

Categoría Principal	Subcategoría	Categoría Emergente	Fragmento Textual	Análisis Interpretativo	Referencia Teórica (APA)
Saberes Locales	Apropiación territorial barrial	Deseo de conexión con el entorno cercano	"Me gustaría que nos llevaran a conocer la historia de nuestro barrio." Estudiante 1 "Nunca he visto mucho de mi barrio, sería bueno hacer salidas." Estudiante 2 "Conocer sobre las tradiciones de nuestro barrio nos ayuda a quererlo más." Estudiante 3 "A veces no sabemos ni dónde estamos parados; deberíamos conocer más el barrio." Estudiante 4 "Si uno no conoce su barrio, ¿cómo va a sentir que pertenece a él? Porque uno aprende bastante de la historia o cosas que no sabíamos y son buenos para el aprendizaje." Estudiante 5	Los estudiantes manifiestan un claro anhelo de reconexión con su espacio vital inmediato, sugiriendo que el conocimiento territorial es condición para el arraigo afectivo (Santos, 2009; Escobar, 1999). La desconexión con el entorno se presenta no como una indiferencia natural, sino como una carencia formativa que la escuela tiene el deber de subsanar. La apropiación del territorio no debe entenderse como mera residencia geográfica, sino como construcción simbólica de pertenencia e identidad (Porto-Gonçalves, 2001). Cuando el entorno es conocido, narrado y sentido, los lazos comunitarios se fortalecen y la memoria local se preserva. La escuela, por tanto, debe convertirse en agente activo de territorialización afectiva, promoviendo aprendizajes situados que resignifiquen los espacios cotidianos como escenarios de historia viva y cultura en movimiento.	De Sousa Santos (2009, p. 43): "la producción de conocimiento se localiza, se enraiza en contextos vivos". Una epistemología del sur. CLACSO. Escobar, A. (1999, p. 87): "El lugar no es un espacio muerto sino un entramado de vida, cultura y resistencia." El final del salvaje. Instituto Colombiano de Antropología. Porto-Gonçalves, C. W. (2001, p. 62): "El territorio vivido es inseparable de la historia y la memoria de quienes lo habitan." Espacio y poder. UNAM.
	Actividades significativas en comunidad	Aprendizaje situado en la experiencia local	Me interesa la historia de la Candelaria y su cultura"; "Muévete Candelaria, Cuenta Candelaria, Noche de las Candelas. Estudiante 5	El sentido de comunidad escolar se fortalece a través de prácticas situadas, como expediciones y comparsas barriales.	Walsh (2009, p. 34): "la educación intercultural reconoce los saberes propios como fuentes legítimas de conocimiento". Interculturalidad, Estado y sociedad. FLACSO.
Memoria Cultural	Tradiciones y vivencias locales en el aula	Recuperación de memoria barrial	La fiesta de Reyes Magos en el barrio Egipto"; "día de velitas... me gustaría saber más. Estudiante 12	Las tradiciones locales emergen como memorias colectivas que desean ser integradas al relato escolar.	Halbwachs (1992, p. 85): "la memoria colectiva es socialmente estructurada". La memoria colectiva. Alianza Editorial.
	Transmisión generacional y afectiva	Memoria familiar como recurso pedagógico	"Sería chévere hacer proyectos donde contemos historias de nuestro barrio." Estudiante 6 "Salir a conocer lugares históricos nos haría aprender más de verdad." Estudiante 7 "Podríamos grabar documentales o hacer podcasts contando lo que sabemos del barrio." Estudiante 8 "Sería mejor aprender de la cultura haciendo actividades, no solo en clase." Estudiante 9 "Aprendemos más cuando participamos en proyectos reales, no solo leyendo. Es importante para pasar la información y no olvidarla"; "mi barrio queda cerca de Monserrate, me gustaría saber por qué." Estudiante 10	La curiosidad generacional por los relatos familiares conecta afectivamente con el patrimonio urbano. Los estudiantes expresan una preferencia clara por metodologías activas de aprendizaje, vinculadas directamente a la experiencia comunitaria (Freire, 1970; Kolb, 1984). Aprender en el barrio, desde el barrio y con el barrio constituye no solo una estrategia didáctica, sino una apuesta epistemológica que legitima los saberes populares como fuentes válidas de conocimiento. El aprendizaje situado promueve la construcción de conocimientos pertinentes, afectivamente conectados con las realidades locales, y fortalece la ciudadanía crítica (Lave & Wenger, 1991). La escuela debe dejar de ser una burbuja de abstracción y convertirse en un espacio dialógico donde las voces, historias y luchas del entorno sean el currículo vivo. La participación activa en proyectos comunitarios no solo favorece el aprendizaje profundo, sino que empodera a los estudiantes como agentes culturales de transformación social.	Martín-Barbero (2002, p. 23): "la cultura se transmite también desde la emocionalidad y la cotidianidad". Oficio de cartógrafo. Grupo Editorial Norma. Freire, P. (1970, p. 75): "No hay saber más verdadero que el que surge del diálogo con la realidad vivida." Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. Kolb, D. (1984, p. 32): "El aprendizaje es el proceso mediante el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia." Experiential Learning. Prentice Hall. Lave, J., & Wenger, E. (1991, p. 31): "El aprendizaje ocurre a través de la participación en prácticas sociales relevantes." Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press.

