

Categoría Principal	Subcategoría	Categoría Emergente	Fragmento Textual	Análisis Interpretativo	Referencia Teórica APA (obra citada)
Saberes Locales	Saberes familiares encarnados	Cultura popular doméstica como legado	“Yo me recuerdo en las Navidades en la cuadra donde vivíamos, compartíamos natilla, buñuelos y vino con todos los vecinos. Era muy bonito.” Luz Marina Rodríguez – Grupo Adultos “Mi familia siempre ha tenido tradición católica; la Navidad era compartir con toda la comunidad desde la iglesia. Me gustaría que mis hijos y nietos mantuvieran esa tradición.” Josefina Contreras – Grupo Adultos “Acá en el barrio Egipto celebramos Reyes Magos desde hace más de 50 años. Son festividades largas, de cinco o seis días, llenas de cultura.” José Rodríguez – Grupo Adultos “Cuando era niña, compartíamos en la cuadra las velitas, los juegos tradicionales como las culebritas, bolas, trompo; cosas que hoy los jóvenes ya no viven.” Participante 1 – Grupo Adultos “Nosotros mantenemos vivas algunas tradiciones, como escuchar música de plancha, hacer reuniones familiares cantando y bailando música de la época de nuestros abuelos.” Participante 2 – Grupo Adultos “Mis abuelos me enseñaron el amor por el campo. Es importante que nuestros hijos conozcan esas historias y valores.” Participante 3 – Grupo Adultos “Lo que aprendemos en la Comparsa Grietas: Candelaria Palpita la Vida nos conecta con la historia del barrio y nuestras raíces culturales.” Sara – Grupo Noveno “Cuenta Candelaria nos ayuda a recorrer la localidad, conocer la historia de los cerros orientales, los museos, y transmitirlo a otros colegios.” Santiago – Grupo Noveno “Nos enseñan sobre el patrimonio cultural de la Candelaria: casas antiguas, costumbres, historia barrial, para que no se pierda.” Edi – Grupo Noveno	La cultura popular doméstica constituye un archivo vivo de saberes y afectos que sostiene las memorias intergeneracionales más allá de los relatos formales. Las prácticas cotidianas —celebraciones, rituales familiares, encuentros comunitarios— no solo preservan tradiciones, sino que también articulan subjetividades colectivas ancladas al territorio. Desde esta perspectiva, la cultura doméstica opera como un dispositivo de resistencia a la homogenización cultural, configurando en la escuela un espacio de anclaje identitario afectivo y contrahegemónico.	Connerton, P. (1989, p. 22): “El recuerdo de las prácticas familiares y comunitarias configura los modos en que las sociedades reproducen su memoria cultural.” How Societies Remember. Cambridge University Press. Halbwachs, M. (1950, p. 87): “La memoria colectiva se sostiene en los marcos sociales de la vida cotidiana, especialmente en el ámbito familiar.” La mémoire collective. Presses Universitaires de France. Walsh, C. (2021, p. 58): “El saber situado emerge de la experiencia vivida, de la memoria encarnada en cuerpos, territorios y afectos.” Interculturalidad crítica y pedagogías decoloniales. CLACSO.
