



El Cuaderno Viajero como estrategia de memoria cultural, tradición oral y construcción colectiva

Andrea Muñoz Viasus

Carolina Lisseth Salgar Franco

Luz Ney Triana Hoyos

Artículo de sistematización presentado para optar al título de Maestría en Educación

Directora

Diana Carolina Fandiño Tabares, Magíster (MSc) en Desarrollo Infantil y Musicoterapia

Universidad de Manizales

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Maestría en Educación - Virtual

Manizales, Caldas, Colombia

2026

Citar/How to cite	(Muñoz Viasus et al., 2026)
Referencia/Reference	Muñoz Viasus, A., Salgar Franco, C. L. & Triana Hoyos, L. N. (2026). <i>El Cuaderno Viajero como estrategia de memoria cultural, tradición oral y construcción colectiva</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales. RIDUM:
Estilo/Style:	Repositorio Institucional Universidad de Manizales.
APA 7ma ed. (2020)	



Maestría en Educación - Virtual

Declaración de inteligencia artificial: el o los autores de este trabajo de grado declaran que han utilizado herramientas de inteligencia artificial (IA), tales como [mencionar herramientas utilizadas, por ejemplo, ChatGPT, Gemini, de manera ética y responsable, tal como se establece en el Acuerdo UManizales 002 (julio 26 de 2023) sobre propiedad intelectual e IA. Estas herramientas son empleadas como apoyo en la redacción, revisión gramatical y generación de ideas, pero en ningún caso sustituyen el análisis crítico, la argumentación académica ni la originalidad del trabajo. Asimismo, cualquier contenido generado con asistencia de IA está citado y referenciado adecuadamente, garantizando la integridad académica y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

Biblioteca y Centro de Recursos: <https://biblioteca.umanizales.edu.co/>

Repositorio Institucional: <http://ridum.umanizales.edu.co/>

Universidad de Manizales: www.umanizales.edu.co

Revistas: <http://revistasum.umanizales.edu.co/>

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

Resumen

La experiencia significativa “el Cuaderno Viajero”, objeto de esta sistematización, se suscribe en la Institución Educativa Técnica Carlos Blanco Nassar, sede La Cabaña, de la vereda Palomar, municipio de Anzoátegui, Tolima. Fue implementada como parte integral del proyecto de lectoescritura "La magia de las palabras construyendo territorios y culturas", con la participación de 50 estudiantes de los grados 6° y 7° desde el año 2018 a la fecha. Este proceso de sistematización se llevó con el objetivo de evidenciar la conexión existente entre la estrategia de lectoescritura “Cuaderno Viajero” con la memoria cultural, la tradición oral y las prácticas de intercambio cultural en la relación comunidad-escuela. Para el desarrollo de la sistematización se plantearon tres categorías: memoria cultural, tradición oral y relación comunidad escuela, las cuales fueron abordadas desde autores como Paul Ricoeur, Manuel Andrés Hernández Moreno; Jan Assmann, Diana Marcela Calle Gómez; Paulo Freire, Carlos Lomas García y Boaventura de Sousa Santos, (relacionados en el mismo orden de las categorías mencionadas) y a Rafael Bisquerra para el análisis de la categoría emergente. Este proceso de sistematización fue desarrollado desde la perspectiva de Alfonso Torres Carrillo, la cual permitió vislumbrar el Cuaderno Viajero como una propuesta innovadora que permite recuperar prácticas culturales y tradiciones que quedaron en el olvido para insertarlas dentro del currículo y darles sentido en la construcción del tejido social, mejorando la relación comunidad escuela.

Palabras clave: costumbres, tradiciones, territorio, familias, unión, escuela, comunidad.

Abstract

The meaningful experience “the Traveling Notebook” is the subject of this systematization, which is subscribed at Institución Educativa Técnica Carlos Blanco Nassar high school, in La Cabaña campus, located in Palomar village in Anzoátegui municipality at Tolima department. It was implemented as an integral part of the literacy project “The magic of words building territories and cultures”, with the participation of 50 students from 6th and 7th grades from 2018 to the present. This systematization process is carried out with the objective of presenting the current connection between the literacy strategy “Traveling Notebook” with the cultural memory, the oral tradition and the cultural exchange practices in the community-school relationship. For the development of

the systematization, three categories were proposed: cultural memory, oral tradition and community-school relationship, which were addressed from authors such as Paul Ricoeur, Manuel Andrés Hernández Moreno; Jan Assmann, Diana Marcela Calle Gómez; Paulo Freire, Carlos Lomas García and Boaventura de Sousa Santos, (related in the same order of the categories previously mentioned). This systematization process was developed from the Alfonso Torres Carrillo's perspective, which made possible to envision the "traveling notebook" as an innovative proposal which allows to recover cultural practices and traditions that were forgotten for the purpose of inserting them into the curriculum and give them meaning in the social structures' construction, improving the community-school relationship.

Keywords: customs, traditions, territory, families, union, school, community.

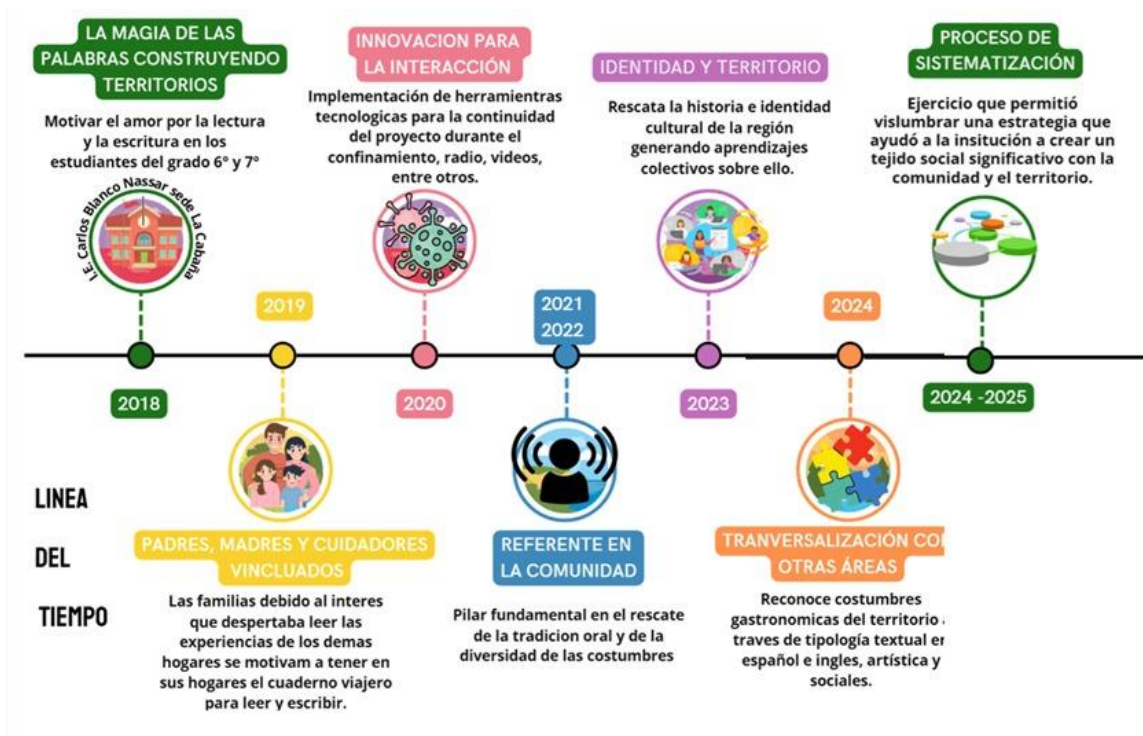
Introducción

La sistematización del "Cuaderno Viajero como estrategia de memoria cultural, tradición oral y construcción colectiva" es un ejercicio de investigación que se desarrolló en la comunidad de la Institución Educativa Técnica Carlos Blanco Nassar, sede La Cabaña, vereda Palomar del municipio de Anzoátegui, Tolima, con el objetivo de realizar un análisis sobre la relación entre el cuaderno viajero, la memoria cultural, la tradición oral y las prácticas de intercambio cultural que se dan en la relación comunidad-escuela.

El proceso de sistematización se llevó a cabo entre los años 2024 y 2025, haciendo la recopilación de los hitos que han marcado el desarrollo del Cuaderno Viajero durante los años que ha sido implementada la estrategia (2018 a 2025). A continuación, se muestran, en una línea de tiempo, los principales hitos de la experiencia a sistematizar (ver Figura 1).

Figura 1

Línea de tiempo: Hitos que enmarcan la estrategia el Cuaderno Viajero



Nota. Fuente: elaboración propia a través de Atlas ti, versión 25

Como lo evidencia la línea de tiempo, el Cuaderno Viajero nació en el año 2018 como una de las estrategias que se diseñaron dentro de un proyecto de lectoescritura (La magia de las palabras construyendo territorios) que tuvo como intencionalidad motivar el amor por la lectoescritura en 50 estudiantes de los grados sexto y séptimo, estrategia que además vinculó a las familias.

Debido al impacto generado por el Cuaderno Viajero cada vez fueron más las familias interesadas por participar en la lectura de los contenidos plasmados y la escritura de nuevas expresiones en dicho cuaderno. Es así como al año siguiente (2019) se continuó con su implementación, generando en las familias de la comunidad educativa expectativa y motivación por la llegada de este instrumento a sus hogares. Es de anotar que, durante este periodo, el cuaderno fue un instrumento que permitió expresar sentimientos y emociones.

Durante el tiempo de pandemia, el Cuaderno Viajero presentó algunos ajustes que permitieron su continuación. Se implementaron estrategias de carácter audiovisual, material grabado que fue compartido con la comunidad educativa, a través de los grupos de WhatsApp, la radio comunitaria, así como en los espacios institucionales donde entregaban las guías desarrolladas por la institución educativa. Este escenario se utilizaba para rotar el cuaderno.

El Cuaderno Viajero, en la comunidad educativa durante los años siguientes (2021-2022), se convirtió en un pilar fundamental para el rescate de la tradición oral, la diversidad y las costumbres que se estaban quedando en el olvido por la falta de transmisión entre las personas del territorio; esto permitió generar aprendizajes colectivos sobre ello. En el año 2024 se implementa la transversalización de este con otras áreas del conocimiento como español, sociales, artística, biología e inglés.

