



Sistematización de las narrativas propias: Las memorias y los territorios de los estudiantes afrodescendientes y migrantes en los textos producidos para el proyecto de palabreando-ando de la Institución Educativa Moderna de Tuluá en los años 2024 y 2025

Autoras

Erly Julieth Sánchez Lozano

Liceth Cuspian Rodas

Yuliana Andrea Muriel Toro

Asesora

Alejandra Jaramillo Garzón

Universidad Santo Tomás

Facultad de educación, Maestría en pedagogías críticas e intervención socio-educativa

Bogotá, 2



**Sistematización de las narrativas propias: Las memorias y los territorios de los
estudiantes afrodescendientes y migrantes en los textos producidos para el proyecto
palabreando-ando de la Institución Educativa Moderna de Tuluá en los años 2024 y 2025**

Autoras

Erly Julieth Sánchez Lozano

Liceth Cuspian Rodas

Yuliana Andrea Muriel Toro

Asesora

Alejandra Jaramillo Garzón

*Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magister en pedagogías críticas e
intervención socioeducativa*

Universidad Santo Tomás

**Facultad de educación , Maestría en pedagogías críticas e intervención socio-
educativa**

Bogotá, 2026



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

Sistematización de las narrativas propias: Las memorias y los territorios de los estudiantes afrodescendientes y migrantes en los textos producidos para el proyecto palabreando-ando de la Institución Educativa Moderna de Tuluá en los años 2024 y 2025¹

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Resumen

Esta investigación sistematiza las narrativas de estudiantes afrodescendientes y migrantes de la Institución Educativa Moderna de Tuluá, producidas en el marco del proyecto "Palabreando-ando". El estudio surge de la necesidad de comprender cómo la escritura escolar configura memorias y territorios en un contexto marcado por la violencia y el desplazamiento forzado. Bajo un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, se empleó el método de sistematización de experiencias para recuperar, organizar e interpretar textos literarios y testimonios orales de niños y jóvenes de primaria y secundaria.

Los resultados revelan que la escritura funciona como un dispositivo de resistencia cultural y sanación. Los estudiantes migrantes construyen "geonarrativas" que contrastan su territorio de origen con el actual, utilizando el acento y la nostalgia como refugios identitarios. Por su parte, la población afrodescendiente resignifica saberes ancestrales y memorias del conflicto, transformando el dolor del desarraigo en una herramienta de visibilización y Memoria Transformadora. Se concluye que las narrativas escolares permiten la reconstrucción de la ipseidad y posicionan al estudiante como un productor cultural activo capaz de interpelar las prácticas pedagógicas. La investigación propone una pedagogía de la horizontalidad que valide los saberes territoriales para fortalecer el tejido social y la inclusión escolar.

¹* Cuspian-Rodas, Liceth / Universidad Santo Tomás / Licenciada en Ciencias Sociales / *Moderna de Tuluá, Tuluá, Colombia*, liceth.rodascu@usantotomas.edu.co

Muriel-Toro, Yuliana Andrea/ Universidad Santo Tomás / Licenciada en primera infancia/ *Moderna de Tuluá, Tuluá, Colombia*, yuliana.toromur@@usantotomas.edu.co

Sánchez-Lozano, Erly Julieth/ Universidad Santo Tomás / Comunicadora Social – periodista/ *Moderna de Tuluá, Tuluá, Colombia*, <https://orcid.org/0009-0008-7649-6555>

Erly.lozanosan@usantotomas.edu.co



Palabras clave: Sistematización de experiencias, memoria, territorio, afrodescendencia, migración, pedagogía crítica.



Abstract

This research systematizes the narratives of Afro-descendant and migrant students at the Institución Educativa Moderna de Tuluá, produced within the "Palabreando-ando" project. The study addresses the configuration of memories and territories in a school context shaped by violence and forced displacement. Following a qualitative-interpretive paradigm, the systematization of experiences method was used to recover, organize, and interpret literary texts and oral testimonies from primary and secondary students.

Results indicate that school writing transcends academic exercises, becoming a device for cultural resistance and healing. Migrant students develop "geonarratives" that link their "future pasts" with their current reality, using their accent and nostalgia as identity refuges. Simultaneously, Afro-descendant students resignify ancestral knowledge and conflict memories, transforming the pain of displacement into a tool for visibility and Transformative Memory. It is concluded that school narratives allow for the reconstruction of ipseity and position the student as an active cultural producer capable of challenging pedagogical practices. The work proposes a transition toward a pedagogy of horizontality that validates territorial knowledge to strengthen the social fabric and school inclusion.

Keywords: Systematization of experiences, memory, territory, Afro-descendant, migration, critical pedagogy.

Conceptualización breve

A manera de aproximación inicial es oportuno mencionar que "la sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo." (Jara, 2018, p. 15). Tomando como base lo propuesto por Pérez (2016), se describen a continuación, criterios y parámetros de una experiencia investigativa digna de ser sistematizada, con la intención de que sea posible establecer el punto de partida de este tipo investigativo.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

- La experiencia investigativa responde a problemáticas, necesidades y/u oportunidades, fruto de un análisis solícito, definiendo acciones claras y objetivos realistas cuyas características propias están dadas en un contexto de ocurrencia determinado.
- Integra estrategias basadas en la fundamentación teórica y metodológica, emergente de la evidencia, cuyas acciones son innovadoras en su proceder y aplicación, manifestando reflexión y creatividad.
- La práctica está encaminada a atender necesidades o problemáticas en el marco de una perspectiva ética e investigativa.
- El acompañamiento, seguimiento y monitoreo a las rutas de acción y resultados, posibilitan la reorientación y un análisis permanente.
- Promueve la participación social y las alianzas en el marco de la investigación al servicio.
- Se identifican lecciones aprendidas y acciones concretas que optimizan y transforman positivamente situaciones, procesos y/o contextos educativos.
- La sistematización de experiencias concibe e incorpora estrategias de sostenibilidad favoreciendo la institucionalidad.

A continuación, encontrará una propuesta para la consolidación del informe de un proceso de sistematización, con una descripción del alcance de cada apartado y la configuración de cada una de las fases del proceso.

Introducción

La presente investigación se origina desde la necesidad de comprender cómo los estudiantes afrodescendientes y migrantes de la Institución Educativa Moderna de Tuluá construyen y expresan sus memorias y territorios a través de la escritura. El origen de esta inquietud fue el proyecto “Palabreando-ando” desarrollado en el área de Humanidades bajo la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que abrió un espacio para la producción textual como práctica continua y significativa en los estudiantes —primero de secundaria y luego desde primaria—. A partir de esta experiencia, surgió la idea de sistematizar los relatos creados por los estudiantes, no solo como productos literarios, sino como huellas de procesos identitarios y sociales que dialogan con su contexto.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

El proceso de construcción de esta investigación se fue delineando en varias etapas. En primer lugar, se identificó la problemática: un municipio atravesado por la violencia y desplazamiento —o migración—, con una población escolar diversa que enfrenta condiciones de vulnerabilidad. En este escenario, la escritura se reveló como un medio óptimo para que los estudiantes narraran sus vivencias, resignificaran sus territorios y compartieran memorias colectivas e individuales. Posteriormente, se formuló la pregunta de investigación y se definieron los objetivos, orientados a sistematizar estas narrativas y a generar propuestas pedagógicas que fortalezcan la transversalidad entre Humanidades y Ciencias Sociales.

La construcción del marco teórico y del estado del arte permitió situar el estudio en un diálogo con investigaciones previas sobre identidad, memoria y escritura creativa en contextos educativos. Este recorrido evidenció tanto la riqueza de experiencias en torno a la narrativa propia como los vacíos existentes en la incorporación de la voz estudiantil en los procesos pedagógicos. De allí la pertinencia de este trabajo: reconocer a los estudiantes como productores culturales y como sujetos activos de su educación, capaces de interpelar las prácticas docentes y de aportar a la transformación de la escuela.

Finalmente, se desarrolló una metodología de corte cualitativo, con un enfoque en la participación activa y un análisis crítico de los participantes. Esta se dividió en tres momentos: el primero, la recopilación de narrativas; el segundo, análisis de testimonios; y finalmente, la creación de actividades educativas derivadas de los hallazgos. Su desarrollo derivó en un método de sistematización de experiencias, que incluye la participación crítica. Mismo que no se limita a describir una experiencia, sino que busca construir conocimiento desde la práctica, en coherencia con los principios de las pedagogías críticas: dar voz a quienes han sido históricamente silenciados, problematizar las realidades sociales y generar propuestas que vinculen la escuela con la vida.

Capítulo I: Fase de reconocimiento y plan de sistematización

Planteamiento del problema

El municipio de Tuluá, Valle del Cauca, se encuentra atravesado por una herencia histórica de violencia y desplazamiento que ha marcado profundamente su tejido social y cultural. En la actualidad, esta realidad se refleja en altos índices de inseguridad y violencia



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

urbana, afectando de manera directa la vida cotidiana de sus habitantes y permeando las dinámicas escolares. En este contexto, la Institución Educativa Moderna de Tuluá se configura como un espacio de encuentro de memorias y trayectorias diversas: cerca del 40% de su población estudiantil se reconoce como afrodescendiente (SIMAT, 2025), muchos de ellos víctimas de desplazamiento forzado interno, a lo que se suma la presencia constante de niños migrantes provenientes de Venezuela y de regiones como el Pacífico colombiano. El aula, por tanto, se convierte en un escenario de pluralidad cultural y de experiencias de vulnerabilidad que demandan respuestas pedagógicas inclusivas y transformadoras.

Ante esta diversidad, la institución ha incorporado en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) el proyecto “Palabreando-ando”, desarrollado desde el área de Humanidades bajo la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Este espacio busca otorgar a la producción literaria de los estudiantes un lugar equivalente al de la lectura, promoviendo la escritura como práctica significativa y como medio para narrar vivencias, resignificar territorios y compartir memorias colectivas e individuales. Algunos de estos relatos han trascendido el aula al ser publicados en la revista institucional *Hojas Recortadas*, lo que evidencia el potencial de la escritura como herramienta de expresión y construcción identitaria.

Sin embargo, pese a la consolidación institucional de esta práctica, emerge una tensión fundamental que justifica la presente investigación: la ausencia de una comprensión sistemática sobre cómo se configuran las memorias y los territorios en las narrativas producidas por estudiantes afrodescendientes y migrantes. Aunque existe un marco pedagógico que fomenta la creación textual, se han identificado brechas que limitan el alcance del proyecto. En primer lugar, el seguimiento docente se concentra en aspectos formales de la escritura —coherencia, cohesión y corrección lingüística—, dejando de lado la interpretación de los contenidos simbólicos vinculados al desarraigo, la identidad y la memoria. En segundo lugar, se observa una escasa reflexión sobre el territorio y el espacio, lo que invisibiliza las *geonarrativas* y las marcas culturales de los lugares de origen o de los territorios imaginados que los estudiantes plasman en sus textos. Finalmente, la falta de sistematización de estas voces impide que los relatos trasciendan el ejercicio escolar y se conviertan en insumos para una pedagogía de la memoria que fortalezca la relación entre escuela y comunidad.



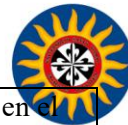
UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Por lo tanto, el problema no radica en la ausencia de escritura, sino en la necesidad de sistematizar y analizar críticamente las narrativas propias de los estudiantes, reconocerlos como sujetos activos de su historia y como productores culturales capaces de interpelar las prácticas pedagógicas. Este vacío limita la posibilidad de articular la escritura con procesos de memoria, identidad y territorio, y restringe el potencial del proyecto para consolidar una transversalidad interdisciplinar entre Humanidades y Ciencias Sociales, así como para promover prácticas de cuidado, reconocimiento y transformación dentro de la institución educativa.

Pregunta de Investigación.

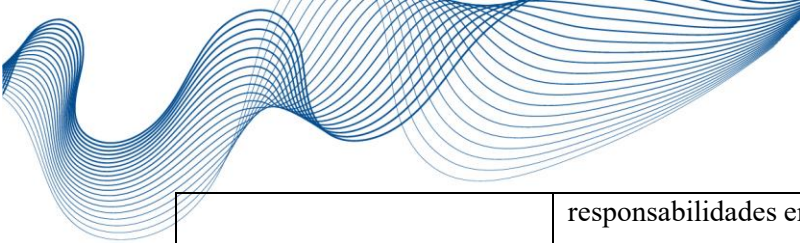
¿De qué manera las narrativas escolares de estudiantes afrodescendientes y migrantes configuran memorias y territorios que interpelan las prácticas pedagógicas?

ELEMENTOS DE LA DESCRIPCIÓN INICIAL DE LA EXPERIENCIA	
Preguntas orientadoras	Criterios para considerar en la respuesta
¿Cuál es el punto de partida para la sistematización?	El punto de partida para la sistematización es la experiencia del proyecto “Palabreando-ando”, donde los estudiantes afrodescendientes y migrantes expresan sus memorias y territorios a través de la escritura. A partir de estas narrativas, surge la necesidad de comprender y analizar sus vivencias, identidades y contextos sociales. Así, la sistematización busca transformar esas experiencias en conocimiento pedagógico y social significativo.
¿Cuáles son los objetivos de la sistematización?	Los objetivos de la sistematización son recuperar, analizar e interpretar las narrativas producidas por los estudiantes afrodescendientes y migrantes en el proyecto “Palabreando-ando”. Además, busca comprender cómo en sus textos se configuran las memorias y los territorios, reconociendo a los estudiantes como sujetos activos de su realidad. Finalmente, pretende generar aprendizajes y aportes pedagógicos que fortalezcan las prácticas educativas y la relación entre escuela, identidad y contexto social.
¿De dónde surge la experiencia?	La experiencia surge del proyecto “Palabreando-ando”, desarrollado en el área de Humanidades de la Institución Educativa Moderna de Tuluá bajo la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Este proyecto abrió espacios para que los estudiantes produjeran textos donde expresaran sus vivencias, memorias e identidades. A partir de estas producciones narrativas nació la necesidad de sistematizar la experiencia para comprender cómo los estudiantes construyen y representan sus territorios y procesos de vida.
¿Cómo es el Campo	El campo de acción de la sistematización se desarrolla en



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

de Acción?	la Institución Educativa Moderna de Tuluá, especialmente en el proyecto “Palabreando-ando” del área de Humanidades, participan estudiantes afrodescendientes y migrantes que mediante la escritura de cuentos, poemas, historias de vida y otros textos, expresan sus memorias y territorios. Este espacio permite analizar las experiencias, identidades y realidades sociales de los estudiantes para fortalecer los procesos pedagógicos y la relación entre escuela y comunidad.
¿Cuál es el Lugar donde se desarrolla la Experiencia?	La experiencia se desarrolla en la Institución Educativa Moderna de Tuluá, ubicada en el municipio de Tuluá. El proceso se lleva a cabo principalmente en el área de Humanidades, mediante el proyecto “Palabreando-ando”, en el que participan estudiantes afrodescendientes y migrantes de diferentes grados escolares. Este espacio educativo permite que los estudiantes expresen, a través de la escritura, sus memorias, experiencias e identidades culturales.
¿Qué Características posee el Contexto?	El contexto de la experiencia se caracteriza por la diversidad cultural, la migración y las situaciones de vulnerabilidad social presentes en el municipio de Tuluá. En la Institución Educativa Moderna de Tuluá conviven estudiantes afrodescendientes, migrantes venezolanos y jóvenes provenientes de diferentes regiones del país, muchos afectados por el desplazamiento y la violencia. Además, el contexto educativo promueve la escritura y la expresión de experiencias personales mediante el proyecto “Palabreando-ando”, fortaleciendo la identidad, la memoria y el reconocimiento de los territorios de los estudiantes.
¿Quiénes son los actores que participaron?	Los actores que participaron en la experiencia fueron los estudiantes afrodescendientes y migrantes de la Institución Educativa Moderna de Tuluá, especialmente aquellos vinculados al proyecto “Palabreando-ando”. También participaron las docentes investigadoras, quienes orientaron el proceso pedagógico y la sistematización de las narrativas. Además, hicieron parte de la experiencia las familias y la comunidad educativa, al apoyar y permitir la participación de los estudiantes en las actividades y procesos de escritura.
¿A qué línea de investigación se vincula la experiencia?	Memorias y territorios
¿Dónde se encuentran los registros de la experiencia?	Narraciones propias de los estudiantes, audios de las entrevistas,
Metodología de la sistematización	Recopilación de las narraciones de los estudiantes Entrevistas
Planificación	Cronograma de actividades, recursos necesarios, roles y



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

	responsabilidades en el proceso de sistematización.
--	---

1.1. Caracterización y contexto de la experiencia

La experiencia de sistematización se desarrolló en la Institución Educativa Moderna de Tuluá, ubicada en el municipio de Tuluá, durante los años 2024 y 2025. Este contexto se caracteriza por una realidad social atravesada por fenómenos de violencia, desplazamiento y migración, situaciones que han impactado significativamente a la población estudiantil. Dentro de la institución conviven estudiantes afrodescendientes, migrantes venezolanos y jóvenes provenientes de diferentes regiones del país, especialmente del Pacífico colombiano, quienes comparten experiencias relacionadas con el desarraigo, la construcción de identidad y la adaptación a nuevos territorios.

En el ámbito cultural, la experiencia se desarrolló en un escenario de gran diversidad étnica y social, donde las memorias, costumbres, formas de hablar y experiencias de vida de los estudiantes enriquecen el ambiente escolar. Estas diferencias culturales se convirtieron en un elemento fundamental para la construcción de narrativas propias dentro del proyecto “Palabreando-ando”, desarrollado desde el área de Humanidades bajo la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). A través de cuentos, poemas, relatos de vida y otras producciones textuales, los estudiantes expresaron sus emociones, recuerdos, territorios y formas de comprender el mundo.