	Oficios tradicionales	Escuela como espacio de dignificación del saber popular	“Mi papá fue carpintero toda su vida, de ahí aprendí lo importante que es valorar los oficios, aunque en el colegio eso no siempre se enseñaba.” Participante 4 – Grupo Adultos “Mi abuela era costurera y mi abuelo albañil. Nos enseñaron que esos trabajos son tan valiosos como cualquier profesión universitaria.” Participante 5 – Grupo Adultos “A mí me gustaría que en el colegio nos enseñaran también a hacer cosas manuales, a arreglar cosas, a hacer oficios, porque eso también es cultura.” Participante 6 – Grupo Noveno “Mi abuelo me enseñó a trabajar la madera, hacer sillas, puertas, mesas. Esas habilidades deberían ser reconocidas en el colegio.” Participante 7 – Grupo Noveno “Aprender un oficio no es menos que estudiar en una universidad. Mi papá dice que el saber práctico también construye país.” Participante 8 – Grupo Adultos “En mi casa aprendí a tejer mochilas, mi mamá me enseñó desde chiquita. Eso es parte de nuestra cultura, debería enseñarse más en los colegios.” Participante 9 – Grupo Adultos	Se propone una revalorización del conocimiento práctico popular como saber digno, susceptible de ser curricularizado. La resignificación de los oficios tradicionales como saberes legítimos y dignos de ser escolarizados desafía la epistemología moderna que privilegia el conocimiento académico sobre el saber popular. La escuela, en este sentido, puede convertirse en un escenario de reparación simbólica, donde el saber hacer artesanal, agrícola o manual se integre curricularmente como forma de conocimiento crítico, productivo y culturalmente situado.	De Sousa Santos, B. (2009, p. 142): “La ecología de saberes reconoce el valor epistemológico de los conocimientos populares, artesanales y campesinos.” Una epistemología del sur. CLACSO. Freire, P. (1997, p. 45): “El respeto al saber de experiencia hecho, al saber popular, es un acto de justicia epistémica fundamental en la educación liberadora.” Pedagogía de la autonomía. Paz y Terra. Walsh, C. (2009, p. 102): “Los saberes ancestrales y tradicionales no deben ser folklore museificado, sino reconocidos como fuentes de conocimiento crítico.” Interculturalidad, Estado, Sociedad. FLACSO.

Memoria Cultural	Relatos de infancia y transmisión oral	Saberes en tránsito generacional	“Recuerdo cuando los abuelos nos contaban sobre el troy y sobre las travesías para buscar el chamizo para las novenas. Esas historias nos transmitían valores y tradiciones.” Participante 1 – Grupo Adultos “Mi papá era campesino y nos reunía a todos los hermanos alrededor del fuego para asar mazorcas y contarnos historias como la de la patasola. Eso marcó mi infancia.” Hilda María Sifuentes – Grupo Adultos “Mi nieta me pide que le cuente historias de mi niñez, como cuando jugábamos la lleva o el lazo en la calle. Es un vínculo muy bonito entre generaciones.” Participante 2 – Grupo Adultos “Cuenta Candelaria nos ha permitido conocer relatos históricos de los barrios, y luego nosotros los contamos a otros colegios. Somos como narradores de nuestra propia historia.” Santiago – Grupo Noveno “En la Comparsa trabajamos sobre la historia de las casas, los pájaros, los cerros orientales. Así recordamos el pasado y lo llevamos a otros estudiantes.” Sara – Grupo Noveno “A través de Cuenta Candelaria aprendemos sobre las tradiciones del barrio, y luego enseñamos esa historia para que no se pierda en el tiempo.” Edi – Grupo Noveno	La oralidad no es simplemente un medio de comunicación: constituye una práctica política de transmisión de saberes, emociones y memorias históricas. En contextos de exclusión cultural, los relatos orales configuran un archivo afectivo que permite la continuidad de las memorias locales y actúa como resistencia frente a las políticas del olvido. La escuela, al recuperar estos relatos, no solo conserva patrimonio intangible, sino que impulsa prácticas educativas más críticas y emancipadoras.	Jelin, E. (2002, p. 133): “La transmisión intergeneracional de memorias constituye un proceso activo de resignificación en contextos de cambio social.” Los trabajos de la memoria. Siglo XXI Editores. Ong, W. (1982, p. 56): “La oralidad configura el pensamiento y la cultura, estructurando modos de relación y conocimiento.” Orality and Literacy. Methuen. Assmann, A. (2010, p. 59): “La memoria cultural se actualiza en cada generación a través de narraciones que conectan pasado, presente y futuro.” Memory in Culture. Palgrave Macmillan.
