

Gestión de conocimiento transformador: modelo ecosistémico desde la experiencia del CEANJ del Cinde-UManizales

Sara Victoria Alvarado-Salgado, Ph. D.^a

Jhoana Patiño-López, Ph. D.^b

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Colombia

 direccion.CEANJ.UMZ@cinde.org.co

Resumen

Ante la crisis de sentido en la universidad latinoamericana y sus procesos de producción de conocimiento, emergen alternativas a los modelos dominantes que abren caminos hacia una ecología generativa del pensamiento. Este artículo presenta un estudio de caso para comprender el proceso de creación, desarrollo y expansión durante 25 años del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. La investigación se desarrolló desde un enfoque de sistematización de experiencias en tres momentos, reconstrucción, interpretación y proyección, empleando grupos focales, entrevistas semiestructuradas, revisión documental y análisis temático narrativo. Los principales hallazgos son: 1) la investigación como práctica de justicia epistémica y transformación social; 2) un modelo ecosistémico para la creación de conocimiento que cuida y sostiene la vida; y 3) retos y oportunidades de la co-creación de conocimientos pertinentes y generativos en los territorios.

Palabras clave

Producción de conocimiento; modelo ecosistémico; gestión de conocimiento; América Latina; niñez; juventud; sistematización de experiencias.

Tesaurus

Tesaurus de Ciencias Sociales de la Unesco.

Puntos clave

- La investigación puede ser una práctica de justicia: reconoce como saberes legítimos las voces de comunidades, docentes, niñas, niños y jóvenes.
- El conocimiento puede gestionarse como un ecosistema vivo que une investigación, formación y acción en los territorios, no solo como publicaciones e indicadores.
- En 25 años, el CEANJ muestra que investigar con la niñez y la juventud transforma realidades y cuida la vida.

Para citar este artículo

Alvarado-Salgado, S. V., & Patiño-López, J. (2026). Gestión de conocimiento transformador: modelo ecosistémico desde la experiencia del CEANJ del Cinde-UManizales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 24(2), 1-32.

<https://doi.org/10.11600/rlicsnj.24.2.7408>

Historial

Recibido: 19.01.2026

Aceptado: 27.03.2026

Publicado: 30.04.2026

Información artículo

El artículo se deriva de la investigación «Sistematización de la experiencia del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CEANJ) del Cinde y la Universidad de Manizales», desarrollada entre el 1 de febrero y el 31 de octubre de 2025. Investigación finalizada. Área: ciencias sociales. Subárea: ciencias interdisciplinarias.

Ciencia abierta

Este artículo no permite acceso a material suplementario y a los datos originales de la investigación.

Transformative Knowledge Management: An Ecosystem Model Based on the Experience of the Cinde-UManizales Center

Abstract

Faced with a crisis of meaning in Latin American universities and their knowledge production processes, alternatives to dominant models are emerging, paving the way for a generative ecology of thought. This article presents a case study to understand the creation, development, and expansion over 25 years of the Center for Advanced Studies in Childhood and Youth of Cinde and the University of Manizales. The research was conducted using a systematization of experiences approach in three phases: reconstruction, interpretation, and projection, employing focus groups, semi-structured interviews, document review, and narrative thematic analysis. The main findings are: i) research as a practice of epistemic justice and social transformation; ii) an ecosystemic model for knowledge creation that cares for and sustains life; and iii) challenges and opportunities for the co-creation of relevant and generative knowledge in local communities.

Keywords

Knowledge production; ecosystemic model; knowledge management; Latin America; childhood; youth; systematization of experiences.

Gestão do Conhecimento Transformador: Modelo Ecosistêmico a partir da Experiência do CEANJ, Cinde-UManizales

Resumo

Diante de uma crise de sentido nas universidades latino-americanas e em seus processos de produção de conhecimento, alternativas aos modelos dominantes estão emergindo, abrindo caminho para uma ecologia generativa do pensamento. Este artigo apresenta um estudo de caso para compreender a criação, o desenvolvimento e a expansão, ao longo de 25 anos, do Centro de Estudos Avançados em Infância e Juventude de Cinde e Universidade de Manizales. A pesquisa foi conduzida utilizando uma abordagem de sistematização de experiências em três fases: reconstrução, interpretação e projeção, empregando grupos focais, entrevistas semiestruturadas, revisão documental e análise temática narrativa. Os principais achados são: i) a pesquisa como prática de justiça epistêmica e transformação social; ii) um modelo ecossistêmico para a criação de conhecimento que cuida e sustenta a vida; e iii) desafios e oportunidades para a cocriação de conhecimento relevante e generativo em comunidades locais.

Palavras-chave

Produção de conhecimento; modelo ecossistêmico; gestão do conhecimento; América Latina; infância; juventude; sistematização de experiências.

Información autores

(a) Psicóloga. Magíster en Ciencias del Comportamiento. Doctora en Educación, con una estancia posdoctoral en la Universidad Católica de Sao Paulo. Directora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde y del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. H5: 28. Orcid: [0000-0002-0115-8075](https://orcid.org/0000-0002-0115-8075). Correo electrónico: direccion.CEANJ.UMZ@cinde.org.co (b) Investigadora y poeta feminista comunitaria. Profesora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde y la Universidad de Manizales. Estancia posdoctoral en la Universidad de Caldas. H5: 14. Orcid: [0000-0002-8431-7317](https://orcid.org/0000-0002-8431-7317). Correo electrónico: jpatino@cinde.org.co

Introducción

Durante los últimos cincuenta años, América Latina ha estado atravesada por profundas desigualdades sociales y territoriales, conflictos armados prolongados, violencias estructurales contra poblaciones históricamente marginadas, reformas neoliberales y una expansión de movimientos sociales que reclaman justicia social, económica y epistémica. En este contexto se consolidaron dos modelos dominantes de universidad y de gestión del conocimiento.

El primero —de tipo tecnocrático— tuvo su mayor auge entre las décadas de 1970 y 1990, y concibió el conocimiento como insumo neutral para la toma de decisiones técnicas y la integración de la universidad a los aparatos productivos nacionales (Arocena & Sutz, 2005). Pese a que este modelo impulsó la creación de centros de investigación, limitó su autonomía crítica y la participación de las comunidades locales, subordinando la producción de conocimiento a agendas externas y desconociendo saberes propios e interdisciplinarios (Brunner, 1985; Tünnermann, 1998).

El segundo —de enfoque neoliberal— se consolidó desde la década de 1990 bajo la influencia de organismos como el Banco Mundial, para redefinir a las universidades como actores estratégicos del mercado. Promovió una gestión del conocimiento basada en eficiencia, evaluación por resultados, acreditación, indicadores bibliométricos, *rankings* y financiamiento por desempeño (Tamayo, 2020), transformando a las universidades en organizaciones gerenciales donde la calidad académica se mide principalmente por la productividad científica. Diversos autores han señalado que este modelo tiende a excluir a las ciencias sociales, los saberes críticos y las epistemologías no occidentales, homogeneizando los criterios de calidad y debilitando la capacidad de respuesta frente a los problemas estructurales de la región (Leff, 2004; Osorio *et al.*, 2022).

Frente a los efectos de estos modelos, se ha planteado una crisis de sentido de la universidad y de la producción de conocimiento (Bedoya-Dorado *et al.*, 2021; Restrepo, 2020; Santos, 2008), asociada tanto a políticas de ciencia y tecnología basadas en modelos exógenos y métricas cuantitativas universales (Restrepo, 2015) como a la precariza-

ción de la investigación, la escasez de financiamiento, la fuga de cerebros y la inestabilidad laboral del personal académico (Pacheco *et al.*, 2025). Otras lecturas subrayan la incapacidad de la investigación académica para responder creativa y oportunamente a las demandas territoriales, así como la brecha entre rigurosidad científica e innovación aplicada (Pedraza-Díaz, 2022; Castrillón-Muñoz *et al.*, 2020). De igual forma, se ha advertido que las prácticas docentes e investigativas han sido progresivamente capturadas por una gubernamentalidad neoliberal que subvalora la formación del sujeto crítico y divergente (Pecheny & Zaidan, 2019; Pulido, 2018). Desde una perspectiva sociológica, esta dinámica ha sido conceptualizada como «mercadización» de la educación superior: un proceso de racionalización económica que expande la lógica competitiva y evaluativa hasta colonizar las prácticas académicas, transformando a las universidades en organizaciones orientadas por indicadores de productividad y eficiencia (Brunner *et al.*, 2023). Este proceso impacta de manera diferencial las universidades latinoamericanas, que enfrentan simultáneamente las exigencias de los *rankings* internacionales y las demandas sociales de pertinencia territorial y justicia epistémica (Labraña *et al.*, 2023a).

Según las epistemes decoloniales del Sur, esta crisis se entiende, además, como una disputa estructural con el proyecto del sistema-mundo moderno eurocéntrico (Wallerstein, 1979). Históricamente, las universidades latinoamericanas se configuraron como extensiones del proyecto colonial, reproduciendo modelos educativos y científicos occidentales al servicio de los poderes establecidos (Jaramillo, 2011; Pulido, 2018), lo que consolidó una dependencia intelectual y la invisibilización de los saberes territoriales (Walsh, 2013). Por su parte, Santos (2018) advierte que la primacía de la ciencia moderna generó un «epistemicidio» de las cosmovisiones no occidentales, reduciendo ampliamente la justicia cognitiva, condición necesaria para la justicia social global.

