

Sistematización de experiencias: Procesos colectivos de investigación territorial con docentes de
instituciones educativas públicas de la comuna 3 Manrique - Medellín

Autores:

Edgar Leonardo Ayala Herrera

Yuliana María Osorio Patiño

Asesora

Andrea Marcela Mahecha Montañez

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socio Educativa

Medellín

2026



Sistematización de experiencias: Procesos colectivos de investigación territorial con docentes de instituciones educativas públicas de la comuna 3 Manrique - Medellín

Autores:

Edgar Leonardo Ayala Herrera ¹

Yuliana María Osorio Patiño²

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magister, en pedagogías críticas e intervención socioeducativa

Asesora

Andrea Marcela Mahecha Montañez

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socio Educativa

Medellín

2026

¹ Edgar Leonardo Ayala Herrera, Magíster en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa, Universidad Santo Tomás, Colombia. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001681292. Correo electrónico: edgar.herreraaya@usantotomas.edu.co.

² Yuliana María Osorio Patiño, Magíster en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa, Universidad Santo Tomás, Colombia. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002384717. Correo electrónico: yuliana.oso@usantotomas.edu.co.



Resumen



SANTO IOMAS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

El Nodo Territorial Manrique, ejecutado en 2025 en la Comuna 3 de Medellín, constituye una experiencia de investigación escolar fundamentada en la Investigación Acción Participativa (IAP) y orientada por el pensamiento crítico latinoamericano. Su propósito central es demostrar que la práctica pedagógica deviene en saber transformador cuando se aborda desde una metodología participativa, dialógica y políticamente comprometida con el territorio.

El sustento teórico de la experiencia se articula a través de cinco categorías interconectadas. La primera, la subjetividad crítica, concibe al educador como un sujeto reflexivo que produce conocimiento desde sus propias emociones y compromisos, rechazando la neutralidad positivista en favor del involucramiento afectivo y ético (Nidelcoff, 1994) como condición epistemológica irrenunciable (Fals Borda, 1988). La segunda, la construcción colectiva de saberes, recupera la dialogicidad freiriana para fracturar el aislamiento institucional, resignificando la figura del maestro como artesano del saber comunitario. La tercera, la apropiación de la IAP, operacionaliza la unidad dialéctica entre reflexión y acción, sustentada en la ecología de saberes de Sousa Santos (2009), que otorga dignidad epistemológica al saber popular frente a las hegemonías académicas occidentales. La cuarta, la territorialidad crítica, redefine el espacio escolar como un constructo social e histórico que debe confrontar la estigmatización territorial (Wacquant, 2013), procesando las violencias del pasado mediante los trabajos de la memoria (Jelin, 2012). La quinta, las transformaciones pedagógicas, representa el criterio de validez empírica de todo el proceso: una práctica investigativa solo se legitima si transforma verificablemente la realidad que estudia.

Metodológicamente, la sistematización adoptó un enfoque cualitativo temático-categorial con instrumentos flexibles (relatos docentes, revisión documental y entrevistas semiestructuradas) procesados mediante el software ATLAS.ti. La codificación axial organizó los datos en las cinco categorías del marco conceptual, revelando que los términos nodo, territorio e investigación concentraron la mayor densidad semántica, evidenciando una sólida apropiación del enfoque colaborativo por parte del colectivo docente. Los mapas relacionales construidos en ATLAS.ti confirmaron que la experiencia no constituye un conjunto de datos aislados, sino un sistema profundamente interconectado de prácticas y sentidos.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

En términos de resultados, los docentes transitaron de una participación técnica hacia un compromiso ético y político con Manrique, asumiendo el territorio como el objeto de estudio principal de sus planeaciones curriculares. Este tránsito se materializó en proyectos como cartografías barriales, fanzines escolares y rutas de periodismo juvenil comunitario, donde los estudiantes asumieron el rol de narradores activos de su entorno. Estas iniciativas configuraron la figura del docente investigador territorializado, un educador que reconoce en su quehacer un mecanismo de transformación de las realidades sociales.

Pese a tensiones como la sobrecarga laboral, la disparidad en los ritmos de participación y las resistencias institucionales a abordar abiertamente la violencia urbana, el Nodo demostró la fertilidad de la IAP en contextos escolares segregados. Su experiencia ofrece un modelo transferible a otros escenarios de vulnerabilidad, siempre que converjan la voluntad colectiva docente, el reconocimiento del saber pedagógico como conocimiento legítimo y la presencia de problemáticas territoriales reales como motores de la transformación educativa.

Abstract

The Manrique Territorial Node, implemented in 2025 in Comuna 3 of Medellín, constitutes a school research experience grounded in **Participatory Action Research (PAR)** and guided by Latin American critical thought. Its central purpose is to demonstrate that pedagogical practice becomes transformative knowledge when approached through a participatory, dialogical, and politically committed methodology within the territory.

The theoretical foundation of this experience is articulated through five interconnected categories. First, **critical subjectivity** views the educator as a reflexive subject producing knowledge from their own emotions and commitments, rejecting positivist neutrality in favor of affective and ethical involvement (Nidelcoff, 1994) as an essential epistemological condition (Fals Borda, 1988). Second, **collective knowledge construction** recovers Freirean dialogicity to break institutional isolation, re-signifying the teacher as an artisan of community knowledge. Third, the **appropriation of PAR** operationalizes the dialectical unity between reflection and action, based on Sousa Santos's (2009) ecology of knowledges, which grants epistemological dignity to popular knowledge against Western academic hegemonies. Fourth, **critical territoriality** redefines the school space as a social and historical construct that must confront



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

territorial stigmatization (Wacquant, 2013) by processing past violences through memory work (Jelin, 2012). Fifth, **pedagogical transformations** represent the empirical validity criterion as research practice is only legitimized if it verifiably transforms the studied reality.

Methodologically, the systematization adopted a **qualitative thematic-categorical approach** using flexible instruments—such as teacher narratives, documentary reviews, and semi-structured interviews—processed through ATLAS.ti software. Axial coding organized the data into the five conceptual categories, revealing that the terms "node," "territory," and "research" held the highest semantic density, which evidences a solid appropriation of the collaborative approach by the teaching collective. Relational maps confirmed that the experience is a deeply interconnected system of practices and meanings.

Regarding results, teachers transitioned from technical participation toward an **ethical and political commitment** to Manrique, adopting the territory as the primary object and driver of their curricular planning. This shift materialized in projects such as neighborhood cartographies, school fanzines, and community youth journalism routes, where students became active narrators of their environment. These initiatives established the figure of the **territorialized teacher-researcher**, an educator who recognizes their work as a mechanism for transforming social realities.

Despite challenges such as labor overload, uneven participation rates, and institutional resistance to addressing urban violence openly, the Node demonstrated the fertility of PAR in segregated school contexts. This experience offers a transferable model to other vulnerable settings, provided there is collective teacher will, recognition of pedagogical knowledge as legitimate, and the presence of real territorial problems as engines for educational transformation.

Palabras Clave: Investigación Acción Participativa, sistematización, territorio.

Introducción

La experiencia desarrollada en el Nodo Territorial Manrique se convirtió en un ejercicio de investigación territorial buscando fortalecer espacios colectivos de reflexión, análisis y producción de conocimiento por parte de docentes interesados en procesos investigativos de la comuna 3 Manrique de la ciudad de Medellín que ejercen su labor docente en un contexto socioeducativo donde la dinámica gira en torno a la estigmatización del territorio, el conflicto urbano con peso histórico, que crea la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas que respondan de manera crítica a las condiciones sociales y políticas que atraviesan la vida escolar en el sector. El proceso de sistematización de la experiencia se da por el interés de documentar y analizar procesos colectivos de construcción de preguntas problémicas como eje articulador de la investigación en el territorio, por esto, durante los encuentros realizados, los docentes fueron reconociendo la IAP (Investigación Acción Participativa) como el enfoque fundamental para orientar su labor, pues éste prioriza la participación activa y la comprensión de las problemáticas por medio del dialogo constante entre los actores educativos para generar acciones en pro de la transformación. Es así como surge la necesidad de reconstruir desde una mirada crítica el proceso realizado con el fin de identificar el sentido de este, los avances logrados, las tensiones crecientes y los aprendizajes adquiridos.

Capítulo I: Fase de reconocimiento y plan de sistematización

1.1. Caracterización y contexto de la experiencia

La sistematización que a continuación se realiza es el resultado de un espacio de investigación formativa en el contexto educativo en la comuna 3 de Medellín con docentes de 6 Instituciones Educativas públicas, en adelante denominada como Nodo de Investigación Territorial Manrique. La propuesta se desarrolló en un escenario profundamente marcado por la historia del conflicto, las dinámicas barriales y la fuerza comunitaria que caracterizan esta comuna. Manrique es un territorio con un fuerte desarrollo de organizaciones sociales como resultado de las cicatrices dejadas por el conflicto urbano, la estigmatización barrial y las violencias estructurales que durante décadas han atravesado sus calles. Esta mezcla de resistencias y desafíos configura el panorama sobre el cual los docentes decidieron participar en un proceso colectivo de investigación formativa, reflexión crítica y acción territorial con enfoque pedagógico.

Manrique en su dimensión social, es un territorio percibido con una serie de problemáticas que los docentes identificaron desde los primeros encuentros como la persistencia de estigmas asociados al barrio, los relatos inconclusos del conflicto urbano-armado y las tensiones que viven muchas familias debido a condiciones económicas precarias. Estas realidades emergieron en debates iniciales cuando, a través de actividades como la lectura de fragmentos de “Por un país al alcance de los niños”, los equipos de docentes fueron reconociendo que las situaciones del entorno no solo influyen en la escuela, sino que la atraviesan profundamente. Estudiantes cargados de historias familiares complejas, docentes como testigos asumiendo papeles de cuidadores y psicólogos hace que las instituciones educativas se conviertan, muchas veces, en espacios de contención emocional y social para la comunidad educativa en general.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

En el ámbito cultural, la comuna 3 se distingue por una identidad barrial fuerte, construida a partir de prácticas comunitarias, expresiones artísticas, formas de solidaridad entre vecinos y múltiples maneras de narrarse y nombrarse como territorio. Los talleres iniciales reflejaron esta riqueza cultural cuando los docentes caracterizaban a Manrique en palabras como “resiliencia”, “memoria”, “resistencia”, “comunidad”. De la misma manera expresaban las tensiones del contexto con palabras como “estigma”, “conflicto” y “fragmentación”. Esta combinación reveló que la cultura de Manrique es, al mismo tiempo, un potencial recurso pedagógico y un desafío que requiere ser comprendido para generar procesos educativos significativos.

El componente geográfico también desempeñó un papel importante en la experiencia. Las instituciones educativas vinculadas al Nodo se encuentran distribuidas en diferentes zonas de la comuna 3, algunas en sectores más centrales, otras en áreas más altas o de difícil acceso. Por esta característica la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera, ubicada en la calle 71A # 32-18, se consolidó como uno de los escenarios principales para los encuentros por centralidad. Donde docentes de las instituciones Manuela Beltrán, San Lorenzo, Las Nieves, José Roberto, Reino de Bélgica y del mismo Olaya Herrera, aportaron la diversidad de miradas que proviene de habitar zonas con dinámicas barriales específicas. La topografía heterogénea, las diferencias entre barrios y la configuración espacial del territorio, se hicieron presentes en las discusiones sobre identidad territorial, memoria colectiva y prácticas pedagógicas.

Desde la dimensión temporal, el proceso tomó forma a lo largo de varios meses entre finales del 2024 y principios del año 2025, iniciando con los encuentros formativos el 12 de mayo y prolongándose en dos sesiones más durante julio y noviembre. Cada encuentro adicionó una capa al proceso: primero, el reconocimiento del territorio y de las problemáticas compartidas; luego, la formulación inicial de preguntas por grupo y consolidación de dos preguntas generadoras que articularan las miradas de todos; finalmente, el desafío de dar trámite a las preguntas centrales desde las cada uno de los CIE de las instituciones educativas. Esto permitió comprender la temporalidad del proceso no como lineal, sino cíclica, que en coherencia con la lógica de la Investigación Acción Participativa se realizan procesos de observación, reflexión, acción y volver a reflexionar en colectivo.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

En cuanto a los actores involucrados, la experiencia fue posible gracias a la participación activa y comprometida de un conjunto diverso de docentes con intereses investigativos que fueron los protagonistas del proceso. Su papel fue fundamental no solo como facilitadores de discusiones, sino también como sujetos que ponen en juego sus propias vivencias y comprensiones del territorio afirmando, como dice Jara “la necesidad de una visión integradora que oriente y conduzca la globalidad de los procesos de formación” (2018). Desde diferentes instituciones educativas, llevaron al Nodo no solo sus voces, sino también las voces de sus estudiantes, de las familias y de las realidades particulares de cada comunidad escolar. Asimismo, el grupo base del Nodo asumió el rol de articulación realizando encuentros mensuales donde se organizaban y analizaban las actividades, se definían metodologías y orientaban la reflexión colectiva para fomentar discusiones conectadas con los aspectos de la IAP.

Junto a ellos participaron directivos docentes, especialmente rectores y coordinadores, quienes desempeñaron un papel administrativo y estratégico en la continuidad del proceso, aunque con algunos desafíos en términos de comunicación interna y articulación institucional. Su presencia fue clave para facilitar convocatorias, garantizar espacios y permitir que los docentes lograran desarrollar el proceso formativo / investigativo sin tensiones logísticas adicionales.

Se contó también con el acompañamiento institucional de la Línea de Investigación Alternativas Críticas en Educación del CIEP de la asociación sindical de educadores de Medellín (ASDEM). Esta organización aportó recursos económicos para alimentación, el acompañamiento en la planeación de talleres donde se brindaron herramientas metodológicas para profundizar en la construcción de preguntas problémicas, la reflexión crítica y la mirada territorial de la investigación. Su intervención permitió que los docentes articularan sus prácticas con marcos teóricos como los de Orlando Fals Borda, Paulo Freire y Alfonso Torres Carrillo, enriqueciendo el proceso con una perspectiva crítica y latinoamericana.

En suma, la experiencia del Nodo Territorial Manrique se desarrolló en un entramado vivo, diverso y desafiante, donde el territorio, la escuela y la comunidad se encuentran estrechamente vinculados. En este contexto, los actores involucrados —docentes, directivos, organizaciones educativas y comunidades escolares— desempeñaron roles complementarios que permitieron construir un proceso investigativo profundamente situado, sensible a la realidad local y orientado a transformar las comprensiones pedagógicas y territoriales de quienes participaron en él.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

1.2. Justificación

La experiencia desarrollada por el Nodo Territorial Manrique adquiere una relevancia profunda en el ámbito educativo y comunitario debido al contexto social, cultural y territorial en el que se inscribe. La comuna 3 de Medellín constituye un escenario atravesado por tensiones históricas como la estigmatización territorial, las secuelas del conflicto urbano y las desigualdades socioeconómicas persistentes que impactan directamente la vida escolar y las prácticas pedagógicas. En este marco, la escuela no puede ser un espacio aislado de su entorno, sino un territorio que se configura a partir de las vivencias, memorias y disputas simbólicas que circulan en el barrio. Teniendo en cuenta lo anterior, la experiencia que se sistematiza resulta pertinente y necesaria, pues emerge como una respuesta organizada de los docentes frente a una realidad compleja que exige ser analizada críticamente para ser transformada de manera colectiva.

La importancia de sistematizar esta experiencia radica en que permite conocer y comprender cómo los docentes, desde sus propias instituciones educativas, asumen un rol activo y participativo en la identificación de problemas territoriales y en la producción de conocimiento pedagógico situado, pues “al reconstruir e interpretar la propia experiencia, los distintos actores son motivados a apropiarse críticamente de sus maneras de actuar, de pensar y de explicarse su rol y su proceso” (Jara, 2018, p.128). Al articularse en torno a la Investigación Acción Participativa (IAP), los grupos de docentes generan un proceso que no solo recoge datos o impresiones, sino que propicia reflexión crítica, diálogo horizontal y acciones concretas en el marco escolar con posible impacto social. La construcción de preguntas problémicas, como núcleo metodológico, se convierte en una herramienta clave para desnaturalizar las problemáticas del territorio, cuestionar las prácticas educativas existentes y orientar procesos de investigación que respondan a necesidades reales de las comunidades.

Analizar y comprender esta experiencia se hace necesario porque evidencia una línea de fuga metodológica a la manera como usualmente se ha concebido la investigación en contextos escolares. Boaventura de Sousa Santos (2009) en respuesta a la crisis del paradigma dominante de la ciencia, establece la emergencia de un paradigma nuevo en la producción de conocimiento donde una de sus características es que todo saber local es total, se ordenan alrededor de temas y problemas de comunidades sociales concretas con sus variados proyectos de vida locales. El Nodo Manrique apuesta por un enfoque de este tipo donde el proceso investigativo tiene carácter territorializada, contextualizada, inclusiva y participativa en el que las personas involucradas



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

(docentes y comunidades educativas) asumen responsabilidades colectivas al pensar su propio territorio, buscando a su vez, como decía Jara (2018), “crear una memoria colectiva que se convertirá en el registro común de referencia” (p.140). Esta perspectiva, conversa con los postulados teóricos de Fals Borda, Freire, Lewin y Montero, quienes conciben la investigación como un proceso ético-político orientado a la transformación social. La experiencia no solo reproduce estos fundamentos teóricos, sino que los actualiza en un contexto urbano contemporáneo, cuestionando sus alcances, tensiones y posibilidades, lo que constituye una contribución relevante para el campo académico.

En términos de generación de conocimiento, la experiencia del Nodo Territorial Manrique aporta una lectura crítica y situada de los postulados de la IAP, pues por un lado confirma principios ampliamente reconocidos como la participación activa, la reflexión colectiva y la acción transformadora pero, por otro, muestra cómo estos principios adquieren sentidos particulares cuando se aplican en territorios marcados por memorias fragmentadas, dinámicas escolares diversas y actores institucionales con niveles diferenciados de participación. Esto permite interrogar la IAP más allá de sus formulaciones teóricas originales y posibilita nuevas perspectivas que emergen del análisis de prácticas reales: la centralidad del docente como investigador territorial, la necesidad de integrar la memoria colectiva en los procesos pedagógicos y la importancia de construir preguntas generadoras que resulten de tensiones y acuerdos entre instituciones con experiencias distintas.

Estas perspectivas emergentes fortalecen la comprensión de la relación entre educación, territorio y comunidad, aportando al campo académico un caso concreto desde el cual se pueden derivar reflexiones metodológicas, epistemológicas y políticas. La sistematización permite documentar aprendizajes colectivos, tensiones organizativas, recursos pedagógicos empleados y dinámicas de participación, ofreciendo elementos transferibles para otras experiencias que buscan fortalecer la investigación escolar con perspectiva territorial.

Asimismo, esta experiencia tiene un valor formativo para los actores involucrados. Los docentes participantes no solo amplían su comprensión del territorio y de las problemáticas que lo atraviesan, sino que fortalecen competencias investigativas fundamentales: formulación de preguntas críticas, análisis reflexivo de la práctica, lectura contextualizada de su comunidad educativa y capacidad para articular acciones pedagógicas con procesos de investigación participativa. Al mismo tiempo, las Instituciones Educativas se benefician al consolidar espacios



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

de diálogo interinstitucional, fortaleciendo lazos comunitarios y avanzando hacia una cultura investigativa que reconozca al territorio como una fuente legítima de conocimiento.

En cuanto a la replicabilidad, la experiencia del Nodo Territorial Manrique ofrece un modelo viable para otros territorios con características sociales complejas. Su estructura basada en talleres, encuentros metodológicos, lectura crítica del contexto, participación de docentes y articulación interinstitucional puede reproducirse en diferentes comunas de Medellín, municipios del área metropolitana del Valle de Aburrá o en otras ciudades del país. La adaptabilidad de la metodología utilizada, particularmente la construcción colectiva de preguntas problémicas y la apuesta por la IAP, amplía sus posibilidades de implementación en otros escenarios educativos y comunitarios.

Finalmente, el impacto esperado de esta experiencia es doble: En lo local, se proyecta la consolidación de prácticas pedagógicas más conscientes del territorio, capaces de contrarrestar estigmas y de fortalecer procesos de memoria y reconocimiento comunitario y en lo académico, su sistematización aporta un referente significativo para comprender la investigación escolar desde una perspectiva crítica y situada, permitiendo enriquecer discusiones sobre la relación entre educación y territorio en contextos urbanos complejos.

En síntesis, la experiencia del Nodo Territorial Manrique debe ser analizada, comprendida y replicada por su potencial formativo, su coherencia con enfoques críticos de investigación y su capacidad para generar transformaciones pedagógicas y territoriales. La sistematización, en este sentido, no es un ejercicio meramente descriptivo, sino un aporte al pensamiento educativo contemporáneo y una herramienta para fortalecer la labor de los docentes como agentes de cambio en sus comunidades permitiendo, como dice Jara, realizar una lectura crítica colectiva de la experiencia.

1.3. Objetivos de la sistematización

Objetivo general

Reconstruir críticamente la experiencia del Nodo de investigación pedagógica formativa con docentes de la comuna 3 Manrique-Medellín, con el fin de comprender los aprendizajes producidos y generar aportes conceptuales, prácticos y replicables para el fortalecimiento de

procesos de investigación escolar con enfoque territorial e Investigación Acción Participativa (IAP).



Objetivos específicos

1. Reconstruir sistemáticamente los momentos, actores, actividades y decisiones que configuraron la experiencia, describiendo las condiciones territoriales, institucionales y pedagógicas que dieron origen y orientación al proceso.
2. Identificar las tensiones, aprendizajes y transformaciones en las prácticas docentes investigativas y en las comprensiones territoriales de los y las participantes.
3. Identificar las proyecciones, aportes y posibilidades de replicabilidad derivados de la experiencia, evaluando su pertinencia para fortalecer otras iniciativas de investigación escolar con enfoque territorial y su impacto potencial en las comunidades educativas involucradas.

