

SAN LUIS: MEMORIA, IDENTIDAD Y NARRATIVAS HISTÓRICAS DESDE EL AULA. UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA SIGNIFICATIVA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA HISTORIA REGIONAL Y LA CULTURA DE PAZ EN LA RURALIDAD COLOMBIANA

Diana Stephanny Palacios González¹

dianapalacios20852@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9321-0249>

**Servicio Nacional
de Aprendizaje (SENA)
Neiva, Huila
Colombia**

Alex Claros Cabrera²

claros9006@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8746-8439>

**Institución Educativa
San Luis Beltrán
Neiva, Huila
Colombia**

Recibido: 09/01/2026

Revisado: 12/02/2026

Aprobado: 16/03/2026

RESUMEN

Este artículo presenta la experiencia pedagógica significativa *"San Luis: memoria e identidad, construcción de narrativas históricas desde el aula"*, desarrollada en la Institución Educativa San Luis Beltrán, ubicada en zona rural del municipio de Neiva (Huila), como respuesta al desinterés estudiantil por las Ciencias Sociales y al bajo desempeño evidenciado en las pruebas de Estado ICFES durante los últimos cinco años. La experiencia se enmarcó en la Investigación-Acción Educativa (IAE), siguiendo el ciclo de planificación, acción, observación y reflexión propuesto por Lewin (1946) y desarrollado en el contexto escolar por Elliott (1990) y Freire (1970, 1997). Para el diagnóstico se emplearon técnicas cualitativas como entrevistas semiestructuradas, relatos orales y observación participante, aplicadas con estudiantes, familias y líderes

¹ Instructora de Inglés en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), Neiva, Huila. Colombia. Candidata a doctora de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" subdirección de investigación y postgrado Rubio -Táchira. Venezuela. Línea de Investigación: Realidades Didácticas de la Carrera Docente.

² Docente de Ciencias Sociales en la Institución Educativa San Luis Beltrán, Neiva, Huila. Colombia. Candidato a doctor de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" subdirección de investigación y postgrado Rubio -Táchira. Venezuela. Línea de Investigación: Realidades Didácticas de la Carrera Docente.

comunitarios. El diseño de la experiencia integró estrategias lúdico-pedagógicas como juegos de rol histórico, dramatizaciones, murales y líneas del tiempo vivas, articuladas con la historia regional huilense en el plan de área de Ciencias Sociales de séptimo grado, e incluyó una salida pedagógica al Parque Arqueológico de San Agustín, la entrevista a un líder indígena del pueblo Pijao y el uso de la maleta didáctica del Banco de la República. La evaluación de los resultados se realizó mediante el análisis de diarios de campo elaborados por los estudiantes, conversatorios de reflexión colectiva con el grupo y las familias, y un conversatorio comunitario titulado *"Nuestra Historia, Raíces y Perspectivas del Pueblo Sanluisense"*, en el que la comunidad se reconoció como productora de saber histórico. La discusión de los hallazgos evidencia que la historia regional, abordada desde la IAE y el diálogo pedagógico, fortalece el pensamiento histórico, activa el sentido de pertenencia territorial y transforma las prácticas de enseñanza, constituyéndose en un modelo replicable para contextos rurales con características similares.

Palabras clave: experiencia pedagógica significativa, ciencias sociales, historia regional.

**SAN LUIS: MEMORY, IDENTITY, AND HISTORICAL NARRATIVES
FROM THE CLASSROOM A SIGNIFICANT PEDAGOGICAL EXPERIENCE
FOR STRENGTHENING REGIONAL HISTORY
AND A CULTURE OF PEACE IN RURAL COLOMBIA**

ABSTRACT

This article presents the significant pedagogical experience *"San Luis: Memory and Identity, Construction of Historical Narratives from the Classroom"*, developed at the Institución Educativa San Luis Beltrán, located in a rural area of the municipality of Neiva (Huila), as a response to students' lack of interest in Social Sciences and the low performance evidenced in the ICFES state examinations over the last five years. The experience was framed within Educational Action Research (EAR), following the cycle of planning, action, observation, and reflection proposed by Lewin (1946) and developed in the school context by Elliott (1990) and Freire (1970, 1997). For the diagnostic phase, qualitative techniques were used, including semi-structured interviews, oral narratives, and participant observation, applied with students, families, and community leaders. The design of the experience integrated play-based pedagogical strategies such as historical role-playing games, dramatizations, murals, and living timelines, articulated with the regional history of Huila within the seventh-grade Social Sciences curriculum, and

included a field trip to the San Agustín Archaeological Park, an interview with an indigenous leader of the Pijao people, and the use of the Banco de la República's educational resource kit. The evaluation of results was carried out through the analysis of field journals written by students, collective reflection sessions with the group and families, and a community forum titled *"Our History, Roots and Perspectives of the People of San Luis"*, in which the community recognized itself as a producer of historical knowledge. The discussion of findings shows that regional history, approached through EAR and pedagogical dialogue, strengthens historical thinking, activates a sense of territorial belonging, and transforms teaching practices, establishing itself as a replicable model for rural contexts with similar characteristics.