Pedagogías Críticas	Necesidad de transversalizar cultura en el currículo	Desconexión entre asignaturas y cultura local	"Solo hacemos actividades dentro del salón, nunca nos sacan a conocer el barrio." Estudiante 1 "Sería chévere aprender de nuestra historia y cultura en todas las materias, no solo en sociales." Estudiante 2 "Las materias no hablan de lo que pasa en nuestro barrio o su historia." Estudiante 3 "A veces uno siente que el colegio no tiene nada que ver con el barrio donde vivimos." Estudiante 4 "Se necesita integrar más la cultura del barrio en todo lo que nos enseñan." Solo trabajamos eso en Cátedra Candelaria;" "No nos sacan casi, solo actividades en salón." Estudiante 5	El análisis de las respuestas evidencia una profunda disociación entre los contenidos curriculares y las realidades socioculturales inmediatas de los estudiantes. Tal desconexión resulta problemática en la medida en que impide una educación situada, es decir, una formación que reconozca el entorno como fuente legítima de saberes (Freire, 1970; McLaren, 1998). La crítica de los estudiantes apunta hacia una estructura escolar que fragmenta el conocimiento y lo aísla de las dinámicas vivas del territorio, reproduciendo lógicas eurocéntricas y coloniales del saber (Quijano, 2000). Ante esto, la transversalización cultural del currículo se presenta no solo como una innovación pedagógica, sino como una exigencia ética y política para construir una escuela decolonial y significativa. En consecuencia, la articulación entre asignaturas y cultura local permitiría transformar las prácticas educativas en experiencias de aprendizaje críticas, pertinentes y emancipadoras. Se revela un vacío curricular en la integración de saberes culturales como parte estructural de la escuela.	Freire, P. (1970, p. 77): "La educación verdadera se realiza en la praxis, en la reflexión y acción sobre el mundo." Freire, P. (1970, p. 77): "La educación verdadera se realiza en la praxis, en la reflexión y acción sobre el mundo." Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. McLaren, P. (1998, p. 185): "La pedagogía crítica busca conectar los contenidos escolares con las condiciones concretas de vida de los estudiantes." La vida en las escuelas. Siglo XXI. Quijano, A. (2000, p. 535): "La colonialidad del saber impone formas de conocimiento desvinculadas de los territorios." Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. CLACSO.
	Participación estudiantil en la construcción cultural	Protagonismo juvenil en el relato cultural	"Sería chévere que nosotros mismos contáramos historias del barrio, como en un video o libro." Estudiante 6 "Podríamos hacer proyectos donde seamos nosotros los que enseñemos a otros sobre la cultura." Estudiante 7 "Los estudiantes deberíamos participar en organizar las actividades culturales del colegio." Estudiante 8 "Nos gustaría crear algo donde contemos nuestras historias, no solo escuchar a los profesores." Estudiante 9 "Deberíamos tener más espacios para compartir nuestras tradiciones y lo que sabemos del barrio." Estudiante 10	Las intervenciones reflejan una demanda explícita de democratización del relato cultural escolar, en la que los jóvenes no sean solo receptores pasivos, sino productores activos de memoria y conocimiento (Giroux, 1992; Delgado Bernal, 2002). Esta perspectiva revitaliza el concepto de "currículo vivo", donde las voces juveniles no son adiciones marginales, sino motores centrales de la dinámica educativa. El protagonismo juvenil en la construcción cultural representa una estrategia crítica de re-existencia frente a las narrativas hegemónicas que históricamente han invisibilizado las memorias subalternas (Walsh, 2021). Al convertirse en narradores de su propia cultura, los estudiantes ejercen ciudadanía cultural activa y fortalecen su agencia política. En este sentido, promover su participación efectiva en los procesos de narración y representación cultural constituye una vía para fortalecer procesos de identidad, pertenencia y transformación social desde el ámbito educativo. La voz estudiantil toma un lugar activo en la creación cultural, resignificando su rol como agente narrativo.	Giroux, H. (1992, p. 34): "Los estudiantes deben ser reconocidos como productores de cultura, no solo como consumidores." <i>Border Crossings. Routledge.</i> Delgado Bernal, D. (2002, p. 113): "La pedagogía de los testimonios legitima el conocimiento de los sujetos históricamente marginalizados." <i>Chicana/o Education. Harvard Educational Review.</i> Walsh, C. (2021, p. 119): "Las pedagogías decoloniales promueven el protagonismo epistémico de los sujetos oprimidos." <i>Interculturalidad crítica y pedagogías decoloniales. CLACSO.</i>