Durante los años 2024 y 2025 se comienza el proceso de sistematización de la experiencia simultáneamente con el desarrollo de las actividades propias del cuaderno viajero. A partir de la metodología propuesta por Torres-Carrillo (2018), se complementó la revisión documental con acciones que brindaran un lugar protagonista y participativo de la comunidad educativa.

Para esta sistematización se planteó como objetivo general: Sistematizar la experiencia significativa de la estrategia de lectoescritura Cuaderno Viajero y su relación con la memoria cultural, la tradición oral y las prácticas de intercambio cultural en la relación comunidad-escuela de la institución educativa técnica Carlos Blanco Nassart.

Como objetivos específicos se definieron:

- Identificar las prácticas de memoria cultural y tradición oral que fortalecieron el aprendizaje en los jóvenes participantes de la estrategia Cuaderno Viajero (2018-2024).
- Comprender las prácticas de intercambio cultural y construcción colectiva generadas a partir de la relación comunidad-escuela en el desarrollo estrategia Cuaderno Viajero (2018-2024).

Para responder a estos objetivos se plantearon las siguientes preguntas problematizadoras:

- ¿Cómo la memoria cultural y la tradición oral median en el aprendizaje de los jóvenes?
- ¿De qué manera las prácticas de intercambio cultural y construcción colectiva, orientadas por la estrategia Cuaderno Viajero, acercaron la relación comunidad-escuela?

Antecedentes

Para sustentar la sistematización de la experiencia significativa "El Cuaderno Viajero como estrategia de memoria cultural, tradición oral y construcción colectiva" se revisaron diferentes fuentes para el desarrollo de las categorías de análisis y la revisión de experiencias previas relacionadas con el Cuaderno Viajero. A través de este ejercicio, se establecieron las bases conceptuales y teóricas que permitieron una posterior interpretación crítica y desarrollo de los objetivos planteados para este proceso de sistematización.

Antecedentes contextuales y metodológicos

Entre las referencias bibliográficas halladas, que tienen relación con la estrategia aplicada al Cuaderno Viajero, se pueden destacar las siguientes:

A nivel internacional, un proyecto presentado por la Universidad Jesuita Antonio Ruiz del Perú, reconoce que el Cuaderno Viajero es un dispositivo de memoria que utiliza la metáfora del viaje para conectar el hogar y la escuela, como espacios de diálogo y de narrativa intergeneracional (Montoya, 2018). Desde esta perspectiva, la escuela no es un lugar que desconoce la identidad del hogar, sino que la integra a través del diálogo.

La utilización de la información visual se vuelve protagonista en el desarrollo del lenguaje. Las fotografías, dibujos, pegatinas, logos, y cualquier material visual, brindan un permiso amplio al participante para recuperar la información de los acontecimientos pasados, buscando formas alternativas para ser contados y comunicados. Su autor subraya que la experiencia del Cuaderno Viajero fue crucial para mejorar la comprensión de textos como estrategia de lectura, potenciando en los participantes, habilidades como la creatividad e imaginación en el logro de sus aprendizajes.

A nivel nacional, la Secretaría de Educación del Distrito y el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (2023) desarrolló la propuesta conceptual, pedagógica y metodológica: "Cuadernos Viajeros: universos de memoria y niñez en localidad de ciudad Bolívar. Los encuentros desarrollados generaron reflexiones significativas frente a la cultura escolar, los vínculos familiares, la creación de narrativas, la memoria colectiva y su tránsito a la práctica pedagógica escolar. Las narrativas de los participantes se conectaron con contenidos asociados a las emociones, la selectividad en los detalles y aquellas historias de la cotidianidad que fueron descritas como

significativas y con alto papel comunicativo. En los hallazgos y conclusiones de esta experiencia se destaca la necesidad de seguir trabajando por la dignificación de las víctimas del conflicto armado, en articulación con otras instituciones y entidades gubernamentales que permitieran abrir la puerta de la escuela a las pedagogías de las memorias, y la reflexión sobre los derechos humanos con un enfoque diferencial.

Este antecedente representa un proceso de reivindicación y materialización del derecho a la memoria, el esclarecimiento de la verdad y la reparación con niños y niñas vinculados a espacios educativos formales, donde la dignificación de sus historias, experiencias y trayectorias es el eje transversal, además de situar esta experiencia en el orden de la cultura y las relaciones con los saberes, narrativas y representaciones transmitidas de generación a generación, en medio de marcos sociales que constituyen su identidad, como son la familia, la casa, la escuela, el barrio y el territorio.

A nivel regional-local se destaca el trabajo de recopilación de procesos investigativos desarrollado por los Centros “aeio TU” de la fundación Carulla (2015) donde subrayan la necesidad de configurar situaciones significativas y auténticas de comunicación con las familias de los niños a través de la estrategia de los cuadernos viajeros. Esta institución reconoce logros tales como: a) Creación de lazos de afecto y comunicación mediante el intercambio constante del cuaderno entre los Centros y los hogares de los niños. b) El cuaderno es una herramienta práctica que permite desarrollar competencias comunicativas que valida al niño como escritor, interlocutor y lector; c) Promueve la participación activa de los padres en el proceso educativo. d) Construye aprendizajes colectivos. e) Fortalece lazos y procesos de comunicación más afectuosos y cálidos en la relación maestro-alumno. f) Desarrolla competencias comunicativas a través de producciones escritas y concertar criterios comunes y acuerdos con sentido participativo.

Esta experiencia logra reconocer que, en el desarrollo de los procesos académicos, el Cuaderno Viajero se convirtió en un articulador entre las dinámicas familiares y los procesos en el aula. Los padres y estudiantes se orientan a escribir sobre experiencias novedosas, que en el ámbito del hogar favorecen el aprendizaje de los niños y las niñas.

Se hace referencia también al trabajo de investigación realizado por Martorelli (2012) con el cuaderno viajero: “Aporte al fortalecimiento de la memoria biocultural de los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Distrital el Verjón”. Alternativa pedagógica para la

identificación de las plantas aromáticas y el reconocimiento del territorio, donde el Cuaderno Viajero fue crucial en potenciar la relación familia-escuela, siendo los estudiantes el centro de atención de los procesos de formación, favoreciendo la unión familiar. En este orden de ideas, el Cuaderno Viajero es una herramienta de comunicación en el que se reflejan, de manera visual, las actividades más relevantes del colegio y, sobre todo, de la familia. También les sirve para evocar, ya que, cuando no siempre a través del recuerdo salen las palabras, la información visual tiene un gran protagonismo en el desarrollo del lenguaje.

Este elemento dinamizador constituyó y asoció la misma práctica reflexiva con las concepciones de los estudiantes y la forma de percibir el territorio, para fortalecer la memoria biocultural. Parafraseando al autor, el Libro Viajero es un libro que nace itinerante y que se va escribiendo gracias a la colaboración de las distintas familias a las que va llegando en su incansable viaje. Transitando entre la rutina y la creatividad, se ha convertido en la forma de participación por excelencia de las familias en la escuela, fomentando la relación familia y escuela, siendo los verdaderos protagonistas y potenciando la formación en valores (Martorelli, 2012).

Referente Teórico

Para comprender el impacto generado por la implementación de la estrategia del “Cuaderno Viajero” se revisaron y profundizaron las siguientes categorías teóricas: memoria cultural y construcción colectiva, tradición oral, relación comunidad-escuela,

Memoria cultural y construcción colectiva

La memoria cultural se refiere a las formas de recordar y transmitir un pasado compartido que dan forma a la identidad de un grupo. El enfoque de esta sistematización se basa en la filosofía de la memoria de Ricoeur (2000), quien aborda la memoria no solo como un acto individual de recuerdo (rememoración), sino como un fenómeno social. El Cuaderno Viajero opera como un espacio de la memoria, una interfase donde la memoria individual de cada estudiante y familia se integra en un relato colectivo.

Se hace necesario entender que la memoria social no es solo una acumulación pasiva de datos, sino un trabajo de esfuerzo consciente para analizar y comprender aquello que ocurrió. Este autor sostiene que la memoria individual y la colectiva se entrelazan a través de la narración, permitiendo que el pasado no sea algo muerto, sino una fuerza viva que configura la identidad. En

el contexto del Cuaderno Viajero, este proceso se manifiesta como una transición del recuerdo individual o del grupo familiar a la esfera pública, donde la escritura actúa como el soporte físico de lo que el autor denomina como identidad narrativa, la cual no es estática, sino que se construye y reconstruye cada vez que un estudiante o una familia plasma su vivencia, permitiendo que el grupo se reconozca a sí mismo en los relatos de los otros, a través de una "hospitalidad narrativa".

Dentro del tríptico de recordar, olvidar y perdonar, la memoria ocupa el primer lugar como un acto de fidelidad hacia lo que fue. Esta perspectiva teórica distingue entre la rememoración simple y el esfuerzo por recordar, lo cual otorga al Cuaderno Viajero una dimensión ética: al escribir, la comunidad está cumpliendo con el deber de memoria (haciendo referencia a no olvidar lo ocurrido o el pasado), asegurando que las experiencias no se pierdan en la fragilidad del tiempo. Sin embargo, este ejercicio está intrínsecamente ligado al olvido, el cual Ricoeur (2000) no ve únicamente como una carencia, sino como una reserva necesaria.

Existe un olvido que es borradura y destrucción, pero también existe un olvido pacificado, que permite que la memoria no sea una carga insoportable, sino una base seleccionada con justicia para construir el futuro. El cuaderno viajero, por tanto, opera como un filtro donde se selecciona lo significativo, transformando el olvido en una reserva de sentido para la identidad del territorio.

Además, el concepto del perdón corona este proceso social como la forma más alta de memoria. Para Ricoeur (2000), el perdón no es amnesia, sino una memoria liberada de la carga de la culpa o el resentimiento. En una comunidad educativa, el acto de compartir historias a menudo implica procesar dificultades, conflictos o vulnerabilidades. Aquí, el Cuaderno Viajero se convierte en una interfaz de reconciliación. Al integrar los relatos en una narrativa compartida, se otorga a los actores sociales la posibilidad de desprenderse de las etiquetas del pasado para abrirse a nuevas promesas. Así, la memoria cultural que se gesta en esta experiencia no solo registra lo que pasó, sino que busca una memoria justa, aquella que sabe recordar con fidelidad, olvidar con serenidad y perdonar para permitir la continuidad del tejido social.

