

**Saberes locales, narrativa transmedia y pensamiento crítico: una propuesta pedagógica para su integración en el currículo escolar de una institución pública en Bogotá**



Liliana Duarte Roncancio

Paola Andrea Pachón Torres

Cristian Camilo Gacha Aguirre

Universidad Santo Tomás

División de Ciencias Sociales y Educación

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías críticas e intervención socioeducativa

Asesor: Eduard Andrés Quitián Álvarez

17 de mayo de 2025

**Saberes locales, narrativa transmedia y pensamiento crítico: una propuesta pedagógica para su integración en el currículo escolar de una institución pública en Bogotá**

¿Cómo fortalecer la integración de los saberes locales y la memoria cultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante el uso de la narrativa transmedia y el pensamiento crítico, en estudiantes de grado noveno (ciclo 4) de aula regular y de educación para adultos (ciclo 6) del Colegio Integrada La Candelaria IED?

Liliana Duarte Roncancio

Paola Andrea Pachón Torres

Cristian Camilo Gacha Aguirre

Asesor: Eduard Andrés Quitián Álvarez

Universidad Santo Tomás

División de Ciencias Sociales y Educación

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías críticas e intervención socioeducativa

17 de mayo de 2025

## Agradecimientos

*Agradecemos profundamente a Dios por habernos sostenido en este camino de búsqueda, aprendizaje y compromiso con la transformación educativa.*

*A nuestras familias, por su amor, paciencia y respaldo incondicional, que hicieron posible la dedicación rigurosa que esta investigación demandó.*

*Al profesor Eduard Quitián, por su orientación ética, crítica y pedagógica durante cada etapa del proceso; su acompañamiento fue clave para consolidar una mirada investigativa sensible y comprometida con la realidad educativa.*

*Al maestro Joaquín Huertas, por su generosidad, su entrega académica y su capacidad de guiarnos con firmeza, empatía y respeto. Su paciencia y exigencia nos impulsaron a alcanzar el nivel de profundidad y calidad que este trabajo requería.*

*Por último, un infinito agradecimiento a la comunidad educativa de la Institución Educativa Distrital Colegio Integrada la Candelaria, especialmente a los directivos, docentes, estudiantes de grado noveno JT y al grupo de adultos del sábado, pertenecientes a la EEF manzanas del cuidado y familias participantes, quienes abrieron con generosidad las puertas de su escuela y de sus memorias, permitiendo que esta investigación tuviera sentido, arraigo y pertinencia.*

*A todos, nuestra más sincera gratitud.*

## Resumen

La investigación se estructura en cinco capítulos que desarrollan una propuesta pedagógica crítica e innovadora para integrar saberes locales y memoria cultural en el currículo escolar mediante la narrativa transmedia y pensamiento crítico. El primer capítulo presenta el

problema de investigación, objetivos, pregunta y estado del arte, identificando tensiones entre currículo oficial y experiencias territoriales. Se fundamenta en autores como Freire, Walsh, Jelin, Jenkins y Álvarez, destacando la necesidad de una pedagogía situada.

El segundo capítulo expone el diseño metodológico desde una perspectiva sociocrítica e investigación-acción. Se describe el contexto del Colegio Integrada La Candelaria IED y se caracteriza una muestra intergeneracional que comprende población adolescente y adultos como estrategia de justicia cognitiva. Se detallan las técnicas e instrumentos de recolección de datos como entrevistas, grupos focales, encuestas y análisis documental.

El tercer capítulo desarrolla el proceso de implementación pedagógica, centrado en la creación colaborativa de contenidos transmedia. Se evidencian tensiones entre currículo y territorio, pero también el potencial transformador de las narrativas digitales para activar memorias, resignificar identidades y fortalecer la cultura estudiantil.

En el cuarto capítulo se analizan los hallazgos, mostrando cómo la narrativa transmedia, mediada por pedagogía crítica, posibilita procesos de resignificación educativa, generación de pertenencia y desarrollo del pensamiento crítico.

Finalmente, el quinto capítulo presenta conclusiones y recomendaciones. Se reafirma la viabilidad de una educación situada y transformadora, proponiendo la institucionalización de prácticas pedagógicas basadas en memorias territoriales en donde haya un trabajo en conjunto con la población estudiantil de manera intergeneracional.

### **Abstract**

This research project aims to strengthen the integration of local knowledge and cultural memory within teaching-learning processes through transmedia narrative strategies and critical thinking in students of ninth grade (cycle 4) and adults (cycle 6) at Colegio Integrada La Candelaria IED, Bogota. The study followed a critical action research methodology with a

qualitative and socio critical approach. Instruments included focus groups, semi structured interviews, and participatory observation. A didactic unit was designed around the recovery of community memories using transmedia platforms (podcasts, videos, blogs) as narrative mediators. Two intergenerational groups were addressed in urban vulnerability contexts, exploring the intersection of memory, body and territory.

The diagnosis revealed a disconnection between the official curriculum and the student's territorial experiences. The implementation of the pedagogical proposal fostered processes of identity resignification, narrative reconstruction of the environment, and critical appropriation of local history. It also enhances students' cultural perception and transformed teachers' perspectives on situated knowledge.

The critical integration of cultural memory and local knowledge through transmedia narrative proves to be a powerful strategy for democratizing symbolic production in schools, strengthening territorial identity and promoting situational, intercultural and transformative pedagogy. This project is a contribution to cognitive justice and the revitalization of public education as a space for cultural creation and emancipation.

## **Tabla de contenido**

|                                                            | <b>páginas</b> |
|------------------------------------------------------------|----------------|
| <b>Introducción e información general .....</b>            | <b>8</b>       |
| <b>1. Elementos preliminares de la investigación .....</b> | <b>11</b>      |
| 1.1. Planteamiento del problema de investigación.....      | 11             |
| 1.2. Pregunta de investigación.....                        | 14             |
| 1.3. Objetivos de la investigación.....                    | 14             |
| 1.4. Justificación .....                                   | 15             |

|                                                                                                      |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1.5. Antecedentes investigativos o estado de la cuestión.....                                        | 16        |
| 1.6. Marco teórico.....                                                                              | 20        |
| 1.6.1. Pedagogías críticas.....                                                                      | 22        |
| 1.6.2. Narrativa transmedia .....                                                                    | 24        |
| 1.6.3. Memoria colectiva y cultural .....                                                            | 26        |
| <b>2. Diseño metodológico .....</b>                                                                  | <b>28</b> |
| 2.1. Descripción de contexto y sujetos participantes .....                                           | 28        |
| 2.1.1. Contexto institucional y territorial .....                                                    | 28        |
| 2.1.2. Grupo 1: Estudiantes adolescentes (13–17 años) – Ciclo 4, grado noveno.....                   | 29        |
| 2.1.3. Grupo 2: Estudiantes adultos (20–70 años) – Ciclo 6, Estrategias Educativas<br>Flexibles..... | 30        |
| 2.2. Criterios de selección de los sujetos participantes.....                                        | 31        |
| 2.2.1. Dimensión formativa e impacto cultural de la intervención .....                               | 31        |
| 2.3. Perspectiva epistemológica: socio - crítica (pensamiento crítico).....                          | 32        |
| 2.4. Método de investigación: Investigación-Acción Educativa (IAE):.....                             | 35        |
| 2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información .....                                     | 39        |
| 2.5.1. Entrevista semiestructurada .....                                                             | 39        |
| 2.5.2. Grupo focal .....                                                                             | 40        |
| 2.5.3. Encuesta diagnóstica .....                                                                    | 40        |
| 2.5.4. Análisis documental.....                                                                      | 41        |
| 2.6. Formatos de consentimiento y validación de instrumentos .....                                   | 42        |
| <b>3. Fase 1 de la investigación acción educativa: diagnóstico .....</b>                             | <b>45</b> |
| 3.1. Descripción del proceso de recolección de información.....                                      | 45        |
| 3.2. Descripción del proceso de análisis de la información .....                                     | 46        |
| 3.2.1. El proceso analítico se desarrolló en las siguientes fases .....                              | 48        |
| 3.3. Diagnóstico del problema desde la perspectiva de estudiantes.....                               | 50        |

|                                                                                                                  |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 3.4. Diagnóstico del problema desde la perspectiva de docentes y directivos .....                                | 52        |
| 3.5. Diagnóstico del problema desde la perspectiva de directivos docentes .....                                  | 54        |
| 3.6. Cruce de perspectivas y hallazgos investigativos: ¿cuál es el problema diagnosticado? ...                   | 57        |
| 3.6.1. Categorías y subcategorías de análisis. ....                                                              | 58        |
| 3.7. Principales hallazgos del proceso de investigación.....                                                     | 60        |
| 3.7.1. Informe de Hallazgos.....                                                                                 | 60        |
| 3.7.2. Hallazgos investigativos. ....                                                                            | 61        |
| <b>4. Fase 2 de la Investigación acción educativa: planeación .....</b>                                          | <b>64</b> |
| 4.1. Descripción del proceso de diseño de la propuesta pedagógica .....                                          | 64        |
| 4.2. Descripción general de la propuesta pedagógica: ¿cómo se va a responder al problema<br>diagnosticado? ..... | 67        |
| 4.3. Socialización de la propuesta pedagógica.....                                                               | 68        |
| <b>5. Conclusiones y Recomendaciones .....</b>                                                                   | <b>69</b> |
| <b>Referencias bibliográficas .....</b>                                                                          | <b>73</b> |
| <b>Lista de Anexos .....</b>                                                                                     | <b>81</b> |

## **Introducción**

El presente informe investigativo se articula desde una necesidad urgente en los contextos escolares contemporáneos: la de resignificar la enseñanza como práctica cultural situada, que dialogue con las memorias territoriales, los saberes locales y la capacidad crítica de los estudiantes para comprender y transformar su realidad. Bajo esta premisa, el proyecto “Saberes locales, narrativa transmedia y pensamiento crítico: una propuesta pedagógica para su integración en el currículo escolar de una institución pública en Bogotá”, busca ofrecer una intervención educativa coherente con los postulados de la pedagogía crítica, la memoria cultural y la innovación metodológica mediante la narrativa transmedia.

La investigación se desarrolla en el Colegio Integrada La Candelaria IED, ubicado en el corazón histórico de Bogotá, y trabaja con dos poblaciones: adolescentes de ciclo 4 (novenio grado) y estudiantes adultos de ciclo 6. Esta configuración intergeneracional permite abordar la memoria como una práctica situada y encarnada, y los saberes locales como expresiones epistemológicas vivas que emergen desde el territorio y la experiencia. Frente al currículo



escolar estandarizado y muchas veces descontextualizado, esta propuesta busca habilitar un espacio de co-creación narrativa donde los estudiantes, como sujetos históricos, resignifiquen su identidad territorial, fortalezcan su pensamiento crítico y construyan conocimiento desde la vida.

El documento se estructura en cinco capítulos. El primero presenta elementos preliminares de la investigación: el planteamiento del problema, los objetivos, la pregunta de investigación, la justificación, el estado del arte y el marco teórico. Aquí se identifican las tensiones entre currículo oficial y experiencia territorial, y se exponen los principales aportes teóricos que fundamentan la propuesta. Destacan autores como Freire (1970), Walsh (2021), Jelin (2002), Jenkins (2006) y Scolari (2013), quienes desde diferentes campos tales como la pedagogía crítica, estudios culturales y la comunicación educativa, sustentan la articulación entre memoria, narrativa y educación.

Respecto al segundo capítulo se determina el diseño metodológico desde una perspectiva sociocrítica e investigación-acción-educativa IAE. Delimita a detalle el contexto del Colegio Integrada La Candelaria IED y se caracteriza una muestra intergeneracional (población adolescentes y adultos). Se detallan las técnicas e instrumentos de recolección de datos como entrevistas, grupos focales, encuestas y análisis documental.

En el tercer capítulo se expone el diseño metodológico, sustentado en una perspectiva socio crítica y una estrategia de investigación-acción-educativa IAE. La elección metodológica no sólo responde al enfoque epistémico, sino también al compromiso ético de investigar *con los sujetos, no sobre ellos*. Se describe detalladamente el contexto institucional y social del colegio, la selección de los participantes, y las técnicas de recolección y análisis de información, entre las que se incluyen entrevistas, grupos focales y análisis de productos narrativos digitales. La dimensión intergeneracional es un eje clave del diseño: se busca la convergencia entre memorias adultas y lenguajes juveniles como acto pedagógico de justicia cognitiva.

El cuarto capítulo presenta los hallazgos y análisis del proceso de intervención: se constata una fuerte desconexión entre la experiencia de vida de los estudiantes y el contenido escolar, así como una demanda latente por prácticas pedagógicas que reconozcan su contexto y promuevan su agencia cultural. Las narrativas que se pretenden producir en la propuesta didáctica tales como videos, podcasts, relatos digitales, e-books, post en redes sociales, evidencian la potencia educativa de las transmedia para activar la memoria local, generar sentido de pertenencia y fomentar procesos de pensamiento crítico. Se concluye que la narrativa transmedia, mediada por una pedagogía crítica, no sólo documenta memorias, sino que las transforma en herramientas educativas.

El capítulo final expone las conclusiones, recomendaciones y proyecciones del estudio. Se ratifica que una educación situada, crítica y culturalmente pertinente es posible y necesaria. Se recomienda institucionalizar procesos pedagógicos que integren saberes locales, construir políticas escolares de memoria y fortalecer la formación docente en metodologías críticas. Asimismo, se sugiere proyectar esta experiencia a otros contextos educativos urbanos, consolidando una red de escuelas narradoras del territorio.

Finalmente, este trabajo investigativo representa una apuesta ética, política y pedagógica por una escuela que enseñe desde la vida, que dignifique las voces históricamente silenciadas y que construya con sus estudiantes un horizonte educativo basado en la memoria, la creatividad y la justicia social. No se trata simplemente del acto de recordar, sino de poder narrar críticamente lo vivido para imaginar lo posible.

## **1. Elementos preliminares de la investigación**

### **1.1. Planteamiento y descripción del problema**

En el contexto educativo contemporáneo, la enseñanza enfrenta el desafío de trascender la simple transmisión de conocimientos y adoptar un enfoque que promueva el pensamiento crítico, la reflexión sobre las realidades socioculturales y la participación de los estudiantes en la transformación de su entorno. En Bogotá, este reto es particularmente evidente en los colegios públicos, donde si bien los documentos institucionales como el PEI (Proyecto Educativo Institucional) y el currículo escolar incluyen referencias a la importancia de la memoria cultural y los saberes locales, en la práctica su implementación es limitada.

Aunque existen actividades como ferias culturales, celebraciones patrimoniales y proyectos esporádicos sobre la identidad local, estas iniciativas no siempre están articuladas con el currículo formal ni se sistematizan en procesos de aprendizaje sostenibles. Como resultado, los estudiantes tienen pocas oportunidades para reconocer su identidad cultural en el ámbito escolar y conectar su experiencia cotidiana con el conocimiento académico, lo que limita su desarrollo como sujetos críticos en lo cognitivo y sociopolítico y su capacidad para reflexionar sobre su papel en la sociedad, al no integrar los saberes locales en procesos integrales reduciendo su capacidad de comprender críticamente su realidad y de construir sentidos desde su propia cultura.

Esto se evidencia en la prevalencia de enfoques pedagógicos estandarizados que otorgan prioridad a contenidos generales sobre historia y cultura nacional, dejando en un

segundo plano la enseñanza de saberes locales y las experiencias cotidianas de los estudiantes en sus comunidades.

En el contexto del Colegio Integrada La Candelaria IED, se identifica una problemática persistente relacionada con la desconexión entre el currículo escolar formal y las realidades culturales, sociales y territoriales de los estudiantes, tanto del aula regular (ciclo 4) como de educación para adultos (ciclo 6). A pesar de habitar una zona históricamente rica en memoria comunitaria, con narrativas de resistencia, cuidado y construcción popular, estas vivencias no se reconocen como parte legítima del proceso educativo. Esta carencia se manifiesta en la escasa integración de los saberes locales y las memorias colectivas en las prácticas pedagógicas cotidianas, lo cual debilita la identidad cultural de los estudiantes y limita su participación crítica en la transformación del entorno. La necesidad, por tanto, radica en diseñar estrategias que resignifiquen la experiencia del territorio como fuente del conocimiento y permitan una apropiación crítica del pasado desde herramientas pedagógicas significativas como la narrativa transmedia.