En el aspecto geográfico, la institución se encuentra en una zona urbana del centro del Valle del Cauca, un territorio que históricamente ha recibido población desplazada y migrante. Esta ubicación favorece el encuentro de múltiples realidades sociales y culturales dentro de la escuela, convirtiéndola en un espacio de interacción, reconocimiento y construcción colectiva de experiencias. Temporalmente, la experiencia surge a partir de la implementación y fortalecimiento del proyecto “Palabreando-ando” en los años 2024 y 2025, periodo en el que se consolidó la producción textual como una práctica significativa para los estudiantes.

Los principales actores involucrados fueron los estudiantes afrodescendientes y migrantes participantes del proyecto, quienes desempeñaron un papel central como productores de



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

narrativas y protagonistas de la experiencia. También participaron las docentes investigadoras, encargadas de orientar el proceso pedagógico, acompañar la producción escrita y la sistematización de las experiencias. De igual manera, la institución educativa brindó el espacio y apoyo académico necesario para el desarrollo del proyecto, mientras que las familias y acudientes contribuyeron autorizando y acompañando la participación de los estudiantes en las diferentes actividades propuestas.

1.2. Justificación

En la educación escolar en Colombia actualmente existe como requisito y procedimiento un seguimiento sobre los procesos de los docentes frente a sus planes de aula. En contraste, desde la posición de los estudiantes no existe un protocolo similar para sus procesos en el aula. Por ello el proyecto "Palabreando-ando" implica la aplicación de un proceso similar con los estudiantes. Es decir, abordar el proceso desde el otro lado, reconocer qué los motiva a escribir o a desarrollar la escritura, conocer sus experiencias escribiendo para las clases del Área de Humanidades.

Puesto que, los estudiantes son actores clave en el aula, si se pretende desarrollar pedagogías críticas e inclusivas implica pensarse su papel en la construcción de las rutas pedagógicas. Esto supone pensar que los estudiantes poseen una identidad que esta permeada por los lugares que habitan o los permean a través de sus lazos familiares, sociales y culturales. Siendo dichos referentes elementos que marcan su interacción con los textos que escriben. Por ello, la pertinencia de la presente investigación radica en la importancia de desarrollar prácticas pedagógicas que incentiven al alumnado en su proceso educativo, reconociéndolos como sujetos activos de su propia educación y de los cambios que, conscientes o inconscientes, quieren ejecutar para sus vidas. Lo que se busca es saber qué piensan los estudiantes sobre el proyecto, sobre la expresión de sus ideas y de sus experiencias de vida.

Dicha participación activa del estudiantado debe estar traspasada por procesos educativos interdisciplinarios. En este caso entre las áreas de Humanidades y el área de Ciencias Sociales. La primera incentiva el fomento de la literatura propia o producción textual en los alumnos, mientras la segunda, nutre las relaciones textuales que pueden marcar la diferencia entre la mera entrega de un producto o la construcción realmente significativa de sus propias narrativas.

Estado del Arte

Narrativas propias y escritura creativa en la escuela.



En las investigaciones que se centran en la creación de narrativas dentro de las instituciones educativas, podemos encontrar distintas experiencias, pero se encuentra que en común se exploran temas identitarios, como es el caso de Discurso de la niñez sujeto sobre la migración forzada (Villegas et al., 2021), La construcción de identidad cultural desde el libro álbum colombiano: estrategia didáctica de promoción, animación y mediación en Bucaramanga (Herrera Salazar, 2023), Relatos ancestrales: una alternativa para la preservación de la identidad cultural oral del territorio Inga (Octavo y Portilla, 2022), Reconocimiento de la identidad narrativa a través de la escritura creativa en adolescentes: Indagación en tres centros educativo (Jiménez Schroeder, 2019), La interseccionalidad de la juventud afrodescendiente en Colombia: narrativas a partir de una investigación acción participativa juvenil (Mendoza et al., 2023) y Fortalecimiento de la identidad cultural colombiana a través de textos literarios en estudiantes de grado cuarto (Sierra Quiñones & Florez Aldana, 2018), todas ellas hablando desde lugares de enunciación diferentes sea por su origen territorial, étnico o social, en estas investigaciones se presenta la escritura como una herramienta que permite que ellos conecten con sus deseos de ser reconocidos con sus particularidades, miedos y desencantos ante los retos que atraviesan. Son seis textos, que, en un periodo de cinco años, reconocen a las poblaciones que son de interés del estudio presente, pero también dejan en evidencia la necesidad que tienen éstas de ser vistas. La persistencia de la misma idea desde diferentes esferas también permite interrogarse sobre el espacio que tienen este tipo de relatos en las grandes producciones literarias, cómo quizá son necesarios estos espacios precisamente porque desde los sistemas educativos/oficiales, no se toma tan en cuenta la capacidad de producción textual en los márgenes; entendiendo margen como lo que queda en la periferia de los procesos educativos oficiales.

Estos textos hablan de los procesos que se hacen con niños que apenas superan su primera infancia hasta estudiantes en sus últimos años de bachillerato o ya graduados, evidenciando que el nivel educativo no es un impedimento para que la producción textual ahonde en temas trascendentales o de importancia, pues las miradas de las infancias y las juventudes tienen validez en tanto son ellos protagonistas —y a veces víctimas— de circunstancias ajenas a sus posibilidades de acción. La identidad, en estos estudios, varía en cuanto significa cosas



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

diferentes para las diferentes comunidades a las que hay acercamiento. Puede ser un proceso reivindicativo, como es el que hacen campesinos, afrodescendientes o indígenas; también ser de descubrimiento, como pasa en el caso de aquellos en situaciones de vulnerabilidad por su extracción socioeconómica o estudiantes migrantes que, aunque insertados en una nueva cultura, no desean abandonar la propia. Eso sí, está presente la categoría de decolonialidad, sea declarada de manera abierta como sucede cuando se habla de los temas afrodescendientes y migrantes, o más velada en cuanto se proponen nuevas formas de narrar desde las culturas propias, analizando lo que se interpreta desde las visiones y cosmogonías ajenas a la idea de occidente; esta decolonialidad también es cuestionada cuando se enfrenta a la esfera migrante o de intercambio, valorando como algunas ideas que se presentan desde la decolonialidad o desde una mirada “diferente” puede también significar un desarraigo.

Tenemos también, al final, textos como La escritura creativa como estrategia para fortalecer la producción textual en los estudiantes del grado 9-04 de la institución educativa colegio Eustorgio Colmenares Baptista, norte de Santander, Colombia (Tamayo, 2019), La escritura creativa desde un periódico escolar digital en la escuela rural (Calle Álvarez, G. & Aguilera Arroyo, Y., 2022), La escritura creativa en la escuela: El Proyecto Exploradores, una experiencia de formación estético literaria en el Colegio Hermanas Misioneras de la Consolata (Hidalgo, 2022), y Escribir en la escuela: una revisión sistemática de propuestas de enseñanza implementadas en el nivel secundario (2024) que se centran más en los procesos pedagógicos alrededor de la creación de la producción textual o la escritura creativa, siendo estos experimentales en muchas escuelas y planteándose desde inquietudes de los docentes semejantes a las que se tuvieron en la Institución Educativa Moderna, obedeciendo en un primer momento más a las propuestas docentes que a las ideas de los alumnos. Esto es fundamental, teniendo en cuenta que la estructura de la ley en Colombia propone que los docentes sean investigadores en el aula, que se experimente desde ella nuevas formas de educar y de transformar, en este sentido, el que los docentes vean los vacíos y las necesidades de sus estudiantes encontrando casi todos un camino común: la escritura. Parece ser que hay la necesidad de primero mirar hacia adentro para entender lo que está sucediendo fuera.

Es de rescatar el caso planteado por Calle Álvarez, G., & Aguilera Arroyo, Y. (2022) dónde el periódico desde el primer momento integró a los alumnos a la participación,



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

permitiéndoles formar consensos sobre cosas como el nombre que llevaría la publicación, la forma en la que se haría y otros temas estéticos. Frente a esto, la recopilación hecha por Chimenti & Tonani (2024) deja en evidencia lo poco que se integran estas propuestas a la interdisciplinariedad con otras áreas, así como lo difícil que es verlo en un sentido poco más que el de “aprender a escribir” o “escribir sobre un género”, pues se destacan dos líneas principales donde, o bien se basan en estrategias de mejora de la escritura, adscritas a unas teorías concretas, o bien se basa en la escritura por géneros, donde las expresiones de los estudiantes dependerán de los textos leídos en clase. Aun así, las autoras hablan sobre como la revisión tiene mucho más material investigativo proveniente de España, por lo que destacan, que esto es lo que puede hacer que los resultados resulten tan poco diversos, teniendo en cuenta que no hay tantos estudios al respecto en Latinoamérica a nivel de las escuelas, lo que no aporta la gran diversidad de experiencias de este lado del mundo.

Memoria y territorio como categorías pedagógicas

El desarraigo también es tema recurrente en estas investigaciones, pues la propia búsqueda de la identidad tiene que ver con el sentido de una pérdida frente a un lugar, un suceso o una cultura. Incluso en textos que hablan de una generalidad como lo es la identidad colombiana, se ve una gran interrogante frente a lo que eso realmente significa y las consecuencias que tiene para quienes afirman saber lo que es. Esto se ve muy presente en las investigaciones Discurso de la niñez sujeto sobre la migración forzada (Villegas et al., 2021), donde la situación de niños que a penas inician su etapa escolar —o deben retomarla— después de un proceso migratorio extenuante que les pone en un lugar nuevo y en una maneras nuevas de comunicarse y entenderse con lo que les rodea; o en Relatos ancestrales: una alternativa para la preservación de la identidad cultural oral del territorio Inga (Octavo y Portilla, 2022), donde el desarraigo se ve desde la propia pérdida de la cultura y el intento de recuperar dentro de la propia comunidad los lazos que se han perdido entre territorio, idioma y forma de vida.

La inquietud de lo que es, para los jóvenes, el mundo inmediato y el mundo más ampliamente comprendido es una tensión presente en los textos y en las mismas dudas de los escritores al proponer las investigaciones. Esto se puede entender también en como las condiciones sociales han llegado a segregar a muchos de los grupos que componen al pueblo colombiano -indígenas, afrodescendientes, campesinos, líderes sociales- y como su identidad



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

cultural puede parecer que choca con el ideal de una identidad nacional. Aunque no es un tema que se discuta a profundidad o que si quiera se señale de manera directa, afecta como se perciben los textos, donde se sobre entiende que la “las comunidad” tiene una identidad, pero esta no siempre es presentada o profundizada, sin posibilidad de entender realmente cual es su diferencia con el otro o el momento que los hace estar “por fuera”.

Por otro lado, tenemos el tema de la memoria como un eje fundamental de la forma en que se entiende la Historia y la historia en el país, como se ve en “Alargando el tiempo. Madres unidas por el dolor y la esperanza buscando a personas dadas por desaparecidas” (CNMH, 2020), “Recuperación de la memoria ancestral a través del arte en las aulas de las zonas rurales del municipio de Chiriguaná, César” (Armero et al., 2021) o “El sentido de la memoria histórica en el aula: una herramienta pedagógica para la enseñanza de la historia de la paz” (Guevara & Lopez, 2020). En estos textos, la memoria funciona como potenciador de lo que se ha perdido e intenta recuperarse, no solo como el rememoramiento de hechos concretos. Esta visión, que no es la de una memoria que se quede estática, sino que interactúa constantemente con el presente, también presenta una interpretación sobre el hábitat de los territorios imaginados y de su impacto en la vida cotidiana:

[...] hacer memoria implica darles voz a otras voces y que dichas voces construyen un relato de los acontecimientos que nutren el recuento histórico, pues se incluye la historia de cómo se ha intentado construir la paz en medio del conflicto”. (Guevara & Lopez, 2020; pág. 128 – 129).

Esta declaración se corresponde en gran medida con lo que buscan Armero et al. (2021) en su investigación:

Memoria puede tener varias definiciones, dependiendo del contexto o situación, en este proyecto nos referimos a esta como el legado que una generación transmite a otra; este legado automáticamente se relaciona con ancestralidad, puesto que, al día de hoy, son nuestros antecesores quienes han aportado una serie de conocimientos culturales y científicos que con el paso del tiempo han ido evolucionando [...] (pág 36).

Estas definiciones de memoria asumen un compromiso por parte de las personas que conforman un grupo a hacer su parte en la construcción y recuento de esta, lo que conlleva



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

también a que la memoria se vuelva también una propiedad colectiva intangible, de la que cualquiera puede disponer, siempre que tenga la disposición para ello. Es, tal vez, discutir en otras definiciones de la memoria, como la memoria colectiva, la memoria histórica o, tal vez, una “memoria oficial”, dadas las condiciones en las que ésta se da, si la memoria es propiedad colectiva, ¿qué colectivo tiene la potestad de contarla? ¿El que hace las preguntas? ¿El que busca las respuestas? ¿Los que se niegan a responder? ¿Pueden disponer de ella aquellos a quienes enfrenta y a quienes interroga?

Identidad y decolonialidad en contextos educativos

Frente al tema concreto de los migrantes, el estudio que abarca sus discursos determina que la escuela es uno de los lugares donde “la inserción de los niños migrantes es más factible” y resalta como los espacios educativos que permiten el reconocimiento entre migrantes y nativos, mejora las condiciones para la aceptación de la multiculturalidad y del entendimiento de los procesos por los que el otro ha debido pasar (Villegas et al., 2021).

Contrastando a ello, el proceso de los Afrodescendientes parece mucho más apagado, el único estudio reciente sobre escritura propia es uno que aborda los procesos que viven después de su etapa escolar y que narra, desde sus propias voces, las dificultades que tuvieron en el mismo. Sobre todo, porque en sus propias experiencias, el abandono por parte del Estado le dificulta incluso la alfabetización a nivel primario en las regiones donde su población es mayor, pese a que, desde la constitución de 1991, los afrodescendientes son reconocidos como sujetos de derechos y deben ser revindicados y protegidos en sus prácticas y modos de vida (Mendoza et al., 2023). Esto ya no solo deja en evidencia una falta de protagonismo de estos en las producciones escritas, sino que además interroga sobre las prácticas curriculares y las condiciones en las que están ellos en las zonas donde son o no mayoría. ¿Acaso hay prácticas no reconocidas de blanquitud y mestizaje obligatorio en los currículos o en los procesos escriturales? ¿Es también racista la concepción que se tiene del escribir y de la posibilidad que hay en ello? La respuesta tal vez nos la entrega Mena García (2011), quien ya desde hace más de una década advertía como la marginación afrodescendiente en términos de acceso a la educación y de la implementación de la educación, son un obstáculo importante a la hora de implementar cátedras afrodescendientes que permitan a los alumnos reconocerse y apropiarse de los conocimientos. Es decir, existen las posibilidades para ello, pero no se han creado las

condiciones para expresar esto de forma más directa, siendo un vacío que puede ser llenado desde la producción que se hace en las aulas desde la institución educativa Moderna



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Narrativas y alteridad en educación: Caminos posibles de encuentro y reconocimiento (Roa et. al, 2020), se nos dimensiona al estudiante como el otro, que tiene sus narrativas, sus formas de expresión y sus propios procesos decoloniales que, aperturados en el salón de clases, deben permitirse dialogar con los del docente en una práctica abierta al descubrimiento del otro y la otra. Se da cuenta también de que esos territorios y narrativas internas del estudiante pasan también por el contraste a la materia que dicta el docente y la metodología que él mismo utiliza para transmitir el conocimiento. Esto se une a un concepto trabajado por Guzmán & Bermúdez (2018) en el que los estudiantes pasan a ser productores culturales, esta idea aleja la posibilidad de un alumno pasivo en el aula, al tiempo que también determina que esa lucha cultural que se da desde lo decolonial pueden emprenderla también los alumnos.

Al discutir estas propuestas, se puede presentar la posibilidad de que ya la clase no sea solo preparada por el docente, sino que el estudiante tenga potestad para dar ideas, generar estrategias o identificar necesidades que se aborden por dentro del aula, que vengan también de lo que han recogido a través de su proceso educativo y que salgan de sus inquietudes frente a las posibilidades que la misma escritura ha ofrecido. Este ejercicio podría ser también una forma de que el aprendizaje sea una cosa orgánica y significativa, mucho más reveladora que la simple evaluación formativa.

Roa et. al (2020), así mismo, plantea como el uso de la tecnología en las aulas, por muy modesta que esta sea (celulares personales) puede ser una fuente de novedad, así como herramienta de impacto positivo en los procesos de los estudiantes, sobre todo para la conservación de la memoria personal y colectiva de quienes habitan los espacios educativos, permitiéndoles también interactuar con el aula de otras maneras posibles, esto potencia también el hecho de convertir el celular más que en una fuente de consumo, en una de construcción.

Desde la perspectiva de un medio como una revista para la exposición de estos casos, tenemos la perspectiva teórica de Kaplún (1998), quien, desde Una pedagogía de la comunicación, plantea como los medios de comunicación empleados en favor de la difusión de las ideas de las comunidades, fortalecen el tejido social, permiten la permanencia de los relatos propios y afianzan las identidades. Esta perspectiva va anclada a un modelo teórico-práctico en



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

el que la comunicación es entendida como proceso horizontal, donde emisor y receptor intercambian sus lugares de manera asidua, que permite al docente y al alumno compartir colectivamente conocimientos y aportes. También, es importante, porque resalta la importancia de usar la tecnología en favor de la educación y no a la educación en favor de la tecnología, abogando por plantear una construcción desde la cotidianidad que luego sea refinada o esquematizada por la tecnología y no espacios tecnológicos que determinen esa cotidianidad.