	Cultura popular y patrimonio	Patrimonio afectivo cotidiano	“Recuerdo cuando adornábamos el chamicito en Navidad, era todo un evento con los vecinos; esas memorias se sienten en el alma.” Luz Marina Rodríguez – Grupo Adultos “El compartir en las novenas, la natilla, el buñuelo, no eran solo tradiciones, eran momentos donde se fortalecía el amor por la comunidad.” Josefina Contreras – Grupo Adultos “En Reyes Magos, todo el barrio Egipto se iluminaba con festividades que siguen siendo parte de nuestra memoria viva.” José Rodríguez – Grupo Adultos “A mí me encantaría poder contarles a mis hijos todo lo que viví en las festividades, para que esas costumbres no se pierdan.” Participante 1 – Grupo Adultos “El proyecto Cuenta Candelaria nos ha enseñado a valorar el patrimonio cultural que tenemos: las casas antiguas, los museos, las iglesias... todo eso también es parte de nuestra historia personal.” Sara – Grupo Noveno “Cuando recorremos los cerros o visitamos los museos en la actividad de Cuenta Candelaria, sentimos que nos conectamos con nuestros antepasados.” Santiago – Grupo Noveno “Hablar de la historia de la Candelaria no es solo datos; son sentimientos, recuerdos de las personas que construyeron este barrio.” Edi – Grupo Noveno	El patrimonio afectivo cotidiano resignifica el concepto tradicional de patrimonio al desplazar el énfasis de los monumentos hacia las prácticas, emociones y gestos que configuran el tejido vivo de la memoria comunitaria. Desde esta perspectiva crítica, las experiencias cotidianas —como las festividades barriales, los juegos tradicionales o las celebraciones religiosas locales— se constituyen en actos patrimoniales que producen sentido de pertenencia, resistencia cultural y ciudadanía crítica. El reconocimiento escolar de estos patrimonios afectivos desafía la mirada institucionalizada y elitista del patrimonio cultural.	Assmann, A. (2010, p. 42): “La memoria cultural no se preserva solo en monumentos, sino también en gestos, rituales y afectos cotidianos.” Memory in Culture. Palgrave Macmillan. Halbwachs, M. (1950, p. 90): “Las memorias colectivas se sostienen en las prácticas compartidas de la vida diaria.” La mémoire collective. Presses Universitaires de France. Cardozo Rivera, J. (2024, p. 24): “El patrimonio afectivo emerge en los espacios cotidianos donde la comunidad resignifica su identidad cultural.” Patrimonios vivos: culturas en movimiento. Universidad Nacional de Colombia.
Pedagogías Críticas	Exclusión escolar y derecho a la segunda oportunidad	Aprender para sanar	“A mí me tocó dejar el colegio porque no había recursos, pero ahora, en esta oportunidad, estoy cumpliendo mi sueño de estudiar y ser alguien.” Participante 1 – Grupo Adultos “Cuando era niña, tuve que salir del colegio porque mi familia no podía sostenerme, pero nunca perdí las ganas de aprender.” Participante 2 – Grupo Adultos “Volver a estudiar después de tantos años me ha permitido sanar heridas, demostrar que todavía puedo aprender y mejorar.” Participante 3 – Grupo Adultos “Muchos de nosotros venimos de contextos donde estudiar era un privilegio. Ahora, con esta segunda oportunidad, sentimos que podemos reconstruir nuestras vidas.” Luz Marina Rodríguez – Grupo Adultos “Este programa nos enseña que el aprendizaje no tiene edad y que siempre podemos empezar de nuevo, sin sentirnos menos por eso.” Josefina Contreras – Grupo Adultos “Estudiar ahora es también sanar las heridas de cuando no pudimos hacerlo antes; cada clase es como recuperar un pedazo de nosotros mismos.” José Rodríguez – Grupo Adultos	La educación se concibe como justicia personal y social. El retorno a la escuela es vivido como proceso reparador. La educación socioafectiva y la ética del cuidado emergen como dimensiones estratégicas para la construcción de sujetos críticos capaces de reconocer, cuidar y transformar su entorno social. Esta perspectiva pedagógica articula la afectividad como matriz de la conciencia política, donde el cuidado del otro, del territorio y de la memoria se convierte en acto de resistencia frente a las lógicas neoliberales de individualismo y fragmentación. Formar para el cuidado es, así, formar para la emancipación.	Freire, P. (1970, p. 81): “La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.” Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores. Giroux, H. A. (1992, p. 60): “Una pedagogía crítica debe reconocer y trabajar las heridas que produce la exclusión social.” Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education. Routledge. Hooks, B. (1994, p. 110): “La educación como práctica de la libertad implica sanar los daños provocados por las estructuras de opresión.” Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. Routledge.