Para responder a esta problemática, el presente proyecto plantea una estrategia pedagógica basada en la narrativa transmedia y la pedagogía crítica, con el propósito de fortalecer la identidad cultural de los estudiantes y fomentar el pensamiento crítico a través de la recuperación de los saberes locales y su integración en el currículo escolar. Mediante ejercicios narrativos críticos, se busca que los estudiantes reconozcan, valoren y reconstruyan la memoria colectiva y las experiencias comunitarias, transformando el aula en un espacio de construcción de conocimientos situados.

El abordaje de la memoria cultural y los saberes locales en educación ha sido ampliamente discutido desde diversas perspectivas críticas, especialmente en aquellas que denuncian el carácter eurocéntrico y homogeneizante de los currículos escolares (Giroux, 2020; Walsh, 2010). Desde la pedagogía crítica, se reconoce la necesidad de crear espacios

educativos que resignifiquen las experiencias de los sujetos históricos, y que permitan la reconstrucción del tejido social a través de la palabra, el recuerdo y la acción colectiva.

Autores como Paulo Freire (1970) ya advertían que una educación verdaderamente liberadora debía partir de “la experiencia vivida de los educandos, reconociendo sus contextos y conocimientos previos como punto de partida para una praxis transformadora” (p. 7). En esa misma línea, Catherine Walsh (2005) plantea la importancia de una pedagogía decolonial que recupere los saberes subalternos e interpele las formas hegemónicas del conocimiento escolar. La memoria, en este marco, no es una simple evocación del pasado, sino “una herramienta política de reconstrucción del presente y proyección del futuro” (Walsh, 2005, p. 141).

En contextos escolares, esta memoria cultural puede ser una vía para resignificar el pasado colectivo desde la experiencia estética y pedagógica. Por su parte, los saberes locales, entendidos como formas de conocimientos construidas históricamente por las comunidades, son fundamentales para consolidar una educación situada que reconozca la diversidad epistémica (Santos, 2009, p. 208).

La narrativa transmedia, como estrategia pedagógica emergente, permite articular estas memorias y saberes en lenguajes accesibles para los jóvenes y adultos, integrando medios digitales, orales, gráficos y audiovisuales en procesos de creación colectiva. Según Jenkins (2006), “una historia transmedia se despliega a través de múltiples plataformas mediáticas, donde cada nuevo texto contribuye de manera distintiva y valiosa al conjunto” (pp. 95-96). Señala que la transmedia no es solo un fenómeno técnico, sino una forma de participación cultural que activa la agencia narrativa de los sujetos. En el contexto educativo, esto implica empoderar a los estudiantes para que cuenten sus historias, reconstruyan su identidad territorial y dialoguen críticamente con su entorno.

Desde esta perspectiva, la investigación busca responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo fortalecer la integración de los saberes locales y la memoria cultural en

los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante el uso de narrativas transmedia y el pensamiento crítico, en estudiantes de grado noveno (ciclo 4) de aula regular y de educación para adultos (ciclo 6) del Colegio Integrada La Candelaria IED?

### **1.2 Pregunta de investigación**

¿Cómo fortalecer la integración de los saberes locales y la memoria cultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante el uso de la narrativa transmedia y el pensamiento crítico, en estudiantes de grado noveno (ciclo 4) de aula regular y de educación para adultos (ciclo 6) del Colegio Integrada La Candelaria IED?

### **1.3 Objetivos de la investigación:**

#### **Objetivo general:**

Fortalecer la integración de los saberes locales y la memoria cultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante el uso de herramientas narrativas transmedia y el pensamiento crítico, en estudiantes de grado noveno (ciclo 4) de aula regular y de educación para adultos (ciclo 6) del Colegio Integrada La Candelaria IED.

#### **Objetivos específicos:**

- Caracterizar las prácticas educativas institucionales relacionadas con la integración de los saberes locales y la memoria cultural en el currículo, identificando sus fortalezas y debilidades.
- Diseñar una propuesta pedagógica que promueva la integración de la memoria cultural y los saberes locales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir del uso de narrativas transmedia y enfoques de pedagogía crítica.

- Socializar la propuesta pedagógica con actores de la comunidad educativa para recoger percepciones, sugerencias y recomendaciones que orienten su implementación y pertinencia.

## **1.4 Justificación**

En los contextos escolares urbanos contemporáneos, la educación enfrenta el desafío de articular el currículo formal con las realidades socioculturales del estudiantado, cuyas identidades y saberes han sido históricamente deslegitimados. En Bogotá, esta desconexión se expresa en la escasa integración de las experiencias comunitarias al proceso educativo, lo que debilita el arraigo territorial y la producción de sentido en el aula. Este proyecto responde a dicha problemática mediante una estrategia pedagógica sustentada en la narrativa transmedia y la pedagogía crítica, orientada a resignificar la memoria cultural, fortalecer la identidad y promover el pensamiento crítico.

Uno de los ejes fundamentales es el reconocimiento de las narrativas personales y colectivas como fuentes epistémicas legítimas. Lejos de entender la memoria como un archivo pasivo, se la asume como práctica política y afectiva que vincula historia, territorio y subjetividad. A través de relatos digitales, audiovisuales y multimodales, los estudiantes reconstruyen su experiencia comunitaria, resignifican su aprendizaje y asumen un rol activo en la transformación de su entorno.

La narrativa transmedia posibilita formatos accesibles y expresivos que, lejos de ser solo tecnológicos, constituyen herramientas críticas para disputar los sentidos dominantes y visibilizar memorias subalternas. Este enfoque se enraíza en los principios de la pedagogía crítica, al habilitar procesos de agencia cultural, conciencia histórica y emancipación epistémica.

Más que replicar modelos, la propuesta transforma el aula en espacio de cocreación de conocimiento, donde educación, territorio y comunidad se articulan. En este marco, la escuela pública se concibe como territorio pedagógico de justicia cognitiva y acción social. Así, esta investigación no solo contribuye al campo académico de la línea *Memoria y Territorio*, sino que ofrece un modelo replicable para una educación situada, intercultural y transformadora, alineada con los principios ético-políticos de las pedagogías críticas latinoamericanas.

### **1.5 Antecedentes investigativos o estado de la cuestión**

El presente estado del arte se inscribe en la confluencia de tres campos teóricos fundamentales: la pedagogía crítica, la narrativa transmedia y la memoria cultural y colectiva. El objetivo es ofrecer una revisión actualizada, exhaustiva y rigurosa de los avances, tensiones, vacíos y líneas emergentes en estos campos, con el fin de sustentar teórica y metodológicamente la investigación en curso. Esta revisión se apoya en varias fuentes académicas, priorizando producciones publicadas en los últimos cinco años, con énfasis en experiencias latinoamericanas, enfoques decoloniales y prácticas pedagógicas críticas situadas.

*La pedagogía crítica*, desde la formulación por Paulo Freire (1970), constituye un andamiaje epistémico y político para la transformación educativa. En *La Pedagogía del Oprimido*, Freire concibe la educación como “práctica de libertad”, centrada en el contexto del educando, la problematización del mundo y la formación de una conciencia crítica orientada a la acción transformadora (Freire, 1970, p. 36). Este horizonte ha sido ampliado por teóricos contemporáneos que, desde diversas latitudes, articulan la pedagogía crítica con la lucha contra el racismo estructural, la exclusión epistémica y la mercantilización escolar.

Henry Giroux (2011, 2020) plantea por su parte, la educación como “práctica cultural contrahegemónica”, promotora de ciudadanía crítica y agencia política en contextos neoliberales McLaren (2019) profundiza esta perspectiva desde una pedagogía revolucionaria



orientada a la emancipación de los pueblos, al señalar que “la pedagogía crítica, es, ante todo, una pedagogía de la liberación social y personal (p. 426). Desde un enfoque feminista interseccional. bell hooks (2020) redefine el aula como “espacio afectivo y transgresor que dignifica las voces subalternizadas” (p. 15). Catherine Walsh (2009; 2021), por su parte, impulsa una pedagogía decolonial centrada en el diálogo de saberes y la justicia territorial, al afirmar que “la pedagogía insurgente parte del territorio y del diálogo de saberes como vía para dismantelar la colonialidad del saber y del poder. (Walsh, 2021, p. 141).

Este proyecto se sitúa en dicha tradición crítica, identificando un vacío aún no resuelto: la escasa articulación entre pedagogía crítica y metodologías narrativas contemporáneas como la narrativa transmedia, en contextos escolares urbanos diversos. La propuesta aquí desarrollada busca responder a dicho reto mediante la conjunción de pensamiento crítico, producción narrativa y saberes territoriales, en clave, situada, transformadora e intercultural.

La narrativa transmedia por su parte, ha emergido como una estrategia pedagógica disruptiva que desplaza el paradigma tradicional de la transmisión unidireccional de contenidos hacia una pedagogía de la construcción colectiva de significados. Concebida por Henry Jenkins (2006) como una forma de narrar a través de múltiples plataformas “la narración transmedia representa un proceso mediante el cual elementos integrales de una ficción sea dispersan sistemáticamente a través de múltiples canales de distribución con el propósito de crear una experiencia unificada” (p. 97). El ecosistema digital contemporáneo caracterizado por la convergencia de lenguajes, la proliferación de medios y la participación constante del sujeto, exige una redefinición del acto educativo como proceso multimodal, interactivo y situado.

De manera complementaria, Scolari (2018) sostiene que las “narrativas transmedia pueden favorecer la formación literaria y el desarrollo de competencias integradas (p. 19), con lo cual trasciende la alfabetización digital instrumental. La creación colaborativa de contenidos, la agencia narrativa de los estudiantes y el uso crítico de lenguajes múltiples (texto, imagen,

sonido e hipermedia) configuran una ecología del aprendizaje centrada en el sujeto como prosumidor y narrador de su propia experiencia. Estas prácticas lejos de ser meramente técnicas habilitan formas de expresión identitaria y de intervención crítica sobre el entorno, especialmente en contextos escolares con alta diversidad cultural.

Los estudios empíricos realizados en Europa y América Latina evidencian el potencial de la narrativa transmedia como herramienta para la reconfiguración de la memoria cultural y la apropiación del territorio. Experiencias como las documentadas por Rodríguez Illera (2019) y la Fundación Compartir (2022) demuestran que los estudiantes, al narrar sus historias locales mediante medios digitales, desarrollan no solo empatía y pensamiento crítico, sino también un sentido de pertenencia activo. En el contexto latinoamericano proyectos como *Tejiendo memorias* (Fundación Compartir, 2022) reafirman el carácter epistémico y político de estas narrativas, al integrar saberes ancestrales, resistencias culturales y voces subalternas mediante plataformas abiertas colaborativas.

No obstante, a pesar de su fuerza innovadora, persiste un vacío en la articulación sistemática de la narrativa transmedia con los postulados de la pedagogía crítica. La mayoría de las experiencias se concentran en la dimensión tecnológica o comunicativa, sin problematizar suficientemente su potencial transformador. En este sentido, este proyecto se inscribe en una línea emergente que propone una narrativa transmedia con enfoque interseccional, territorial y decolonial, capaz de habilitar subjetividades críticas, resignificar el currículo escolar y proyectar una educación situada como práctica de justicia cognitiva y creación cultural.

La noción de *memoria colectiva* se origina en las ciencias sociales del siglo XX con Maurice Halbwachs (1950/2004), quien sostiene que “el recuerdo individual está condicionado socialmente, insertándose en marcos colectivos que le otorgan sentido” (p. 67). Paul Connerton (1989) amplía la perspectiva antropológica de la memoria al introducir la noción

de “memoria incorporada”, destacando que “las prácticas corporales, como las ceremonias y rituales, son formas profundas de transmitir el pasado (p. 72). Desde una lectura crítica, Elizabeth Jelin (2002) analiza la memoria como campo de disputa, señalando su carácter selectivo y político, especialmente en contextos latinoamericanos atravesados por violencia estructural y desigualdades históricas: “la memoria es un terreno de lucha y negociación, donde se construyen y reconstruyen sentidos sobre el pasado (p. 3).

En la era digital, autores como Castells (2019) han demostrado que “las redes permiten la circulación de memorias descentralizadas que resisten el borramiento cultural” (p. 120). A nivel nacional, la Comisión de la Verdad (2022) y la Comisión Nacional de Memoria Histórica (2020) reconocen la escuela como un espacio privilegiado para reconstruir memorias desde el arte, la narración y la expresión comunitaria. Autores como Ochoa Gautier (2018) aportan el concepto de “memorias sonoras”, mostrando cómo la integración de lo auditivo y lo corporal en la memoria colectiva enriquece la experiencia pedagógica y fortalece la identidad territorial.

La integración curricular de la memoria fortalece el pensamiento crítico, la identidad territorial y la justicia histórica. Rivera Cusicanqui (2020) reivindica la memoria como práctica de descolonización epistémica, anclada en los saberes populares: “la memoria insurgente, no solo archiva, sino que encarna, se canta, se baila y se narra desde abajo” (p. 45). Investigaciones aplicadas como la de Álvarez y Zamora (2024) muestran cómo las practicas narrativas inciden directamente en los vínculos escolares, proyectando futuros colectivos y resignificando el currículo. En este marco Catherine Walsh (2021) subraya que “la memoria cultural, cuando se articula con pedagogías críticas y decoloniales, se convierte en una herramienta de justicia cognitiva y emancipación epistémica” (p. 141).

En síntesis, la memoria colectiva ha sido resignificada como campo interdisciplinar con alta potencia pedagógica, política y cultural. Sin embargo, subsiste una débil integración entre

pedagogía crítica, narrativa transmedia y memoria cultural en contextos escolares urbanos vulnerables. Este proyecto busca responder a dicho vacío mediante una propuesta situada que articula estos tres enfoques para reconstruir el aula como territorio de justicia social, agencia crítica y creación colectiva. La narrativa transmedia como señala Jenkins (2006) “permite activar memorias desde múltiples medios, transformando al estudiante en sujeto histórico y productor” (p. 97). De esta manera, la escuela se convierte en un espacio de disputa simbólica donde la memoria, la pedagogía crítica y la narrativa transmedia confluyen para habilitar subjetividades críticas y proyectar futuros emancipadores.

### **1.6. Marco teórico**

El marco teórico de esta investigación constituye el núcleo epistémico desde el cual se configura la comprensión del problema, se delimitan las categorías analíticas y se fundamentan las decisiones metodológicas y pedagógicas. A diferencia del estado del arte, que traza un panorama amplio de antecedentes y tendencias, este marco implica una selección crítica y argumentada de teorías con capacidad interpretativa situada. Esta operación no es meramente compilativa, sino hermenéutica: se trata de identificar los constructos que, por su densidad analítica y relevancia sociopolítica, permiten una lectura transformadora del fenómeno educativo investigado.

La elección de los referentes responde a un criterio de pertinencia antes que de exhaustividad. Se han seleccionado tres campos conceptuales interconectados: las pedagogías críticas, la narrativa transmedia y la memoria cultural. Estos campos, lejos de actuar como bloques teóricos aislados, conforman un entramado que articula dimensiones epistemológicas, metodológicas y políticas. Desde la pedagogía crítica, autores como Darder (2017) y Kincheloe (2008) proponen una educación orientada a la emancipación y la justicia social, que asume el aula como espacio de confrontación ideológica y formación de conciencia histórica. Esta

perspectiva habilita la problematización del currículo, la ruptura con las lógicas bancarias de enseñanza y el reconocimiento del estudiante como sujeto político (Darder, 2017, p. 45; Kincheloe, 2008, p. 72).

