

Artículo de reflexión

Recibido: 25-08-2025 - Aceptado: 15-01-2026 - Publicado: 19-01-2026

Es hora de echarnos otro cuento. Reflexiones sobre la pedagogía, la memoria y la pedagogía de la memoria

Edgar Oswaldo Pineda Martínez¹

Paula Andrea Orozco Pineda²

Resumen

Este artículo reflexiona críticamente sobre las relaciones entre el derecho, la memoria y el derecho a la memoria en el contexto colombiano, a partir del análisis de narrativas académicas producidas en tesis doctorales. Se parte de la premisa de que la memoria no solo es un campo de disputa simbólica, sino también un derecho en construcción, especialmente relevante en contextos de posacuerdo y justicia transicional. Metodología: Se realizó una revisión documental sistemática de tesis doctorales provenientes de tres instituciones educativas colombianas, enfocadas en la memoria histórica, las memorias del pasado reciente y las memorias subalternas. La metodología empleada fue el protocolo PRISMA, lo que permitió establecer criterios de inclusión, exclusión y análisis rigurosos. Los hallazgos se triangularon con el Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV), fortaleciendo el diálogo entre producción académica y verdad oficial. Resultados: La revisión identificó tensiones y aperturas en torno al derecho a la memoria, destacando su carácter plural, situado y en disputa. Las tesis analizadas visibilizan experiencias de resistencia, silencios institucionales y apuestas pedagógicas para la construcción de memorias vivas desde comunidades subalternizadas. Se evidencian divergencias con los marcos legales hegemónicos, proponiendo

1 Doctor en Sociología y Antropología de la Universidad Complutense de Madrid; Universidad de La Salle, Bogotá Colombia, <https://orcid.org/0000-0001-6738-0237>, email: epineda@unisalle.edu.co, edgarpin535@gmail.com

2 Doctora en Educación de la Universidad de Caldas; Investigadora Socioeducativa independiente, Bogotá Colombia, <https://orcid.org/0000-0002-0515-2914>, email: paulaorozpi@gmail.com

una noción más amplia y relacional del derecho. Conclusiones: La memoria, lejos de ser un archivo cerrado, emerge como un campo de acción política y epistémica. El derecho a la memoria requiere ser reconfigurado desde abajo, reconociendo los relatos otros que habitan los territorios, las escuelas y los cuerpos que resisten el olvido.

Palabras clave: Memoria, Pedagogía de la memoria, Emociones, Derecho a la memoria, Investigación educativa

It's Time to Tell Ourselves Another Story: Reflections on Pedagogy, Memory, and the Pedagogy of Memory

Abstract

This article offers a critical reflection on the relationships between law, memory, and the right to memory in the Colombian context, based on the analysis of academic narratives found in doctoral dissertations. It starts from the premise that memory is not only a field of symbolic dispute but also a right under construction—particularly relevant in contexts of post-agreement and transitional justice. Methodology: A systematic documentary review was conducted of doctoral theses from three Colombian educational institutions, focusing on historical memory, memories of the recent past, and subaltern memories. The PRISMA protocol guided the review, enabling rigorous criteria for inclusion, exclusion, and analysis. Findings were triangulated with the Final Report of Colombia's Truth Commission (CEV), enhancing dialogue between academic production and official truth. Results: The review identified tensions and openings around the right to memory, highlighting its plural, situated, and contested nature. The analyzed dissertations reveal experiences of resistance, institutional silences, and pedagogical strategies for building living memories from subalternized communities. Divergences with hegemonic legal frameworks were evident, suggesting a broader and more relational understanding of law. Conclusions: Memory, far from being a closed archive, emerges as a field of political and epistemic action. The right to memory must be reconfigured from below, recognizing the other narratives that inhabit territories, schools, and bodies that resist forgetting.

Keywords: Memory, Memory Pedagogy, Emotions, Right to Memory, Educational Research

É hora de contarmos outra história: reflexões sobre a pedagogia, a memória e a pedagogia da memória

Resumo

Este artigo oferece uma reflexão crítica sobre as relações entre direito, memória e o direito à memória no contexto colombiano, a partir da análise de narrativas acadêmicas presentes em teses de doutorado. Parte-se da premissa de que a memória não é apenas um campo de disputa simbólica, mas também um direito em construção — particularmente relevante em contextos de pós-acordo e justiça transicional. Metodologia: Foi realizada uma revisão documental sistemática de teses doutorais de três instituições educacionais colombianas, com foco em memória histórica, memórias do passado recente e memórias subalternas. O protocolo PRISMA orientou a revisão, permitindo critérios rigorosos de inclusão, exclusão e análise. Os achados foram triangulados com o Relatório Final da Comissão da Verdade da Colômbia (CEV), ampliando o diálogo entre a produção acadêmica e a verdade oficial. Resultados: A revisão identificou tensões e aberturas em torno do direito à memória, evidenciando seu caráter plural, situado e contestado. As teses analisadas revelam experiências de resistência, silêncios institucionais e estratégias pedagógicas para a construção de memórias vivas a partir de comunidades subalternizadas. Divergências com marcos jurídicos hegemônicos foram evidentes, sugerindo uma compreensão mais ampla e relacional do direito. Conclusões: A memória, longe de ser um arquivo fechado, emerge como um campo de ação política e epistêmica. O direito à memória deve ser reconfigurado a partir de baixo, reconhecendo as outras narrativas que habitam territórios, escolas e corpos que resistem ao esquecimento.

Palavras-chave: Memória, Pedagogia da Memória, Emoções, Direito à Memória, Pesquisa Educacional

Introducción

Colombia, país con una trayectoria constitucional marcada tanto por momentos de estabilidad como por profundas crisis sociales, ha vivido una larga historia de desigualdades estructurales, conflicto armado interno y centralismo institucional. Aunque su Constitución de 1991 consagró avances

significativos en participación ciudadana, derechos fundamentales y pluralismo jurídico, en la práctica persisten tensiones entre los principios normativos y las realidades sociales. Entre estas tensiones, destaca la pugna entre las memorias oficiales del conflicto (promovidas desde instancias estatales) y las memorias subalternas que emergen desde los territorios, comunidades y sujetos históricamente marginados.

El contexto del posacuerdo, abierto tras la firma del Acuerdo de Paz entre el Estado colombiano y las FARC-EP, intensificó esta disputa. Mientras el Estado promueve una narrativa unificadora y conciliadora del pasado, diversos sectores sociales reclaman su derecho a relatar el conflicto desde sus propias vivencias, dolores y resistencias. Esta tensión pone en cuestión el carácter plural del derecho a la memoria, su potencial transformador y su instrumentalización por parte de las élites para consolidar versiones únicas de la historia.

Desde un enfoque crítico, este artículo se propone analizar las tensiones entre las memorias oficiales y las memorias subalternas en el contexto colombiano del posacuerdo. A través de este análisis, buscamos comprender cómo estas disputas inciden en la configuración del derecho a la memoria como dimensión fundamental de la justicia histórica y de la construcción de una paz plural a través de una pedagogía de la memoria.

Marco conceptual: derecho a la memoria y pedagogía de la memoria

Hablar de memoria en Colombia implica adentrarse en un campo de tensiones donde el recuerdo, la justicia y la palabra se disputan su lugar en la historia. No basta con recordar: se trata de quién recuerda, desde dónde lo hace y con qué propósito. En este sentido, el derecho a la memoria emerge como un derecho en construcción, profundamente vinculado a la justicia epistémica. No se trata únicamente del derecho a conocer el pasado, sino del derecho a narrarlo con la propia voz, desde los márgenes y las heridas que la historia oficial ha intentado silenciar. Como advierte Jelin (2003), la memoria es una práctica social atravesada por relaciones de poder; Mignolo (2011) la entiende como un espacio de descolonización del saber y Segato (2018) la asocia a la necesidad de desmontar los dispositivos de olvido que sostienen la crueldad. Así, el derecho a la memoria no se limita al acceso a archivos o verdades institucionales, sino que encarna una exigencia ética: reconocer las narrativas subalternas como fuentes legítimas de conocimiento y de justicia histórica.

Por su parte, la pedagogía de la memoria constituye el horizonte educativo desde el cual ese derecho se hace experiencia y se encarna en la

práctica. Más que una metodología o un conjunto de estrategias didácticas, esta pedagogía es un campo ético-político orientado a la formación para la no repetición. Sacavino (2015) sostiene que enseñar el pasado reciente requiere una mirada crítica capaz de confrontar los silencios y las omisiones del presente. En la misma línea, Amador-Baquiro (2023) subraya que la memoria, al entrar en la escuela, debe propiciar la construcción de subjetividades políticas que interroguen el pasado y proyecten futuros alternativos. Desde esta perspectiva, la pedagogía de la memoria no transmite hechos, sino que teje vínculos entre la historia, las emociones y la dignidad, convirtiendo el acto educativo en un ejercicio de cuidado, reparación y esperanza.