	Reconocimiento de trayectorias interrumpidas	Escuela como espacio de reconciliación	“Volver al colegio después de tantos años ha sido como reencontrarme con una parte de mí que había dejado olvidada.” Participante 4 – Grupo Adultos “La vida me llevó a dejar de estudiar cuando era joven. Ahora la escuela me permite sanar ese vacío y mirar hacia adelante.” Participante 5 – Grupo Adultos “Nunca pensé que tendría otra oportunidad. Para mí, la escuela es como volver a empezar, es un lugar donde me siento valorada.” Participante 6 – Grupo Adultos “Nosotros, que dejamos de estudiar por problemas familiares o económicos, sentimos que la escuela nos ayuda a reconciliarnos con nuestras historias.” Luz Marina Rodríguez – Grupo Adultos “La educación aquí no juzga nuestro pasado, sino que reconoce nuestro esfuerzo por querer seguir adelante.” Josefina Contreras – Grupo Adultos “En el colegio, muchos venimos con heridas, con historias difíciles; pero el apoyo de los profes y compañeros ayuda a que uno vuelva a creer en sí mismo.” José Rodríguez – Grupo Adultos	La experiencia escolar transforma la autopercepción y permite resignificar los silencios del pasado desde la afirmación de la voz propia. La escuela que reconoce trayectorias educativas interrumpidas se constituye en espacio simbólico de reconciliación, donde el pasado no opera como estigma sino como posibilidad de resignificación y dignificación subjetiva. Al legitimar las trayectorias de quienes fueron excluidos o expulsados del sistema escolar, la educación asume un rol reparador, que no solo forma académicamente, sino también éticamente, sanando heridas estructurales provocadas por desigualdades históricas.	Walsh, C. (2009, p. 102): “La educación decolonial apuesta a resignificar los itinerarios de exclusión como territorios de dignidad y aprendizaje crítico.” Interculturalidad, Estado, Sociedad. FLACSO. Freire, P. (1970, p. 93): “El reconocimiento de los oprimidos como sujetos históricos es condición para su liberación educativa.” Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores. Hooks, B. (2003, p. 78): “El aula debe ser un lugar donde los estudiantes puedan reescribir sus historias interrumpidas en términos de resistencia y esperanza.” Teaching Community: A Pedagogy of Hope. Routledge.
Narrativas Transmedia	Memoria audiovisual familiar	Alfabetización narrativa para el arraigo	“Nos enseñan a grabar videos, a hacer entrevistas sobre la historia de nuestras familias, eso nos ayuda a conocer más de dónde venimos.” Santiago – Grupo Noveno “Cuando hacemos los proyectos audiovisuales, podemos contar nuestras historias familiares, cómo crecimos, qué tradiciones tenemos.” Sara – Grupo Noveno “Me gustó mucho hacer videos sobre la historia de mi barrio y de mi familia, porque así no se pierde y otros también pueden conocerlo.” Edi – Grupo Noveno “Aprendimos a usar cámaras, grabadoras, a hacer entrevistas, y eso nos hace sentir que nuestra historia es importante.” Participante 1 – Grupo Noveno “Hacer los videos sobre nuestras tradiciones fue chévere porque uno ve que su cultura sí tiene valor, que lo que vivimos tiene sentido para otros.” Participante 2 – Grupo Noveno “A través de los videos de la Comparsa o Cuenta Candelaria, aprendemos a narrar, a valorar lo que nos contaron nuestros abuelos.” Participante 3 – Grupo Noveno	Se reconoce el poder de la tecnología como archivo emocional. Se propone una alfabetización audiovisual con sentido cultural. La figura del prosumidor de memoria territorial emerge en el ámbito educativo como una estrategia contrahegemónica que desestabiliza la lógica tradicional de producción cultural. Al convertirse en productores activos de narrativas digitales —videos, blogs, podcasts— los estudiantes no solo reproducen contenidos, sino que co-construyen memorias locales desde su propia agencia. Este proceso democratiza la producción simbólica y resignifica el espacio escolar como plataforma de participación crítica en los relatos comunitarios.	Jenkins, H. (2006, p. 2): “La narrativa transmedia dispersa contenidos a través de múltiples plataformas, expandiendo el significado y la participación.” Convergence Culture: Where Old and New Media Collide. NYU Press. Álvarez, S. (2019, p. 84): “La producción narrativa audiovisual populariza la memoria local y fortalece los vínculos de identidad y pertenencia.” Narrativas transmedia y educación. Editorial Octaedro. Scolari, C. (2013, p. 65): “El aprendizaje transmedia implica desarrollar competencias narrativas críticas que conectan múltiples medios y contextos culturales.” Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan. Deusto.