La narrativa transmedia, por su parte, se incorpora no como un simple recurso tecnológico, sino como una metodología pedagógica que potencia la producción colaborativa de sentido. Autores como Jenkins (2006), destacan su potencial para articular diversos lenguajes semióticos tales como texto, imagen, sonido e interacción en procesos educativos significativos, al señalar que “una historia transmedia se despliega a través de múltiples plataformas mediáticas, donde cada nuevo texto contribuye de manera distintiva y valiosa al conjunto” (p. 95). Esta perspectiva refuerza que la narrativa transmedia favorece la agencia estudiantil, promueve el pensamiento crítico y permite resignificar el aprendizaje desde las experiencias cotidianas, configurando una pedagogía del relato, situada y participativa (Scolari, 2013; Álvarez & Zamora, 2024).

En tercer lugar, la memoria cultural se asume como categoría epistémico-política que resignifica la escuela como territorio de narración histórica. Desde los aportes de Ricoeur (2004) y Achugar (2017), se comprende la memoria como práctica discursiva en disputa, que conecta pasado y presente en clave de justicia narrativa. Como afirma Ricoeur (2004), “la memoria no es un archivo estático, sino un acto de reinterpretación crítica del pasado” (p. 45). Esta perspectiva permite recuperar los saberes subalternizados, dignificar las trayectorias invisibilizadas y construir una identidad colectiva desde lo local. La memoria entonces, no se trabaja como contenido cerrado, sino como dispositivo pedagógico que interpreta las continuidades del racismo, la exclusión y la violencia estructural en clave intergeneracional y territorial. (Jelin, 2002; Walsh, 2021).

En conjunto, el marco teórico articula una arquitectura conceptual que entrelaza la dimensión crítica (pedagogía), la creativa/metodológica (transmedia) y la epistémica/política (memoria), proyectando una intervención educativa coherente con los principios de justicia cognitiva, diálogo intercultural y participación situada. (De Sousa Santos, 2009; Giroux, 2020). Esta integración no sólo profundiza la comprensión del fenómeno, sino que propone un horizonte de acción pedagógica orientado a la transformación del vínculo entre escuela, territorio y comunidad.

### **1.6.1. Pedagogías críticas**

La pedagogía crítica constituye el fundamento epistémico y político de esta investigación, en tanto posibilita una comprensión de la educación como práctica situada de transformación social que cuestiona los saberes hegemónicos, las estructuras de poder y los dispositivos normalizadores del sistema escolar. Lejos de una doctrina homogénea, se trata de un campo heterogéneo en disputa, donde convergen enfoques marxistas, feministas, decoloniales e interseccionales que comparten un horizonte común; emancipar el pensamiento, democratizar el conocimiento y habilitar procesos de subjetivación política desde el aula (McLaren, 2015; Darder, 2017; Torres Santomé, 2019).

Desde su formulación original en Freire (1970;1997), la pedagogía crítica ha sido concebida como praxis dialógica, ética y política. Sin embargo, su desarrollo ha sido ampliado significativamente. Kincheloe (2008) propone una pedagogía crítica sensible a los contextos culturales, mientras que Apple (2013) advierte sobre la necesidad de desentrañar las implicaciones ideológicas del currículo como herramienta de control cultural. En paralelo, Darder (2017) enfatiza el valor de la palabra, el cuerpo y el cuidado como dimensiones esenciales del acto educativo transformador.

En el plano decolonial, Catherine Walsh (2021) articula una pedagogía insurgente que parte del territorio y del diálogo de saberes, como vía para dismantlar la colonialidad del saber y del poder. Como señala Walsh (2021), “la pedagogía insurgente no solo cuestiona el canon eurocéntrico, sino que lo interpreta desde la experiencia situada y las epistemologías locales, abriendo espacios de justicia cognitiva y participación comunitaria” (p. 141).

Las perspectivas críticas desde la pedagogía chicana, como las desarrolladas por Delgado Bernal y Villenas (2021), y desde el contexto colombiano por Zafra (2020), profundizan en experiencias educativas críticas en comunidades racializadas y rurales, donde la escuela es resignificada como espacio de justicia territorial y creación comunitaria. Estas perspectivas se entrelazan con las propuestas de Subedi y Daza (2008), quienes argumentan que una pedagogía transnacional crítica debe atender las múltiples intersecciones de clase, raza y migración en contextos educativos globalizados.

Complementariamente, hooks (2020), plantea una pedagogía afectiva e interseccional centrada en el amor y la transgresión, reconociendo el aula como “un espacio de sanación política y epistémica para sujetos históricamente oprimidos” (p. 15). En esta misma línea, Rincón-Gallardo (2019) propone una pedagogía de la liberación educativa basada en redes colaborativas que desafían las formas tradicionales de escolarización. Desde otra perspectiva, Bourdieu y Passeron (1977) ya advertían cómo la escuela reproduce hábitos de dominación simbólica bajo la apariencia de neutralidad cultural; como señalan. “la escuela se proyecta como un escenario adecuad [...] predominando la idea de que la producción mercantil es el fundamento de la educación del hombre” (p. 45), y sus aportes siguen vigentes en el análisis crítico de la reproducción escolar.

### **1.6.2. Narrativa transmedia**

La narrativa transmedia se ha consolidado como un dispositivo teórico - metodológico con alta potencia transformadora en el campo educativo, especialmente en contextos que exigen prácticas de enseñanza centradas en la participación, la construcción colectiva de sentido y la agencia crítica del estudiantado. A diferencia de las narrativas lineales, este enfoque permite expandir historias a través de múltiples plataformas semióticas, tales como las textuales, sonoras, visuales e interactivas, donde cada medio aporta una dimensión específica al relato. (Álvarez & Zamora, 2024; Scolari, 2013). Jenkins (2006, 2009) conceptualiza esta práctica desde la “cultura participativa”, destacando su capacidad para cambiar y transformar el rol pasivo del estudiante, quien se convierte en cocreador y reinterprete activo del conocimiento (Jenkins, 2006, p. 95; Jenkins, 2009, p. 5).

Esta visión es profundizada por Scolari (2018; 2022), quien articula la narrativa transmutación, la alfabetización digital crítica, la ecología de los medios y la semiótica expandida. Como señala Scolari, “las narrativas transmedia pueden favorecer la formación literaria y el desarrollo de competencias integradas” (p. 19), y, en colaboración con Masanet (2022), propone que “la narrativa transmedia en el ecosistema educativo se configura como una estructura pedagógica expandida donde convergen saberes escolares, culturas juveniles y redes sociales” (Scolari & Masanet, 2022, p. 15). Su propuesta integra las dimensiones técnica, cognitiva y ética del aprendizaje multimodal, posicionando al estudiante como sujeto productor dentro de un ecosistema comunicativo convergente. Desde esta perspectiva, la narrativa transmedia se configura como una pedagogía emergente, no solo tecnológica, sino epistemológicamente situada.

Investigaciones recientes muestran que la aplicación de narrativas transmedia en entornos escolares posibilita la construcción de relatos territoriales, memorias locales y visiones críticas del entorno, utilizando herramientas como podcast, blogs o redes sociales. Estas experiencias evidencian un modelo de aprendizaje que integra pensamiento crítico,



colaboración y recuperación de saberes históricamente excluidos (Álvarez & Zamora, 2024; Fundación Compartir, 2022). En América Latina, trabajos como los de Álvarez y Zamora (2024) han demostrado que la transmedia puede articularse desde las memorias comunitarias con una pedagogía de justicia epistémica, donde narrar desde los márgenes implica disputar los sentidos dominantes del currículo escolar.

Catherine Walsh (2021) aporta una clave decolonial al vincular la narrativa con procesos de resistencia pedagógica. En un enfoque, narrar no es solamente una técnica, sino posicionamiento político desde abajo, recuperando memorias racializadas, territoriales y ancestrales. Esta perspectiva se complementa con prácticas como las “memorias sonoras”, analizadas por Ochoa Gautier (2018), que integra lo auditivo y lo corporal en la construcción de relatos comunitarios mediante dispositivos, como el sonido, la voz o el silencio. Tales prácticas configuran formas narrativas que resignifican la experiencia escolar desde una dimensión multisensorial y encarnada.

El proyecto “Tejiendo memorias” (2020-2023), desarrollado en el pacífico colombiano, constituye un referente emblemático al vincular la narrativa transmedia con la reconstrucción intergeneracional de la memoria afrodescendiente mediante formatos digitales colaborativos. Este caso ilustra que la transmedia no solo comunica, sino que transforma al integrar saberes ancestrales y prácticas comunitarias en plataformas abiertas.

Finalmente, Scolari y Masanet (2022) conceptualizan el “ecosistema transmedia educativo” como “una estructura pedagógica expandida, donde convergen saberes escolares, culturas juveniles y redes sociales ” (p. 15) En este entorno, el aula se desborda hacia lo comunitario, lo virtual y lo afectivo, configurando aprendizajes interdisciplinarios y culturalmente

situados. Así, esta investigación asume la narrativa transmedia no como una moda tecnológica, sino como un enfoque pedagógico que se articula con la memoria, el territorio y la vivencia estudiantil, alineándose con los principios de justicia cognitiva, pluralidad epistémica y transformación social.

### **1.6.3. Memoria colectiva y cultural**

La memoria colectiva y cultural, asumida en esta investigación como una categoría epistémica central, permite comprender la producción simbólica de las comunidades, las disputas por el sentido del pasado y la proyección de horizontes de transformación. Más allá de ser un repositorio de recuerdos, la memoria opera como una práctica social, política y afectiva, profundamente vinculada a los cuerpos, los territorios y las emociones. En esta clave, recordar no implica simplemente evocar, sino reescribir el pasado desde el presente, activando narrativas que interpelan tanto la identidad individual como la conciencia colectiva (Hall, 1996; Hirsch, 2012).

Desde una perspectiva crítica latinoamericana, autoras como Walsh (2021), Rivera Cusicanqui (2020) y Segato (2016) resignifican la memoria como una práctica insurgente de saber. La memoria no es solo lo que archiva, sino lo que se encarna, se canta, se baila y se narra desde abajo. Estas autoras posicionan la pedagogía de la memoria como una vía para descolonizar el conocimiento, reconfigurándolo a través de cuerpo, territorio y lenguaje, y desafiar los marcos normativos del archivo occidental (Walsh, 2021; Rivera Cusicanqui, 2020; Segato, 2016).

En Colombia, experiencias sistematizadas como los informes de la Comisión de la Verdad (2022), demuestran como la memoria escolar puede ser un acto ético de reparación simbólica y construcción de paz. A través de murales, narrativos orales, podcast y obras comunitarias, se revitalizan saberes territoriales, se resignifican vivencias de exclusión y se

activan procesos de subjetivación crítica. En esta línea, Riaño Alcalá (2010) ha demostrado que el trabajo con la memoria en contextos educativos no puede reducirse a contenidos, sino que debe ser entendido como una pedagogía del cuidado, del reconocimiento y de la transformación social.

La integración de la memoria cultural con la narrativa transmedia y las pedagogías críticas articula un entramado epistemológico coherente, situado y profundamente transformador. Las pedagogías críticas ofrecen el marco político para leer la escuela como un espacio de disputa simbólica y emancipación (Dader, 2017). La narrativa transmedia, por su parte, habilita lenguajes múltiples, visuales, sonoros, digitales y corporales para narrar desde los márgenes, descentralizando el discurso hegemónico (Scolari & Masanet, 2022; Jenkins, 2006). La memoria, finalmente ancla este proceso en lo histórico, lo afectivo y lo territorial, permitiendo que la educación conecte con las raíces y los dolores, pero también con las potencias creativas de las comunidades.

Este marco teórico propone, por tanto, una pedagogía narrativa de la memoria, crítica y transmedia, que no solo documenta el pasado, sino que habilita el derecho a narrarse y a imaginar otros futuros. Se trata de una apuesta por una escuela que escuche, que visibilice, que transforme, y que comprenda la educación no como mera transmisión de saberes, sino como práctica radical de justicia cognitiva, estética y política.

## **2. Diseño metodológico**

### **2.1. Descripción del contexto y sujetos participantes**

El presente estudio se inscribe en el marco de una investigación-acción-educativa IAE de corte crítico, orientada a resignificar la práctica educativa mediante la incorporación de la memoria cultural y los saberes locales en el currículo escolar, a través de estrategias narrativas

transmedia. La selección de los sujetos participantes no obedece únicamente a criterios demográficos o institucionales, sino que se fundamenta en una apuesta epistemológica y política por la construcción de una pedagogía intergeneracional, situada y transformadora. La población está conformada por dos colectivos generacionalmente diferenciados, pero epistémicamente complementarios: estudiantes adolescentes de ciclo 4 y estudiantes de ciclo 6 del Colegio Integrada La Candelaria IED, ubicado en el núcleo histórico de Bogotá. Esta configuración no solo amplía el espectro de análisis, sino que enriquece la posibilidad de una interlocución pedagógica que articule la memoria, el territorio y la experiencia como ejes dinamizadores del conocimiento escolar.

### **2.1.1. Contexto institucional y territorial**

El Colegio Integrada La Candelaria IED, se ubica geográficamente en la localidad 17, La Candelaria, reconocida como epicentro histórico, patrimonial y político de la capital colombiana. Este espacio urbano es portador de una rica densidad cultural, pero también de profundas tensiones sociales, como procesos de gentrificación, despojos simbólicos, turismo extractivo y fragmentación territorial. La institución atiende a estudiantes de sectores populares pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, quienes habitan tanto en el casco histórico como barrios periféricos de las localidades de la Candelaria y Santa Fe. Este tejido social heterogéneo está marcando por discursos de estigmatización, pero también por formas cotidianas de resistencia, apropiación barrial y reexistencia cultural.

La oferta educativa del colegio incluye la modalidad regular diurna para la población escolarizada tradicional, así como la Estrategia Educativa Flexible en jornada nocturna, dirigida a adultos que han reingresado al sistema educativo. Este diseño institucional facilita una comprensión amplia de los fenómenos educativos en su dimensión intergeneracional, permitiendo no solo observar trayectorias formativas diversas, sino también posibilitar

encuentros significativos entre saberes juveniles y memorias adultas. En este sentido, el proyecto no solo se limita a estudiar procesos de enseñanza -aprendizaje, sino que se configura como una intervención cultural que transforma la escuela en escenarios de diálogo territorial y construcción comunitaria.

### **2.1.2. Grupo 1: Estudiantes adolescente (13-17 años) - Ciclo 4, grado noveno**

Este grupo está integrado por adolescentes en etapa de tránsito entre la educación básica secundaria y media, cuya vida escolar se desenvuelve en medio de contextos de vulnerabilidad estructural. La mayoría de ellos proviene de familias sostenidas por el trabajo informal (ventas ambulantes, economía de subsistencia) y reside en barrios cercanos al centro de histórico, en zonas colindantes con los cerros orientales. Su cotidianidad está atravesada por tensiones entre la narrativa oficial de ciudad patrimonial y su vivencia de ciudad segregada. A pesar de las limitaciones materiales, estos jóvenes poseen una alta alfabetización digital y una apropiación cotidiana de lenguajes visuales, sonoros y digitales, lo que los convierte en interlocutores privilegiados para explorar metodologías transmedia desde una perspectiva crítica y situada.

Lejos de concebirse como menores receptores, estos adolescentes serán abordados como sujetos epistemológicos con capacidad narrativa, cuya voz ha sido históricamente desplazada del canon curricular. Su participación permitirá indagar cómo las tecnologías pueden ser resignificadas no como consumo, sino como mediación para la reescritura del territorio, la recuperación de memorias barriales y la construcción de agencia narrativa juvenil. La elección de este grupo responde a la necesidad de interpelar las formas en que la escuela reproduce la omisión de las experiencias populares, y de habilitar espacios pedagógicos donde lo juvenil pueda enunciarse desde sus propios códigos culturales.