En conjunto, el derecho a la memoria y la pedagogía de la memoria configuran una apuesta por reescribir la historia desde las voces que habitan el duelo y la resistencia. Ambos conceptos, más que categorías académicas, son prácticas vivas de re-existencia que reclaman el lugar de la educación como escenario de justicia simbólica y transformación social.

Memoria, identidad y emociones para una pedagogía inclusiva y consensuada

Los estudios e investigaciones sobre la memoria y su trabajo en la educación se han concentrado últimamente en torno al conflicto armado en Colombia. Desde esta perspectiva, durante las últimas décadas, colectivos de maestros, organizaciones no gubernamentales, Estado, comunidades de base y academia han desarrollado planes, proyectos, estrategias y didácticas con el ánimo de aportar a la reconstrucción de memorias sobre el conflicto armado. Estas iniciativas tienen la particularidad, en su mayoría, de ser construidas desde el centralismo institucional, donde se comprende y se entiende el conflicto de una manera muy diferente a la vivida en los territorios.

Lo anterior generó dinámicas de la memoria construidas desde el centro hacia las periferias, en las que la memoria del conflicto se articulaba según representaciones e imaginarios elaborados en las grandes ciudades capitales, que tendían a sobredimensionar la magnitud, ferocidad y degradación del conflicto en la medida en que éste afectara a dichas ciudades. Por esta razón, la historia y la memoria construidas no lograban explicar en su totalidad lo sucedido, no solo por la prolongación del conflicto y las características inmediateistas de la construcción de memoria institucional, sino por los múltiples motivos y razones asociados al mismo conflicto: la participación diversa de actores legales e ilegales, la extensión geográfica, las particularidades

que asume la violencia y la barbarie en cada región, así como su carácter imbricado con otras violencias.

En este contexto, la memoria construida durante el conflicto emergió principalmente desde los centros hacia las periferias y desde lo individual a lo colectivo, propiciando una mirada histórica contemplativa, basada en un reconocimiento pasivo de los hechos y en una ruralización del sufrimiento y la guerra. Cuanto más lejos se ubicaba el conflicto de los grandes núcleos urbanos, más se distanciaba la idea de verdad, reparación y memoria. En este sentido, las prácticas pedagógicas sobre la memoria del conflicto en la escuela, siguiendo a Restrepo (2018), se organizaban en la asignatura de Historia y representaban las más valiosas herramientas para los proyectos nacionales.

Así, la construcción y enseñanza de la memoria se concentraba en la historia decimonónica como base para la construcción de proyectos políticos, los cuales centraban los hechos pasados en un positivismo histórico que recuperaba ciertos acontecimientos, validaba las fuentes y las sometía a una sistemática crítica para demostrar su autenticidad (Corcuera de Mancera, 1997). Esto permitió el auge de textos o manuales, en su mayoría contruidos por el Estado, que fueron utilizados para edificar y consolidar una identidad nacional basada en una idea republicana.

Por otro lado, la enseñanza de la historia en Colombia fue utilizada con frecuencia como instrumento de consolidación de valores religiosos y construcción nacional. La expansión del género de la “historia patria”, materializado en manuales escolares como el Compendio de Historia Patria de José María Quijano Otero, fortaleció un relato heroico e impositivo que funcionaba casi como un catecismo nacional (Cardona Zuluaga, 2016). En contraste con futuras iniciativas de laicización, durante la Regeneración se impuso nuevamente una educación confesional, en la que religión, moral y ciudadanía estaban profundamente entrelazadas en asignaturas como historia y cívica (Ávila Rodríguez, 2024). En el contexto regional, específicamente en Antioquia, la hipótesis de una educación laica constituyó un ideal más que una realidad: los planes de estudio sostenían la moral y religión católicas como ejes obligatorios del currículo, aun cuando se promovía formalmente la Escuela Activa (Ospina Cruz & Runge Peña, 2017).

Esta misma influencia de lenguajes religiosos en la enseñanza de la historia y la construcción de memoria e identidad nacional facilitó el afianzamiento de prácticas racistas y de discriminación hacia la presencia de rasgos indígenas o africanos en ese arquetipo de identidad nacional (Pineda, Orozco, Rodríguez, 2019). Estos lenguajes de racialización territorial (Wade, 1997), donde se establecieron equivalencias territoriales y étnicas, ubicaron a lo negro y a

lo indígena en las periferias, en la selva o en los litorales, creando memorias hegemónicas y coloniales basadas en topografías morales (Taussig, 2012) que excluyen de la historia, la geografía, la cívica y, por ende, de la memoria colectiva, a etnias y minorías.

Estas enseñanzas para la construcción de memoria se configuraron a través de un catecismo ciudadano, que buscaba la memorización historiográfica de hechos y datos mediante discursos expositivos cargados de emociones relacionadas con el orgullo y el engreimiento hacia datos, héroes e historia institucional (blanca, machista y colonial), y de culpa y miedo hacia el negro, la mujer y el indígena, todo bajo prácticas de caridad y protección propias del discurso religioso. Esto generó narrativas de sumisión ante el Estado y miedo hacia los otros, los desconocidos, los revolucionarios, los salvajes. Este discurso ha perdurado hasta nuestros días, y aún se mantiene la visión del habitante de las periferias, por parte del centralismo institucional, como el precario, el incivilizado, el salvaje, visión que se perpetúa en los libros de Ciencias Sociales, en la enseñanza de la historia y en los discursos de la memoria (Pineda, Orozco, Rodríguez, 2019).

Esta realidad de entender la historia y construir identidad y memoria desde libros de texto en la escuela a lo largo y ancho de Latinoamérica se identifica a través de procesos formativos logopédicos que pretenden fortalecer las virtudes democráticas, republicanas o del estatus quo de una sociedad parroquiana. Sin embargo, llama la atención que estas estrategias están centradas en el conocimiento memorístico del funcionamiento del Estado y de la institucionalidad política del gobierno de turno. En este sentido, el Estado influye directa o indirectamente en la construcción de memoria en la escuela desde la normativa de los libros de texto, los cuales para Lässig (2008) son entendidos como medios masivos altamente selectivos, ya que omiten, condensan, estructuran, reducen y generalizan la información que se quiere transmitir.

Para Lässig (2008), el caso de Alemania durante la época de guerra ilustra cómo los textos académicos se convirtieron en plataformas para discursos políticos y sociales con un conocimiento doctrinario cuidadosamente seleccionado, filtrado, evaluado y codificado. Estos textos no solo transmitían hechos históricos elegidos, sino que se transformaron en códigos culturales, sociales y políticos que establecieron una hegemonía social y cultural destinada a perdurar en el presente y el futuro alemán.

Así, en la Alemania nazi, los libros de texto de historia funcionaron como instrumentos de la política de memoria del Estado y como recursos esenciales

en proyectos de identidad y construcción nacional a través de la producción de conocimientos selectivos. Posteriormente, en el proceso de distanciamiento de los ideales nacionalsocialistas y frente a la vergüenza y el repudio generados por el Holocausto, Alemania utilizó estos libros para promover la comprensión internacional, la tolerancia y la reconciliación entre ciudadanos, Estado, sociedades y grupos que habían mantenido relaciones conflictivas y violentas en el pasado, ya sea reciente o lejano (Lässig, 2008).

Existen también otras experiencias internacionales vinculadas a la memoria, la pedagogía y la educación. Msila (2012) identifica que, mediante métodos biográficos y autobiográficos, algunas escuelas sudafricanas logran conocer su historia y fortalecer la memoria. Msila relata cómo en el aula, la proyección de películas y documentales biográficos sobre líderes sudafricanos fomenta el debate y el pensamiento crítico en temas que desafían la hegemonía cultural, la identidad y la cultura de una Sudáfrica post-apartheid. Estas experiencias muestran cómo el conocimiento de narrativas generativas de resistencia al dolor y a la humillación permite emerger memorias colectivas de re-existencia y reconciliación, posibilitando sentidos, prácticas, procesos, interacciones e intersubjetividades experimentadas por comunidades víctimas de conflictos armados y sociales.

De manera similar, Ben-Peretz (1995), expone distintas formas y didácticas para trabajar la memoria en el aula. A partir de experiencias de docentes sudafricanos, muestra cómo la vinculación de narrativas de maestros y estudiantes cargadas de bienestar emocional ayuda a no sucumbir ante formas de dominación. Esta práctica facilita reconocer apoyos cercanos y lejanos para superar experiencias atroces. Para Ben-Peretz, trabajar la memoria desde narrativas experienciales contribuye a configurar identidades que previenen la repetición de violaciones sistemáticas de derechos humanos.