Esto se ve corroborado cuando Calle Álvarez, G., & Aguilera Arroyo, Y. (2022) en su investigación sobre un periódico escolar rural, los estudiantes a través de las producciones textuales no solo mejoraron frente a las habilidades del área en el colegio, sino que lograron apropiarse de discursos e ideas para expresarlos en diferentes escenarios. Así mismo, cambió su actitud hacia lo que conlleva un proceso comunicativo: “Otra estudiante expresó que “ahora sí me gusta escribir, ya no me da pereza”, lo que comprueba que sí se puede cambiar la concepción que algunos estudiantes tienen de la escritura como una actividad monótona y aburrida.” (p. 10).

Vacíos y oportunidades para la investigación actual

En las investigaciones revisadas se observa que el territorio, como dimensión integral de la realidad de quienes escriben, aparece de manera parcial. Su presencia es más evidente en estudios sobre migración, donde resulta imposible obviarlo, pero otros aspectos como los territorios culturales e imaginarios —que también configuran identidad y memoria— no son abordados de forma explícita, aunque se reconocen indirectamente en los relatos. Esta ausencia sugiere una distancia entre las narrativas escolares y la manera en que el aula logra vincularse con las realidades de los estudiantes. Aunque se mencionan categorías como la “educación rural”, no se profundiza en lo que ello significa para la experiencia concreta de quienes escriben ni en cómo incide en la construcción de sus textos. Las marcas lingüísticas y culturales que emergen en las narrativas podrían aportar claves valiosas para comprender la relación entre memoria y territorio, pero permanecen poco exploradas.

De manera complementaria, se advierte una tendencia a integrar la creación de narrativas en el currículo escolar, lo cual representa un avance pedagógico. Sin embargo, esta integración se plantea principalmente desde la perspectiva docente, sin incorporar de manera sistemática la retroalimentación de los estudiantes sobre su propio proceso de escritura, sus motivaciones y el significado que esta tiene para ellos en términos de identidad y reflexión. La ausencia de esta



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

consulta limita la comprensión del impacto real de las prácticas narrativas, pues se evalúa la efectividad de los planes desde su aplicación, sin considerar las percepciones de los estudiantes, quienes son los receptores finales y deberían dar cuenta del efecto que la escritura ha tenido en su formación y en su manera de narrar el mundo.

Esto puede resumirse en tres premisas: la escasa integración del territorio como categoría central en las narrativas escolares; la limitada incorporación de la voz estudiantil en la evaluación y sistematización de proyectos de escritura; la falta de propuestas que articulen de manera interdisciplinaria las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales. En este sentido, la investigación que aquí se presenta busca aportar al campo al sistematizar las narrativas de estudiantes afrodescendientes y migrantes, reconociendo sus memorias y territorios como ejes de reflexión pedagógica. Con ello, se pretende fortalecer la transversalidad curricular y abrir espacios donde los estudiantes sean protagonistas de su propio proceso educativo..

1.3. Objetivo General

Sistematizar las narrativas producidas por estudiantes afrodescendientes y migrantes en el proyecto Palabreando-ando, analizando la configuración de las memorias y los territorios presentes en sus textos.

Objetivos Específicos

- Caracterizar las narrativas producidas por los estudiantes en el marco del proyecto Palabreando-ando.
- Analizar cómo se configuran las categorías de memoria y territorio en las narrativas producidas por los estudiantes en el marco del proyecto Palabreando-ando.
- Interpretar la configuración de las memorias y los territorios en las narrativas analizadas, a la luz de su potencial para la comprensión de los procesos pedagógicos en el contexto escolar.

1.4. Metodología



La presente sistematización se desarrolla desde un enfoque metodológico cualitativo, inscrito en el paradigma interpretativo, el cual busca comprender las experiencias y significados construidos por los participantes dentro de su contexto social y educativo. Desde esta perspectiva, se reconoce que las narrativas producidas por los estudiantes afrodescendientes y migrantes no son únicamente textos escolares, sino expresiones de memoria, identidad, territorio y experiencias de vida. La investigación se orienta hacia la comprensión de cómo los estudiantes construyen sentidos sobre sus vivencias y cómo estas pueden aportar a la transformación de las prácticas pedagógicas dentro de la escuela.

La perspectiva epistemológica que orienta el proceso se fundamenta en las pedagogías críticas y en la sistematización de experiencias como método de producción de conocimiento. Se parte de la idea de que el conocimiento se construye colectivamente a partir de la reflexión sobre las prácticas y de las voces de los sujetos participantes. En este sentido, los estudiantes son reconocidos como sujetos activos y productores de conocimiento, capaces de interpretar y narrar sus propias realidades. La sistematización no busca únicamente describir una experiencia, sino comprenderla críticamente para generar aprendizajes y aportes pedagógicos.

El proceso metodológico se organiza en varias etapas. La primera corresponde a la recuperación de la experiencia, donde se recopilan y organizan las narrativas producidas por los estudiantes dentro del proyecto “Palabreando-ando”. En esta fase se seleccionan cuentos, poemas, relatos de vida, ensayos y otras producciones escritas desarrolladas en las clases del área de Humanidades. La segunda etapa es el análisis e interpretación de la información, en la cual se revisan las narrativas para identificar elementos relacionados con las categorías de memoria y territorio. Ambas categorías se extrapolan de los contenidos mismos de los textos y del tratamiento que se da desde el marco teórico a la problemática, trabajando además subcategorías específicas dependiendo del origen del alumno (por ejemplo, memorias afrodescendientes o memorias migrantes). También se analizan las expresiones culturales, emocionales y sociales presentes en los textos, así como las relaciones entre las experiencias de los estudiantes y el contexto escolar. La tercera etapa corresponde a la síntesis y construcción de aprendizajes, donde se elaboran conclusiones y reflexiones pedagógicas derivadas del proceso de análisis.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Para la recolección de información se utilizarán diferentes instrumentos: entrevistas semiestructuradas, observación participante a través de conversaciones pedagógicas y de observación realizados por las docentes investigadoras y el análisis de los cuadernos y producciones escritas de los estudiantes. Estos instrumentos permitirán conocer no solo el contenido de las narrativas, sino también las percepciones y experiencias de los participantes frente a los procesos de escritura y construcción de memoria.

Los criterios de análisis e interpretación estarán centrados principalmente en las categorías de memoria y territorio. Se analizarán las referencias a experiencias de vida, desplazamiento, migración, identidad cultural, pertenencia, relaciones familiares y representaciones de los espacios habitados o imaginados. También se tendrán en cuenta las formas de expresión de los estudiantes, sus usos del lenguaje y las relaciones entre oralidad, escritura y contexto cultural. La interpretación se realizará de manera crítica y contextualizada, comprendiendo las narrativas como construcciones sociales y culturales atravesadas por las experiencias de los participantes.

Entre las limitaciones del proceso se reconoce la participación reducida de estudiantes debido a la disponibilidad de tiempo y a las dinámicas escolares. Asimismo, algunas experiencias personales pueden ser difíciles de expresar o narrar por parte de los estudiantes debido a situaciones de vulnerabilidad, desplazamiento o experiencias de violencia. Otra limitación puede relacionarse con el tiempo disponible para el análisis profundo de las narrativas y con la subjetividad propia de los procesos interpretativos en investigaciones cualitativas. Sin embargo, estas limitaciones también se convierten en oportunidades para fortalecer la escucha, la reflexión crítica y el reconocimiento de las voces estudiantiles dentro del contexto educativo. Finalmente, el presente trabajo al abordar experiencias específicas no pretende afirmar que existe solo una experiencia afro ni migrante en el contexto escolar donde se desarrolla la investigación ni a nivel general.

1.5. Planificación y Cronograma



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
PRINCIPAL BOGOTÁ

Fase	Tiempo en meses	Línea de tiempo
Recuperación y selección de las narrativas	6 a 8 meses	Enero del 2025 a septiembre del 2025
Recopilación de permisos y testimonios	2 a 4 meses	Octubre del 2025 a febrero del 2026
Análisis de los datos	2 meses	Febrero del 2026 a Mayo del 2026
Construcción del documento final	2 meses	Febrero del 2026 a Mayo del 2026

Capítulo II: Fase de recuperación de la experiencia

2.1. Descripción detallada de las actividades

El proceso investigativo que precedió al análisis de resultados se configuró como un ejercicio de sistematización de experiencias bajo una perspectiva interpretativa y socio-crítica, cuyo punto de partida fue la vivencia misma de los estudiantes en el aula. Esta fase inicial no se limitó a la recolección de datos, sino que se planteó como un encuentro humano y pedagógico diseñado para romper el silencio institucional y validar a los estudiantes como sujetos epistémicos.

A continuación, se narra la trayectoria del proceso antes de alcanzar la etapa de análisis:

1. El Origen: "Palabreando-ando" y la Vida en el Aula

La investigación emergió del proyecto de área "Palabreando-ando", donde se propició que la producción literaria fuera una práctica continua para estudiantes de primaria y secundaria. Antes de cualquier análisis, los estudiantes ya estaban "viviendo la experiencia" de narrar su realidad, utilizando la escritura como un dispositivo de desahogo y reconocimiento de su propia historia.

2. La Recuperación de las "Huellas" Escritas

El primer paso metodológico fue la recuperación del proceso vivido a través de la recopilación de narrativas. Esto implicó:



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
DE CALDAS

- Selección del Corpus: Se identificaron estudiantes afrodescendientes y migrantes venezolanos, tomando como base sus producciones en cuadernos de Lengua Castellana carpetas de trabajo y los textos seleccionados para la revista institucional "Hojas Recortadas".

En este caso, los que menor impacto tuvieron fueron los estudiantes migrantes, de los cuales solo dos en secundaria (Grado 7 y 8) y solo dos en primaria (Grado 3) decidieron participar del proceso y el análisis de sus escritos.

En el caso de estudiantes afrodescendientes, sí se contó con una mayor participación, contando con seis estudiantes en secundaria (Grados 7, 8, 9 y 10) y tres en primaria (Grado 3).

Es de resaltar, que la mayoría de las participantes de este proceso son niñas y adolescentes, lo cual marca un margen importante frente a quién cuenta qué.

- Criterios de Inclusión: Se priorizó a niños y jóvenes que hubieran experimentado procesos de tránsito territorial y que desearan compartir sus memorias de origen.

3. El Encuentro: Entrevistas y Círculos de la Palabra

Para profundizar en lo escrito, se generaron espacios de confianza mediante entrevistas semiestructuradas, tanto individuales como grupales. Este momento fue fundamental para pasar de la memoria textual a la memoria somática y oral. En su mayoría, estas entrevistas alcanzaron entre 10 y 15 minutos de extensión, por lo que se recorrió tanto la inspiración de los estudiantes para la creación de sus escritos, como su historias de vida.

Los investigadores asumieron una postura de hospitalidad ética, permitiendo que los estudiantes relataran aspectos que de sí mismos como ellos considerarán podía hacerse.

4. El Ordenamiento: Hacia una Cartografía de Sentidos

Antes de la interpretación final, se procedió a ordenar y clasificar la información utilizando matrices de análisis textual. En esta etapa, el equipo investigador:



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
SEDE CALI - COLOMBIA

- Identificó los indicadores de memoria y territorio presentes en los relatos, como la mención de lugares concretos (Guapi, Puerto la Cruz) y la reconstrucción de identidades en resistencia (uso de trenzas o jergas locales).
- Utilizó recursos multimodales, integrando los dibujos realizados por los niños de primaria como mapas visuales que completaban sus relatos escritos sobre la familia y el mar.

2.2. Identificación de momentos clave

Uno de los momentos más significativos del proceso ocurrió cuando, a través del proyecto Palabreando-ando, se evidenció que los textos escritos por los estudiantes afrodescendientes y migrantes no solo eran ejercicios académicos, sino narraciones cargadas de memoria, identidad y experiencias de desplazamiento. Este hallazgo marcó un antes y un después en el proyecto, ya que permitió reconocer que las prácticas de evaluación tradicionales estaban dejando de lado el contenido simbólico y emocional presente en las producciones estudiantiles. A partir de este momento, el proyecto comenzó a comprender la escritura como una herramienta para narrar la vida, el territorio y las experiencias personales de los estudiantes.

Otro momento clave se dio durante la recuperación de testimonios mediante entrevistas narrativas individuales y grupales. Estos espacios permitieron que los estudiantes expresaran sus recuerdos, sentimientos y vínculos con sus lugares de origen, fortaleciendo procesos de reconocimiento cultural y construcción de memoria colectiva. La participación activa de los estudiantes transformó la dinámica pedagógica del aula, pasando de una enseñanza centrada únicamente en contenidos académicos a una experiencia más humana, crítica e inclusiva, donde las voces de los participantes adquirieron protagonismo y valor pedagógico.

Finalmente, un momento trascendental fue la interpretación crítica de las narrativas y su traducción en propuestas de transformación pedagógica. El análisis de categorías como memoria, territorio e identidad permitió replantear las prácticas docentes y comprender la necesidad de incorporar enfoques más sensibles a la diversidad cultural y social de los estudiantes. Este proceso representó un cambio importante en la manera de concebir la educación, pues impulsó la creación de estrategias pedagógicas orientadas al reconocimiento de las experiencias de vida y a la construcción de espacios escolares más incluyentes y significativos.

2.3. Percepciones y voces de los participantes





UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Nombre del Estudiante	Edad	Grado escolar	Lugar de origen	Categoría de Análisis	Subcategoría	Indicador de Memoria/ Territorio	Hallazgos del Texto Narrativo	Recurso Multimodal
Antonela	8 años	Tercero	Venezuela	Memoria y Territorio	Ancestros / Prácticas / Migración	Relatos familiares / Lenguaje / Deseo de retorno	Integra recuerdos de su vida familiar en Venezuela (padres, abuelos, tíos), el uso de modismos como "polo" y "cambur", y el deseo de retornar para reencontrarse con sus parientes.	Historias de vida
Verónica Ospina	16 años	10°	Guapi, Cauca	Memoria	Memoria afrodescendiente	Referencias a prácticas culturales	Menciona la práctica de los peinados (trenzas) y su significado familiar ligado a la liberación de la esclavitud.	Historias de vida.
Darlin Sinisterra	15-16 años	10°	Guapi, Cauca	Memoria	Memoria afrodescendiente	Mención de ancestros	Sus relatos se basan en historias de sus abuelos y tíos; menciona rituales de salud y preparación de bebidas ancestrales.	Escritura creativa
José Manuel Sánchez	15 años	9°	Afrodescendiente	Memoria	Memoria afrodescendiente	Relación con el país	Expresa a través de la poesía el deseo de ver a Colombia libre de violencia y muertes.	Escritura de poesía en prosa.
Nicol Perea	15 años	9°	Afrodescendiente	Memoria	Memoria afrodescendiente	Relatos de identidad y derechos	Propone un guion para informar sobre tradiciones orales, comida, bailes y la lucha contra el racismo.	Guion para producción audiovisual.
Luis Andrés López	15 años	9°	Afrodescendiente	Territorio	Afrodescendencia y territorio	Relación afectiva con el barrio	Refleja la importancia del barrio donde personas afrodescendientes escuchan	poesía y escritura creativa



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

							Música y bailan salsa y salsa choke.	
Victoria Martínez	14 años	8°	Venezuela (Libertad de Barinas)	Memoria	Memoria migrante	Mención de ancestros	Relata historias de su abuelo sobre la vida en el campo y la tradición de preparar Hallacas en Navidad.	Poesía como recurso de expresión de sentimientos.
Valeria Valentina Adrián	14 años	8°	Venezuela	Territorio	Territorios físicos e imaginados	Mención de lugares concretos	Reconoce su origen venezolano y su trayecto migratorio debido a la crisis económica; menciona su ingreso a la Institución Educativa Moderna de Tuluá en 5° grado.	Historias de vida
Luz Karina Ocoró	14 años	8°	Guapi, Cauca	Memoria	Memoria afrodescendiente	Mención de ancestros	Se centra en el relato de la muerte de su abuelo y cómo esto generó desunión familiar.	Historias de vida
Samuel Maestre	10 años	3° de primaria	Venezuela (Puerto la Cruz)	Memoria	Memoria migrante	Referencias a prácticas culturales	Nombra recuerdos de su país, destacando la gastronomía y los paisajes de Venezuela.	Historia y dibujo de sí mismo jugando en la playa.
Liam Axel Castro	8 años	3° de primaria	Cali / Valle del Cauca	Memoria	Memoria afrodescendiente	Referencias a prácticas culturales	Relata su viaje a Cali para el Festival Petronio Álvarez, donde disfrutó la música afrocolombiana y la comida de mar.	Historia y dibujo que representa la cultura afrodescendiente.

VIGILADA MINEDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y
DESENVOLUPAMIENTO

Dylan Andrés Caicedo	8 años	3°	Tuluá (Familia de Guapi)	Memoria	Memoria afrodescendiente	Mención de ancestros	Relata cómo su madre aprendió de su abuela a preparar alimentos de la cultura afrodescendiente para Semana Santa.	Historia y dibujo de los alimentos nombrados en su historia.
Gendy Daniela Angulo	7 años	3° de primaria	Tuluá (Familia de Guapi)	Memoria	Memoria afrodescendiente	Mención de ancestros	Menciona la tradición familiar de estrenar ropa y realizar peinados con trenzas enseñados por su abuela.	Historia y dibujo de su familia celebrando la Navidad con rasgos afrodescendientes.
Antonella Velázquez	8 años	3°	Venezuela	Territorio	Afrodescendencia y territorio	Descripción de prácticas colectivas	Menciona celebraciones culturales que su madre aprendió en Venezuela, con música y baile.	Historia y dibujo de su madre contando el cuento a sus hijos.

