

Categoría Principal	Subcategoría	Categoría Emergente	Fragmento Textual	Análisis Interpretativo	Referencia Teórica (APA)
Saberes Locales	Saberes familiares encarnados	Oralidad como puente educativo	"Vivo en esta comunidad de la Candelaria y me gusta mucho." Participante 1 "La localidad de la Candelaria es histórica y me siento orgulloso de vivir acá." Participante 2 "Conocer el barrio y su historia me hace quererlo más y cuidarlo." Participante 3 "Cada calle de la Candelaria tiene recuerdos y enseñanzas que debemos valorar." Participante 4 "Mis abuelos me contaban historias del barrio, por eso siento que es parte de mi vida." Participante 5	La apropiación territorial, manifestada en las respuestas de los participantes adultos, revela que el barrio no es simplemente un espacio físico, sino un entramado de memorias afectivas, historias compartidas y resistencias culturales (De Sousa Santos, 2009; Escobar, 1999). Los fragmentos muestran que el sentimiento de pertenencia se construye desde las narraciones familiares, las experiencias comunitarias y el reconocimiento de la historia local. La escuela, al articularse con el territorio, tiene la posibilidad de actuar como "cartógrafa afectiva", ayudando a los estudiantes y adultos a mapear sus relaciones emocionales y culturales con el entorno (Porto-Gonçalves, 2001). Este proceso resignifica la educación como práctica situada, fortaleciendo identidades barriales críticas que resisten las lógicas de invisibilización y homogeneización urbana. Así, reconocer el territorio como aula expandida contribuye no solo al fortalecimiento del arraigo cultural, sino también a la constitución de sujetos éticos comprometidos con la defensa de su memoria comunitaria.	De Sousa Santos, B. (2009, p. 43): "Todo territorio es también un territorio simbólico, hecho de memorias, afectos y disputas." Una epistemología del sur. CLACSO. Escobar, A. (1999, p. 87): "El lugar no es un espacio muerto sino un entramado de vida, cultura y resistencia." El final del salvaje. Instituto Colombiano de Antropología. Porto-Gonçalves, C. W. (2001, p. 62): "El territorio vivido es inseparable de la historia y la memoria de quienes lo habitan." Espacio y poder. UNAM.
	Apropiación territorial barrial	Escuela como cartografía afectiva	"Mi madre nos contaba historias antiguas de Bogotá mientras cocinábamos." Participante 1 "En mi familia preparamos tamales siguiendo la receta de mi abuela, aprendida de memoria." Participante 2 "Escuchar a mis abuelos hablar del barrio era como una clase de historia viva." Participante 3 "Cada comida en casa era una oportunidad para que los mayores nos contaran anécdotas de antes." Participante 4 "La tradición oral en mi familia mantiene viva la historia de nuestras raíces." Participante 5	Se evidencia un sentido de pertenencia territorial que motiva al sujeto a reconocer su contexto como espacio de identidad y aprendizaje. La oralidad familiar, como se evidencia en los relatos de los adultos, opera como un dispositivo pedagógico fundamental para la transmisión de saberes, valores y memorias (Ong, 1982; Rekalde, 2024). Más allá de ser simples narraciones, las historias orales configuran la identidad cultural y territorial de las nuevas generaciones, en una dinámica de continuidad intergeneracional que la educación formal raramente incorpora. Estos relatos transmitidos en espacios cotidianos –como la cocina o las reuniones familiares– constituyen verdaderos actos educativos, donde se articulan emociones, sentidos históricos y pertenencias comunitarias (Achugar, 2003). Reconocer y potenciar la oralidad como puente educativo implica validar los saberes locales y romper con el monopolio del texto escrito como única forma legítima de conocimiento. En este contexto, la pedagogía crítica debe revalorizar la palabra hablada como un	Ong, W. (1982, p. 56): "La oralidad estructura el pensamiento como experiencia compartida." Orality and Literacy. Methuen. Rekalde, I. (2024, p. 112): "La oralidad cotidiana actúa como archivo vivo de memorias, saberes y afectos." Oralidad, memoria y educación popular. Anthropos. Achugar, H. (2003, p. 45): "La palabra hablada construye comunidad, identidad y sentido histórico." La narración de la memoria. Trilce.