Por ello, la producción y uso de narrativas o relatos del conflicto armado y social, ya sean orales, escritos o performativos, permiten sostener una formación ética y política, alimentada por discursos sociales, institucionales y educativos. Según McAdams (2008), estas narrativas ayudan a las personas a dar sentido a sus vidas y a ubicarse dentro de la compleja ecología social de la edad adulta. Wilt et al. (2010) coinciden al afirmar que los relatos de vida tienen el potencial de proporcionar unidad, filiación y propósito a quienes los escuchan. Así, las narrativas generativas sobre resistencias al dolor y al olvido, y las memorias colectivas de reconciliación, son fundamentales para que las comunidades comprendan su ser y su estar en el mundo, y para su construcción de memoria.

Esta dinámica es visible en Colombia tras la Constitución de 1991 y la Ley 115, que facilitaron el uso de la memoria en el aula no solo como recordación sistemática, sino como un proceso de afirmación de identidad que contribu-

ye a la construcción del país. Hobson (1995) argumenta que una persona solo se comprende plenamente en su espacio vital cuando logra entenderse en perspectiva colectiva. En este sentido, docentes de ciencias sociales y humanidades en Colombia reconocen que las narrativas de memoria no se refieren únicamente a lo bélico, sino que también incluyen prácticas de menosprecio, olvido, racismo e invisibilización históricamente sufridas por las comunidades. Estas memorias expresan dolor y horror que reflejan la indiferencia y la insensibilidad moral y política hacia esas comunidades. Según Arteta (2002), estos agravios, denominados “mal público”, están imbricados con concepciones diversas de justicia, enfermedad, dolor, horror y guerra, que no siempre coinciden con nuestros conceptos sobre esos temas.

Por ello, comprender estas narrativas es esencial, pues forman parte de la emergencia de la participación ciudadana en la construcción de memoria. Estas luchas contra el olvido son capacidades de las comunidades étnicas para orientar, desarrollar y evaluar sus procesos de memoria y reconciliación desde su autonomía. Es importante enfatizar que estas luchas no se basan en dicotomías simples como bueno/malo o excluyente/incluyente (Ricoeur, 2006). El olvido forma parte intrínseca de la biopraxis y no es una contrateoría de la memoria. El olvido al que se refiere Huyssen (2002) como memoria manipulada es público e institucional, producto de narrativas coloniales heredadas que niegan y evaden al otro y lo otro.

Para enfrentar la “memoria manipulada”, Jalongo y Isenberg (1995) plantean que los docentes deben trascender los límites del tiempo, el contexto y la distancia mediante la utilización reflexiva de relatos personales; las historias de los maestros, bien trabajadas, permiten recontextualizar el pasado y transformar prácticas educativas acríticas. Ese impulso por resignificar el pasado debe complementarse con enfoques que integren las emociones y la identidad docente, porque las emociones no son meros fondos psicológicos sino elementos constitutivos del oficio y de cómo se enseña la historia (Zembylas, 2003).

En la enseñanza de la memoria y del pasado reciente conviene, además, promover competencias de pensamiento histórico que eviten la memorización magistral y favorezcan la indagación, la perspectiva múltiple y la comprensión ética, esto contribuye a que el pasado deje de ser un “museo de hechos” y pase a ser un terreno de interrogación crítica y deliberación (Seixas & Morton, 2013). En esta línea, los estudios contemporáneos sobre memoria colectiva recomiendan abordar la memoria como fenómeno multidireccional y plural, en el que conviven relatos locales, nacionales y transnacionales; ese marco

ayuda a enseñar el pasado sin naturalizar jerarquías de victimización ni reproducir narrativas hegemónicas (Rothberg, 2009; Huyssen, 2002).

La pedagogía de la memoria del pasado reciente no puede limitarse a la transmisión factual de los hechos, sino que debe constituirse en un campo de formación que articule las dimensiones éticas, políticas y sociales de la experiencia histórica. Como advierte Amador-Baquiro (2023), el trabajo escolar sobre la memoria busca la construcción de subjetividades políticas capaces de interrogar el pasado y de proyectar futuros alternativos. En este sentido, la memoria no se concibe como un repositorio nostálgico de acontecimientos, sino como un dispositivo pedagógico que, al poner en diálogo la historia disciplinar con los testimonios sociales, permite cuestionar los relatos hegemónicos y reconocer las voces de las víctimas (Franco & Levín, 2007). Tal enfoque reconoce que la enseñanza de hechos traumáticos del pasado reciente es un dilema pedagógico, pues tensiona las versiones oficiales promovidas por el Estado y la escuela, pero a la vez se constituye en una oportunidad para confrontar la banalización y la impunidad que suelen acompañar estos relatos (Carretero & Borrelli, 2008).

Desde esta perspectiva, la escuela está llamada a convertirse en un escenario donde los estudiantes desarrollen competencias críticas para leer e interpretar los discursos sobre el pasado y, al mismo tiempo, producir narrativas propias que los conviertan en sujetos activos de la memoria. Amador-Baquiro (2023) resalta que las alfabetizaciones múltiples (informacional-digital y mediática) son herramientas indispensables para que los jóvenes comprendan cómo se construyen y difunden las versiones del pasado en los medios de comunicación, y para que elaboren relatos multimodales que resignifiquen las memorias de la violencia. Esta visión coincide con lo señalado por Jelin (2003), quien entiende la memoria como un campo de disputa en el que se ponen en juego interpretaciones diversas sobre los hechos y responsabilidades históricas. De esta manera, una pedagogía de la memoria comprometida con la justicia y la alteridad no solo favorece el reconocimiento del otro y de su dolor, sino que también impulsa la configuración de una ciudadanía memorial crítica, capaz de oponerse a estrategias de olvido y revisionismo (Rubio, 2010).

En esta línea, Huyssen (2002) señala que los discursos de la memoria emergen como consecuencia de la descolonización y de los nuevos movimientos sociales que buscaban historiografías alternativas y revisionistas. En Irlanda, por ejemplo, maestros han promovido reinterpretaciones del pasado para construir memorias futuras que eviten repetir agravios morales, éticos y físicos (Gallagher, 2017). Según Richard (1998), la memoria es un proceso abierto de reinterpretación del pasado que rehace sus nudos para ensayar nuevas comprensiones y desmontar explicaciones cerradas y absolutas.

En esta línea, Gallagher (2017) indica que la experiencia de la memoria en el currículo de Irlanda ha tenido más éxito que en Irlanda del Norte, donde el olvido se considera un silencio cómplice de atrocidades y agravios. En Irlanda, la memoria está vinculada al valor del sufrimiento y de la víctima (Reyes-Mate, 2016), y se contrarresta con narrativas de resistencia y re-existencia que reconstruyen la identidad individual y colectiva. Allí, la identidad está relacionada con la colectividad y la construcción de memorias compartidas que permiten superar conflictos emocionales a través de la reconciliación, mediada por el duelo.

Siguiendo a Orozco y Pineda (2020), estas narrativas generativas de memorias colectivas y reconciliación pueden entenderse como poéticas de la paz: prácticas de resistencia y re-existencia expresadas mediante emociones y manifestaciones culturales que relatan las formas en que las comunidades superan el horror, el olvido y la crueldad, generando capacidades para construir pedagogías de la memoria desde la escuela.

Asimismo, Campbell (2018) destaca que estas poéticas se evidencian en aulas multiculturales irlandesas, donde las acciones docentes generan sensibilización respecto a identidad, reconocimiento y subjetividades de los estudiantes. Esto requiere reconfigurar y deconstruir la multiculturalidad, entendiéndola como un desafío pedagógico que propicia sensibilidad cultural, vinculando paz, amor, convivencia y conocimiento. Campbell identifica la necesidad de un “dispositivo puente” que conecte cultura, memoria y aprendizaje, resignificando y valorando saberes en contextos multiculturales. Este dispositivo, mediado por la alteridad (emociones) y la corporeidad (cuerpo-sentimientos), es el arte.

A través del arte se tejen emociones que otorgan significado político a los hechos y permiten trascender el desprecio, el despojo y el racismo, transformándolos en sensibilidad ante el sufrimiento, el horror y la crueldad. Esta sensibilidad se expresa en danza, música, artesanía y otras manifestaciones culturales que convierten el dolor en amor, reconciliación, protesta y demanda.