Narrativas Transmedia	Uso de herramientas digitales para narrar cultura	Expresión cultural digital	"Sería chévere contar historias usando videos o podcast." Estudiante 1 "Nos gustaría hacer proyectos con redes sociales donde se muestren las tradiciones del barrio." Estudiante 2 "Podríamos grabar las celebraciones y compartirlas en plataformas digitales." Estudiante 3 "Crear contenido de nuestro barrio nos ayudaría a que otras personas lo conozcan mejor." Estudiante 4 "Hacer blogs o páginas donde contemos la historia del barrio sería chévere para no olvidar." Estudiante 5	El interés de los estudiantes por emplear herramientas digitales para contar sus historias revela una comprensión intuitiva del potencial democratizador de los medios digitales (Jenkins, 2006; Buckingham, 2008). Los jóvenes reconocen que las tecnologías no solo sirven para el entretenimiento, sino también para la producción y circulación de memorias culturales alternativas. La expresión cultural digital, en este contexto, se configura como una práctica de resistencia simbólica, permitiendo a los estudiantes apropiarse de su narrativa y disputar las representaciones hegemónicas que históricamente han invisibilizado sus comunidades (Scolari, 2013). Los dispositivos digitales se convierten, así, en instrumentos de memoria viva y plataformas de identidad territorial. Desde una perspectiva pedagógica crítica, fomentar estas prácticas implica reconocer a los estudiantes como prosumidores culturales y diseñar experiencias de aprendizaje que fortalezcan su agencia narrativa en los entornos digitales contemporáneos. Se legitima el uso de tecnologías digitales como medio válido para comunicar memoria cultural.	McLaren, P. (1998, p. 185): "La pedagogía crítica busca conectar los contenidos escolares con las condiciones concretas de vida de los estudiantes." Jenkins, H. (2006, p. 2): "La cultura de la convergencia permite que los ciudadanos se conviertan en productores de contenidos y no solo en consumidores." Convergence Culture. New York University Press. Buckingham, D. (2008, p. 14): "La alfabetización mediática implica comprender cómo los medios construyen representaciones y significados." Youth, Identity, and Digital Media. MIT Press. Scolari, C. (2013, p. 45): "Las narrativas transmedia amplían el universo narrativo a través de múltiples plataformas, potenciando nuevas formas de participación." Narrativas Transmedia: Cuando todos los medios cuentan. Deusto.

	Tecnologías como canal de visibilización comunitaria	Medios digitales como puente generacional	"Sería bonito grabar a los abuelos contando historias y subirlo a internet." Estudiante 6 "Podríamos hacer podcasts donde los mayores hablen de cómo era el barrio antes." Estudiante 7 "Usar videos para mostrar lo que los abuelos saben sería chévere para que no se pierda la historia." Estudiante 8 "Los medios digitales nos ayudarían a mantener vivas las costumbres de los más viejos." Estudiante 9 "Crear documentales donde salgan los mayores sería una forma de pasar las tradiciones a los jóvenes." Estudiante 10	La posibilidad de usar medios digitales como vehículos de transmisión intergeneracional aparece como una estrategia de alta potencia pedagógica y cultural (Livingstone & Sefton-Green, 2016; Castells, 2010). Los estudiantes reconocen intuitivamente que las tecnologías, bien utilizadas, pueden convertirse en puentes simbólicos entre generaciones, rescatando memorias orales que de otro modo se perderían. Esta propuesta tiene un profundo valor contrahegemónico: legitima los saberes de los mayores, fortalece el tejido comunitario y resignifica las plataformas digitales como espacios de diálogo y continuidad cultural (Appadurai, 1996). En un contexto de globalización que tiende a uniformar las culturas, este enfoque representa un acto consciente de resistencia y reafirmación identitaria. Desde una perspectiva educativa, integrar la mediación tecnológica en la recuperación de las memorias locales no solo moderniza el proceso de aprendizaje, sino que democratiza el acceso a la herencia cultural y revitaliza las narrativas propias. Las plataformas digitales funcionan como puentes intergeneracionales para reactivar la memoria colectiva.	<i>Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016, p. 77): "La conectividad digital puede reforzar vínculos familiares y comunitarios cuando se orienta hacia la construcción de narrativas compartidas."</i> <i>The Class: Living and Learning in the Digital Age. New York University Press.</i> <i>Castells, M. (2010, p. 23): "La apropiación cultural de las tecnologías constituye una estrategia fundamental para la autonomía de las comunidades locales."</i> <i>The Rise of the Network Society. Wiley-Blackwell.</i> <i>Appadurai, A. (1996, p. 181): "La memoria cultural es recreada y transmitida mediante nuevos medios tecnológicos en procesos de hibridación cultural."</i> <i>Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization. University of Minnesota Press.</i>