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704



2.4. Documentación visual y escrita

Se realizó la documentación de las entrevistas a través de la grabación. Anexos de Entrevistas.²

Y se recopilaron los textos a través de la Matrices de análisis textual.³

Capítulo III: Fase de análisis e interpretación crítica de la experiencia

3.1. Introducción a la fase de análisis

En el marco de la investigación sobre las narrativas escolares de estudiantes afrodescendientes y migrantes en la Institución Educativa Moderna de Tuluá, el análisis se convierte en el eje fundamental de la sistematización. No basta con recopilar los relatos producidos en el proyecto *Palabreando-ando*; es necesario interpretarlos críticamente para comprender cómo en ellos se configuran memorias y territorios que dialogan con la violencia, el desplazamiento y la diversidad cultural del municipio.

El análisis permite trascender la dimensión formal de la escritura —coherencia y cohesión— para adentrarse en los contenidos simbólicos que expresan desarraigo, identidad y pertenencia. De este modo, las narrativas dejan de ser simples ejercicios escolares y se convierten en huellas de procesos sociales y culturales que interpelan las prácticas pedagógicas. Así, el análisis no es un paso accesorio, sino el puente que conecta la experiencia vivida por los estudiantes con la construcción de conocimiento pedagógico y crítico.

Las estrategias de análisis deben responder directamente a los objetivos de la investigación, garantizando que cada hallazgo contribuya a la comprensión y transformación del contexto educativo. En este sentido:

² Las encuentras en:

³ Se encuentra en:



- Caracterizar las narrativas implica aplicar un análisis textual y temático que identifique categorías recurrentes, estilos narrativos y recursos expresivos.
- Analizar la configuración de memoria y territorio requiere un enfoque hermenéutico y simbólico, capaz de reconocer las marcas culturales, las geonarrativas y las experiencias de desarraigo presentes en los textos.
- Interpretar las memorias y territorios en clave pedagógica demanda un análisis crítico que vincule los relatos con marcos teóricos de pedagogías críticas, memoria histórica y educación intercultural.
- Generar propuestas pedagógicas derivadas de los hallazgos supone un análisis proyectivo, orientado a extraer lecciones aprendidas y a formular estrategias interdisciplinarias entre Humanidades y Ciencias Sociales.

3.2. Marco de referencia

En su abordaje en torno a la memoria Halbwachs (2004) utiliza el término de *Memoria Colectiva*, para analizar la importancia de tener presentes los relatos individuales de las personas para reconstruir con ellos los hechos que atravesaron de manera conjunta, impactando en su vida cotidiana. De la misma manera, genera un vínculo entre la idea de memoria y de la identidad de grupo, al mencionar que no es el hecho de que no es que la vivencia se mantenga en sí viva al quedar grabada en la memoria, sino que “...desde el momento en que nosotros y los testigos formemos parte de un mismo grupo y pensemos en común en determinados aspectos, seguimos en contacto con dicho grupo, y somos capaces de identificarnos con él y confundir nuestro pasado con el suyo. (Halbwachs, 2004, p. 29).

En ese sentido, según la propuesta de Halbwachs (2004) el proceso de memoria está atravesado por diversos individuos en cuyos recuerdos quedaron grabados aspectos de un mismo suceso, generando un proceso de rememoración que tiene aspectos en común. Por ende, pasa de ser un recuerdo individual a una memoria colectiva. En un proceso que busca no el hacer la memoria, sino el develar la memoria dentro de unos procesos escriturales, este concepto es revelador, pues valida las experiencias individuales de los estudiantes, sin



desconocer que son experiencias “propias” y que no necesariamente reflejan una verdad absoluta sobre sus culturas, sus lugares de origen o sus procesos migratorios, pero que, en su conjunto, si dan pistas sobre la realidad de estos.

A la par, Halbwach (2004) plantea una negociación entre el individuo y la colectividad para desentrañar de esa memoria individual una memoria colectiva, siempre privilegiando esa construcción final que hace el grupo de una idea final. Esto se pone a prueba en otros discursos como el de Mbembe (2016), para quien los territorios coloniales o colonizados se configuran mediante narrativas de violencia y exclusión, lo que marca de manera significativa las memorias de las personas racializadas. Exponiendo a la par que, las narrativas propias en contextos postcoloniales son desafiantes a las visiones del territorio que se tengan desde los Estados, aunque estas puedan verse fracturadas por las propias dinámicas de los espacios territoriales.

En el caso de las memorias de los jóvenes, puede ser esta pugna que se tenga de forma constate, al comparar sus memorias con las de otros, que, creciendo en circunstancias similares, atravesaron por procesos diferentes o que, viviendo ahora en el mismo contexto, hayan llegado a él desde diferentes lugares. A partir de dichas visiones se define que, la memoria es una construcción tanto individual como colectiva, que alimenta la identidad. Pero, sobre todo, que define los territorios físicos y simbólicos de quienes la ostentan, siendo a su vez su propio territorio de resistencia frente al desarraigo y las posiciones coloniales.

Autores como Rabotnikof (2003) consideran que el interés actual por la memoria está relacionada con que en el mundo actual hay una crisis de proyección de futuro. La asimetría entre experiencias y expectativas se ha trastocado, puesto que, el espacio entre las experiencias propias y las transmitidas a través de las generaciones se han expandido. Es decir cada vez es más lejana esa relación discursiva en torno a lo contado o transmitido entre individuos y sus familias e instituciones con las que interactúan. Sumando a esto, que las dinámicas del mundo actual suponen unas expectativas borrosas frente al futuro, por



ende, se tiende a recurrir al pasado como una fuente segura y confiable. tiene una respuesta fuerte para esto:

Esta visión, un tanto pesimista, manifiesta una interrogante frente a los proyectos que desde Halbwach (2004) se han presentado frente a la memoria y a los procesos de violencia. Rabotnikof (2003) tiene dudas sobre si esa búsqueda implacable en el pasado resulta siempre en algo beneficioso o constructivo, o si no es más que un intento de señalar con el dedo hacia una dirección concreta para buscar justificaciones en el presente. Mas adelante afirma: “Cuando el pasado se mitifica parece que las creencias no han cambiado. El cambio se imputa sólo al entorno, como caída o eclipse de un mundo en el que el nostálgico sólo puede sobrevivir pagando el precio del anacronismo” (Rabotnikof, 2003). Es decir, pareciera que si bien el pasado se catalogue como algo bueno o malo, ante la añoranza de lo que fue, se tiende a volver sobre él, en una especie de romanticismo por lo que fue.

Esto lleva a que se plantee en su texto la necesidad de ver los relatos de la memoria como los planteaba Halbwach (2004) desde un inicio, que se regrese a esa pugna entre lo individual y lo colectivo, donde lo que suma esa diferenciación es una medida para buscar nuevas preguntas y no una afirmación concreta e intransigente sobre un hecho. También Rabotnikof (2003) agrega que debe ponerse en perspectiva la narrativa sobre el hecho, se narra desde un presente donde el individuo y su narración han cambiado y, por tanto, la perspectiva sobre él se ha nutrido con nuevas ideas, justificaciones o situaciones, lo que permea el relato de distintas maneras.

El propio Centro de Memoria Histórica en el trabajo de Andrade Galindo (2022) manifieste una categoría exacta para estas situaciones la “Memoria transformadora”:

[...] se la puede entender y aplicar como un saber dinámico y una práctica pedagógica, que aporta a procesos de sanación y reparación colectiva en el marco de las concepciones críticas sobre el pasado, el presente y el futuro”.



Dicha propuesta de hilar el pasado, presente y futuro, el Centro Nacional de Memoria Histórica (Galindo, 2022) propone dicha construcción a partir de la participación del arte y la creatividad como herramientas clave en los territorios para lograr construir o mas bien reconstruir memorias transformadoras que permitan narrar el dolor. Sin asumir de inmediato que la memoria pertenece únicamente a un eco del pasado, sino que es algo que permite ver hacia atrás, en el presente y también tener ideas sobre el futuro, parado siempre en una postura crítica. A esto debe agregarse, que, en este último apartado, se habla del dolor, pero recuperamos en este trabajo (Andrade Galindo, 2022) que no necesariamente debe pertenecer a esta esfera, sino que el reconocimiento del arte y la creatividad pueden ser impulsores de memorias que también resignifiquen o rescaten experiencias positivas o que pueden ser vistas desde una experiencia positiva.

Esta mención es importante desde el hecho de que, el Centro de Memoria, reconoce que, en las prácticas pedagógicas creativas, maneras diferentes de hacer esa memoria más llevadera y fácil de contar, lo que se relaciona estrechamente con los procesos que atraviesan los niños y jóvenes.

Tomando en cuenta todos estos factores, dentro el retomar la memoria como un proceso que todos atraviesan, incluso los más jóvenes, permite también mirar esa memoria en lugares diferentes de los habituales, no necesariamente en una historia directa, sino también en las ficciones que se crean dentro de los espacios del aula. Así, la sistematización de los relatos deja de ser un ejercicio académico y se convierte en una herramienta de resistencia y sanación en el aula.

Territorios

La memoria para el presente trabajo está ligada al territorio, por ende, para comenzar a definir lo que es territorio, primero se recurrirá a Santos (2000) quien en “La naturaleza del espacio” describe:

“[...] el espacio es, como hemos propuesto, la inseparabilidad entre sistemas de objetos y sistemas de espacios de acciones. [...] no tenemos necesidad de amarrar nuestras teorizaciones a dos formas puras; por un lado, el objeto y por el otro el sujeto-sociedad”, ya



que «naturaleza y sociedad ya son términos explicativos, sino, por el contrario, requieren una explicación conjunta (Latour, 1989. P. 108»” (p. 84)

La visión de Latour (1989) pone en manifiesto una idea concreta, el ser humano y sus creaciones o pensamientos no son ente a parte del proceso natural, sino que están dentro de ella. Nada de lo que podemos llamar “artificial” de la vida del ser humano lo es, porque al ser el humano parte de la naturaleza, lo que emana de él es también su naturaleza. En este punto, el autor (Santos, 2000) determina también que los espacios de convivencia del hombre son naturales.

Más adelante, Santos (2000) aclara completamente que la geografización de los espacios no es una cuestión adrede sin significado alguno, sino que responde a la relación entre el valor de la acción y el valor del lugar donde se realiza, siendo el espacio geográfico una construcción que esta atravesada por lo social, lo físico. Esto permite entender que, los lugares como lugares físicos tienen una interacción con el individuo y con la vida de este. Los lugares entonces no son estáticos a los acontecimientos, ni son testigos mudos, sino que se entrelazan en los sentimientos, las vivencias, las expectativas que la persona desarrolla en el momento y después de él.

A la par, Santos (2000) enfatiza que el paisaje y el espacio no son sinónimos, sino que “El paisaje es el conjunto de formas que, en un momento dado, expresa las herencias que representan las sucesivas relaciones localizadas entre hombre y naturaleza. El espacio es la reunión de esas formas más la vida que las anima” (p. 86). Es decir, el territorio es una integración del yo con el espacio, con las formas en las que se habita ese espacio y las maneras mismas en las que se representa esa habitabilidad. También, determina al tiempo como una relación con el espacio. No es posible un espacio en el que el tiempo no transcurre, pues es en él donde se dan las relaciones y las formas que permiten su transformación. A eso es a lo que finalmente se fiere el territorio.

O, como lo expresa Mancillas et al. (2019) “En consecuencia, el concepto de territorio se encuentra abierto a una multiplicidad de interpretaciones, estas pueden ser resumidas, en que éste surge como resultado de las apropiaciones espaciales de carácter



material y simbólico que los sujetos y grupos sociales despliega”(p. 155). Esto añade un elemento mas complejo, no se puede definir el territorio como una cuestión única, sino que el entendimiento de este varía según la sociedad o visión que se le da.

Ahora bien, al concepto de territorio se le suma la “teorización”, describiéndola como:

“[...]un mándala de relaciones que las comunidades generan en relación con su territorio, en las que se integra la práctica de imaginar el territorio, que se traduce en un modo de ver el mundo o cosmovisión; una forma de significar el territorio, que se traduce en formas de nombrar y narrar el mundo, ...y unos conocimientos territoriales, generados a partir de la relación y comprensión del territorio.” (Mancillas et al. 2019; p. 155)

En el caso concreto de la presente investigación, a través de sus narrativas, los estudiantes no solo describen un lugar, sino que realizan una apropiación simbólica y generan "geonarrativas" que les permiten resignificar su estancia en Tuluá, y la escuela se convierte en punto de referencia en su territorio.

Para completar estas visiones, Braidotti (2000) en Sujetos Nomadés plantea que en la actualidad las identidades de los sujetos se construyen en torno a territorios que se mueven, sea por la migración, el desplazamiento o el exilio. Llama a estas memorias “rizomáticas” porque se crean en contextos transnacionales o donde las fronteras son cambiantes, incluye también una visión de como la tecnología determina lo que recordamos y cómo habitamos los territorios donde ellas están inmersas. Aquí, la migración deja de ser un dato demográfico (sea una migración interna o externa) y es develada como un proceso que atraviesa vidas, que se presta para entrelazar territorios y miradas.

A esto se le suma lo Mbembe (2016) denomina “santuarización” de los territorios, donde puede verse un fenómeno de extrema vigilancia en ciertos lugares, ante la idea de que todos deben ser capaces de demostrar su identidad dentro del territorio y ser reconocidos como parte de él. Lo que ocasiona una fragmentación de las poblaciones o de las identidades que habitan los territorios, pues existe un sesgo persistente ante el “otro” o



quien quiera defender a ese “otro”. La tecnología en este espacio también juega un papel importante en dicha vigilancia.

De forma similar, Ong (1987) expresa claramente como las nuevas tecnologías y el impacto en los más jóvenes son parte esencial de la transformación de los territorios, sobre todo las formas en que se comunican o se organizan las formas de comunicación. En su trabajo, el comunicador plantea la necesidad de tender puentes entre los entramados comunicativos de la juventud y las realidades que se viven.

La memoria transita por los territorios, pero también es contenida por los medios que la asumen: los individuos y la tecnología. Los territorios son también una manifestación de esa memoria, que se mantienen, construyen o reconstruyen con ayuda de esas memorias previas, que se enmarcan en la lucha de los relatos, ¿cómo dos comunidades pueden hacer co-existir sus relatos -o desafiarlos- desde sus posiciones de marginalidad o desarraigo? Reuniendo a todas estas perspectivas, los territorios entonces constituyen varios niveles de organización para ser revisados dentro de lo que pueden manifestar los escritos de los estudiantes, a su vez, estos pueden tener sus propias visiones de los territorios que dialoguen o cuestionen lo que se puede entender por territorio.

Narraciones propias

Para hablar de narrativa e identidad y sus antecedentes internacionales se debe dirigir la mirada a autores denominados “clásicos”. En un primer escalón, se encuentra Bruner (2006) quien publicó *Actos de Significado: más allá de la revolución cognitiva*, donde el psicólogo plantea que nuestra identidad se forma a través de las historias que contamos sobre nosotros, estas auto-narraciones son herramientas cognitivas para organizar la experiencia y dar coherencia a la vida y así mismo, como estas se enmarcan en la cultura social y lingüística que rodea al individuo. También se tiene a Ricoeur quien tanto en *Tiempo y narración* (2004) como en *Narración e Historia* (1999), defiende que el yo se integra a través de los relatos del pasado, el presente y el futuro y, que estas narraciones propias no atienden a la realidad, sino que son reinterpretaciones que se gestionan a través



del lenguaje particular. Además, Ricoeur () crea el término “ipsedad” que es la identidad dinámica que se crea para el yo que vive dentro del relato.

Estos autores (Bruner, 2006., Ricoeur, 1999 & Ricoeur, 2004) aportan un primer significado para el entendimiento de lo que se entiende como un relato o una narrativa propios. Comprendiéndolo como algo que nace del individuo para contarse a sí mismo, o a otros, como entiende y ve la realidad a través de los paradigmas que ha heredado culturalmente. Por otro lado, McAdams (1993) en su *The Stories We Live By* sostiene que, para dar sentido a la vida, las personas crean “historias de vida” que encajan en arquetipos como los relatos de redención, de heroísmo o de sufrimiento para poder generar un ideal. Así mismo, estas narrativas propias no tienen que ver únicamente con el individuo, sino que reflejan los valores predominantes de la cultura en la que éste está inscrito. De aquí se puede definir que una narrativa propia, es el relato que se construye desde el individuo para expresar o narrar experiencias que le competen directamente o por las que ha atravesado, usando los recursos culturales que están a su disposición. El individuo se relata lo que le han relatado a su vez, es decir, la construcción de la narrativa propia pasa también por el constructo colectivo de los imaginarios culturales.