Así, a través de narrativas, arte, expresiones culturales y escrituras biográficas y autobiográficas se construyen memorias alternativas a las institucionales y textuales, centradas en el reconocimiento de experiencias de vida (Bernstein, 2000). En esta línea, Jacklin (2004) llama a esto pedagogía del discurso, donde el conocimiento se rehace mediante expresiones narrativas y artísticas en un campo de recontextualización pedagógica que simula y vive hechos pasados con sentimientos y emociones del presente.

Estas pedagogías de la memoria, basadas en emociones, generan voces de identidad y configuran un Yo histórico, una memoria intersubjetiva construida y reconstruida en interacciones sociales en contextos socioculturales, históricos e institucionales como el aula (Zembylas, 2003).

De esta manera, comprender las memorias y la reconciliación —incluido el duelo— como procesos políticos y emocionales, abre caminos para métodos de enseñanza-aprendizaje que construyen, reconstruyen y deconstruyen narrativas con un sentido político y cultural en el reconocimiento de las diferencias y el multiculturalismo. Tal como señalan Quintero y Mateus (2014), estas experiencias educativas permiten abrir procesos de negociación que favorecen la convivencia democrática en el aula, la escuela y el territorio. En el contexto colombiano, esta perspectiva puede nutrir las pedagogías del posconflicto y del territorio, en tanto el cuerpo y la tierra quedan inscritos en los relatos y prácticas de memoria y reconciliación que emergen en las comunidades y sus espacios de vida.

El Informe Final de la Comisión de la Verdad subraya la imperiosa necesidad de construir una memoria plural, participativa y transformadora que reconozca la diversidad de las experiencias y testimonios de las víctimas (Comisión de la Verdad, 2022, p. 234). En línea con los postulados planteados, este documento afirma que la memoria debe ser un instrumento para la dignificación de las víctimas y un mecanismo de reparación simbólica, enfatizando que la verdad es un acto de justicia social y reconciliación (Comisión de la Verdad, 2022). De esta manera, la memoria histórica no debe entenderse como un relato homogéneo impuesto desde las instancias estatales, sino como una construcción colectiva que integra las voces subalternas, los saberes ancestrales y las experiencias comunitarias, contribuyendo así a la consolidación de una paz territorial basada en la pluralidad y complejidad de los territorios.

En sus recomendaciones, la Comisión enfatiza que la educación formal y no formal debe asumir un papel central en la reconstrucción de la memoria histórica y en la promoción de una cultura de paz fundada en el reconocimiento, la convivencia y el respeto por la diferencia (Comisión de la Verdad, 2022, p. 289). Para ello, propone la implementación de pedagogías críticas y afectivas que permitan a las nuevas generaciones entender el pasado para transformar el presente y el futuro” y evitar la repetición de la violencia (Comisión de la Verdad, 2022). Así, la educación en memoria se convierte en una apuesta ética y política clave para la reconciliación social, la garantía de no repetición y la construcción de territorios donde el cuidado, el reconocimiento y la justicia se arraiguen en las prácticas cotidianas y en el tejido social de Colombia.

Metodología

Diseño

La presente investigación adopta un diseño de revisión sistemática cualitativa siguiendo los lineamientos del protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). Esta metodología permite realizar un análisis riguroso, transparente y replicable de la producción académica existente sobre un tema específico, en este caso, las experiencias y discursos presentes en tesis doctorales relacionadas con la educación, el conflicto armado y la construcción de paz en Colombia. La revisión sistemática cualitativa facilita la identificación de patrones, temas recurrentes y vacíos de conocimiento, contribuyendo a una síntesis crítica y contextualizada de la información.

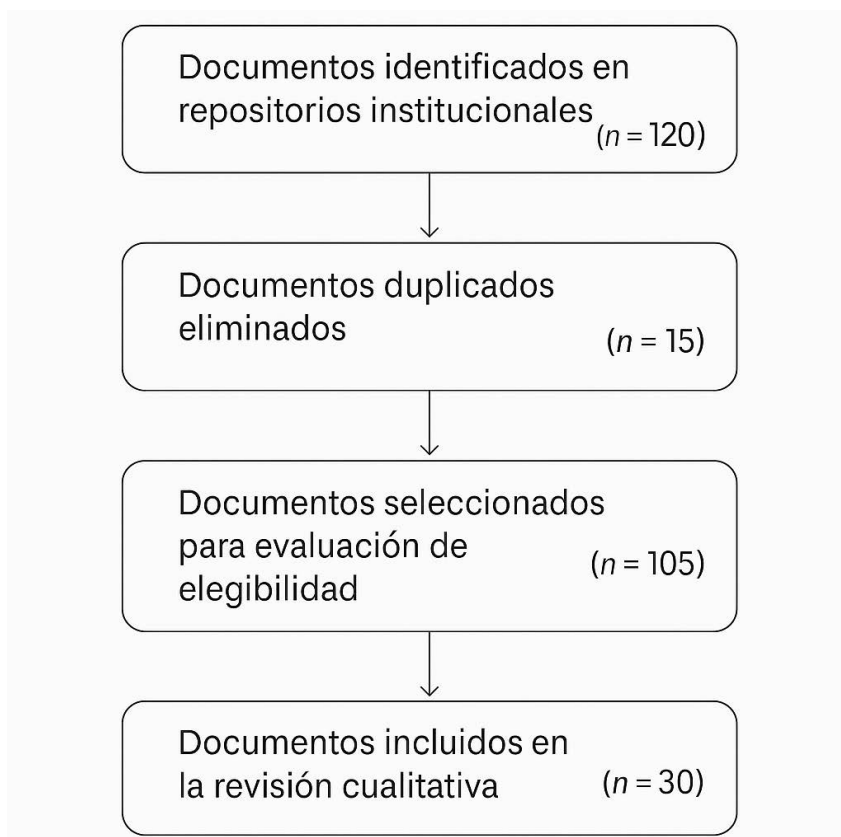


Ilustración 1. Flujo de proceso PRISMA

Fuente: elaboración propia (2025), con base en protocolo PRISMA.

Fuentes

La selección de fuentes se centró en tesis doctorales provenientes de tres universidades colombianas reconocidas por su trabajo en educación y estudios sociales. Estas tesis, disponibles en repositorios institucionales, fueron seleccionadas por abordar problemáticas vinculadas con el conflicto armado, la memoria histórica y la construcción de paz desde una perspectiva educativa. Se priorizó la inclusión de trabajos que desarrollaran enfoques cualitativos e interpretativos, con énfasis en las voces de las víctimas, los procesos de reparación simbólica y las pedagogías para la paz (Tabla 1).

La búsqueda documental se realizó en repositorios institucionales de tres universidades colombianas con presencia consolidada en estudios sobre educación y memoria. Para la identificación de documentos se aplicó la ecuación de búsqueda: ('memoria histórica' OR 'memoria subalterna' OR 'pedagogía de la memoria') AND ('educación' OR 'conflicto armado').

Se descargaron y volcaron en una base de datos en Excel tanto los metadatos como los textos completos para su sistematización. El análisis cualitativo se apoyó en codificación temática, realizada en Atlas.ti 23, que permitió identificar categorías, frecuencias de códigos y patrones de coocurrencia entre conceptos clave.

Tabla 1. Proceso de selección de documentos según PRISMA

Etapas	Descripción	N° de documentos
Búsqueda inicial	Documentos identificados en repositorios institucionales	120
Eliminación de duplicados	Documentos repetidos eliminados	15
Evaluación de títulos y resúmenes	Se excluyen documentos no relacionados con la temática	60
Evaluación de texto completo	Se revisan textos completos para confirmar criterios de inclusión	45
Documentos incluidos	Tesis doctorales que cumplen con los criterios de inclusión	30

Fuente: elaboración propia (2025), con base en protocolo PRISMA.

Criterios de inclusión y exclusión

Se establecieron criterios claros para la selección de documentos (Tabla 2):

Inclusión: Tesis doctorales que aborden temas relacionados con educación, conflicto armado, construcción de paz, memoria histórica y reparación en Colombia; que utilicen metodologías cualitativas; publicadas entre 2015 y 2024; y disponibles en acceso abierto.

Exclusión: Trabajos que se centren exclusivamente en aspectos técnicos o administrativos sin relación directa con las temáticas de interés; tesis que usen

exclusivamente métodos cuantitativos; publicaciones que no correspondan a trabajos doctorales; y documentos con información incompleta o inaccesible.