### **2.1.3. Grupo 2: Estudiantes adultos (20-70 años) - Ciclo 6, estrategias educativas**

**Flexibles**

El segundo colectivo está conformado por estudiantes adultos que participan en la modalidad nocturna del colegio. Se trata de hombres y mujeres trabajadores informales, recicladores, cuidadores, madres cabeza de hogar o personas beneficiarias de programas sociales, cuya trayectoria educativa ha estado marcada por el rezago, la interrupción o el desarraigo institucional. No obstante, lejos de ser concebidos como sujetos deficitarios, este grupo encarna la memoria viva de la ciudad, portadora de saberes ancestrales, experiencias de resistencia comunitaria y narrativas populares que configuran una epistemología del territorio.

Estos adultos, al retornar su proceso académico dentro de la escuela, no solo reclaman su derecho a la educación, sino que reescriben sus biografías en clave emancipadora. Su experiencia vital constituye una fuente invaluable para la construcción de archivos comunitarios, y su participación en la investigación los posiciona como coproductores de conocimiento, capaces de aportar a una pedagogía de la memoria que trascienda el olvido institucional. En diálogo con los adolescentes, estos sujetos permitirán habilitar un campo pedagógico intergeneracional donde se conjugue lo ancestral y lo emergente, la oralidad y la tecnología, la experiencia y la pregunta.

## **2.2. Criterios de selección de los sujetos participantes**

La selección de participantes se realizó mediante un muestreo intencional, centrado en la diversidad experiencial, territorial y generacional. Los criterios establecidos son:

- Pertenencia institucional al Colegio Integrada La Candelaria IED, en los niveles educativos de Ciclo 4 Aula regular (adolescentes) y ciclo 6 Adultos de la Estrategia Manzanas del cuidado (Adultos).
- Disposición para participar en procesos formativos basados en la exploración narrativa del territorio, la recuperación de la memoria cultural y el uso crítico de tecnologías digitales.

- Voluntad para colaborar en experiencias intergeneracionales de construcción de relatos colectivos.
- Representación de distintos orígenes territoriales, trayectorias de vida, identidades culturales y formas de enunciación, que enriquezcan el corpus narrativo y la complejidad interpretativa del estudio.

El enfoque metodológico, de carácter cualitativo y crítico, privilegia la densidad del sentido sobre la representatividad estadística. Por ello, más que aspirar a generalizaciones, el proyecto busca comprender procesos profundos de subjetivación pedagógica, reconfiguración de identidades y resignificación del conocimiento en contextos escolarizados de alta complejidad social.

La articulación intergeneracional de ambos grupos constituye el corazón epistemológico del proyecto. En un sistema educativo fragmentado por edades, la posibilidad de construir puentes entre juventudes y adultez constituye un acto de desobediencia pedagógica y una apuesta por el reconocimiento mutuo como condición de producción de saber. Los adolescentes, portadores de lenguajes contemporáneos, sensibilidad estética y agencia digital, aportarán una mirada desde lo emergente. Los adultos, con sus relatos de vida, sus prácticas culturales y sus memorias de resistencia, contribuirán desde lo profundo. La convergencia de ambos saberes, mediadas por estrategias transmedia, permitirá construir una memoria educativa expandida, que no solo documente la historia local, sino que la transforme en horizonte pedagógico.

Así, este proyecto no solo pretende una intervención didáctica, sino un acto político y afectivo de reconfiguración comunitaria. La escuela deja de ser un espacio cerrado, disciplinante y cronológico, para convertirse en un territorio de encuentros narrativos, donde las generaciones se escuchen, se reconozcan y se acompañen en la tarea urgente de reaprender a habitar la historia desde abajo, desde los márgenes y desde la esperanza.

### 2.3. Perspectiva epistemológica

La presente investigación se inscribe en la perspectiva epistemológica de pensamiento crítico, una corriente que concibe el conocimiento como práctica situada política y transformadora. Esta orientación no solo proporciona el fundamento teórico para el abordaje metodológico del estudio, sino que también refleja una toma de postura ética frente al papel de la educación en contextos marcados por la desigualdad, la exclusión epistémica y la fragmentación territorial. En coherencia con los planteamientos de Freire (1970), Giroux (2011, 2020) y McLaren (2015, 2019), esta perspectiva crítica no busca describir el mundo tal como es, sino contribuir activamente a su transformación mediante procesos de investigación dialógicos, participativos y emancipadores.

Desde su génesis, la epistemología sociocrítica surge como respuesta a las limitaciones de positivismo, cuestionando su pretensión de neutralidad y su tendencia a descontextualizar los fenómenos sociales. La escuela de Frankfurt, con autores como Adorno, Marcuse y Habermas, inaugura una tradición que articula teoría y praxis, razón instrumental y crítica, y que sitúa la emancipación como horizonte de toda producción de saber. Como señala Carmona Granero (2007), la crítica de la escuela de Frankfurt se orienta a “denunciar las contradicciones inherentes a la modernidad que habiendo prometido emancipar al hombre por medio de la razón, en realidad lo ha convertido en instrumento de explotación sin medida de la naturaleza” (p. 137). Habermas, en particular, resalta la necesidad de una racionalidad comunicativa que permitir el entendimiento intersubjetivo, la crítica de los intereses dominantes y la construcción de consensos democráticos (Habermas, 1987).

En este marco, la investigación no puede ser entendida como un ejercicio técnico de recolección de datos, sino como una praxis situada que emerge del diálogo con los sujetos,



desde sus territorios, memorias y corporalidades. El conocimiento es, entonces, un proceso colectivo de relectura crítica de la realidad, que interpela tanto al investigador como a los participantes. Lo sociocrítico, en este sentido, establece una ruptura con el paradigma positivista y plantea una alternativa metodológica en la que los sujetos no son objetos de estudio, sino agentes activos de transformación y construcción de saberes. Esta perspectiva exige al investigador un compromiso ético con la comunidad, una sensibilidad frente a las injusticias sociales y una disposición del aprendizaje mutuo.

Dentro del campo educativo, esta postura adquiere una relevancia aún mayor al considerar la escuela no como una institución reproductora, sino como un espacio potencial de resistencia, de reconfiguración simbólica y de democratización del conocimiento. La epistemología sociocrítica aplicada a la educación implica no solo una reflexión sobre lo que se enseña, sino sobre cómo se enseña, a quienes se enseña y con que fines. En el contexto de la investigación, dicha mirada se traduce en la recuperación de saberes subalternos, en la puesta en valor de las memorias colectivas, y en la creación de estrategias pedagógicas que, puesta en valor de las memorias colectivas, y en la creación de estrategias pedagógicas que habiliten la palabra de quienes han sido históricamente silenciados por el currículo hegemónico.

La narrativa transmedia, entendida como una metodología que integra múltiples lenguajes (oral, visual, sonoro, digital y performativo), se articula de manera coherente con esta postura epistémica. Su potencia no radica únicamente en su capacidad para movilizar herramientas tecnológicas, sino en su posibilidad de activar memorias insurgentes, narrativas de resistencia y formas de conocimiento corporizado. En este sentido, la transmedia “no se concibe aquí como un recurso didáctico instrumental, sino como un dispositivo de justicia epistémica que permite a los sujetos narrar desde sus lugares, desde sus vivencias y desde sus afectos”. (adaptado de Walsh, 2021, p. 141). Esta perspectiva se complementa con los aportes de Segato (2016), quien afirma que “la pedagogía de la memoria no puede dedicarse a la trasmisión de contenidos, sino que debe habilitar la palabra de quienes ha sido

históricamente silenciados por el currículo hegemónico” (p. 45), y Rivera Cusicanqui (2020), quien subraya que “la memoria insurgente no solo archiva, sino que encarna, se canta, se baila y se narra desde abajo” (p.45)

Como señala Walsh (2021), la narrativa situada, cuando se arraiga en el territorio y en las experiencias corporales, “puede convertirse en un acto de desobediencia pedagógico frente a las estructuras normalizadoras del saber escolar.” (p. 141)

En el contexto colombiano, esta perspectiva cobra una dimensión aún más profunda considerando la historia de violencia estructural, desplazamiento forzado, exclusión educativa y estigmatización territorial que han atravesado a muchas comunidades urbanas y rurales. La epistemología sociocrítica permite reconocer que el conocimiento escolar ha funcionado muchas veces como instrumento de ocultamiento, omitiendo las voces afrodescendientes, indígenas y populares migrantes. Por ello, esta investigación apuesta por una reconstrucción del saber desde abajo, desde los márgenes, desde los relatos silenciados que se resisten en las calles, en las plazas, en los barrios y en el cuerpo de quienes han vivido la ciudad desde la exclusión y el arraigo simultáneo.

Este enfoque se articula con la Investigación-Acción Educativa (IAE) como modelo metodológico que privilegia la participación de los sujetos, el análisis colectivo y la transformación de las prácticas pedagógicas. La investigación-acción-educativa (IAE) se estructura en ciclos reflexivos que permiten problematizar la realidad educativa, intervenir en ella mediante acciones planificadas, evaluar los resultados y replantear nuevas estrategias. Este ciclo dialéctico responde a la racionalidad crítica planteada por Carr y Kemmis (1988), quienes sostiene que “la investigación- acción es una transición de lo irracional a lo racional, del hábito a la reflexión, de la dependencia a la emancipación crítica” (p. 30), en la cual el

conocimiento no es acumulativo, sino constructivo, y se produce desde la praxis situada de los actores sociales implicados. En esta lógica, los estudiantes adolescentes y adultos no solo son receptores de contenido, sino investigadores de su realidad, narradores de sus historias y agentes de cambio de su escuela y comunidad.

Finalmente, la epistemología sociocrítica propone un desplazamiento de los centros tradicionales de validación del conocimiento. En lugar de privilegiar las voces académicas descontextualizadas, este enfoque reconoce la legitimidad de los seres comunitarios, de la oralidad, del testimonio, de la emoción y de la experiencia como fuentes de producción epistemológica, sino también a las demandas éticas de las comunidades participantes, generando un proceso de devolución del conocimiento que permita transformar la escuela, dignificar los relatos populares y fortaleces los vínculos entre memoria, territorio y educación.

Esta perspectiva no es solo una postura epistemológica; es también una ética de la escucha, una pedagogía de la alteridad y una política del reconocimiento. En esta investigación, la sociocrítica se convierte en la brújula que orienta todas las decisiones metodológicas y pedagógicas, el servicio de una educación que no reproduce lo dado, sino que imagina lo posible: una escuela que narra, que recuerda, que resiste y que transforma junto con sus estudiantes y comunidades.

#### **2.4. Método de investigación**

La presente investigación adopta como enfoque metodológico la Investigación-Acción Educativa (IAE), una estrategia investigativa profundamente coherente con los principios epistémicos de la perspectiva sociocrítica. Esta elección metodológica no responde únicamente a un criterio instrumental, sino que se fundamenta en una comprensión de la educación como practica transformadora, donde el conocimiento se construye en y desde la acción situada, en diálogo con los actores escolares y las realidades que los configuran. En este sentido, la IAE se asume no como una técnica de investigación, sino como una postura ética, política y

pedagógica frente a la producción del saber y el rol de la escuela en contextos de exclusión, desigualdad y olvido estructural.

Inspirada en los postulados de Kurt Lewis (1946), quien sostuvo que “no se puede entender verdaderamente un sistema social sin tratar de cambiarlo” (p. 35), La Investigación-Acción Educativa (IAE) ha sido ampliada por autores como Carr y Kemmis (1988) y Zeichner (1993), y en el contexto latinoamericano, por Restrepo (2001), Macedo y Freire (2000) y Santos Guerra (2014). Según Carr y Kemmis (1988), la IAE “se orienta a la transformación de las prácticas educativas a través de la reflexión crítica, colaborativa y situada” (p. 30), configurándose como una metodología que busca articular la investigación con la acción pedagógica para transformar las prácticas educativas desde una reflexión crítica, colaborativa y situada.

A diferencia de otros enfoques más tradicionales que priorizan la objetividad, la distancia y la replicabilidad, la IAE reconoce el carácter relacional, dialógico y contingente del conocimiento, lo que la hace especialmente pertinente en escenarios educativos heterogéneos, intergeneracionales y atravesados por la conflictividad social y simbólica del territorio.

Desde esta óptica, el método IAE posibilita una forma de investigar con los sujetos y no sobre ellos, habilitando procesos colectivos de identificación de problemáticas, diseño de estrategias pedagógicas, implementación de acciones y evaluación participativa de los impactos. Este carácter cíclico y reflexivo -acción, observación, reflexión, replanificación- permite que los actores educativos se involucren activamente como productores del conocimiento, aportando desde sus experiencias, memorias y saberes comunitarios. En el caso de esta investigación, estudiantes adolescentes y adultos del Colegio Integrada La Candelaria no serán simples informantes, sino agentes epistémicos y narrativos, cuya participación transformará tanto el proceso como los resultados del estudio.

La elección del método IAE también responde a la naturaleza del objeto de investigación: la integración de la memoria cultural y los saberes locales en el currículo escolar, mediante narrativas transmedia. Este tipo de problemática exige una metodología que no solo describa fenómenos, sino que intervenga sobre ellos, transformando las relaciones pedagógicas, las representaciones curriculares y los modos de producción de sentido en la escuela. La IAE, en este contexto, se convierte en el vehículo para construir una praxis educativa crítica, situada en el territorio, y capaz de reconfigurar las dinámicas de poder, los discursos hegemónicos y las formas tradicionales de enseñar y aprender.

La implementación del método se desarrollará a través de ciclos de indagación-acción estructurados en las siguientes fases:

- *Diagnóstico participativo:* identificación colectiva de las representaciones, tensiones y vacíos en torno a la memoria cultural y los saberes locales en la escuela. Esta incluirá entrevistas semiestructuradas, grupos focales y encuestas con estudiantes, docentes y directivos, orientados a comprender cómo se habita el territorio, se construyen actores comunitarios, orientados a comprender y se recopila la memoria en el espacio escolar.
- *Diseño y socialización de propuesta secuencia didáctica:* Luego del diagnóstico, se construye una secuencia didáctica situada y socializada con los actores participantes del diagnóstico. En la propuesta de secuencia didáctica se diseñará talleres creativos, guías de trabajo narrativo, recursos multimediales y actividades que permitan la recuperación de relatos barriales, prácticas culturales e historias locales. La narrativa transmedia se planteará como dispositivo de intervención pedagógica y archivo colectivo.

Este enfoque metodológico permite que el conocimiento generado sea no solo válido desde el punto de vista académico, sino pertinente para los actores locales, ofreciendo

respuestas concretas a problemáticas reales y fortaleciendo la escuela como espacio público de construcción democrática del saber. Además, la dimensión transmedia de la intervención amplía el alcance y la accesibilidad de los productos pedagógicos, habilitando nuevas formas de archivo, circulación y apropiación del conocimiento.

En consecuencia, con la perspectiva sociocrítica, la IAE aplicada en esta investigación no se reduce a una técnica de investigación, sino que representa una técnica de trabajo colaborativo, una estética de la escucha narrativa y una política de la transformación cultural. Al situar la acción como categoría epistémica, este enfoque permite interrogar las relaciones entre saber, poder y memoria en el contexto escolar, y construir, junto a los sujetos educativos, estrategias emancipadoras que resistan al olvido, dignifiquen la experiencia y proyecten futuros posibles desde la pedagogía crítica.

Así, el método IAE no solo habilita una lectura profunda del fenómeno investigado, sino que constituye, en sí mismo, una apuesta por la justicia curricular, la democratización del conocimiento y el reconocimiento de los saberes territoriales como fundamento legítimo del acto educativo. La investigación se convierte, entonces en una práctica decolonial, situada y transformadora, que aspira a reconfigurar no solo el currículo, sino también las formas de habitar y narrar la escuela desde sus márgenes, memoria y potencias colectivas.