Tradición oral

Para desarrollar este concepto se tomó como referencia a autores como Assmann (1991) quien define la tradición oral como un conjunto de saberes, usos, costumbres y relatos que se transmiten de una generación a otra, mediante la palabra hablada. Desde esta perspectiva, la

tradición oral es entendida como una herramienta que permite a los pueblos mantener el patrimonio cultural e histórico de sus territorios vivo a través de la transferencia de los mismos.

Este autor percibe la oralidad como un sistema de almacenamiento de información "vivo" que utiliza la palabra hablada como soporte principal. Encuentra diferencias entre la palabra escrita y la hablada, ya que la primera es estática, la tradición oral se adapta, se transforma y se actualiza según las necesidades presentes de la comunidad, sin perder su esencia ancestral.

Sugiere que la tradición oral es el mecanismo mediante el cual una sociedad garantiza su continuidad, transmitiendo no solo datos, sino una cosmovisión completa que incluye normas éticas, técnicas de supervivencia y sentidos de pertenencia. En este sentido, el "relator" u "orador" no es un simple repetidor de historias, sino un custodio del saber que, a través de la interpretación y el rito, mantiene vigente la identidad colectiva frente a las influencias externas.

Para ampliar la perspectiva se tomó además como referente a Calle (2014), quien plantea que la tradición oral no es simplemente un conjunto de cuentos o leyendas del pasado, sino un sistema vivo de resistencia cultural y pedagógica. Se centra en cómo la palabra hablada constituye el pilar fundamental de la identidad de las comunidades, especialmente las afrodescendientes e indígenas en Colombia. Para esta autora, narrar no es solo recordar; es un acto político que permite a los pueblos mantener su cohesión social y su memoria colectiva frente a las presiones de la cultura globalizada.

En su obra, la tradición oral es vista como una herramienta de etnoeducación, donde el saber se transmite de boca a oído, para fortalecer el sentido de pertenencia y el autorreconocimiento. Calle (2014) enfatiza que esta tradición es dinámica y plástica: cada narrador recrea el mundo al hablar, adaptando las verdades ancestrales a las realidades del presente, lo que garantiza que la cultura no sea un museo estático, sino una fuerza vibrante y protectora de la dignidad humana.

El Cuaderno Viajero buscó deliberadamente formalizar la memoria comunicativa y la tradición oral (adivinanzas, coplas, recetas familiares) de la vereda en un soporte escrito, trascendiéndola hacia la memoria cultural al integrarla al proyecto educativo. Esta mediación es esencial para la transmisión intergeneracional de los conocimientos, tal como lo analizan autores

como Calle (2019), cuyo trabajo se centra en cómo el relato y las prácticas de narración aseguran la continuidad de la memoria en contextos sociales específicos.

Relación comunidad-escuela

Para entender la relación comunidad-escuela se hizo necesario apoyarse en los postulados de autores como Freire (1968) con la pedagogía del oprimido o pedagogía liberadora, Lomas (2006) y Touson (2012) y de Sousa Santos (2019a; 2019b) con la perspectiva de la necesidad de abandonar la idea de la escuela como un recinto cerrado y comprenderla como un ecosistema comunicativo y social interdependiente. Estas perspectivas permiten reconocer al cuaderno viajero como una herramienta que facilitó el acercamiento entre la comunidad y la escuela rescatando saberes, tradiciones y fortaleciendo dicha relación desde las voces de los protagonistas.

Para Freire (2010), la escuela no puede enseñar contenidos aislados que ignoren la realidad de los estudiantes. La relación comunidad-escuela debe basarse en la educación dialógica, donde converjan el saber popular y el saber científico. Es decir, la institución debe comprender las luchas, el lenguaje y las necesidades de su entorno para que el proceso educativo sea verdaderamente liberador.

Esta relación se fundamenta en la praxis: la unión reflexiva entre la teoría y la acción. La escuela no solo prepara al individuo para el mercado laboral, sino que, en conjunto con la comunidad, trabaja para identificar y superar las situaciones límite (la opresión, la pobreza o la exclusión). Bajo esta mirada, los padres de familia, los líderes locales y los estudiantes no son clientes del sistema educativo, sino sujetos activos y coautores del currículo.

Por otro lado, desde la visión de Lomas (2006), la relación entre la comunidad y la escuela se fundamenta en el giro comunicativo de la educación. La escuela no es solo un lugar donde se transmiten contenidos académicos, sino un espacio de interacción sociocultural donde convergen diversas comunidades de habla. La escuela debe reconocer y validar los capitales lingüísticos y culturales que los estudiantes traen de su entorno (la comunidad) para evitar que la educación sea un proceso de alienación. En este sentido, la relación es de continuidad simbólica: la escuela se convierte en el escenario donde los saberes comunitarios se dialogan con el saber formal, permitiendo que el aprendizaje tenga un sentido real para la persona.

Por su parte, al integrar el enfoque de Touson (2012), esta relación se profundiza hacia una corresponsabilidad política y ética. La escuela y la comunidad no son entidades que colaboran de manera externa o burocrática; son, en cambio, partes de un mismo tejido de transformación social. La comunidad actúa como el contexto de significación de la escuela, mientras que la escuela funciona como el laboratorio de ciudadanía de la comunidad. Esta relación se entiende como un vínculo dialógico en el que la institución educativa se “permite ser permeada” (Touson, como se citó en Lomas, 1999, p. 74) por las realidades locales, los problemas territoriales y las expectativas colectivas, transformándose en un centro de desarrollo humano y no solo en una proveedora de conocimiento.

La relación comunidad-escuela, desde la perspectiva de De Sousa (2010), hace referencia a conceptos como ecología de saberes y traducción intercultural. Desde su enfoque de las Epistemologías del Sur, la escuela no puede ser una institución que imponga un saber único y universal, sino un espacio de encuentro democrático. La escuela debe ser un espacio de Justicia Cognitiva, que posibilite la conservación de las tradiciones a través del encuentro y la validación tanto de los saberes científicos, académicos y tradicionales o populares propios de los territorios.

Esta vinculación se define como una "ecología de saberes" (De Sousa, 2010) donde la escuela reconoce que la comunidad posee conocimientos prácticos y existenciales que son indispensables para resolver los problemas del territorio. La escuela no lleva la luz del saber a una comunidad oscura, sino que se abre a un proceso de traducción intercultural, donde ambos actores aprenden mutuamente.

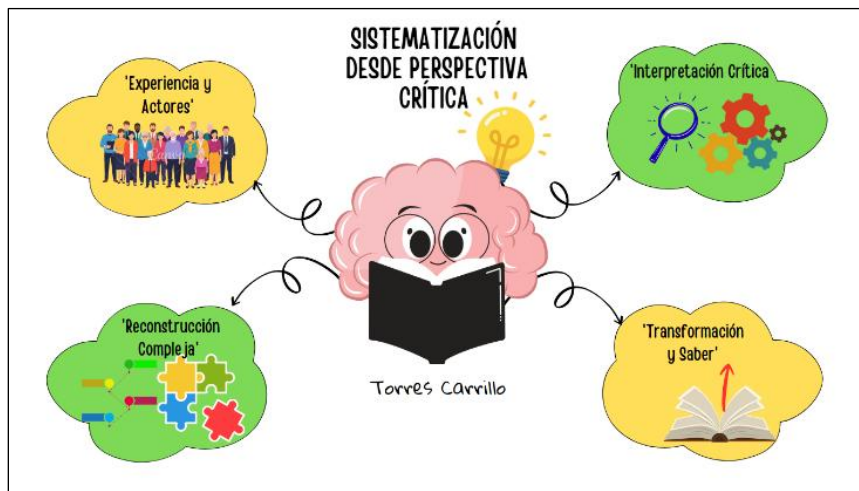
Bajo esta premisa, la relación comunidad-escuela es un acto de emancipación social: la educación sirve para fortalecer la autonomía de los sujetos y para validar sus identidades frente a la globalización neoliberal que busca homogeneizar las culturas (De Sousa, 2019a).

Metodología

La experiencia de sistematización se enmarcó en la metodología de la sistematización de experiencias de Torres Carrillo (2018), quien propone la sistematización como una modalidad de investigación participativa que busca la reconstrucción, comprensión crítica y potenciación de las prácticas de intervención y acción social o educativa.

Figura 2

Sistematización desde la perspectiva crítica



Nota. Fuente: elaboración propia.

La sistematización no es solo la recopilación de datos, sino un ejercicio de producción de conocimiento político y pedagógico que se logra a través de elementos como la praxis, la intersubjetividad, el sentido político y el aporte teórico. Como modalidad de investigación participativa busca producir conocimiento científico y crítico, a partir de la recuperación de los saberes desde los actores que participan y protagonizan las prácticas de transformación (Torres Carrillo, 2018). Además es:

- **Un proceso de autorreflexión:** donde los participantes reconstruyen su historia para entender las tensiones y sentidos de su acción.
- **Una interpretación dialéctica:** que conecta la experiencia local con el contexto social más amplio, buscando no solo entender la realidad, sino transformarla.
- **Una herramienta de empoderamiento:** que valida el saber popular y comunitario frente a los saberes hegemónicos o académicos tradicionales.

Este ejercicio de sistematización parte del reconocimiento del recorrido histórico de la experiencia, fundamentándose en un enfoque cualitativo bajo la perspectiva interpretativa crítica.

Para garantizar el rigor del proceso, se estructuraron los siguientes pasos: preparación para garantizar las condiciones institucionales, configuración del equipo sistematizador y definición del objeto, los temas y los ejes de sistematización; diseño y gestión para la toma de decisiones clave y diseño del plan de trabajo para la recuperación de la trayectoria; recopilación de información y aplicación de procedimientos analíticos mediante el software ATLAS.ti (v.25); interpretación crítica de los hallazgos y la **comunica-acción** del conocimiento generado, integrando la trayectoria investigativa cuando el contexto lo demande.

