S. Sullivan and N. Tuana \(Eds.\). \*Race and Epistemologies of Ignorance\*. New York: SUNY University Press, 11-38.](#)

[Movement for Black Lives \(M4BL\) \(2020\). \*Reparations Now Toolkit\*. Reparations-Now-Toolkit-FINAL.pdf \(m4bl.org\)](#)

[Myers, K., Sriprakash, A. and Sutoris, P. \(2021\). Toward a “New Humanism?” Time and emotion in UNESCO’s science of world-making, 1947-1951. \*Journal of World History\*, 32\(4\), 685-715.](#)

[Novelli, M., Lopes Cardozo, M.T.A. and Smith, A. \(2017\). The 4RS framework: Analyzing education’s contribution to sustainable peacebuilding with social justice in conflict-affected contexts. \*Journal on Education in Emergencies\*, 3\(1\), 14-43.](#)

OHCHR (2022). About transitional justice and human rights: OHCHR and transitional justice. [OHCHR | About transitional justice and human rights](#)

OHCHR (2014). *Transitional Justice and Economic, Social and Cultural Rights*. New York and Geneva: United Nations.

[Park, A.S.J.\(2020\). Settler colonialism, decolonization and radicalizing transitional justice. \*International Journal of Transitional Justice\*, 14\(2\), 260-279.](#)

[Parks, S., Bell, J., Ellwood, S. and Deckman, S.L. \(2022\). Going beyond anti-racist pedagogical practices: Co-constructing a pro-Black classroom. \*Journal for Multicultural Education\*, 16\(3\), 259-271.](#)

[Paris, D. and Alim, S.H. \(Eds.\) \(2017\). \*Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World\*. New York: Teachers College Press.](#)

[Paulson, J., Abiti, N., Bermeo Osorio, J., Charria Hernández, A.C., Manning, P., Milligan, L.O., Moles, K., Pennell, C., Salih, S. and Shanks, K. \(2021\). Education as a site of memory: Developing a research agenda. \*International Studies in Sociology of Education\*, 29\(4\), 429-451.](#)

[Perry, K.K. \(2021\). The new ‘bond-age’, climate crisis and the case for climate reparations: Unpicking old/new colonialities of finance for development within the SDGs. \*Geoforum\*. 126, November, 361-371](#)

Priyadharshini, E. (2023). Decolonising citational and quotational practices as a reparative politics. In Y. Hutchison, A.A. Cortez Ochoa, J. Paulson and L. Tikly (Eds.) *Decolonising Education for Sustainable Futures*. Bristol: Bristol University Press.

Psaltis, C., Carretero, M. and Čehajić-Clancy, S. (Eds.) (2017). *History Education and Conflict Transformation: Social Psychological Theories, History Teaching and Reconciliation*. London: Palgrave Macmillan.

Ramírez-Barat, C. and Duthie, R. (Eds.) (2016). *Transitional Justice and Education: Learning Peace*. New York: Social Science Research Centre.

Reparations Bristol (2022). Reparations Bristol Power. [Reparations Bristol](#)



- Rivera Zea, T. (2023). Indigenous education and activism: Dignity and repair for inclusive futures. In Y. Hutchison, A.A. Cortez Ochoa, J. Paulson and L. Tikly (Eds.) *Decolonising Education for Sustainable Futures*. Bristol: Bristol University Press.
- [Roth-Arriaza, N. \(2014\). Reparations for economic, social and cultural rights. In D. Sharp \(Ed.\) \*Justice and Economic Violence in Transition\*, New York: Springer, 109-138.](#)
- [Shotwell, A. \(2016\). \*Against Purity: Living Ethically in Compromised Times\*. Minneapolis: University of Minnesota Press.](#)
- [Sriprakash, A., Nally, D., Myers, K. and Ramos-Pinto, P. \(2023, in this volume\). Learning with the past: Racism, education and reparative futures. In Y. Hutchison, A.A. Cortez Ochoa, J. Paulson and L. Tikly \(Eds.\) \*Decolonising Education for Sustainable Futures\*. Bristol: Bristol University Press.](#)
- [Sriprakash, A., Rudolph, S., and Gerrard, J. \(2022\). \*Learning Whiteness: Education and the Settler Colonial State\*. London: Pluto Press.](#)
- Táíwò. O. (2022, forthcoming). *Against Decolonization: Taking African Agency Seriously*. Oxford: Oxford University Press.
- Táíwò. O.O. (2022). *Reconsidering Reparations*. Oxford: Oxford University Press.
- Thomas, G. (2020). We need to review our commemoration programs. *Prairie History*, 1, 81-83.
- Tikly, L. (2020). *Education for Sustainable Development in the Postcolonial World: Towards a Transformative Agenda for Africa*. London: Routledge.
- Torpey, J. (2006). *Making Whole What Has Been Smashed: On Reparations Politics*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Truth and Reconciliation Commission of Canada (2015). *Truth and Reconciliation Commission of Canada: Calls to Action*. Ottawa: Truth and Reconciliation Commission of Canada.
- United Nations (2010). *Guidance Note of the Secretary General: United Nations Approach to Transitional Justice*. [TJ Guidance Note March 2010FINAL \(un.org\)](#)
- Yusuf, H.O. (2022). Colonialism and the dilemmas of transitional justice in Nigeria. *International Journal of Transitional Justice*, 12(2), 257-276.
- Zegveld, L. (2002). *The Accountability of Armed Organised Groups in International Law*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zemblyas, M. (2021). Reconceptualizing complicity in the social justice classroom: Affect, politics and anti-complicity pedagogy. *Pedagogy, Culture and Society*, 28(2), 317-331.