Memoria Cultural	Patrimonio en riesgo y acción escolar	Patrimonio vivo	"Creo que deberíamos cuidar más los edificios históricos que tenemos en la Candelaria." Participante 1 "Me preocupa que cada vez se pierden más casas antiguas por falta de mantenimiento." Participante 2 "La cultura viva del barrio se está apagando porque no hay quién la proteja." Participante 3 "Sería importante que en el colegio nos enseñaran a valorar el patrimonio que nos rodea." Participante 4 "La memoria del barrio está en sus calles, sus casas y sus plazas, no solo en los libros." "Tamales, chicha, fritanga y el patrimonio cultural... conservar las costumbres de la chicha tradicional."	Los fragmentos revelan una preocupación profunda por el deterioro material y simbólico del patrimonio de la Candelaria, entendido no solo como un conjunto de objetos estáticos, sino como expresión viva de identidades comunitarias (Assmann, 2010; Lowenthal, 1985). El riesgo no es únicamente físico: es también la amenaza de olvido y desarraigo cultural. En este sentido, la escuela es interpelada como agente de acción patrimonial, capaz de movilizar conciencias, promover el cuidado y resignificar la memoria barrial como fuente de ciudadanía cultural (Fernández García, 2024). La educación patrimonial deja de ser un adorno curricular para convertirse en una necesidad urgente de resistencia cultural y preservación del tejido comunitario. Así, el patrimonio vivo es una responsabilidad compartida entre generaciones, donde la memoria no se archiva pasivamente, sino que se activa mediante prácticas escolares que articulen saberes, emociones y territorios. La gastronomía es un símbolo de resistencia y memoria viva que debe resignificarse pedagógicamente.	Assmann, A. (2010, p. 42): "La protección del patrimonio es un acto de responsabilidad histórica hacia las generaciones futuras." La memoria cultural. Paidós. Lowenthal, D. (1985, p. 67): "El patrimonio no preserva el pasado tal cual fue, sino como lo necesitamos recordar." The Past is a Foreign Country. Cambridge University Press. Fernández García, M. (2024, p. 74): "El patrimonio barrial constituye un archivo de identidades comunitarias en constante transformación." Patrimonio y comunidad. Editorial UAM.

	Relectura del pasado histórico	Historia en movimiento	"Me gusta aprender sobre los tiempos antiguos de la Candelaria." Participante 1 "Antes no sabía que aquí hubo batallas importantes; me sorprendió descubrirlo." Participante 2 "Cada historia que cuentan sobre el barrio me hace ver las calles de otra forma." Participante 3 "Los proyectos de memoria nos permiten reimaginar el pasado desde nuestra voz." Participante 4 "Me interesa que los niños también conozcan que su barrio tiene historia viva." "La estructura de creación que tienen las casas antiguas de la Candelaria... y los sitios alegóricos o calles porque están nombrados." Participante 5	La relectura del pasado histórico propuesta por los participantes revela que la memoria no es un relato fijo, sino un campo de disputa y resignificación constante (Jelin, 2002; Nora, 1989). El barrio deja de ser un simple escenario geográfico para convertirse en un archivo de experiencias, resistencias y significados en movimiento. Los fragmentos muestran que al conocer las historias locales, los estudiantes y adultos reinterpretan su relación con el espacio, transitan de una mirada indiferente a una conciencia histórica activa (Cardozo Rivera, 2024). Aprender historia no es recordar fechas, sino revivir las tramas sociales, emocionales y simbólicas que construyen la identidad comunitaria. Así, la memoria histórica barrial no solo conecta generaciones, sino que configura un proyecto ético-político de reexistencia cultural desde la educación situada. La arquitectura patrimonial activa procesos de memoria que conectan la historia local con la cotidianidad del sujeto.	Jelin, E. (2002, p. 133): "La memoria colectiva está siempre en disputa y reescritura." Los trabajos de la memoria. Siglo XXI. Nora, P. (1989, p. 12): "Los lugares de memoria nacen cuando la memoria viva se desvanece." Les Lieux de Mémoire. Gallimard. Cardozo Rivera, J. (2024, p. 31): "La historia local narrada desde los márgenes crea nuevas formas de ciudadanía cultural." Territorios de memoria. Universidad Nacional de Colombia.