Este proceso de sistematización permitió *hacer un alto* en el camino para reflexionar sobre la coherencia, pertinencia social, logros y aprendizajes del quehacer. El interés crítico y las lecturas de contexto son las que llevaron al equipo investigador a recopilar información que permitió hacer un proceso de sistematización responsable, que permitió visibilizar las oportunidades para rescatar prácticas y costumbres de intercambio cultural, orientadas a establecer nuevos horizontes de multiculturalidad, acercando los territorios, la cultura y la escuela.

Por lo tanto, se procedió con la condición inicial en la cual la experiencia del “el Cuaderno Viajero” invitaba a reconstruir la memoria del territorio, a través de las técnicas e instrumentos (dispositivos de activación de la memoria). Como paso a seguir se continuó con la conformación del colectivo sistematizador. Los colectivos y organizaciones intervienen la realidad para transformarla, desde las prácticas que impulsan en su territorio, generando interacciones para reconstruir y reflexionar sobre la experiencia. Para ello se concretaron los espacios de encuentro para acordar los sentidos de la sistematización. También fue importante tener en cuenta la unidad de análisis, la unidad de trabajo y las preguntas que guiaron el proceso.

Generalmente, el objeto de la sistematización se configura en torno a una pregunta central y otras específicas (Cendales y Torres, 2006), al planteamiento de un problema y a unas hipótesis de trabajo (Martinic, 1987) o la definición de unos ejes temáticos (Bickel 2006). En todos los casos, depende de los intereses del colectivo sistematizador el cual cumple en esta fase inicial la función de orientar la reconstrucción narrativa de la práctica y focalizar los asuntos o ámbitos en torno a los que se quiere abordar la experiencia.

Para este proceso de sistematización se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿Cómo la memoria cultural y la tradición oral median en el aprendizaje de los jóvenes?

- ¿De qué manera las prácticas de intercambio cultural y construcción colectiva, orientadas por la estrategia Cuaderno Viajero, acercaron la relación comunidad-escuela?

Para la elaboración del plan de trabajo, una vez propuestos los ejes y preguntas de la sistematización, fue necesario acordar los procesos investigativos, las fuentes de información, las técnicas a emplear, los responsables de cada tarea y los tiempos de trabajo individual, grupal y colectivo. Con las anteriores definiciones se elaboró un plan de trabajo que involucró a todos los participantes en las distintas tareas y momentos de la sistematización.

Se implementó, además, la planeación de actividades a través de la elaboración del cronograma y la construcción colectiva de la matriz, teniendo en cuenta las categorías y preguntas orientadoras.

Para la reconstrucción narrativa de la experiencia pedagógica, se llevó a cabo la recolección exhaustiva de toda la información pertinente para el análisis, la interpretación, comprensión y posterior construcción de la experiencia pedagógica.

En esta fase se buscó *poner en acción*, las decisiones definidas en la fase anterior. Su meta fue producir, a partir de la experiencia de sus actores, un relato consensuado de las trayectorias organizativas, en particular de los procesos o hitos significativos en relación con las preguntas que orientaron la investigación; también se pudieron construir descripciones densas de la práctica. Una de las primeras actividades fue la reconstrucción temporal del proceso para reconocer sus continuidades y rupturas, así como los hitos y etapas más significativas, que permitió llevar a cabo un primer encuentro para organizar transitoriamente la tematización que se derivó de las preguntas.

Este periodo puede hacerse a partir del testimonio de alguna persona que tenga la visión de conjunto (testimonio columna) y desde allí acudir a otros testimonios, o a través del ejercicio de construcción colectiva temporal que permita evidenciar el impacto de la experiencia en el territorio y la escuela.

Establecidas las fuentes, fue necesario definir cuáles estrategias y técnicas se utilizarían para producir los datos y relatos sobre el hecho a investigar con los dispositivos de activación de la memoria, reconstrucción colectiva de la memoria, los hitos y significados. La interpretación crítica de la práctica reconstruida no se agota, ya que, de por sí, esa ardua reconstrucción narrativa y descriptiva de la práctica social o educativa busca generar lecturas más densas y críticas de la

misma. Así se reconozca que cada una de las fases previas son de alguna manera interpretativas, dado que las decisiones de iniciar, focalizar, reconstruir y analizar no son actuaciones mecánicas sino deliberativas y reflexivas, hay un momento en que el equipo sistematizador centra su atención en comprender y explicar los hallazgos provenientes de las fases narrativa-descriptiva y analítica.

Una vez organizada y codificada la información mediante el soporte tecnológico de ATLAS.ti (v.25), el proceso trasciende el plano descriptivo para adentrarse en la **fase de construcción de sentido**. En este punto, los datos procesados dejan de ser insumos aislados para convertirse en la base de un ejercicio reflexivo profundo. Este tránsito nos permite pasar del análisis técnico a la **definición de categorías emergentes** y a la producción de un saber situado, donde el diálogo crítico entre la práctica vivida y el referente conceptual da lugar a construcciones teóricas propias, apropiadas y transformadoras.

Las entrevistas individuales y las técnicas de activación de memoria se realizaron con participantes que representaron los diferentes estamentos de la comunidad de la institución educativa Carlos Blanco Nasar, sede la cabaña - zona rural, ubicado en el corregimiento de El Palomar municipio de Anzoátegui Tolima:

- 18 estudiantes de corte mixto, de los grados 6° y 7° (edad promedio entre los 11 y 14 años).
- 3 docentes.
- 15 padres, madres o cuidadores.

Se emplearon la consulta documental (revisión del proyecto y de los Cuadernos Viajeros) y entrevista individual (Cuestionario semiestructurado: Mi experiencia del Cuaderno Viajero). Para tener una representación significativa en proceso de construcción desde los participantes, se implementó como estrategia la ambientación de los espacios con imágenes ploteadas, copias de los cuadernos y demás símbolos que generaran reflexión, evocaran recuerdos y sentimientos para la obtención de información durante el desarrollo de las entrevistas.

Figura 3

Ambientación de los espacios para el desarrollo de las entrevistas

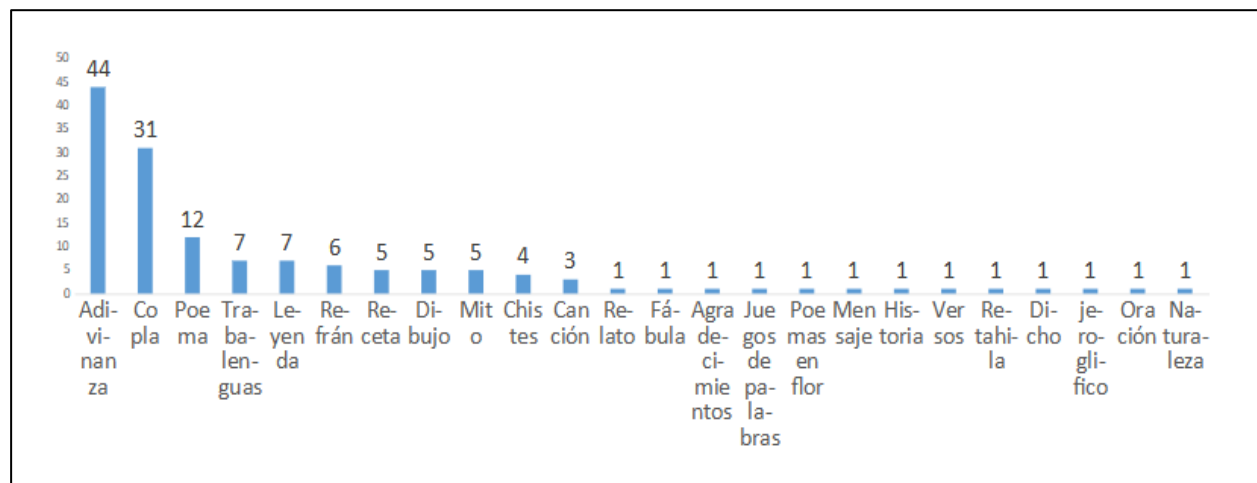


Tabla 1*Sistematización desde la perspectiva crítica*

Técnicas	Instrumentos	Participantes
Consulta documental (convencional)	• Revisión del proyecto • Cuadernos viajeros (tomos 1, 2 y 3)	Estudiantes y familias
Entrevista individual (convencional)	• Cuestionario semiestructurado, “Mi experiencia del Cuaderno Viajero”.	Familias, estudiantes y docentes.

Resultados

La presente sección aborda la presentación, el análisis crítico y la interpretación de los hallazgos derivados de la sistematización de la experiencia significativa: El Cuaderno Viajero como estrategia de memoria cultural, tradición oral y construcción colectiva, desarrollada en la Institución Educativa Técnica Carlos Blanco Nassar, sede La Cabaña, en Anzoátegui, Tolima. A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos durante el proceso de sistematización:

Figura 4*Histograma de frecuencia: Tipos de expresión de tradición oral*

Nota: elaboración propia a través de Atlas ti, versión 25

Una lectura descriptiva del histograma anterior evidencia una distribución de frecuencias (tipo de estrategia utilizado por la comunidad para abordar las intencionalidades pedagógicas del

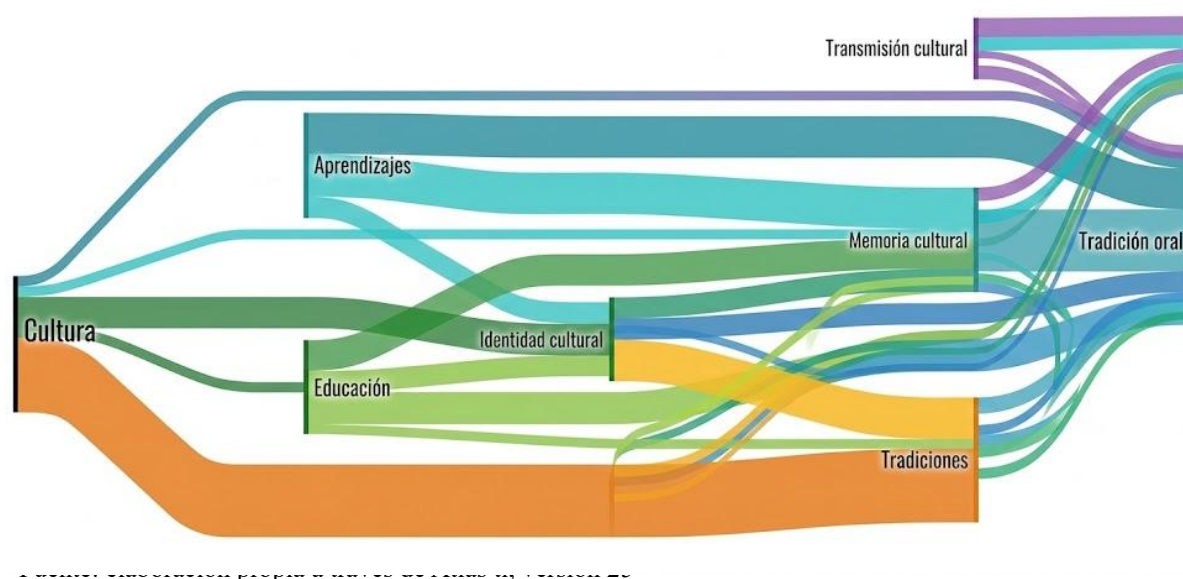
Cuaderno Viajero). La distribución muestra un claro predominio de formas breves, lúdicas y orales (adivinanzas y coplas) como modo principal de expresión en el Cuaderno Viajero. Esto sugiere una relación comunidad–escuela apoyada en géneros tradicionales, de baja exigencia escolar formal, pero alta cercanía cultural.