1.4. Metodología

La sistematización de la experiencia formativa e investigativa del Nodo Territorial Manrique se inscribe en un enfoque cualitativo, crítico e interpretativo, entendido no como una modalidad técnica de ordenamiento de información, sino como un proceso reflexivo de producción de conocimiento desde la práctica, protagonizado por los sujetos que han participado directamente en ella. En coherencia con la propuesta de Oscar Jara (2018), la sistematización se asume como una estrategia orientada a recuperar, interpretar críticamente y proyectar los aprendizajes de una experiencia concreta, con el propósito de fortalecer la acción transformadora y contribuir a la construcción de saberes situados.

Desde esta perspectiva, la experiencia no se considera un objeto externo a ser analizado, sino un proceso vivido que contiene sentidos, tensiones, decisiones y aprendizajes que solo pueden ser comprendidos desde la participación de quienes la han protagonizado. En este sentido, la sistematización se articula de manera orgánica con los principios de la Investigación Acción Participativa (IAP), en tanto privilegia la reflexión colectiva, la construcción dialógica del conocimiento y la articulación entre teoría y práctica.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Epistemológicamente, el proceso se ubica en el campo de las epistemologías críticas latinoamericanas, que cuestionan la neutralidad del conocimiento científico y reconocen la experiencia, la memoria y el territorio como fuentes legítimas de saber. En coherencia con Jara, se parte del supuesto de que la práctica produce conocimiento, y que dicho conocimiento adquiere valor cuando es interpretado críticamente, confrontado con marcos teóricos y devuelto a los sujetos como herramienta para transformar sus propias prácticas.

Etapas del proceso de sistematización

Siguiendo la propuesta metodológica desarrollada por Jara Holliday (2018), la sistematización se organiza en etapas interrelacionadas, no necesariamente lineales, que permiten avanzar de la reconstrucción descriptiva hacia la interpretación crítica y la proyección transformadora.

1. Delimitación y punto de partida

La sistematización toma como punto de partida la experiencia del Nodo Territorial Manrique desarrollada durante el año 2025, centrada en los procesos de articulación entre Centros de Investigación Escolar, la construcción de preguntas problémicas y la apropiación de la IAP con enfoque territorial. Se delimita como eje central de análisis la construcción colectiva de la pregunta generadora y los aprendizajes metodológicos, epistemológicos y pedagógicos derivados de dicho proceso.

2. Reconstrucción ordenada de la experiencia

En esta etapa se realiza una reconstrucción detallada del proceso vivido, recuperando los momentos clave, los actores involucrados, las actividades desarrolladas, las decisiones metodológicas y las condiciones territoriales e institucionales que influyeron en la experiencia. Esta reconstrucción no se limita a una cronología de hechos, sino que busca identificar los hitos significativos, las transformaciones progresivas y las tensiones que emergieron durante el proceso.

3. Interpretación crítica

La interpretación constituye el núcleo central de la sistematización. En esta fase se analizan críticamente los sentidos de la experiencia, los aprendizajes producidos y las relaciones entre práctica y teoría. Se ponen en diálogo los hallazgos empíricos con los postulados de la IAP, las pedagogías críticas y los enfoques territoriales, interrogando tanto sus alcances como sus límites



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

en el contexto específico de Manrique. Esta etapa permite identificar categorías emergentes, rupturas epistemológicas y resignificaciones del rol docente como investigador territorial.

4. Proyección y aprendizajes

Finalmente, se extraen aprendizajes transferibles, orientaciones metodológicas y proyecciones futuras, tanto para el fortalecimiento del Nodo Territorial como para la posible replicabilidad de la experiencia en otros contextos educativos. En esta etapa se busca que la sistematización no cierre el proceso, sino que alimente nuevas prácticas y preguntas.

Instrumentos y técnicas de recolección de información

De acuerdo con lo planteado por Jara (2018), se emplean instrumentos cualitativos flexibles que permitan recuperar la riqueza de la experiencia vivida. Entre ellos se destacan:

- Revisión documental de actas, presentaciones, evaluaciones de sesiones y piezas publicitarias y metodológicas producidas por el Nodo.
- Relatos y aportes reflexivos de docentes participantes.
- Registros de talleres y encuentros metodológicos.
- Sistematización de preguntas problémicas y producciones colectivas.
- Notas de valoración y reflexiones finales del grupo base.
- Entrevistas semi estructuradas a los participantes

Estos instrumentos permiten recoger tanto los hechos y situaciones que se generaron durante la experiencia como los sentidos subjetivos y colectivos que la atraviesan.

Criterios de análisis e interpretación

El análisis se orienta a partir de criterios cualitativos y críticos, tales como:

- Pertinencia territorial de las problemáticas abordadas.
- Coherencia metodológica con los principios de la IAP.
- Transformaciones en las prácticas y comprensiones docentes.
- Nivel de participación y construcción colectiva.
- Articulación entre experiencia, teoría y proyección.

La interpretación se realiza mediante un proceso de lectura transversal y categorial, identificando recurrencias, tensiones, rupturas y aprendizajes significativos.

Limitaciones del proceso

Entre las principales limitaciones se reconocen:

- La disponibilidad variable de tiempo de los docentes participantes.
- Las dificultades de articulación institucional y comunicativa entre algunos actores.
- La imposibilidad de recoger de manera homogénea todas las voces involucradas.

No obstante, estas limitaciones se asumen como parte fundamental de la experiencia y, en coherencia con la perspectiva de la sistematización, se consideran para el análisis crítico, más que obstáculos metodológicos.

1.5. Planificación y Cronograma

Fase del proceso	Periodo estimado	Actividades principales	Productos esperados
Fase 1. Delimitación y planificación de la sistematización	Noviembre 2025	• Definición del objeto de sistematización. • Delimitación del eje central (Nodo Territorial Manrique, preguntas problémicas e IAP). • Identificación de actores, fuentes e insumos documentales.	• Documento de delimitación del proceso. • Iniciar con el esquema metodológico de la sistematización (Protocolo)
Fase 2. Recuperación y organización de la información	Diciembre 2025- enero 2026	• Revisión de documentos producidos en el proceso a sistematizar (presentaciones, evaluaciones, actas, piezas metodológicas). • Organización cronológica de los encuentros y talleres. • Clasificación de insumos por momentos y actores. • Sistematización inicial de las preguntas problémicas construidas.	• Matriz documental organizada. • Línea de tiempo de la experiencia. • Compilado de insumos y registros.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—Sede Principal Bogotá—
la experiencia

Fase 3. Reconstrucción narrativa de la experiencia	Diciembre 2025- enero 2026	• Descripción detallada del contexto social, territorial e institucional. • Reconstrucción de los momentos clave del proceso. • Elaboración del relato descriptivo de la experiencia.	• Capítulo de la sistematización de la experiencia • Texto narrativo del proceso vivido.
Fase 4. Análisis e interpretación crítica	Diciembre 2025- enero 2026	• Identificación de categorías emergentes. • Análisis de las dinámicas metodológicas y pedagógicas.	• Capítulo de análisis interpretativo. • Sistema de categorías analíticas.
Fase 5. Proyección y elaboración de aportes	Febrero - marzo 2026	• Identificación de aportes epistemológicos, metodológicos y pedagógicos. • Análisis de beneficios para los actores involucrados. • Formulación de criterios de replicabilidad. • Proyección del impacto del proceso.	• Capítulo de proyecciones y aportes. • Recomendaciones metodológicas. • Criterios de replicabilidad.
Fase 6. Redacción y estructuración del informe final	Marzo- abril 2026	• Integración de capítulos. • Ajustes de coherencia interna y rigor académico. • Revisión conceptual y metodológica. • Edición final del documento.	• Informe final de sistematización. • Versión institucional del documento.
Fase 7. Socialización y devolución de aprendizajes	Abril 2026	• -Socialización del proceso con los CIE del Nodo. • Devolución colectiva de aprendizajes. • Discusión sobre usos pedagógicos y proyección futura.	• Espacio de socialización. • Memoria del cierre del proceso. • Insumos para nuevas acciones investigativas.

Capítulo II: Fase de recuperación de la experiencia

2.1. Descripción detallada de las actividades

La experiencia del Nodo de investigación Escolar Territorial Manrique, se desarrolló mediante un conjunto de actividades orientadas a la articulación de docentes investigadores de instituciones educativas de la comuna 3 en Medellín y miembros de los Centros de Investigación Escolar (CIE)³ constituidos en sus escuelas. El propósito de la iniciativa es construir colectivamente procesos de investigación escolar con énfasis territorial y para llevarlo a cabo se organizaron reuniones de coordinación para establecer metodologías y logísticas, encuentros reflexivos presenciales, ejercicios colectivos de formulación de preguntas problémicas y espacios de organización interinstitucional.

A continuación, se presenta una tabla que resume los procesos de la experiencia a sistematizar los cuales se desarrollaran más adelante.

Procesos	Objetivo	Fecha	Contenidos
2.1.1. Creación del grupo coordinación y planeación de metodología	Constituir un grupo de trabajo para planear una serie de actividades que busquen el homenaje a Orlando Fals Borda y la apropiación de herramientas epistémicas e investigativas por parte de los docentes con el fin de crear procesos de IAP en la ciudad para docentes.	Jueves 06 de marzo	Introducción de la IAP, sus apuestas epistemológicas y metodológicas en la investigación.
2.1.2. Taller formativo 1: Intercambio metodológico de CIEs	Proponer cómo las colectividades educativas pueden enfocarse en	Lunes 12 de mayo	Actividades de reconocimiento

³ Se entiende por CIE como “un centro de investigación escolar como un escenario institucional para la apropiación, la producción, circulación e intercambio de saberes y conocimientos; al igual que para la resignificación del currículo y el encuentro de los diferentes actores escolares. Un CIE es un espacio institucional para la transformación educativa” Documento de la SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE MEDELLÍN CENTRO DE INNOVACIÓN DEL MAESTRO – MOVA



en perspectiva de nodo de investigación territorial	propiciar acciones para transformar las realidades sociales en la que están involucradas desde prácticas investigativas y formativas.	2 horas	territorial y problematización Estructura de planteamientos problema Definiciones de IAP Implicaciones a las comunidades educativas
2.1.3. Taller formativo 2: Intercambio metodológico. La investigación acción participativa: implicaciones para las comunidades educativas en los territorios.	Construir planteamientos problémicos de forma articulada hacia la consolidación de ejes de investigación con énfasis territorial. Reflexionar sobre lo que implica como docentes construir el proceso IAP con las comunidades educativas.	Miércoles 02 de julio 2 horas	Planteamiento de problemas en formato de cuestionamiento (pregunta) Recuperación de memoria colectiva
2.1.4. Encuentro con rectores/as y jefe de núcleo (916) de la comuna Manrique	Socializar el proyecto Nodo territorial Manrique a las directivas docentes y jefe de núcleo con el propósito de convocar más IE y contar con apoyo logístico, documental y académico tanto de rectorías como de MOVA.	Martes 26 de agosto 30-40 min	Presentación de avances del proyecto (preguntas ejes, algunas respuestas desde los docentes en sus IE) Necesidades del nodo y posibles colaboraciones
2.1.5. Taller formativo 3: Nodo territorial Manrique. Avances en el trámite de las preguntas problemas	Socializar por cada participante (docente investigador) las respuestas a las preguntas problema estructuradas colectivamente en la pasada sesión.	Martes 04 de noviembre 2 horas	Memoria histórica desde la escuela Procesos de anti - estigmatización barrial Cartografías barriales desde los estudiantes

Tabla de los procesos del Nodo (construcción propia)

2.1.1. Creación del grupo coordinación y planeación de metodología

No es justo ni adecuado empezar esta reconstrucción sin antes hacer una descripción casi genealógica del germen investigativo que contagio esta experiencia. Los primeros registros que se



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

pueden asociar a la creación de un espacio de investigación formativa con enfoque territorial y la posterior consolidación del Nodo de Investigación Territorial - Manrique, se encuentran en las actas de reunión de varios encuentros de maestros y maestras que hacen parte de la línea de investigación llamada “Alternativas Críticas en Educación” del Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas de la Asociación Sindical de Educadores de Medellín (CIEP-ASDEM).

En las actas de medianos de febrero del año 2025, en encuentros regulares de la línea de investigación, se registra por primera vez la intensión de crear procesos investigativos con maestros de instituciones educativas del territorio, en particular de la comuna 3 Manrique. El 20 de febrero se realizó un taller formativo e interno a la línea sobre la Investigación Acción Participativa (IAP). En dicho espacio se discutieron generalidades de la propuesta investigativa y un ejercicio práctico de la lectura crítica del territorio que propone este enfoque. Como resultados del espacio formativo se destacan, según registros, la aproximación al marco epistemológico y metodológico de la IAP y una lectura del territorio desde la posición del sujeto investigador, profesorado que trabaja en instituciones educativas de la comuna 3 Manrique.

Figura 1

Acta de reunión de la línea 20/02/2025

 Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas	
Reunión de Línea: Alternativas Críticas en Educación	
Tema:	Capacitación interna
Fecha de la reunión:	20-02-2025
Lugar de la reunión:	Sala de reunión en el centro de la ciudad
Objetivos de la reunión: Conversatorio interno sobre IAP y situación actual del profesorado	
Orden del día: 1. La IAP 2. Realidad profesoral en la ciudad	
Desarrollo de la reunión: 1. La IAP Edison realiza una exposición a modo de aproximación y debate de la investigación educativa y la IAP. Se plantean preguntas sobre lo expuesto y se abre un espacio de compartir la palabra para fortalecer argumentos y limitaciones de la implementación de esta estrategia investigativa de carácter social. 2. Realidad profesoral Junto a las reflexiones anteriores se hace un ejercicio de contextualización o territorialización de lo pensado con lo que se vive en las instituciones educativas. Las conclusiones son los mismos para el planteamiento del trabajo en la comuna de manrique: somos profesores, nos une una intencionalidad política y pedagógica, creemos diagnosticar un problema social con el gremio docente y la comunidad educativa (ausencia de subjetividades críticas)	
Acuerdos y compromisos: Asumir con responsabilidad las tareas dadas en la reunión. Estar en constante escritura de los procesos personales y colectivos para avanzar en los artículos. Compartir los avances de los escritos por el grupo y acompañar los procesos de los demás.	
Seguimiento a la reunión: Se da en la próxima reunión	
Inversión de la reunión: Transporte de los participantes	
Nota de la dirección del CIEP y la Secretaría de Asuntos Pedagógicos: • El dinero requerido para los gastos salidas del pregrabado de cada línea y este debe ser solicitado con tiempo, para esto es necesario tener en cuenta el documento PROCEDIMIENTO PARA EL DESEMBOLO DEL DINERO DE LA LINEAS al cual fue entregado entre los documentos de cada línea. Recuerde describir los gastos de la reunión, además, tenga en cuenta los soportes de cada uno de estos. • Las listas de asistencia a las reuniones deben traer adjunto al acta de la respectiva reunión. Estas deben ser entregadas en el mismo mes que se realizó la reunión y para esto al acuerdo se entregan a más tardar el 25 de cada mes.	
Anexo: formato de firmas de reunión	

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Nota. Foto tomada por los autores. (febrero de 2025)

No fue hasta el mes de marzo que se tiene registro en actas la decisión de crear un espacio de investigación pedagógica con énfasis IAP. Al principio, en dichas reuniones se plantea la posibilidad de conmemorar el centenario de la vida y obra de Orlando Fals Borda y demás aportes del sociólogo colombiano. Aunque su intención inicial fuera un espacio conmemorativo al final el propósito era mucho más amplio y significativo: la “apropiación de herramientas epistémicas e investigativas por parte de los profesores” al promover encuentros para “crear procesos de IAP en la ciudad”. En los encuentros finales del mismo mes se registra la concreción de un momento (el jueves 23 de marzo de 2025 de 2 - 4 pm) para que los y las integrantes de la línea de investigación discutieran sobre las herramientas investigativas y epistémicas propias de la IAP para fundamentar los trabajos que los miembros realizan en sus escuelas y territorios donde habitan y trabajan. Además, se resaltaron las características comunes de los integrantes que posibilitó la consolidación de un grupo de investigación territorial en Manrique (trabajamos en la educación en un mismo territorio (Manrique), interés en las subjetividades críticas en el magisterio y una preocupación en la evidente decadencia de los modelos occidentales de educación)

Figura 2

Actas de reunión de marzo 2025 donde se registra textualmente la creación, programación e interés investigativo de los docentes en participar de procesos de investigación territorial.

The figure displays three pages of meeting minutes from the 'Línea Alternativa Crítica en Educación'. Each page has a header with the university logo and name. The first page is dated 19-03-2025, the second 11-03-2025, and the third 17-03-2025. They all take place at the 'Espacio de reunión en el centro de la ciudad'. The minutes detail the agenda, including the presentation of the line, the discussion of the IAP process, and the decision to create a territorial research group. The third page includes a section for 'Acuerdos y compromisos' (Agreements and commitments) where the group decides to meet weekly on Thursdays at 2 PM.

Nota: foto tomada por los autores. (marzo 2025)



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Ese pequeño grupo de profesores, participantes de la línea de investigación, se constituyó como el equipo organizador inicial que dentro de sus objetivos estaba concebido en el espacio para y desde los docentes del territorio debido a que varios de ellos viven y/o trabajan en la misma comuna de Manrique (sin cerrarse a este criterio) y coincidían con el interés de pensarse pedagógicamente el territorio. Tal como se lee en dos actas de reunión del mes de abril y mayo, el grupo se organizó para asumir responsabilidades puntuales en los preparativos del primer encuentro de investigación territorial en la comuna de Manrique. Desde asumir la realización de un flyer para convocar e invitar al encuentro, la gestión de refrigerios, el inicio del proceso de solicitud de permisos en las instituciones educativas, la preparación metodológica del taller y del proceso de sistematización de la experiencia. Esto permitió que el grupo se consolidara cada vez más y se enfocaran esfuerzos reales de trabajo investigativo de la línea del CIEP-ASDEM.

Figura 3

Actas de reunión de abril y mayo 2025 donde se registran responsabilidades y se detallan preparativos para primer taller

CIEP-ASDEM Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas	
Reunión de Línea: Alternativas Críticas en Educación	
Tema:	Operativo actividad línea
Fecha de la reunión:	08-04-2025
Lugar de la reunión:	En un lugar del centro de la ciudad
Objetivos de la reunión:	Operativo y coordinación de actividades a corto plazo
Orden del día:	
1. Solicitudes y recursos para CLACSO con CIEP	
2. Proceso de CIE-MOVA	
3. Taller IAP	
4. Ponencia clacso	
Desarrollo de la reunión:	
1. Solicitudes y recursos para CLACSO con CIEP Se discute el proceso de solicitud de recursos de la línea para ejecutar la actividad clacso-bogotá. Leonardo para las cartas al director del cie y secretarías de asuntos pedagógicos. Recordar en la solicitud el rubro designado a la actividad en el plan anual de la línea.	
2. Proceso de CIE-MOVA Para facilitar el proceso de permisos en la clacso se busca gestionar algún proceso mediante MOVA, usando las actividades pensadas articuladas a los CIE'S del territorio. Para esto se deben consolidar los cie en cada institución de los profesores participantes. Cada responsable debe garantizar los documentos de formalización frente a mova.	
3. Taller IAP Se piensa en los procesos que se requieren para la realización de la actividad. Un flyer para convocar e invitar al proceso, gestión de refrigerios, solicitud de permisos en las instituciones educativas, proceso de sistematización de la experiencia.	
4. Ponencia clacso La ponencia a exponer tendrá como nombre: magisterio y luchas sociales en el territorio. Se dan aportes concretos para el desarrollo del documento. Edixon queda en concretar el documento para compartirlo entre los participantes de la línea.	
Acuerdo y compromiso: Asumir con responsabilidad las tareas dadas en la reunión. Estar en constante escritura de los procesos personales y colectivos para avanzar en los artículos.	
Seguimiento a la reunión: Se da en la próxima reunión	

CIEP-ASDEM Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas	
Reunión de Línea: Alternativas Críticas en Educación	
Tema:	Operativo de la línea
Fecha de la reunión:	08-05-2025
Lugar de la reunión:	En otro espacio de reunión en el centro de la ciudad
Objetivos de la reunión:	Operatividad para las actividades de línea
Orden del día:	
1. Participación clacso-bogotá	
2. Primer encuentro de cie's en lógica IAP	
3. Carta de intención redipaz	
4. Equipos y recursos de la línea	
Desarrollo de la reunión:	
1. Participación clacso-bogotá Partiendo de la necesidad del grupo de pensar la educación desde el territorio y articulando esto a las actividades pensadas en manrique sobre up se determina el nombre de la ponencia "magisterio y luchas sociales en el territorio". Durante el proceso de pensar el primer taller se plantean dos preguntas salidas de la lectura colectiva de documentos afines al tema: ¿cómo es manrique? ¿qué me apasiona de manrique?. Todo esto queda como insumo para la realización del taller.	
2. Primer encuentro de cie's en lógica IAP Edixon se encarga de la preparación metodológica del taller y el proceso de sistematización. Se socializa el bosquejo de flyer, se hace el seguimiento de las solicitudes de recursos para la actividad.	
3. Carta de intención redipaz Leonardo se encarga de redactar la carta con bosquejo entrado por Edixon. Se socializa en el equipo de gestión del cie para la firma de director. Luego se pasa al proceso de redipaz	
4. Equipos y recursos de la línea Se hace el proceso para solicitar los portátiles de la línea y seguir insistiendo en el proceso de entrega de recursos para la realización de las actividades de la línea.	
Acuerdos y compromiso: Asumir con responsabilidad las tareas dadas en la reunión. Estar en constante escritura de los procesos personales y colectivos para avanzar en los artículos.	
Seguimiento a la reunión: Se da en la próxima reunión	