Dichas críticas se profundizan desde los feminismos decoloniales, que muestran en sus análisis cómo la universidad y la ciencia moderna han sido estructuradas desde un sujeto epistémico universal: varón, blanco, heterosexual y de clase alta, excluyendo múltiples identidades y experiencias de las posibilidades de comprensión y acción que definen la vida colectiva (Espinosa-Miñoso, 2009; Patiño-López, 2023). La perspectiva interseccional señala que los ideales de objetividad, neutralidad y universalidad han omitido el análisis de género, raza, etnia, edad y contexto, reproduciendo formas diferenciales de desigualdad y violencia epistémica (Blázquez *et al.*, 2012; Crenshaw, 1991; Lugones, 2008).

En respuesta a la crisis de sentido de la universidad y del conocimiento, emerge con fuerza, desde los territorios, los movimientos sociales y sectores críticos de la academia,

un horizonte que busca ampliar el conocimiento científico incorporando la reflexividad, la historicidad y la pluralidad de saberes (Santos, 2018; Zemelman, 1994). Este giro ha dado lugar a experiencias alternativas como universidades comunitarias, indígenas e interculturales, escuelas populares y centros de estudios críticos en distintos países de América Latina,¹ que promueven relaciones más éticas, dialógicas e intersectoriales entre universidad, Estado, organizaciones sociales y territorios.

En este marco se inscriben propuestas como la ecología de saberes (Santos, 2010) y la gestión social del conocimiento, entendida como un proceso horizontal, situado y participativo que reconoce la coproducción del saber y la justicia epistémica (Fricker, 2007; Mignolo, 2010; Vizcaíno & Muñoz, 2018). Estas perspectivas se materializan en metodologías como la investigación-acción, la investigación activista feminista, la educación popular y las prácticas interculturales (Maldonado-Torres, 2016; Walsh, 2013), que cuestionan los modelos hegemónicos de producción y validación del conocimiento. Investigaciones recientes documentan experiencias concretas que avanzan en esta dirección: el fomento de enfoques transdisciplinarios e interdisciplinarios en las universidades latinoamericanas ha permitido construir espacios de cocreación de conocimiento entre actores académicos y territoriales, orientados hacia la sostenibilidad y la innovación social (Villalobos *et al.*, 2023). Estas experiencias muestran cómo es posible redefinir la función pública de la universidad desde lógicas participativas que priorizan la pertinencia social sobre la productividad bibliométrica (Labraña *et al.*, 2023b).

En este contexto, el artículo expone los principales resultados de una investigación cualitativa que sistematizó la experiencia desarrollada durante los primeros veinticinco años del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (en adelante, CEANJ) de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (en adelante, Cinde) y la Universidad de Manizales. Su pregunta central fue: ¿cuáles han sido los principales aportes y desplazamientos epistémicos, conceptuales y metodológicos que el CEANJ

¹ Las Universidades de La Tierra, en México y Colombia, la Universidad Internacional de la Paz en Brasil, la Universidad Internacional de los Pueblos del Sur, en Venezuela, la Universidad Indígena Intercultural en Bolivia, Ecuador y Perú; apuestas como la Escuela de Justicia Comunitaria, en Ecuador, la Escuela Zapatista Caracoles, en Chiapas, México, la Escuela Agroecológica del Movimiento Sin Tierra, en Brasil, y las escuelas ecofeministas, populares, campesinas y culturales presentes a lo largo y ancho de toda América Latina y del Caribe, así como desde las experiencias de creación y fortalecimiento del Centro de Estudios y Promoción de la Equidad de Género, de México, el Centro de Estudios Sociales y Culturales Antonio Gramsci, en Argentina, el Centro de Estudios y Formación de la Fospa, en Perú, Bolivia y Brasil, y el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad Manizales, en Colombia, entre otros.

del Cinde y la Universidad de Manizales ha construido durante sus primeros 25 años en la gestión de conocimiento transformador con niños, niñas y jóvenes en América Latina?

Método

En el marco de la conmemoración de los primeros 25 años desde su creación, se inició la sistematización del CEANJ del Cinde y la Universidad Manizales. La decisión de optar por la sistematización como enfoque epistémico para investigar en torno a la experiencia colectiva de crear un centro de estudios avanzados en el campo interdisciplinar de la niñez y la juventud, obedeció en primera instancia a que, como enfoque de investigación cualitativa, implica una perspectiva epistémica sobre el conocimiento, el sujeto y la realidad. Esto significa que sistematizar requiere asumir un modo particular de investigar desde diálogo de saberes y la reconstrucción crítica de los procesos colectivos, mediante la experiencia de los participantes y su relación con el contexto, el problema abordado, sus propias subjetividades y las demandas colectivas (Jara, 1994).

Esta forma de investigar se nutre especialmente de la investigación participativa, el pensamiento decolonial y la epistemología del sur. Desde esta perspectiva, el conocimiento no es neutro ni universal, sino situado, conflictivo y relacional (Santos, 2018). En consecuencia, la sistematización se posiciona como una apuesta político-epistémica que busca valorar las experiencias locales, las voces subalternizadas y las prácticas transformadoras como fuentes legítimas de producción de saber. De ahí que se ubica dentro de los enfoques crítico-interpretativos (Casajús & Gargallo, 2018, p. 60) y permite la construcción de teoría, teniendo como objeto la reconstrucción reflexiva de los procesos sociales y su dinámica, movilizándolo la relación entre el conocimiento teórico ya existente como expresión de saber acumulado y los nuevos conocimientos que surgen de las nuevas e inéditas experiencias (Jara, 2018).

En segundo lugar, la elección de la sistematización se fundamentó en el reconocimiento de que es también un método que, a diferencia de otros, válida epistémicamente las experiencias y voces de los actores, entendidas como procesos sociohistóricos, dinámicos y complejos, personales y colectivos, en permanente movimiento, que abarcan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social (Jara, 2018). Por tanto, permite reconocer e integrar la subjetividad del investigador al proceso de comprender en diálogo con los propios actores involucrados en el proceso a sistematizar (Jara, 1994). El método de sistematización presenta una estrategia estructurada a través

de fases relacionales para reconstruir, analizar e interpretar experiencias vividas, a fin de generar aprendizajes colectivos y producir conocimiento.

En consecuencia, con este enfoque epistémico la sistematización se orientó desde una ética del reconocimiento, el cuidado y la pluralidad. Esto significó, en primera instancia, reconocer y relacionarnos con los participantes como sujetos epistémicos, éticos, estéticos y políticos situados biográfica e históricamente, capaces de analizar sus experiencias y construir conocimiento a partir de ellas. Igualmente, se garantizó el reconocimiento de su dignidad y la autonomía asegurando su consentimiento informado, la confidencialidad de los relatos y el derecho a decidir sobre el uso de sus testimonios (Hernández *et al.*, 2014). En segunda instancia, se adoptó el principio de justicia epistémica, al valorar las voces diversas de docentes e investigadores, administrativos y egresados, como saberes legítimos y fundamentales para la reconstrucción del proceso (Fricker, 2007). En tercer lugar, se promovió una relación dialógica y horizontal, evitando jerarquías entre quien investiga y quien participa, favoreciendo espacios de devolución colectiva y validación de los hallazgos (Jara, 2018). Estos principios ayudan a que la investigación realizada no solo fuera un ejercicio de análisis, sino una práctica ética y política de construcción colectiva de sentido y conocimiento.

De tal forma, el proceso se realizó con la participación de profesores, estudiantes, investigadores y administrativos del CEANJ del Cinde y la Universidad Manizales vinculados en diferentes periodos históricos, así como en distintos roles y experiencias de investigación, apropiación, circulación y formación desarrolladas en el CEANJ. Se llevó a cabo en tres momentos: 1) reconstrucción de la experiencia; 2) interpretación de la experiencia; 3) potenciación y proyección de la experiencia (Sánchez, 2010).

Como técnicas se privilegiaron el grupo focal y la entrevista semiestructurada para aproximarnos a la experiencia colectiva de creación, desarrollo y expansión del centro de estudios desde las narraciones personales y grupales de los participantes. Así mismo, para interpretar su representación simbólica, su sustento epistémico, sus principios éticos y políticos y sus prácticas; lo anterior, desde las diversas subjetividades y a partir de las apuestas y principios colectivos, generando derroteros para la creación y apropiación de nuevo conocimiento, basado en esas mismas realidades y vivencias sociales. De forma complementaria, se usó como técnica secundaria la revisión documental de informes de gestión de diferentes periodos del centro de estudios, para ampliar las visiones y voces participantes, con el fin de garantizar un mayor corpus informativo para la interpretación.

Para garantizar la transparencia operacional del proceso, se establecieron criterios explícitos de inclusión y selección tanto de los participantes como del material documental. En cuanto a las fuentes primarias, participaron 20 actores vinculados al CEANJ en diferentes periodos históricos y desde distintos roles: investigadores, profesores, estudiantes y egresados de los programas de maestría y doctorado del CEANJ. El criterio de inclusión fue haber tenido un vínculo directo y significativo con el CEANJ en al menos una de las siguientes dimensiones: producción investigativa, formación académica, gestión institucional o prácticas pedagógicas. Se buscó intencionalmente la diversidad generacional, de roles y de trayectorias, con el fin de capturar la pluralidad de miradas.