- Adivinanza: 44 registros.
- Copla: 31 registros.
- Poema: 12 registros.
- Trabalenguas y leyenda: 7 cada uno.
- Refrán: 6
- Receta y dibujo: 5 cada uno.
- Resto de categorías (mito, chistes, canción, relato, fábula, etc.): frecuencias entre 3 y 1.

La curva es fuertemente asimétrica: dos barras muy altas (adivinanza y copla), una barra media (poema) y una larga lista de géneros poco frecuentes.

Figura 5

Mapa de Sankey: Entrevistas comunidad educativa



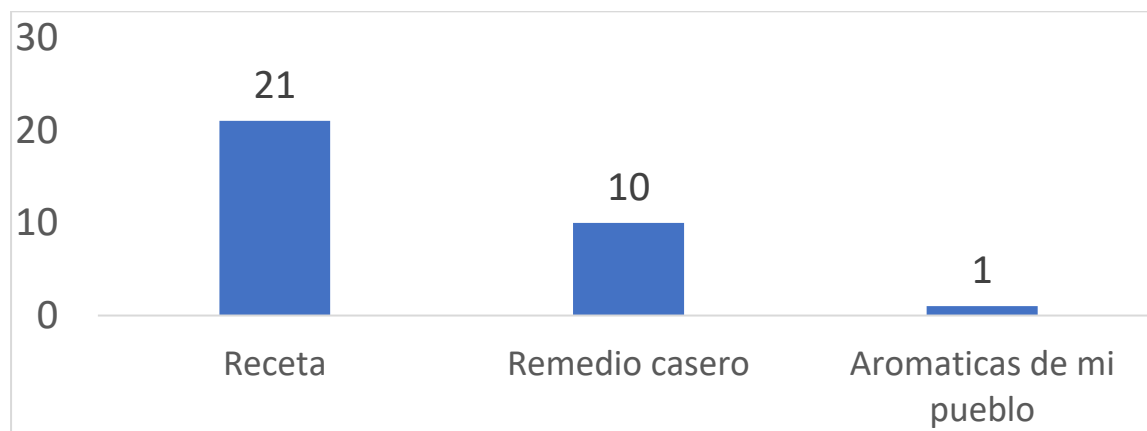
El diagrama de Sankey representa las relaciones de coocurrencia y flujo de sentido entre categorías centrales emergentes del análisis cualitativo. Visualmente, esta figura se organiza en tres

niveles secuenciales, que permiten observar cómo la categoría inicial ‘cultura’ se articula progresivamente con procesos educativos, identitarios y de transmisión intergeneracional.

En el primer nivel, la categoría ‘cultura’ aparece como nodo de origen, desde el cual se desprenden flujos hacia ‘aprendizajes’ y ‘educación’. El grosor de los flujos indica una alta recurrencia de referencias que vinculan la cultura del territorio con los procesos formativos, evidenciando que los aprendizajes no se construyen de manera aislada, sino anclados a los saberes culturales de la comunidad. En el segundo nivel, los flujos provenientes de ‘aprendizajes’ y ‘educación’ convergen y se entrecruzan con la categoría ‘identidad cultural’. Este cruce visual muestra que la identidad no emerge de una única vía, sino de la interacción dinámica entre experiencias educativas y aprendizajes significativos, tanto escolares como comunitarios.

En el tercer nivel, la identidad cultural se proyecta hacia tres categorías finales: memoria cultural, tradiciones y transmisión cultural, las cuales, a su vez, confluyen en la tradición oral. El grosor predominante de los flujos hacia tradición oral indica que esta se constituye como el principal canal de consolidación y circulación de la cultura, funcionando como síntesis del proceso. Desde una lectura estrictamente descriptiva, el diagrama evidencia una estructura relacional no lineal, donde los flujos se superponen y retroalimentan, mostrando que los procesos culturales y educativos se configuran de manera sistémica y no jerárquica.

Figura 6
Costumbres y prácticas sociales por tipo



Fuente: elaboración propia a través de Atlas ti, versión 25

La gráfica de barras presenta la frecuencia de tres tipos de prácticas culturales registradas en el Cuaderno Viajero: recetas, remedios caseros y aromáticas de mi pueblo. Los resultados

Figura 7

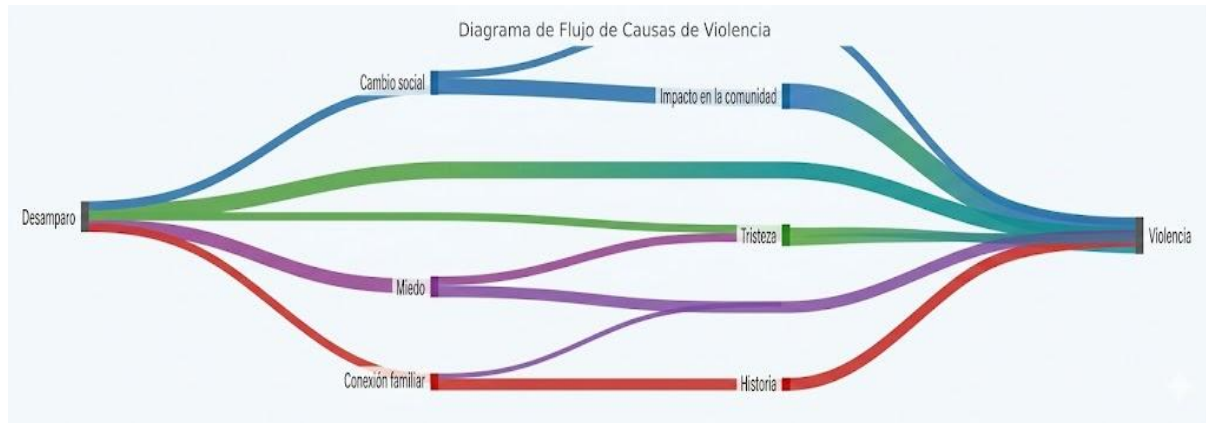
[illegible]

Asimismo, la coexistencia de términos asociados al cuerpo y la emoción (dolor, relato, historia, aborrecido, pesadez) con aquellos vinculados a la alimentación y la preparación indica

que los contenidos no se limitan a lo instrumental, sino que integran dimensiones emocionales y narrativas.

Figura 8

Diagrama de Sankey: Relaciones de flujo entre categorías socioemocionales, narrativas y contextuales



Nota. Fuente: elaboración propia a través de Atlas ti, versión 25.

El diagrama de Sankey representa las relaciones de flujo entre categorías socioemocionales, narrativas y contextuales que emergen del análisis cualitativo. Visualmente, el diagrama se organiza en una secuencia que inicia en experiencias emocionales y sociales, transita por procesos de significación y culmina en la categoría ‘violencia’, que aparece como nodo de convergencia final.

En el extremo izquierdo se identifican categorías de experiencia primaria como ‘desamparo’ y ‘cambio social’, desde las cuales se desprenden flujos hacia categorías intermedias. El ‘desamparo’ se conecta con ‘miedo’ y ‘conexión familiar’, mientras que el ‘cambio social’ se vincula con ‘impacto en la comunidad’. Estas relaciones iniciales indican que las experiencias de vulnerabilidad y transformación social son puntos de partida relevantes en los relatos analizados.

En un nivel intermedio, las categorías ‘miedo’, ‘conexión familiar’ e ‘impacto en la comunidad’ se proyectan hacia categorías narrativas y emocionales como ‘tristeza’ e ‘historia’. El grosor de los flujos sugiere que estas emociones y narrativas funcionan como mediaciones que permiten elaborar y comunicar las experiencias vividas. Finalmente, todas las categorías convergen en ‘violencia’, que se presenta como el nodo con mayor densidad de entrada. Esta convergencia visual indica que la vivencia común de la violencia se configura como un eje articulador de los

relatos, sintetizando experiencias emocionales individuales, impactos comunitarios y memorias históricas.