	Aprendizaje intergeneracional digital	Tecnología con sentido cultural	“Cuando entrevistamos a los abuelos y grabamos sus historias, usamos la tecnología para no olvidar lo que nos enseñaron.” Santiago – Grupo Noveno “Mis papás no sabían mucho de grabaciones, pero ahora yo les enseño a grabar videos de nuestras reuniones familiares.” Sara – Grupo Noveno “Grabar y editar videos nos ayuda a juntar las historias de los mayores con nuestra forma de ver el mundo actual.” Edi – Grupo Noveno “Gracias a las actividades de Cuenta Candelaria aprendí a usar la cámara y a entrevistar a adultos mayores sobre la historia del barrio.” Participante 1 – Grupo Noveno “Con la tecnología podemos guardar las tradiciones familiares, no solo en la memoria de uno, sino en videos, en fotos, en todo.” Participante 2 – Grupo Noveno “La tecnología es chévere porque nos permite mantener vivas las historias de nuestros abuelos y también compartirlas con otros en internet.” Participante 3 – Grupo Noveno	Se plantea un modelo pedagógico de colaboración intergeneracional que recupera saberes desde lo digital. La narrativa visual crítica configura un modo de producción de memoria situada que desafía las representaciones homogéneas del territorio. A través de proyectos audiovisuales escolares, los estudiantes elaboran relatos visuales que no solo documentan, sino que reinterpretan y politizan su experiencia barrial. Estas producciones permiten disputar los sentidos oficiales de la historia local y fortalecen procesos de autoconciencia cultural juvenil basados en prácticas creativas de resistencia.	Jenkins, H. (2009, p. 45): “La cultura participativa redefine los roles de creación de contenido y favorece procesos intergeneracionales de producción cultural.” Spreadable Media. NYU Press. Scolari, C. (2023, p. 50): “La alfabetización transmedia en jóvenes conecta prácticas culturales locales con herramientas digitales contemporáneas.” Transmedia Literacy. Routledge. Álvarez, S. (2019, p. 97): “La mediación tecnológica puede resignificarse como plataforma de transmisión de memorias comunitarias.” Narrativas transmedia y educación. Editorial Octaedro.