Pero ¿Qué se dice entonces de manera más local o moderna sobre estos conceptos y sobre su aplicación en la pedagogía y la didáctica? ¿qué se espera de ellos a la hora de desarrollar un proceso de retroalimentación con los alumnos? Cuando Ong, W. (1986) en *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra* reconoce que la escritura y la oralidad tienen un puente lineal muy claro. Puesto que, las narraciones escritas necesitan de el germen que se presenta en la oralidad, de los mitos fundacionales y la interacción con el otro, abre la puerta a hablar sobre como las interacciones con el medio son las que permiten crear los marcos de referencia para los temas escriturales. Las culturas; como en el caso colombiano que viene del mestizaje, parten de lo oral para configurar su expresión escrita y son los usos y las costumbres de lo que se dice en el día a día, lo que permite la expresión de los hablantes luego en el texto escrito. De aquí el entendimiento de que el texto no solo se configura en el texto escrito, sino que existe también una escritura oral. Más importante



aún, la escritura no es un proceso automático, sino que pasa primero por una serie de procesos mentales que le dan forma a la idea a escribir, por lo que, intrínsecamente contiene un significado mucho más profundo que el de una simple representación de un objeto o una idea a través de símbolos.

Por ello, Ong W. (1986) plantea que todo texto escrito parte de un mundo exterior que esta permeado por el sonido y el ambiente en que se desarrolla el lenguaje. Por ende, "Leer" un texto quiere decir convertirlo en sonidos, en voz alta o en la imaginación, sílaba por sílaba en la lectura lenta o a grandes rasgos en la rápida, acostumbrada en las culturas altamente tecnológicas. (Ong, W., 1986. Pag. 7). En ese sentido, nada que se produzca a través del lenguaje surge de la nada, sino que esta traspasado por las experiencias sonoras. También, Ong, W. (1986). abre una discusión sobre la entrada de la tecnología computacional en ese diálogo, pues plantea que es la aparición de esta la que hace evidente las diferencias entre una y otra. Antes de ello, la narrativa escrita estaba más conectada con la idea de una narrativa oral que de la realidad tecnológica actual.

Así, se suman capas a la presentación de las ideas sobre lo que se escribe: lo oral, lo escritural y luego lo tecnológico, influidos por el medio socio-cultural en el que se está inscrito inscribe ¿Quién escribe entonces? -un joven en este caso- pasará entonces por diferentes niveles de organización del texto, que parte en primera medida por la relación con lo tecnológico ¿Escribe primero en su celular o en el cuaderno? ¿Qué signos y símbolos reconoce mejor, los digitales o los analógicos? Además, está también la magnitud de la relación con su docente, una oralidad presente y continua que guía o contrasta su trabajo desde una posición de autoridad social y cultural.

La escritura, entonces tiene distintos niveles de mediación en tanto se concibe en la mente del estudiante, se pone en manifiesto en el papel para ser leída luego por el docente. El factor de la lectura tiene un peso decisivo, porque no hay solo una concepción de la escritura para uno, una narrativa propia, sino que contiene ya la realidad de un lector que para otros escritores es más bien una posibilidad.



Raggio (2004) habla sobre la escritura en el aula y los territorios que se manifiestan en ella, presentando un dilema interesante: ¿La verdad histórica recae en el docente que está en la función de enseñar o en el estudiante que vivo atravesó el hecho reciente y puede configurarla desde una mirada íntima? La autora propone entonces el “apropiarse significativamente del pasado”(Raggio, 2004), generando espacios en las aulas que discutan el pasado inmediato que se disputado entre la oficialidad y las relaciones que quienes habitan dicha aula tienen con ello.

Esta postura, invita no solo a una lectura -entendida desde la perspectiva de Ong (1987), quien define la lectura más allá de límites gráficos y la entiende como una acción activa dentro del diario vivir-, crítica frente a la oficialidad de la Historia y más bien plantea que hay unas historias y unas memorias que son concatenantes a las decisiones necesarias en el presente, que determinan las miradas que se dan sobre la actualidad, sus formas y sus discursos. Con estas ideas, se plantea que la historia puede ser confrontada en el aula -disputando los territorios que ella atraviesa-, desde la narración de los alumnos y de los docentes, atendiendo al principio de lo empírico y de lo humano, considerando pues, que todos tienen el derecho a discutir sobre lo que le afecta, sobre todo en los lugares en los que viven y en las historias que los atan a ellos, para crear identidad nacional o sentido de pertenencia.

Más allá de la variedad temática, lo común es que se focaliza en las historias locales y, dando paso a la reconstrucción de microhistorias que revelan dimensiones del pasado muy poco visibles en la escala macro, es decir que las tramas que hicieron posible que aquello sucediera toman una visibilidad inusitada. El protagonista, el testigo, la víctima, el victimario, el cómplice están al alcance de la mano, pueden ser reconocidos como vecinos, maestros, padres. El ejercicio de distanciamiento para poder comprender adquiere sentido, los nombres propios deben ser transformados en actores sociales protagonizando una escena que por particular no pierde su lugar en la historia.

Raggio (2004) en su obra *La enseñanza del pasado reciente: hacer memoria y escribir la historia en el aula* expone que la distancia entre la “gran” historia y las historias



menudas se acortan (p. 103). Esto pone al narrador en el centro de la historia, pero más importante aún, protagonizando *Su* propia historia y siendo consciente de lo que eso tiene en relación con las historias de otros y otras en los espacios en los que convergen. Es decir, el relato teje también relaciones, que se concretan en la reconstrucción de un pasado común y de unas vivencias, que son a su vez, razón para indagar en la manera en que cada uno las interpreta. ¿Qué dolores? ¿Qué esperanzas? ¿Qué otras posibilidades hay después de este evento? A esto es a lo que Ong (1987) llama culturas verbomotoras:

Es decir, culturas en las cuales, por contraste con las de alta tecnología, las vías de acción y las actitudes hacia distintos asuntos dependen mucho más del uso efectivo de las palabras y por lo tanto de la interacción humana; y mucho menos del estímulo no verbal (por lo regular de tipo predominantemente visual) del mundo "objetivo" de las cosas.

[...] Por supuesto, debe advertirse que las palabras y los objetos nunca están separados del todo: las palabras representan los objetos, y la percepción de los objetos está en parte condicionada por las reservas de palabras en las cuales se incrustan las percepciones. (Oralidad y escritura, p. 59)

Esta es una definición importante, porque pone en manifiesto que la palabra tiene el peso de marcar los límites de las cosas y se debe conocer al hablante para hacer un juzgamiento de su producción escrita. La narrativa propia, pasa entonces por conocer la oralidad propia de los hablantes y las ideas previas, o conocimientos previos, que tienen a la hora de establecerse frente al papel. En este caso, que memorias les atraviesan sobre sus propias vidas antes de presentarse a delimitarlas por su vocabulario oral y escrito. Tal vez, por eso se encuentra que los estudiantes “escriben como hablan”, lo que no debería ser un motivo de angustia sino de intriga, la posibilidad de entender que esa narrativa popular al transferirse al papel tiene unas connotaciones particulares que tienen unas cargas narrativas importantes. Las palabras propias de una región o la manera de expresarse de un país, pueden ser también la forma de arraigo que los demás encuentran en su día a día, una forma de reivindicación, memoria o de intentar regresar o, como dice Raggio (2004) “Recordar no



garantiza no repetir, aunque constituya su utopía. Recordar implica develar, asumir las condiciones que hicieron posible el pasado para reconocerlas en el presente” (p. 107).

Es también desde esta perspectiva desde la que Quintero Mejía (2018) nos habla de narrar en los tiempos de crisis, sobre todo narrar lo humano y proponer perspectivas sobre esas narraciones, apelando a que la narración no es un proceso únicamente estructuralista, sino que tiene una serie de factores que lo atraviesan y que la hacen polifacética. En este sentido nos habla de las propuestas de Ricour (), donde el hombre tiene tres mediaciones a la narración: el hombre y el mundo; un sujeto y otro; el sujeto consigo mismo; y Arendt (), donde reconoce la importancia de la moral subjetiva en el propósito que el sujeto impregna al texto al desarrollarlo y se adentra en definir que, ambos pensadores, asumen la narrativa como la experiencia de vida. Experiencia en la que se pone de manifiesto “la historia de una vida que no es otra que la reconfiguración de un tejido o cadena de historias narradas que dan lugar a la identidad”. (autor, año. p. 63).

Dicha idea pone a las narrativas propias en el lugar ya no de solo expresar lo que el joven siente o anhela, sino que lo pone también en el lugar de definir quién es y por qué quiere lo que quiere. Esta dimensión, como lo menciona la autora (Quintero Mejía, 2018), también tiene un carácter político en cuanto reivindica las prácticas y estructuras de las cuales hace parte quien narra y da poder de expresión a lo que pudiera ser subversivo en otros escenarios. Esto se complementa además con la idea de que la narración nunca es individual, sino que es colectiva, puesto que, en cuanto se narran las historias estas son transmitidas, lo que da lugar a que sean replicadas y al final, un narrador no es solamente veedor de sí mismo, sino de las narraciones que ha escuchado.

Esta perspectiva de la narración, de las consecuencias de esta y de la inclusión del yo como protagonista. Permite navegar hacia un horizonte claro donde las narrativas propias se configuran como una apuesta, ya no solo de una actividad mecánica o imaginativa que tiene que ver únicamente con lo ficcional, sino que en ellas se impregnan todo tipo de experiencias personales y transitorias que son transformadoras en cuanto son realizadas y también compartidas. Esta visión, aunada a la deliberación sobre territorios



imaginados o físicos en la intervención de la narración, propician un caldo de cultivo para unas transformaciones concretas, pero, siendo esto dirigidos a jóvenes, ¿qué sabemos de los jóvenes?

Pedagogías e identidades.

Al hablar de pedagogías críticas Skilar (2007) abre la puerta a las interrogantes sobre los jóvenes, sus deseos de ser vistos y las posibilidades que esto engendra en la pedagogía, pero sobre todo el quehacer del maestro frente a la posibilidad de lo que es el alumno. “En esa educación que es del otro la tarea de quien enseña a vivir y a convivir es, justamente, la de responder éticamente a la existencia del otro. Lo que no quiere decir apenas afirmarlo en su presencia, sino también la de contrariarlo...” (p. 35). Es decir, el maestro no solo educa en el sentido de dar una visión de lo que es sino que implica enfrentarlo a reconocerse, ahí la clave del termino contrariar que implica reconocerse a sí mismo a través de la alteridad, es decir, de sus similares, con quienes comparte similitudes, pero también diferencias.

Aquí, el autor invita entonces a encontrar un diálogo, es decir, a afianzar la posibilidad de que ese otro al que se educa, pueda estar en la libertad también de responder no solo a las interrogantes, sino de plantearlas y que, los escenarios realmente pedagógicos son aquellos donde el aprendizaje, en su multidireccionalidad, transforma al educando y al educador para hacerlos partícipes de la propuesta educativa. En este sentido, escuchar al alumno desde sus propias experiencias resulta una necesidad intrínseca en el sentido pedagogía, no se puede reconocer y ser con el otro en tanto no se entienda su forma de pensar-actuar-presentar ideas.

Es entonces que la idea, que es un germen para fermentar, se transforma también en acción que se transfiere al papel o a la palabra, entendiendo que los textos se configuran en la doble posibilidad del texto oral y el texto escrito, siendo este un terreno en el que explorar de manera equitativa tanto por el maestro como por el alumno para conocerse mutuamente. Comienza aquí, nuevamente a entenderse que el dialogo es una puerta de entrada a una producción escrita.



De esta manera, se asume una postura que clama por una “ética educativa nuestra”, como la denomina Di Caudo (2013), en dónde la pedagogía crítica no está exenta de ser parte del currículum y dónde los estudiantes tienen el poder de contrastar las experiencias que viven con su proceso educativo. Esta idea es demoledora en lo que tiene que ver con la posibilidad de encontrar dentro del aula y de las experiencias del aula, variopintas expresiones de lo popular, de que tradicionalmente es “externo” a la educación oficial. Di Caudo (2013) es muy incisiva en su manera de proponer que “sin inmersión crítica” la educación no propende a la transformación de la realidad, por tanto, el currículo expresado en las realidades de las instituciones latinoamericanas tiene que venir de unas particularidades que se deben entretrejer con las opiniones de alumnos.

Frente a estas situaciones, se tiene como primer referente en Colombia a Estanislao Zuleta (2017) en su ensayo “La juventud sobre la crisis actual” quien explica que desde los años 50 y cada vez con mayor rapidez la juventud es “... un gran grupo social que tiene costumbres, prácticas, tipos de lenguaje, valores y formas de representación...cada vez más diferenciadas e importantes. (pág. 150). Es decir, la juventud se ha ido constantemente convirtiendo en un grupo social y casi cultural mas definido y diferenciado de los demás grupos etarios.

Este reconocimiento, y esta forma de concatenar los cambios culturales que vienen de la relación tecnología-sociedad-crecimiento industrial, unido a un término que el autor (Zuleta, 2017) rescata que es el “antinomismo”, el cual pretende entender que el pecado o la incorrección no vienen de Dios, sino de la ley, se enmarca en la crisis de fe que el autor reconoce en los jóvenes. No la fe entendida como un dogma religioso, sino como la capacidad de encontrarse con otros para generar cambios y proponer nuevas ideas.

La fe, se entiende entonces como un constructo que ayuda a planificar y buscar el futuro con esperanza. En este caso, Zuleta (2017), presenta las paradojas de una juventud que, llena de libertades individuales que sus antepasados habrían anhelado, se han quedado cortos frente a las posibilidades comunes o la construcción filosófica o social. No los culpa, ni mucho menos, sino que se pregunta si estos jóvenes no han fallado en aprovechar sus



ventajas precisamente porque la sociedad no le alientan en ese sentido, sino que les niega cada vez más la posibilidad de crecer para ser adultos en la medida en que los requerimientos para serlo son más imposibles del alcanzar. Ya en su época, el pensador (Zuleta, 2017) prevé lo más difícil que se hace establecer una vida adulta debido al aumento de los precios, la falta de oportunidades y el cada vez más sesgado interés de las sociedades porque los jóvenes “cambien” hacia unas realidades inabarcables.

En este caso, supone una apertura a una discusión que debe darse con el joven, no con el catedrático que lo estudia, discusión que desde lo narrativo puede darse de forma profunda. ¿Qué puede decir el adolescente sobre los procesos de escritura y oralidad en el aula? ¿Cómo los interpreta y los asimila? En este contexto, las respuestas parece tenerlas Amador Baquiro (2021) quien plantea que, siendo los estudiantes sujetos activos de la cultura, es importante asumirlos en esa posición, no solamente como otro que rebate, sino que construye juntos a otros muchos las realidades tangibles de la historia que ocurre ahora y qué una alianza importante para ello es reconocer que hay una mediación tecnológica que debe ser incluida en los procesos de enseñanza. Además, nos recuerda que las realidades sociales del Sur global deben verse con los ojos y las prácticas de las personas que habitan ese sur global.

Es así que, las prácticas que se implementen para ello no solo deben responder a una necesidad de enseñar o aprender. Estas deben corresponder con las ansias al futuro que tienen las nuevas generaciones de definirse y adaptarse, sobre todo en contextos como el de Colombia, donde las transformaciones sociales son continuas y vienen plagadas de hechos que victimizan y revictimizan a poblaciones enteras.

Por otra parte, Baquiro (2021) habla de cómo el campo Educación-Comunicación no debe ser desaprovechado, sobre todo cuando existen toda una serie de procesos de resistencia en el que pueden ser ahora, en la era tecnológica, mejor aprovechados que nunca, siendo un punto de inflexión para crear canales de comunicación que sean realmente populares o producto de unos procesos sociales nutridos. Esto pone en manifiesto que no es solo necesario el interesar al joven al relato, ni compartir el relato en su relación alumno-



docente, dadas unas prácticas intrínsecas a la educación activa, sino que también la motivación de una publicación puede ser diferenciadora a la hora de experimentar con la posibilidad de escribir, de relatar, ya no para un público concreto y reducido, sino amplio y multicultural, donde su voz no está perdida, sino que tiene un escenario concreto de expresión.

Es importante señalar, que diversos de estos autores (Di Caudo 2013; Zuleta, 2017; Skilar, 2007) hablan sobre la “crisis” como una metáfora de las dificultades que se tienen en el sur global y en los sectores más vulnerables frente a la falta de preparación política que tienen las personas, sobre todo aquellas que directamente se ven afectadas por diversos atropellos a nivel institucional o social. En el caso para Zuleta (2017), son los jóvenes y los riesgos de caer en estados de enajenación, para Quintero Mejía (año) y Raggio (año) es los escasos de una apropiación de la narración y de las historias entrelazadas para dar otras miradas a las situaciones actuales. Esta “crisis” que circunda las temáticas aquí revisadas, puede ser también un llamado tener presente el encontrar una “crisis” en el proyecto que se tiene planteado.

Todo esto concluye en que las prácticas de reivindicación de la narración, como una oportunidad para navegar en la concepción del otro de sus territorios e imaginarios, son imperativas a las situaciones sociales actuales y a los procesos de memoria del pasado reciente. Esto va de la mano con reconocer en el estudiante un sujeto que puede interrogar y cuestionar no solo el contenido que se le asigna en clase, sino la forma misma en la que esta se presenta, de manera que se pueda nutrir el proceso narrativo, generando redes de apoyo en la apropiación de la identidad para el alumno y la configuración de un proceso educativo más profundo para el docente.

3.3. Descripción e interpretación de los datos

Experiencias Migrantes.

Este apartado se propone sistematizar las vivencias de los estudiantes venezolanos de la Institución Educativa Moderna de Tuluá, comprendiéndolos no como meros receptores de un servicio educativo, sino como "sujetos nómades" que transitan por una



conciencia crítica que se resiste a la asimilación simplista. A través del método de la sistematización, se busca recuperar el sentido de sus trayectorias migratorias, las cuales están marcadas por una nostalgia profunda y un anhelo por el hogar perdido, evidentes en relatos como los de Valeria Valentina Adrián y Samuel Maestre.