Figura 9

Emociones y contenidos identificados en la revisión documental



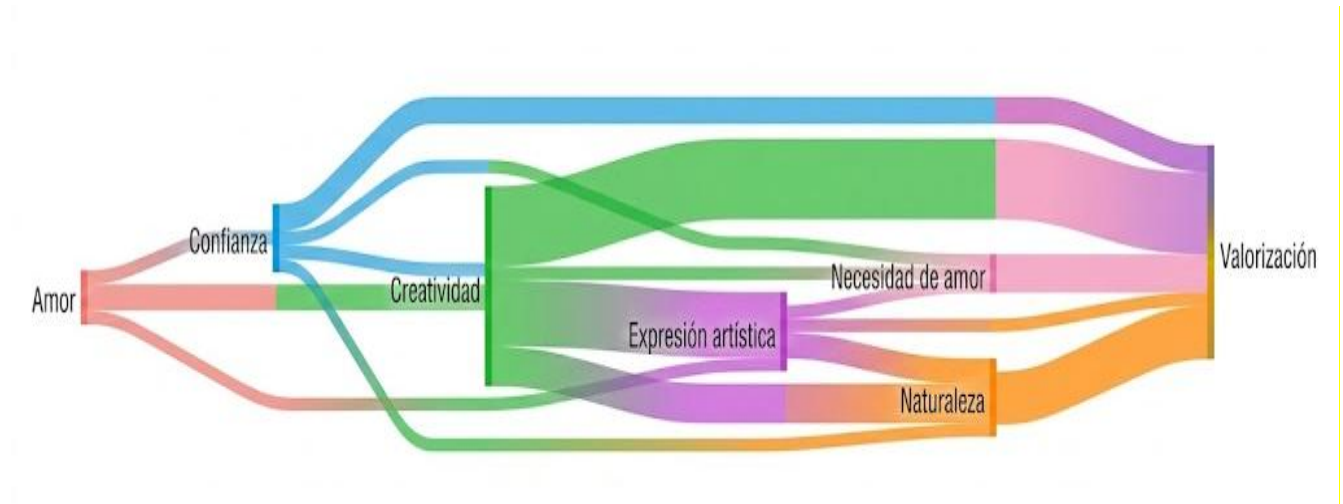
Nota. Fuente: elaboración propia a través de Atlas ti, versión 25.

La nube de palabras se organiza en dos campos semánticos claramente diferenciados: ‘emociones identificadas’ y ‘contenidos’. En el campo de ‘emociones’ identificadas, las palabras con mayor peso visual son alegría y tristeza, lo que indica que estas emociones presentan la mayor frecuencia en los relatos analizados. En un segundo nivel de recurrencia aparecen términos como miedo, orgullo, preocupación, interés e inquietud, así como emociones asociadas a la sorpresa (asombrar). Esta distribución evidencia la coexistencia de emociones de valencia positiva y negativa, configurando un espectro emocional amplio y diverso.

En el campo de ‘contenidos’, las palabras más recurrentes son región, Palomar, arriero, historia, familia y escuela, lo que señala una fuerte centralidad del territorio, la memoria histórica y los vínculos comunitarios en los relatos. Otros términos como vereda, cabaña, zona, niño, maestro, fiesta, celebración y construcción complementan este campo semántico, evidenciando referencias tanto al espacio físico como a las dinámicas sociales y educativas. La aparición de términos como violencia (en menor peso) indica la presencia de experiencias complejas asociadas al contexto social. La nube muestra desde una perspectiva descriptiva que los relatos del Cuaderno Viajero integran de manera simultánea emociones intensas y contenidos profundamente territoriales.

Figura 10

Diagrama de Sankey: La emoción como eje estructurante del aprendizaje



Nota. Fuente: elaboración propia a través de Atlas ti, versión 25.

El diagrama de Sankey permite observar las relaciones dinámicas entre códigos, mostrando flujos de sentido más que simples frecuencias. El nodo inicial ‘amor’ concentra el mayor peso y actúa como categoría axial, desde la cual se desprenden dos rutas principales: ‘confianza’ y ‘creatividad’. Revela que la experiencia no se limita a producir textos, sino que moviliza procesos afectivos complejos, donde la emoción es un eje estructurante del aprendizaje.

Figura 11

Universo semántico y emocional



Nota. Fuente: elaboración propia a través de Atlas ti, versión 25

La nube de palabra permite identificar campos semánticos dominantes. Se destacan tres grandes núcleos: ‘emocional–afectivo’ (amor, confianza, alegría, interés, tristeza, melancolía); ‘familiar–relacional’ (madre, padre, familia, niño, casa) y ‘territorial–natural’ (río, montaña, árbol, sol, luna, tierra). Se observa que la recurrencia de estas palabras indica que el cuaderno viajero

operó como un dispositivo narrativo de la vida cotidiana, donde los participantes no escriben para la escuela, sino desde su experiencia vital.

Discusión

En este apartado de discusión se realiza un acercamiento a los resultados derivados del proceso de sistematización, desarrollado a través del software ATLAS.ti- versión 25, su relación con el marco teórico y los antecedentes, dando respuesta a las preguntas problematizadoras y objetivos de este ejercicio investigativo. Para Torres Carrillo (2018) la sistematización de experiencias es un proceso de comprensión crítica de la práctica, entendida como producción de conocimiento pedagógico y político.

La tradición oral y la memoria cultural como mediadoras del aprendizaje

Los hallazgos del histograma de frecuencia (figura 5) evidencian una predominancia de géneros lúdicos (adivinanzas y coplas), como principales expresiones de la tradición oral del territorio. La mediación se logra a partir de la transmisión intergeneracional arraigada a las expresiones culturales de la vida cotidiana, como lo expresó un participante: “Como experiencia del Cuaderno Viajero que lo trajeron mis hijos me pareció una experiencia muy bonita del cual aprendí de la historia, adivinanzas, recetas, chistes y aporte a las historias de Palomar” (MF2).

Para Assmann (1991) la memoria comunicativa, una memoria viva, que se transmite de generación en generación, se transmite en la interacción cotidiana y perdura a través del tiempo. “La memoria comunicativa se basa en el recuerdo compartido y se transmite a través de la comunicación cotidiana” (p. 48). “Nos dejó cosas muy hermosas que nosotros llevamos acá en nuestro corazón y debemos de siempre, como que transmitirse a nuestros alumnos y a nuestra comunidad y no dejar perder esos conocimientos” (DOC1).

El Cuaderno Viajero se convirtió en una herramienta para recopilar las expresiones del territorio de los jóvenes y sus familias, brindando una oportunidad para visibilizarlas, haciéndolas parte del currículo y de la cotidianidad del territorio. Estas expresiones de la vivencia, al ser registradas terminan siendo acogidas y legitimadas por las personas del territorio, transformándolas en memoria cultural.

Para Ricoeur (2000) “la memoria es siempre memoria narrada” (p. 125), elemento que destaca cómo los sujetos y las comunidades configuran su identidad a través del relato. Es así como el Cuaderno Viajero se configura en un escenario de mediación narrativa donde las memorias de las familias y del territorio, que se escriben en solitario y de forma aislada, se entrelazan para ser memoria colectiva, capaz de fortalecer el sentido de pertenencia de los jóvenes y el arraigo del territorio.

Del Cuaderno Viajero rescato que, a pesar de que inició como una estrategia para mejorar la lectoescritura, se convirtió más que en una dinámica activa dentro de la escuela y colegio donde los estudiantes ya no lo veían como una tarea, sino como una dinámica de participación no solo de ellos, sino de sus padres, de sus vecinos, del trabajador de la casa donde ellos mismos solicitaban el cuaderno para llevarlo. No era impuesto, sino que, de cierta manera, ellos pedían el Cuaderno para compartir sus saberes, para leer, para reírse, para divertirse. Lo mismo en el salón de clase ellos disfrutaban mientras empezaban las clases donde compartían adivinanzas, chistes, conociendo historia de la región, igualmente la memoria cultural, la medicina tradicional, las recetas propias de la región. Toda esa identidad propia de una región a veces es dejada a un lado y se olvida; pero a través del Cuaderno valoran más su región y se fortalecen sus raíces e identidad cultural. (DOC2)

Los elementos que permiten este tipo de interacción, según Assman (1991), crean significados compartidos, los mismos que Calle (2019) define como un relato de transmisión intergeneracional vital, cuando incluyeron en los contenidos recetas propias, tradiciones que valoraron las raíces y fortalecieron la identidad con referencia al territorio.

También es importante tener en cuenta que en los hallazgos se observó una mínima recurrencia de géneros narrativos que impliquen mayor elaboración narrativa y cognitiva, aspecto que plantea desafíos pedagógicos y mediaciones didácticas para próximas versiones del cuaderno viajero que busquen activar procesos de memoria cultural, donde se profundice en narrativas con mayor complejidad simbólica e histórica. Esto en concordancia con Lomas et al. (1993) quienes definen el concepto sobre el Cuaderno Viajero como un escenario comunicativo cooperativo que considera fundamental que para el intercambio de saberes se promueva una competencia narrativa con mayor nivel de complejidad.

En resonancia con lo anterior, se evidencia que el diagrama Sankey (figura 6) donde se analizaron las entrevistas realizadas a los docentes y padres de familia, muestra un Cuaderno Viajero capaz de operar como dispositivo articulador de la educación, la identidad y la memoria en el territorio. Este hallazgo se relaciona con el postulado de De Sousa (2019b) sobre la importancia de reconocer un pluriverso de conocimientos, donde los saberes inmersos en la escuela ese saber académico, se entretajan con los saberes del territorio para fortalecer la identidad.

Su mecanismo de mediación cultural ofrece un marco vivo de significados, capaz de atravesar los procesos de aprendizaje, donde el saber escolar dialoga con el saber comunitario a través de la activación de un ejercicio consciente de recuperación del pasado, como memoria significativa que resignifica en el presente las prácticas, costumbres y relatos. Como lo expresó un participante: “nos encontramos en ciertos sitios como lo fue el comedor, después de la cena para compartir con el Cuaderno Viajero, para contar las historias, para rescatar todos esos saberes de tradición oral que tenían nuestros ancestros, que tenían nuestros abuelos” (MF5).

La tradición oral como nodo de cierre en el diagrama de Sankey (figura 6), evidencia cómo la oralidad es el mecanismo protagonista de circulación de la memoria cultural, confirmando que el aprendizaje, cuando se ancla en la palabra hablada, el relato y la experiencia compartida, adquiere mayor sentido, afectividad y arraigo territorial. Es así como, siguiendo la línea de Torres Carrillo (2018), esta sistematización demuestra que el Cuaderno no es solo un registro, sino un tejido social que reconstruye la historia de los territorios.

La cocina como un espacio privilegiado de transmisión intergeneracional

Desde una perspectiva comprensiva, la predominancia de las recetas tradicionales puede interpretarse como una manifestación de la memoria cultural encarnada en la vida cotidiana. La cocina se configura como un espacio privilegiado de transmisión intergeneracional, donde las prácticas familiares configuran narrativas capaces de articular la memoria del presente y del pasado, ya que cada receta no solo transmite un procedimiento, sino una historia familiar, un afecto y un sentido de pertenencia al territorio (Ricoeur, 2000).