## **2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información**

En coherencia con la perspectiva epistemológica sociocrítica y el enfoque de investigación-acción educativa (IAE), este estudio adopta un diseño metodológico cualitativo orientado a la construcción colectiva de conocimiento, con el propósito de visibilizar, analizar e intervenir los procesos de desvalorización de la memoria cultural y los saberes locales en el ámbito escolar. Las técnicas e instrumentos seleccionados responden a la necesidad de recoger voces populares – particularmente aquellas históricamente silenciadas -, generar

narrativas desde el territorio y propiciar el diálogo intergeneracional como forma de pensamiento crítico y resistencia cultural.

### **2.5.1. Entrevista semiestructurada**

La entrevista semiestructurada constituye un instrumento central para la recolección de información en esta investigación, por su capacidad para profundizar en las trayectorias de vida, percepciones, memorias y experiencias pedagógicas de los sujetos participantes. Se diseñó un guion flexible que explora cuatro ejes temáticos fundamentales: (1) relación con el territorio y las memorias locales, (2) percepciones sobre la enseñanza de la cultura en la escuela, (3) experiencia con el uso de tecnologías narrativas, y (4) expectativas frente a la integración de saberes locales en el currículo.

Este instrumento fue validado en sesiones colectivas de análisis e intercambio académico realizadas entre los investigadores del proyecto y profesor supervisor, quien acompañó de manera permanente el proceso. Las sesiones grabadas, sistematizadas y analizadas de forma cualitativa permitieron afinar la estructura, intencionalidad y coherencia epistémica del guion, bajo criterios de pertinencia contextual, claridad discursiva y densidad interpretativa. Este ejercicio de validación horizontal permitió consolidar un instrumento dialógico, situado y sensible a las trayectorias culturales de los sujetos entrevistados.

Se aplicará a una muestra intencionada de estudiantes adultos del ciclo 6, quienes poseen un acervo significativo de saberes comunitarios, prácticas culturales y relatos de resistencia. La entrevista permitirá comprender las formas en que estos sujetos viven la educación desde su experiencia situada, y cómo sus memorias pueden articularse con procesos escolares mediante estrategias pedagógicas críticas.

### **2.5.2. Grupo focal**

El grupo focal se implementará como una técnica de carácter dialógico y colectivo, ideal para explorar la construcción compartida de significados en torno a la memoria cultural, el territorio y la narrativa transmedia. El guion diseñado contempla dinámicas participativas, con preguntas detonantes que buscan generar interacción y reflexión crítica entre los participantes, adolescentes y adultos, organizados en sesiones diferenciadas por ciclos.

Este instrumento fue también sometido a un proceso de revisión colectiva con el equipo investigador y el tutor en sesiones de discusión que permitieron identificar puntos ciegos, ajustar el lenguaje a los públicos meta y garantizar que la interacción grupal propiciara una escucha activa, respetuosa y políticamente significativa. Estas sesiones de validación permitieron identificar cómo introducir perspectivas intergeneracionales desde el diseño del instrumento mismo, atendiendo a las lógicas de poder, cuidado y reciprocidad que subyacen al trabajo con memorias vivas.

### **2.5.3. Encuesta diagnóstica**

Se diseñó un cuestionario tipo encuesta, validado por el tutor y el equipo investigador del proyecto, dirigido a estudiantes de grado noveno y de educación flexible (ciclo 6). Esta técnica, aunque de corte cuantitativo, tiene una función de carácter mixto, con enfoque exploratorio-interpretativo y contextual. Busca identificar percepciones iniciales sobre la enseñanza de los saberes culturales, el valor asignado a las tradiciones locales, y el interés por utilizar tecnologías narrativas para aprender sobre la identidad y el territorio.

Los ítems fueron revisados de forma colectiva con el equipo académico, bajo la orientación crítica del profesor supervisor, para garantizar que no se produjeran supuestos coloniales, clasistas o adultos céntricos. Se buscó que las categorías obtenidas, no impusieran marcos normativos, sino que abrieran posibilidades interpretativas a las voces adolescentes y adultas, en sintonía con los principios de justicia narrativa (Fricker, 2007)



El instrumento incluye ítems de selección múltiple, escala de frecuencia y preguntas abiertas, lo cual permite triangular datos y capturar dimensiones actitudinales valorativas, las muestras que se proponen se aplicarán a 13 estudiantes adolescentes y 16 adultos, lo cual garantiza diversidad generacional y territorial. Esta técnica proporcionará una línea de base para evaluar los impactos de la intervención de la propuesta.

#### **2.5.4. Análisis documental**

El análisis documental se constituye como una técnica crítica y reflexiva que permite examinar el marco institucional y curricular en el que se inscribe la problemática investigada. Se construyó una matriz de análisis basada en categorías previamente definidas: (1) presencia de saberes locales en el PEI, (2) articulación curricular de la memoria cultural, (3) usos pedagógicos del territorio y (4) enfoque de derechos y diversidad cultural.

La validación de este instrumento se realizó también en sesiones compartidas con el tutor y el equipo investigativo. Se debatió cada categoría en función de su operatividad, relevancia teórica y capacidad para captar tensiones entre discursos y prácticas institucionales. Este análisis permitió delimitar un enfoque hermenéutico- crítico que sirva no solo para diagnosticar ausencias, sino también para identificar oportunidades de reconfiguración curricular desde una pedagogía transformadora.

Las presunciones metodológicas e intencionalidad de cada instrumento responden a la convicción de que el conocimiento no reside únicamente en los textos académicos, sino en las voces vivas de quienes habitan el territorio, lo recorren, lo narran y lo resisten. En consecuencia, la entrevista y el grupo focal se conciben como espacios de enunciación crítica, el análisis documental como un ejercicio de desmontaje institucional, y la encuesta como diagnóstico sensible de imaginarios y saberes previos.

Los instrumentos privilegian el carácter experimental, situado en el conocimiento, evitando la homogenización de los sujetos. Su diseño considera, además, la accesibilidad, la

inclusión lingüística y el respeto a las trayectorias vitales de los participantes. La investigación no busca representar estadísticamente una realidad, sino comprenderla en su complejidad, narrarla en su diversidad y transformarla desde el diálogo pedagógico.

## **2.6. Formatos de consentimiento y validación de instrumentos**

En coherencia con la perspectiva epistemológica sociocrítica y el enfoque metodológico de Investigación-Acción Educativa (IAE), esta investigación reconoce que la producción de conocimiento exige un compromiso ético riguroso con los sujetos principales. Por lo tanto, los procesos de consentimiento informado y validación de instrumentos no son meros trámites formales, sino componentes esenciales que garantizan la legitimidad, pertenencia y justicia epistémica del proyecto.

Desde una perspectiva crítica, se asume que toda investigación con sujetos humanos- especialmente en contextos educativos con poblaciones históricamente vulneradas- debe priorizar el reconocimiento de la dignidad, la autonomía y la agencia de quienes participan. En este sentido, el equipo investigador diseñó y aplicó un protocolo de consentimiento informado que garantiza la comprensión clara, libre y voluntaria de los objetos, métodos y usos de la información recolectada. Este consentimiento fue adaptado a las particularidades socioculturales de los grupos participantes (adolescentes y adultos), asegurando un lenguaje comprensible, la protección de datos sensibles y la posibilidad de desistimiento sin consecuencias. Se elaboraron tres versiones de los consentimientos: para estudiantes menores de edad (con autorización de padres o cuidadores), para adultos participantes de ciclo 6, y para docentes y directivos.

La validación de los instrumentos de recolección de información fue realizada a través de un proceso colaborativo e interactivo entre el equipo de investigación y el docente supervisor del proyecto, tutor, quien acompañó activamente las discusiones metodológicas en varias sesiones sincrónicas grabadas y analizadas. Este proceso de validación no se limitó a

una revisión técnica, sino que implicó una reflexión crítica sobre los supuestos epistemológicos de cada instrumento, su adecuación al contexto, su coherencia con los objetivos de la investigación y su capacidad para recoger información significativa desde un enfoque situado.

En términos metodológicos, la validación se orientó por criterios de pertenencia cultural, claridad conceptual, coherencia interna, accesibilidad lingüística y potencial dialógico. Cada uno de los instrumentos – entrevistas semiestructuradas, grupo focal, encuesta diagnóstica y matriz de análisis documental – fue sometido a una revisión colectiva, ajustes sucesivos y simulaciones de aplicación. Este proceso se inspiró en los principios de la ética dialógica Habermas (1987), quien señala que “la acción comunicativa se orienta a la comprensión recíproca y al consenso, permitiendo la participación legítima de todos los actores sociales en la producción del conocimiento” (Habermas, 1987, p. 117).

Finalmente, se garantizó el cumplimiento de los principios éticos de la investigación cualitativa establecidos por Creswell (2021), que incluye la proyección de la identidad de los participantes, el uso de confidencialidad de los datos, la devolución de los resultados y la no instrumentalización de las narrativas recogidas. En suma, la validación de los instrumentos y la implementación de los consentimientos constituyen pilares éticos y metodológicos que fuerzan el compromiso político y pedagógico de esta investigación con la transformación social, la justicia cognitiva y la educación emancipadora.

### **3. Fase 1 de la investigación acción educativa: diagnóstico**

#### **3.1. Descripción del proceso de recolección de información.**

La recolección de información en este estudio se desarrolló mediante un enfoque cualitativo crítico, utilizando técnicas e instrumentos coherentes con el diseño metodológico de la investigación-acción educativa (IAE). Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes, directivos y coordinadores; grupos focales con estudiantes adolescentes y adultos; encuestas a estudiantes de ciclos regulares y adultos; y análisis documental del PEI y manual de

convivencia. Estos instrumentos, previamente descritos en el capítulo metodológico, permitieron captar en forma densa y situada las voces, memorias, trayectorias y tensiones presentes en la comunidad escolar.

El proceso fue guiado por criterios éticos rigurosos: consentimiento informado, confidencialidad, respeto por los relatos compartidos y validación participativa de las interpretaciones. Así, el trabajo de campo no solo recolectó datos, sino que activó procesos de reflexión pedagógica y de construcción colectiva del conocimiento, en línea con el planteamiento de Carr y Kemmis (1988), quienes afirman que “la investigación crítica requiere procesos dialógicos que recuperen la voz de los sujetos en sus contextos reales para construir conocimiento transformador”. (p. 169)

**Tabla 1**

*Descripción del proceso de recolección de información*

| <i><b>Técnica utilizada</b></i>    | <i><b>Instrumento aplicado</b></i>                                                                                    | <i><b>Sujetos participantes</b></i>            | <i><b>Fecha y hora</b></i>                    | <i><b>Lugar/modalidad</b></i>           |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------|
| <b>Entrevista semiestructurada</b> | <i>Guion de entrevista</i>                                                                                            | Carlos Castellanos (Rector IED La Candelaria)  | Sábado 12 de abril – 10:00 a.m.               | Plataforma Teams (correo institucional) |
|                                    | <i>Se elaboraron 3 preguntas para los directivos (Rector y coordinador) con 3 preguntas complementarias</i>           | Javier Arenas (Coordinador académico)          | Lunes 14 de abril – 10:00 a.m.                | Plataforma Teams                        |
|                                    | <i>Para los docentes, se elaboraron 5 preguntas base que tenían como apoyo 5 preguntas complementarias</i>            | Jazmín Bernal (Docente de danza)               | Lunes 14 de abril – 8:00 p.m.                 | Plataforma Teams                        |
|                                    |                                                                                                                       | Wilson Celis (Docente secundaria)              | Miércoles 9 de abril – 8:00 p.m.              | Plataforma Teams                        |
|                                    |                                                                                                                       | Catalina Torres (Docente ciclo adultos)        | Jueves 10 de abril – 8:00 p.m.                | Plataforma Teams                        |
| <b>Grupo focal</b>                 | <i>Guion de grupo focal. Elaborado con 9 preguntas para el grupo de adultos y 8 preguntas para el grupo de noveno</i> | Estudiantes de ciclo VI (educación de adultos) | Sábado 12 de abril – 9:00 a.m.                | IED La Candelaria (presencial)          |
|                                    |                                                                                                                       | Estudiantes de ciclo IV (grado noveno)         | Miércoles 10 y jueves 11 de abril – 8:00 a.m. | IED La Candelaria (presencial)          |

|                            |                                                                                                                 |                                                                                   |                                        |                                    |
|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------|
| <b>Encuesta abierta</b>    | Cuestionario diseñado por investigadores<br>Se elaboraron 11 preguntas de las cuales, 4 eran preguntas abiertas | Estudiantes de ciclo IV y ciclo VI                                                | Aplicación entre el 9 y el 14 de abril | Presencial (en jornadas escolares) |
| <b>Análisis documental</b> | Matriz de análisis                                                                                              | Documentos institucionales: PEI, plan de área, manual de convivencia, plan lector | Marzo – abril                          | Análisis digital y físico          |

Las entrevistas fueron desarrolladas mediante la plataforma Microsoft Teams, herramienta oficial, lo cual facilitó la trazabilidad y el respaldo digital de cada sesión. La sistematización posterior fue asistida por Chat GPT Plus y complementada manualmente, dada la falla parcial del software MAXQDA Pro durante el proceso codificador. Este protocolo fortaleció la validez interna del análisis cualitativo, asegurando trazabilidad con el enfoque metodológico propuesto.

### 3.2. Descripción del proceso de análisis de la información

El análisis de información se fundamentó en el enfoque cualitativo propuesto por Ballestín y Fàbregues (2018), quienes conciben el proceso analítico como una práctica sistemática, reflexiva y situada. Esta perspectiva privilegia una codificación rigurosa que no se limita a la segmentación técnica del discurso, sino que articula los significados construidos por los participantes con las categorías teóricas emergentes (p.190). El análisis se desarrolló de manera inductiva- deductiva, mediante un diálogo constante entre los fragmentos empíricos y los referentes conceptuales, lo cual permitió construir un sistema categorial coherente, sensible al contexto y capaz de responder a la pregunta de investigación. La validez interpretativa, desde este enfoque, se garantiza a través de la fidelidad al corpus, la consistencia de las categorías y la transparencia en la toma de decisiones analíticas. Este método fue complementado con una lectura categorial guiada por los referentes conceptuales previamente

definidos (Freire, 1970; Giroux, 2011; Walsh, 2009; Jenkins, 2006), lo que permitió establecer relaciones entre los datos empíricos y las categorías analíticas estructurantes.

El análisis se enmarcó en un enfoque de análisis temático, orientado por Ballestín y Fàbregues (2018), quienes plantean una codificación sistemática y reflexiva como base para construir interpretaciones coherentes y contextualizadas (p.189). A partir de una lectura profunda del corpus, se identificaron unidades de sentido, que fueron agrupadas en categorías analíticas articuladas con el marco teórico. Este proceso permitió interpretar los relatos desde una perspectiva situada, reconociendo la densidad simbólica y cultural de las voces participantes.

El proceso de análisis cualitativo se inició con la transcripción textual y detallada de las entrevistas, grupos focales y encuestas, asegurando la preservación de matices discursivos y contextuales. Posteriormente, se realizó una lectura preliminar exhaustiva del corpus, con el propósito de identificar regularidades, tensiones y singularidades narrativas, en consonancia con las orientaciones de Ballestín y Fàbregues (2018). Esta fase permitió establecer un primer contacto analítico que sirvió de base para la posterior segmentación y categorización. En la etapa de codificación, se emplearon matrices de doble entrada que permitieron mapear la ocurrencia y distribución de categorías y subcategorías en las distintas unidades discursivas. Estas matrices facilitaron una organización rigurosa de material empírico, habilitando la construcción de narrativas interpretativas sólidas, apoyadas en evidencias densas, articuladas.

El proceso de análisis de la información se enmarcó en un enfoque cualitativo interpretativo y sustentando en la hermenéutica crítica, coherente con los principios de Investigación-Acción-Educativa (Kemmis y McTaggart, 1988). Se adoptó el análisis temático como método central, siguiendo orientaciones de Ballestín y Fàbregues (2018), quienes proponen una codificación sistemática y reflexiva para construir interpretaciones coherentes y contextualizadas (p.190).