Nota: foto tomada por los autores. (mayo2025)

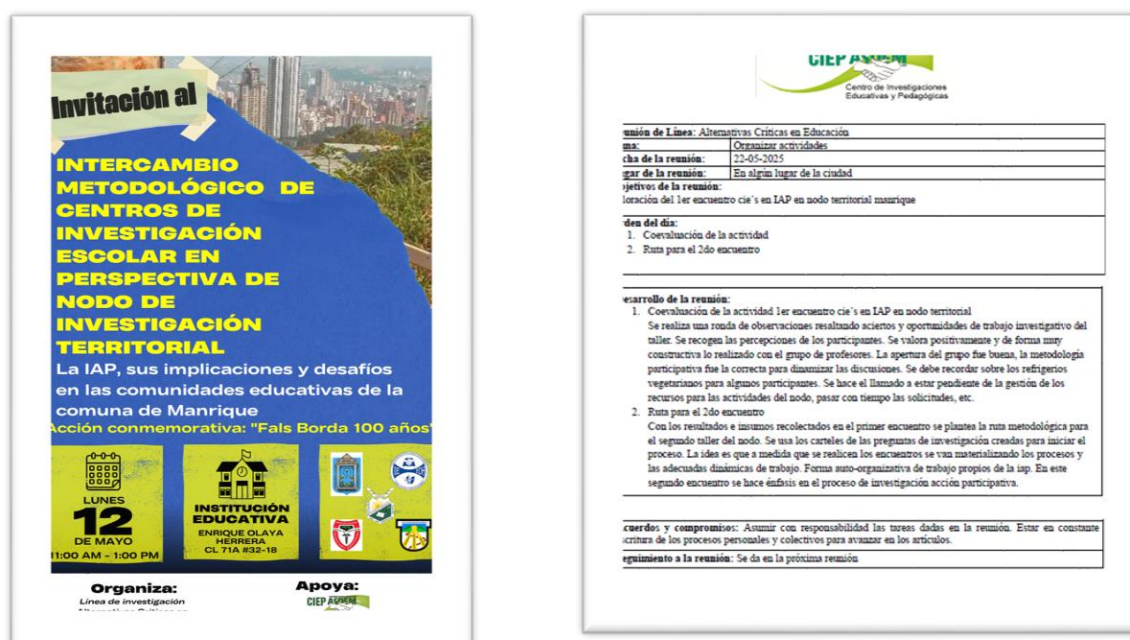


UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Tal como se registran en actas posteriores y se visualiza en la ficha publicitaria del primer encuentro, el proceso metodológico inició con docentes coordinadores y participantes de cinco (5) Centros de Investigación Escolar (CIE) consolidados o en proceso de consolidación de instituciones educativas del territorio de Manrique. En estas reuniones se acordó un plan general para el espacio de investigación formativa con capacidad de modificación por diversas situaciones, con procesos de valoración de lo alcanzado y pendientes de los encuentros, se definieron los objetivos de cada encuentro y se establecieron criterios comunes para la articulación del trabajo investigativo. Estas reuniones funcionaron como espacios de planeación y evaluación colectiva en los cuales se organizaron los tiempos, se definieron los contenidos a abordar, las lecturas de documentos y referencias bases, arreglos logísticos (lugar del taller, refrigerios, estrategia de convocatoria) y se acordó el enfoque metodológico que orientaría el proceso. A medida que se consolidaba más el grupo el espacio empezó a nombrarse Nodo de Investigación Territorial Manrique, como se lee en actas de reunión de la línea.

Figura 4

Flyer del primer encuentro y acta de evaluación y planeación del encuentro del nodo de investigación.



Nota: foto tomada por los autores. (mayo2025)



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Para el desarrollo de estos encuentros se utilizaron como recursos necesarios las actas de reuniones, las agendas de apuntes personales, producciones colectivas (carteles y escritos) y una base de documentos académicos y de referencia sobre investigación con énfasis territorial e Investigación Acción Participativa (IAP). El equipo metodológico inicialmente estaba conformado por docentes de las instituciones educativas Las Nieves, Manuela Beltrán, San Lorenzo, José Roberto y Olaya Herrera, encargados de organizar y gestionar las condiciones logísticas y metodológicas para orientar las sesiones presenciales y de acompañar el proceso de articulación entre las demás instituciones participantes.

Figura 5

Integrantes del Nodo de investigación territorial Manrique. Docentes de las diferentes instituciones participantes junto con el equipo coordinador durante el primer encuentro.



Nota: foto tomada por los autores. (mayo2025)

A continuación, se detallan los diferentes encuentros del Nodo de Investigación Territorial y la participación en un espacio con directivos docentes para socializar la experiencia en lógica de invitar y convocar más instituciones de la comuna de Manrique al espacio, así como el apoyo logístico y académico para su desarrollo.

2.1.2. Taller formativo 1: Intercambio metodológico de CIEs en perspectiva de nodo de investigación territorial



El primer taller de formación se organizó entre cuatro profesores de instituciones educativas de la Comuna Manrique y que participan activamente en la línea de investigación del CIEP-ASDEM. Como se puede leer en las actas de reunión, se establecieron responsabilidades en lo metodológico (diseño del taller y proceso de sistematización), comunicación (flyer de invitación) y logística (refrigerios, espacio físico y materiales). Finalizado el proceso de planeación general, el espacio de formación investigativa entre pares queda preparado. Es de resaltar que en la pieza comunicativa se hace alusión a la conmemoración del legado de Orlando Fals Borda enfatizando que el espacio creado es uno concebido como un escenario presencial de encuentro entre docentes investigadores del territorio de Manrique.

El lunes 12 de mayo, desde las 11 am hasta la 1 pm, en un salón de clase de la IE Olaya Herrera se reunieron por primera vez 14 docentes pertenecientes a 5 instituciones educativas de la comuna 3 para conversar de las varias relaciones entre escuela y territorio. Bajo la modalidad de un taller reflexivo se realizó el encuentro. En un primer momento se expuso los objetivos del taller reflexión. Como se lee en la presentación PowerPoint, usada para socializar el taller, se socializan los propósitos y los momentos a desarrollar. Entre los objetivos están:

- A) Proponer como las colectividades pueden enfocarse en propiciar acciones para transformar la realidad social en la que están involucradas desde practicas investigativas y formativas.
- B) Construir planteamientos problemáticos de forma articulada hacia la consolidación de ejes de investigación con énfasis territorial.
- C) Reflexionar sobre lo que nos implica como docentes construir el proceso IAP con nuestras comunidades educativas.

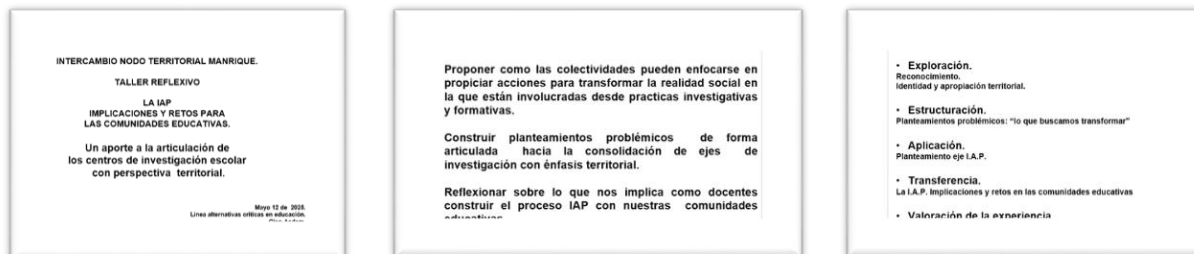
Los tres objetivos se alcanzaron, pero no de manera completa dejando tareas pendientes para los próximos encuentros. Sin embargo, los momentos estructurados permitieron avanzar en la construcción de varios insumos para la continuación del trabajo con el grupo de docentes investigadores.

Figura 6

Parte de la presentación PowerPoint donde se explican los propósitos, objetivos y momentos del primer encuentro del Nodo.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

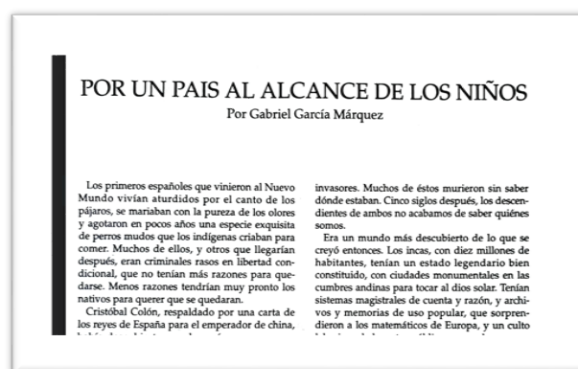


Nota: foto tomada por los autores. (mayo2025)

Durante los talleres, se realizaron trabajos en subgrupos y en espacios colectivos, favoreciendo el diálogo, la escucha y la circulación de la palabra en torno de la descripción de las características de sus instituciones y la relación con el territorio. Como recursos se utilizaron guías metodológicas impresas, fragmentos de textos literarios, consignas de trabajo, papelógrafos y materiales de escritura. La dinámica del taller permitió alternar momentos de reflexión individual, discusión grupal y socialización de resultados.

Figura 7

Texto que sirvió como insumo base para la realización del primer taller.



Nota: García Márquez, G. (1996). Por un país al alcance de los niños. Villegas Editores.

Una de las actividades de los primeros encuentros consistió en el reconocimiento colectivo del territorio y la identificación de problemáticas sociales que puedan ser identificadas desde la



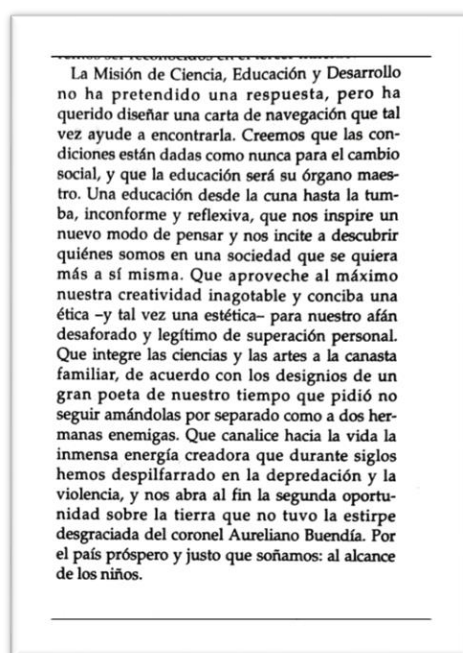
UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

experiencia educativa en Manrique. Para ello, se propuso un ejercicio de lectura colectiva de un fragmento del texto “Por un país al alcance de los niños” de Gabriel García Márquez, que sirvió como detonante para iniciar la conversación sobre las características del territorio y las problemáticas que lo atraviesan.

La idea central de esta actividad era reflexionar sobre la lectura diagnóstica que el escritor hace de la educación nacional y relacionar dicho diagnóstico con aspectos sociales y culturales propios de la comuna Manrique. Con antelación se compartió la lectura, pero en el espacio se enfocaron párrafos claves donde se visualiza problemáticas que se pueden asociar con la realidad del territorio.

Figura 8

Fragmento del texto que sirvió como insumo base para la realización del primer taller.



Nota: García Márquez, G. (1996). Por un país al alcance de los niños. Villegas Editores.

A partir de esta lectura, los docentes realizaron ejercicios de caracterización del territorio mediante palabras clave, respondiendo a preguntas orientadoras sobre: ¿cómo es Manrique? y ¿qué aspectos del territorio generan interés o preocupación? Posteriormente, se identificaron problemáticas sociales mencionadas en el texto socializado y se discutieron cuáles de ellas se



expresan en las comunidades educativas de la comuna 3. Estas actividades se realizaron mediante trabajo en subgrupos y socialización en plenaria, con registro escrito de los apuntes.

UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Figura 9

Preguntas orientadoras que sirvieron para relacionar la lectura diagnóstica de la educación nacional de Márquez y la realidad social y cultural de la comuna Manrique.

Actividad # 1

Análisis fragmento 1. “Por un país al alcance de los niños”. García Márquez.

- Preguntas:
¿Cómo es Manrique? (Caracterización en palabras claves).
¿Qué me apasiona de Manrique? (Caracterización en palabras claves).
Socialización trabajo por subgrupos en plenaria. (Se escoge una vocería por subgrupo).

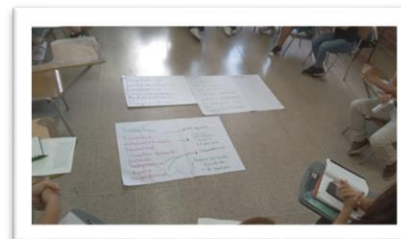
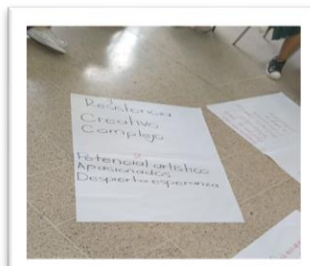
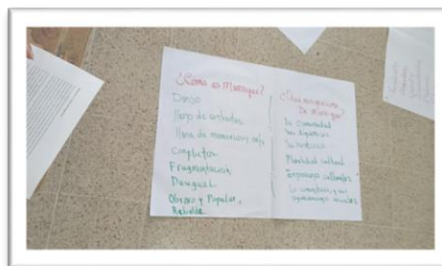
Nota: foto tomada por los autores. (mayo2025)

Los resultados de esta actividad se plasmaron en un proceso de construcción de carteleras donde los y las docentes realizaron socializaron de los procesos de asociación y relacionamientos de elementos de la lectura y la realidad del barrio. Como se observa en las fotografías una de dichas relaciones fue: estigmatización, identidad, apatía, indiferencia, abandono, entre otros aspectos. A la par se realiza identificaciones de los aspectos positivos de las lecturas personales de las docentes como es la cultural del tango, casas culturales, una comunidad luchadora y de la clase trabajadora popular.

Figura 10



Trabajo realizado por grupos tomando como referencia la lectura base y el análisis del territorio. Surgen varias relaciones (aspectos positivos y aspectos estigmatizantes)



Nota: foto tomada por los autores. (mayo2025)

Al final y por cuestión del tiempo (dos horas) el encuentro finalizó con tareas para el próximo espacio que quedaron pendientes. Entre lo faltante estaría la introducción de algunos aspectos metodológicos y epistemológicos de la investigación acción participativa (IAP) y la creación de preguntas problemas, claves y orientadoras del proceso.

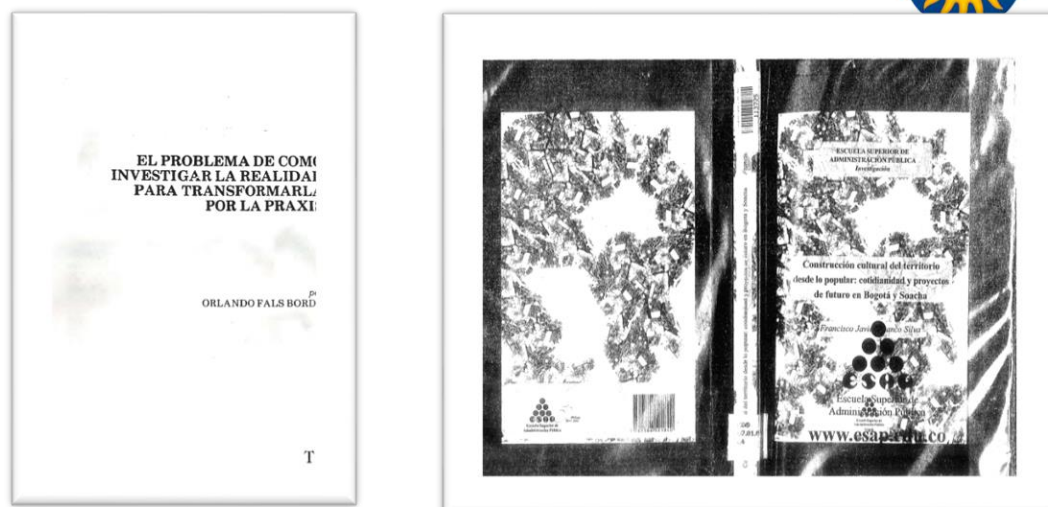
2.1.3. Taller formativo 2: Intercambio metodológico. La investigación acción participativa implicaciones para las comunidades educativas en los territorios - Nodo Manrique.

En el desarrollo de los talleres se incluyó la socialización del enfoque de la Investigación Acción Participativa, pendiente de la sesión anterior, como marco metodológico para el trabajo investigativo del Nodo Territorial. Este momento se desarrolló a través de exposiciones breves apoyadas en presentaciones y documentos de referencia seguidas de espacios de diálogo colectivo donde se abordaron conceptos clave de la IAP y se presentó el proceso investigativo como un ciclo que articula análisis, acción, reflexión y transformación.

Como recursos se emplearon presentaciones digitales, documentos impresos y esquemas visuales que ilustraban las etapas del proceso investigativo. Estas actividades permitieron que los docentes se familiarizaran con el enfoque metodológico y lo relacionaran con sus propias prácticas educativas y con las realidades de sus instituciones.

Figura 11

Dos textos de referencia para la 2da sesión del Nodo



Nota: Fals Borda, O. (1988). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla: por la praxis. Tercer Mundo. Franco Silva, F. J. (2008). *Construcción cultural del territorio desde lo popular: cotidianidad y proyectos de futuro en Bogotá y Soacha*. Escuela Superior de Administración Pública (ESAP).

Otra actividad central del proceso fue la elaboración colectiva de preguntas problémicas. Esta se realizó a partir de la pedagogía de la pregunta, mediante la cual se compartieron criterios para la formulación de interrogantes orientados a la investigación. Entre estos criterios se incluyeron la referencia a un contexto específico, la identificación de un problema concreto, la presencia de sujetos implicados y el carácter abierto de la pregunta.

Figura 12

Diapositiva con los rasgos y distintivos de las preguntas problémicas que cada grupo de docentes debe considerar para la construcción de sus preguntas.

**“Rasgos distintivos”
Preguntas problémicas. .**

- Qué remita a un contexto específico.
- Qué plantee un problema concreto.
- Qué tenga un sujeto agente.
- Qué la pregunta sea abierta y no parta de parámetros, prejuicios o prescripciones.

Nota: foto tomada por los autores.

Los docentes organizados en subgrupos elaboraron preguntas problémicas relacionadas con las dinámicas concretas identificadas en el territorio. En una primera sesión se formularon preguntas vinculadas a las desigualdades estructurales, el proyecto de vida de los estudiantes y el impacto de las prácticas educativas. En una segunda sesión, las preguntas se centraron en la estigmatización territorial y en la construcción de memorias colectivas asociadas al conflicto armado urbano. Las preguntas producidas fueron registradas, discutidas y socializadas en plenaria.

Figura 13

Dos grupos de trabajo de formulación de una pregunta de investigación. Retomando las conclusiones del encuentro anterior. En los grupos participaban maestros que viven y trabajan en el territorio y maestros que solo trabajan en la comuna.



Nota: foto tomada por los autores.

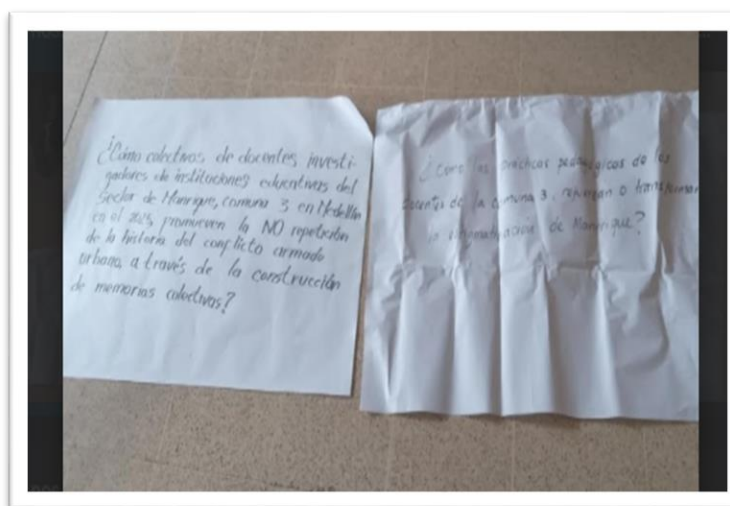


UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

El resultado del ejercicio fue socializado en plenaria. Cada grupo presenta las preguntas construidas colectivamente. Desde los debates y el dialogo critico se realiza un trabajo colaborativo y de construcción de sentidos desde la estructuración de una pregunta problema. A continuación, se presentan las preguntas que resultaron: Primera: ¿Como las practicas pedagógicas de los docentes de la comuna 3 de Medellín refuerzan o transforman la estigmatización de Manrique? Segunda: ¿Como los colectivos de docentes investigadores del sector de Manrique, promueven la no repetición de la historia del conflicto armado urbano, a partir de la construcción de memorias colectivas?

Figura 14

Preguntas construidas por el colectivo de docentes.



Nota: foto tomada por los autores.

Debido al corto tiempo del encuentro (dos horas) no se logró realizar el ejercicio de sintetizar los insumos realizados en una sola pregunta orientadora que de horizonte a las acciones investigativas de los docentes que participan en el Nodo. Para facilitar la orientación de este último paso se creó una ficha-guía que le permitiría a los docentes llevar un ejercicio para trabajar junto con los docentes de sus instituciones educativas. Dicho ejercicio se realizaría en los espacios colectivos de los centros de investigación escolar (CIE). Dentro de la ficha se encuentra un breve contexto de lo trabajado en la sesión (creación de dos preguntas), la característica de la pregunta problema, un cronograma breve de acciones posteriores y un paso a paso para la elaboración de la única pregunta. Este ejercicio final propone primero, releer las dos preguntas previamente creadas.