Para estos niños y jóvenes, la escritura en el proyecto “Palabreando-ando” funciona como un “campamento” de memoria, una huella de los lugares habitados en el paisaje cambiante de su singularidad. La sistematización de estas narrativas permite observar cómo el territorio de origen se reconstruye en el presente escolar a través de una geografía sensorial que incluye el sabor de las “Catalinas”, el olor del mar de Puerto la Cruz o el rito cotidiano de “pedir la bendición”. En este escenario, la escuela deja de ser un espacio de silenciamiento para convertirse en un lugar donde el choque cultural se procesa y se transforma en una oportunidad para que el “Otro” sea finalmente comprendido y reconocido.

En el caso de la literatura y narrativa producida por estudiantes migrantes provenientes de Venezuela, se hace evidente un fuerte componente de nostalgia y anhelo por el hogar perdido. Este sentimiento se manifiesta en las descripciones de sus lugares de origen, que, aunque breves, transmiten la idea de un pasado mejor o de un momento vital más pleno. Esta realidad puede comprenderse a la luz de la noción de ipseidad de Paul Ricoeur, en la cual el “yo” se constituye mediante relatos que reinterpretan el pasado y el presente para otorgar sentido a la existencia. Sus relatos son en muchas ocasiones una toma de sus memorias para componer e intentar enlazar sus propuestas en el presente.

Asimismo, estos jóvenes encarnan la figura de los Sujetos Nómades de Rosi Braidotti, cuyas identidades se configuran en territorios móviles debido a la migración, generando lo que el marco teórico denomina memorias rizomáticas. Braidotti (2000) describe el nomadismo como una “progresión vertiginosa hacia la desconstrucción de la identidad” (p. 21). Ejemplo de ello son las narraciones de estudiantes como Valeria Adrián⁴

⁴ [Entrevista realizada a la estudiante durante el año 2026 sobre sus procesos narrativos.](#)



y Ariadnis Gutiérrez⁵, quienes, pese a estar ya adaptados a su nuevo contexto, conservan su acento característico y recalcan en sus relatos los sentimientos vinculados a su tierra natal.

Valeria narra en primera persona una etapa difícil en la que se sentía obligada a buscar la aprobación de sus compañeras: "Esas compañeras las conocí y viví una etapa la cual no me gustó porque yo en ese momento como que me desprecié y no me valoré porque mis amigas se enojaban y yo debía ir a rogarles que me perdonaran y lloraba mucho". (Anexo. Matriz de análisis textual). Se destaca cómo ella misma identifica un punto de quiebre emocional: "Estaba muy triste. Después reflexioné y me di cuenta que no me estaba valorando" (Anexo. Matriz de análisis textual).

Pues la verdad al principio sí era difícil porque pues uno se va de su país, de su tierra donde uno creció, donde uno ya experimentó muchas cosas. Sí, al principio fue difícil, pero ya uno poco a poco se va a acostumbrar. (Valeria, comunicación personal, 2026)

Menciona Valeria referente a este tema, quien, además, en su caso, tuvo la preparación previa de sus padres quienes le dijeron que se iban. Explica más adelante, además:

Yo acá me he encontrado a muchos venezolanos, a muchos inmigrantes también y me han dicho que yo no que ellos no saben cómo yo todavía, cómo es que tengo mi acento. O sea, ¿cómo hablo venezolano? Porque ya ellos lo perdieron y yo lo escucho, hablan y yo ni sé si son emigrantes o no, pero pues sí, mi mamá al principio sí casi lo pierdo, pero mi mamá y mi papá me pusieron un alto porque empezaba a hablar acá tipo colombiano y entonces, pero de ahí ya no he vuelto a perderme mi acento y tampoco lo quiero perder. (Valeria, comunicación personal, 2026)

⁵ [Entrevista realizada a la estudiante durante el año 2026 sobre sus procesos narrativos.](#)



Es el caso de Victoria (Comunicación personas, 2026) lo define como “feliz porque casi nadie me había preguntado” sobre Venezuela. Valeria Valentina (2026) ve en el relato la oportunidad de “desahogarse o también contar algo de su vida”.

Esto es semejante, el temor que Antonella⁶ muestra en sus narrativas (Anexo. Matriz de análisis textual) la pérdida de su cultura es lo que Braidotti describe como la lucha contra el "olvido voluntario" (p. 60) o la amnesia colectiva. Su relato en el proyecto actúa como un acto de resistencia cultural que le devuelve la entidad a lo que dejó atrás, transformando la nostalgia en un saber legítimo para la clase. Semejante a lo que pasa con Samuel⁷ (Comunicación personal, 2026), que habla del recuerdo de comer "Catalinas" (galletas) en la playa, lo que constituye una "cartografía nómada" al inventariar sus huellas sensoriales. Al compartir estos detalles específicos (el mar, el sabor de la galleta), logra que su identidad deje de ser un concepto abstracto para sus compañeros, convirtiéndose en un relato inteligible que facilita el "encajar" desde el reconocimiento de su diferencia.

O, como lo expresaría otra autora:

[...]es decir proyectados hacia adelante, que animaron y dieron sentido a los proyectos de modernización y también a las estrategias revolucionarias, hemos transitado, en el mejor de los casos, hacia los futuros pasados, es decir a los futuros del ayer, recuperados o reconstruidos a través de la memoria. (Rabotnikof, 2013)

Según Ong (1987), este fenómeno es propio de las culturas verbomotoras, donde la palabra y la interacción humana prevalecen sobre el mundo objetivo de las cosas. La persistencia del acento y de las creencias territoriales en sus escritos demuestra que la escritura no es un proceso automático, sino una extensión de su oralidad y de sus mitos fundacionales.

⁶ [Entrevista realizada a la estudiante durante el año 2026 sobre sus procesos narrativos.](#)

⁷ [Entrevista realizada a la estudiante durante el año 2026 sobre sus procesos narrativos.](#)



“[...]debe advertirse que la memoria oral difiere significativamente de la memoria textual en el sentido de que la memoria oral tiene un gran componente somático. Peabody (1975, p. 197) ha observado que "En todo el mundo y en todas las épocas... la composición tradicional ha estado relacionada con la actividad manual.” (p. 58)

Esto puede relacionarse con mayor facilidad en el espacio en que Victoria (Comunicación persona, 2026) habla de cómo la poesía ha sido una manera de sobrellevar sus cambios y su nueva vida.

El choque más inmediato aparece en el habla. Las estudiantes migrantes relatan una fuerte sorpresa ante el vocabulario local, lo que se traduce en sus relatos como una marca de alteridad. Valeria Valentina (2026) menciona que su mayor impacto fue el "hablado", citando ejemplos de expresiones locales como "quemarse la jeta", la cual no comprendía inicialmente. Victoria (2026) también señala que le cuesta entender palabras que se usan de forma distinta, como "loción". A esto se suma, además, el orgullo de ambas por mantener su acento, pese a las circunstancias que las obligan a convivir en espacios donde es muy evidente su diferencia.

Samuel (Comunicación personal, 2026), en tercer año de primaria, es algo que resalta “yo no he perdido mi nacionalidad de allá y de hecho también no he perdido, o sea, el acento de allá”. Esta persistencia del acento no es solo un rasgo lingüístico, sino una extensión de su oralidad que le permite mantener el vínculo con su "territorio imaginado" de Puerto la Cruz.

En el caso de Victoria (2026), es diferente su proceso de llegada a Colombia, ella comenta que “Porque mi mamá como que ya se adaptó aquí, ya no me cuenta cosas de Venezuela.” (Comunicación personal) y quien manifiesta que llegó a Colombia engañada: “Es que me habían engañado. Me dijeron unos amigos de nosotros nos invitaron para un fin de semana, yo andaba emocionada” (Comunicación personal). O como lo menciona en su propio poema: “la traición viene de quien menos te lo esperas, / puede venir de tu amigo, hermano o familia, / rompen tu confianza y te mienten en la cara, / para hacerte sentir mal”



(Anexo Matriz de análisis textual). Aquí es más que obvio esta insatisfacción frente a sus necesidades, sus nostalgias y sus miedos, así como la perpetua idea de que al despojaron de todo a través de una mentira.

Otra situación diferente es la Antonella, de ocho años, quien migró siendo muy pequeña y no tiene recuerdos visuales claros de Venezuela, mantiene su identidad a través del vínculo afectivo con sus mayores y el aprendizaje de palabras como "cambur" o "polo", lo que demuestra que la herencia se reactiva a través del habla cotidiana y el deseo de volver.

El choque cultural impulsa a las estudiantes a construir "geonarrativas" que contrastan el espacio físico actual con el espacio simbólico perdido. En los relatos surge la comparación constante entre el entorno de Tuluá y los territorios de origen, como la extrañeza por el agua salada y las playas en el caso de quienes vienen de zonas costeras como la Isla de Margarita (Ver entrevista de Valeria Valentina) o el relato del pequeño Samuel, en tercer año de primaria, quien expresa una nostalgia profunda por las playas de Puerto la Cruz, contrastando con la ausencia del mar en Tuluá. Y, para mitigar el choque de vivir en un lugar "donde no todo es igual", las narrativas refuerzan la importancia de mantener tradiciones como la cena de diciembre con hallacas, lo que les permite sentir que siguen vinculados a su cultura a pesar de la distancia. La mayoría coincide en que la cena de diciembre es el espacio donde el territorio venezolano se recrea en Tuluá a través de la comida tradicional. Además, también existe la experiencia de Antonella Velázquez, compañera de Samuel, quien destaca en sus escritos la costumbre de “pedir la bendición”, un rito heredado que marca su identidad venezolana y que funciona como un puente afectivo entre generaciones (y que las compañeras de grados superiores también mencionan en sus experiencias).

En la primera forma de apropiación prevalece una valorización del territorio como valor cambio, y en la segunda a partir de su valor de uso (Lefebvre: 2013). Dicho de otro modo, según Moreira (2007), la sociedad se organiza en un espacio y un contra espacio. Por una parte, una representación del espacio que es proyectada desde las



instituciones moderno-coloniales, que intentan fijar una representación espacial unitaria y homogénea. Y por otra parte un contra espacio, proyectado desde los habitantes, que intentan producir el espacio geográfico desde la diversidad, la heterogeneidad y la diferencia. (Mancillas et al. 2019, p. 155)

Frente a la dificultad de "encajar" (especialmente en los grados iniciales donde se reporta aislamiento), la escritura se convierte en el espacio para procesar el choque. Las estudiantes ven en el proyecto "Palabreando-ando" la oportunidad de que los demás "entiendan un poco más" (Victoria, 2026) de dónde vienen y así puedan relacionarse mejor con ellas. Victoria expresa que escribir sobre Venezuela la hizo sentir feliz, principalmente porque el choque cultural suele implicar un silenciamiento; ella destaca que "casi nadie le había preguntado" sobre su origen hasta que el espacio escolar lo permitió.

El territorio se manifiesta en las entrevistas no solo como un lugar geográfico, sino como un híbrido de afectos y nostalgia. Las estudiantes "territorializan" su memoria a través de objetos y paisajes ausentes, como lo explican Mancillas et al. (2019).

[...] territorializar implica asignar al territorio y sus componentes una particular significación simbólica que se traduce en una designación e interpretación verbal, esto es, el proceso de territorialización que corresponde a la acción de geo-grafiar el espacio que, por esa vía, es convertido en el territorio del grupo humano que, a partir de ese momento, lo asume como propio generando un vínculo emocional y sensible con/en el territorio. (p. 156).

Valeria Valentina lo hace desde la costa como arraigo: "Sí, de la isla de Margarita. Y exactamente todo ahí estábamos todo ese pueblo estábamos rodeados de pura playa, pero acá muy poco veo las playas. A veces que uno va para arriba, uno dice, "Como extraño el agua salada." Y en el caso de Victoria, quien ve el patio como santuario: "Pues el patio de mi abuela, porque era el lugar donde más me encantaba estar. [...] Porque me la vivía jugando"



El choque cultural influye en las narrativas de los estudiantes como un motor de expresión y un punto de tensión entre su identidad de origen y su nuevo entorno en Tuluá. Como es el caso del poema “La ansiedad en tu pecho” donde Victoria menciona: “La ansiedad es como un ladrillo sobre tu plano pecho/que mientras respiras más pesado se vuelve, / hasta el punto en que casi no se puede respirar”

Experiencias Afrodescendientes

En este apartado se analizan las narrativas de los estudiantes afrodescendientes, cuyas historias están atravesadas por la migración interna forzada desde territorios como Guapi (Cauca) hacia Tuluá, producto del conflicto armado. Bajo la lente de la sistematización, estos relatos se asumen como una manifestación de la Memoria Colectiva, donde el recuerdo individual se funde con el del grupo para reconstruir una identidad herida pero resiliente. La investigación privilegia aquí la voz de estudiantes como Luz Karina Ocoró⁸ y Verónica Ospina, quienes utilizan la escritura como un dispositivo de autoría de voces para narrar la desunión familiar tras la violencia o el significado político-ancestral de sus trenzas como símbolo de libertad.

Desde una perspectiva lingüística y cultural, estas experiencias revelan la persistencia de "culturas verbomotoras", donde la palabra escrita es una extensión de la oralidad y del componente somático de la memoria. La sistematización permite identificar cómo el acento, la jerga (como el "hablado jeringoso") y los saberes de la medicina ancestral o la gastronomía (el tamal de toyo o camarón) actúan como anclas de resistencia cultural frente al desarraigo. Así, el estudiante afrocolombiano se posiciona como un sujeto epistémico que interperla la "gran historia" oficial desde sus microhistorias locales y sus saberes sojuzgados.

Se puede abrir esta experiencia desde Halbwachs (2004) cuando declara: "Cuando decimos que un testimonio no nos recordará nada si no queda en nuestra mente algún rastro

⁸ [Entrevista realizada a la estudiante durante el año 2026 sobre sus procesos narrativos](#)



del hecho pasado... seguimos en contacto con dicho grupo, y somos capaces de identificarnos con él y confundir nuestro pasado con el suyo" (p. 29)

Los peinados y las trenzas no son solo moda; para Verónica Ospina⁹, representan un vínculo con la historia de "liberación de la esclavitud" heredada de su bisabuela. Para Luz Karina su cabello "representa de donde yo vengo". Darlin¹⁰ mantiene viva su cultura a través del lenguaje cotidiano, usando palabras como "melo" o el "hablado jeringoso", lo que refuerza su sentido de pertenencia a pesar de estar lejos de Guapi.

Esta identificación colectiva no es exclusiva de los jóvenes de secundaria, sino que se manifiesta con fuerza en los grados de primaria, donde los niños actúan como herederos activos de una memoria que se siente en el cuerpo y en la palabra cotidiana. En el caso de Heidy Daniela¹¹ (7 años) refuerza el vínculo mencionado por Verónica al señalar en sus escritos que los peinados con trenzas son una práctica que su abuela enseñó a su madre y que se ha transmitido por generaciones. Aunque aún es pequeña para conocer toda la historia política detrás del tejido, ella ya identifica el peinado como una marca de su comunidad afrodescendiente y, así mismo, práctica estética funciona como un "rastreo del pasado" que le permite a ella, y a las demás estudiantes, habitar el presente escolar con seguridad y orgullo por sus raíces.

En el caso de Dylan Andrés¹², este relata cómo en Tuluá sigue celebrando la Semana Santa con platos típicos de Guapi, como el tamal de toyo (aleta de tiburón) y de camarón, recetas que su madre aprendió de su abuela. O la mención que hace Liam Axel al escribir que (Anexo. Matriz de análisis textual), cuando tiene dolor de estómago, su madre recurre a

⁹ [Entrevista realizada a la estudiante durante el año 2026 sobre sus procesos narrativos.](#)

¹⁰ [Entrevista realizada a la estudiante durante el año 2026 sobre sus procesos narrativos.](#)

¹¹ [Entrevista realizada a la estudiante durante el año 2026 sobre sus procesos narrativos](#)

¹² [Entrevista realizada a la estudiante durante el año 2026 sobre sus procesos narrativos.](#)



medicina ancestral y remedios caseros que aprendió de su abuela, lo que demuestra que el conocimiento territorial sobre la salud sigue vigente en el tránsito de Cali a Tuluá

Esto también abre la discusión a la posición de otro autor:

De hecho, hay una crisis de la conversación que se desliza hacia (o proviene *desde*) otro tipo de crisis: se trata de una fuerte rajadura de la herencia, de lo heredado, de la tradición, de aquello que es anterior, que es mayor, que excede a cualquier edad, a cualquier generación. Pero también hay una hendidura en el heredero, quien padece y hasta teme la exhortación de una memoria rígida y a la vez lánguida y que no puede hacer más que disponerse, dócil-mente, a una amnesia visceral, casi involuntaria. O temblor de un heredero que sólo puede, en vez de padecerla, elegir mantenerla en vida con su propia vida; mantener en vida su propia vida, sin pasar por el trance de una aceptación de la herencia como afirmación incondicional del origen de la autoridad, del principio de la ley. (Skilar, p. 21)

En estos casos, hay de todo un poco, no se puede afirmar que los estudiantes sean, como lo sugiere el autor, meros contenedores pasivos de una tradición más grande que sí mismos. Pero, sí se puede entrever un genuino interés y un reconocimiento de cómo esta constituye parte inherente de su personalidad y su cultura, siendo a su vez algo de lo que hablar o escribir con naturalidad, lejos de una exotización o algo considerado “atrasado”.