Interculturalidad Crítica	Reconocimiento de la diferencia	Diversidad como saber legítimo	"En el barrio hay gente de muchos lados, todos tienen sus costumbres." Estudiante 1 "Cada uno celebra las cosas diferente, como en el día de velitas o en carnavales." Estudiante 2 "Me gusta conocer sobre otras culturas porque nos enseñan cosas nuevas." Estudiante 3 "Cada barrio tiene sus historias y sus formas de ver el mundo." Estudiante 4 "Todos somos diferentes pero compartimos el mismo barrio, eso nos hace especiales." Estudiante 5	Los fragmentos evidencian una comprensión emergente entre los estudiantes sobre la riqueza que supone la diversidad cultural. Se percibe una valoración intuitiva de la diferencia como un saber legítimo, y no como una amenaza, lo cual constituye un fundamento esencial para una educación intercultural crítica (Walsh, 2005; Tubino, 2005). El reconocimiento de la diversidad no se limita aquí a una aceptación pasiva, sino que se entiende como una posibilidad activa de aprendizaje y enriquecimiento mutuo (García Canclini, 1990). Los estudiantes valoran la coexistencia de múltiples memorias y prácticas culturales dentro del mismo territorio, revelando así un germen de ciudadanía intercultural. Desde un enfoque pedagógico, trabajar sobre estas percepciones permite construir proyectos educativos que asuman la diferencia como eje constitutivo de la comunidad escolar, favoreciendo procesos de descolonización epistémica y de resistencia cultural.	Quijano, A. (2000, p. 535): "La colonialidad del saber impone formas de conocimiento desvinculadas de los territorios." Walsh, C. (2005, p. 23): "La interculturalidad crítica asume la diferencia cultural como fundamento de transformación social y educativa." Interculturalidad y colonialidad del poder. Ediciones Abya-Yala. Tubino, F. (2005, p. 38): "Reconocer la diferencia implica transformar las relaciones jerárquicas en horizontales." La interculturalidad crítica: Una aproximación latinoamericana. UNESCO. García Canclini, N. (1990, p. 72): "La diversidad cultural es un recurso creativo que enriquece las prácticas sociales." Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Grijalbo.
	Ética del respeto y la dignidad cultural	Escuela antirracista	"En el colegio deberíamos respetar todas las culturas y formas de ser." Estudiante 6 "A veces hay burlas porque uno es diferente; eso debería cambiar." Estudiante 7 "Hay que aprender a valorar a todos sin importar de dónde vienen." Estudiante 8 "Nos enseñan a respetar pero falta que en verdad se vea en todo el colegio." Estudiante 9 "Sería bueno que en todas las clases nos enseñaran sobre el respeto a la diversidad." Estudiante 10	Los estudiantes manifiestan una preocupación genuina por la necesidad de consolidar un ambiente escolar que promueva la dignidad y el respeto intercultural. Sus respuestas revelan que, aunque existen discursos de respeto, persisten prácticas de discriminación y exclusión, lo cual evidencia la urgencia de pasar de una interculturalidad "retórica" a una interculturalidad "crítica" (Walsh, 2010). La construcción de una escuela antirracista implica mucho más que la inclusión de contenidos multiculturales; supone la transformación de las relaciones de poder, los imaginarios sociales y las prácticas cotidianas que sostienen la discriminación (Delgado & Stefancic, 2017). Desde una perspectiva socioeducativa, estos hallazgos plantean la necesidad de procesos formativos que problematizan el racismo estructural y promuevan una ética del cuidado, la equidad y el reconocimiento de todas las subjetividades culturales. El olvido del contexto cultural se percibe como forma de exclusión simbólica que debe ser transformada.	<i>Walsh, C. (2010, p. 61): "La interculturalidad crítica exige no solo reconocer la diferencia, sino dismantlar las estructuras de racismo y colonialidad."</i> <i>Educación contra la exclusión: Enfoques interculturales y decoloniales. CLACSO.</i> <i>Delgado, R., & Stefancic, J. (2017, p. 3): "La raza y el racismo son productos sociales que deben ser confrontados en todos los espacios educativos."</i> <i>Critical Race Theory: An Introduction. NYU Press.</i> <i>hooks, b. (1994, p. 33): "La educación como práctica de la libertad debe comprometerse a erradicar todas las formas de opresión, incluyendo el racismo."</i> <i>Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. Routledge.</i>