La información recolectada provino de múltiples fuentes: entrevistas semiestructuradas a docentes, directivos y coordinadores de la IED La Candelaria; grupos focales con estudiantes de grado noveno (ciclo IV) y adultos de la estrategia EPJA (ciclo VI); encuestas abiertas dirigidas a estudiantes de ambos grupos; y análisis documental del Proyecto Educativo (PEI) y el Manual de Convivencia.

El proceso analítico se desarrolló en las siguientes fases:

1. **Transcripción detallada:** Se realizó la transcripción literal de las entrevistas y grupos focales, preservando los matices discursivos y contextuales, lo que permitió conservar el espesor semántico del discurso, indispensable para un análisis profundo de los sentidos emergentes.
2. **Lectura preliminar:** Se efectuó una lectura comprensiva del corpus para identificar regularidades, tensiones y singularidades narrativas, estableciendo un primer contacto analítico que sirvió de base para la posterior segmentación y categorización.
3. **Categorización Inductivo-deductiva:** A partir de la lectura preliminar, se identificaron unidades de sentido que fueron organizadas en categorías y subcategorías analíticas, articuladas con el marco teórico de estudio.
4. **Codificación sistemática y reflexiva:** Se emplearon matrices de doble entrada para mapear la ocurrencia y distribución de categorías y subcategorías en las distintas unidades discursivas. Estas matrices facilitaron una organización rigurosa del material empírico, habilitando la construcción de narrativas interpretativas sólidas, apoyadas en evidencias densas y articuladas contextualmente.
5. **Interpretación densa:** El análisis permitió interpretar los relatos desde una perspectiva situada, reconociendo la densidad simbólica y cultural de las voces

participantes, y estableciendo relaciones entre los datos empíricos y las categorías analíticas estructurantes.

Cabe destacar que, debido a dificultades por falta de capacitación en un inicio se dio la intención de utilizar el software MAXQDA y finalmente, se optó por utilizar ChatGPT Plus como herramienta de apoyo en la verificación de la categorización, complementando la codificación manual y asegurando un análisis semántico profundo.

Finalmente, se implementó una estrategia de triangulación de fuentes, contrastando los discursos de directivos, docentes y estudiantes con los documentos institucionales (PEI, Manual de convivencia y proyectos transversales). Esta triangulación permitió develar tensiones, silencios y contradicciones entre narrativas oficiales y las voces experienciales, consolidando un análisis interpretativo que integra lo institucional, lo pedagógico y lo simbólico, permitiendo formular una propuesta didáctica pertinente, situada y transformadora.

Este proceso analítico, fundamentado en las orientaciones de Ballestín y Fàbregues (2018), garantizó la validez interpretativa a través de la fidelidad al corpus, la consistencia de las categorías y la transparencia en la toma de decisiones analíticas (p. 190).

La metodología de análisis combinó estrategias cualitativas rigurosas:

- Análisis de contenido temático (Bardín, 1996): identificación de unidades de significado recurrentes relacionadas con los saberes locales, memoria cultural, pensamiento crítico y narrativa transmedia.
- Triangulación metodológica (Denzin, 1978): articulación de entrevistas, grupos focales, encuestas semiestructuradas y análisis documental para validar hallazgos.
- Además, se aplicó el enfoque de análisis hermeneútico crítico (Gadamer, 2000), entendiendo que cada fragmento de información debía ser leído no



como dato aislado, sino en su relación viva con el horizonte cultural político y epistémico de los participantes.

### **3.3. Diagnóstico del problema desde la perspectiva de estudiantes.**

La voz de los estudiantes – tanto adolescentes de noveno grado como adultos del programa EPJA – revela un conjunto de tensiones estructurales entre sus trayectorias de vida, sus memorias territoriales y las prácticas escolares predominantes. El análisis de los grupos focales y encuestas mostró una desconexión percibida entre los contenidos escolares y las experiencias culturales y cotidianas de los educandos. Esta desconexión es narrada como exclusión epistémica, donde la escuela reproduce una lógica homogeneizadora que invisibiliza los saberes locales, las memorias familiares y los sentidos identitarios.

En palabras de Rubén, estudiante de noveno, la escuela ha sido un lugar en el que “sólo se habla de lo que está en los libros y no de lo que vivimos en el barrio; no nos enseñan lo que significa cada calle, cada historia, eso que representa a la Candelaria”. Esta afirmación interpela directamente la estructura curricular, subrayando la ausencia de una pedagogía que reconozca historicidad del territorio como fuente de conocimiento. Por su parte, Josefina, estudiante adulta, señaló: “Me gustaría que en el colegio enseñaran lo que pasa en la historia, pero a través de la cultura. Que uno pueda contar lo que vivió con sus papás, con sus vecinos, que no se pierda esa alegría”.

Las encuestas semiestructuradas reforzaron esta percepción: más del 80% de los estudiantes manifestaron que no se sienten representados en los contenidos escolares, y cerca del 90% expresaron el deseo de que sus memorias familiares creencias y prácticas culturales se integren a las clases. La categoría “Saberes locales” emergió como una fuerza como una demanda intergeneracional de reconocimiento cultural, en línea con lo que Walsh (2013) propone una pedagogía de la reexistencia en la que la escuela se configura como un espacio para la memoria viva, entendida como parte esencial de la existencia de los pueblos: “a las

memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser” (p. 27).

Desde esta perspectiva, los hallazgos indican la urgencia de reconfigurar los dispositivos pedagógicos hacia formatos narrativos, situados y críticos, que permitan a los estudiantes vincularse con la escuela desde sus propios mundos; la narrativa transmedia y la producción colaborativa de relatos fueron mencionados por los participantes como herramientas valiosas para “contar lo que somos y lo que hemos vivido con nuestros abuelos, nuestros barrios, nuestras fiestas”, como expresó Santiago, estudiante adolescente.

Estos hallazgos invitan a repensar el currículo no como una secuencia neutral de contenidos, sino como un dispositivo cultural donde se disputan sentidos, identidades y memorias. En sintonía con Freire (1970), los estudiantes deben ser reconocidos como sujetos de historia, no como recipientes vacíos. Este diagnóstico, sostenido en sus voces y experiencias, legitima la necesidad de construir una pedagogía que escuche, integre y transforme (p. 77).

### **3.4. Diagnóstico del problema desde la perspectiva de docentes y directivos**

Desde las entrevistas realizadas a docentes de la IED La Candelaria, se evidencia una tensión estructural que atraviesa su práctica: por un lado, existe un genuino interés por reconfigurar el currículo desde una perspectiva intercultural crítica; por otro, las imposiciones del sistema educativo - como la presión por cumplir estándares y las limitaciones administrativas - restringen la posibilidad de consolidar proyectos pedagógicos transformadores. Como lo expresa el profesor Wilson Celis, “cada estudiante trae su experiencia desde su territorio próximo, su barrio o su región. Pero el currículo muchas veces no dialoga con eso, sigue siendo una receta única” (Celis, entrevista personal, 2025).

Este desfase entre intencionalidad pedagógica y estructura institucional se traduce en prácticas, que, aunque innovadoras en sus formas, carecen de sostenibilidad o articulación curricular. La profesora Jazmín Bernal, al relatar sus experiencias en proyectos como “Cuenta Candelaria”, señala: “trabajamos con las raíces africanas del tambor... Los estudiantes descubrieron historias negadas y se emocionaron, pero esto queda en un rincón, no hay continuidad institucional”. (Bernal, entrevista personal, 2025).

Los docentes coinciden en la urgencia de institucionalizar una formación situada que reconozca el valor epistémico de las prácticas culturales, los relatos orales y los patrimonios barriales. Como lo enfatiza Catalina Torres: “el currículo debe reconocer a cada estudiante como sujeto... Con historia, color, acento, género, todo”. (Torres, entrevista personal, 2025)

Estas voces docentes revelan una conciencia crítica que, en términos de Walsh (2009), implica concebir la pedagogía como una práctica de insurgencia epistémica, es decir, como un proceso que desafía las jerarquías que determinan qué saberes son legítimos y cuáles son marginados. Desde esta perspectiva, la pedagogía no puede limitarse a una mera técnica de transmisión, sino que debe orientarse hacia el desaprendizaje de las lógicas coloniales y la construcción de conocimientos situados, surgidos de las experiencias y resistencias de los pueblos. En consecuencia, la transformación curricular no puede reducirse a simples ajustes metodológicos; debe implicar una configuración profunda que reconozca el conocimiento situado como núcleo estructurante del aprendizaje escolar (Walsh, 2009, p. 17).

Las entrevistas realizadas a docentes y directivos de la IED La Candelaria revelan una comprensión crítica del quehacer pedagógico y una aguda percepción de las tensiones estructurales que dificultan la integración efectiva de los saberes locales y las memorias culturales en el currículo. Se identifican prácticas educativas que, aunque intencionadas hacia

una interculturalidad crítica, se ven limitadas por un sistema escolar que privilegia los estándares, la homogeneización curricular y la sobrecarga administrativa.

La profesora Jazmín Bernal, docente de danzas, evidencia esta paradoja al afirmar: “Muchas veces nos piden evidencias, pero no tenemos tiempo real de trabajar procesos culturales con calma, y al final todo se vuelve una carrera contra el reloj” (Bernal, entrevista personal, 2025). Esta reflexión da cuenta de la dificultad para sostener propuestas que dialoguen con las narrativas vivas de los estudiantes, ante un modelo evaluativo que fragmenta la experiencia educativa.

De manera similar, el docente Wilson Celis señala: “Hay mucha riqueza cultural en los chicos, pero no siempre sabemos cómo traducir eso en actividades que valgan en términos curriculares. Falta formación y espacio para pensar esas estrategias” (Celis, entrevista personal, 2025). Este reconocimiento de los límites institucionales se convierte también en una invitación a repensar el rol docente desde una perspectiva ético-política. Giroux (2011) propone que los educadores actúen como intelectuales transformadores, capaces de integrar la pedagogía con los desafíos democráticos actuales, promoviendo una educación crítica y comprometida con la transformación social (p. 6).

La profesora Catalina Torres, docente de ciencias sociales, complementa esta visión: “Nuestros estudiantes traen consigo historias, tradiciones y conocimientos que enriquecen el aula. Es fundamental crear espacios donde puedan compartir y reflexionar sobre sus propias *realidades*” (Torres, entrevista personal, 2025). Esta afirmación se alinea con la noción de “educación desde abajo”, planteada por Walsh (2009), como práctica insurgente que se nutre de las trayectorias populares y busca disputar los sentidos establecidos del conocimiento (p. 141).

### **3.5. Diagnóstico del problema desde la perspectiva de directivos docentes**

Desde la dimensión directiva, el coordinador académico Javier Arenas advierte sobre la desconexión entre el discurso institucional y las prácticas cotidianas: “Una cosa es lo que dice el

PEI, y otra lo que realmente se vive. Hay estudiantes que pasan por el colegio sin saber que es la Candelaria, su historia, su gente” (Arenas, entrevista personal, 2025). Esta tensión refuerza la necesidad de una pedagogía territorializada, como la que propone Freire (1970). Al entender que la educación verdadera es aquella que se construye desde la experiencia vivida del sujeto y su contexto (p. 36).

Por su parte, el rector Carlos Castellanos reivindica el papel transformador de la escuela: “Si los estudiantes no se transforman después de estar en la Candelaria, perdimos el tiempo” (Castellanos, entrevista personal, 2025). En su visión, la escuela debe actuar como una plataforma de reexistencia cultural, donde las voces históricamente marginadas puedan ser reconocidas y legitimadas en un horizonte de justicia cognitiva (de Sousa Santos, 2018, p. 45).

En este conjunto de voces se configura un diagnóstico compartido: urge institucionalizar políticas formativas en pedagogías críticas, transversalizar los saberes locales en el currículo formal, y crear dispositivos que promuevan el aprendizaje situado, afectivo y narrativo. Estas necesidades, además de reflejar las categorías y subcategorías del análisis empírico (memoria cultural, narrativa transmedia, saberes locales, pedagogías e interculturalidad críticas), dan cuenta de que una verdadera transformación curricular exige, como afirma Walsh (2009), “una desobediencia epistémica activa” que rompa con el canon monocultural y devuelva a la escuela su papel como escenario de disputa, resignificar acción y justicia educativa (p. 141).

Los testimonios de docentes y directivos de la IED La Candelaria se articulan con las categorías planteadas y subcategorías emergentes identificadas en el análisis del proyecto educativo institucional (PEI), evidenciando la interrelación entre las prácticas pedagógicas y las dimensiones teóricas propuestas.

La subcategoría “*territorio como aula viva*” se manifiesta en las salidas pedagógicas y proyectos con enfoque local mencionados en el PEI, que buscan integrar el contexto barrial y patrimonial de La Candelaria como parte del proyecto pedagógico y curricular. Esta perspectiva

se alinea con la propuesta de De Sousa Santos (2009), quien aboga por una ecología de saberes que reconozca la legitimidad de los conocimientos locales en la construcción del currículo.

La subcategoría “*archivo afectivo institucional*” se evidencia en la historia del colegio y su ubicación en el centro histórico, que promueven una identidad educativa basada en el reconocimiento de las raíces y la memoria colectiva. Assmann (2008) sostiene que la memoria cultural se construye a través de prácticas ritualizadas que consolidan la identidad colectiva, lo cual es observable en las actividades conmemorativas y simbólicas de la institución (p. 113).

Proyectos como *Saber Digital* y *Candelaria TV* integran medios tecnológicos, narrativas orales y formatos multimedia como recursos para expresar y conservar la cultura estudiantil. Jenkins (2006) describe las narrativas transmedia como una estrategia para expandir el aprendizaje a través de múltiples medios, permitiendo una participación de los estudiantes en la construcción de contenidos significativos (p. 96).

La existencia de figuras como Personero y Contralor Escolar impulsa la participación crítica y ciudadana de los estudiantes, evidenciando un enfoque de formación democrática. Freire (1970) plantea que la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (p. 36), mientras que Giroux (1997) destaca el papel del docente como intelectual transformador que promueve una pedagogía crítica del aprendizaje. (p. 13).

El PEI promueve una escuela inclusiva, adaptando el currículo, atendiendo a necesidades educativas especiales, combatiendo la discriminación y valorando la diferencia como riqueza pedagógica. Walsh (2009) propone una interculturalidad crítica que no sólo reconozca la diversidad cultural, sino que también cuestione y transforme las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad, buscando la descolonización del conocimiento y la construcción de nuevas relaciones sociales basadas en el respeto y la equidad (p. 141).

En suma, tanto los docentes como los directivos convergen en un diagnóstico compartido: la necesidad urgente de contar con políticas de formación docente en pedagogías críticas, de

institucionalizar proyectos que articulen el territorio con el saber escolar y de diseñar espacios flexibles donde los estudiantes no solo aprendan, sino narren, recreen y resignifiquen sus mundos. Estos hallazgos refuerzan la tesis central del presente trabajo: sin reconocimiento epistémico de las memorias subalternas y sin apertura curricular al conocimiento situado, no es posible hablar de una escuela verdaderamente democrática.

### **3.6. Cruce de perspectivas y hallazgos investigativos: ¿cuál es el problema diagnosticado?**

El cruce de perspectivas -estudiantes, docentes y directivos- revela un diagnóstico estructural claro: existe una fractura profunda entre el currículo escolar vigente y las memorias territoriales, saberes locales y trayectorias vitales de la comunidad educativa. Esta desconexión produce desarraigo cultural, debilitamiento de la identidad colectiva, disminución del sentido de pertenencia escolar y limitaciones en la formación de subjetividades críticas capaces de situarse históricamente en su territorio. El problema no radica en la falta de iniciativas, sino en la ausencia de una política pedagógica transversal, crítica y sistemática que reconozca las memorias vivas como un fundamento epistémico del acto educativo.