En cuanto a las fuentes secundarias, se incluyeron en el análisis informes de gestión producidos en distintos momentos de la historia institucional, seleccionados por su carácter oficial y su capacidad de dar cuenta de los hitos, las transformaciones y los modelos de funcionamiento del centro en diferentes etapas. Para ambos tipos de fuentes, el criterio de inclusión analítica fue que el material, ya fuera un fragmento narrativo de grupo focal, una entrevista o un apartado documental, hiciera referencia directa y sustantiva a al menos una de las siguientes categorías de análisis: a) gestión de conocimiento transformador; b) justicia epistémica; c) metodologías y pedagogías del CEANJ; d) hitos del centro; y e) transformaciones y desplazamientos generados por el centro. El material que no guardaba relación directa con ninguna de estas categorías fue excluido del corpus analítico, aunque conservado como contexto de la investigación.

Para el análisis en la investigación se apostó por el diálogo entre el análisis temático (Braun & Clarke, 2006) y el análisis narrativo (Riesman, 2008), al cual denominamos *análisis temático narrativo*. Este partió de la premisa de que las experiencias humanas no pueden ser comprendidas solo a partir de fragmentos codificados, sino que requieren una lectura comprensiva de las tramas narrativas que les dan sentido social. Es así que la apuesta analítica permitió articular dos niveles de interpretación: por un lado, el nivel temático, enfocado en identificar categorías transversales emergentes en los relatos (Braun & Clarke, 2006); y, por otro, el nivel narrativo, para recuperar desde la secuencia interna y la performatividad de los relatos, así como el sentido político, emocional y simbólico de estos (Riesman, 2008).

Este análisis fue operacionalizado mediante tres momentos relacionados entre sí. El primero fue de recolección y organización de relatos y de documentos para la configuración y lectura del corpus documental y narrativo, destacando elementos clave relacionados con hitos de la trayectoria del centro, identificación de apuestas epistémicas y peda-

gógicas y reconocimiento de relaciones interinstitucionales. Un segundo momento se centró en una codificación temática inicial donde se construyeron códigos abiertos a partir de unidades de sentido recurrentes, sin fragmentar los relatos y respetando la coherencia narrativa de cada texto. Posteriormente, los códigos se agruparon en categorías analíticas que revelaron ejes estructurantes de la experiencia, tales como: investigación transformadora; formación intergeneracional y ecosistema de gestión de conocimiento; así como aprendizajes, desafíos y limitaciones. Finalmente, el tercer momento de análisis fue para la construcción de las tramas significativas, mediante la selección de relatos densos que representaran distintas trayectorias, posiciones y momentos de los hitos institucionales, de las epistemes, las pedagogías y las formas de producir conocimiento que dan cuenta de un modelo ecosistémico de su gestión como propuesta innovadora.

Al finalizar este momento se realizó una triangulación de tres niveles complementarios: el primero fue una triangulación de fuentes, que contrastó sistemáticamente los hallazgos emergentes de las fuentes primarias con los registros de las secundarias, buscando convergencias, complementariedades y tensiones entre lo narrado por los actores y lo documentado institucionalmente. El segundo nivel fue una triangulación de categorías, que verificó la coherencia y la saturación de cada una de las cinco categorías analíticas (gestión de conocimiento transformador, justicia epistémica, metodologías y pedagogías del centro, hitos institucionales y transformaciones y desplazamientos generados), tanto en las fuentes primarias como secundarias, asegurando que ninguna categoría fuera construida a partir de una sola fuente o una sola perspectiva. El tercer nivel fue una triangulación interpretativa entre las categorías temáticas y las tramas narrativas, buscando articulaciones y tensiones que permitieran una comprensión más integral y densa de la experiencia, respetando su complejidad y su carácter procesual e histórico.

Una pregunta que puede emerger con frecuencia en estudios de este tipo es si la pertenencia de las investigadoras al mismo espacio institucional que se sistematiza representa una limitación metodológica. Desde el enfoque epistémico de la sistematización de experiencias, y en coherencia con las epistemologías del sur y los feminismos decoloniales que orientan este trabajo, esa pregunta se responde afirmando que el conocimiento situado y reflexivo no es un obstáculo sino una condición de posibilidad para comprender procesos sociales complejos (Haraway, 1988; Harding, 2015). Las investigadoras forman parte del CEANJ desde distintos lugares y en diferentes momentos: una como fundadora y directora, mientras que la otra como egresada del doctorado y profesora. Esta posición fue asumida con plena conciencia reflexiva y como un recurso analítico que

permite acceder a capas de significado que difícilmente estarían disponibles para una mirada exterior. Ahora bien, en el caso de esta investigación, la posicionalidad no implicó una visión endogámica, homogénea o acrítica. Por el contrario, el diseño colectivo del proceso de sistematización garantizó el diálogo sistemático entre actores con trayectorias, roles y perspectivas diversas, investigadores, estudiantes, egresados y administrativos; ello permitió confrontar, enriquecer y tensionar la mirada de las investigadoras con una pluralidad de voces y experiencias. Por lo tanto, la sistematización fue en sí misma un ejercicio de diálogo de saberes y de validación colectiva del conocimiento producido, lo que refuerza su rigor epistémico y su coherencia con los principios de justicia epistémica que orientan el artículo.

Resultados

A continuación, se presentan parte de los principales hallazgos del proceso de análisis temático narrativo en torno a la categoría emergente: ecosistema para la gestión del pensamiento y conocimiento transformador,² desde la experiencia de 25 años de investigación con niños, niñas y jóvenes desde CEANJ del Cinde y la Universidad Manizales, en Colombia. En esta categoría emergente aparecieron cuatro tramas narrativas que configuran su sentido empírico y epistémico.

Alianzas entre academia y organizaciones sociales: oportunidades para crear y transformar

El Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud se crea en el 2000 como una estrategia para formalizar, recoger y potenciar una historia de alianza y cooperación que desde 1985 tuvo diversos procesos y acciones conjuntas de creación y gestión. Dicha alianza inició a partir de los intereses comunes que ambas instituciones compartían alrededor de dos campos (educación y desarrollo humano). Estos se materializaron con la creación de cinco encuentros internacionales de pedagogías activas de los cuales se derivó la creación de la red de maestros y de la maestría en Educación y Desarrollo Humano que hasta hoy siguen activas. Igualmente, se realizaron cinco encuentros internacionales en el campo de ética ciudadana y educación para la paz, los cuales impulsaron la creación del programa nacional Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz.

² Los demás resultados de la investigación serán publicados en un libro editado por Cinde que se encuentra en proceso de edición.

A partir de estos desarrollos preliminares entre 1985 y el 2000, ambas instituciones identificaron la necesidad de impulsar la creación de un doctorado en ciencias sociales que recogiera los aprendizajes de la alianza y pudiera abordar de forma directa y profunda los problemas de la niñez y la juventud, al mismo tiempo que desarrollaba procesos de formación de alto nivel en la región, fortaleciendo a las propias instituciones. Fue así como se avanzó en la construcción y gestión de la propuesta académica para el registro y apertura del primer doctorado de ciencias sociales en el país, el cual se encuentra vigente con acreditación de alta calidad y 224 graduados, siendo hoy el doctorado con mejor tasa de graduación en su campo.

De la mano del doctorado nació el CEANJ, como nicho y unidad académica para su fortalecimiento. Un espacio que buscaba articular las fortalezas de las dos instituciones y poner en juego los procesos requeridos para el desarrollo exitoso de un programa de formación de alto nivel, la producción de conocimiento pertinente, así como la posibilidad de que esta producción se difundiera y democratizara para lograr impactos en los territorios y en las políticas. Actualmente el centro de estudios se constituye en un referente de alianzas estratégicas, innovadoras y con capacidad de transformación académica y social en los territorios locales, regionales, nacionales e internacionales.

Esta trayectoria de alianza y construcción colectiva es vivida por sus protagonistas no como un logro institucional abstracto, sino como una experiencia transformadora de largo aliento. Así lo expresa un egresado del programa doctoral:

Quando me gradúe del doctorado entendí que no solo habíamos construido un programa académico, sino una comunidad de investigadores comprometidos con transformar las condiciones de vida de niños y jóvenes en la región. Ese logro no se mide con indicadores; se vive en las relaciones que se tejen durante años de apuesta colectiva. (Egresado del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud; entrevista, 2025)

La investigación como práctica social compleja para la producción de pensamiento y conocimiento transformador con los niños, niñas y jóvenes

Esta segunda trama de sentido permitió comprender que la producción de conocimiento desarrollada en el CEANJ en sus primeros 25 años se sustenta en una apuesta epistémica y ético-política que concibe la investigación como una práctica social compleja y pertinente, orientada a la creación de pensamiento y conocimiento para la trans-

formación de subjetividades, territorios, relaciones e instituciones, junto con niños, niñas y jóvenes. Como lo expresa uno de los participantes del proceso de sistematización: «La investigación en este centro siempre ha sido, antes que nada, una apuesta vital por pensar, sentir y actuar juntos para un mejor mundo» (exinvestigador del CEANJ; grupo focal, 2025).

Desde esta perspectiva, la investigación parte del reconocimiento del territorio, sus necesidades, aspiraciones, actores y capacidades, construyéndose mediante diálogos complejos que permiten producir conocimientos situados y socialmente pertinentes. En palabras de una de las participantes: «En estos años hemos sostenido un tipo de investigación que parte de reconocer al territorio (...) para plantear conocimientos mucho más acordes a lo que se requiere para avanzar» (exprofesora del CEANJ; grupo focal, 2025).

Una de las características centrales de la investigación desplegada es que se gesta en comunidades de sentido y encuentro, donde los afectos, la amistad, el cuidado, la reflexión y la creación colectiva constituyen bases del pensamiento y de la acción crítica: «Siempre hemos estado atravesados por los afectos, la amistad, por el goce de encontrarnos y de crear juntos» (profesor del CEANJ; grupo focal, 2025). En esta misma línea, otro participante señala: «Se trata de una investigación basada en la humanidad, en la alteridad y en la aspiración a un mundo más justo y bello para todos» (investigador del CEANJ; grupo focal, 2025).