Tabla 2. Criterios de inclusión y exclusión aplicados en la revisión

Criterios	Descripción	Acción
Temática	Tesis que abordan educación, conflicto armado, memoria histórica y paz en Colombia	Inclusión
Metodología	Estudios cualitativos con enfoque interpretativo	Inclusión
Periodo de publicación	Tesis publicadas entre 2015 y 2024	Inclusión
Accesibilidad	Documentos disponibles en acceso abierto	Inclusión
Enfoque metodológico	Estudios exclusivamente cuantitativos	Exclusión
Tema no relacionado	Trabajos centrados en aspectos administrativos o técnicos no vinculados	Exclusión
Tipo de documento	Documentos que no son tesis doctorales	Exclusión
Accesibilidad	Documentos incompletos o inaccesibles	Exclusión

Fuente: elaboración propia (2025), con base en protocolo PRISMA.

Procedimiento de análisis³

El análisis de los documentos seleccionados se desarrolló a partir de una codificación temática, utilizando un enfoque inductivo-deductivo para identificar categorías y subcategorías emergentes relacionadas con las narrativas de memoria, estrategias educativas y procesos de reparación. Posteriormente, se aplicó una triangulación metodológica mediante la comparación y contraste de los hallazgos entre las diferentes tesis y la confrontación con los lineamientos y recomendaciones del Informe Final de la Comisión de la Verdad (CEV). Este procedimiento garantizó la validez y profundidad interpretativa del análisis, permitiendo integrar las perspectivas académicas con los marcos éticos y políticos propuestos por la Comisión para la verdad y la reconciliación en Colombia.

Para garantizar la fiabilidad del proceso analítico, se desarrolló una segunda lectura de las tesis seleccionadas empleando matrices de categorización en Excel (Tabla 3), donde se codificaron unidades de significado relacionadas con memoria, educación, emociones y derecho. La codificación fue revisada por dos investigadores de forma independiente, aplicando criterios de saturación teórica y comparación constante. Finalmente, se consolidó una

³ Los autores citados en el cuerpo del texto se dividen entre: (a) fuentes de referencia teórica (Jelin, Trouillot, Mignolo, Das, etc.) y (b) autores emergentes del corpus PRISMA (tesis doctorales analizadas). Esta distinción permitió diferenciar las categorías previas de las emergentes.

matriz de coincidencias y divergencias (Tabla 4) que permitió establecer las categorías finales, asegurando transparencia y trazabilidad analítica conforme al protocolo PRISMA (Moher et al., 2009).

Tabla 3. Matriz general de categorización (por eje temático principal)

Eje de análisis	Subcategorías emergentes	Autores o fuentes principales	Hallazgos analíticos	Aportes al objetivo general
Memoria	- Memorias oficiales- Memorias subalternas- Memoria histórica- Memoria del pasado reciente	Jelin (2003), Trouillot (1995), Das (2006), CEV (2022)	La memoria es un campo de disputa simbólica donde coexisten versiones institucionales y comunitarias. Las memorias subalternas desafían los marcos legales y narrativos del Estado.	Reconfigura el derecho a la memoria desde la pluralidad y la justicia epistémica.
Educación	- Pedagogía de la memoria- Enseñanza del pasado reciente- Didácticas críticas- Escuela como territorio de memoria	Restrepo (2018), Amador-Baquirol (2023), Sacavino (2015), Gallagher (2017)	La escuela actúa como espacio político y ético donde se construyen narrativas sobre el conflicto. La memoria debe enseñarse como práctica dialógica y situada, no como transmisión factual.	Posiciona la educación como mediadora entre verdad, reconciliación y justicia social.
Emociones	- Pedagogía de las emociones- Emociones políticas- Afectividad y cuerpo- Poéticas de la paz	Zembylas (2003), Ahmed (2015), Nussbaum (2006), Pineda & Orozco (2021, 2023)	Las emociones son constitutivas de los procesos de memoria y reconocimiento. Cuerpo y afecto son archivos vivos de resistencia y re-existencia.	Introduce la dimensión afectiva como clave para una educación emocionalmente justa y transformadora.
Derecho	- Derecho a la memoria- Justicia epistémica- Derechos emergentes- Justicia restaurativa y simbólica	Mignolo (2011), Segato (2018), Honneth (1994), CEV (2022)	El derecho a la memoria debe comprenderse desde los márgenes, reconociendo relatos comunitarios y saberes ancestrales.	Amplía el horizonte jurídico hacia una justicia sentipensante y territorial.

Fuente: elaboración propia (2025), con base en protocolo PRISMA.

Tabla 4. Matriz de coincidencias y divergencias

Categoría	Coincidencias encontradas en las tesis	Divergencias / vacíos identificados	Interpretación analítica
Memorias subalternas	Reconocimiento de la voz de las víctimas como fuente de saber. Presencia de memorias locales.	Ausencia de marcos teóricos sobre corporalidad y emociones.	Las tesis reconocen la pluralidad de memorias pero aún carecen de herramientas afectivas y corporales para analizarlas.
Educación y paz	Uso de la escuela como espacio de reconciliación. Incorporación de narrativas y testimonios en el aula.	Escasa problematización del currículo oficial y su colonialidad.	Predomina una pedagogía instrumental; urge una pedagogía crítica y decolonial de la memoria.

Categoría	Coincidencias encontradas en las tesis	Divergencias / vacíos identificados	Interpretación analítica
Derecho a la memoria	Coinciden en su carácter emergente y relacional. Vinculación con justicia restaurativa.	Enfoque legalista limitado; poca discusión sobre justicia epistémica.	El derecho a la memoria requiere politizar el conocimiento y reconocer epistemologías del Sur.
Emociones políticas	Reconocimiento de la dimensión ética del afecto en educación.	Falta de metodologías para integrar emociones y cuerpo.	Se propone una pedagogía de las emociones como vía de reconfiguración del sujeto político.

Fuente: elaboración propia (2025), con base en protocolo PRISMA.

Complemento metodológico: articulación con el Informe Final de la Comisión de la Verdad (CEV)

Como parte fundamental de la metodología, se estableció un diálogo permanente entre los hallazgos de la revisión sistemática y los postulados del Informe Final de la Comisión de la Verdad. Esta articulación permitió contrastar las experiencias académicas con las recomendaciones oficiales para la construcción de memoria, reparación y paz, enriqueciendo la interpretación de los resultados y aportando una dimensión política y social a la reflexión sobre las prácticas educativas en contextos de posconflicto (Tabla 5).

Tabla 5. Matriz Interpretativa final

Categoría central	Dimensión analítica	Descripción interpretativa	Implicaciones pedagógicas y políticas
Memoria viva	Epistémica y política	La memoria es práctica de resistencia y creación de sentido frente al olvido institucional.	Formar ciudadanía crítica mediante narrativas locales y plurales.
Pedagogía del reconocimiento	Ética y educativa	La escuela debe posibilitar el diálogo entre memorias oficiales y subalternas, reconociendo emociones y cuerpos.	Desarrollar currículos sensibles al duelo, la empatía y el cuidado.
Derecho sentipensante	Jurídico y comunitario	El derecho a la memoria se ancla en las luchas territoriales, no solo en los marcos normativos.	Reorientar la justicia transicional hacia la justicia emocional y simbólica.
Poéticas de la paz	Cultural y estética	Arte, cuerpo y emoción como medios de reconstrucción colectiva.	Promover metodologías creativas (corpografías, narrativas, arte-educación).

Fuente: elaboración propia (2025), con base en protocolo PRISMA.

Resultados

Este primer resultado presenta una construcción inicial del marco conceptual que orienta el análisis de las tesis doctorales, constituyéndose en un referente clave para dar respuesta a la pregunta de investigación sobre las tensiones entre memorias oficiales y subalternas en el contexto colombiano.

Memoria histórica y memorias subalternas

La memoria histórica es entendida como un proceso dinámico y conflictivo que involucra múltiples voces, donde las memorias subalternas juegan un papel fundamental para visibilizar experiencias y relatos excluidos por la narrativa oficial. Trouillot (1995) sostiene que la historia es una construcción social profundamente marcada por determinaciones de poder, que influyen en lo que se recuerda, lo que se olvida y en quién tiene acceso a la creación y preservación del relato histórico. En esta línea, Jelin (2003) plantea que la memoria colectiva no solo es un mecanismo cultural de reconocimiento, sino que también debe ser entendida como un derecho social y político vinculado a las prácticas de reparación, dignificación y justicia histórica

El derecho a la memoria como derecho emergente se configura como un mecanismo fundamental para que las víctimas y comunidades afectadas puedan narrar su propia historia y reclamar su dignidad. Mignolo (2011) plantea que este derecho implica una necesaria “descolonización del saber”, entendida como la exigencia de reconocer epistemologías y narrativas desde los márgenes frente a la narrativa estatal. Este reconocimiento abre caminos para la construcción de paz basada en la pluralidad de voces y memorias.