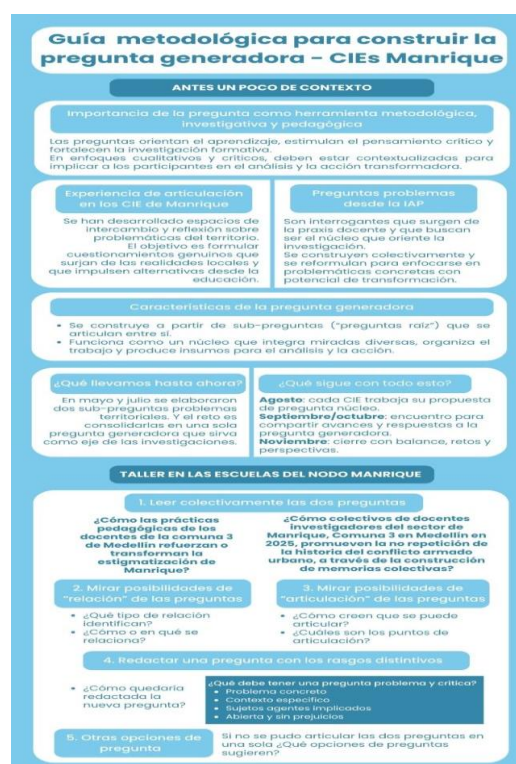


UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Segundo, identificar las posibles relaciones entre ambas preguntas. Tercero, pensar sobre cómo se articularían dichas preguntas usando categorías comunes. Cuarto, redactar la nueva pregunta que funcionaría como guía para buscar y elaborar respuestas pedagógicas desde la investigación escolar que desarrolla o piensa desarrollar los docentes participantes. Por último, se siguieron opciones de seleccionar una de las preguntas sin crear una nueva.

Figura 15

Material creado como guía metodológica para el ejercicio de consolidación de una sola pregunta orientadora de investigación.



Nota: foto tomada por los autores.

2.1.4. Encuentro con rectores/as y jefe de núcleo (916) de la comuna Manrique.

El martes 26 de agosto del 2025 se realizó un espacio de encuentro entre rectores y jefe de núcleo de la comuna. Estas reuniones se realizan mensualmente con el fin de coordinar y sumar esfuerzos en las estrategias de gestión educativa del sector, así como de socializar experiencias



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

educativas significativas para el territorio. Esto último fue el caso del Nodo, donde 4 representantes fueron invitados, gracias también por la gestión de la rectora de la IE Olaya Herrera, para exponer en 30 minutos la iniciativa del proceso de investigación pedagógica con enfoque territorial que ya llevaba 2 encuentros interinstitucionales.

La socialización inicial se fundamentó en un documento síntesis entregado a cada rector y rectora de las instituciones educativas. El documento de llamo “Nodo de investigación territorial Manrique. Articulación de la docencia investigativa participantes de Centros de Investigación Escolar de Manrique, comuna 3, que buscan desarrollar proyectos de investigación en perspectiva escolar con énfasis territorial, en él se encontraban las motivaciones iniciales de los docentes de articularse desde un enfoque territorial, los propósitos construidos colectivamente (generar ambientes de construcción de subjetividades críticas y propositivas en el territorio, desarrollar acciones de indagación y formación inter-institucional que articule propuestas de investigación con énfasis territorial, crear proyectos que potencien la ciencia y la investigación escolar, entre otros) y algunas acciones metodológicas para construir en el Nodo (reuniones entre docencia coordinadora de los CIE de cada institución articulada, instalar el espacio de formación investigativa “entre pares” como docencia investigativa, núcleos generadores elaborados colectivamente a través de planteamientos problemáticos, contestar las preguntas problemáticas generadas adecuándolas a cada realidad institucional o problematizarla)

Figura 16

Documento síntesis que se usó para socializar las motivaciones y propósitos del grupo de docentes que se articulan en el Nodo de investigación territorial.

Nodo de investigación territorial Manrique.

Articulación de la docencia investigativa participantes de Centros de Investigación Escolar de Manrique, comuna 3, que buscan desarrollar proyectos de investigación en perspectiva escolar con énfasis territorial.

- **Motivaciones iniciales.**
 - Compartir iniciativas como docencia investigativa de los CIEs de las instituciones educativas del territorio.
 - Generar diálogos entre escuela y territorio.
 - Propiciar comunidad de indagación escolar.
 - Estudiar relaciones y prácticas en el contexto de la comuna 3, Manrique.
- **Los propósitos.**
 - Generar ambientes de construcción de subjetividades críticas y propositivas en el territorio.
 - Desarrollar acciones de indagación y formación inter-institucional que articule propuestas de investigación con énfasis territorial.
 - Crear proyectos que potencien la ciencia y la investigación escolar para pensar el trámite de las problemáticas del territorio desde el entorno escolar.
 - Buscar que la investigación formativa con énfasis territorial sea una fuente considerable en la orientación curricular (la planeación didáctica, la gestión de aula y la proyección institucional).
- **Acciones metodológicas y circunstancias del proceso de articulación.**

Nota: foto tomada por los autores.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Inicialmente el docente de la IE Las Nieves expone brevemente las condiciones pedagógicas e investigativas que dieron origen a la propuesta. Haciendo una corta lectura del contexto educativo actual y de algunas propuestas investigativas en el campo pedagógico, el docente explica cómo un pequeño grupo de docentes que convergen tanto en trabajar en la misma comuna de Manrique, pero en diferentes instituciones, como en la preocupación e interés social que tiene la educación. También mencionó los avances de cómo se van desarrollando y construyendo los encuentros (metodologías de trabajo), también sobre la construcción colectiva de una lectura del territorio desde preguntas orientadoras (colocar preguntas/ver actas) y textos literarios como insumos para las reflexiones. Sobre esta parte hablo un representante de MOVA, conocedor de la iniciativa, de la importancia de apoyar desde las diferentes instituciones educativas y administración de la secretaria de educación de Medellín para que este proyecto sea replicable en otras comunas y como proyecto innovador en la ciudad.

Figura 17

Grafica de exposición con cinco preguntas que surgieron en los espacios de reflexión colectiva con los docentes del Nodo



Nota: foto tomada por los autores.

Otros dos docentes, uno de la IE Manuela Beltrán y otra de IE San Lorenzo, expusieron el desarrollo de dos encuentros haciendo énfasis en un material construido para orientar el trabajo investigativo y pedagógico en el sector. Dicho material recoge la construcción colectiva de las preguntas problema y una metodología para poder seleccionar la pregunta a trabajar y las maneras



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

como se le daría trámite en cada una de las instituciones educativas participantes (ver anexo de infografía preguntas). Finalmente, otra docente de la IE La Mesa, expuso los resultados hasta ahora obtenidos de su trabajo con la pregunta problema que selecciono; junto a los estudiantes realizaron cartografías del barrio buscando categorías de análisis para hablar de la estigmatización que viven por ser habitantes del sector y las maneras como dicha situación se va resolviendo desde las propuestas de los estudiantes.

Figura 18

Profesores del nodo socializando los avances en el Nodo y algunos resultados de la experiencia de encuentro de investigaciones escolares



Nota: foto tomada por los autores.

Los rectores estuvieron atentos a la exposición, especialmente aquellos que no conocían la iniciativa. Resaltaron lo valioso que es el trabajo investigativo colectivo y las implicaciones curriculares que se pueden asumir. Les llamo la atención el trabajo interinstitucional que se está gestando porque permite establecer otras formas de relacionamiento. Sin embargo, algunos estaban un poco reacios a la propuesta porque implica permisos a docentes y la posible desescolarización de estudiantes para el tiempo de trabajo investigativo. Otros inmediatamente terminada la exposición, se mostraron interesados en que sus colegios participaran en el proyecto de investigación pedagógica con enfoque territorial.

2.1.5. Taller formativo 3: *Nodo territorial Manrique. Avances en el trámite de las preguntas problemas.*

Como parte final de las actividades desarrolladas hasta el momento, se realiza el último encuentro el martes 04 de noviembre a las 11 am hasta la 1 pm, como fue acordado con los rectores de las instituciones participantes para el permiso de los docentes. El propósito fue socializar por

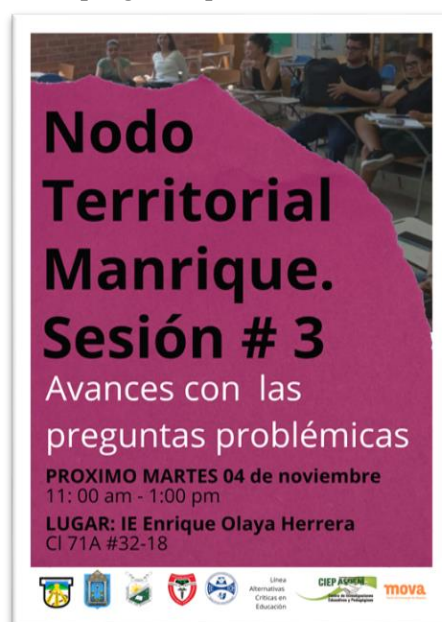


UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

cada participante (cuatro docentes investigadores) las maneras de tramitar las preguntas problema estructuradas colectivamente. Antes de realizar las exposiciones fue necesario en cada institución educativa, junto a los docentes, reagrupar y organizar las preguntas problema para hacerlas viables y contextuales para sus instituciones y sus respectivos CIE. Para este ejercicio preliminar algunos grupos de trabajo realizaron el ajuste de manera virtual y otros pudieron sacar un tiempo para reunirse presencialmente en la escuela. Todo esto se hizo con el fin de avanzar hacia la formulación de una sola pregunta generadora que articulara los distintos planteamientos.

Figura 19

Pieza comunicativa para invitar al tercer encuentro del Nodo de investigación. Se resalta el propósito: avances en las maneras de contestar las preguntas problémicas.



Nota: foto tomada por los autores.

La primera socialización la realizó el docente de la IE Las Nieves junto a la docente de la IE San Lorenzo, que trabajaron en conjunto la pregunta orientadora *¿Cómo colectivos de docentes investigadores del sector de Manrique, comuna 3 en Medellín en 2025, promueven la no repetición de la historia del conflicto armado urbano, a través de la construcción de memorias colectivas?* Ambos docentes pertenecen al área de lengua castellana y en su presentación socializaron la ruta metodológica de todo un proceso educativo con sus estudiantes donde se aplicaría la escritura creativa y la memoria histórica-colectiva. La ruta pensada proyecta la creación de un medio de comunicación escolar que sería constantemente alimentado por un grupo de periodismo juvenil

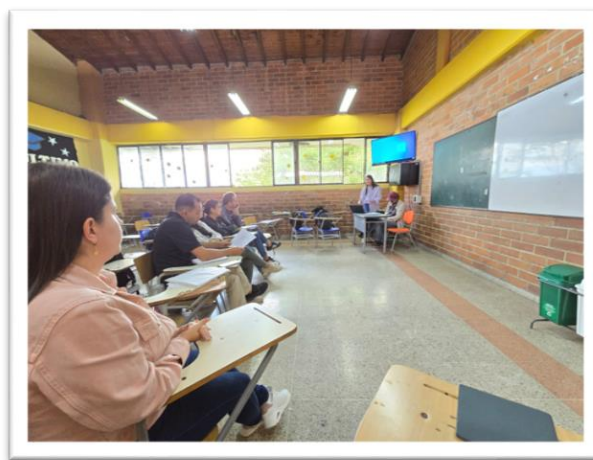


UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

comunitario para divulgar los hallazgos investigativos del territorio por parte de las comunidades educativas. Las dos estrategias están fundamentadas desde la reconstrucción colectiva de la memoria de Manrique usando herramientas de lectura crítica de la realidad.

Figura 20

Socialización de la propuesta de investigación escolar donde aborda temas de memoria y literatura



Nota: foto tomada por los autores.

La segunda socialización estuvo a cargo de la docente de la IE La Mesa. Tomando como base la misma pregunta de la primera presentación, se abordó la problemática desde la creación de cartografías realizadas por los mismos estudiantes donde articulaban el uso de la IA para recrear espacios del barrio desde una mirada transformadora.

Una tercera presentación estuvo a cargo del docente de la IE Manuela Beltrán. Asumiendo la pregunta orientadora *¿Cómo las prácticas pedagógicas de los docentes de la comuna 3, refuerzan o transforman la estigmatización de Manrique?*, mostro como desde la huerta escolar de la institución se pudo realizar una serie de actividades que vincularon a los estudiantes en procesos de reflexión crítica del modelo de ciudad donde se resaltaron las practicas agroecológicas como una respuesta a la marginación de los barrios populares provocada por el desarrollo urbanístico de Medellín. Dentro de las actividades se mostraron producciones de fanzines que resaltan la perspectiva de los estudiantes de su barrio y cómo la huerta escolar puede brindar una transformación de la imagen de Manrique. También se resalta la construcción de guías didácticas donde se transversaliza la literatura, las ciencias agrícolas y las problemáticas urbanas permitiendo

una apropiación por parte de los estudiantes de prácticas sociales que tensionan el territorio donde habitan.



Figura 21

Productos realizados con estudiantes (carteles de exposición y fanzines) para problematizar la estigmatización de Manrique al redor del tema de la huerta escolar



Nota: foto tomada por los autores.

Teniendo en cuenta que esta experiencia continúa caminando en su procesos investigativo y formativo, grupalmente se proyectaron y agendaron encuentros para el 2026 donde se busca continuar la socialización de los avances investigativos por más docentes que participan en el Nodo y continuar el proceso de articulación y convocatoria de más docentes e instituciones de la comuna Manrique interesados en la investigación formativa con enfoque territorial. Estas decisiones fueron consignadas en actas y comunicaciones internas, y constituyen parte del trayecto de la experiencia que se sistematiza.

Es necesario resaltar que a finales del mes de noviembre la Línea de investigación Alternativas Críticas en Educación presento un balance de trabajo en la plenaria general del CIEP-ASDEM donde se expuso algunos hallazgos del trabajo del Nodo Territorial de investigación: articulación de 5 centros de investigación escolar, construcción de 5 preguntas problemáticas para el trabajo en el territorio desde la perspectiva de la investigación escolar y 3 centros de investigación escolar se apropiaron de la pregunta problémica consensuada e inician la gestión y el desarrollo de la investigación desde los proyectos pedagógicos de aula.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ

Figura 22

Fragmento de la socialización del trabajo anual de la Línea de investigación Alternativas Críticas en Educación especialmente la parte del Nodo Territorial de investigación

Balance			
Línea Alternativas críticas en educación CIEP 2025.			
"Solo somos docencia investigadora, si investigamos".			
1. Proyectos de Investigación Acción Participante.			
Proyecto	Propósitos	Principales acciones	Hallazgos.
Nodo de investigación Escolar Territorial Manrique.	• Construir y consolidar una IAP con énfasis territorial. • Promover la articulación de los centros de investigación escolar (CIE) de la zona, en perspectiva territorial e inter-institucional. • Hacer formación en investigación para la transformación con docentes a partir de la formación entre nos.	• 4 espacios de Intercambio metodológico con docentes y directivos docentes de la zona. • 2 espacios de construcción consensuada de la pregunta de investigación del nodo a partir del ejercicio de preguntas problemáticas donde el sujeto de lo educativo, da cuenta de cómo tramitar un problema concreto en un contexto específico. • 2 espacios de socialización de avances de gestión de la pregunta problemática. Entre nos construimos el proyecto, el plan de análisis y los instrumentos y técnicas	• Articulación de 5 centros de investigación escolar. • Construcción de 5 preguntas problemáticas para el trabajo en el territorio desde la perspectiva de la investigación escolar. • 3 centros de investigación escolar se apropiaron de la pregunta problemática consensuada e inician la gestión y el desarrollo de la investigación desde los proyectos pedagógicos de aula. "Nos formamos en investigación investigando"

Nota: foto tomada por los autores.

2.2. Identificación de momentos clave

El trayecto de la experiencia del Nodo de Investigación Escolar Territorial Manrique no se desarrolló de manera homogénea ni lineal, sino por medio de una serie de momentos claves que dieron el paso a paso, la estructura y el alcance del proceso. Marcando un antes y un después en la dinámica, lo que permitió determinar propósitos colectivos, modos de desarrollar el trabajo planteado y el avance hacia la investigación situada y colectiva.

Momento 1. Reconocimiento de intereses comunes y conformación del equipo metodológico

Este momento corresponde al interés inicial de crear un proceso de investigación formativa en IAP con docentes de la línea investigativa Alternativas Críticas en Educación del sindicato ASDEM con la intención de conmemorar el centenario de la vida y obra de Orlando Fals Borda en el 2025. Al comienzo un grupo de docentes se reunieron para realizar un primer ejercicio de reconocimiento de intereses y características comunes logrando identificar los siguientes:

- Realizar su labor docente en escuela pública
- Laborar en la misma comuna 3 (Manrique)
- Intensión investigativa en el territorio
- Consolidar subjetividades críticas en docentes



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Partiendo de este reconocimiento inicial, se planteó la posibilidad de conformar un espacio colectivo que permitiera generar diálogos entre escuela y territorio que propiciara una comunidad de indagación escolar que a su vez fortaleciera la investigación formativa con énfasis territorial. Este momento marcó el paso hacia un trabajo interinstitucional, sentando así las bases para la creación del Nodo.

Para la puesta en marcha de esta iniciativa fue fundamental la realización de convocatorias y reuniones entre algunos docentes del territorio. Para esto se recurrió a la figura de los Centros de Investigación Escolar consolidados o por consolidar de la IEs de la comuna 3 que mostraron interés en participar en la propuesta, lo que facilitó un anclaje entre diferentes instituciones escolares del sector resaltando el carácter interinstitucional del nodo investigativo que se consolidaría más adelante. De manera conjunta los docentes acordaron el plan inicial de trabajo donde se definieron los propósitos de las sesiones, los enfoques metodológicos orientadores desde la IAP como guía del proceso formativo, las responsabilidades y la definición de una hoja de ruta inicial.

Lo significativo de este momento se dio cuando la experiencia dejó de ser una idea en construcción para convertirse en un proceso colectivo, planificado, con objetivos explícitos, tiempos definidos y una estructura metodológica compartida que marcaron el horizonte investigativo del proceso formativo.

Momento 2. Instalación de los espacios, encuentros o talleres formativos.

La puesta en marcha de los talleres presenciales constituyó un segundo momento clave. Debido a que el equipo metodológico deseaba realizar los talleres en la comuna y no en otros espacios de ciudad, el primer reto fue la gestión del espacio donde se desarrollaría el nodo y así no perder el enfoque territorial. De manera verbal se buscó el apoyo con diferentes directivos docentes de la zona donde dos instituciones mostraron interés en prestar el espacio (IE Olaya Herrera y IE Manuela Beltrán). El equipo metodológico tomó la decisión de aceptar el espacio ofrecido por la primera IE por su centralidad en la comuna. La rectora de la IE Olaya Herrera dispuso un salón con todos los recursos necesarios para la realización de los talleres. Un segundo reto fue la gestión de los permisos para asistir a los talleres donde, por medio de carta, se negoció y acordó con las directivas de las IE participantes una flexibilización del horario para que los docentes finalizaran



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

su jornada una hora antes con el compromiso de aportar una hora de su tiempo de trabajo en casa, logrando así un espacio formativo de dos horas (de 11:00 a.m. hasta la 1:00 p.m.).

Durante los talleres, se desarrollaron actividades orientadas al reconocimiento del territorio, la identificación de problemáticas sociales compartidas a través de ejercicios de lectura crítica, caracterización de la comuna en palabras claves, trabajo en subgrupos donde se nombraron elementos del contexto social, cultural y territorial de Manrique que incidían en las prácticas educativas. Esta etapa podría considerarse de las más significativas, pues permitió pasar de percepciones individuales a la construcción de una mirada colectiva sobre el territorio, evidenciando problemáticas comunes y generando un lenguaje compartido para referirse a ellas.

Los tres talleres se caracterizaron por una participación activa y crítica, la articulación de docentes de diversas instituciones y áreas del conocimiento, diálogos horizontales y descentralizados, lectura crítica de textos en contexto, la apertura de algunos directivos docentes frente a la participación de los miembros del nodo, el descubrimiento de la creciente necesidad de seguir fortaleciendo y replicando la investigación pedagógica en el territorio. La realización de estos talleres marcó un antes y un después en el proceso, pues permitió que el Nodo se materializara como una experiencia vivenciada de manera colectiva y no solo como propuesta organizativa de una idea.

Momento 3. Construcción colectiva de preguntas problema desde la apropiación metodológica de la IAP

Partiendo de la intención inicial de la conmemoración de la vida y obra de Orlando Fals Borda se considera como hito importante el proceso de socialización y apropiación del enfoque de la Investigación Acción Participativa desde el aporte del sociólogo caribeño. Iniciando el proceso formativo con la presentación de los principios, etapas y sentidos de la IAP estableciendo relaciones e implicaciones pedagógicas, éticas y sociales entre este enfoque metodológico y las prácticas docentes en el territorio. Este momento marcó un punto de inflexión que permitió orientar de manera más clara el trabajo investigativo del Nodo, dotándolo de un marco metodológico común que serviría de referencia para las siguientes actividades.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Tal como lo establece la metodología IAP, se realizó una lectura crítica del contexto usando textos literarios y testimonios de los docentes participantes para iniciar la elaboración de preguntas problemáticas que se constituirían en uno de los momentos centrales de la experiencia. A partir de la pedagogía de la pregunta, los docentes formularon interrogantes vinculados a las desigualdades estructurales, la estigmatización territorial, la memoria del conflicto armado urbano y el proyecto de vida de los estudiantes consolidándose esto en dos preguntas orientadoras: ¿Cómo las prácticas pedagógicas de los docentes de la comuna 3 de Medellín refuerzan o transforman la estigmatización de Manrique? ¿Cómo colectivos de docentes investigadores del sector de Manrique, comuna 3 en Medellín en 2025, promueven la no repetición de la historia del conflicto armado urbano, a través de la construcción de memorias colectivas? Esta etapa representó un avance significativo, pues las problemáticas identificadas comenzaron a organizarse en forma de preguntas orientadoras de la investigación, convirtiéndose en núcleos generadores para el trabajo institucional con docentes y estudiantes.