Esta dimensión formativa y subjetivante de la investigación es también reconocida por quienes se forman en el CEANJ: «Aquí no aprendí solo técnicas de investigación; aprendí a preguntarme desde dónde investigo y para qué. Esa pregunta por la posición del investigador es lo que convierte este espacio formativo en algo genuinamente distinto» (estudiante de posgrado del CEANJ; grupo focal, 2025).

El análisis temático narrativo mostró que esta comprensión de la investigación se configura como un entramado de prácticas subjetivas, estéticas, ético-políticas y epistémicas. En particular, la dimensión subjetiva implica reconocer que no existen conocimientos neutros ni separados de la biografía, las emociones y las relaciones de quienes investigan. La subjetividad no es entendida como una limitación, sino como una fuente constitutiva del conocimiento. Así lo expresa una egresada del centro: «Se trata de una investigación que articula nuestra historia personal, la vida comunitaria y los acontecimientos que nos han marcado con un pensamiento crítico y creativo» (egresada de posgrado del CEANJ; grupo focal, 2025). Esta comprensión dialoga con Haraway (1988), para quien todo conocimiento es situado, encarnado y relacional, así como con episte-

mologías feministas y críticas que reivindican el cuerpo, la memoria y la experiencia como dimensiones legítimas del conocer (Taylor, 2003).

Como práctica estética, la investigación en el CEANJ implica la creación de nuevos lenguajes, categorías y narrativas que amplían las posibilidades de comprensión y transformación social. Investigar supone hacer visibles y audibles realidades y saberes históricamente silenciados, incluso por la propia academia: «Todas las propuestas de investigación han sido por la paz, la justicia y por hacer visibles aquellas realidades y saberes negados» (profesora e investigadora del CEANJ; grupo focal, 2025). En consonancia con Rancière (2011), esta dimensión estética se entiende como una redistribución de lo sensible, que amplía aquello que puede ser visto, dicho y escuchado en la sociedad (Ospina-Alvarado *et al.*, 2018).

La investigación con niños, niñas y jóvenes se configura, además, como una práctica ético-política que cuestiona la relación jerárquica sujeto-objeto y reconoce a los participantes como actores de conocimiento. Los relatos de niños y jóvenes evidencian esta experiencia de participación: «Me gustó que siempre hicimos parte y que nos oían» (relato de niño participante en programa Constructores de Paz, 2011); «Me parece muy potente los encuentros entre adultos, niños y jóvenes» (relato de joven participante del Programa Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes, 2018); «Es bueno porque todos jugamos, cantamos, hablamos y aprendemos juntos» (relato de niña participante en proceso de Construcción de la Política Departamental de Ciencia y Tecnología de Caldas, 2021).

Desde el CEANJ, la investigación se asume también como una práctica epistémica creadora de realidad, más allá de la acción técnica de producir datos. Se trata de un posicionamiento ético y político alineado con los saberes que sostienen la vida, y no con prácticas extractivistas a nivel cognitivo, cultural, económico y ambiental (Segato, 2013). Como lo expresa una investigadora del centro: «La investigación debe ser una práctica epistémica y ética, dinámica, situada, reflexiva y creativa» (profesora e investigadora del CEANJ; grupo focal, 2025).

En este marco, el CEANJ ha desarrollado la *hermenéutica ontológica-política* como perspectiva epistémica y metodológica, sustentada en la filosofía política de Arendt, la hermenéutica ontológica de Heidegger y una relectura política del juicio reflexivo kantiano (Alvarado *et al.*, 2014). Esta propuesta se distancia de las lógicas deductivas y universalistas del método científico y concibe la investigación como un camino de comprensión de

los modos en que los sujetos habitan y construyen el mundo, incorporando una dimensión política que reconoce la capacidad humana de acción y creación (Botero, 2005).

Desarrollada principalmente en la línea de investigación en Socialización Política y Construcción de Subjetividades, esta perspectiva ha permitido generar conocimiento que no solo interpreta las realidades sociales, sino que contribuye a procesos de transformación subjetiva, relacional y cultural, en diálogo con actores históricamente subalternizados. Finalmente, esta comprensión de la investigación implica reconocer que los enfoques epistémicos pertinentes son flexibles, situados y provisionales, y que la pluralidad metodológica (incluida la investigación-acción, enfoques feministas, decoloniales y, estratégicamente, aproximaciones positivistas para diagnósticos e impactos) es una condición para garantizar diálogo de saberes, creatividad, validez y pertinencia social.

La hermenéutica ontológica-política, como propuesta epistémica y metodológica propia del Centro, es reconocida por sus integrantes como uno de los aportes más significativos al campo:

Esta perspectiva nos permitió ir más allá del dato. No se trataba de describir lo que les pasaba a los jóvenes, sino de comprender cómo ellos mismos construían sentido sobre su mundo. Eso transformó completamente la manera en que diseñamos nuestros procesos de investigación. (Investigador del CEANJ; entrevista, 2025)

Ecosistema de gestión del conocimiento transformador: una apuesta colectiva y situada para la producción de conocimiento y pensamiento en niñez y juventud

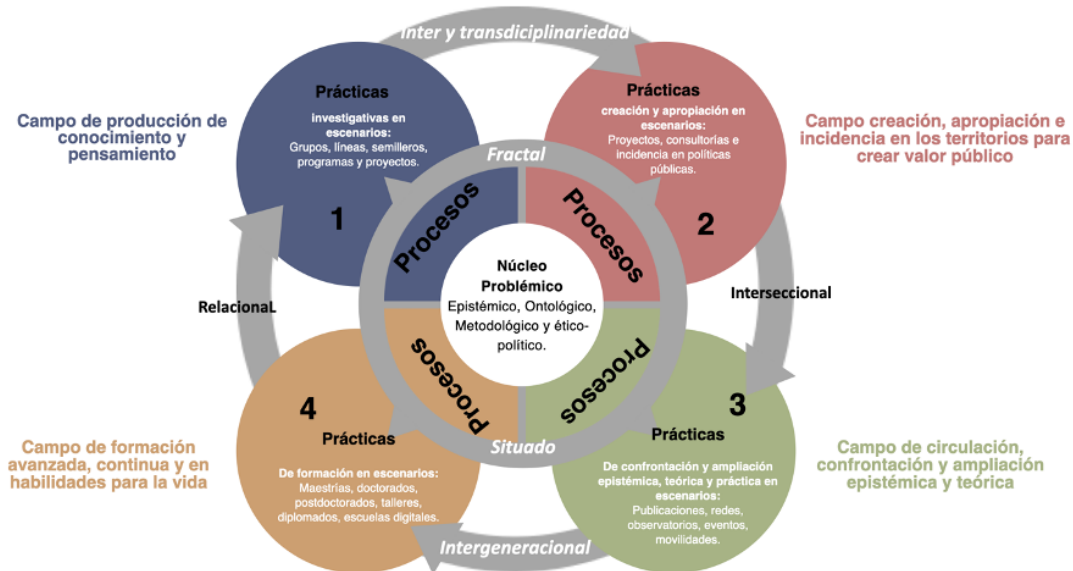
La tercera trama narrativa se centró en comprensión del modelo ecosistémico de gestión de conocimiento construido en el CEANJ, los componentes que lo sustentan y las relaciones entre ellos.

Desde su origen, el CEANJ no fue concebido como un centro tradicional de investigación, sino que se fue gestando como un sistema de gestión del conocimiento. Hoy se presenta como un ecosistema de gestión de conocimiento transformador, basado en una apuesta por una ciencia transformadora, ética y comprometida con mejorar las condiciones y capacidades de desarrollo humano, cuidado, educación, participación y convivencia de las infancias y las juventudes. Su creación y desarrollo ha sido un ejercicio permanente de articulación de saberes, procesos y, sobre todo, de construcción colectiva entre la academia y el sector social.

Este modelo de gestión de conocimiento transformador se organiza alrededor de los dos componentes que describimos en la figura 1.

Figura 1

Modelo ecosistémico para la gestión de conocimiento transformador



El modelo ecosistémico de gestión del conocimiento se estructura a partir de un núcleo problemático, ontológico, epistémico y metodológico que articula cuatro campos interrelacionados: producción de pensamiento y conocimiento; apropiación social y generación de valor público; circulación, ampliación y confrontación del conocimiento; y formación de los actores del ecosistema. Estos campos se despliegan mediante procesos y prácticas articuladas que comparten principios ético-políticos y epistémicos comunes.

El núcleo problemático ha sido la niñez y la juventud, construido colectivamente desde procesos interdisciplinarios e intergeneracionales de problematización de las realidades territoriales de niños, niñas y jóvenes. Este núcleo ha orientado la formulación de preguntas, objetivos y acciones comunes, permitiendo priorizar problemas situados desde una perspectiva transformadora. Dicho núcleo compartido no solo orientó la investigación, sino que hizo posible una estructura no burocrática en la que los actores se mueven entre campos y funciones. Así lo describe una profesora:

Una de las cosas que nos distingue como centro es que los investigadores no estamos encerrados en nuestras líneas. He participado en procesos de formación, de apropiación territo-

rial y de circulación del conocimiento. Esa movilidad es lo que le da vida real al ecosistema. (Profesora del CEANJ; grupo focal, 2025)

Desde sus inicios, el modelo se sustentó en principios derivados del modelo pedagógico del Cinde y los lineamientos de la Universidad de Manizales, orientados a garantizar una investigación pertinente y socialmente transformadora. Entre estos principios se destacan:

La participación y diversidad de perspectivas; la pertinencia y relevancia contextual; la productividad entendida como solución de problemas reales; la reflexividad y el autodesarrollo; la autotelia o motivación intrínseca; y la negociación cultural y la comunicación como prácticas de diálogo intersubjetivo. (Alvarado *et al.*, 2022, pp. 76-77)

Con el desarrollo de los procesos de investigación y la interacción sostenida con comunidades, organizaciones sociales, actores estatales y formuladores de política pública, el modelo incorporó nuevos principios; entre ellos, la fractalidad, entendida como la relación recursiva entre el todo y las partes (Morin, 1990), la cual permite concebir cada campo como un ecosistema en sí mismo, articulado con los demás.