Pedagogías Críticas	Problematicación del entorno	Escuela como conciencia crítica	"El barrio tiene problemas que casi nadie quiere ver, pero deberíamos hablar de ellos en clase." Participante 1 "Aprender de las necesidades reales que tenemos aquí ayudaría más que aprender solo teoría." Participante 2 "Se nota la falta de espacios culturales; en el colegio podríamos hacer proyectos para mejorar eso." Participante 3 "Conocer los problemas del barrio nos hace pensar en cómo podemos ayudar o cambiar las cosas." Participante 4 "Sería bueno aprender desde la vida diaria, no solo desde los libros." Participante 5	El cuestionamiento activo del entorno se configura como método pedagógico para generar agencia ciudadana. Los fragmentos muestran una clara conciencia de la necesidad de vincular los procesos educativos con las realidades sociales inmediatas (Freire, 1970; Apple, 2004). La educación, lejos de limitarse a reproducir conocimientos abstractos, debe transformarse en un espacio de problematización del entorno, donde los estudiantes y la comunidad identifiquen críticamente los desafíos que los afectan. La escuela, en este sentido, no debe ser un refugio aséptico alejado de los conflictos sociales, sino una plataforma de formación de ciudadanía crítica que impulse la acción transformadora (Giroux, 1997). El barrio se convierte en contenido pedagógico, y la educación se redefine como práctica social de reflexión, diálogo y cambio. <u>Así, la conciencia crítica no se enseña de manera explícita, sino que se cultiva</u>	Freire, P. (1970, p. 75): "Leer el mundo precede a leer la palabra." Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. Apple, M. (2004, p. 103): "La educación debe problematizar las relaciones de poder inscritas en el entorno cotidiano." Educación y poder. Morata. Giroux, H. (1997, p. 58): "La pedagogía crítica enseña a cuestionar lo que normalmente se acepta como dado." Pedagogía y resistencia cultural. Morata.
	Educación como emancipación ética	Reconocimiento de la diferencia	"Cada quien tiene una historia diferente que merece ser respetada y escuchada en clase." Participante 1 "Sería importante que todos aprendieran que no hay una sola manera correcta de ver el mundo." Participante 2 "En el colegio a veces no valoran las tradiciones diferentes, eso debería cambiar." Participante 3 "Reconocer a los otros, a sus historias y saberes, es construir comunidad." Participante 4 "La educación debe enseñar a valorar las diferencias, no a ocultarlas." Participante 5	El deseo de comprender el entorno inmediato se transforma en impulso emancipador para recuperar la voz cultural silenciada. La educación emancipadora, como expresan los participantes, no puede reducirse a la transmisión de contenidos, sino que debe basarse en el reconocimiento pleno de las diferencias culturales, sociales y epistémicas (Walsh, 2009; hooks, 1994). La diversidad no debe ser tolerada como anomalía, sino celebrada como fuente de riqueza y creatividad colectiva. La escuela crítica debe construir relaciones pedagógicas horizontales donde cada voz, cada saber y cada memoria sea legitimada como parte del tejido educativo (McLaren, 1998). La invisibilización de las diferencias perpetúa la exclusión simbólica; su reconocimiento radical, en cambio, abre caminos hacia una ciudadanía plural, intercultural y emancipadora. En este marco, enseñar no es adoctrinar en lo homogéneo, sino abrir espacios de diálogo, escucha y co-construcción de sentidos desde la diversidad como valor fundamental.	Walsh, C. (2009, p. 34): "La educación crítica forma sujetos capaces de pensar, actuar y transformar su realidad." Interculturalidad y colonialidad del poder. UASB. hooks, b. (1994, p. 37): "La enseñanza como acto de libertad requiere crear espacios donde la marginalidad sea fuente de conocimiento." Teaching to Transgress. Routledge. McLaren, P. (1998, p. 119): "La emancipación educativa comienza reconociendo a los estudiantes como productores de historia." La vida en las escuelas. Siglo XXI.