Las tesis analizadas convergen en una crítica al modelo tradicional de justicia transicional, que tiende a privilegiar relatos oficiales y reproducir estructuras de poder, limitando la inclusión de memorias disidentes. Veena Das (2006) destaca en su estudio cómo las experiencias de violencia y subjetividad entran en lo cotidiano, y cómo esas vivencias deben ser fundamentales al pensar la justicia más allá del formalismo institucional. Incorporar la experiencia vivida de las víctimas reafirma la necesidad de procesos de memoria y verdad más participativos, sensibles y transformadores.

Hacia una pedagogía de la memoria del pasado reciente

Un segundo resultado derivado del análisis de las tesis doctorales revisadas apunta a la necesidad urgente de configurar una pedagogía de la memoria del pasado reciente en Colombia. Este hallazgo se inscribe en la búsqueda por transformar las formas en que la sociedad colombiana se relaciona con su historia reciente de violencia, reconociendo que la transmisión de memorias no es solo un acto de recordación, sino una práctica pedagógica, ética y

política que interpela la formación ciudadana, los vínculos intergeneracionales y las posibilidades de no repetición.

Autores como Sacavino (2015) han propuesto que la pedagogía de la memoria inspirada en la consigna del “nunca más” no se limita a relatar el pasado reciente, sino que facilita en los escolares la construcción de una memoria crítica fundamentada en el diálogo democrático y derechos humanos. En línea con esto, Jelin (2003) muestra que la memoria no debe entenderse como un relato único e inmutable, sino como un campo de disputas interpretativas en el presente. Esta visión permite que trabajar con memorias violentas no sea la cristalización de una verdad estatal, sino la apertura de espacios plurales de sentido compartido e insumo pedagógico para reflexionar sobre la convivencia democrática.

Las tesis analizadas coinciden en que el escenario educativo —en especial las escuelas rurales, las experiencias comunitarias y los espacios no formales de formación— deben ser resignificados como territorios para la memoria, desde una pedagogía que supere el relato oficial y abra paso a memorias encarnadas, locales y subalternas. Tal pedagogía se sitúa en la intersección entre lo político, lo afectivo y lo epistémico, convocando a los sujetos no solo como receptores de relatos, sino como productores de sentido histórico. De allí que el compromiso con una pedagogía de la memoria no sea solamente un acto académico o didáctico, sino una apuesta por la construcción de paz con justicia histórica.

Análisis

Los resultados interpretativos se organizaron conforme a dos núcleos analíticos derivados del proceso de codificación: el primero, centrado en las memorias del conflicto armado y las narrativas subalternas; el segundo, en las pedagogías de la memoria y sus implicaciones ético-políticas en la educación. La muestra final estuvo compuesta por nueve tesis doctorales seleccionadas tras aplicar criterios de inclusión y exclusión que privilegiaron investigaciones cualitativas desarrolladas en Colombia entre 2016 y 2023, con referencias explícitas al conflicto armado, la memoria y las prácticas educativas. Esta selección permitió reconocer convergencias, tensiones y vacíos epistémicos en torno a la manera en que la educación aborda la memoria como un derecho y una práctica pedagógica.

A partir de la codificación temática se identificaron patrones de recurrencia y vínculos entre conceptos como memoria histórica, derecho a la memoria, educación para la paz y emociones políticas. Estas categorías se agruparon

en redes de sentido que evidencian la presencia de dos movimientos simultáneos: por un lado, la institucionalización de la memoria como política pública, y por otro, la emergencia de memorias subalternas que la disputan desde lo comunitario y lo afectivo. La siguiente tabla presenta la coocurrencia de las categorías más relevantes, evidenciando cómo los lenguajes de la memoria se entretienen con los de la educación y la justicia simbólica (Tabla 6).

Tabla 6. Coocurrencia y frecuencia de códigos temáticos

Categoría principal	Subcategoría	Frecuencia (n° menciones en tesis)	Coocurrencias relevantes
Memoria histórica	Memorias oficiales / subalternas	22	"Educación", "Reparación simbólica"
Derecho a la memoria	Justicia epistémica / Derechos emergentes	17	"Reconocimiento", "Territorio"
Educación para la paz	Pedagogía del pasado reciente	15	"Currículo", "Cuerpo", "Emociones"
Emociones políticas	Afectividad / Cuerpo-territorio	12	"Memoria viva", "Poéticas de la paz"

Fuente: elaboración propia (2025), con base en protocolo PRISMA.

La información fue sometida a un proceso de codificación temática, que permitió identificar patrones conceptuales, enfoques metodológicos comunes y marcos teóricos compartidos. Posteriormente, se realizó una triangulación entre los resultados de las tesis, el análisis comparativo de conceptos clave y los aportes del Informe Final de la Comisión de la Verdad (CEV), lo cual fortaleció la validez interpretativa de los hallazgos y permitió situarlos dentro del debate público nacional sobre la memoria, la educación y el posacuerdo.

Del análisis emergieron dos núcleos interpretativos centrales (Tabla 7):

- a. La consolidación de un marco conceptual común entre las tesis analizadas, centrado en nociones como memorias subalternas, derecho a la memoria, justicia epistémica y crítica a las narrativas oficiales. Este hallazgo constituye un primer resultado que permite responder a la pregunta de investigación, mostrando cómo los marcos teóricos dialogan críticamente con autores como Trouillot (1995), Jelin (2003), Mignolo (2011) y Das (2006), quienes cuestionan los modos en que el poder selecciona qué se recuerda y qué se silencia, disputando así el sentido hegemónico de la historia reciente.
- b. La emergencia de una pedagogía de la memoria del pasado reciente como necesidad ética y política en los contextos educativos analizados, especialmente rurales y comunitarios. Este segundo resultado se

articula con una apuesta por formas de educación que reconozcan el daño, promuevan la dignificación de las víctimas y generen condiciones para la no repetición. Esta categoría se construyó a partir del análisis de los objetivos, hallazgos y propuestas pedagógicas de las tesis, y se refuerza con referentes como Jelin (2003) y Sacavino (2015), quienes destacan la importancia de una educación desde el “nunca más”, así como con el horizonte pedagógico propuesto por la Comisión de la Verdad (2022) en su llamado a consolidar una cultura de paz basada en el reconocimiento plural de las memorias. Ambos resultados fueron contrastados con las recomendaciones del Informe Final de la Comisión de la Verdad, en especial las relacionadas con el Sistema Integral para la Paz, el derecho a la verdad y la transformación cultural a través de la educación. Esta articulación metodológica permitió no solo interpretar los discursos académicos de las tesis, sino también inscribirlos en los debates actuales sobre cómo educar en y para la memoria en Colombia.

Tabla 7. Análisis cruzado de resultados con metodología PRISMA y recomendaciones de la CEV

Elemento PRISMA	Resultado 1: Marco conceptual común	Resultado 2: Pedagogía de la memoria del pasado reciente	Recomendaciones CEV relacionadas
Identificación	Búsqueda en repositorios de tesis de universidades colombianas	Ídem	Recomendación 35: Fortalecer el derecho a la verdad desde la educación
Selección	Inclusión de tesis con enfoque en memorias subalternas y justicia transicional	Inclusión de tesis con propuestas pedagógicas en contextos de conflicto	Recomendación 49: Incorporar la memoria histórica en el currículo educativo
Extracción de datos	Codificación de marcos teóricos (Trouillot, Jelin, Mignolo, Das)	Codificación de experiencias educativas de memoria en territorios	Recomendación 11: Reconocer los saberes de los territorios como formas legítimas de verdad
Síntesis de resultados (codificación)	Identificación de categorías: “derecho a la memoria”, “memorias silenciadas”, “justicia epistémica”	Identificación de categorías: “pedagogía del duelo”, “narrativas de las víctimas”, “educación para la no repetición”	Recomendación 58: Construir memoria viva con pedagogías sensibles y críticas
Triangulación con otras fuentes	Articulación con Informe Final CEV y literatura crítica	Ídem	Recomendación transversal: Transformación cultural desde la verdad y la educación

Fuente: elaboración propia (2025), con base en protocolo PRISMA.