La articulación entre investigación, formación y acción territorial es identificada por las egresadas como uno de los rasgos más transformadores de su paso:

La maestría me puso en contacto con territorios que nunca hubiera conocido desde mi escritorio. Investigar con las comunidades y ver cómo ese conocimiento luego incidía en política pública me enseñó que el saber tiene una responsabilidad social que no se puede ignorar. (Egresada de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano; entrevista, 2025)

Este enfoque se profundizó mediante el principio de complejidad, inspirado en la teoría de los sistemas autoorganizados (Prigogine & Stengers, 1984), que reconoce la incertidumbre, la no linealidad y la emergencia como condiciones propias de los procesos de conocimiento. Desde esta perspectiva, la gestión del conocimiento requiere una epistemología capaz de integrar lo contradictorio y lo emergente (Nicolescu, 2002), articulando múltiples perspectivas, métodos, memorias, cuerpos y territorios en lógica dialógica y relacional. Al respecto, algunas de las voces participantes en los grupos focales lo hicieron evidente:

El centro de estudios ha estado abierto a los diálogos de saberes y prácticas porque desde su inicio apostó por integrar múltiples miradas y formas de aproximación a la realidad de ni-

ños y jóvenes, que ayudarán a entender a profundidad la complejidad de sus contextos, relaciones y potencias. (Egresado de posgrado del CEANJ; grupo focal, 2025)

Otro principio central es la contextualización, que reconoce que todo conocimiento es situado y se produce en campos sociales atravesados por relaciones de poder (Haraway, 1988; Santos, 2018).

De las cosas más fantásticas que el centro nos ha aportado en América latina es su apuesta por generar relaciones y conocimientos parciales, locales, provisionales que sean capaces de interpretar y potenciar la historicidad y el dinamismo de los territorios y de las niñas, niños y jóvenes. (Exinvestigador del CEANJ; grupo focal, 2025)

La descontextualización ha operado históricamente como estrategia de la colonialidad para invisibilizar los saberes de mujeres y pueblos racializados (Curiel, 2016; Lugones, 2008); por ello, la contextualización se asume como una práctica de responsabilidad y autorregulación epistémica necesaria para el diálogo de saberes y la producción de conocimiento pertinente.

De manera articulada, el modelo avanza hacia la transdisciplinariedad como una racionalidad que atraviesa y amplía las fronteras disciplinares, conectando el saber científico con la experiencia existencial y los saberes tradicionales (Klein, 2017; Nicolescu, 2008). Este principio se vincula con el diálogo de saberes (entendido como un proceso horizontal de co-construcción entre ciencia, movimientos sociales y pueblos originarios, Leff, 2004) y con la intersectorialidad, que promueve la participación activa de actores económicos, ambientales, culturales y políticos en los procesos de producción, apropiación y circulación del conocimiento (Harding, 2015). En este sentido, las experiencias de los participantes en los grupos focales, muestran que «el diálogo entre escuelas, disciplinas, teorías, metodologías nos ha llevado como centro a ampliar las miradas en torno a la niñez y a la juventud y a instalar formas menos rígidas y más intergeneracionales» (alumno posgrado del CEANJ; grupo focal, 2025).

Este principio también permite comprender y transformar la imbricación de género, clase, etnia, generación y contexto en la producción de conocimiento y en la vida social (Collins & Bilge, 2016; Crenshaw, 1991) y, con ello, avanzar hacia la descolonización y despatriarcalización del conocimiento (Espinosa-Miñoso, 2014). Finalmente, el modelo reivindica la intergeneracionalidad como condición para la construcción de conocimiento, al reconocer la importancia de articular memoria, presente y futuro mediante diálo-

gos entre generaciones. Desde perspectivas decoloniales y pedagógicas críticas, este diálogo intergeneracional se concibe como una práctica de resistencia y de construcción de proyectos colectivos (Cabnal, 2010; Freire, 1997; Mignolo & Walsh, 2018).

El segundo componente del modelo corresponde a los campos, entendidos como territorios epistémicos, pedagógicos, sociales y políticos complejos, donde confluyen saberes, memorias y prácticas científicas y comunitarias.

La apuesta de un centro articulado por campos buscaba que el quehacer investigativo tuviera total despliegue en territorio, en aulas y que, a su vez, alcanzara a tocar la política pública. Era y es una apuesta por articular aquello que estaba separado en la práctica. (Profesora del CEANJ; grupo focal, 2025).

Esta noción de campo dialoga con los planteamientos de Foucault (2002) sobre una red de enunciados que regulan lo pensable, lo decible, lo investigable —es decir, las relaciones de poder-saber—, pero que también abren las márgenes para la creación y la resistencia; así como a los de Giddens (1984) en torno a que el campo es un ámbito estructurado y estructurante de prácticas sociales, incluidas las científicas. Por otra parte, también a las críticas y ampliaciones proporcionadas desde las epistemes decoloniales para comprender al campo de la niñez y la juventud como territorios atravesados por la colonialidad del poder y del saber (Quijano, 2003), que responden históricamente a una organización epistémica y política jerarquizada por género, etnia, generación, contexto y clase social.

Desde esta perspectiva, el modelo propone comprender los campos como una ecología de saberes (Santos, 2010) donde la subjetividad y el conocimiento académico reconocen, dialogan y co-crean con diversas subjetividades y conocimientos presentes en los territorios, dando paso a una pluralidad de prácticas, sentidos y relaciones. Son espacios de tensión y disputa entre saberes hegemónicos y subalternos, orientados a procesos de re-existencia y transformación social (Restrepo & Rojas, 2010). En este marco, el CEANJ ha contribuido a consolidar el campo de estudios en niñez y juventud como una forma de pensamiento y acción ecosistémica, que articula el conocimiento académico con los saberes de niños, niñas, jóvenes y sus comunidades.

Este modelo ecosistémico se despliega en cuatro campos articulados. El campo de *producción de conocimiento y pensamiento* se orienta a la creación colectiva de conocimientos científicamente válidos y socialmente pertinentes mediante procesos de investigación

participativa e inter y transdisciplinar. El campo de *apropiación social del conocimiento* se centra en generar valor público a través de diálogos de saberes, programas territoriales e incidencia en políticas públicas. El campo de *circulación, confrontación y ampliación del conocimiento* promueve la democratización del saber mediante revistas científicas, redes académicas, materiales pedagógicos y espacios de debate. Finalmente, el campo de *formación* articula programas de posgrado y formación continua orientados a la formación de investigadores y actores sociales con alto compromiso ético-político y capacidad transformadora.

Estos campos se configuran mediante procesos y prácticas relacionales, siendo agenciados por investigadores del CEANJ a través de una estructura que facilita su participación activa en todo el ecosistema. El modelo privilegia una comprensión integrada de las funciones sustantivas universitarias, superando la fragmentación tradicional entre investigación, docencia y extensión, al promover la movilidad de actores y saberes entre campos y procesos.

De este modo, el modelo ecosistémico se posiciona como una alternativa a los enfoques tecnocráticos y neoliberales de gestión del conocimiento, los cuales han fragmentado la universidad en estructuras jerárquicas y cerradas. En contraste, propone una gestión relacional, articulada y situada, coherente con las críticas decoloniales a la universidad moderna, que cuestionan su funcionamiento por facultades, departamentos y programas como formas de control epistémico (Castro-Gómez, 2005).

Posibilidades y aportes a la creación de pensamiento y conocimiento transformador en el campo de la niñez y la juventud, desde un modelo ecosistémico de gestión

Finalmente, la cuarta y última trama narrativa del análisis permitió reconocer empíricamente los principales alcances y aportes generados por el CEANJ a partir de la creación y consolidación de su modelo ecosistémico de gestión del conocimiento.

En el campo de producción de conocimiento, el modelo ha permitido al CEANJ contribuir a la instauración y consolidación del campo de la niñez y la juventud en la región, ampliando los límites teóricos, metodológicos y pedagógicos asociados a categorías como desarrollo humano, educación, paz, ciudadanía, socialización y subjetividad política con niños, niñas y jóvenes.

Lo que más me enorgullece de estos 25 años no son los números de publicaciones, sino haber contribuido a instalar categorías como la subjetividad política de niños y jóvenes en el debate latinoamericano. Eso cambió la manera en que la región piensa y se relaciona con sus infancias. (Exinvestigadora CEANJ; entrevista, 2025)

Este proceso se ha sustentado en la creación de tres grupos de investigación³ con altos niveles de rigurosidad, estabilidad, productividad e incidencia social. Estos han vinculado a más de 200 investigadores colombianos y más de 100 investigadores de países como México, Ecuador, Cuba, Argentina y Brasil.