Posteriormente, surgió la necesidad particular y desde cada CIE de articular las dos preguntas problemáticas elaboradas en una sola pregunta generadora más amplia. Para esto se realizó un documento guía que orientaba el ejercicio a realizar en cada institución. Es de resaltar que estos dos ejercicios estuvieron marcados por discusiones colectivas y decisiones organizativas orientadas a consolidar un eje común de investigación para cada IE sin desconexión del Nodo dando cuenta de una multiplicidad de preguntas hacia la búsqueda de una síntesis colectiva. Esto marca un antes y un después en la experiencia porque dio cuenta de la posibilidad real de construir preguntas colectivas, territorializadas y generadoras de posibles nuevos saberes. Además, se resalta la importancia de continuar una nueva etapa centrada en la profundización y proyección del trabajo investigativo.

Momento 4. Proyección del trabajo institucional y continuidad del Nodo



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Como una actividad final del año 2025 se realizó un encuentro donde cada docente o grupo de docentes participantes en representación a su CIE expuso los avances logrados hasta el momento en el desarrollo de las respuestas a las preguntas problema en el proceso investigativo en cada una de sus instituciones. De esto se resalta la capacidad de los docentes para fortalecer procesos de articulación entre instituciones, el desenvolvimiento para tramitar preguntas investigativas territorializadas desde las diferentes áreas del saber, la producción de saberes y materiales pedagógicos en colaboración con estudiantes y el compromiso ético como docentes frente a las realidades del territorio. De igual forma se establecen y proyectan encuentros futuros a 2026 para continuar con la socialización de avances.

Finalmente, se realizaron dos acciones determinantes para fortalecer la continuidad y proyección del Nodo. En primer lugar, se llevó a cabo la socialización en el núcleo educativo 914 donde se reunieron rectorías y jefaturas de núcleo para abordar temas de interés educativo de la comuna donde el equipo metodológico presentó formalmente la iniciativa y los avances del Nodo para convocar más instituciones educativas de la comuna y el respectivo apoyo y acompañamiento de sus directivos docentes. Como resultado se logró vincular la participación de otras 5 instituciones que sumarian fuerzas para 2026 en el proceso investigativo. Otra acción determinante para la proyección fue contar con el apoyo de MOVA (centro de innovación del maestro) que, como ente institucional de la SEM, permitió visibilizar la experiencia con funcionarios para sumar apoyo en recursos, espacios y capacitaciones para la continuidad y replica de la experiencia en la ciudad. Este momento marcó el cierre provisional de una etapa y la apertura de otra orientada a la implementación interinstitucional y al fortalecimiento sostenido de la articulación territorial.

2.3. Percepciones y voces de los participantes

La experiencia del Nodo de Investigación Territorial Manrique no puede comprenderse únicamente desde su diseño metodológico o sus resultados organizativos; su sentido más profundo emerge de las voces de quienes lo vivieron. Las percepciones de los docentes participantes permiten evidenciar la capacidad de, como decía Jara 2018, p75. producir “conocimientos desde la experiencia, pero que apuntan a trascenderla” a partir de una mirada política, pedagógica, social e histórica desde un conocimiento ubicado que viene de las experiencias vividas en el territorio por medio de investigaciones y construcciones colaborativas.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
SEDE PRINCIPAL - BOGOTÁ

Motivaciones para vincularse al Nodo

Las entrevistas muestran que la decisión de participar estuvo atravesada por motivaciones tanto personales como pedagógicas y territoriales donde los docentes lograron vincular la escuela “con otras situaciones, saberes, acciones y emociones que son producto de otras experiencias” (Jara 2018, p.76), lo que les permitió descubrir, analizar y expresar intereses formativos claros en busca de una comprensión y transformación de sus entornos educativos desde una mirada dada por la IAP y el trabajo colaborativo, donde la dimensión territorial se convirtió en una motivación recurrente manifestada por los participantes quienes afirmaron: “El deseo de fortalecer la investigación con un enfoque territorial, que permita comprender problemáticas locales suscitadas en la comuna 3 de Medellín” (Entrevistado 2). En la misma línea, otro docente señaló: “Buscar transformar el territorio de Manrique a través de sus potencialidades, su memoria histórica y procesos educativos” (Entrevistado 7).

De la misma manera, los docentes participantes manifestaron sus intereses formativos personales al participar del Nodo de Investigación Territorial Manrique, manifestando un interés creciente de “Poder conocer más sobre los procesos de investigación escolar” (Entrevistado 1) y “Metodologías de investigación aplicada” (Entrevistado 8). Otros subrayaron una búsqueda de crecimiento integral: “El interés por crecer profesional y personalmente” (Entrevistado 3) y “Me gusta la Investigación” (Entrevistado 6).

Estas voces dan cuenta de un proceso que no fue asumido como un ejercicio académico aislado, sino como una apuesta ética, política y educativa por comprender y transformar el contexto desde la escuela, lo que coincide con lo argumentado por Jara (2018, p 77.) en el proceso de sistematización al resaltar la importancia de acercarse a la realidad histórico-social para tener una validez y confiabilidad.

Las problemáticas territoriales en la práctica educativa



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Durante los diálogos establecidos en el proceso formativo, los docentes coincidieron en que las dinámicas históricas y sociales de Manrique han atravesado la comunidad de las dinámicas escolares, afirmando que “Las problemáticas siempre han estado presentes durante los encuentros y en general durante el proceso en las aulas ya que aparte de ser algo histórico hace parte de la vida cotidiana” (Entrevistado 1), dando cuenta que, con una perspectiva crítica respecto al trayecto reconstruido de una experiencia, se pueden identificar problemas claves, cuestionamientos, tensiones y contradicciones (Lara, 2018. p.80) que en este caso están ligadas a la memoria del conflicto urbano y la estigmatización del barrio que se convirtieron en ejes centrales de los ejercicios de reflexión, donde se llegaron a algunas conclusiones como que “La estigmatización de los habitantes del barrio por la historia que carga de violencia han sido el foco de la discusión en el nodo y han atravesado las preguntas problematizadoras que deseamos contestar desde nuestro quehacer docente” (Entrevistado 6).

De la misma manera, surgieron discusiones y reflexiones relacionados con la importancia de situar el currículo en el contexto cotidiano, pues afirman que el “Identificar las problemáticas de la comuna permite llevar los procesos educativos al currículo y desarrollar una educación en contexto” (Entrevistado 7). Incluso en áreas específicas, como las ciencias naturales, el territorio se convirtió en objeto de indagación crítica: “En mi práctica, está vinculado con procesos de investigación química sobre el vapor y sus efectos en la contaminación de cuerpos de agua y todo lo que en ella pueda habitar” (Entrevistado 6).

Estas percepciones muestran cómo, parafraseando a Jara (2018) el territorio dejó de ser un factor irrelevante y pasó a convertirse en un factor movilizador o dinamizador que permite que el proceso de sistematización se proyecte con mayores resultados o con nuevas perspectivas que permiten mirar al territorio como una categoría pedagógica y problema investigativo.

Momentos significativos y emociones emergentes



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

“La identificación de factores movilizadores o dinamizadores... permitieron proyectar (la sistematización) con mayores resultados o con nuevas perspectivas” (Jara, 2018). Así como los docentes dando respuestas a las preguntas de la entrevista realizada, resaltan que entre los momentos más significativos en el diálogo interinstitucional y la construcción colectiva de preguntas centradas en el territorio y sus dinámicas evidenciadas en el ambiente educativo, manifiestan expresiones como: “Escuchar las diferentes posturas de los docentes” (Entrevistado 1), “El diálogo entre pares” (Entrevistado 3) y “Saber que no es una propuesta aislada, sino que compartimos preocupaciones conjuntas” (Entrevistado 5) revelan el valor de los encuentros y lo significativo en sus procesos pedagógicos, pues la construcción conjunta de la pregunta problémica fue señalada como un acontecimiento importante: “Cuando logramos construir la pregunta problémica de manera conjunta” (Entrevistado 4) y “Fue un ejercicio muy interesante, dinámico y enriquecedor” (Entrevistado 6).

Del mismo modo se destacaron emociones positivas vinculadas al reconocimiento del territorio evidenciado en las expresiones brindadas por uno de los docentes quien expresó: “Fue muy conmovedor conocer las visiones que otros docentes tienen de este territorio y surgió en mí una motivación para querer seguir conociéndolo” (Entrevistado 8. Testimonio que da cuenta que el proceso de formación y construcción conjunta desarrollado en el Nodo no solo generó aprendizajes conceptuales, sino también movilizaciones afectivas y renovadas o confirmadas hacia el territorio y sus implicaciones en el entorno escolar.

La Investigación Acción Participativa y la reconfiguración del rol docente



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

El proceso formativo y de construcción colectiva desarrollado en el Nodo de Investigación Territorial Manrique favoreció el acercamiento a los aportes epistemológicos y metodológicos de la Investigación Acción Participativa (IAP) donde varios docentes se aproximaron a la comprensión de su labor desde una perspectiva comprometida con las realidades sociales de la comuna 3. Esto se observa cuando uno de los participantes afirma lo siguiente: “Ha sido importante conocer la Investigación Acción Participativa como una alternativa de intervención en el territorio con planteamientos que emergen desde el mismo campo social” (Entrevistado 2). Así mismo otros docentes destacaron el impacto del trabajo del Nodo en sus planeaciones curriculares y pedagógicas: “La IAP y la pregunta problémica me ayudan a reconfigurar la manera de asumir la planeación pedagógica” (Entrevistado 4). También se resaltó la importancia de la construcción colectiva tanto en la construcción de la ruta de trabajo como en los talleres formativos en las instituciones; un participante manifestó que “Nunca había hecho un ejercicio de investigación que fuera tan en colectivo” (Entrevistado 6).

Quizás una de las transformaciones más significativas se expresa en esta afirmación: “Se ha consolidado en mí el reto de usar la práctica pedagógica y la investigación como mecanismos de transformación de las realidades sociales del territorio. Creo que es una visión que antes no tenía y que ahora empiezo a incorporarla en mi rol como docente” (Entrevistado 8). Se observa el valor pedagógico de la investigación en las instituciones escolares públicas, el análisis de las realidades del territorio donde se habita y se labora y la transformación de las subjetividades de los participantes, dándoles un horizonte de cambios sociales y una ética laboral más allá de los manuales de formación docente.

Estas voces dan cuenta de una tensión entre una concepción técnica de la investigación y una concepción crítica, situada y militante de la investigación. A través de los testimonios y lo observado en las sesiones, se establece una cercanía y coherencia con los postulados del pensamiento popular latinoamericano.

Proyecciones y aportes del proceso



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Es interesante resaltar que las proyecciones de los docentes resaltan la posibilidad de replicar los aprendizajes en el aula, este es uno de los objetivos del Nodo porque es la condición pedagógica viable y legítima de una transformación en el currículo: “El poder llevar todos los aprendizajes adquiridos al aula de clase y empezar a construir con los estudiantes” (Entrevistado 1). También señalaron el valor de este espacio para incentivar y promover la participación estudiantil activa en las transformaciones sociales de su contexto. Expresiones como las del siguiente maestro: “El Nodo me permite movilizar a los estudiantes y maestros de la institución en acciones concretas que les permita pensar su lugar como actores sociales” (Entrevistado 2), son evidencias de lo expuesto.

Desde el campo científico, se reafirmó una perspectiva ética del conocimiento donde se puede redefinir la ciencia como aquella práctica militante que se vincula con las comunidades de base. Así queda expresado en lo dicho por un participante del nodo: “Definitivamente se refuerza que la ciencia debe estar al servicio de la sociedad y desde ahí aportar significativamente a la solución de problemáticas sociales” (Entrevistado 6).

Por otro lado, los aspectos de colaboración y el empatizar entre pares fueron reconocidos como elementos importantes del proceso: “El trabajo colaborativo, el diálogo permanente y la conjunción de ideas entre pares” (Entrevistado 7) y “Fue significativo escuchar las experiencias de los otros compañeros. Estos referentes se convierten en una motivación para iniciar procesos similares en la comunidad educativa propia”. (Entrevistado 8).

Si se miran en general, las percepciones recogidas muestran que el Nodo de Investigación Territorial Manrique no solo fue un espacio para fortalecer las capacidades investigativas, sino la condición necesaria que posibilitó una cercanía intersubjetividad que comprende el territorio, escuela y comunidad desde la pedagogía y crítica social. Las voces de los participantes develan un proceso que abrió posibilidades de participación y acción colectiva, resignificación identitaria y transformación pedagógica en un contexto históricamente marcado por tensiones sociales, pero también por profundas capacidades de resistencia y construcción comunitaria.

2.4. Documentación visual y escrita



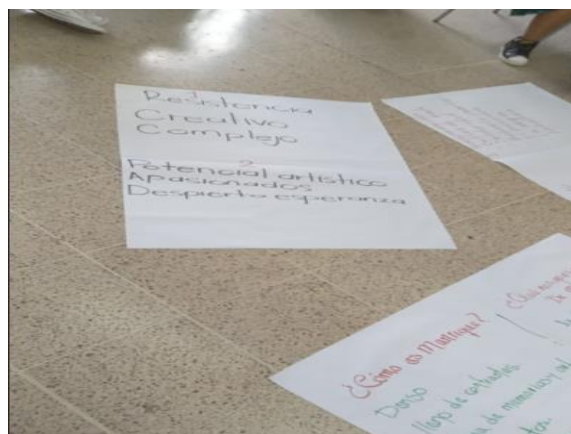
UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Durante los encuentros se realizó un registro fotográfico, se crearon flyers de convocatoria y se elaboró material didáctico de apoyo para socializar temáticas y los avances en diferentes espacios que se participaba como Nodo. A continuación, se muestran los archivos visuales recopilados.

2.4.1. Fotografías



Encuentro #1: presentación de los participantes



Encuentro #1: ejercicio de percepción del territorio



Encuentro #2: construcción colectiva de preguntas problémicas



Encuentro #2: construcción colectiva de preguntas problémicas



*Encuentro #3: Socialización de la pregunta
problémica desde la puesta en escena en cada
institución.*



*Encuentro #3: Socialización de la pregunta
problémica desde la puesta en escena en cada
institución.*



Encuentro con Rectoras y rectores para socialización de propuesta.

Encuentro con Rectoras y rectores para socialización de propuesta.



UNIVERSIDAD SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

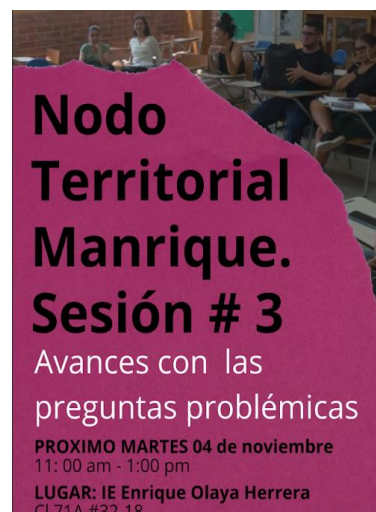
2.4.2. Flyers de convocatoria a los encuentros



Poster informativo para encuentro #1



Poster informativo para encuentro #2



Poster informativo para encuentro #3

2.4.3. Ayudas didácticas para socialización

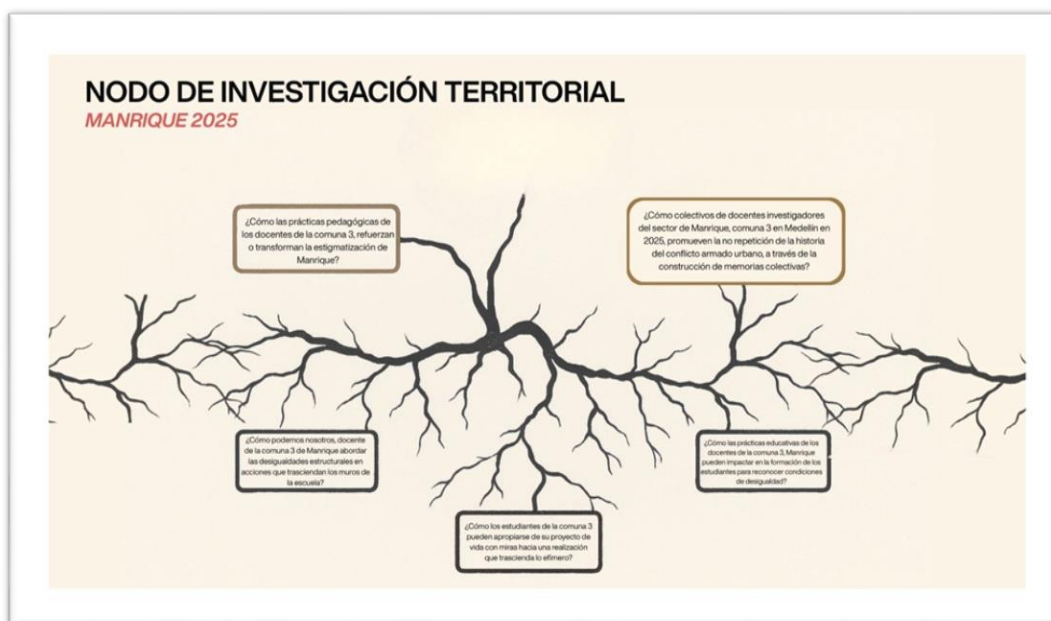
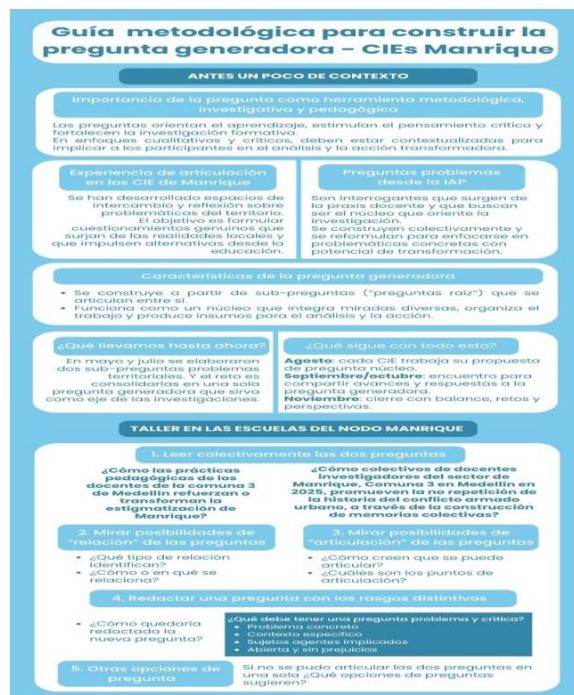


Ilustración creada para socializar avances del Nodo. Se presento a los rectores y jefe de núcleo educativo de la comuna 3 de Manrique



Guía didáctica para la realización de un ejercicio de construcción de preguntas de investigación. Se realizó en cada uno de los centros de investigación escolar de las instituciones educativas participantes. Los y las docentes que conforman el nodo, asumían el rol activo para este ejercicio en sus CIE. El material resume lo desarrollado en el Nodo, las elaboraciones colectivas, temas y aclaraciones conceptuales para el desarrollo del ejercicio.

Capítulo III: Fase de análisis e interpretación crítica de la experiencia

3.1. Introducción a la fase de análisis

En esta fase se busca analizar e interpretar críticamente la información recolectada y organizada en las sesiones anteriores. Además, constituye un momento central en el proceso de sistematización de la experiencia del Nodo de Investigación Territorial Manrique, porque permite hilar coherentemente la descripción de los hechos con categorías y conceptos para comprender los sentidos pedagógicos, sociales y políticos que emergen de la práctica investigativa en educación.

En coherencia con la propuesta de Oscar Jara (2018) para el ejercicio de sistematización de experiencias, este momento no se limita a un ejercicio de organización y recopilación de la información, sino que implica un ejercicio reflexivo orientado a la reconstrucción crítica de todo el proceso vivenciado, identificando aprendizajes relevantes para el colectivo de docentes investigadores articulados en el Nodo, reconocer las diferentes tensiones, así como de las relaciones dialécticas y las posibilidades de proyectar transformaciones educativas.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

El análisis se desarrolla a partir de un enfoque cualitativo de carácter temático-categorial y articulando los principios de la Investigación Acción Participativa. Lo que permite interpretar las voces de los docentes participantes desde una perspectiva situada y contextualizada; un intento de comprender qué ocurrió con los y las docentes durante su paso por el Nodo, cómo vivenciaron el proceso y de qué manera lograron movilizar nuevas maneras de entender la educación, la investigación y el territorio donde habitan y trabajan.

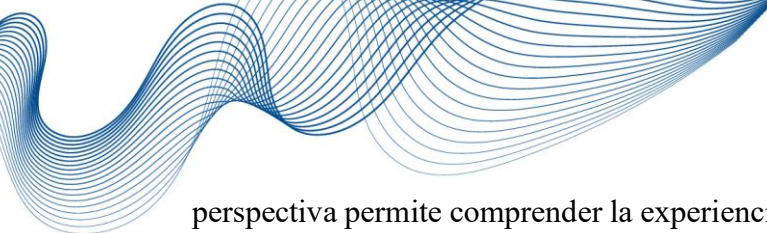
Para ello, se utilizó la herramienta ATLAS.ti, software de procesamiento de textos y análisis cualitativo, para el proceso de organización y análisis. Sin embargo, el verdadero trabajo consistió en la lectura reiterada de las entrevistas, la identificación de patrones, detenerse en elementos hallados que no se buscaban inicialmente, en la relectura de los documentos trabajados en las sesiones del Nodo y en el análisis de las producciones de los y las docentes (exposiciones, formulación de preguntas, trabajos colectivos, entre otros). Lo que sigue es el resultado de ese proceso que en esencia sería una mirada crítica y reflexiva sobre lo que estos relatos y maneras de participar revelan acerca del Nodo, sus aciertos, tensiones, alcances y sus posibilidades transformadoras.