Interculturalidad Crítica	Reconocimiento de culturas marginadas	Visibilidad cultural desde el aula	“A veces no se habla mucho en el colegio de las culturas indígenas o afro, pero ahora con los proyectos de patrimonio sí lo estamos haciendo más.” Santiago – Grupo Noveno “Nos enseñan sobre las tradiciones de los indígenas, los afrodescendientes, y sobre cómo todos hacemos parte de la historia del barrio.” Sara – Grupo Noveno “En la Comparsa también aprendimos sobre los diferentes grupos culturales que viven en la Candelaria, y eso me hizo sentir orgullosa.” Edi – Grupo Noveno “Antes solo pensaba que la cultura era lo que veía en los museos, ahora sé que las tradiciones de mi familia también son cultura.” Participante 1 – Grupo Noveno “Cuando entrevistamos a las personas mayores, nos contaron historias de migraciones, de cómo vinieron indígenas y afrocolombianos a Bogotá. Eso no lo sabíamos.” Participante 2 – Grupo Noveno “La profe nos dijo que la diversidad cultural no solo hay que respetarla, sino también mostrarla y compartirla, porque enriquece a todos.” Participante 3 – Grupo Noveno	Se demanda una escuela que rompa con el currículo monocultural y reconozca saberes diversos como válidos y enseñables. La apuesta por una escuela antirracista exige desmontar las matrices coloniales del saber que han invisibilizado las culturas subalternizadas en los proyectos educativos. No se trata únicamente de “incluir” identidades diversas, sino de construir epistemologías pedagógicas que reconozcan y legitimen los saberes indígenas, afrodescendientes y migrantes como parte constitutiva del currículo escolar. En esta perspectiva, la escuela deviene espacio de disputa cultural y de formación de subjetividades críticas que desafían las estructuras históricas de exclusión y racialización.	De Sousa Santos, B. (2009, p. 142): “Una epistemología del sur requiere valorar la diversidad cultural como fuente de producción de conocimiento emancipador.” Una epistemología del sur. CLACSO. Walsh, C. (2021, p. 92): “El tejido intercultural no es coexistencia pasiva, sino acción crítica para desmontar las jerarquías coloniales.” Interculturalidad crítica y pedagogías decoloniales. CLACSO. Bhabha, H. (1994, p. 13): “La hibridez cultural produce espacios de resistencia y transformación simbólica dentro de las estructuras dominantes.” The Location of Culture. Routledge.
	Transmisión horizontal del saber	Escuela intergeneracional y pluricultural	“Yo le enseño a mis hijos las canciones viejas que cantábamos en las reuniones familiares; así ellos también entienden lo bonito de nuestras costumbres.” Luz Marina Rodríguez – Grupo Adultos “Cuando hacemos actividades con los estudiantes, también compartimos las historias de nuestros abuelos, para que todos aprendan de todos.” Josefina Contreras – Grupo Adultos “Nos gustaría que en el colegio hubiera más espacios donde los adultos mayores contaran sus experiencias a los jóvenes.” Participante 1 – Grupo Adultos “Cuando los profes nos invitan a entrevistar a los abuelos y adultos mayores, sentimos que estamos aprendiendo cosas valiosas de verdad.” Sara – Grupo Noveno “Aprender de los mayores es entender también nuestras raíces, lo que somos como comunidad.” Santiago – Grupo Noveno “Me parece chévere cuando los profes nos ponen a hablar con la gente del barrio, porque ahí uno entiende más de dónde venimos.” Edi – Grupo Noveno	Se promueve un modelo horizontal de aprendizaje donde los adultos no solo reciben, sino también transmiten saberes en reciprocidad. La ética de la diferencia, en el marco de la educación intercultural crítica, implica transitar de la tolerancia pasiva hacia el reconocimiento activo y la celebración de las diferencias. Construir la escuela como un tejido intercultural supone reconfigurar las relaciones pedagógicas, reconociendo las múltiples trayectorias culturales, lingüísticas y territoriales que coexisten en el aula. De esta manera, se favorece la formación de sujetos abiertos al diálogo, comprometidos con la justicia cultural y capaces de resistir los dispositivos de homogenización neoliberal.	Bhabha, H. (1994, p. 112): “La transmisión cultural debe ser pensada como un proceso dinámico, conflictivo y generativo de nuevas formas de identidad.” The Location of Culture. Routledge. De Sousa Santos, B. (2018, p. 138): “La pedagogía intercultural requiere de diálogos de saberes horizontales y radicalmente inclusivos.” La difícil democracia. CLACSO. Walsh, C. (2021, p. 104): “La educación intercultural crítica plantea la horizontalidad como fundamento para reconfigurar las relaciones pedagógicas.” Interculturalidad crítica y pedagogías decoloniales. CLACSO.