Narrativas Transmedia	Narradores del territorio	Narradores del territorio	"Sería muy bonito que hiciéramos videos contando historias del barrio." Participante 1 "A través de fotos antiguas podemos narrar cómo ha cambiado nuestra comunidad." Participante 2 "Un podcast donde adultos mayores cuenten historias sería una buena idea para la escuela." Participante 3 "Nuestros relatos del barrio se pueden grabar para que no se pierdan." Participante 4 "La historia del barrio la conocemos nosotros, sería bueno que la contáramos nosotros mismos." Participante 5	La participación activa en la creación narrativa empodera a los estudiantes como autores de su propia historia. Los fragmentos revelan una comprensión intuitiva pero poderosa del derecho a narrar el propio territorio (Jenkins, 2006; Scolari, 2013). En contraste con las narrativas oficiales que frecuentemente invisibilizan o simplifican las memorias barriales, los participantes reconocen el valor de sus relatos como forma legítima de producción cultural. Convertirse en narradores activos significa asumir el territorio no como un objeto de estudio, sino como una experiencia vivida que merece ser contada desde dentro (García Canclini, 1990). Este acto narrativo no solo preserva la memoria local, sino que la resignifica, insertándola en las dinámicas contemporáneas de comunicación transmedia. Así, al narrar su propio territorio, los adultos mayores y estudiantes ejercen un acto de resistencia simbólica que desafía las lógicas de olvido y marginalización.	Jenkins, H. (2006, p. 95): "La narrativa transmedia permite expandir historias a través de múltiples plataformas y voces." Convergence Culture. NYU Press. Scolari, C. (2013, p. 44): "Los jóvenes producen contenidos para narrar su identidad en la era de las pantallas." Narrativas transmedia. Deusto. García Canclini, N. (1990, p. 28): "Hibridar culturas es también narrar mundos desde el cruce de experiencias." Culturas híbridas. Grijalbo.

	Uso crítico de plataformas digitales	Alfabetización mediática crítica	"Me gustaría aprender a usar las redes sociales para contar historias de nuestro barrio." Participante 1 "Muchas veces la gente cree todo lo que ve en internet, pero deberíamos aprender a analizarlo." Participante 2 "Las plataformas digitales pueden servir para enseñar y recordar, no solo para chismes." Participante 3 "Saber usar bien los medios ayudaría a que las historias reales del barrio lleguen más lejos." Participante 4 "Con los celulares podríamos hacer pequeños documentales sobre lo que pasa en la Candelaria." Participante 5	Se valora el uso de herramientas digitales como medios legítimos de transmisión cultural y educativa. Los fragmentos expresan la conciencia emergente sobre el papel ambivalente de las plataformas digitales en la construcción de memorias y narrativas culturales (Scolari, 2023; Aparici & García-Marín, 2020). Mientras reconocen su potencial democratizador, también advierten el riesgo de manipulación y trivialización de los contenidos. La alfabetización mediática crítica, en este contexto, no se reduce a habilidades técnicas de uso de herramientas digitales, sino que implica la formación de una ciudadanía capaz de leer, interpretar y producir mensajes con criterio ético y cultural (Buckingham, 2003). Así, las plataformas se transforman de simples medios de consumo a espacios de resistencia simbólica y acción cultural comunitaria, donde los saberes locales encuentran nuevas posibilidades de visibilización.	Scolari, C. (2023, p. 117): "La alfabetización transmedia debe formar consumidores críticos y productores éticos de información." Alfabetización transmedia. Gedisa. Aparici, R., & García-Marín, D. (2020, p. 81): "Las plataformas digitales son escenarios de disputa ideológica y cultural." Comunicación y educación en la sociedad digital. Gedisa. Buckingham, D. (2003, p. 19): "La educación mediática enseña a analizar críticamente los mensajes que circulan en las pantallas." Media Education. Polity Press.