Vacíos epistemológicos y emergencias para una pedagogía situada de la memoria

Un hallazgo relevante del análisis es la ausencia sistemática de enfoques que integren las emociones políticas, los cuerpos y los territorios como dimensiones constitutivas del derecho a la memoria. Aunque las tesis analizadas reconocen la centralidad del conflicto armado y las narrativas de las víctimas, persiste una mirada racionalista y legalista del derecho a la memoria, que reduce su potencial transformador a marcos normativos y discursos institucionales

Autores como Ahmed (2015) han mostrado que la memoria no puede comprenderse desligada de los afectos, pues las emociones circulan socialmente y se convierten en fuerzas políticas que configuran subjetividades y comunidades. En contextos de violencia, el duelo, el miedo o la rabia no son solo experiencias privadas, sino vectores de construcción de lo común y de disputa frente a las narrativas oficiales de la historia (Jelin, 2003; González, 2017). De igual modo, Segato (2018) subraya que el cuerpo, especialmente en mujeres y poblaciones racializadas, funciona como territorio de inscripción del trauma y de la violencia, pero también como lugar de resistencia y reexistencia.

En esta misma línea, propuestas pedagógicas del pasado reciente (Schindel, 2009; Sacavino, 2015.) resaltan la necesidad de trabajar la memoria desde el cuerpo y la afectividad como espacios donde se tramita el dolor, se produce reconocimiento y se gestan horizontes de dignificación.

La omisión de estos enfoques en los estudios revisados representa un vacío epistemológico que limita el alcance pedagógico del derecho a la memoria. Esto evidencia la necesidad urgente de desarrollar una pedagogía de la memoria del pasado reciente que no solo se base en la transmisión de hechos, sino que active procesos de reconocimiento emocional, corporal y territorial, permitiendo experiencias educativas que sanen, dignifiquen y politicen la memoria.

En línea con la Comisión de la Verdad, que insiste en romper el silencio institucional sobre el dolor (CEV, 2022, Recomendación 49) y en la transformación cultural como condición de no repetición, esta propuesta apunta a una pedagogía afectiva, situada y comprometida con la dignidad de los sujetos y los territorios que han sostenido la vida en medio del conflicto.

Conclusiones

Las conclusiones que se presentan a continuación surgen del diálogo entre los hallazgos obtenidos en la revisión sistemática de las tesis doctorales y

los aportes teóricos que acompañan esta reflexión. Más que un cierre, constituyen una síntesis abierta, donde las voces académicas y las experiencias investigadas se entretajan para ampliar la comprensión sobre la pedagogía de la memoria y el derecho a recordar. Este ejercicio de triangulación permitió contrastar lo emergente en las tesis con los marcos conceptuales sobre emociones políticas, educación para la paz y justicia epistémica, de modo que las conclusiones no se limitan a describir resultados, sino que buscan proyectar sentidos y horizontes posibles para una educación comprometida con la memoria viva y la no repetición.

Es hora de echarnos otro cuento”: Pedagogías de las emociones, memoria e identidad para una ciudadanía crítica

El análisis crítico realizado en torno a los marcos normativos, institucionales y pedagógicos sobre el derecho a una pedagogía de la memoria en Colombia evidencia vacíos sustantivos en tres dimensiones clave: el cuerpo, el territorio y las emociones. Estos vacíos no son menores ni accidentales, sino estructurales y profundamente sintomáticos de una visión tecnocrática, despolitizada y estandarizada de la educación para la memoria y la paz. Frente a esta omisión, la propuesta de unas Pedagogías de las Emociones (Pineda y Orozco, 2021; 2023) emerge como un horizonte epistémico y ético para reconfigurar el campo educativo como espacio de resistencia, de reconocimiento y de producción de subjetividades críticas. En esta línea, Amador-Baquiro (2023) ha señalado que la memoria en la escuela no puede reducirse a un relato archivístico, sino que constituye un hecho socialmente vivo y disputado, que interpela éticamente tanto a estudiantes como a docentes.

Las memorias oficiales, construidas bajo marcos jurídicos y administrativos, suelen situarse en una lógica de corrección normativa o de gestión del trauma, desconectada de las vivencias territoriales, del sentir colectivo y de la corporeidad de quienes han habitado el conflicto. En contraposición, el reconocimiento de las emociones como dimensión constitutiva del sujeto político (Nussbaum, 2006) y como base de las relaciones intersubjetivas (Honneth, 1994) permite reanclar las pedagogías de la memoria en las realidades concretas, vividas y sentidas de las comunidades. De modo complementario, Schindel (2009) recuerda que los cuerpos mismos son archivos de memoria donde se inscriben tanto el trauma como la resistencia, lo cual refuerza la necesidad de pensar la memoria como proceso corporizado y afectivo. Desde esta perspectiva, la memoria no puede ser entendida solo como un derecho individual ni como un relato archivístico, sino como una

práctica situada, afectiva y territorializada que demanda justicia epistémica y reconocimiento colectivo.

La Pedagogía de las Emociones se configura, entonces, como una vía para contrarrestar los efectos residuales del conflicto —no solo armados, sino también sociales, culturales y económicos— a partir de una lectura crítica de las capacidades (Nussbaum, 2006) y el reconocimiento intersubjetivo (Honneth, 1994). Su apuesta consiste en disputar el sentido de la escuela como un espacio reproductor de disciplinamientos y silenciamientos, para posicionarla como lugar de lo común, donde sea posible reaprender a estar juntos desde el cuidado, la alteridad, la corporeidad y la escucha de los afectos como fuentes de verdad y posibilidad. En sintonía, González (2017) y Amador-Baquiro(2023) sostienen que incorporar los hechos socialmente vivos en la escuela permite abrir un espacio pedagógico donde los estudiantes reconozcan las memorias subalternas y disputen narrativas oficiales, fortaleciendo así una ciudadanía crítica y democrática.

En el marco de los hallazgos del proceso analítico, se constata que las propuestas gubernamentales de educación para la paz y la ciudadanía tienden a operar desde lógicas verticales que reducen la ética a códigos de comportamiento y la memoria a fechas y conmemoraciones, sin convocar las voces, los saberes ni los sentires de quienes han resistido históricamente. En cambio, las poéticas de la paz (Pineda y Orozco, 2021) identificadas en prácticas emergentes en los territorios nos muestran cómo las comunidades han venido construyendo otras formas de convivencia y ciudadanía a partir del dolor, la dignidad, el afecto, la creación y el deseo. Estas prácticas son formas de re-existencia que, al poner en el centro la emoción, el cuerpo y el territorio, rompen con la retórica homogénea de la reconciliación y abren paso a memorias plurales, insurgentes y corporizadas. En esta dirección, Sacavino (2015) propone una pedagogía del “nunca más” orientada a los derechos humanos, en la que la memoria no es un ejercicio nostálgico, sino un compromiso con la democracia y la justicia social.

Por tanto, se hace necesario reorientar la pedagogía de la memoria desde una clave afectiva, situada y ontológicamente comprometida con la dignidad humana. Esto implica pasar de una educación de la vigilancia a una educación del cuidado, del castigo a la confianza, del olvido institucional al recuerdo compartido. Como lo han planteado Pineda y Orozco (2023), las pedagogías de las emociones se constituyen como “campos de resistencia, re-existencias y re-vivencias” en los que se articulan las luchas por la memoria, la justicia y la vida digna. De este modo, el reconocimiento del otro —como cuerpo, como historia, como territorio— se vuelve condición indispensable para una pedagogía crítica del pasado reciente.

Esta propuesta no es un simple giro sentimental, sino una apuesta político-pedagógica con profunda vocación epistemológica. Reivindicar las emociones morales y políticas como elementos constitutivos del sujeto ciudadano implica disputar el sentido mismo de la educación, su propósito y su vinculación con los procesos de paz territorial. En contextos marcados por el horror, el silenciamiento y el olvido institucional, la indignación puede ser leída —como emoción generadora de transformación— no como amenaza, sino como semilla de una ciudadanía crítica que busca no solo recordar, sino dignificar y reconstruir la vida en común. Una pedagogía de las emociones, en clave de memoria, es una pedagogía del reconocimiento, del cuidado y del derecho a sentir con otros el pasado que aún duele, pero también el porvenir que se quiere habitar.

En el marco de una sociedad que ha sido atravesada por conflictos armados, exclusiones estructurales y violencias históricas, la pedagogía de las emociones se constituye en un horizonte ético y político para la elaboración de memorias del pasado reciente que no rehúyen al dolor, sino que lo reconocen como parte constitutiva de una ciudadanía crítica. Esta pedagogía permite abordar el litigio estético y afectivo que implica rememorar y resignificar experiencias traumáticas, movilizando emociones políticas como la indignación, el duelo, la ternura o el amor político, no desde una lógica de victimización pasiva, sino desde la potencia transformadora de la palabra sentida, del cuerpo herido que narra y del territorio que recuerda. En este sentido, se propone una pedagogía de la memoria que interpela la razón ilustrada y se ancla en el reconocimiento de las sensibilidades silenciadas, de los relatos subalternos y de las prácticas emergentes que devienen en poéticas de paz (Pineda y Orozco, 2021; 2023).