Desde esta lógica el análisis no busca generalizar resultados, sino comprender la singularidad de la experiencia de articulación de docentes investigadores en el contexto de la comuna 3 Manrique, reconociendo el papel del territorio, la investigación, la educación con un carácter social, la construcción colectiva del conocimiento y la transformación de la praxis docente como ejes fundamentales del proceso. Se inicia con el establecimiento de un marco de referencia que posibilite la lectura de los datos desde una perspectiva teórica; luego se describen y analizan los resultados hallados desde las categorías que emergen; seguidamente se abordan las tensiones y aprendizajes que surgieron.

3.2. Marco de referencia

El análisis de la experiencia se sustenta en un marco de referencia que articula tres perspectivas fundamentales: la sistematización de experiencias, la Investigación Acción Participativa (IAP) y las pedagogías críticas latinoamericanas.

En primer lugar, la sistematización de experiencias, desarrollada por Óscar Jara (2018), plantea la necesidad de interpretar las prácticas sociales desde una mirada crítica, reconociendo que el conocimiento no es externo a la experiencia, sino que se construye desde ella. Esta



perspectiva permite comprender la experiencia del Nodo como un proceso de producción de saber pedagógico situado.

En segundo lugar, la Investigación Acción Participativa, impulsada por autores como Orlando Fals Borda (2009), aporta una visión epistemológica que reconoce a los sujetos como productores de conocimiento, promoviendo la relación entre investigación, acción y transformación social. En este marco, la investigación escolar deja de ser un ejercicio técnico para convertirse en una práctica política orientada a la comprensión y transformación del territorio.

Finalmente, las pedagogías críticas, representadas por autores como Paulo Freire, permiten interpretar la experiencia desde una perspectiva emancipadora, en la cual la educación se concibe como un proceso de construcción de conciencia crítica y transformación de las condiciones sociales.

La articulación de estos enfoques posibilita un análisis que reconoce la experiencia educativa como un espacio de disputa de sentidos, en el que convergen saberes, prácticas y subjetividades que configuran nuevas formas de entender la enseñanza, la investigación y el territorio.

3.3. Descripción e interpretación de los datos

El proceso de rastreo, codificación y determinación de las categorías analíticas se llevó a cabo mediante el uso del software ATLAS. ti la cual es una herramienta que se especializa en el análisis cualitativo de datos y cuya base es la teoría fundamentada.

Codificación Abierta

El proceso se inició con una categorización exploratoria partiendo de la frecuencia de palabras clave que emergieron de las entrevistas realizadas a los docentes que aceptaron participar del nodo de investigación territorial y de los documentos elaborados durante el proceso como las actas, las producciones conjuntas y el registro de los talleres donde el resultado inicial arrojó un diagrama de frecuencias que permitió identificar trece términos que corresponden a los de mayor recurrencia y respectivas relaciones semánticas.



OMÁS
AL BOGOTÁ

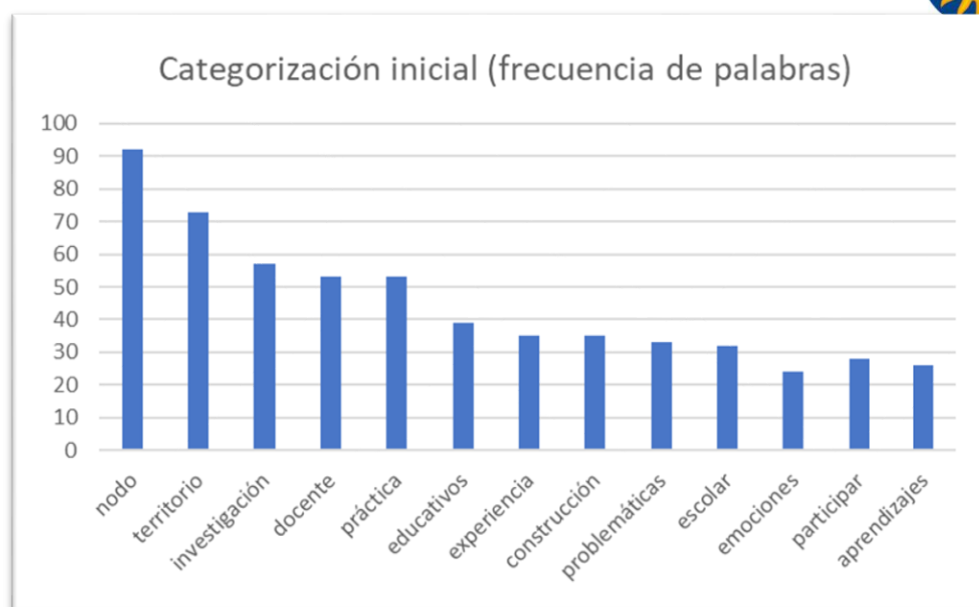


Figura 1 Determinación preliminar a partir del análisis de las frecuencias palabras en las entrevistas con los participantes del nodo

Este ejercicio permitió un horizonte categorial para leer las entrevistas a los profesores participantes del Nodo. Usando el software Atlas.ti se realizó una lectura detenida a cada entrevista ir determinando códigos de análisis. El resultado fueron 35 códigos que se exponen en el siguiente cuadro:

	Código		Código
1	Acercamiento a la IAP	19	Docentes como actores sociales
2	Análisis de la red primaria ecológica	20	Estigmatización del territorio
3	Apertura a la diferencia	21	Estudiantes intervienen en el contexto
4	Aprendizajes importados al aula	22	Exploración colectiva de problemas
5	Bien colectivo	23	Investigación escolar territorializada
6	Capacidad de preguntarse por el territorio	24	Historicidad de los problemas sociales
7	Capacidad profesional	25	Identidad cultural del territorio
8	Ciencia comprometida socialmente	26	Importancia de la historia
9	Compromiso con la experiencia Nodo	27	Interdisciplinariedad
10	Conocimientos sobre investigación escolar	28	Lectura de contexto
11	Creación de subjetividades críticas	29	Más reuniones
12	Currículo territorializado	30	Motivaciones personales para la investigación



13	Dialogo como herramienta de construcción	31	Motivar la participación
14	Directivos docentes	32	Participación con estudiantes
15	Diversidad cultura escolar	33	Problemas de uso de vaper en colegio
16	Problemas territoriales en el aula	34	Reflexión y acción
17	Relaciones escuela y comunidad	35	Semilleros de ciencias
18	Trabajo colaborativo		

Codificación Axial

Con esta primera información se avanzó hacia una lectura transversal y categorial que buscaba no solo identificar recurrencias, sino también tensiones, rupturas y aprendizajes significativos. Este grupo de palabras se reagruparon bajo criterios de cercanía conceptual, lógicas de implicación y frecuencia relativa, dando lugar a cinco categorías o códigos principales que orientan el análisis interpretativo:

1. **Dimensión subjetiva del proceso** (palabras integradas: experiencia, problemáticas)
2. **Construcción colectiva (saberes y prácticas)** (palabras integradas: nodo, participación, proceso)
3. **Apropiación de la IAP** (palabras integradas: investigación, docentes)
4. **Territorialidad** (palabras integradas: territorio, Manrique)
5. **Transformaciones pedagógicas** (palabras integradas: aprendizajes, prácticas)

Se destaca de manera significativa que las tres palabras de mayor frecuencia (nodo, territorio e investigación) sean las mismas que nombran la experiencia del nodo de investigación territorial, lo que da cuenta de un proceso de identificación subjetiva de los docentes participantes con los propósitos del espacio generado en el nodo y la internalización del enfoque de investigación en el territorio orientado desde el origen de la iniciativa por el grupo coordinador quienes inicialmente se pensaron el espacio para fortalecer el trabajo colaborativo de la investigación donde el saber emerge de los vínculos entre actores, territorios e instituciones.

Las gráficas producidas por ATLAS.ti con los mapas de relaciones entre categorías, visibilizan las conexiones establecidas entre los cinco códigos principales y sus relaciones lógicas: "es parte de", "está asociado con" y "es una propiedad de", las cuales no son arbitrarias, pues surgen



del análisis de datos que permiten leer la experiencia como un sistema de prácticas y sentidos interconectados. A continuación, se desarrolla la descripción e interpretación de cada categoría.

3.3.1. Dimensión de subjetividades críticas

Esta dimensión es la categoría de mayor consistencia en el mapa de ATLAS, pues aparece asociada con la apropiación de la IAP, la construcción colectiva y las transformaciones pedagógicas, además es parte fundamental de la experiencia en su totalidad.

Partiendo de los postulados de Jara (2018) al hablar de la sistematización de experiencias, destaca de este debe partir de la experiencia de los participantes donde estos no son portadores pasivos de información sino actores determinantes en la producción de conocimientos desde sus experiencias, compromisos y emociones, pues es fundamental el "producir conocimientos desde la experiencia, pero que apuntan a trascenderla" (2018, p. 75) integrando así una perspectiva pedagógica, política, social e histórica sobre las prácticas; convirtiéndose esta dimensión en el punto de partida y horizonte de la sistematización donde los participantes sean reflexivos y logren reconocerse como sujetos activos en la experiencia y la interroguen críticamente donde el espacio no solo sea un ejercicio descriptivo sino también transformadora.

Desde la mirada de Fals Borda (1988) respecto a la investigación acción participativa propone la noción de sujeto comprometido como condición epistemológica de la investigación, donde en este caso, el docente investigador no debe observar la realidad desde una posición neutral sino desde una mirada donde habita, padece y busca transformar dicha realidad. Estas formas de vincularse de manera subjetiva con el entorno no debe ser vista como un obstáculo frente a la objetividad del conocimiento sino que debe mirarse como la fuente de su pertinencia y su validez política; así pues desde el contexto del Nodo territorial Manrique, los docentes participantes no lo hicieron solo como meros informantes de un proceso de investigación externa sino más bien como docentes donde su experiencia de vida en el contexto de Manrique es una fuente clara de conocimiento situado, pues sus motivaciones para participar de dicho proceso parte del deseo de comprender mejor el territorio fortaleciendo a su vez sus prácticas y así avanzar en su crecimiento profesional y personal, dando cuenta de una subjetividad comprometida donde la IAP destaca este aspecto como punto de partida fundamental del proceso de investigación.



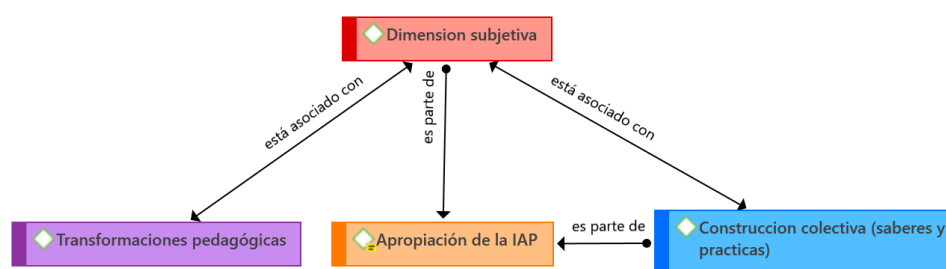
UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Hablando desde las pedagogías críticas y nombrando a Paulo Freire (1970) quien comprende la subjetividad como un campo en disputa donde los sujetos pueden asumir posiciones de adaptación pasiva a las condiciones de opresión, o pueden desarrollar una conciencia crítica que les permita reconocer esas condiciones, nombrarlas y actuar sobre ellas. La formación de esta concientización como denomina Freire a la conciencia crítica no se da de manera individual, sino fundamentalmente en el diálogo constante con otros. En este sentido, el espacio del Nodo Territorial Manrique se convirtió en un espacio de concientización colectiva al escuchar las voces de sus compañeros, reconocer problemáticas compartidas y construir juntos preguntas sobre el territorio, los docentes participantes fueron transformando su comprensión de sí mismos como sujetos pedagógicos y políticos.

En resumen, esta dimensión subjetiva hace referencia al conjunto de emociones, compromisos éticos, motivaciones y transformaciones que los docentes participantes experimentaron durante el proceso desarrollado en el nodo de investigación territorial incluyendo tanto la subjetividad individual como la intersubjetividad colectiva, pues este, como dice Jara (2018), es el suelo subjetivo desde el que brotan todas las demás categorías analíticas.

Figura 2

Relaciones alrededor de la categoría Dimensión Subjetiva (elaboración en Atlas.ti)



Esta dimensión subjetiva, como se ve en el mapa de relaciones generada por ATLAS. ti es la que conlleva mayor centralidad relacional pues está asociada con la construcción colectiva de saberes y prácticas partiendo de la apropiación IAP y las transformaciones pedagógicas que forman parte de un proceso más amplio que configura la experiencia del nodo de investigación territorial como lo es la sistematización de experiencias donde los participantes son los productores y



protagonistas del conocimiento que surge de la prácticas, análisis y construcciones colectivas con una mirada transversalizada desde las pedagogías críticas.

En el análisis de las entrevistas, la dimensión subjetiva se expresa por medio de las motivaciones pedagógicas y personales que llevaron a los y las docentes a participar del proceso, en la emociones y en las transformaciones generadas durante el proceso de participación del nodo que se evidencian en los relatos de los docentes, pues su decisión de participar no fue solamente por el interés curricular y/o técnico sino que estuvo atravesada por un compromiso ético con el territorio y con las comunidades que habitan.

La subjetividad es evidentemente manifestada por los docentes al no separar el desarrollo profesional del compromiso afectivo y político al participar en experiencias colectivas vinculan la escuela, como dice Jara Holliday (2018, p. 76) "con otras situaciones, saberes, acciones y emociones que son producto de otras experiencias" con expresiones como el interés por crecer profesional y personalmente" (Entrevistado 3) o "me gusta la investigación" (Entrevistado 6)

Uno de los momentos en el que la dimensión se hizo más evidente fue en el reconocimiento emocional realizado por los docentes sobre el territorio desde la mirada de otros docentes con manifestaciones como "Fue muy conmovedor conocer las visiones que otros docentes tienen de este territorio y surgió en mí una motivación para querer seguir conociéndolo" (Entrevistado 8) donde queda en evidencia que en el Nodo no solo se producen conocimientos sobre el territorio sino que a su vez se generan vínculos afectivos y compromisos renovados con el mismo, lo que da cuenta de una dimensión emocional como parte fundamental de la condición epistemológica de la Investigación Acción Participativa, que concibe el conocimiento como inseparable de las relaciones, las memorias y los afectos de quienes lo producen.

La transformación subjetiva más significativa quizás sea la expresada por el Entrevistado 8: "Se ha consolidado en mí el reto de usar la práctica pedagógica y la investigación como mecanismos de transformación de las realidades sociales del territorio. Creo que es una visión que antes no tenía y que ahora empiezo a incorporar en mi rol como docente." Este relato da cuenta de una transformación de un docente meramente transmisor a un docente investigador que parte de la motivación generada por las experiencias colectivas, situadas y afectivamente cargadas.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

En términos analíticos, la categoría de dimensión subjetiva permite leer la experiencia del Nodo no solo como un proceso de formación metodológica, sino como un espacio de construcción y reconstrucción de subjetividades docentes. En coherencia con los postulados de las pedagogías críticas, la escuela deja de ser un espacio neutro de transmisión para convertirse en un campo de disputa simbólica y de producción de sentidos, en el que los docentes asumen una posición ética y política frente a las realidades del territorio que habitan.

3.3.2. Construcción colectiva (saberes y prácticas)

La categoría de construcción colectiva de saberes y prácticas hace parte de la dinámica fundamental que transversaliza y articula la experiencia del nodo territorial en su totalidad como se evidencia en el mapa de relaciones dado por ATLAS. ti donde dicha categoría aparece asociada con la dimensión subjetiva como parte de los procesos de territorialidad y como aspecto fundamental de la apropiación de la IAP, pues su posición articuladora en el sistema de categorías creada no es casual pues la construcción colectiva es el eje fundamental del nodo de investigación, pues sin un trabajo colectivo no es posible que se dé la investigación territorial ni el nodo en los términos para los cuales fue creada.

Desde la sistematización de experiencias, Jara (2018) argumenta que la producción de conocimiento desde la práctica requiere de espacios colectivos de reflexión en los que los participantes puedan "reconstruir e interpretar la propia experiencia" (p. 128). por lo que no puede ser un ejercicio en solitario, pues requiere diálogo, escucha y análisis de perspectivas como sucedió en el nodo territorial, donde los y las docentes participantes aprendieron no solo sobre IAP sino también sobre el territorio y sus prácticas pedagógicas gracias al intercambio entre pares, pues esta forma de producir conocimientos, es la que Jara (2018) denomina como la construcción de saberes situados donde el conocimiento válido no solo se da desde la academia sino también en la experiencia de quienes trabajan y habitan el territorio.

La construcción colectiva como condición ética y epistemológica inseparable al enfoque de IAP, donde Fals Borda (1988) tenía claro que el proceso de investigación participativa no debe limitarse a que el investigador actúe como mero recolector de datos que vuelve al escritorio a interpretarlos, pues la construcción de conocimiento se debe dar en comunidad, pues esto permite una retroalimentación permanente entre acción y reflexión lo que se evidenció en el nodo en el



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

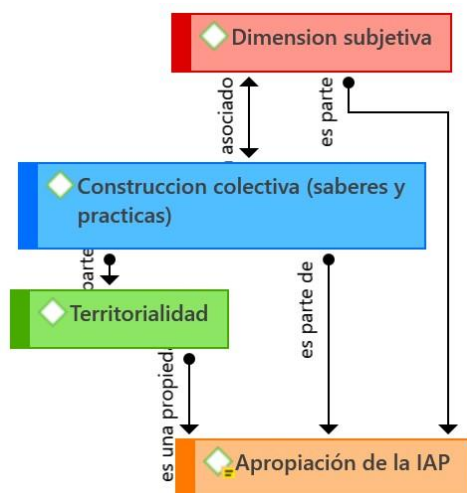
proceso de construcción colectiva de las preguntas problemáticas, las cuales no fueron diseñadas por el equipo coordinador sino que fueron formuladas a partir de las experiencias de los docentes en el territorio tras dialogar con los compañeros para finalmente, después de discusiones y acuerdos, construir las preguntas generadoras que orientaron las investigaciones en cada institución. Este proceso no es simplemente una técnica de participación; es una apuesta epistemológica que reconoce el saber docente como conocimiento legítimo y lo convierte en materia prima de la investigación.

Hablando desde las pedagogías críticas es fundamental retomar a Freire y a su concepto de dialogicidad (1970) cuando se habla de construcción colectiva, pues el diálogo no lo considera como una conversación cualquiera sino un proceso de co creación donde los sujetos participantes se reconocen mutuamente como personas capaces de conocer y transformar sus realidades, pues el diálogo implica horizontalidad y disposición para aprender del conocimiento del otro (humildad epistemológica) de manera conjunta con un compromiso de comprender críticamente el mundo que les rodea

Alfonso Torres Carrillo (2007), retomando a Freire, señala que el diálogo horizontal en las comunidades educativas no solo desarrolla conocimientos sino también vínculos de solidaridad y capacidades organizativas que facilitan el fortalecimiento del potencial transformador, lo que se hace evidente en el nodo, pues la construcción colectiva generó vínculos en los docentes participantes donde los docentes construyeron preguntas de investigación y lazos interinstitucionales que no existían.

Hablando en términos analíticos, esta categoría de construcción colectiva comprende dos dimensiones ligadas estrechamente: la epistémica por el proceso de construir, validar y circular conocimientos de manera compartida sin la lógica individualista que ronda en los procesos investigativos y la formación a los docentes y la dimensión práctica donde se da una transformación en las formas de planear, hacer, enseñar e investigar, lo que ocurre cuando los docentes articulan y cuestionan su prácticas con sus compañeros entorno a la comprensión que tienen del territorio. estas dos dimensiones se complementan, pues el saber colectivo enriquece la práctica y la práctica reflexionada fortalece el saber.

Figura 3



Esta categoría de construcción colectiva aparece en el mapa de relaciones de ATLAS. ti como una relación articuladora, pues es parte de la dimensión subjetiva si se comprende que la colectividad es fundamental para la transformación subjetiva y a su vez forma parte de los procesos de territorialidad y de apropiación de la IAP, lo cual revela pa una naturaleza transversalizadora de la construcción colectiva, pues no es una técnica o momento del proceso sino una dinámica que lo atraviesa en su totalidad.

Desde el momento en el que se creó el Nodo de investigación territorial en la reunión del 6 de marzo del año 2025 en la línea de investigación Alternativas Críticas en Educación del CIEP-ASDEM, la construcción colectiva fue el principio político y metodológico, pues el pensar en crear un espacio de investigación desde la IAP es en sí un acto colectivo donde docentes con contextos similares e intereses compartidos vieron la posibilidad de articularse con el fin de investigar el territorio desde la escuela. Este momento dió cuenta del inicio de un proceso colectivo donde se da una construcción de saberes por medio del diálogo y la construcción compartida de preguntas desde y para el territorio.

Durante la puesta en marcha de los talleres formativos, el trabajo en subgrupos fue la modalidad predilecta para la socialización y construcción en plenaria de las preguntas problémicas, pues esta no se hubiera dado sin este trabajo colectivo donde los y las docentes llegaron con percepciones individuales sobre el territorio que poco a poco se fue transformando en preguntas comunes que articulaban diferentes miradas desde las características compartidas en



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

el territorio, pues al reconstruir e interpretar las experiencias individuales, los participantes "son motivados a apropiarse críticamente de sus maneras de actuar, de pensar y de explicarse el mundo y su proceso" Jara Holliday (2018, p. 128), situación que se da en el nodo de investigación territorial, pues este se dio en colectivo donde los docentes reconocieron la importancia de este modo de investigar el territorio al afirmar que: "Nunca había hecho un ejercicio de investigación que fuera tan en colectivo" (Entrevistado 6) lo que demuestra la ruptura que propone el nodo en los procesos investigativos, pues la investigación no se limita a una institución o a un individuo sino que debe hacer parte de una construcción conjunta entre instituciones, disciplinas y experiencias.