“En el tiempo de la niñez éramos felices cuando se alistaba para hacer la natilla porque era una unión de familiares y hermanos y se rifaba la lambida de la olla, esto era muy bonito” (Recuerdos navideños – Tomo II, 37).

En mi casa, los tamales eran típicos en el cumpleaños de mi papá, el 24 de junio, precisamente el día del tamal y en diciembre donde mi mamá los hacía y nos enviaba a repartir a los vecinos porque eran tiempos de compartir. Los vecinos también nos daban tamales, pero disfrutaban llevando tamales porque nos daban galletas y dulces y eso nos hacía felices. Extraño mucho esos tiempos, especialmente a mis papás. (Receta de tamales, Tomo II, 35-36)

En consonancia con Assmann (1991), las recetas y los remedios caseros se inscriben inicialmente en la memoria comunicativa, al transmitirse de generación en generación mediante la oralidad y la práctica cotidiana. El Cuaderno Viajero permite su tránsito hacia la memoria cultural, al registrarlas por escrito, otorgándoles permanencia y reconocimiento dentro del espacio escolar. Este paso de lo oral-práctico a lo escrito-pedagógico evidencia cómo la estrategia resignifica saberes tradicionalmente relegados a la esfera doméstica. La distribución de frecuencias de práctica evidencia, aparte de las recetas, una presencia significativa de remedios caseros, preparaciones que refuerzan el argumento planteado anteriormente.

La presencia significativa de los remedios caseros refuerza esta interpretación, ya que estos saberes se vinculan directamente con el cuidado del cuerpo, la salud y la relación con la naturaleza. Al realizar el proceso de revisión documental del cuaderno viajero, se encontraron preparaciones caseras relacionadas con propiedades curativas y especificando para qué tipo de casos utilizarlas, todas a base de plantas. “Para el dolor de muela clavos y ajo” (Dolores menstruales, Tomo III, 36)

“Mi abuelita, cuando algo nos caía mal, nos daba agua de apio; ponía a hervir el agua por cinco minutos y nos la daba para mejorarnos; y esa bebida es muy buena”. (Indigestión, Tomo III, 44)

Su registro en el Cuaderno Viajero da cuenta de una forma de conocimiento situada, que responde a las necesidades reales de la comunidad y que dialoga con lo que De Sousa (2019b) denomina ecología de saberes, en la cual los conocimientos populares y tradicionales poseen la misma dignidad epistemológica que el saber científico.

Por su parte, la baja frecuencia de la categoría ‘aromáticas de mi pueblo’ no debe interpretarse como una ausencia de este saber en la comunidad, sino como un indicador que estos conocimientos requieren mediaciones pedagógicas más explícitas para ser activados. Este hallazgo

abre una oportunidad de profundización curricular, especialmente en áreas como ciencias naturales y educación ambiental, donde el territorio puede convertirse en un laboratorio vivo de aprendizaje. Se plantea como sugerencia para otros tomos.

Freire (1991), en su concepción de la pedagogía crítica, plantea que la inclusión de las recetas y los remedios caseros en el ejercicio educativo es sinónimo de una práctica de educación contextualizada, donde la experiencia concreta de los sujetos potencia el proceso de aprendizaje; “leer el mundo precede a leer la palabra” (p. 87). La vida cotidiana es un escenario capaz de tejer sentidos y prácticas culturales que se entrelazan con la escuela y enriquecen la lectura del mundo.

Este hallazgo refuerza la comprensión del Cuaderno Viajero como una práctica pedagógica transformadora, que legitima los saberes familiares, fortalece la memoria cultural y consolida la relación comunidad–escuela desde una perspectiva de diálogo de saberes y justicia cognitiva.

La dimensión afectiva desde los sentires que viajan a través del cuaderno viajero

Uno de los hallazgos más significativos de esta sistematización es la emergencia del componente emocional, el cual se pudo evidenciar que transversalizó los diferentes contenidos de los tomos del cuaderno viajero. En ellos se reflejó un vínculo con todo lo relacionado al tema en mención. Por ejemplo, las recetas evocaban añoranzas porque marcaban la historia de vida familiar; las historias del territorio se relacionaban con tristeza debido a que los relatos hicieron mención a épocas de violencia que impactaron de manera negativa a la comunidad.

Lo anterior se evidencia en el análisis de relaciones que arrojó el diagrama de Sankey (figura 11), el cual muestra que categorías como amor, confianza, creatividad y valorización no solo aparecen de manera recurrente, sino que estructuran los flujos de sentido del proceso pedagógico. Esta identificación y expresión de emociones como amor, confianza e interés se alinea directamente con el concepto de conciencia emocional propuesto por Bisquerra (2003, 2018). Para este autor, esta competencia implica la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones, identificarlas y etiquetarlas. El Cuaderno Viajero se convierte así en un material didáctico (Bisquerra, 2019) que facilita la toma de conciencia emocional, ofreciendo un espacio seguro para la autoexpresión y el reconocimiento de la vida afectiva.

La presencia de emociones complejas como la tristeza y la melancolía, en los cuadernos, demuestra que la estrategia no solo filtra lo positivo, sino que permite la expresión de la gama

completa de sentimientos. Esto tiene una implicación directa en la regulación emocional (Bisquerra, 2018), que es la capacidad de manejar las emociones de forma apropiada. Al verbalizar o escribir sobre estas emociones, el estudiante inicia un proceso de afrontamiento y autonomía emocional, encontrando un equilibrio entre la dependencia y la desvinculación, y usando la expresión como una estrategia para el bienestar subjetivo (Bisquerra, 2008).

El hecho de que el ‘amor’ sea la categoría seminal que conduce a la ‘confianza’ resuena con los postulados de Freire (1968), para quien la práctica de la libertad requiere del diálogo y la concienciación. La confianza, en este contexto, es la precondition emocional que permite la creatividad y la libre expresión. El Cuaderno viaja de la escuela al hogar y viceversa, haciendo de la familia un contexto fundamental para el desarrollo de las habilidades emocionales, tal como lo subraya Bisquerra (2005) al señalar que el desarrollo de la inteligencia emocional comienza en el hogar a través de interacciones adecuadas entre padres e hijos.

La convergencia final en la ‘valorización’ no es solo un resultado cognitivo, sino una manifestación de la autoestima y la autoconfianza, componentes esenciales de la autogestión y las habilidades de vida y bienestar, dentro del modelo de competencias emocionales (Bisquerra, 2003). El aprendizaje se integra, ya que el conocimiento cultural y la tradición oral se valoran no por obligación, sino por la carga afectiva que estos conllevan.

Desde el enfoque de la educación emocional, Bisquerra (2003) define la conciencia emocional como “la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás” (p. 15). La posibilidad de expresar emociones como amor, alegría, tristeza o melancolía en los relatos del Cuaderno Viajero evidencia que la estrategia funcionó como un espacio seguro para el reconocimiento y la verbalización de la experiencia emocional de los participantes.

La confianza resulta especialmente relevante y se configura como una condición pedagógica que habilita la creatividad y la expresión artística, y que conduce finalmente a la valorización. Este hallazgo se articula con los postulados de Freire (1968), quien afirma que “no hay diálogo sin amor” (p. 98) y que toda práctica educativa transformadora debe sustentarse en relaciones de respeto, afecto y confianza mutua. En este sentido, el Cuaderno Viajero no solo promueve aprendizajes académicos, sino que se constituye en una práctica pedagógica humanizadora.

Asimismo, la presencia de emociones de tonalidad melancólica indica que la estrategia no se limita a recoger experiencias positivas, sino que acoge la complejidad de la vida emocional. Tal como señala Bisquerra (2018), “expresar las emociones es el primer paso para poder regularlas” (p. 23), lo cual refuerza el valor del Cuaderno Viajero como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales básicas para la vida. Estas pueden ayudar a los estudiantes a mejorar en sus procesos de convivencia y de relación con su entorno en la cotidianidad sus territorios.

Conclusiones

Los hallazgos le confirman al equipo de sistematización que el Cuaderno Viajero tuvo la capacidad de trascender su función inicial como estrategia de lectoescritura para convertirse en un dispositivo pedagógico, cultural y afectivo que articuló la memoria cultural con la tradición oral, y la educación emocional en el contexto territorial. Esta integración de saberes locales y académicos responde a lo que De Sousa (2010) describe como una "ecología de saberes", la cual propone el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos más allá del rigor científico, permitiendo que la escuela se nutra de las experiencias y realidades territoriales. La tradición oral cumplió un rol mediador del aprendizaje al activar saberes culturalmente significativos. La dimensión afectiva (categoría emergente) sostuvo la participación, la creatividad y el sentido de la experiencia; y la relación comunidad - escuela se resignificó como una construcción colectiva basada en el diálogo, el reconocimiento mutuo y la corresponsabilidad, en la que la familia asumió su rol coeducador activo en el proceso educativo.

Los resultados de la sistematización no solo permiten comprender el impacto de la experiencia, sino que abren el camino hacia las conclusiones del estudio, donde se profundiza en el Cuaderno Viajero como práctica pedagógica transformadora, en la necesidad de su institucionalización para garantizar sostenibilidad e incidencia, y en las implicaciones curriculares, emocionales y territoriales que se derivan de su proyección como estrategia educativa situada en contextos rurales y ¿por qué no? urbanos.

Los hallazgos obtenidos en la sistematización dan cuenta que el Cuaderno Viajero no operó simplemente como un soporte didáctico, sino como un dispositivo pedagógico heterogéneo con la capacidad de trascender la alfabetización funcional. Se constituyó como un puente entre la cultura académica y la cultura experiencial, materializando lo que De Sousa (2010) define como la

"sociología de las ausencias" y la "ecología de saberes". Al rescatar la memoria local, el Cuaderno otorgó presencia y validez a conocimientos que históricamente han sido marginados por el currículo oficial, permitiendo una democratización del saber en el territorio.