Así, la justicia restaurativa no puede limitarse a mecanismos legales o administrativos, sino que debe incorporar procesos pedagógicos capaces de restaurar el lazo social roto mediante el reconocimiento mutuo y la reconstrucción de la dignidad. En esa línea, las pedagogías de las emociones proponen un modo de hacer justicia que no separa la racionalidad de la afectividad, ni lo político de lo sensible, configurando escenarios educativos donde el cuidado, la escucha, la corporalidad y la memoria compartida posibiliten tránsitos hacia el bien-estar y el bien-vivir. Este litigio estético-afectivo, en el que se disputa el sentido del pasado, del presente y del futuro, permite comprender que construir ciudadanía crítica en los territorios implica, necesariamente, activar una educación para el reconocimiento, el cuidado y la justicia emocional, tal como lo propone este artículo: es hora

de contar otra historia, una que desde el derecho a la memoria incluya los cuerpos, los territorios y las identidades.

Echarse otro cuento es, en el fondo, un acto de resistencia y de ternura política. Significa volver a narrar lo vivido desde las grietas y los afectos, permitiendo que la palabra restituya lo que la violencia quiso borrar. Si la memoria es una práctica de justicia, la pedagogía es su territorio más fecundo: allí donde las historias se escuchan, los cuerpos se reconocen y el dolor se convierte en conocimiento. Apostar por una pedagogía de la memoria es aprender a contarnos de nuevo, a decir con otras voces lo que somos y lo que aún podemos llegar a ser. Tal vez allí —en el gesto sencillo de narrar desde el cuidado y la dignidad— comience verdaderamente la posibilidad de un país distinto, donde recordar no sea un deber impuesto, sino una forma amorosa de seguir viviendo juntos.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Arteta, A. (2002). *Mal consentido. La complicidad del espectador indiferente*. Madrid: Alianza.
- Amador Baquiro, J. C. (2023). Memoria del pasado reciente en la escuela: una perspectiva desde las alfabetizaciones múltiples. *Revista Colombiana De Ciencias Sociales*, 14(1), 318–344. <https://doi.org/10.21501/22161201.3968>
- Ávila Rodríguez, S. P. (2024). Doscientos años de narraciones, investigaciones y enseñanza. En XXIII Cátedra. Museo Nacional de Colombia.
- Ben-Peretz M. (1995). *Learning from Experience: Memory and the Teachers' Account of Teaching*. New York: State University of New York Press.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. New York: Rowman and Littlefield.
- Campbell, M. (2018). Ireland's Multicultural Classrooms and Initial Teacher Education: The Convergence of Culture and Pedagogy. *National Academy for Integration of Research, Teaching and Learning (NJ1)*, Paper presented at the Annual Conference of the National Academy for the Integration of Research, Teaching and Learning (3rd, Dublin, Ireland, Nov 11-12, 2009).
- Cardona Zuluaga, A. P. (2016). Memoria, palabra y acción: La historia patria, un saber para el sentimiento. *Anuario de Historia Regional y Local*, Universidad UIS.
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). *Hay futuro si hay verdad. Informe final. Hallazgos y recomendaciones*. Bogotá: CEV. Recuperado de <https://www.comisiondelaverdad.co/informe-final>
- Corcuera de Mancera, S. (1997). *Voces y silencios en la Historia: siglos xix y xxi*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Das, V. (2006). *Life and words: Violence and the descent into the ordinary*. University of California Press.
- Gallagher, A. (2017). Addressing conflict and tolerance through the curriculum. In M. Bellino, & J. Williams (Eds.), *(Re)Constructing Memory: School Textbooks, Identity, and the Pedagogies and Politics of Imagining Community: Vol III: (Re) Constructing Memory: Education, Identity, and Conflict* (1 ed., Vol. 3, pp. 191-208). [9] Netherlands: Sense Publishers.
- González, M. (2017). *Memorias, cuerpos y subjetividades en la escuela: una aproximación desde los estudios de memoria social*. *Educación y Ciudad*, (33), 23–38. <https://doi.org/10.36737/01230425.n33.2017.1646>

- Hobson, P. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza.
- Honneth, A. (1994). La lucha por el reconocimiento. Barcelona: CRÍTICA.
- Huyssen, A. (2002). En busca del futuro perdido. México, D. F./Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Jacklin, H. (2004). Discourse, Interaction and Spatial Rhythms: locating pedagogic practice in a material world. *Pedagogy, Culture and Society*. 12 (3). Pp 373-396.
- Jalongo M.R., Isenberg J.P. (1995). How narrative connects. In: M.R. Jalongo, J.P. Isenberg (Eds.): *Teachers's Stories: From Personal Narrative to Professional Insight*. San Francisco: Jossey Bass, pp. 28-51
- Jelin, E. (2003). Los trabajos de la memoria. Siglo XXI Editores.
- Lässig, S. (2008). ¿Textos escolares de historia como medio de reconciliación? Algunas observaciones sobre textos bilaterales e historias comunes. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales. Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile.
- McAdams, D.P. (2008). Personal narratives and the life story. In: OP John, RW Robins, LA Pervin (Eds.): *Handbook of Personality Theory and Research*. New York: Wilford Press, pp. 242-262.
- Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.
- Msila, V. (2012). Memory, Educators and Pedagogy: Viewing Cry Freedom - Unearthing Biko's Philosophy in the Classroom. *J Sociology Soc Anth*, 3(2): 163-171.
- Nussbaum, M. (2006). El ocultamiento de lo humano. Buenos Aires: Katz
- Orozco Pineda, P. A., & Pineda Martínez, E. O. (2020). Geopolítica de las emociones en prácticas educativas de territorios de posconflicto. Estudio comparativo entre México, Guatemala y Colombia. *Campos En Ciencias Sociales*, 8(2), 369-398.
<https://doi.org/10.15332/25006681/6023>
- Ospina Cruz, C. A., & Runge Peña, A. K. (2017). La educación laica en Antioquia durante el primer cuarto del siglo xx: Una historia de solapamientos y combinatorias. *Historia Caribe*, 12(30), 107-144. <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.5>
- Pineda, E, Orozco, P., Rodríguez, R. (2019). Epistemologías ancestrales, tradicionales y Populares de la Orinoquia colombiana. Villavicencio, Colombia: Ediciones USTA.
- Pineda, E., & Orozco, P. (2021). Pedagogía de las emociones para la construcción de paz en clave de capacidades y reconocimiento. *Trabajo Social*, 23(2), 101-125.
<https://doi.org/10.15446/ts.v23n2.90244>
- Pineda, E. O., & Orozco, P. A. (2023). Pedagogía de las emociones como aporte a una educación emancipadora y con justicia social. *Trabajo Social*, 25(1), 199-225.
<https://doi.org/10.15446/ts.v25n1.105716>
- Quintero, M. & Mateus, J. (2014). Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y estigmas. En: *Revista Folios*, Universidad Pedagógica Nacional, No. 39.
- Restrepo, J. (2018). Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en Colombia: un breve balance historiográfico. *Revista De Ciencias Sociales*, (161).
<https://doi.org/10.15517/rcs.v0i161.35063>
- Reyes-Mate, M. (2016). Memoria histórica y ética de las víctimas. En *Pagina abierta* (242), pp 6-13.
- Richard, N. (1998). Residuos y metáforas. (Ensayos de crítica cultural sobre el Chile de la Transición), Santiago, editorial Cuarto Propio.

- Ricoeur, P. (2006). Fenomenología del hombre capaz. En Caminos del reconocimiento. Tres estudios, (pp. 141-143). México: Fondo de Cultura Económica
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*, (41), 69.85. <https://doi.org/10.17227/01234870.41folios69.85>
- Schindel, E. (2009). *Inscribir el pasado en el cuerpo: memoria y testimonio en América Latina*. Aletheia, 1(1), 1–16. <https://doi.org/10.24215/18533701e002>
- Segato, R. L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Taussig, M. (2012). A lomo de indio: la topografía moral de los Andes y su conquista. Chamanismo, colonialismo y el hombre salvaje. Un estudio sobre el terror y la curación, 345-395. Popayán: Universidad del Cauca
- Trouillot, M.-R. (1995). *Silencing the past: Power and the production of history*. Beacon Press.
- Wade, P. (1997). *Gente negra, nación mestiza. Dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Wilt J, Cox K.S., McAdams D.P. (2010). The Eriksonian life story: Developmental scripts and psychosocial adaptation. *Journal of Adult Development*, 17: 156- 161.
- Zembylas, M. (2003). “Emotions and Teacher Identity: a poststructural perspective”, *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. 9, no. 3, pp. 213-238.