Los grupos del centro de estudios son comunidades vivas de pensamiento, conocimiento y acción transformadora. No son discursos, ni son textos muertos; se trata de grupos humanos conectados a través de la investigación para cuidar y ampliar la vida en sus territorios. (Exinvestigador del CEANJ; entrevista, 2025)

Estos grupos han trascendido el ámbito nacional mediante la ejecución de más de 35 programas y proyectos de investigación nacionales e internacionales orientados a la creación de nuevas categorías analíticas (como la subjetividad política de niños y jóvenes), ancladas en las experiencias, lenguajes y procesos de los territorios. Como resultado, se han aportado cerca de 2500 productos de nuevo conocimiento, formación y apropiación social a organizaciones sociales, instituciones, ciudadanía y comunidad académica.

El modelo ecosistémico ha favorecido la consolidación de programas de investigación entendidos como tramas articuladas de problemas, actores, contextos y objetivos comunes. Estos integran investigación social, acción territorial, apropiación social del conocimiento, incidencia en política pública, trabajo en redes y formación de investigadores. Entre estos programas se destacan: Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia (2010-2017; Ospina & Murcia, 2012), Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá (2013-2018)⁴, Convidarte para la paz con participación de la primera infancia y sus agentes relacionales (2017-2022; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, 2009) y Expedición Pacífica (2020-2023; Ospina-Alvarado *et al.*, 2022;

³ Grupo Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud, categoría A1; Grupo Educación y Pedagogía, categoría A1; Grupo Culturas y Poderes, categoría A.

⁴ Sus resultados pueden ser consultados en: <http://ceanj.cinde.org.co/programa/>

2025) orientado a la investigación-creación-acción para la construcción de paz desde enfoques de género, niñez, juventud y socioambiental.

Cabe anotar que si bien en los últimos 15 años el CEANJ ha privilegiado la investigación basada en programas, también ha desarrollado macroproyectos y proyectos específicos.⁵ Estas apuestas han permitido aproximaciones más precisas a los procesos sociales mediante enfoques metodológicos basados en las artes, la cocreación y el agenciamiento de saberes entre Estado, empresa privada, sociedad civil y academia, reconociendo a las poblaciones como sujetos con pensamiento y voz propia y, en algunos casos, como coinvestigadores.

En el campo de creación, apropiación e incidencia territorial, el modelo ecosistémico ha impulsado la apropiación social del conocimiento como un proceso intencionado de diálogo, intercambio, reflexión y creación colectiva. Programas emblemáticos como Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz⁶ han trabajado con 36 614 participantes en 17 municipios de Colombia y cinco países de América Latina, fortaleciendo capacidades de subjetividad política, ciudadanía y construcción de paz. De igual manera, el Programa Convidarte para la Paz (Ospina-Alvarado *et al.*, 2020) ha vinculado a 10 779 niños y niñas de primera infancia, familias y agentes educativos mediante metodologías críticas, participativas y colaborativas.

Quienes participaron en estos programas de apropiación territorial dan cuenta de su alcance más allá de los números: «En los municipios donde trabajamos con Constructores de Paz, los niños no solo participaron; se convirtieron en interlocutores de sus

⁵ a) *Infancias y juventudes latinoamericanas: violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz*, estudio comparado entre Colombia, Ecuador, Argentina y Brasil desarrollado en el marco del grupo de trabajo de Clasco en Infancias y Juventudes. Esta investigación se orientó a visibilizar las prácticas de violencia, así como de paz, socialización política y ciudadanía presentes en las instituciones educativas. En Colombia se contó con la participación de más de 500 niños, niñas y jóvenes; b) *Infancias y juventudes latinoamericanas en migración: derechos y prácticas políticas y culturales de resistencia y re-existencia*, investigación comparada entre Colombia, Ecuador, Argentina, Brasil y México, el cual buscó comprender y visibilizar la vulneración de los derechos de niños, niñas y jóvenes en situación de migración, así como sus prácticas políticas y culturales de resistencia y re-existencia; c) *Cartografías de la re-existencia juvenil en el presente colombiano: una indagación para la territorialización de la paz*, investigación, liderada por el grupo Jóvenes, Culturas y Poderes, tiene como protagonistas a algunos colectivos de jóvenes en Marmato y Riosucio, Caldas; d) *Territorios de cuidado para el desarrollo humano desde la primera infancia en contextos rurales*, financiada por Clasco, buscó comprender y potenciar el desarrollo humano de las niñas, los niños rurales y sus agentes relacionales en la ciudad de Manizales, a partir de la construcción participativa de territorios y prácticas para el cuidado.

⁶ Para ampliar información de su alcance consultar en Equipo del proyecto «Niños, niñas y jóvenes constructoras-as de paz» (2017).

gobiernos locales. Ver eso es entender por qué la investigación del centro nunca puede ser solo académica» (Investigadora del CEANJ; entrevista, 2025).

En este campo también se destacan procesos de incidencia como la territorialización de la Misión de Sabios en Caldas (González *et al.*, 2023), la formulación participativa de la política departamental de ciencia, tecnología e innovación, el proyecto de regalías Juntos (Patiño *et al.*, 2024) para la apropiación social de la ciencia en las seis subregiones del departamento y su proyección a una segunda fase de articulación territorial en el Eje Cafetero. También se han desarrollado alianzas estratégicas con la empresa privada en proyectos educativos y culturales de alto impacto como Escuela Activa Urbana⁷ y Cuenta con Efigas (Patiño-López *et al.*, 2024).

En el campo de circulación y confrontación del conocimiento, el ecosistema ha impulsado la *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. A esto se suma la articulación con Clacso mediante la coordinación de la RedINJU, el grupo de trabajo en infancias, la Escuela Internacional de Infancias y Juventudes, la Bienal de Infancia y Juventudes, que ha convocado a más de 5000 participantes en seis versiones, y el Observatorio Latinoamericano y Caribeño de Infancias y Juventudes.

El sentido político y epistémico de estos espacios de circulación es subrayado por quienes los han vivido desde adentro:

La Bienal fue el espacio donde por primera vez vi a niños y académicos compartiendo la misma tarima con igual legitimidad. La revista y la bienal no son simplemente productos del centro; son escenarios donde se disputa quién tiene derecho a producir conocimiento sobre la infancia. (Egresado del posdoctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud; entrevista, 2025).

Finalmente, en el campo de formación, el modelo ecosistémico ha dado lugar a programas de posgrado como la Maestría en Educación y Desarrollo Humano (707 egresados), el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (224 egresados) y el Posdoctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud en alianza con universidades internacionales y Clacso (116 egresados). A ello se suman más de 50 diplomados, seminarios, talleres y escuelas orientadas a la formación continua y al fortalecimiento de capacidades de niños, niñas, jóvenes, agentes relacionales y profesionales vinculados al cuidado y la educación de la niñez y la juventud.

⁷ Consultar más detalles sobre el programa en <https://CINDE.org.co>

Los egresados de estos programas son reconocidos por los propios docentes del CEANJ como el testimonio más elocuente de su impacto: «Cuando uno mira los egresados de la maestría y el doctorado, ve una red de maestros, investigadores y líderes sociales que siguen haciendo preguntas críticas sobre la infancia y la juventud en toda la región. Ese es el impacto real del centro» (Profesor del CEANJ; grupo focal, 2025).

Discusión

El principal aporte del estudio es que permite conceptualizar y analizar la gestión del conocimiento como un ecosistema relacional, situado y orientado a la justicia epistémica, que desborda los enfoques instrumentales y bibliométricos dominantes en los sistemas contemporáneos de ciencia, tecnología e innovación.

Este aporte ayuda al avance del campo de gestión del conocimiento en América Latina porque muestra una lectura crítica y contextualizada de sus dimensiones epistémicas, políticas y territoriales; asimismo, articula procesos y prácticas de producción, apropiación social, circulación del saber y formación investigativa.

Este hallazgo central entra en diálogo con otros planteamientos que han subrayado la necesidad de vincular el conocimiento global con los problemas locales y de promover sistemas de investigación flexibles, interdisciplinarios y socialmente orientados (Unesco, 2009). También con los informes mundiales de ciencias sociales (Consejo Internacional de Ciencias Sociales & Unesco, 2016) que enfatizan la urgencia de superar la fragmentación entre disciplinas, entre saber científico y saber popular, así como entre investigación y acción, para avanzar hacia modelos de conocimiento socialmente pertinentes. No obstante, la investigación se diferencia de estas visiones al desplegar dicha articulación desde la noción de ecosistema, mostrando empíricamente cómo esta se concreta en arreglos institucionales y territoriales, prácticas y relaciones específicas para la producción de conocimientos, donde poblaciones como niños, niñas y jóvenes tienen un rol activo, más allá del de beneficiarios.

En sintonía con el informe final de la Misión de Sabios (2019) los hallazgos confirman que la producción de conocimiento situado, inter y transdisciplinar, con participación de actores académicos, estatales, privados y niños, niñas y jóvenes (tal como lo afirman Saracostti y de Toro, 2023) es una condición central para enfrentar la desigualdad estructural en países como Colombia. Sin embargo, el estudio también amplía esta perspectiva al evidenciar que no basta con la participación multiactor si no se transfor-

man las lógicas de gestión, evaluación y circulación del conocimiento que reproducen jerarquías epistémicas y exclusiones históricas. En este sentido, la investigación aporta al debate interdisciplinar al vincular la gestión del conocimiento con la noción de justicia epistémica, entendiendo la investigación como herramienta para la transformación social, económica, ambiental y cultural en los territorios.