Keywords. Significant Pedagogical Experience, Social Sciences, Regional History.

"PROFE, ¿OTRO TALLER?"

La pregunta llegó desde el fondo del aula, lanzada con ese desgano particular que no es pereza sino desencanto. Quien la hizo no lo sabía, pero en esas cuatro palabras cabía todo: la distancia entre lo que se enseña y lo que se vive, entre el currículo y el territorio, entre la escuela y San Luis.

San Luis es un corregimiento de vocación ganadera enclavado en la ruralidad de Neiva, un lugar donde la tierra guarda memoria de la violencia de los años sesenta y donde la presencia de grupos armados dejó heridas que el tiempo no ha cerrado del todo. En ese contexto, la escuela no puede darse el lujo de enseñar como si el mundo comenzara y terminara en el libro de texto. Y sin embargo, los resultados de las pruebas de Estado ICFES en los últimos cinco años muestran dificultades persistentes en Ciencias Sociales, acompañadas de un desinterés que no es casual: es el síntoma de

una ruptura entre lo que se enseña y lo que los estudiantes reconocen como propio. La pregunta del estudiante del fondo no era una queja menor. Era un diagnóstico.

Desde esa fractura nace la pregunta que atraviesa toda esta experiencia: ¿cómo devolverle el sentido a las Ciencias Sociales en una escuela rural marcada por el abandono histórico, la violencia y el olvido? No como ejercicio retórico, sino como urgencia pedagógica real. Porque en San Luis, la memoria no es un contenido que se enseña: es una necesidad vital. Es el camino para que los estudiantes comprendan de dónde vienen, reconozcan el presente que habitan y se atrevan a imaginar futuros posibles.

De esa urgencia nace la experiencia pedagógica significativa "San Luis: Memoria, Identidad y Narrativas Históricas Desde el Aula": una apuesta por resignificar la enseñanza de las Ciencias Sociales desde el reconocimiento del territorio y la historia local, por transformar al estudiante de receptor pasivo en protagonista de su propio conocimiento, y por convertir el aula en un espacio donde leer, escribir y pensar críticamente sean actos conectados con la vida. Una apuesta, en últimas, por construir desde la ruralidad colombiana una cultura de paz que hunda sus raíces en la memoria colectiva y la identidad sanluisenseña.

EL TERRITORIO COMO PUNTO DE PARTIDA

Antes de hablar de lo que se hizo en el aula, hay que entender dónde está esa aula. San Luis no es un dato geográfico: es un territorio con memoria propia, con heridas que no cierran solas y con una generación de estudiantes que crecen sobre esa historia sin saber del todo que la cargan. Pensar la construcción de una ciudadanía para la paz desde la ruralidad, como advierte el propio marco de esta propuesta, es un ejercicio colectivo, pero también un reto de introspección individual, pues implica la transformación y en muchos casos la deconstrucción del ser. Aquí, esa deconstrucción no empieza en los libros: empieza en reconocer que la violencia de los años sesenta, las autodefensas de los ochenta y el control territorial ligado al cultivo de coca no son capítulos cerrados de un manual de historia, sino el suelo que pisan estos estudiantes cada mañana cuando caminan hacia la escuela.

Fue esa conciencia territorial la que obligó a hacerse una pregunta diferente. No ¿cómo enseño historia? sino ¿qué historia merece ser enseñada aquí, y para qué? Siguiendo a Colmenares (1975), esta experiencia pedagógica propone reconstruir la historia desde las particularidades locales y regionales, desde la visión de los "perdedores", de los silenciados por la historia oficial: los campesinos, los indígenas, los afrodescendientes, los sectores populares. Esa perspectiva no es un gesto romántico: es una decisión política. Porque en San Luis, los silenciados son los vecinos, los abuelos, los padres de los estudiantes que llenan el aula de séptimo grado.