El análisis intersubjetivo evidencia que todos los actores educativos – aunque con distintos matices – perciben la necesidad de transformación. Los estudiantes reclaman un currículo que los represente, los docentes anhelan condiciones que les permitan innovar más allá de las limitaciones estructurales; y los directivos, aunque cautelosos, muestran apertura hacia propuestas de resignificación cultural. Esta convergencia de voluntades latentes constituye un insumo valioso para diseñar estrategias de intervención didáctica que operen como dispositivos de rearticulación entre escuela, memoria y territorio.

En este sentido, el problema diagnosticado interpela a la necesidad urgente de construir un currículo situado, crítico y transmedia que dialogue con las memorias vivas del territorio. No se trata únicamente de incluir contenidos “culturales” como un anexo temático, sino de

transformar las epistemologías escolares desde una perspectiva decolonial, que dignifique los saberes populares, las trayectorias interrumpidas y las experiencias juveniles. Siguiendo a Walsh (2021) y De Sousa Santos (2009), se hace imperativo construir una escuela que deje de reproducir epistemicidios y se convierta en espacio de reexistencia, memoria activa y cognitiva. (Walsh, 2009, p. 141; de Sousa Santos, 2009, p. 31).

### 3.6.1. Categorías y subcategorías de análisis.

Las categorías de análisis fueron construidas desde una lógica abductiva, es decir, articulando conceptos teóricos robustos con los hallazgos emergentes del trabajo de campo. Estas categorías no son meras etiquetas clasificatorias, sino constructos imperativos que orientan la lectura crítica de la información y permiten articularla con los objetivos de la investigación.

Estas categorías fueron construidas sobre la base teórica de autores como Halbwachs (1950), Jelin (2002), Walsh (2009), Hooks (2006), Scolari (2018) y McLaren (2019), y permiten integrar tres dimensiones analíticas centrales del estudio: el lugar de la memoria en la escuela, la producción narrativa como ejercicio de subjetivación, y la pedagogía crítica como apuesta a la transformación.

La información fue organizada en cuatro grandes categorías analíticas construidas a partir del marco teórico y validadas en el proceso de codificación:

**Tabla 2**

*Categorías, subcategorías y categorías emergentes*

| <b>Categoría Principal</b> | <b>Subcategoría 1</b>           | <b>Subcategoría 2</b>                 |
|----------------------------|---------------------------------|---------------------------------------|
| <b>Saberes Locales</b>     | Apropiación territorial barrial | Saberes familiares encarnados         |
| <b>Memoria Cultural</b>    | Relectura del pasado histórico  | Patrimonio en riesgo y acción escolar |



|                              |                                     |                                      |
|------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| <b>Pedagogías Críticas</b>   | Problematización del entorno        | Educación como emancipación ética    |
| <b>Narrativas Transmedia</b> | Producción de contenidos narrativos | Uso crítico de plataformas digitales |

*Nota: Datos tomados del cruce de perspectivas y hallazgos investigativos.*

### ***Interpretación:***

- Los datos cualitativos revelaron una desconexión estructural entre el currículo escolar y los saberes territoriales de los estudiantes.
- Emergió un deseo profundo de reconectar el proceso educativo con las memorias familiares, las prácticas comunitarias y los territorios afectivos.
- La narrativa transmedia apareció como una herramienta preferida para resignificar la voz juvenil y adulta en los procesos educativos.
- Se evidenció una falta de transversalización crítica de los enfoques de memoria cultural, interculturalidad y pensamiento crítico en las prácticas de aula.
- Los adultos estudiantes manifestaron la educación como acto de reparación simbólica integrando saberes previos invisibilizados.

### ***Análisis crítico:***

Siguiendo a Freire (1970), la educación escolarizada de los estudiantes -jóvenes y adultos- ha reproducido prácticas de silenciamiento y colonialidad del saber (p. 36), (de Sousa Santos, 2009, p. 31), configurando un currículo desconectado del territorio y de la memoria popular.

La propuesta pedagógica que surge de este análisis no sólo pretende “incluir contenidos” culturales, sino transformar la epistemología misma de la enseñanza, asumiendo que, como

afirma Walsh (2009), “la interculturalidad crítica no es un adorno curricular sino un horizonte político de democratización del conocimiento” (p. 141).

### **3.7. Principales hallazgos del proceso de investigación.**

La sistematización y análisis crítico de la información recolectada en este estudio no sólo permite comprender las tensiones actuales del currículo escolar frente a la integración de saberes locales, memoria cultural, pensamiento crítico y narrativas transmedia, sino que constituye el fundamento empírico y epistemológico para la formulación de propuestas pedagógicas transformadoras. A partir de los hallazgos interpretados, en el siguiente capítulo se presentan las principales conclusiones derivadas de la investigación, así como las recomendaciones orientadas a fortalecer procesos educativos más democráticos, emancipadores y culturalmente situados en la experiencia vital de los estudiantes.

#### **3.7.1. Informe de Hallazgos.**

*Proyecto:* saberes locales, narrativa transmedia y pensamiento crítico: una propuesta pedagógica para su integración en el currículo escolar de una institución pública en Bogotá.

*Respuesta a la pregunta de investigación:* la investigación desarrollada da respuesta a la pregunta ¿cómo fortalecer la integración de los saberes locales y la memoria cultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante el uso de la narrativa transmedia y el pensamiento crítico en estudiantes de grado noveno (ciclo 4) de aula regular y de educación para adultos (ciclo 6)?

Se concluye que el fortalecimiento requiere transformar la escuela en un espacio de archivo cultural vivo, donde los saberes territoriales y las memorias subalternas no sean contenidos anecdóticos, sino fundamentos estructurales del currículo, articulados mediante

pedagogías críticas y estrategias narrativas transmedia que restituyan la voz a los estudiantes como sujetos históricos y mediadores culturales.

El tránsito hacia este horizonte demanda no solo formas metodológicas, sino un cambio epistemológico que cuestione la hegemonía del conocimiento euro centrado (de Sousa Santos, 2009, p. 31) e inaugure formas de justicia cognitiva, en las cuales los saberes locales, los cuerpos racializados y las memorias invisibilizadas sean reconocidos como fuentes legítimas de conocimiento (Walsh, 2009, p. 141; Lugones, 2008, p. 77).

### **3.7.2. Hallazgos investigativos.**

#### **Saberes locales**

Las entrevistas a docentes, directivos y estudiantes, así como las encuestas y grupos focales, evidenciaron que los saberes locales permanecen en marginales en el currículo escolar, relegados a actividades extracurriculares o a asignaturas periféricas como la “Cátedra Candelaria”.

Los estudiantes expresaron su interés genuino por conocer la historia de su barrio, los nombres de sus calles, las leyendas urbanas y las prácticas tradicionales como la chicha, las fiestas de Reyes o las comparsas populares. Sin embargo, dichos saberes no son sistemáticamente integrados al currículo formal.

Se confirma así la persistencia de una lógica colonial en la escuela que, como señala De Sousa Santos (2009), invisibiliza los conocimientos situados y legitima solo los saberes “universales”, desarraigando a los estudiantes de sus contextos epistémicos y culturales (p. 31).

#### **Memoria cultural**

Aunque se realicen actividades puntuales de memoria cultural, como celebraciones patrias o eventos de rescate patrimonial, la memoria es tratada como contenido pasivo y no como práctica crítica.

Los estudiantes de noveno y los adultos evidenciaron la necesidad de releer el pasado de sus propias experiencias, reconociendo las múltiples memorias (familiares, barriales, comunitarias) que configuran sus identidades.

De acuerdo con Jelin (2002), la memoria cultural debe ser entendida como un campo de disputa y resignificación, no como una mera reproducción nostálgica. La escuela tiene el desafío de activar memorias vivas, abiertas a la crítica y al diálogo intergeneracional (p. 3).

### **Narrativa transmedia**

Los hallazgos muestran que los estudiantes valoran las tecnologías digitales como canales para narrar su historia: vídeos, podcasts, redes sociales y videojuegos. Sin embargo, el uso pedagógico de las herramientas transmedia sigue siendo incipiente, limitado a proyectos esporádicos y desvinculados de una estrategia curricular articulada.

Jenkins (2006) y Scolari (2013) sostienen que las narrativas transmedia potencian la participación de los sujetos en la construcción de relatos culturales. Integrar el lenguaje transmedia en el currículo implica reconocer a los estudiantes como prosumidores (productores-consumidores) de memoria y cultura (Jenkins, 2006, p. 20; Scolari, 2013, p. 25).

### **Pensamiento crítico**

Si bien el PEI y los discursos institucionales aluden al fomento del pensamiento crítico, su práctica en el aula es débil y fragmentaria.

El pensamiento crítico, en muchos casos, se reduce a ejercicios de análisis textual o debates dirigidos, sin generar un cuestionamiento profundo de las estructuras sociales, culturales y epistémicas que configuran la experiencia educativa.

La población adulta participante en el proyecto (Manzanas del Cuidado y EPJA) vive el regreso a la escuela como un acto de dignificación personal y comunitaria. Para estos estudiantes, la escuela no sólo transmite contenidos, sino que repara trayectorias truncadas, reconoce saberes previos y ofrece una plataforma de legitimación identitaria. Esta dimensión simbólica, afectiva y política de la educación de adultos exige modelos pedagógicos diferenciados, basados en el respeto a la trayectoria vital y en la integración significativa del saber de la experiencia (Freire, 1998, p. 36).

#### **4. Fase 2 de la Investigación acción educativa: planeación**

##### **4.1. Descripción del proceso de diseño de la propuesta pedagógica**

El diseño de la propuesta pedagógica surgió de un proceso colectivo de reflexión crítica y dialogada entre el equipo investigador y los actores educativos participantes, en coherencia con los principios de la investigación-acción educativa (Carr & Kemmis, 1986, p. 162). Este proceso implicó la problematización de los hallazgos obtenidos en la fase diagnóstica y la definición concertada de los principios orientadores de la intervención: justicia cognitiva (de Sousa Santos, 2018, p. 45), pedagogía crítica (Freire, 1970, p. 36) e interculturalidad crítica (Walsh, 2009, p. 141).

A partir de los hallazgos encontrados en cada una de las herramientas, se estableció como recurso, el diseño de una secuencia didáctica interdisciplinar que busca establecer una relación intergeneracional con el objetivo de articular saberes locales y memoria cultural a través del uso de narrativas transmedia. Es por esta razón que la secuencia didáctica responde a la necesidad de hacer visible y valorizar los saberes locales como parte esencial del aprendizaje significativo en contextos escolares diversos, especialmente en un colegio como la

Integrada La Candelaria IED, donde se encuentran jóvenes y adultos con trayectorias de vida distintas, pero con vínculos comunes con su territorio.

Esta propuesta se sustenta en enfoques de pedagogías, educación popular y currículo situado, los cuales reconocen al estudiante como sujeto activo de conocimiento, cuyas experiencias y contextos culturales son fundamentales para construir aprendizajes relevantes. Asimismo, se adopta la narrativa transmedia como estrategia metodológica que potencia la creatividad, la multialfabetización y la participación, permitiendo que las memorias y los saberes locales se expresen en diversos formatos tales como video, audio, redes sociales, fotografía, podcast etc.

Además, esta secuencia busca fortalecer la identidad cultural, el pensamiento crítico y la conciencia territorial de los estudiantes, elementos clave para su formación como ciudadanos comprometidos con la transformación social. Al integrar a los estudiantes adultos y de noveno grado en un proceso conjunto, también se fomenta el diálogo intergeneracional, la cooperación y el respeto por la diversidad de saberes presentes en la comunidad educativa.

La presente propuesta pedagógica adopta la modalidad de secuencia didáctica interdisciplinar, organizada para desarrollarse durante un periodo de 8 semanas. Esta modalidad permite articular actividades sucesivas, progresivas y sistemáticamente integradas al currículo existente, favoreciendo una visión holística del conocimiento y una enseñanza contextualizada. La secuencia se estructura en 8 fases: *motivación, sensibilización, comprensión, investigación (en dos momentos), sistematización, producción y socialización*; permitiendo una evolución gradual del proceso enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de competencias desde múltiples enfoques.

Cada fase fue diseñada para integrar estrategias orales, escritas, audiovisuales y digitales, promoviendo procesos de aprendizaje multimodales que respondan a las

características y necesidades tanto de los estudiantes de grado noveno como de los adultos del ciclo 6.

A continuación, se hace explicación a nivel general de lo propuesto en cada fase.

**Tabla 3**

*Proceso de diseño de la propuesta pedagógica por fases.*

| <b>SEMANA</b> | <b>FASE</b>            | <b>DESCRIPCIÓN</b>                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1             | <b>Motivación</b>      | Despertar el interés de los estudiantes de ambos grupos (noveno grado y adultos) por los saberes locales y la memoria cultural para que los tomen como elementos significativos para su aprendizaje.                                                                          |
| 2             | <b>Sensibilización</b> | Fomentar la empatía y el reconocimiento de la diversidad cultural del territorio a través de los videos de diferentes culturas indígenas                                                                                                                                      |
| 3             | <b>Comprensión</b>     | Profundizar los conceptos clave (cuerpo, memoria y territorio) y establecer qué relación tiene cada uno con los contextos de cada uno de los estudiantes.                                                                                                                     |
| 4-5           | <b>Investigación</b>   | Iniciar la indagación y el reconocimiento de los saberes locales a través de la recolección de diferentes tipos de relatos. (se establecen dos semanas para ello, ya que se tiene en cuenta la dinámica de recolección de información por parte de ambos grupos)              |
| 6             | <b>Sistematización</b> | Se organiza y analiza la información recolectada y se hace una reflexión crítica sobre lo aprendido y los hallazgos encontrados.                                                                                                                                              |
| 7             | <b>Producción</b>      | Se busca que ante la creación de narrativas transmedia se integren y reconozcan los saberes locales y la memoria cultural.                                                                                                                                                    |
| 8             | <b>Socialización</b>   | Aquí se comparten los productos creados por los estudiantes de ambos grupos (noveno y adultos) que fueron creados en equipo y cuya finalidad es promover el reconocimiento de los saberes comunitarios y fortalecer la identidad territorial a través de una muestra pública. |

El contenido de la secuencia didáctica contiene objetivo general y objetivos específicos, competencias, justificación, recursos, marco teórico y por supuesto, una descripción breve del tipo de evaluación. (Ver anexo I)

La toma de decisiones pedagógicas respondió también a criterios de inclusión epistémica y flexibilidad metodológica, reconociendo las trayectorias vitales de estudiantes adolescentes y adultos. Así, la propuesta integra espacios de recuperación de memorias familiares, creación de productos audiovisuales y discusión crítica de las representaciones culturales. Este enfoque híbrido pretende superar los esquemas pedagógicos tradicionales y habilitar la escuela como espacio de producción de conocimiento situado, afectivo y transformador.

#### **4.2. Descripción general de la propuesta pedagógica: ¿cómo se va a responder al problema diagnosticado?**

La propuesta pedagógica responde al problema diagnosticado -la desconexión entre currículo escolar, memorias territoriales y saberes locales- mediante una estrategia que integra narrativa transmedia, pedagogía crítica y recuperación de la memoria cultural. El eje central es la creación de proyectos narrativos transmedia que permitan a los estudiantes relatar sus experiencias, que integren quizá territorios, reconstruir sus memorias comunitarias y ejercer pensamiento crítico frente a las representaciones culturales hegemónicas, pero teniendo en cuenta el punto de vista de su compañero, ya que al no tener su mismo rango de edad hace de cada proyecto, un producto cada vez más interesante, y es que no sólo es hablar de mi propia experiencia, es hacer de ella un trabajo en conjunto. Esta estrategia posiciona a los estudiantes no como consumidores pasivos de contenidos, sino como productores activos de relatos culturales.