La interdisciplinariedad se da como una dimensión central de la construcción colectiva: docentes de lengua castellana, ciencias naturales, ciencias sociales y otras áreas se unieron para abordar problemáticas comunes desde sus propias perspectivas, enriqueciendo el análisis y ampliando las posibilidades de intervención pedagógica. Este diálogo interdisciplinar es coherente con la visión epistemológica de la IAP, que reconoce que los problemas sociales no se agotan en una sola disciplina y que la transformación requiere de múltiples saberes articulados.

En los mapas de ATLAS.ti, la construcción colectiva aparece además vinculada a la apropiación de la IAP: son dos dimensiones que se co-constituyen. Los docentes aprendieron la IAP haciéndola colectivamente, y la práctica colectiva les permitió apropiarse de los principios epistemológicos de la IAP de manera conceptual y principalmente de manera vivencial. Esta relación entre categorías es uno de los hallazgos más importantes del análisis.

3.3.3. Apropiación de la Investigación Acción Participativa (IAP)

Esta categoría hace parte del eje metodológico y epistemológico de la experiencia, pues en el mapa relacional producido por ATLAS. ti esta recibe aportes de la construcción colectiva, la propiedad con la territorialidad y con la dimensión subjetiva, pues la IAP no es solo un método de investigación sino también una postura política y ética. lo que da cuenta de un Nodo de investigación que buscaba la apropiación de la IAP no se dio como un proceso de aprendizaje técnico sino como la transformación profunda en las formas como los docentes comprenden los procesos de investigación, construcción de conocimiento y su rol dentro del campo educativo como docentes.

Al hablar de una apropiación de la IAP es fundamental retomar a Orlando Fals Borda reconociéndolo como mayor precursor en América latina y comprendía la IAP como la respuesta



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

crítica al modelo de ciencia positivista, pues esta separa al sujeto del objeto de conocimiento donde las comunidades sólo son parte como fuente de datos para que los expertos académicos produzcan el saber; es así como Fals Borda (1988) propone una ciencia comprometida con la transformación social donde la acción y la investigación son inseparables en el proceso donde lo fundamental son las comunidades y no son vistas como objetos del proceso investigativo dándose una ruptura donde la investigación deja de ser un mero procedimiento técnico y se convierte en una práctica política orientada por el compromiso en pro de la emancipación de las comunidades.

Por otro lado, Freire (1970) aporta a la comprensión de la praxis como la unidad dialéctica entre reflexión y acción, pues para él la praxis posibilita la transformación social pues sin reflexión la acción se convierte en activismo ciego y sin la acción la reflexión lleva a un verbalismo vacío, por lo que propone un ciclo de observación que consiste en reflexión, acción y nueva reflexión que evita que el conocimiento se dé de manera desconectada de la realidad.

En el Nodo Territorial, este ciclo de la IAP se expresó en la estructura misma del proceso de los talleres formativos donde se alternaron momentos de reflexión frente a la IAP con los ejercicios prácticos de discusión y construcción colectiva de preguntas problémicas que se llevaron a las aulas y se llevaron nuevamente al Nodo como avances y discusiones que permitieron nuevas preguntas.

Al hablar desde la sistematización de experiencias es fundamental nombrar a Jara (2018) quien establece una relación de coherencia entre la sistematización de experiencias y la IAP pues las dos hablan de la importancia de la producción de conocimiento que trae las prácticas donde los participantes son los indicados para realizar la interpretación crítica donde la producción del conocimiento busca una acción transformadora. es así como la sistematización podría entenderse como un momento reflexivo dentro del ciclo nombrado anteriormente de la IAP pues es el espacio donde, en este caso los docentes dan espacio a la interpretación crítica de lo que se ha vivido para aprender del mismo y pensarse de manera proyectiva las nuevas acciones.

En términos de las pedagogías críticas latinoamericanas se habla de una noción de ecología de saberes para comprender la IAP desde el Sur, la cual es propuesta por Boaventura de Sousa Santos (2009) donde propone que el conocimiento científico occidental no es el único existente destacando múltiples formas de saber cómo el pedagógico, el indígena, el comunitario y el popular que históricamente han sido invisibilizados por la ciencia moderna y acá es donde aparece la



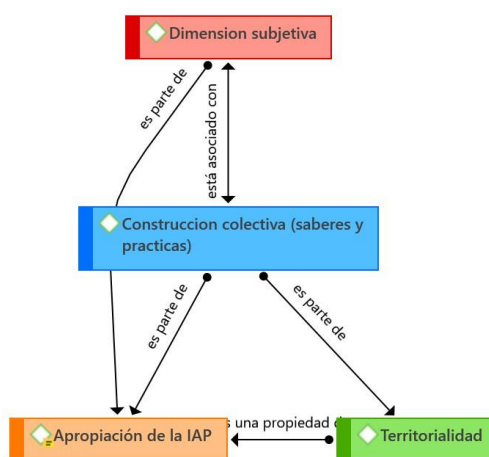
UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

ecología de saberes, pues esta implica el reconocimiento de las diversidades epistemológicas y las múltiples formas de conocimiento y es así como la IAP desde esta mirada privilegia y reconoce las experiencias de las comunidades y los pone a dialogar con marcos teóricos de investigaciones académicas. Es así como en el Nodo de investigación Territorial este diálogo logró evidenciarse al articular postulados de Fals Borda y Freire presentados en los espacios formativos y los conocimientos de los docentes frente al territorio, sus conflictos, dinámicas y potencialidades.

Esta categoría no hace alusión simplemente al aprendizaje de una metodología de investigación sino más bien, a un proceso de transformación y transición donde los docentes pasan de una mirada donde la investigación es vista sólo como un procedimiento técnico ajeno a sus prácticas a comprender la investigación como una dimensión conectada fundamentalmente con su labor pedagógica y su compromiso con el territorio. Dicho proceso de transformación no se da de manera inmediata no homogénea, se da de manera gradual por medio de las prácticas reflexivas donde se da un desplazamiento de la posición epistemológica del docente: de ejecutor de currículos diseñados por expertos, a investigador situado que produce conocimiento desde y para su comunidad.

Figura 4

Relaciones alrededor de la categoría Apropiación IAP (elaboración en Atlas.ti)



Esta categoría de apropiación de la IAP es el eje epistemológico y metodológico de la experiencia del Nodo de Investigación Territorial Manrique pues es parte de la construcción colectiva de saberes y prácticas y la territorialidad a su vez, hace parte de esta, lo que da cuenta de



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

un proceso pensado desde la IAP que en el contexto del nodo es una práctica completamente territorializada donde la dimensión subjetiva también está asociada con la apropiación de la IAP lo que destaca el proceso no por el orden técnico sino por el valor identitario y político.

Desde que el proceso inició la IAP fue el enfoque que se pensó para orientar el trabajo de Nodo de Investigación territorial como conmemoración del centenario de Orlando Fals Borda, quien fundó esta corriente en América Latina; aunque es importante resaltar que la apropiación de la IAP no se dio de manera homogénea ni lineal por parte de los participantes pero sí de manera gradual marcada por la discusión colectiva, la socialización desde lo conceptual y la puesta en práctica en el aula con reflexiones constantes sobre límites y posibilidades de este enfoque en el entorno escolar.

Durante el primer taller formativo, la IAP se presentó como un ciclo donde se articula análisis, acción, reflexión y transformación donde se invitó a los docentes a relacionar estos aspectos con sus prácticas educativas y sus realidades institucionales donde inicialmente se logró evidenciar un nivel de apropiación de la comprensión conceptual que se profundizó en los siguientes encuentros gracias a la pedagogía de la pregunta y la construcción colectiva de preguntas investigativas.

La construcción de las preguntas problema se logró consolidar como el momento más importante de la apropiación de la IAP donde se formularon las siguientes: "¿Cómo las prácticas pedagógicas de los docentes de la comuna 3 de Medellín refuerzan o transforman la estigmatización de Manrique?" o "¿Cómo colectivos de docentes investigadores del sector de Manrique promueven la no repetición de la historia del conflicto armado urbano, a través de la construcción de memorias colectivas?", pues con esto evidenciaron los principios de la IAP al plantearlas desde la participación colectiva, la contextualización y la acción transformadora inmersa; pues las preguntas no son sólo herramientas metodológicas sino enunciados políticos que nombran los territorios desde los conflictos reales desde las perspectivas de quienes lo habitan y lo trabajan.

Estos niveles de apropiación se evidencian en los testimonios de los docentes donde afirman que "Ha sido importante conocer la Investigación Acción Participativa como una alternativa de intervención en el territorio con planteamientos que emergen desde el mismo campo

social" (Entrevistado 2) y "La IAP y la pregunta problémica me ayudan a reconfigurar la manera de asumir la planeación pedagógica" (Entrevistado 4).



Esta diversidad de apropiaciones no indica inconsistencia, sino la riqueza de un proceso que permite a cada participante incorporar el enfoque desde su propia trayectoria y contexto, dando cuenta de que no se aplicó una metodología ajena al contexto, sino que se reconoció desde el inicio los procesos pedagógicos y los elementos investigativos propios de la IAP contextualizada que ya estaba siendo practicada en muchos casos sin llevar este nombre.

3.3.4. Territorialidad y lectura crítica del contexto

La categoría de territorialidad ocupa en el mapa relacional de ATLAS.ti una posición de doble pertenencia: es parte de la construcción colectiva de saberes y prácticas, y al mismo tiempo es una propiedad de la apropiación de la IAP, pues sin territorio no hay IAP posible en los términos que el Nodo propone y sin IAP, el territorio permanece como un escenario inmóvil que no logra convertirse en fuente de conocimiento pedagógico.

El territorio en este punto es comprendido como un espacio socialmente construido que está atravesado por diferentes relaciones de poder, identidades, memorias colectivas y diferentes disputas simbólicas donde Manrique no es únicamente en una delimitación administrativa y territorial de Medellín sino un territorio construido históricamente por los habitantes desde sus solidaridades, duelos y resistencias que sigue construyéndose desde sus aulas y en las prácticas cotidianas de sus territorios y comunidades.

Fals Borda (1988) ha sido reiterativo en afirmar que la investigación debe partir de las problemáticas reales y concretas de la comunidad en la que se desarrolla y producir conocimientos útiles para la comunidad que está en proceso de transformación lo que denominó una investigación territorializada donde los saberes producidos en los territorios responden a problemas que se expresan en estos, los cuales son compartidos por otras comunidades en condiciones similares.

Desde la mirada de Jara (2018) el territorio debe ser un factor dinamizador y movilizador de procesos de sistematización cuando se convierte en una categoría pedagógica y en un problema investigativo, lo que se da cuando los participantes reconocen el territorio como fuente de conocimiento, fuente de acción. Esto se evidencia en el nodo, pues los docentes pasaron a describir

a Manrique desde sus problemáticas y estigmas, a reconocer este territorio desde su resiliencia, capacidad de organización comunitaria y memoria.

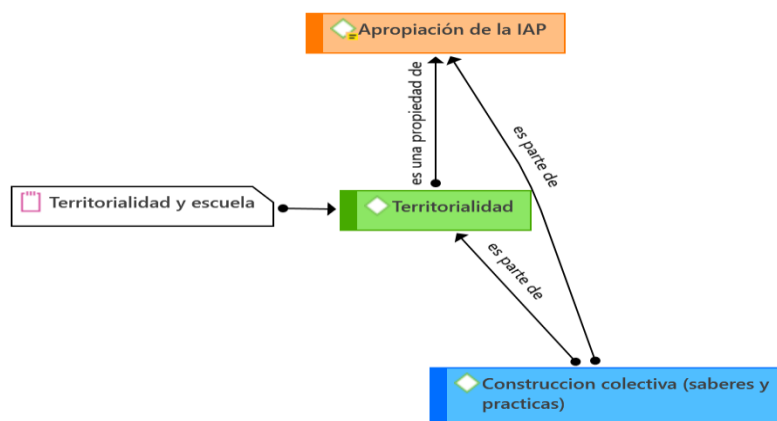


Desde Freire (1970) la territorialidad, desde una mirada de las pedagogías críticas se ve desde la noción de lectura del mundo donde invita a leer críticamente la realidad que nos rodea identificando injusticias, contradicciones y posibilidades de transformación por lo que es necesario que dicha lectura del territorio debe ocurrir desde un lugar concreto teniendo en cuenta sus conflictos, historias y sus habitantes. Torres Carrillo (2007) retoma dicho planteamiento desde el contexto de la educación popular latinoamericana afirmando que la escuela debe reconocer el territorio como fuente de conocimiento que forme sujetos críticos que nombren su realidad y actúen sobre esta. En el Nodo de investigación Territorial la lectura crítica se dió desde el momento inicial del proceso formativo con la caracterización de Manrique lo que se convirtió en el eje articulador de todas las preguntas generadoras construidas colectivamente.

La categoría de territorialidad comprende tres dimensiones interrelacionadas. La primera es la dimensión contextual: el territorio como escenario concreto de la experiencia educativa, con sus características sociales, culturales, históricas y geográficas específicas. La segunda es la dimensión epistémica: el territorio como fuente de conocimiento, como objeto de investigación y como marco de validez de los saberes producidos. La tercera es la dimensión política: el territorio como campo de disputa de sentidos, en el que la escuela y los docentes asumen una posición que puede ser de reproducción o de cuestionamiento de las relaciones de poder existentes. Las tres dimensiones son inseparables en la experiencia del Nodo: la territorialidad contextualizada alimenta la territorialidad epistémica, que a su vez orienta la territorialidad política de las prácticas pedagógicas.

Figura 5

Relaciones alrededor de la categoría Dimensión Subjetiva (elaboración en Atlas.ti)



Manrique, comuna 3 de Medellín, ha sido un territorio que históricamente ha sido marcado por el conflicto urbano, violencias estructurales y estigmatización barrial, realidades que se nombraron y reconocieron desde los primeros talleres del nodo, lo que dio pie a la construcción del horizonte problemático de la investigación donde los docentes reconocieron que estas dinámicas del territorio no son ajenas a las dinámicas y situaciones que se presentan en las aulas, pues estas la atraviesan, condicionan y muchas veces las definen, dando cuenta de un aula que se convierte en espacio de contención emocional que debe llevar a currículos que dialoguen con memorias de violencia y con procesos de resistencia comunitaria: todo esto hace del territorio una categoría pedagógica ineludible.

En el primer taller formativo se hicieron ejercicios de caracterización partiendo de la lectura colectiva del texto *Por un país al alcance de los niños* de Gabriel García Márquez donde de manera posterior los docentes describieron a Manrique con palabras como "resiliencia", "memoria", "resistencia" y "comunidad", pero también con términos como "estigma", "conflicto" y "fragmentación"; una doble caracterización que da cuenta de una comprensión del territorio desde su complejidad y contradicción que sirven como punto de partida para la investigación situada desde la IAP.

la estigmatización del territorio se dio como el eje temático más recurrente en las entrevistas realizadas y en las preguntas construidas de manera colectiva donde los docentes identificaron que estas narrativas han construido el imaginario social sobre el barrio, situación que se reproduce tanto fuera como dentro de la escuela y se refleja en los proyectos de vida y autoestima de los estudiantes y sus relaciones con el resto de la comunidad que quedó reflejado en uno de los entrevistados quien comenta: "La estigmatización de los habitantes del barrio por la



historia que carga de violencia han sido el foco de la discusión en el nodo y han atravesado las preguntas problematizadoras que deseamos contestar desde nuestro (Entrevistado 6).

Partiendo de esto el nodo propone una construcción de memorias colectivas como una estrategia investigativa y pedagógica pues en este espacio la memoria se concibe como una práctica política encaminada a la no repetición de la violencia y a la resignificación del territorio desde las voces de los habitantes que se evidenciaron en las cartografías, fanzines y propuestas de periodismo juvenil de algunos de los estudiantes de las IE participantes donde el territorio se convierte lentamente en objeto de indagación, de representación y de transformación.

Parafraseando a Jara Holliday (2018, p. 81), el territorio dejó de ser un factor irrelevante en el proceso pedagógico y se convirtió en un factor movilizador y dinamizador que permite proyectar la sistematización con mayores resultados y nuevas perspectivas. Esta resignificación del territorio como categoría pedagógica es uno de los aportes más relevantes de la experiencia del Nodo, tanto para los docentes participantes como para el campo académico de las pedagogías críticas e intervención socioeducativa.

La vinculación entre territorialidad y "Territorialidad y escuela" —referenciada en los mapas de ATLAS.ti— señala además que el territorio no es solo el barrio o la comuna, sino también la escuela como territorio: un espacio con su propia geografía de poder, sus propias memorias y posibilidades de transformación. La escuela territorial que propone el Nodo no es una escuela encerrada en sus muros, sino una institución sensible a las realidades del entorno y capaz de dialogar con ellas.

3.3.5. Transformaciones pedagógicas

Esta categoría en el mapa relacional generado por [ATLAS.ti](https://atlas.ti.com), es el punto de llegada visible del proceso: está asociada con la dimensión subjetiva y recibe los aportes de la construcción colectiva y de la apropiación de la IAP. Sin embargo, denominarla "punto de llegada" sería impreciso: las transformaciones pedagógicas son también un punto de partida, porque los cambios en las formas de enseñar e investigar retroalimentan permanentemente las otras dimensiones del proceso, generando nuevas subjetividades, nuevas construcciones colectivas y nuevas



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

apropiaciones del enfoque investigativo. En términos del ciclo de la IAP, las transformaciones pedagógicas son el momento de la acción que da inicio a un nuevo ciclo de observación y reflexión.

Jara (2018) habla de uno de los propósitos principales en la sistematización de experiencias que se centra en la identificación de las transformaciones que esta genera en las prácticas y las nuevas comprensiones de las personas que participan las cuales no son solamente conceptuales sino también prácticas e identitarias donde por medio de la sistematización estas transformaciones se hacen visibles identificando los momentos en los que pasaron, los factores que lo posibilitaron y las tensiones limitantes. Este trayecto en el nodo es realmente significativo, pues las transformaciones ocurrieron en múltiples niveles y a ritmos diferenciados, según la trayectoria previa de cada docente y las condiciones de cada institución.

Uno de los criterios más importantes para la IAP frente a la validez de un proceso investigativo son las transformaciones pedagógicas, pues como dice Fals Borda (1988) una investigación que no transforma la realidad que estudia, o cumple su propósito y en el contexto escolar se traduce en las acciones concretas sobre las transformaciones en las formas de enseñar. las relaciones restablecidas con los estudiantes y las nuevas miradas hacia los territorios.

Estas formas de comprender los procesos investigativos se conectan directamente con la visión Freireana de la educación donde la educación genuina debe llevar a una transformación y no hay transformación genuina sin hacer una reflexión crítica sobre la práctica. Todo lo anterior se logró evidenciar en el Nodo de Investigación Territorial al ser materializado en proyectos concretos como cartografías, huertas escolares, guías didácticas y periodismo juvenil donde se integraron las realidades de vida de los estudiantes con procesos de investigación territorial con los contenidos curriculares.

La noción de transformación pedagógica desde las pedagogías críticas remite a lo que Freire (1970) denomina como educación problematizadora que consiste en educar a partir de las realidades de los estudiantes y docentes con las contradicciones y preguntas que emergen del territorio, invitando a pensar críticamente estas experiencias para actuar sobre estas y transformarlas como polo opuesto de la educación bancaria, donde el fin principal es tratar a los estudiantes como meros recipientes pasivos a los que se les deposita contenido. Desde el nodo se logrado documentar transformaciones pedagógicas que van encaminadas a una educación problematizadora donde los docentes dejaron de organizar su planeación en torno a contenidos

abstractos y comenzaron a hacerlo alrededor de preguntas generadoras vinculadas al territorio que llevan a los estudiantes a ser investigadores activos de su propia realidad.

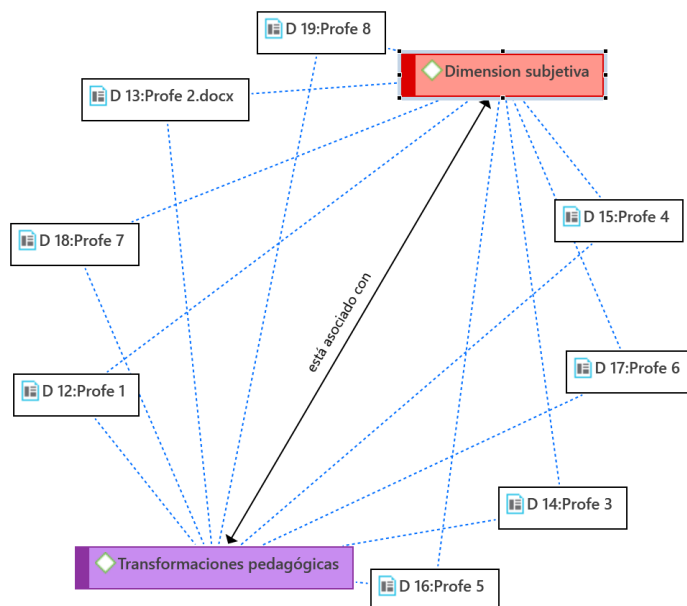


Desde la Educación Popular Latinoamericana, Torres Carrillo (2007) habla de prácticas pedagógicas alternativas a las formas de enseñanza que buscan formar sujetos críticos con intención política donde se logren generar condiciones para que los sujetos se reconozcan como capaces de conocer, de nombrar y de transformar su realidad.