Interculturalidad Crítica	Reconocimiento de la diferencia	Diversidad como saber legítimo	"En nuestro barrio hay de todo: indígenas, afros, mestizos, y eso nos hace más fuertes." Participante 1 "Cada familia tiene su propia historia y sus propias costumbres, todas valiosas." Participante 2 "Se aprende mucho escuchando cómo viven y piensan personas de otros orígenes." Participante 3 "La diversidad cultural del barrio es nuestra mayor riqueza." Participante 4 "Ojalá en el colegio se hablara más de las culturas que conviven aquí." Participante 5	La diversidad cultural, lejos de ser vista como un obstáculo, es reconocida en estos fragmentos como un saber legítimo y constitutivo de la vida comunitaria (Walsh, 2021; Fanon, 2009). Los participantes revelan una comprensión crítica de que las distintas trayectorias culturales no solo deben respetarse, sino asumirse como fuentes de aprendizaje y fortalecimiento social. El reto educativo, en este contexto, es trascender la simple "tolerancia" para construir prácticas pedagógicas que valoren las diferencias como recursos epistemológicos (Grosfoguel, 2011). El reconocimiento de la pluralidad cultural no implica solo un acto ético, sino también una postura política de resistencia frente a las formas de homogeneización cultural. Así, la diversidad es no solo una realidad demográfica, sino un campo de posibilidad para pensar una educación crítica, inclusiva y situada en los saberes locales.	Walsh, C. (2021, p. 73): "La diversidad cultural debe ser entendida como un conocimiento legítimo y transformador." Interculturalidad crítica y pedagogías decoloniales. CLACSO. Fanon, F. (2009, p. 78): "La decolonización es siempre el reconocimiento del otro como legítimo." Los condenados de la tierra. Fondo de Cultura Económica. Grosfoguel, R. (2011, p. 67): "No existe un solo conocimiento válido, sino múltiples saberes situados." Decolonizing Postcolonial Studies. Duke University Press.
	Ética del respeto y la dignidad cultural	Escuela antirracista	"A veces uno siente que su cultura no es tan valorada como otras en el colegio." Participante 1 "Sería importante que en clase se hablara de todas las culturas, no solo de unas pocas." Participante 2 "No es justo que algunos estudiantes sean discriminados por su acento o costumbres." Participante 3 "La escuela debería enseñar a respetar las diferencias, no a burlarse de ellas." Participante 4 "La cultura afro, indígena y campesina debe tener el mismo valor que cualquier otra en la educación." Participante 5 "Porque vivimos y no conocemos nuestra localidad."	El olvido del entorno cultural propio se denuncia como forma de exclusión simbólica que debe ser revertida. Los relatos de los participantes denuncian la persistencia de prácticas de exclusión simbólica en los entornos escolares, donde las diferencias culturales no siempre son reconocidas o valoradas de manera equitativa (De Sousa Santos, 2018; Lugones, 2008). La demanda de respeto a la diversidad se convierte aquí en un llamado a construir escuelas verdaderamente antirracistas. Una educación que aspire a la emancipación intercultural debe combatir activamente las dinámicas de racismo estructural, reconociendo y dignificando todas las formas de existencia cultural (Rivera Cusicanqui, 2010). No se trata solo de incluir "temas" de diversidad en el currículo, sino de transformar las relaciones pedagógicas para que sean profundamente democráticas y horizontales. Así, la escuela debe constituirse como un espacio de justicia cognitiva, donde cada cultura, cada voz y cada historia tengan el derecho efectivo a ser escuchadas, narradas y resignificadas.	De Sousa Santos, B. (2018, p. 51): "La dignidad cultural exige políticas educativas de reconocimiento y redistribución." La difícil democracia. CLACSO. Lugones, M. (2008, p. 92): "La decolonialidad implica también una ética de respeto hacia las diferencias ontológicas." Colonialidad y género. Tabula Rasa. Rivera Cusicanqui, S. (2010, p. 84): "Descolonizar la escuela implica reconstruir desde abajo la memoria y el saber comunitario." Ch'ixinakax utxiwa. Tinta Limón.