El análisis de la experiencia del CEANJ permite comprender cómo un enfoque ecosistémico posibilita la articulación territorial de procesos, actores, tiempos y recursos, integrando prácticas que en los modelos tecnocráticos y neoliberales suelen mantenerse separadas (como la investigación, la formación y la apropiación social del conocimiento). Esta integración fortalece el carácter público del conocimiento y su capacidad para incidir en la transformación de subjetividades, relaciones e instituciones, aportando a la construcción de una sociedad más justa y sustentable.

Desde el punto de vista teórico, los hallazgos se alinean con la propuesta de ecosistemas de conocimiento planteada por López-López (2019), quien sostiene la necesidad de una mirada integral sobre los procesos de producción y circulación del saber. De igual forma, se relacionan con los de Thomas (2022), al mostrar que los ecosistemas se caracterizan por la interdependencia, la heterogeneidad de actores y la co-creación de resultados a nivel sistémico. Sin embargo, el estudio introduce una diferencia significativa al enfatizar el carácter situado, ético y político del ecosistema, subrayando que el conocimiento no solo circula, sino que se disputa, se negocia y se resignifica en contextos atravesados por desigualdades históricas.

Entre las fortalezas del estudio se destaca el uso del análisis temático narrativo, que permitió recuperar las voces, experiencias y sentidos de los actores involucrados, visibilizando dinámicas relacionales que suelen quedar ocultas en estudios centrados exclusivamente en indicadores cuantitativos. De igual manera, el enfoque de estudio de caso profundo posibilitó una comprensión densa de los procesos de gestión del conocimiento en un contexto institucional concreto, ofreciendo claves analíticas relevantes para otros escenarios latinoamericanos

No obstante, el estudio presenta limitaciones que deben ser reconocidas. En primer lugar, se trata de una experiencia situada en un ecosistema específico, lo que puede restringir la generalización de los hallazgos. En segundo lugar, las condiciones institucionales, financieras y políticas del CEANJ no son replicables de manera directa en todos los contextos, lo que genera que el alcance de la transferibilidad a nivel práctico sea parcial. No obstante, los resultados pueden transferirse de forma analítica como marcos con-

ceptuales y aprendizajes que pueden ser adaptados, más no copiados, en otros territorios y sectores.

Los hallazgos también ponen en evidencia desafíos estructurales que coinciden con lo señalado por De Freitas *et al.* (2021), en relación con las limitaciones institucionales para implementar modelos de gestión del conocimiento en la educación superior latinoamericana. Factores como el liderazgo jerárquico, la hiperespecialización, la fragmentación organizacional, la precariedad presupuestal y las brechas en el acceso a tecnologías digitales emergen como tensiones persistentes que condicionan la sostenibilidad de los modelos ecosistémicos. En el caso analizado, estos desafíos se expresan en distintos niveles: epistémico, institucional, tecnológico, evaluativo, social y administrativo-financiero, lo que evidencia que la transformación de la gestión del conocimiento requiere cambios sistémicos y no intervenciones aisladas.

En términos de implicaciones, la investigación sugiere que las políticas de ciencia, tecnología e innovación en Colombia y América Latina deberían avanzar hacia modelos de evaluación y financiación que reconozcan la diversidad epistémica, la relevancia social del conocimiento y los procesos de apropiación colectiva, más allá de los *rankings* y métricas estandarizadas. Para la práctica institucional, los resultados invitan a repensar las estructuras universitarias rígidas, promoviendo mayor movilidad entre roles, prácticas y campos de acción. Para futuras investigaciones, se abre la necesidad de explorar comparativamente otros ecosistemas de conocimiento en contextos rurales, comunitarios y no universitarios, así como de profundizar en metodologías que permitan evaluar el impacto social y epistémico del conocimiento producido.

Finalmente, es necesario reconocer posibles explicaciones alternativas de los hallazgos, asociadas a factores como su trayectoria institucional y las redes preexistentes de colaboración, que pueden haber favorecido el desarrollo del enfoque ecosistémico. Así mismo, el estudio plantea desafíos éticos relacionados con la gestión de las asimetrías de poder entre actores, la apropiación de saberes comunitarios y el riesgo de cooptación institucional de discursos críticos, aspectos que requieren una vigilancia ética permanente y una reflexión colectiva continua.

En conjunto, esta discusión reafirma que pensar la gestión del conocimiento como ecosistema no es solo una opción metodológica u organizacional, sino una apuesta política y ética por democratizar el saber y contribuir a la transformación de las condiciones de vida en los territorios.

Referencias

- Alvarado, S. V., Gómez, A., Ospina, M. C., & Ospina, H. F. (2014). La hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa: una propuesta epistémica y metodológica. *Nómadas*, (40), 207-219.
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., Méndez-Cucaita, G. C., Loaiza, J. A. (2022). *Cinde: 25 años construyendo conocimiento transformador*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano; Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación.
- Arocena, R., & Sutz, J. (2005). Latin American Universities: From an original revolution to an uncertain transition. *Higher Education*, 50(4), 573-592. <https://doi.org/bhcr4z>
- Bedoya-Dorado, C., Murillo-Vargas, G., & González, Campo, C., &(2021). Gestión universitaria en tiempos de pandemia por covid-19: análisis del sector de la educación superior en Colombia. *Estudios Gerenciales*, 37(159), 251-264. <https://doi.org/rbkk>
- Blázquez, N., Flores, F., & Ríos, M. (2012). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. Unam.
- Botero, P. (2005). *Niñez, política y cotidianidad: reglas de juego y representaciones de lo público en niños y niñas que habitan contextos márgenes o de la periferia* [tesis doctoral no publicada]. Universidad de Manizales.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Brunner, J. J. (1985). *Universidad y sociedad en América Latina: un esquema de interpretación*. Regional Centre for Higher Education in Latin America and the Caribbean.
- Brunner, J. J., Labraña, J., & Puyol, M. F. (2023). Racionalización y mercadización: una mirada en la discusión sobre neoliberalismo en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, (59), 28-47. <https://doi.org/10.31619/caledu.n59.1378>
- Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción del pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. En *Feminismos diversos: el feminismo comunitario* (pp. 11-25). ACSUR Las Segovias.
- Casajús-Murillo, L., & Gargallo, E. (2018). Rompiendo estigmas: sistematización de la praxis del proyecto *MundoCrip*. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 12(39), 57-87. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.2018393232
- Castrillón-Muñoz, A., Infante-Moro, A., Zúñiga-Collazos, A., & Martínez-López, F. J. (2020). Capacities of the research groups at Unicauca, (Colombia) to develop spin-off-type undertakings. *Journal of Technology Management & Innovation*, 15(1), 64-77. <https://doi.org/10.4067/s0718-27242020000100064>

- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Consejo Internacional de Ciencias Sociales, & Unesco. (2016). *Informe Mundial sobre Ciencias Sociales 2016: afrontar el reto de las desigualdades y trazar vías hacia un mundo justo*.
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Curiel, O. (2016). *La nación heterosexual: análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación*. Brecha Lésbica.
- De Freitas, V., Yáber, G., & Zerpa, C. (2021). Knowledge management systems: Structural model of its success determinants in Latin America higher education institutions. *Journal of Business*, 12(2), 30-51. <https://doi.org/10.21678/jb.2020.1483>
- Equipo del proyecto «niños, niñas y jóvenes constructores-as de paz» (2017). «Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz»: una propuesta para fortalecer subjetividades políticas y generar procesos de construcción de Paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1390-1396
- Espinosa-Miñoso Y. (2009). Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos latinoamericanos: complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 14(33).
- Espinosa-Miñoso, Y. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El Cotidiano*, (184), 7-12.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. (2009, 1 de enero). *Convidarte para la paz*. <https://cinde.org.co/convidarte-para-la-paz/>
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Polity Press.
- González, A., Ospina, A., Rodríguez, A., Nates, B., Lozano, C., Cardona, C., González, C., Ramírez, C., Suarez, C., Forero, C., Osorio, D., León, D., Cardona, D., Suárez, D., Puentes, E., Gómez, E., Rojo, E., Franco, F., Olarte, G. ... Restrepo, S. (2023). *Misión de sabios por Caldas: educación, ciencia, tecnología, innovación. Caldas equitativa, productiva y sustentable: conocimiento para el desarrollo*. Centro Internacional de Educa-

- ción y Desarrollo Humano; Gobernación de Caldas; Organización de Estados Iberoamericanos.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/bvtwq4>
- Harding, S. (2015). *Objectivity and diversity: Another logic of scientific research*. University of Chicago Press.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. CEP; Alforja.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Cinde.
- Jaramillo, C. M. (2011). Posibilidades y límites de la universidad latinoamericana desde una perspectiva histórica. *El Ágora USB*, 11(1), 153-171.
- Klein, J. T. (2017). Typologies of interdisciplinarity: The boundary work of definition. En R. Frodeman (Ed.), *The Oxford handbook of interdisciplinarity* (pp. 21-34). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198733522.013.3>
- Labraña, J., Brunner, J. J., Puyol, F., & López, N. (2023b). La gestión de la tercera misión en un sistema de educación superior altamente privatizado: procedimientos de traducción en la organización y cultura institucional de las universidades chilenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(99), 1133-1159.
- Labraña, J., Rodríguez-Ponce, E., & Pedraja-Rejas, L. (2023a). Hacia una teoría de la gobernanza de la educación superior: análisis de la literatura especializada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(97), 515-533.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza* (2ª ed.). Siglo XXI.
- López-López, W. (2019). Ecosistema del conocimiento en América Latina: el acceso abierto, métricas, paradojas y contradicciones. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-3. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.ecal>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73-101. <https://doi.org/gjvfw7>
- Maldonado-Torres, N. (2016). *Outline of ten theses on coloniality and decoloniality*. Frantz Fanon Foundation.
- Mignolo, W. (2010). Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture & Society*, 26(7-8), 159-181. <https://doi.org/fkrcg8>
- Mignolo, W., & Walsh, C. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.