Por otro lado, en las escrituras de estudiantes afrocolombianos se observa una marcada globalización de los temas, especialmente en torno a la violencia y el conflicto. La narrativa de Luis López¹³, estudiante de noveno grado, y los testimonios de Luz Karina Ocoró (Anexo. Matriz de análisis textual), quien habla directamente de la violencia, las supersticiones de su territorio y las causas de su desplazamiento, son ejemplos claros de ello.

¹³ [Entrevista realizada a la estudiante durante el año 2026 sobre sus procesos narrativos.](#)



En las palabras de (Andrade Galindo): "Para quienes han habitado el conflicto armado, la memoria con frecuencia se constituye en un espacio que les da significado a sus experiencias de dolor, alegría, resistencia, entre otras. Esta, es muy diversa y sus depositarios al narrarla, la cargan de sentido" (p. 6)

Estos relatos constituyen una manifestación de la Memoria Colectiva de Halbwachs (2004), en la que el recuerdo individual se funde con el del grupo para reconstruir hechos compartidos que impactan la vida cotidiana.

Luz Karina utiliza sus escritos para identificar temas recurrentes de violencia, conflicto y las causas de su desplazamiento, así como lo hace Darlin, y aunque los estudiantes de primaria no lo identifican de manera directa, sí que dan pistas de las necesidades que reconocen sus mayores como lo expresa Dylan Andres Caicedo, ya que su familia está en Tuluá porque su abuela, originaria de Guapi, tuvo que trasladarse para trabajar. Aunque el niño nació en Tuluá, su narrativa está cargada del sentido que le otorgan los relatos de sus mayores: "me cuentan cosas de guapi, que me cuentan historias" (Comunicación personal, 2026). Sus testimonios es una aplicación práctica de la "Memoria Colectiva", donde el recuerdo individual se fusiona con la historia compartida de su comunidad para dar sentido al dolor. Como señala el marco teórico, estas narrativas permiten que el nombre propio se transforme en un actor social que protagoniza una escena histórica particular sin perder su lugar en la "gran historia" del país.

La mención explícita de la violencia y el desplazamiento valida también la tesis de Mbembe (2016), quien sostiene que las memorias de las personas racializadas están atravesadas por narrativas de exclusión y violencia en contextos postcoloniales. A su vez, Darlin Sinisterra (Comunicación personal, 2026), manifiesta en su entrevista el reconocimiento de que su familia migró por causa del conflicto armado en Guapi.

A su vez, Nicol Perea (Anexo. Matriz de análisis textual), en su guion grupal, proyecta filmar en calles, escuelas y centros de bienestar para informar sobre el racismo. Para ella, el territorio es un espacio de impacto social donde se deben defender los derechos



y peinados afrodescendientes, lo que se articula con la idea de "Territorios colonizados" de Mbembe (2016) marcados por la exclusión.

Y Luis Andrés López (Anexo. Matriz de análisis textual), en su cuento sobre "Juan" y el baile sitúa el territorio en el barrio, donde la presencia de personas afrodescendientes bailando salsa y salsa choke define la identidad territorial. Además, el relato desafía estereotipos de género ("bailar no significa ser de ningún género"), mostrando cómo la narrativa propia interpele visiones tradicionales.

Los casos de Luz Karina y Darlin Sinsiterra se enmarcan en la teoría de Mbembe (2016), quien sostiene que las memorias de las personas racializadas están configuradas por narrativas de violencia y exclusión en territorios colonizados o marginalizados. Su relato evidencia el desarraigo no solo como la pérdida de un lugar físico, sino como una fractura en la identidad cultural que la escuela, a través del proyecto "Palabreando-ando", intenta restaurar. Ella representa a la población afrodescendiente que, a pesar de ser reconocida legalmente como sujeto de derechos, enfrenta un abandono estatal que dificulta su visibilidad en los procesos educativos tradicionales. Esto viene reforzado por la postura de Nicol Perea quien identifica que a menudo enfrentan el bullying y el rechazo porque sus tradiciones son "diferentes". Ella ve en la fotografía y los relatos una forma de "hacerse valer y respetar" y de "sentirse importantes". Ellas validan la advertencia de Mbembe (2016) sobre cómo el sujeto racializado puede ser condenado a aparecer en el campo social como un "problema" o un "intruso" al ser desposeído de su facultad de hablar por sí mismo. Al tomar la palabra (o la cámara), los estudiantes realizan una "declaración de identidad" que desafía el juicio externo y les permite habitar el mundo desde su propia presencia.

A su vez, Veronica en su escritura (Anexo. Matriz de análisis textual), utiliza imágenes de ausencia ("tuve que dejar atrás") que le permiten realizar un acto de "ipsedad", integrando su pasado en Guapi con su presente en Tuluá para dar coherencia a su vida. Esto también funciona como una "memoria de resistencia". Al escribir sobre el conflicto, ella no solo rememora hechos, sino que realiza un acto de "Memoria Transformadora" (Adarve Galindo), utilizando la escritura como una herramienta pedagógica para sanar silencios



cargados de dolor. Este ejercicio le permite pasar de ser una "víctima" pasiva a una productora cultural activa en el aula, interpelando las visiones oficiales del territorio desde su propia experiencia de vida.

Verónica, añade claramente una representación al "sujeto nómada" (Braidotti, 200). En su cuento (Anexo. Matriz de análisis textual), la protagonista debe migrar a un lugar desconocido donde inicialmente sufre exclusión y rechazo (choque cultural). Sin embargo, territorializa su nueva estancia convirtiéndose en una "peinadora" que presta un servicio a su comunidad, transformando el espacio en un sistema de acciones con sentido social.

Al mismo tiempo, el proceso de territorialización tiene relación con un hacer territorial que implica el diseño, creación y experimentación de procesos, instrumentos, herramientas, ritos y todo aquello que resulte material y simbólicamente necesario al proceso de conocer, reconocer y ejercer los lugares del territorio. (Mancillas et al. 2019; p. 156)

Ella no narra su propia experiencia, pero sí la que entiende como algo salido de la realidad que la rodea o la que ha conocido.

A su vez, Darlin Sinisterra lo integrará en su identidad el uso de jerga local como "melo" y el "hablado jeringoso" (insertar la letra 'p'), prácticas que refuerzan su sentido de pertenencia a pesar del desplazamiento. Su texto de tradición oral respeta los ritmos de sus ancestros (Anexo. Matriz de análisis textual). Lo cual también añade una capa sobre lo que Ong (1987) Señala en:

Existe un debate implícito en las fuentes sobre la calidad y el origen de los ingredientes, lo cual afecta la percepción del territorio habitado. Luz Karina Ocoró señala una tensión importante: en Guapi, ella podía buscar su propio pescado fresco y recolectar frutas (guayaba, caimito) directamente de la siembra. En Tuluá, la gastronomía se ve mediada por la compra en el mercado, lo que cambia el sabor y la relación con el alimento: "a veces me sabe diferente".



Santos (2000) define el espacio como un conjunto de objetos y acciones. Aquí, los "objetos" (pescados y frutas) cobran vida a través de las "acciones" (cocinar en familia, recordar al abuelo), transformando el acto de comer en una práctica de memoria transformadora.

Migración interna

El debate sobre la migración interna en el contexto de los estudiantes afrodescendientes de la Institución Educativa Moderna de Tuluá revela una compleja intersección entre el desplazamiento forzado, la pérdida del territorio ancestral y la reconstrucción de la identidad en el entorno urbano. Los estudiantes permiten contrastar las causas, los impactos culturales y el papel de la escuela en este proceso:

El desplazamiento forzado: Para estudiantes como Luz Karina Ocoró, la migración no fue una elección, sino una huida necesaria por "problemas que hubo con la guerrilla" en Guapi, Cauca. Ella relata haber vivido directamente el conflicto, incluyendo el asesinato de familiares por grupos armados (FARC y ELN).

Búsqueda de Estabilidad: En el caso de Darlin Sinisterra, el debate se matiza. Aunque su familia huyó de la guerra y de los "problemas con personas que viven en los montes", el motor principal que ella identifica es la economía y la búsqueda de un futuro estable que su padre encontró en Tuluá.

En el análisis de sus respuestas, los estudiantes sugieren que la migración interna afrodescendiente en esta institución está marcada por una vulnerabilidad social profunda, donde el territorio de origen (el Pacífico) se vuelve inhabitable debido a la violencia sistémica.

El paso de zonas rurales y costeras (como Guapi) a una ciudad como Tuluá genera un choque cultural y ambiental significativo que se refleja en las narrativas de los estudiantes. Se reconoce una pérdida de autonomía cuando Luz Karina debate la diferencia entre "buscar su propio pescado fresquito" o sembrar frutas en su tierra, frente a tener que "comprar" todo en la ciudad, lo que incluso cambia el sabor de los alimentos. Así como



también la pérdida de los espacios naturales, Luz Karina extraña bajar al río a bañarse, contrastando esa libertad con la restricción de "la ducha" en la ciudad.

También se nota una nostalgia ancestral: La matriz de análisis textual permitió identificar en estos relatos una "escritura del desarraigo", cargada de nostalgia por una familia y un territorio que ya no se habita, pero al que los ancestros sueñan con volver.

3.4. Reflexión sobre aprendizajes y tensiones

La sistematización del proyecto “Palabreando-ando” en la Institución Educativa Moderna de Tuluá permite identificar diversos elementos que dan cuenta de la complejidad de integrar la memoria y el territorio en el aula.

Primero, tenemos los aciertos de la experiencia. Un logro principal es haber transitado del recuerdo individual a la construcción de una memoria colectiva, validando las experiencias de los estudiantes como pistas reales sobre sus culturas y procesos migratorios, es decir, se validó su subjetividad. Además, se demuestra que los estudiantes lograron realizar una apropiación simbólica de su entorno, contrastando su territorio de origen con el actual (Tuluá) mediante relatos que integran paisajes, olores y sabores ausentes. La implementación de la escritura propia permitió que la escritura escolar trascendiera lo académico para convertirse en una herramienta de reparación y sanación frente al dolor del desarraigo y la violencia. Se logró que los jóvenes pasaran de ser sujetos pasivos a ser productores culturales activos, capaces de interpelar las prácticas pedagógicas y narrar su propia historia, donde también se permitió visibilizar conocimientos sobre medicina tradicional, gastronomía y prácticas como los peinados afrodescendientes, entendiéndolos como símbolos de resistencia y libertad.

Frente a esto, un reto constante es lograr que el seguimiento docente no se limite a la corrección lingüística (coherencia y cohesión), sino que profundice en los contenidos simbólicos vinculados a la identidad y el desarraigo. Y, una vez entendido esto, también el mediar en la pugna entre relatos individuales y colectivos, especialmente cuando estudiantes que viven en contextos similares han atravesado procesos de violencia o migración diferentes. sumándose también, la necesidad que ven los alumnos de incorporar



las tecnologías digitales (como el celular) no solo como consumo, sino como herramientas para la conservación de la memoria y la construcción de relatos.

Se entiende además, que puede existir un desgaste en el proceso de luchar contra las normas institucionales externas que a menudo ignoran las realidades e historias locales de los actores educativos.

En cuanto a las contradicciones, tenemos por un lado, la disputa entre la memoria oficial y la historia vivida, donde la “verdad histórica” transmitida por el docente entra en conflicto con la experiencia íntima de quienes han sido protagonistas de hechos recientes. Esta tensión obliga a reconfigurar los sentidos del pasado en el aula y a reconocer la voz de los estudiantes como parte legítima de la narración histórica. De manera paralela, la juventud enfrenta una paradoja marcada por la libertad individual y la crisis de futuro: aunque gozan de amplias libertades en su vida cotidiana, el horizonte de expectativas se torna difuso debido a la precariedad económica y la falta de oportunidades, generando incertidumbre sobre su proyecto vital.

En el caso de la población afrodescendiente, se hace evidente la contradicción entre el reconocimiento legal y el abandono estatal. Si bien son sujetos de derechos por ley, la ausencia de políticas efectivas y el desinterés institucional dificultan su visibilidad y limitan sus procesos educativos en los territorios, dando como resultado un sentimiento de desamparo profundo. A esto se suma que las instituciones suelen operar bajo una amnesia planificada, que silencia el pasado de los sujetos y evita confrontar las memorias dolorosas. Frente a ello, los estudiantes demandan espacios de narración y desahogo, donde puedan reconstruir sus experiencias y otorgarles sentido.

En cuanto a las limitaciones, se encuentra el riesgo de anacronismo, pues cuando el pasado se mitifica o se aborda únicamente desde la nostalgia, el relato pierde su capacidad de transformar el presente y se convierte en una construcción estática. A ello se suma la limitación temporal del currículo, que reduce la enseñanza de lo afro a un “tiempito” breve y fácilmente olvidado, impidiendo que la memoria se consolide como práctica pedagógica continua y dinámica. Otro límite importante es la dificultad para narrar el trauma, ya que



las experiencias de violencia y vulnerabilidad extrema resultan complejas de expresar para los estudiantes, lo que restringe la posibilidad de sistematizarlas plenamente. Finalmente, la participación y los tiempos escolares se ven condicionados por la rigidez institucional y la escasez de espacios, lo que limita la profundidad del proceso.

3.5. Reflexión educativa o pedagógica

Finalmente, este apartado reflexiona sobre la praxis pedagógica en el marco del proyecto “Palabreando-ando”, fundamentándose en la necesidad de una "inmersión crítica" en la historia y los territorios de sentido de los alumnos. La sistematización de la experiencia docente y estudiantil revela que la escuela debe trascender la "educación bancaria" para constituirse como una fuente de producción cultural donde los estudiantes se asuman como constructores de conocimiento. Este enfoque pedagógico se erige como una ética de la hospitalidad, respondiendo al mandato de recibir al "Otro" en su alteridad sin la pretensión de asimilarlo a un currículo homogeneizador.

A través de este ejercicio interpretativo, se problematiza el fenómeno de la "amnesia planificada" de las instituciones, validando en su lugar los espacios de "desahogo" y confianza que permiten al joven narrar lo que antes no tenía lugar de ser dicho. La pedagogía crítica, articulada con el método de sistematización de Oscar Jara, busca que la memoria escolar transite de lo privado a lo público, convirtiendo el aula en un territorio de justicia simbólica y reparación. En definitiva, se propone una educación que combine "la razón, el corazón y la acción", empoderando a los jóvenes migrantes y afrodescendientes como protagonistas de su propio destino y de la transformación de su realidad social.

Este enfoque responde a la ética del otro de Skliar (2008), donde la tarea del maestro consiste en responder éticamente a la existencia del alumno, reconociendo su alteridad. A su vez, Ong (1987) lo plantea como: “Las culturas orales y las estructuras de personalidad que estas provocaban [son] *verbomoteur*;... las vías de acción dependen mucho más del uso efectivo de las palabras y por lo tanto de la interacción humana" (p. 59).



Las entrevistas revelan que el lenguaje es el principal campo de choque y reafirmación de identidad. Resistencia del acento (Valeria): A pesar de llevar tres años en Colombia, mantiene su acento por orgullo y mandato familiar. Victoria (Dificultades de comprensión): A pesar de llevar tanto tiempo en Colombia, palabras como “loción” aún le son ajenas.

Lo que se puede decir de Luz Karina es que su voz es fundamental para llenar el vacío de conocimiento identificado en el planteamiento del problema: la necesidad de comprender sistemáticamente cómo los estudiantes afrodescendientes configuran sus memorias de violencia para aportar a una pedagogía crítica y situada en Tuluá.

La escuela se transforma así en un escenario de Memoria Transformadora (Andrade Galindo), en el cual la escritura creativa se convierte en una práctica pedagógica que contribuye a la sanación y reparación colectiva de los silencios cargados de dolor.

En coherencia con la idea de que la identidad se integra a través de relatos que dan coherencia a la vida, las entrevistas muestran que el proyecto "Palabreando-ando" permitió a las estudiantes convertir su migración en un acto de significación personal. Valeria Valentina, define el acto de escribir como una oportunidad vital de expresión. Mientras, Victoria, encuentra en la poesía una herramienta para canalizar lo inefable.

Aquí es importante resaltar que, contrario a la percepción de algunos de los estudiantes afrocolombianos, las estudiantes de origen venezolano sí se ven reconocidas en la oportunidad de, como diría Mbembe (2016) “hablar por sí mismas”:

Se presentan las respuestas de las estudiantes Valeria Valentina, quien percibe que relatar su historia mejora la relación con sus pares colombianos, así como Victoria manifiesta que se sintió feliz al escribir su historia porque "casi nadie le había preguntado" (Conversación previa) sobre su origen hasta ese momento. También ambas expresan que el primer lugar en el que sintieron confianza para hablar de lo que habían pasado era en la clase de Lengua Castellana y Ciencias Sociales, por la relación que tenían con su docente y la forma en que se abordó el tema en clase.



Esta postura también se ve marcada en la propuesta de guion que estableció la estudiante Nicol Perea, quien pese a tener el espacio libre sobre cualquier temática, eligió abordar una donde se hablara de los derechos y las dificultades de los afrodescendientes.

Las entrevistas confirman que el aula se convierte en un espacio de encuentro con el "otro", donde la relación con los docentes de Humanidades facilita la integración social. Este acto de narrar coincide con el "segundo texto" de Mbembe (2016): una declaración de identidad donde el sujeto responde a la pregunta "¿quién soy yo?" frente a lo que otros dicen de él. Es especialmente significativo, en cuanto a las narrativas de Luz Karina, Valentina, o Jennifer Cambindo.