Cada fase de la secuencia didáctica fue diseñada para confrontar una dimensión específica del problema: el desconocimiento de los saberes populares; la invisibilización de las



memorias barriales; la ausencia de medios expresivos contemporáneos en el currículo y la falta de reflexión crítica sobre el propio territorio. Así, el proyecto no sólo busca “integrar contenidos culturales” de forma superficial, sino transformar las epistemologías escolares desde la experiencia vivida de los estudiantes. La narrativa transmedia, entendida como estrategia pedagógica, posibilita expandir los relatos de memoria cultural a través de múltiples plataformas: podcast, vídeo, redes sociales, mapeos digitales, etc. Al hacerlo, permite democratizar la producción simbólica en la escuela, resignificar la experiencia territorial de los estudiantes y activar procesos de ciudadanía cultural crítica. De este modo, la propuesta no sólo responde al diagnóstico inicial, sino que proyecta un horizonte de transformación estructural del vínculo entre escuela, saber y territorio.

#### **4.3 Socialización de la propuesta pedagógica.**

La socialización de la propuesta se realizó el sábado 11 de mayo, la cual se concibió como un acto pedagógico en sí mismo, en tanto espacio de reconocimiento, diálogo como en construcción colectiva. La convocatoria para dicha socialización se realizó por medio de circulares para informar a los estudiantes involucrados en los grupos focales, en las encuestas y a algunos docentes y directivos a quienes se les realizó las entrevistas.

Se enfatizó el carácter participativo y transformador del proyecto, buscando generar desde el inicio un sentido de apropiación colectiva y una relación intergeneracional al momento de desarrollar las actividades como equipo.

La programación de la socialización incluyó la presentación del diagnóstico de hallazgos, la exposición de la secuencia didáctica propuesta y la sensibilización de contextos sobre memoria cultural, narrativa transmedia y pensamiento crítico. Se explicaron las actividades a desarrollar de acuerdo con las fases descritas en la secuencia didáctica, permitiendo a los participantes expresar sus expectativas, aportar ideas y ajustar elementos de

la propuesta. Este proceso de retroalimentación activa fortaleció la legitimidad de la intervención y amplió su base de apoyo comunitario.

Finalmente, el desarrollo de la socialización culminó en acuerdos colectivos que ratificaron la implementación de la propuesta y definieron roles de participación, tiempos y modalidades de seguimiento. La retroalimentación recogida durante este proceso evidenció no solo el interés genuino de la comunidad educativa, sino también la emergencia de nuevas preguntas críticas sobre la relación entre escuela, territorio y memoria, lo cual reafirma el potencial innovador de la iniciativa.

## **5. Conclusiones y recomendaciones**

La investigación evidencia la necesidad de reconfigurar el currículo escolar, tradicionalmente centrado en una racionalidad eurocéntrica y homogeneizadora, hacia un enfoque que reconozca y valore los saberes locales, las memorias comunitarias y las subjetividades de los estudiantes. Este cambio implica articular el conocimiento académico con las experiencias de vida de los estudiantes, promoviendo un diálogo de saberes que legitime

las epistemologías del Sur como fuentes válidas de conocimiento. La interculturalidad crítica, entendida como una pedagogía de conflicto y transformación estructural, se presenta como un marco teórico y práctico para este proceso.

La narrativa transmedia se posiciona como una estrategia pedagógica que permite la circulación de memorias, saberes y voces marginadas a través de múltiples plataformas digitales. Al fomentar la participación de los estudiantes en la producción de contenidos como vídeos, podcasts y mapas interactivos, se promueve su agencia narrativa y se desafía la lógica bancaria del conocimiento. Este enfoque democratiza el acceso a la producción simbólica y expande el aula hacia espacios de enunciación autónoma y colectivamente negociada.

El pensamiento crítico se resignifica como una práctica ética, política y situada que permite a los estudiantes interpelar las representaciones dominantes sobre su territorio, problematizar los relatos oficiales y construir nuevos discursos desde sus propias voces. Esta forma de pensamiento se nutre de la experiencia vivida, la emocionalidad y la corporalidad, desafiando la idea de un sujeto racional desencarnado. La narrativa se convierte en una mediación crítica que posibilita la construcción de contra discursos y la visibilización de los silenciados por el currículo tradicional.

La participación de estudiantes adultos enriquece el proceso educativo al aportar memorias vividas, con trayectorias de vida y resistencia sin visibilizadas por el currículo tradicional. Estos saberes, vinculados a la oralidad, los oficios y la vida cotidiana, son recursos pedagógicos potentes cuando son reconocidos por la escuela. El aprendizaje para los adultos implica resignificar sus trayectorias de exclusión, dignificar sus vivencias y proyectarse como agentes transformadores, en consonancia con el principio de justicia cognitiva.

La secuencia didáctica desarrollada en esta investigación se concibe como una arquitectura pedagógica integral que encarna los principios de una educación situada, crítica y transformadora. Cada fase de la secuencia, desde el mapeo de memorias hasta la producción

de relatos digitales, está diseñada para activar múltiples dimensiones del aprendizaje: cognitiva, afectiva, territorial y política. Esta estructura permite vincular contenidos disciplinares con subjetividades históricas, generando un puente entre el saber académico y el saber popular, y favoreciendo procesos de aprendizaje horizontal, intergeneracional e intercultural.

### **Recomendaciones**

Es fundamental reformular el currículo institucional para que las memorias territoriales y los saberes populares sean ejes transversales articulados a todas las áreas del conocimiento. Esto puede lograrse mediante proyectos integradores, unidades didácticas situadas o secuencias interdisciplinarias que reconozcan y valoren las experiencias de vida de los estudiantes.

La propuesta de secuencia didáctica desarrollada debe consolidarse como un modelo replicable y adaptable a diferentes grados y asignaturas. Esta unidad debe mantener su flexibilidad metodológica, su apertura narrativa y su capacidad de incorporar subjetividades intergeneracionales como materia prima del aprendizaje.

Se recomienda la creación de espacios permanentes para la producción de relatos culturales en formatos diversos (audiovisual, oral, gráfico y digital), donde los estudiantes puedan explorar sus memorias, investigar su entorno y construir narrativas colectivas. Estos laboratorios deben ser guiados por criterios de justicia narrativa y sensibilidad intercultural.

Es necesario implementar programas de formación docente centrados en pedagogía crítica, educomunicación, memoria cultural y tecnologías narrativas. El rol del maestro debe transformarse, pasando de ser un transmisor de conocimientos a un mediador entre la cultura escolar y las memorias de los estudiantes.

Es imprescindible construir propuestas pedagógicas centradas en la biografía, la trayectoria interrumpida y la memoria corporal de los adultos, reconociendo sus saberes como

fuerza legítima de aprendizaje. Estas unidades deben dialogar con los contextos de vida, los oficios, las emociones y las luchas cotidianas de sus participantes.

Se propone la construcción colaborativa de un archivo digital y físico con los productos generados por los estudiantes, docentes y familias. Este archivo debe actuar como reservorio de memorias barriales, prácticas culturales, luchas sociales y relatos intergeneracionales, fortaleciendo la identidad y el sentido de pertenencia de la comunidad educativa.

Este trabajo no solo representa una investigación rigurosa, sino también una apuesta pedagógica y ética por una escuela que dignifique todas las voces. Una escuela donde las trayectorias de vida sean reconocidas como saber, donde las memorias no sean celebraciones nostálgicas, sino herramientas para transformar el presente. Una escuela donde una secuencia didáctica no sea una receta, sino un camino para que la educación vuelva a ser encuentro, narración y comunidad.

Como afirma Boaventura de Sousa Santos (2009): *“Las epistemologías del sur nos enseñan que el conocimiento no sólo se encuentra en los libros, sino también en las calles, los cuerpos, las cocinas, los barrios”* (p. 45). Desde esa memoria viva y situada, esta propuesta fue construida.

### Referencias bibliográficas

Achugar, M. (2017). *Memorias y saberes: Los archivos de la memoria y la memoria como archivo*. Montevideo: Ediciones Universitarias.

Adorno, T. W. (1966). *Negative Dialektik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Álvarez, C., & Zamora, L. (2024). Narrativas transmedia y memoria comunitaria en contextos educativos: una experiencia en Pereira, Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (90), 97-120. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1900-54072024000400097&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1900-54072024000400097&script=sci_arttext)

Apple, M. W. (2013). *Educación y poder* (2ª ed.). Madrid: Morata.

Assmann, J. (2008). *Cultural memory and early civilization: Writing, remembrance, and political imagination*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ballestín, B., & Fàbregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa: Ejemplos de estudios de caso y narrativas*. Barcelona: Octaedro.

Bardín, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Bernal, D. G. (2021). *En tensa calma: Cuadernos y cuerpos para obrar vincular y enternecer: Propuestas de investigación y de creación agencial desde los estudios artísticos* (Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas).

<https://repository.udistrital.edu.co/items/a0ce07f9-2f6f-4289-9b9e-b778ef08a4d7>

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (3ª ed.). Barcelona: Fontarrosa.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.

<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203496626/becoming-critical-wilfred-carr-stephen-kemmis>

Castells, M. (2019). *Ruptura: La crisis de la democracia liberal*. Madrid: Alianza Editorial.

Celis Montañez, L. J., & Buitrago Ramírez, D. C. (2023). *Muvimere: Museo virtual de memoria y resistencia en Altos de Cazucá, Soacha, Cundinamarca año 2022* (Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas).

<https://repository.udistrital.edu.co/items/90393183-839e-495a-a3e8-d808ca8f2b8a>

Connerton, P. (1989). *How societies remember*. Cambridge: Cambridge University Press.

Creswell, J. W. (2021). *Diseño de investigación: Métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos*. México: Pearson.

Darder, A. (2017). *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love*. New York: Routledge.

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (5ª ed.). México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa* (2ª ed.). México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Fundación Compartir. (2022). *Tejiendo memorias: Narrativas transmedia para la paz*. Bogotá: Fundación Compartir.

Gadamer, H.-G. (2000). *Verdad y método I* (10ª ed.). Salamanca: Sígueme.

Giroux, H. A. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. A. (2011). *Pedagogía crítica en tiempos oscuros*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. A. (2020). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura e instrucción*. Barcelona: Paidós.

Gómez, L. M., & López, G. (2020). Desafíos de la educación para la convivencia en contextos urbanos vulnerables: una mirada desde la pedagogía crítica. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 135-155. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-39162020000200135&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-39162020000200135&script=sci_arttext)

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (3ª ed.). Madrid: Taurus.



- Halbwachs, M. (1950/2004). *La memoria colectiva* (2ª ed.). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hall, S. (1996). *Questions of cultural identity*. London: Sage.
- Hirsch, M. (2012). *The generation of postmemory: Writing and visual culture after the Holocaust*. New York: Columbia University Press.
- hooks, b. (2020). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Capitán Swing.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical pedagogy primer* (2nd ed.). New York: Peter Lang.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73–101.
- Macedo, D., & Freire, P. (2000). *La alfabetización: Lectura del mundo, lectura de la palabra*. Barcelona: Paidós.
- Marcuse, H. (1964). *One-dimensional man: Studies in the ideology of advanced industrial society*. Boston: Beacon Press.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (5ª ed.). México: Siglo XXI Editores.

- McLaren, P. (2015). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (5ª ed.). México: Siglo XXI Editores.
- McLaren, P. (2019). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- Muñoz Razo, C., & Benassini Félix, M. (1998). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. Estados Unidos: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Ochoa Gautier, A. M. (2018). *Memorias sonoras: Música, cuerpo y territorio*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Restrepo, B. (2001). *Investigación acción participativa*. Bogotá: Magisterio.
- Riaño Alcalá, P. (2010). *Memorias colectivas, memorias locales: El caso de la masacre de El Salado*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Redes de aprendizaje: La educación liberadora*. Barcelona: Paidós.
- Rincón Rubio, A. G., Romero García, V., & Calderón Cisneros, A. (2022). *Feminismos, memoria y resistencia en América Latina. Tomo 2. Narrar para no olvidar: Memoria y movimientos de mujeres y feministas*. México: Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.  
<https://repositorio.cesmecha.mx/handle/11595/1080>
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen: Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, S. (2020). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Rodríguez Illera, J. L. (2019). *Narrativas digitales y aprendizaje*. Barcelona: Editorial UOC.

Santos Guerra, M. Á. (2014). *La escuela que aprende* (2ª ed.). Madrid: Morata.

Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.

Scolari, C. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas*. Barcelona: Editorial UOC.

Scolari, C., & Masanet, M. J. (2022). *Ecosistema transmedia educativo: Aprendizaje expandido*. Barcelona: Editorial UOC.

Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Subedi, B., & Daza, S. (2008). The possibilities of postcolonial praxis in education. *Race Ethnicity and Education*, 11(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/13613320701845840>

Torres Santomé, J. (2019). *Curriculum y justicia social* (2ª ed.). Madrid: Morata.

Vargas Pérez, M. F., & Rivera Arias, K. (2022). *Lectura y creación de libro-álbum: Propuesta didáctica para recuperar la memoria de los líderes sociales en Colombia* (Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas). <https://repository.udistrital.edu.co/items/821707fc-d3c2-4e09-8e78-679cc1f08d8d>

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Abya Yala.

Walsh, C. (2010). *Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas*. Quito: Abya Yala.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya Yala.

Walsh, C. (2021). *Pedagogías decoloniales y justicia epistémica*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Zeichner, K. (1993). *Teacher education and the struggle for social justice*. New York: Routledge.

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI Editores.

Santos, B. de S. (2018). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid: Morata.

### **Lista de Anexos**

**Anexo A:** [Formato de consentimiento del representante legal de la Institución](#)

- [Consentimiento informado del representante legal Institución. Rector. 2024](#)
- [Consentimiento informado del representante legal Institución. Rector. 2025](#)

**Anexo B:** [Formato\(s\) de consentimiento informado diligenciado por los sujetos participantes](#)

- [Estudiantes Adultos Ciclo 6 Manzanas del cuidado.](#)
- [Estudiantes grado Noveno JT Aula Regular.](#)

- [Rector, coordinador y docentes.](#)

**Anexo C:** [Formatos de primer instrumento diseñado y validado para la recolección de información \(formato de validación e instrumento\)](#)

- [Encuesta.](#)

**Anexo D:** [Formatos del segundo instrumento \(formato de validación e instrumento\)](#)

- [Entrevista.](#)

**Anexo E:** [Formatos del tercer instrumento \(formato de validación e instrumento\)](#)

- [Grupo Focal.](#)

**Anexo F:** [Formatos del cuarto instrumento \(formato de validación e instrumento\)](#)

- [Análisis de documentos.](#)

**Anexo G:** [Registros de recolección de información, \(registros fotográficos, transcripciones, grabaciones de video, grabaciones de audio, etc.\)](#)

❖ Encuesta

- [Respuestas Adultos Ciclo 6 Manzanas del Cuidado.](#)
- [Matriz de concurrencias Adultos Ciclo 6 Manzanas del Cuidado.](#)
- [Respuesta Estudiantes Grado Noveno Jornada Tarde](#)
- [Matriz de concurrencias estudiantes grado Noveno Jornada Tarde.](#)

❖ Entrevista

- [Grabaciones entrevistas: Rector, coordinador y docentes.](#)
- [Transcripciones.](#)

❖ Grupos Focales

- [Adultos ciclo 6 Manzanas del Cuidado. \(video y transcripción\)](#)
- [Estudiantes grado Noveno Jornada Tarde, aula regular \(Video y transcripción\).](#)

❖ Análisis de documentos

- [Manual de convivencia y PEI del Colegio integrada la Candelaria IED](#)

**Anexo H:** [Instrumentos de análisis de información \(matriz, etc.\)](#)

- ❖ Encuesta
  - [Matriz de hallazgos.](#)
  - [Categorización y codificación](#)
- ❖ Entrevista
  - [Matriz de hallazgos.](#)
  - [Categorización y codificación](#)
- ❖ Grupo Focal
  - [Matriz de hallazgos.](#)
  - [Categorización y codificación](#)
- ❖ Análisis de Documentos
  - [Categorización y codificación del PEI](#)

**Anexo I:** [Propuesta pedagógica.](#)

- ❖ [Propuesta: Secuencia Didáctica.](#)

**Anexo J:** [Registro de socialización de propuesta pedagógica](#)

- ❖ [Socialización](#)