- Misión de Sabios. (2019). *Colombia hacia una sociedad del conocimiento*. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/libro_mision_de_sabios_digital_1_2_o.pdf
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Nicolescu, B. (2002). *Manifiesto of transdisciplinarity*. State University of New York Press.
- Nicolescu, B. (2008). *Transdisciplinarity: Theory and practice*. Hampton Press.
- Osorio, B., Zúñiga, S., & Restrepo, L. (2022). Producción de conocimiento en instituciones de educación superior: un análisis comparativo entre grupos de investigación de artes y humanidades e ingeniería. *El Ágora USB*, 22(2), 673-691. <https://doi.org/q8g4>
- Ospina, H. F., & Murcia, N. (Eds.). (2012). *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el período 2000-2010*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Cardona, L., & Alvarado-Pinzón, L. (Eds.). (2020). *Convidarte para la paz: Niñas y niños de la primera infancia, familias, docentes y agentes educativas*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano; Universidad de Manizales; Universidad Pedagógica Nacional.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S., Castañeda, E., Álvarez, C., Cardona, L., Ospina-Ramírez, D., Pino, Y., Loaiza, J., Guarín, G., Carmona-Toro, P., Reyes, M., Velásquez, S. Hernández, A., Patiño, J., Londoño, N., ... Builes, J. (2022). *Expedición pacífica: territorializando la paz. Una experiencia de investigación-acción-creación en perspectiva performativa creativa con niños, niñas, jóvenes y maestros en territorios escolares*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., & López, C. (Eds.). (2025). *Expedición pacífica: tejiendo ecosistemas transformadores hacia la formación y territorialización de la paz con mujeres, jóvenes, niños y niñas*. Fondo Editorial Universidad de Manizales; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano; Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Carmona, J. A., & Arroyo, A. (Eds.). (2018). *Construcción social de niñas y niños en contextos de conflicto armado: narrativas generativas para la construcción de paz*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano; Universidad de Manizales; Universidad Pedagógica Nacional.
- Pacheco, L., Tavares, F., Ramazanov, M., Fuentes, J., Albuquerque, H., Matos, F., Marques, J., Guilló, M., Barrera, B., & Marín, S. (2025). Research management in

- higher education institutions from developing countries: An analysis for Bolivia and Paraguay. *Administrative Sciences*, 15(4), 131-145. <https://doi.org/q8gs>
- Patiño, J., Alvarado, S. V., Aristizábal, E., Luna, M. T., Ospina, A., Echeverri, J., Vergara M., Rodríguez, A., Castillo, L., Gómez, E., Romero, E., González, A., Urrego, C., Quintero, D., Murillo, B., Sánchez, D., Vélez, J. Sánchez, J., ... Samper, A. (2024). *Juntos por la ciencia, la tecnología y la innovación en caldas: una experiencia de apropiación social del conocimiento*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano; Gobernación de Caldas; Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación.
- Patiño-López, J. (2023). *Juntanzas, cartografías y narrativas colectivas de mujeres en torno a las violencias y al feminicidio en Manizales: una investigación feminista-descolonial-activista* [tesis doctoral, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/6399>
- Patiño-López, J., Ospina-Ramirez, D. García-Castillo, J., & Correa-González, A. (2024). Territorios de lectura, escritura y oralidad en el Eje Cafetero: una comprensión desde las narrativas de animadores socioculturales del Programa Cuenta con Efigas. *Aletheia*, 16(3). <https://doi.org/10.11600/ale.v16i3.806>
- Pecheny, M. & Zaidan, L. (2019). Humanidades, ciencias sociales y política científica. En S. Contreras & J. Goity (Eds.), *Las humanidades por venir: políticas y debates del siglo XXI* (pp. 253-264). HyA Ediciones.
- Pedraza-Díaz, D. M. (2022). Tendencias de estudio sobre las culturas académicas en la universidad: una revisión documental. *Revista Colombiana de Educación*, 86(9). <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12033>
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1984). *Order out of chaos: Man's new dialogue with nature*. Bantam.
- Pulido, Ó. C. (2018). *La universidad como proyecto modernizador: ilusiones y desencantos*. Editorial de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Quijano, A. (2003). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Clacso.
- Rancière, J. (2011). *El destino de las imágenes*. Politopías.
- Restrepo, E. (2015). Retos actuales de las ciencias sociales en América Latina. *Mediaciones*, 11(15), 98-115. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.mediaciones.11.15.2015.98-109>
- Restrepo, E. (2020). Decolonizar la universidad. En J. Barboza, & L. Pereira (Comps.), *Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos* (pp. 11-25). Corporación Universitaria del Caribe.

- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad del Cauca; Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar; Maestría de Estudios Culturales, Universidad Javeriana.
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Sánchez, A. (2010). El artículo sistematización de experiencias: construcción de sentido desde una perspectiva crítica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (29), 1-7. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n29a1>
- Santos, B. (2008). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. *Mientras Tanto*, (110/111), 27-51.
- Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur*. Siglo del Hombre Editores; Clacso.
- Santos, B. (2018). Introducción. En M. Meneses, & K. Bidaseca (Coords.), *Epistemologías del Sur* (pp. 25-64). Clacso.
- Saracostti, M., & de Toro, X. (2023). Pequeños/as grandes investigadores: niñeces creando conocimiento sobre el compromiso escolar en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 1-29. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.3.6079>
- Segato, R. (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez: territorio, soberanía y crímenes de segundo estado*. Tinta Limón.
- Tamayo, A. (2020). La gestión del conocimiento en los procesos de calidad de la educación superior. *Rehuso*, 5(3), 1-15. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v5i3.2595>
- Taylor, D. (2003). *The archive and the repertoire: Performing cultural memory in the Americas*. Duke University Press.
- Thomas, L., Autio, E., & Gann, D. (2022). Processes of ecosystem emergence. *Technovation*, 115, 102441. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2021.102441>
- Tünnermann, C. (1998). *La Educación superior en el umbral del siglo XXI*. Unesco; Regional Centre for Higher Education in Latin America and the Caribbean.
- Unesco. (2009). *Conferencia mundial de educación superior 2009: las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Unesco. https://pep.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2017/04/Declaracion_conferencia_Mundial_de_Educacion_Superior_2009.pdf
- Villalobos, P., Chalela, S., & Boni, A. (2023). Fomentando la transdisciplinariedad para la cocreación del conocimiento: el caso de la ReD-IT (Universidad de Talca, Chile). *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 18(53), 171-197. <https://doi.org/10.52712/issn.1850-0013-386>

- Vizcaíno, M., & Muñoz, R. (2018). *Las universidades como productoras de conocimiento en Colombia*. Fondo Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.
- Walsh, C. (2013). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En B. Santos, & M. Meneses (Eds.), *Epistemologías del Sur (perspectivas)* (pp. 77-100). Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (1979). *El moderno sistema mundial: la agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*. Siglo XXI.
- Zemelman, H. (1994). *Memoria y utopía: el sujeto como constructor de realidades y racionalidad y ciencias sociales*. Anthropos.

Transparencia

Financiamiento

La investigación fue financiada por la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde). Se desarrolló en el marco del Grupo de Investigación Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud (categoría A1 de Minciencias) del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CEANJ) del Cinde y la Universidad de Manizales, y contó con aval ético del Comité de Ética del CEANJ (Acta F-CNS-031-2025).

Agradecimientos

Las autoras agradecen a las y los 20 participantes (investigadoras e investigadores, profesoras y profesores, estudiantes, egresadas, egresados y personal administrativo) vinculados al CEANJ en distintos periodos y roles, cuya generosidad al compartir sus experiencias hizo posible esta sistematización. Agradecen también a las comunidades, organizaciones y territorios que han acompañado la trayectoria del Centro durante estos 25 años.

Conflictos de interés

Las autoras forman parte del CEANJ (una como fundadora y directora, y la otra como egresada del doctorado y profesora), condición que en el artículo se asume explícitamente como posicionalidad reflexiva propia del enfoque de sistematización y no como sesgo encubierto. Más allá de esta pertenencia institucional, declarada con transparencia, las autoras no reportan ningún conflicto de interés.

Datos abiertos de la investigación

Por tratarse de una investigación que trabajó con testimonios y relatos personales, y en coherencia con los principios de consentimiento informado, confidencialidad y cuidado que orientaron el estudio, no se ofrece acceso público a los datos originales de la investigación.

Materiales abiertos de la investigación

Por las mismas razones, no se ofrece acceso a material suplementario.

Revisión académica (revisión de escritorio)

Héctor Fabio Ospina, Universidad de Manizales, Cinde. Doctor en Educación de la Nova University-Cinde.

Simón Montoya-Rodas, Corporación Akará. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde.

Revisión editorial

David Arturo Acosta-Silva, Universidad de Manizales, Corporación Universitaria Unitec. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde.

Licencia

Este es un artículo de acceso abierto distribuido en concordancia con los términos de la licencia Creative Commons 4.0 Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional, la cual permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) o adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material), si y solo si, se da crédito de manera adecuada, se brinda un enlace a la licencia y se indica si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo del licenciante. No se permiten los usos comerciales del material. Si se remezcla, transforma o crea a partir del material, se debe distribuir la contribución bajo la misma licencia del original. Véase: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>