Skliar (2008) propone que la responsabilidad educativa debe ser el "descubrimiento del otro en su alteridad más allá de todo consenso... un gesto de recibimiento, atención, acogida" (p. 30). Di Caudo (2013) complementa que la pedagogía debe ser una herramienta de emancipación, vinculando "la teoría con la práctica y el conocimiento con las estrategias de compromiso y transformación" (p. 18).

Las narrativas de los estudiantes dejan de ser meros ejercicios de redacción para convertirse en actos de subjetividad rebelde. Di Caudo (2013) señala que los educadores críticos ven la escuela como "una fuente de producción cultural". Esto se conecta directamente con la experiencia de Valeria Valentina Adrián, quien encontró en la escritura una forma de agencia personal. Valeria afirma: *"Yo vi como la oportunidad allí... porque hay uno como que tiene algo con cual uno, por decirlo desahogarse o también contar la historia a uno"* (Conversación previa).

En este caso, es importante mencionar como la temática de la tradición oral ha tenido especial importancia, en el caso de Jennifer, donde recuperó la historia del mítico sancocho de pescado de su abuela o como Luz Karina recuerda a su familia antes y después del desplazamiento al que fue obligada. Así como los demás, demuestran tener conocimientos precisos sobre sus culturas y saber exponerlos en distintos medios, sobre todo, tienen muy en cuenta el verbo "hablar".



Ong (1987) lo define en los siguientes términos:

La comunicación oral une a la gente en grupos. Escribir y leer son actividades solitarias que hacen a la psique concentrarse sobre sí misma. Un maestro que se dirige a un salón que él percibe y que se percibe a sí mismo como un grupo estrechamente unido, descubre que, si le pide tomar los libros de texto y leer un pasaje dado, la unidad del grupo desaparece al entrar cada persona en su mundo particular. [sic] La oralidad primaria propicia estructuras de personalidad que en ciertos aspectos son más comunitarias y exteriorizadas [...] (p. 60)

Es importante destacar que los estudiantes señalan cómo la escuela se ha convertido en un espacio de oportunidad para hablar de sus procesos personales. Los encuentros con los docentes, especialmente en la asignatura de lengua castellana, les han permitido expresar aquello que antes no había tenido lugar para ser dicho. Aquí emerge un aspecto fundamental: la confianza que se genera entre maestro y estudiante, condición necesaria para que este último se disponga a compartir parte de su vida y a narrarla ante otros.

Skliar (2008) sostiene que la verdadera tarea educativa es la de "responder éticamente a la existencia del otro". Recibir al otro en un acto de hospitalidad incondicional significa *"recibir al otro sin hacerle ninguna pregunta... sin la pretensión del saber ni el poder de la asimilación"* (p. 7). Victoria menciona una felicidad profunda al ser consultada sobre su origen, lo cual contrasta con el "olvido" habitual de las instituciones. Skliar (2008) advierte que en muchas instituciones ocurre una "amnesia planificada", un olvido sistemático del pasado de los sujetos. *"Me sentí feliz porque a mí casi nadie me había preguntado en ese momento"* (Conversación previa).

Los estudiantes utilizan géneros diversos para procesar la crisis social mencionada en el marco teórico: Luis Andres, de 9º utiliza la poesía para declarar a Colombia un país hermoso pero que necesita verse "libre de tantas muertes, robos y economías malas". Su verso final, "aunque hago este poema porque es obligado, quiero ver a mi Colombia feliz y cantando", muestra cómo la escritura escolar puede ser un vehículo para la esperanza colectiva. Nicol Perea, en su texto comparativo, analiza a las mujeres como víctimas de



conflictos, pero también resalta los "desafíos que tuvieron para tener un papel importante", reflejando su propia búsqueda de identidad como mujer adolescente afrodescendiente.

"El silencio no es olvido, también es memoria... marca lo oculto. El silencio puede remitir al miedo y provocar miedo". La brevedad del "tiempito" denunciada por Sánchez es, en términos de Raggio (2007), una forma de amnesia institucional que silencia las trayectorias de los estudiantes. Raggio afirma que "el silencio dice muchas cosas" y que en la escuela puede interpretarse como un "currículum oculto" que marca lo que se considera prohibido o irrelevante. Esta categoría permite analizar la queja de los estudiantes sobre la superficialidad de la enseñanza de lo afro.

Juan Manuel Sánchez afirma que la enseñanza sobre sus tradiciones y cultura es solo "un tiempito ahí nada más" y que, tras abordar un hecho histórico o un valor, "al día siguiente ya todo eso queda olvidado". Esta realidad choca con el concepto de "Memoria Transformadora" de Andrade Galindo y REDEPAZ, que define la memoria como una práctica pedagógica dinámica que debe aportar a la sanación y reparación colectiva de forma continua. Cuando la escuela limita el relato afro a una fecha o un espacio breve, impide que la memoria cumpla su función de "entretener experiencias y vidas" en el territorio.

La queja de Sánchez sugiere que los temas afro se imponen como una norma externa o un contenido técnico a cumplir, más que como una realidad vivida: "Digamos, si hoy hablamos de un hecho histórico de la de la afrodescendencia y del respeto de los valores para nosotros los negros al día siguiente ya todo eso queda olvidado". Se puede interpretar desde la teoría de Santos (2000), donde la escuela actúa como una "verticalidad": un conjunto de reglas y normas externas (el plan de estudios oficial) que a menudo ignora la totalidad de los actores locales

Donde el territorio como un todo se convierte en un dato de esa armonía forzada entre lugares y agentes allí instalados, en función de una inteligencia mayor situada en los centros motores de la información. Esto provoca que las relaciones entre sociedad y naturaleza se vayan sustituyendo de un medio natural por un medio



cada vez más artificial, es decir, sucesivamente instrumentalizado por esa misma sociedad (p. 199)

Para el estudiante, el reto es pasar a una "horizontalidad", donde el intercambio entre personas y sus historias locales cree una solidaridad verdadera que no dependa solo de los "tiempos" que dictan los profesores.

Esto nos regresa a la postura de Mbembe (2016) sobre la capacidad de hablar por sí mismos:

“La desposesión de la facultad de hablar por sí mismo a la causa de quedar como «“intruso”, al menos como alguien condenado a aparecer en el campo social como un “problema”». Los nuevos intrusos son señalados como los nuevos «condenados de la tierra»: aquellos a quienes se les ha negado el derecho a tener derechos; son aquellos que, se estima, no deben moverse de su lugar y están condenados a vivir en encierros de todo tipo —los campamentos, los centros de tránsito, los mil lugares de detención que siembran los espacios jurídicos y judiciales—. Son los reprimidos, los deportados, los precarizados, los expulsados, los clandestinos y otros «sin papeles». (pág 17).

Al estar confinados a espacios breves de aparición, los estudiantes afrodescendientes corren el riesgo de ser percibidos nuevamente como un "problema" o un "intruso" en lugar de ser valorados como productores culturales activos con una historia legítima y permanente. Y esto puede verse también extendido a los estudiantes de origen Venezolano.

Capítulo IV: Conclusiones y comunicación de aprendizajes (3-5 páginas)

4.1. Conclusiones

Los relatos de los estudiantes migrantes y afrodescendientes no son meras descripciones, sino actos de ipseidad que permiten al "yo" dar sentido a su existencia presente reinterpretando su pasado. A través del proyecto “Palabreando-ando”, los jóvenes logran enlazar sus "futuros pasados" (proyectos y esperanzas de sus lugares de origen) con



su realidad actual en Tuluá. Con este marco, el habla se constituye como la primera marca de alteridad y, al mismo tiempo, en un refugio de identidad. El mantenimiento del acento venezolano o el uso de jergas como el "hablado jeringoso" son manifestaciones de culturas verbomotoras donde la oralidad actúa como una extensión somática de la memoria y los mitos fundacionales. A esto se suma que las narrativas infantiles muestran que la pedagogía de la memoria debe comenzar por el reconocimiento de los saberes domésticos: la cocina, el peinado, el remedio casero. Para los niños, la identidad no es una categoría abstracta, sino el amor por las historias de la familia y el recuerdo del sabor de un alimento. Estos elementos actúan como anclas de resistencia frente al desarraigo y como semillas de resiliencia que la escuela puede cultivar para transformar la memoria en un recurso pedagógico y comunitario.

Los estudiantes mitigan el choque cultural mediante la creación de geonarrativas, las cuales contrastan el espacio geográfico de Tuluá con el espacio simbólico y afectivo de sus tierras natales. Elementos como la gastronomía (hallacas, sancocho de pescado) y el recuerdo de paisajes ausentes (el mar o el patio de la abuela) permiten territorializar la memoria, convirtiendo el espacio en un híbrido indisoluble de objetos y acciones afectivas. Para las comunidades afrodescendientes y víctimas del desplazamiento, recordar no es solo evocar, sino realizar un acto de Memoria Transformadora que dota de significado a las experiencias de dolor y violencia. Al tomar la palabra y narrar sus historias, los estudiantes desafían las narrativas de exclusión que suelen reducirlos a la figura de "intruso" o "problema", asumiendo en cambio un rol de actores sociales con una historia legítima.

Los testimonios revelan una crítica a las "verticalidades" escolares que limitan la diversidad cultural a fechas específicas o contenidos técnicos olvidados rápidamente. El mayor logro identificado es la transición de los estudiantes de sujetos pasivos a productores culturales activos. Mediante diversos géneros como la poesía, el cuento, el guion o la fotografía, los jóvenes logran "decirse a sí mismos" y proponer visiones críticas sobre la sociedad, el racismo y la esperanza colectiva, contribuyendo así a la reconstrucción del tejido social



4.2. Recomendaciones

Como recomendaciones para fortalecer y dar continuidad a la experiencia sistematizada, se propone ampliar el proyecto “Palabreando-ando” a otros grados y áreas del conocimiento, promoviendo un trabajo interdisciplinario entre Humanidades, Ciencias Sociales, Arte y Tecnología. Esto permitiría que más estudiantes encuentren espacios para expresar sus memorias, territorios e identidades a través de diferentes lenguajes narrativos y artísticos, fortaleciendo así la participación estudiantil y el reconocimiento de la diversidad cultural dentro de la escuela. La escuela debe transformarse en un escenario de intercambio horizontal, donde la confianza entre docente y alumno permita que el aula sea un espacio de encuentro genuino con el "otro".

También se recomienda fortalecer los procesos de acompañamiento pedagógico y emocional a los estudiantes participantes, especialmente a quienes han vivido experiencias de desplazamiento, migración o vulnerabilidad social. De igual manera, sería importante crear espacios permanentes de socialización de las producciones estudiantiles, como exposiciones, encuentros culturales o medios digitales, donde las narrativas puedan trascender el aula y convertirse en herramientas de memoria, reconocimiento y construcción comunitaria.

Para la replicación de la experiencia en otros contextos educativos, se sugiere adaptar las actividades a las realidades sociales y culturales de cada institución, reconociendo las particularidades de sus estudiantes y territorios. La sistematización puede implementarse en comunidades rurales, urbanas o interculturales, siempre que se priorice la voz de los participantes y el diálogo con sus experiencias de vida. Asimismo, futuras investigaciones podrían profundizar en temas como las narrativas digitales, la oralidad, la relación entre memoria y tecnología, o el impacto de las producciones narrativas en la construcción de identidad y convivencia escolar. De esta manera, la experiencia continuará generando aprendizajes, reflexión pedagógica y transformación social dentro y fuera de la escuela.



Referencias

Adarve Galindo (2022). Entre territorios y memorias. Centro Nacional De Memoria Histórica.

Amador Baquiro (2021). Sentipensar desde el sur Comunicación (es) y Educación (es) para la emancipación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
<https://www.redalyc.org/journal/4978/497875196012/497875196012.pdf>

Armero Cabrera, L.; Galindo Perez, D.; Tortello Martínez, J. & Vergara Moreno, A. (2021). Recuperación de la memoria ancestral a través del arte en las aulas de las zonas rurales del municipio de Chiriguaná, Cesar. Fundación Universitaria Los Libertadores. Consultado en: <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/8fd44bce-6b99-4f2c-a7d2-593ec6b068cd/content>

Braidotti, R. (2000). Sujetos Nómades. Paidós Editorial. Argentina.

Bruner, Jerome (2006). Actos de significado; Más allá de la revolución cognitiva. Alianza Editorial. España.

Calle Álvarez, G., & Aguilera Arroyo, Y. (2022). La escritura creativa desde un periódico escolar digital en la escuela rural. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (40), 1. Epub May 14, 2023. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n40.2022.14205>

Cendales, L., & Torres, A. (2013). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. Editorial Ceaal.

Chimenti, M. D. L. Á., & Tonani, J. (2024). Escribir en la escuela: una revisión sistemática de propuestas de enseñanza implementadas en el nivel secundario. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 23(51), 12-31

Di Cauda Villoslada, M. V. (2013). Relaciones conflictivas: pedagogías críticas y currículum. *Praxis & Saber*, 4(8), 15–39. <https://doi.org/10.19053/22160159.2650>

Fals Borda, O. (1987). *Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Siglo XXI.

Guevara Gonzalez, M. & Lopez Luna, C. (2020). El sentido de la memoria histórica en el aula: una herramienta pedagógica para la enseñanza de la historia de la paz. Universidad de la Sabana. Consultado en: <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/43764>



Guzmán, B. Y.; Bermúdez, J. P. (2018). Escritura creativa en la escuela. *Infancias e Imágenes*, 18(1), 80-94

Harvey, D. (2000). *Espacios de Esperanza*.

Jara Holliday, Ó. (2018). *Sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles* (4.^a ed.). ALFORJA.

Jiménez Schroeder, A. (2019). Reconocimiento de la identidad narrativa a través de la escritura creativa en adolescentes: Indagación en tres centros educativos de Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Mancilla Quiñones, P.; Quintero Weir, J.; Moreira-Muñoz, A. (2019). Geografía de las ausencias, colonialidad del estar y el territorio como sustantivo crítico en las epistemologías del Sur Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 24, núm. 86, pp. 148-161, 2019 Universidad del Zulia

Mbembe, A. (2016). Crítica de la razón negra. *Ensayos*. Ned (Nuevos Emprendimientos Editoriales S.L.). España.

McAdams, D. P. (1993). *The Stories We Live By: Personal Myths and the Making of the Self*. Guilford Press Editorial. New York.

MENDOZA, P. *et al.* La interseccionalidad de la juventud afrodescendiente en Colombia: narrativas a partir de una investigación acción participativa juvenil. *Latin American & Caribbean Ethnic Studies*, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 221–241, 2024. DOI 10.1080/17442222.2023.2202111

Mena García, M. I. (2011). El lugar del racismo y de la discriminación racial en las memorias de la Afroeducación. *Pedagogía y Saberes*, (34), 105-114. [fecha de Consulta 1 de Junio de 2025]. ISSN: 0121-2494. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064881008>

Ong, W (1987). Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra. Consultado en:
<https://tallerdelaspalabrasblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/ong-walter-j-oralidad-y-escritura.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (s.f.). Fundamentos de la migración. Consultado el 17 de octubre de 2025 en: <https://www.iom.int/es/fundamentos-de-la-migracion>

Pérez, M. T. (2016). Guía didáctica para la sistematización de experiencias en contextos universitarios. Editorial Universidad Nacional Abierta



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Quintero Mejía, M. (2018). Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación. Universidad Distrital Editorial.

https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/usos_de_las_narrativas_epistemologias_y_metodologias_aportes_para_la_investigacion.pdf

Rabotnikof, N. (2003). Política, memoria y melancolía. Revista Fractal. N° 29.

Consultado en: <https://www.mxfractal.org/articulos/RevistaFractal29Rabotnikof.php>

Raggio, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente : Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Clio & Asociados* (8), 95-111

Ricoeur, P. (2006). Tiempo y Narraciones. Siglo Veintiuno Editores. México.

Ricoeur, P. (1999) Historia y narratividad. Ediciones Paidós Ibérica: España

Roa et al. (2020). Narrativas y alteridad en educación: Caminos posibles de encuentro y reconocimiento. Revista latinoamericana de educación. N° 2.

<https://doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.2>

Santos, M. (2000). *Técnicas, el tiempo y el espacio reciente*. La naturaleza del Espacio.

Sierra Quiñones, M, I; Flórez Aldana, H, P (2018). Fortalecimiento de la identidad cultural colombiana a través de textos literarios en estudiantes de grado cuarto. Universidad Libre.

<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/15692/Fortalecimiento%20de%20la%20identidad%20cultural%20colombiana%20a%20trav%C3%A9s%20de%20textos%20literarios%20en%20estudiantes%20.pdf?sequence=1>

Skilar, C. (2007). «Estos jóvenes de ahora». Sobre la crisis de la conversación, la experiencia y la pedagogía. Nueva Etapa. Año XVII. N° 34. Caracas, 2008, p. 13-37. Revista de Educación y Ciencias Sociales. Universidad Simón Rodríguez

Torres Carrillo, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía Y Saberes*, (13), 5.15.

Villegas, M., Balaguera, E., García Roza, M., & González, F. E. (2021). Discurso de la Niñez Sujeto sobre la Migración Forzada. Ciencia y Sociedad, 46(4), 49–67. Doi:

<https://doi.org/10.22206/cys.2021.v46i4.pp49-67>



Anexos

Anexo 1. [Tabla comparativa de la bibliografía.](#)

Anexo 2. [Matriz de Analisis textual Primaria](#)

Anexo 3. [Matriz de Analisis Textual Secundaria.](#)

Anexo 4. [Entrevistas semiestructuradas](#)