Partiendo de lo anterior, las transformaciones pedagógicas que se dieron en el nodo van encaminadas hacia prácticas pedagógicas alternativas donde el territorio y la escuela se articulan con los procesos de investigación participativa.

Figura 6

Relaciones alrededor de la categoría Transformaciones pedagógicas (elaboración en Atlas.ti)



La categoría de transformaciones pedagógicas hace parte en el mapa de relaciones elaborado con ATLAS.ti, en el punto de llegada del proceso: está asociada con la dimensión subjetiva, recibe los aportes de la construcción colectiva de saberes y prácticas y de la apropiación de la IAP, y se expresa en cambios concretos en las formas de planear, enseñar e investigar que



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

los docentes reportan al final de su trayecto por el Nodo. Esta posición "de salida" no implica linealidad: las transformaciones pedagógicas retroalimentan permanentemente las otras categorías, generando un ciclo de reflexión y acción coherente con la lógica de la IAP.

Las transformaciones pedagógicas que dan cuenta la experiencia del nodo se pueden evidenciar de 3 formas: en la planeación curricular, las prácticas de aula y el rol docente. En las primeras, los docentes participantes manifiestan cambios en la forma de estructurar las unidades didácticas, donde las preguntas problémicas se convierten ejes articuladores del proceso de enseñanza y aprendizaje que se confirma con el aporte del Entrevistado 4: "La IAP y la pregunta problémica me ayudan a reconfigurar la manera de asumir la planeación pedagógica" donde la pregunta se convierte en parte fundamental para los aprendizajes.

En lo relacionado con las prácticas en el aula, estas se logran evidenciar al momento de realizar proyectos pedagógicos donde se articularon los contenidos pedagógicos con la investigación territorial como por ejemplo el docente de la IE Manuela Beltrán desarrolló con sus estudiantes un proceso de reflexión crítica sobre el modelo de ciudad a través de la huerta escolar y las prácticas agroecológicas, produciendo fanzines y guías didácticas que transversalizaron la literatura, las ciencias agrícolas y las problemáticas urbanas, la docente de la IE La Mesa articuló cartografías barriales con herramientas de inteligencia artificial para recrear espacios del barrio desde una perspectiva transformadora, los docentes de las IEs Las Nieves y San Lorenzo diseñaron una ruta metodológica que proyectaba la creación de un medio de comunicación escolar alimentado por un grupo de periodismo juvenil comunitario. Todo lo anterior da cuenta de nuevas formas de los docentes en sus prácticas mediadas por la investigación y el conocimiento y reconocimiento del territorio donde el docente como investigador de manera conjunta con los estudiantes, aprende y enseña desde y para el territorio compartido.

Desde el rol docente los cambios se centran en las dimensiones identitarias y éticas que trascienden lo metodológico. Uno de los testimonios más significativos es el del Entrevistado 8, quien señala que el proceso del Nodo fortaleció en él "el reto de usar la práctica pedagógica y la investigación como mecanismos de transformación de las realidades sociales del territorio", reconociendo que se trata de "una visión que antes no tenía". Esta afirmación da cuenta de un cambio importante donde la docencia ya no se concibe como una profesión técnica de transmisión de contenidos, sino como una práctica política orientada a la transformación social.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ

En esta categoría se logró evidenciar que los docentes participantes no sólo transformaron sus prácticas actuales, sino que expresaron el deseo de replicar estos aprendizajes en otros espacios y de convocar a más colegas e instituciones al proceso.

Codificación Selectiva

Este paso de codificación consiste en integrar y definir claramente las categorías alrededor de una categoría central que da coherencia al conjunto de análisis sustentado en los datos de las entrevistas. Se realizaron dos ejercicios que arrojaron una explicación y teorización viable de la experiencia del Nodo. El primer ejercicio dio como resultado una categoría amplia que denominamos *“Subjetividad crítica en docentes desde la investigación escolar territorializada”* donde el foco es la subjetividad de los participantes, es decir, docentes con carácter crítico e investigativo. Esta se considera como clave para crear e identificar posibilidades de actuar socialmente en los espacios vitales (trabajo y vivienda). La segunda categoría la nombramos *“Posibilidades de transformaciones sociales desde la práctica docente en el territorio”* donde la centralidad está en las condiciones de posibilidad de los docentes participantes del Nodo en actuar como sujetos comprometidos con sus espacios de trabajo y el de las comunidades con las que trabaja y convive. Las dos categorías se complementan y pueden facilitar una interpretación crítica de la experiencia y crear posibilidades de creación de saberes que se siguen construyendo en cada una de las sesiones que el nodo desarrolla.

3.4. Reflexión sobre aprendizajes y tensiones

Durante el proceso de sistematización de la experiencia del nodo de investigación territorial se logran identificar tanto aprendizajes significativos como tensiones crecientes como el reconocimiento del territorio como apoyo significativo en la construcción y resignificación del espacio académico escolar y el trabajo colectivo, generando una resignificación en las prácticas docentes y pedagógicas logrando destacarse como procesos relevantes, significativos y positivos que van en pro de una transformación social transversalizada por la IAP como enfoque metodológico que articula la investigación, el componente social y la educación. Sin embargo, también emergen tensiones relacionadas con las condiciones institucionales en las que se desarrolla la práctica docente. Entre ellas, se identifican limitaciones de tiempo, exigencias



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

curriculares estandarizadas y dificultades para sostener procesos colectivos en el largo plazo y si bien las tensiones existentes pueden limitar en cuenta medida las transformaciones que los docentes quieren generar en sus entornos, estas no deben verse como obstáculos limitantes sino más bien, como elementos que permiten dejar en evidencia los desafíos y necesidades de transformación en términos educativos que requieren los contextos escolares para realizar un cambio con impacto real y significativo en los territorios que se habitan desde la labor docente.

3.5. Reflexión educativa o pedagógica

La experiencia del Nodo de Investigación Territorial Manrique permite plantear una reflexión pedagógica orientada a la reconfiguración de la escuela como un espacio de producción de conocimiento situado y transformación social: En primer lugar, se reafirma la necesidad de avanzar hacia una educación contextualizada, en la que el territorio se convierta en un eje estructurante del currículo. Esto implica reconocer las realidades sociales de los estudiantes como punto de partida para los procesos de enseñanza y aprendizaje; en segundo lugar, la experiencia evidencia la importancia de fortalecer la formación docente en investigación, promoviendo el desarrollo de competencias investigativas que permitan integrar la indagación al aula. Asimismo, se destaca el valor del trabajo colectivo como estrategia para la construcción de comunidades pedagógicas críticas, capaces de reflexionar sobre su práctica y generar propuestas de transformación.

Finalmente, la articulación entre educación e investigación desde la perspectiva de la Investigación Acción Participativa permite comprender la escuela como un espacio de acción política, en el que es posible contribuir a la construcción de subjetividades críticas y al fortalecimiento del tejido social. En este sentido, la experiencia sistematizada no solo aporta aprendizajes para los docentes participantes, sino que también ofrece elementos para repensar la educación en contextos urbanos, desde una perspectiva crítica, situada y transformadora.

Capítulo IV: Conclusiones y comunicación de aprendizajes



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ

4.1. Conclusiones

La sistematización crítica de la experiencia del Nodo de Investigación Territorial Manrique permite afirmar que el proceso no solo cumplió con el alcance propuesto, sino que generó aprendizajes que trascienden los límites de la iniciativa y aportan al campo más amplio de la investigación escolar con enfoque territorial y perspectiva crítica. Comprender estos aprendizajes exige leerlos desde el lugar concreto en que emergieron: la Comuna 3 de Medellín, un territorio históricamente atravesado por el conflicto armado urbano, la estigmatización barrial y las profundas capacidades de resistencia y organización comunitaria que sus habitantes han construido a lo largo de décadas. Es esa doble condición —de territorio marcado por la violencia y habitado por la resiliencia— la que dio al Nodo su horizonte problemático y su razón de ser.

Una primera conclusión fundamental refiere a las condiciones que hicieron posible la experiencia. El Nodo no emergió de manera espontánea ni aislada: su origen estuvo determinado por la convergencia de condiciones territoriales, institucionales y pedagógicas específicas de Manrique. La historia del barrio, con sus memorias de conflicto, sus estigmas heredados y sus procesos de resistencia comunitaria, proveyó el material vivo desde el cual los docentes construyeron sus preguntas investigativas. No fue casual que estas apuntaran a interrogar cómo las prácticas pedagógicas refuerzan o transforman la estigmatización de Manrique, y cómo los docentes pueden promover la no repetición de la historia del conflicto armado urbano, a lo cual, este giro es coherente con lo que Wacquant (2013) denomina “estigmatización territorial: el proceso por el cual el barrio mismo se convierte en fuente de identidad negativa que sus habitantes deben gestionar en todas sus interacciones sociales, incluidas las escolares, y que la escuela puede reproducir o disputar desde sus prácticas cotidianas” a través de la construcción de memorias colectivas, ya que ésta orientación dialoga con lo que Jelin (2012) denomina los “trabajos de la memoria: procesos activos, colectivos y políticamente situados mediante los cuales las comunidades que han vivido la violencia construyen sentido sobre el pasado para intervenir el presente y proyectar un futuro distinto”. Estas preguntas no son abstracciones académicas: son enunciados políticos que nacen de vivir, trabajar y enseñar en un territorio que la ciudad ha mirado históricamente con desconfianza. Que las tres palabras de mayor frecuencia en las entrevistas sean nodo, territorio e investigación —las mismas que nombran la experiencia— evidencia que los docentes internalizaron el proceso como propio, como algo que habla de su realidad concreta y no de una metodología importada desde afuera.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Una segunda conclusión concierne a la naturaleza multidimensional de las transformaciones generadas en los docentes participantes, que responde directamente al propósito de identificar tensiones, aprendizajes y cambios en las prácticas docentes investigativas. En el primer taller formativo, al caracterizar a Manrique colectivamente, los docentes lo describieron con palabras como resiliencia, memoria, resistencia y comunidad, pero también con términos como estigma, conflicto y fragmentación. Esa doble caracterización no fue retórica: marcó el punto de partida de un proceso en el que el territorio dejó de ser el escenario pasivo de la enseñanza para convertirse en su objeto y su razón. Las transformaciones que esto generó abarcaron tres dimensiones interrelacionadas: la planeación curricular, las prácticas de aula y el rol docente como sujeto político. En la planeación, los participantes transitaron de estructuras organizadas en torno a contenidos abstractos hacia unidades articuladas por preguntas generadoras vinculadas a las problemáticas concretas de la comuna. En las prácticas de aula, esta transformación se materializó en proyectos pedagógicos que pusieron a dialogar los contenidos curriculares con la realidad del barrio: cartografías barriales que resignificaron espacios de Manrique desde una perspectiva transformadora, huertas escolares y fanzines que articularon la literatura, las ciencias agrícolas y las problemáticas urbanas de la comuna, y rutas de periodismo juvenil comunitario que dieron voz a los propios estudiantes como narradores de su territorio. En el plano identitario, la transformación más profunda fue ética y política: varios docentes reconocieron haber transitado de una concepción técnica de su labor hacia la comprensión de la docencia como práctica orientada a la transformación social del territorio que habitan y trabajan. Enseñar en Manrique dejó de ser, para quienes participaron del Nodo, un oficio neutral frente a la historia del barrio.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Estas transformaciones, sin embargo, no fueron homogéneas ni lineales, y reconocerlo fortalece la validez de la experiencia. La tensión entre una concepción técnica y una concepción crítica de la investigación estuvo presente a lo largo del proceso, y la apropiación del enfoque IAP ocurrió de manera gradual y diferenciada según la trayectoria previa de cada docente y las condiciones particulares de cada institución de la comuna. A ello se sumaron la dificultad de sostener el ritmo investigativo frente a la carga laboral docente y los tiempos institucionales, y la heterogeneidad en los niveles de participación entre los integrantes del Nodo. Una tensión adicional fue la resistencia institucional que en algunos momentos generó abordar temas sensibles como el conflicto armado urbano y la estigmatización territorial dentro del espacio escolar. Tratar estas temáticas desde el aula implica cuestionar narrativas instaladas en la propia cultura institucional de los establecimientos educativos, lo que en ciertos momentos tensionó la relación entre el horizonte investigativo del Nodo y las lógicas administrativas de las instituciones participantes. Lejos de debilitar la experiencia, esta tensión confirma que el Nodo tocó lugares reales y sensibles de la vida escolar en Manrique, lo cual habla de su pertinencia. Nombrar estas tensiones no debilita la experiencia; por el contrario, la sitúa en la complejidad real de enseñar en contextos de alta vulnerabilidad social como el de la Comuna 3, y la hace más transferible a otros territorios que reconozcan de antemano estas condiciones estructurales.

A partir de estas transformaciones y de las tensiones que las acompañaron, es posible identificar los aportes conceptuales que la experiencia realiza al campo académico. El primero es la demostración empírica de que la IAP es viable y fértil en el contexto escolar urbano de territorios estigmatizados, superando su aplicación tradicional en comunidades rurales o movimientos sociales de base. El segundo es la consolidación del concepto de docente investigador territorializado como figura epistemológica y política diferenciada: no quien investiga sobre el territorio desde afuera, sino quien lo habita, lo padece y se compromete con su transformación desde el aula. El tercero es el aporte a la sistematización de experiencias como práctica que, cuando se ejerce desde la IAP con anclaje territorial explícito, produce transformaciones subjetivas e institucionales verificables en quienes participan, y no solo conocimiento descriptivo sobre lo vivido. Estos aportes ubican la experiencia de Manrique en diálogo directo con el pensamiento pedagógico crítico latinoamericano y con el campo de la intervención socioeducativa.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Este horizonte conceptual no habría sido posible sin el trabajo colectivo e interdisciplinar que constituyó el eje metodológico y político del Nodo. La articulación entre docentes de distintas áreas e instituciones educativas de la comuna demostró ser una condición epistemológica sin la cual la producción de conocimiento situado sobre el territorio no es posible en los términos que la IAP propone. La participación conjunta de docentes de lengua castellana, ciencias naturales, ciencias sociales y otras áreas permitió abordar las problemáticas de Manrique desde múltiples perspectivas, enriqueciendo el análisis de maneras que ninguna institución habría podido alcanzar de manera aislada. Que varios participantes afirmaran nunca haber realizado un ejercicio investigativo tan colectivo revela que la fragmentación entre instituciones educativas de la misma comuna ha sido un obstáculo histórico para la comprensión integral del territorio, y que la ruptura propuesta por el Nodo frente a esa cultura de aislamiento es en sí misma uno de sus aportes prácticos más concretos.

Todo lo anterior permite concluir que el alcance de la investigación fue cumplido y que la experiencia es replicable, siempre que se comprendan con claridad qué elementos son transferibles y cuáles son propios e irrepetibles del contexto de Manrique. La memoria del barrio, sus resistencias comunitarias y su identidad territorial son fuentes de validez que no pueden trasladarse mecánicamente a otros contextos. Los elementos que sí son transferibles son las condiciones mínimas que hicieron posible el proceso: la existencia de un colectivo docente con voluntad de investigar su propio territorio, un enfoque epistemológico que reconozca el saber docente como conocimiento legítimo, una estructura de acompañamiento metodológico sostenido, articulación interinstitucional que supere el aislamiento de cada establecimiento educativo, y la presencia de problemáticas territoriales que funcionen como movilizadores genuinos del proceso. Estos elementos pueden orientar iniciativas similares en otros territorios de Medellín y del país que compartan condiciones análogas de estigmatización, conflicto urbano y resistencia comunitaria.

4.2. Recomendaciones

Las conclusiones anteriores orientan un conjunto de recomendaciones concretas, ancladas en los aprendizajes de la experiencia vivida en la Comuna 3, y organizadas en coherencia con el recorrido argumentativo trazado.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

La primera y más inmediata es la continuidad del proceso en los términos ya planeados. Los avances logrados en 2025 en Manrique —la construcción colectiva de preguntas problemáticas sobre la estigmatización y la memoria del conflicto, la vinculación de nuevas instituciones educativas de la comuna y el respaldo de MOVA— constituyen una base sólida que no puede interrumpirse sin riesgo de perder el capital organizativo y subjetivo acumulado. Sostener los encuentros interinstitucionales proyectados para 2026, acompañar a los docentes en la profundización de sus proyectos pedagógicos en el aula y sistematizar los nuevos avances son condiciones indispensables para que las voces del territorio y los procesos de transformación en curso continúen siendo visibilizados.

De manera paralela, se recomienda avanzar hacia la institucionalización formal del Nodo, de manera que la iniciativa trascienda la voluntad individual de sus docentes fundadores y se convierta en una política de formación e investigación docente reconocida por las instituciones educativas de la comuna y respaldada estructuralmente por la Secretaría de Educación de Medellín. Que una ciudad como Medellín cuente con un espacio de investigación escolar territorializada en una de sus comunas históricamente más complejas representa una oportunidad que merece respaldo institucional sostenido y recursos garantizados, condición sin la cual la sostenibilidad del proceso dependerá siempre de la voluntad y la energía de quienes lo protagonizan.

En cuanto al alcance del proceso, se recomienda diseñar una fase que vincule formalmente a los estudiantes de las instituciones de la comuna como sujetos activos y coinvestigadores de su propio territorio. Los proyectos de cartografía barrial, periodismo juvenil y producción de fanzines ya muestran el camino: los estudiantes de Manrique no son receptores pasivos de una educación sobre su barrio, sino potenciales productores de conocimiento sobre él. El impacto potencial de este paso trasciende lo metodológico: cuando los estudiantes de Manrique asumen el rol de investigadores de su propio barrio, transforman la relación que tienen consigo mismos como habitantes de un territorio históricamente estigmatizado. Investigar el barrio desde la escuela puede contribuir a la resignificación de la identidad territorial de los jóvenes, fortalecer sus proyectos de vida y generar vínculos más sólidos entre la institución educativa y la comunidad que la rodea. Ampliar la participación hacia familias y líderes comunitarios no sería solo una estrategia metodológica, sino un acto político de reconocimiento de que el conocimiento sobre Manrique le pertenece a quienes lo habitan.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Desde una perspectiva de escalamiento, la experiencia de Manrique sugiere la pertinencia de impulsar nuevos nodos de investigación en otras comunas de Medellín y del país que compartan condiciones similares de estigmatización, conflicto urbano o exclusión estructural. Estos nuevos nodos no deberían operar de manera aislada entre sí, sino articularse en una red correlacionada que dialogue desde sus particularidades territoriales hacia la construcción de un campo común de saber sobre investigación escolar crítica en contextos urbanos. Esta red ampliaría el alcance de la iniciativa, permitiría que el saber producido en Manrique sobre la memoria del conflicto y la resignificación territorial dialogue con saberes producidos en otros territorios, y acercaría a nuevos actores —universidades, organizaciones comunitarias, colectivos culturales— que enriquezcan los procesos desde sus propios conocimientos y perspectivas.

Para robustecer el rigor de futuras fases investigativas, se recomienda complementar el enfoque cualitativo de la IAP con un diseño metodológico mixto. Un estudio de caso múltiple con componente cuantitativo resultaría pertinente en el contexto de Manrique, pues permitiría medir —en paralelo a la profundidad interpretativa del enfoque actual— indicadores educativos concretos como la transformación en los proyectos de vida de los estudiantes de la comuna, la convivencia escolar, la permanencia estudiantil y el desarrollo de competencias ciudadanas. Esta complementariedad ampliaría la capacidad de la experiencia para incidir en decisiones de política educativa con evidencia verificable, y permitiría comparar el impacto del proceso de Manrique con iniciativas similares en otros territorios.

Finalmente, se recomienda la creación de un repositorio o archivo vivo que preserve las producciones colectivas del Nodo como patrimonio del territorio y de sus instituciones educativas: las preguntas problémicas construidas colectivamente, los materiales pedagógicos elaborados, las cartografías, los fanzines, las guías didácticas, los registros de talleres y los testimonios de los docentes participantes. Esta memoria sistematizada garantizaría la continuidad del proceso ante posibles cambios en la composición del equipo y convertiría a la Comuna 3 en un referente consultable para otras comunidades educativas, contribuyendo a la construcción de un campo de saber sobre investigación escolar territorial que reconozca el conocimiento producido desde territorios como Manrique como saber situado, legítimo y políticamente necesario.

Referencias

ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (Año). *ATLAS.ti (Versión)* [Software de



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

análisis de datos cualitativos]. <https://atlasti.com/>

Fals Borda, O. (1988). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla: por la praxis*. Tercer Mundo.

Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo del Hombre Editores.

Franco Silva, F. J. (2008). *Construcción cultural del territorio desde lo popular: cotidianidad y proyectos de futuro en Bogotá y Soacha*. Escuela Superior de Administración Pública (ESAP).

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Friese, S. (2019). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti* (3rd ed.). SAGE Publications.

García Márquez, G. (1996). *Por un país al alcance de los niños*. Villegas Editores.

Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes: Del derecho de la ciudad a la revolución urbana* (J. Madariaga, Trans.). Ediciones Akal.

Jara Holliday, Ó. (2018). *Sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles* (4.^a ed.). ALFORJA.

Jelin, E. (2012). *Los trabajos de la memoria* (2.^a ed.). CLACSO.
(https://books.google.com.co/books?id=QbyREAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

Llanos-Hernández, Luis. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 7(3), 207-220. Recuperado en 03 de mayo de

2026, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722010000300001&lng=es&tlng=es.



- Nidelcoff, M. T. (1994). *¿Maestro pueblo o maestro gendarme?* (7.^a ed.). Ecoe Ediciones.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social* (J. G. Gandarilla Salgado, Ed.). Siglo XXI.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia
- Torres Carrillo, A. (2007). *La educación popular: trayectoria y actualidad*. El Búho.
- Wacquant, L. (2013). *Los condenados de la ciudad: Gueto, periferias y Estado*. Siglo XXI Editores. (https://www.akal.com/libro/los-condenados-de-la-ciudad_52918/)