La tradición oral, lejos de ser un mero recurso folclórico, actuó como el motor de una competencia comunicativa integral. Según Lomas (1999), enseñar lengua es, fundamentalmente, enseñar a "hacer cosas con palabras" para intervenir en el mundo. El Cuaderno Viajero permitió que los estudiantes y sus familias se apropiaran del lenguaje para narrar su identidad, transformando el acto de escribir en un ejercicio de ciudadanía crítica donde la voz del sujeto rural —y potencialmente urbano— adquiere un peso político y social dentro de la escuela. Se logró invertir la jerarquía pedagógica tradicional, ubicando la historia de la vereda Palomar en el centro del proceso formativo, lo que permitió el fortalecimiento del arraigo territorial y la identidad colectiva de los jóvenes (Hernández Moreno, 2019).

La dimensión afectiva, identificada como categoría emergente, se revela como el soporte neurofisiológico y social de la experiencia. Siguiendo a Bisquerra (2000), la educación emocional no es un complemento, sino un eje transversal necesario para el desarrollo de la personalidad integral. El cuaderno generó un "clima emocional de aula" extendido al hogar, donde la curiosidad, el afecto y el reconocimiento mutuo sostuvieron la persistencia en el proceso educativo. El hallazgo confirma que no hay aprendizaje significativo sin una base emocional que vincule al sujeto con su objeto de estudio.

La resignificación de la relación escuela-comunidad, bajo el principio de corresponsabilidad, sugiere que la familia no es un agente pasivo, sino un "coautor" del currículo. Esta construcción colectiva desafía la visión tradicional de la educación y exige una institucionalización que no burocratice la experiencia, sino que la proteja. La proyección del Cuaderno Viajero como práctica transformadora implica reconocer que la escuela debe ser un espacio de hospitalidad pedagógica, donde el contexto (rural o urbano) dicte el sentido de los contenidos y no a la inversa.

Propuestas

La sostenibilidad del Cuaderno Viajero, como eje transformador de la vida institucional, no debe entenderse como un esfuerzo aislado, sino como una apuesta política y pedagógica que

requiere su formalización dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Al institucionalizar esta estrategia, la escuela trasciende la enseñanza técnica de la lengua para convertirse en un centro de mediación cultural donde el currículo se "territorializa". Esta transversalización permite que todas las áreas del conocimiento —desde las ciencias sociales hasta las naturales— encuentren en el cuaderno un insumo vivo para abordar saberes situados, dotando de un dinamismo inédito al impacto escolar.

Bajo esta perspectiva, la integración de la estrategia actúa como un antídoto contra la fragmentación del saber. Siguiendo el planteamiento de Lomas (2006), es imperativo que la escuela reconozca y valide los capitales culturales que los estudiantes portan desde sus hogares; de lo contrario, se corre el riesgo de caer en la alienación pedagógica, donde el alumno percibe el conocimiento escolar como algo ajeno y distante a su realidad. Al institucionalizar el Cuaderno Viajero, se garantiza que la voz de la familia y la memoria de la vereda Palomar no sean invitados temporales, sino protagonistas permanentes de un currículo que educa para la libertad y el reconocimiento mutuo, consolidando así una práctica educativa que es, en esencia, un ejercicio de justicia social y pertinencia territorial.

Dado que los hallazgos sugieren que la estrategia puede ser aplicable en contextos urbanos, se propone crear una ‘Red Interinstitucional de Cuadernos Viajeros’ que ayude establecer intercambios de cuadernos entre escuelas rurales y urbanas. De esta forma los estudiantes de la vereda Palomar puedan compartir su memoria biocultural, mientras que estudiantes urbanos narrarían sus propias memorias de barrio o migración, generando un ejercicio de traducción intercultural.

Esta propuesta se fundamenta en la convicción de que el Cuaderno Viajero posee un potencial de escalabilidad que trasciende las fronteras de la ruralidad, permitiendo su implementación en contextos urbanos como una herramienta de cohesión social y diálogo de saberes. La creación de una ‘Red Interinstitucional de Cuadernos Viajeros’ no solo busca expandir el alcance de la estrategia, sino institucionalizar un puente pedagógico entre realidades diversas. Bajo este modelo, el intercambio de cuadernos entre escuelas rurales y urbanas se convierte en un dispositivo de justicia curricular, donde los estudiantes de la vereda Palomar actúan como custodios de una memoria biocultural invaluable, mientras que sus pares en la ciudad aportan relatos sobre la vida barrial, los procesos de migración y la reconfiguración de la identidad en la urbe.

Este intercambio trasciende la mera comunicación de anécdotas para transformarse en un profundo ejercicio de traducción intercultural, un concepto clave en la teoría de De Sousa (2010). Al poner en contacto estas dos realidades, se fomenta una comprensión mutua que desafía los prejuicios y la fragmentación social, permitiendo que la escuela sea el escenario donde se reconozca que el conocimiento es plural y situado. En última instancia, esta red interinstitucional promueve una educación para la ciudadanía que valora la diferencia como una riqueza pedagógica, permitiendo que tanto el campo como la ciudad se lean y se escriban mutuamente en un ejercicio de reconocimiento y dignidad colectiva.

Se propone articular el proyecto de educación familiar para fortalecer el rol de la familia dentro de la vida institucional no solo como coeducadora, sino también como actores importantes de la conservación de la memoria del territorio. Con esta propuesta se profundiza en la dimensión afectiva y el rol de la familia como coautora del currículo. Bisquerra (2000) sostiene que la educación emocional potencia el desarrollo humano esencial. Por su parte, Assmann (1991) destaca al orador como custodio del saber.

Con las familias se sugiere el desarrollo de talleres de "Activación de la memoria", dirigidos a padres y abuelos, donde ellos no solo escriban en el cuaderno, sino que lideren círculos de palabra o grupos focales en la escuela que permitan formalizar su rol como custodios de la memoria y mediadores del aprendizaje, fortaleciendo el vínculo emocional que el Cuaderno ya ha iniciado.

En la sistematización de la experiencia, la dimensión afectiva emergió no como un elemento secundario, sino como el soporte que garantiza la participación y la persistencia en el proceso educativo. Para fortalecer esta línea, se propone que el Cuaderno Viajero se formalice como un laboratorio de competencias emocionales, donde el acto de narrar la memoria familiar sirva para identificar, expresar y regular emociones en un entorno seguro. Según Bisquerra (2000), la educación emocional debe ser un proceso continuo que potencie el desarrollo integral. Bajo esta premisa, el Cuaderno permite que el estudiante no solo aprenda conceptos, sino que desarrolle una conciencia emocional al conectar sus relatos con los sentimientos de orgullo, arraigo o superación que emanan de su historia territorial.

Asimismo, esta propuesta argumenta que el Cuaderno funciona como un generador de 'clima emocional', extendiendo el bienestar del aula hacia el hogar. Al involucrar a la familia en la escritura, se activa lo que Lomas (2014) describe como el valor relacional del lenguaje: la palabra

escrita se convierte en un vehículo de afecto y reconocimiento entre generaciones. Esta interacción reduce la alienación y fortalece la autoestima del alumno, quien ve su realidad validada por sus padres y maestros.

Referencias

- Assmann, J. (1991). *Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen* [Memoria cultural: Escritura, recuerdo e identidad política en las altas culturas antiguas]. C. H. Beck.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar* (6ª. ed.). Ed. Wolters. <https://corporacionlaudelinaraaneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. <https://acortar.link/7dSg6X>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional: Conceptos fundamentales. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 3(6), 28–36. https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf?utm_source
- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2018). Educación emocional para el desarrollo integral en secundaria. *Aula de Secundaria*, (28), 12-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6555795>
- Bisquerra, R. (2019). Universo de emociones: Un material didáctico para la educación emocional. *Cuadernos de Pedagogía*, (499), 105-111. <https://acortar.link/2RRDJI>
- Calle, M. (2014). *Tradición oral, memoria y etnoeducación: Un camino hacia la identidad*. Editorial Universitaria.
- Calle Gómez, D. M. (2019). Relato, transmisión intergeneracional y pedagogía de la memoria: Experiencias en contextos de conflicto. *Revista Praxis*, 29(2), 1-15.
- Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. (2023). *Cuadernos viajeros: Universos de memoria y niñez. Propuesta conceptual, pedagógica y metodológica*. Alcaldía Mayor de Bogotá.

http://centromemoria.gov.co/wp-content/uploads/2023/11/CUADERNOS_VIAJEROS_Conceptual.pdf

Congreso de la República de Colombia. (23 de julio de 2025). Ley 2491 de 2025. Por la cual se incorpora a los proyectos educativos institucionales el componente de competencias socioemocionales en Colombia y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial 53.190

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.

De Sousa Santos, B. (2019a). *Educación para la democracia*. Ediciones Morata.

De Sousa Santos, B. (2019b). *Construyendo las Epistemologías del Sur: Para un pensamiento alternativo de alternativas*. CLACSO.

Freire, P. (1968). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido* (3.^a ed.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970).

Fundación Carulla aeioTU. (2015). *Cuaderno viajero de los niños (Código: EE-PT-49-V.001)*. Red aeioTU. <https://red.aeiotu.org/wp-content/uploads/2021/01/M-ORGPEDAGOGICA-1-EE-PT-49-Cuaderno-Viajero-de-los-ninos.pdf>

Hernández Moreno, M. A. (2019). Las brumas de la memoria: Aproximación a la construcción de memoria colectiva. *Apuntes: Revista de Estudios sobre Patrimonio Cultural*, (29), 123-145. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.APU37.bmor>

Lomas, C., Osoro, A., & Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: Teoría y práctica de la educación lingüística* (Vol. 1). Paidós.

Lomas, C. (2006). *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se)*. Editorial Magisterio.

Martorelli, S. P. (2012). *El cuaderno viajero: aporte al fortalecimiento de la memoria biocultural de los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Distrital El Verjón* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/448>

Montoya, S. (2018). *El cuaderno viajero como dispositivo de memoria y diálogo intergeneracional entre el hogar y la escuela* [Tesis de maestría, Universidad Jesuita Antonio Ruiz de Montoya]. Repositorio Institucional UARM. <http://hdl.handle.net/20.500.12814/453>

Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Editorial Trotta.

Torres Carrillo, A. (2018). Sistematización de experiencias: Una ruta metodológica para la reflexión crítica de las prácticas. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación*, 5(1), 45-60.

Tousson, R. (2012). *La escuela y el barrio: Hacia una pedagogía de la participación comunitaria*. Ediciones del Sur.