Y, sin embargo, la escuela seguía enseñando como si ese pasado no existiera. Como señala García (2021), la acción de meramente memorizar fechas y nombres, sin comprender contextos o implicaciones, ya no responde a las necesidades del estudiantado de hoy, expuesto a información y desinformación en múltiples plataformas. El problema no es la falta de fuentes: es la ausencia de habilidades críticas para comprender la realidad social. La historia regional surge entonces no como un recurso didáctico más, sino como la única forma honesta de enseñar Ciencias Sociales en un lugar como este.

POR QUÉ LA MEMORIA NO ES UN ADORNO

Hay una palabra que aparece muchas veces en esta experiencia y que conviene detener a mirar de cerca: memoria. No como nostalgia ni como ejercicio arqueológico, sino como lo que Mamani (2015) describe al referirse a la historia regional: "el estudio de los hechos, procesos y fenómenos históricos cercanos o lejanos en el tiempo que reflejan el acontecer económico, político, social y cultural en un determinado territorio" (p. 42). Esa historia regional tiene un destino: la memoria colectiva, definida por Jedlowski (citado en Rodríguez, 2020) como "el conjunto de recuerdos de cada individuo, inscrita en marcos de referencias colectivos, los cuales son referentes para la rememoración mediante el entorno y principalmente el lenguaje" (p. 15). En otras palabras: la

comunidad recuerda a través del lenguaje que comparte, y la escuela puede ser el lugar donde ese lenguaje se afina, se amplía y se vuelve herramienta.

Esto no es teoría abstracta en San Luis. Es el líder indígena Pijao que acepta sentarse frente a un grupo de adolescentes y contar lo que sabe. Es la abuela que trae al conversatorio una historia que nunca había salido de su casa. Es el estudiante que escribe en su diario de campo algo que no habría podido decir de otra manera.

El Centro Nacional de Memoria Histórica (citado en Ortega, 2023) ha mostrado que estos procesos de revitalización cultural producen resultados concretos: la formación de sujetos políticos, éticos, críticos y con propósito, y procesos de resiliencia en comunidades donde la exclusión y la violencia acumulada habían generado deseos de venganza. Su metodología —encuentros de memoria, etnografía para revitalizar el recuerdo y talleres de escritura creativa y expresión artística— es el antecedente que esta experiencia recoge y adapta a las condiciones de un aula rural con cinco horas semanales de Ciencias Sociales y veintidós estudiantes de entre once y trece años.

Porque la paz, como enseña este territorio, no consiste en escribir sobre una hoja limpia y empezar de nuevo. Consiste en hacer las paces con el pasado doloroso, construir la memoria de quienes resistieron a la violencia, conocer la verdad que guardan quienes perpetraron el terror y entender que las generaciones futuras merecen vivir otra realidad. De no ser así, quedarían condenadas a continuar en un bucle de violencia perpetua. La Ley 1732 de 2015, que ordenó la implementación de la Cátedra de la Paz en todos los establecimientos educativos del país, no fue otra cosa que el reconocimiento

legal de esa urgencia. Y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (2022), contruidos junto a historiadores, autoridades y representantes de poblaciones minoritarias, fueron más lejos: reclamaron de manera urgente la enseñanza de la historia anclada a las regiones, provincias y localidades, a la construcción de significados comunitarios, populares, locales y ambientales. Esta experiencia no nació para cumplir una norma: nació antes de conocerla. Pero cuando llegó el momento de leerla, fue evidente que la norma nombraba exactamente lo que ya estaba ocurriendo en San Luis.

La identidad, en este marco, no es un tema entre otros. Es el tejido que sostiene todo lo demás. Como argumenta Navarro (2013), la historia ofrece al currículo escolar recursos para el reconocimiento de la identidad como proceso de reconocimiento de sí mismo y como ciudadano, y a partir de sus principios y valores, el reconocimiento y respeto al otro. Enseñar historia, entonces, lleva a conocerse, a identificarse y a vivir en paz. Pero esa identidad ha sido golpeada: por la violencia bipartidista de 1946 a 1960, por el Frente Nacional que limitó la participación política, y más recientemente por la globalización que estimula la adopción de una cultura homogénea según la conveniencia del mercado, coartando tradiciones, valores y principios propios (Escobal y Durán, 2023). Recuperar la identidad sanluiseña no es, pues, un ejercicio folklorista: es un acto de resistencia.

UNA METODOLOGÍA QUE NO DA ÓRDENES DESDE AFUERA

Para que todo esto ocurriera sin convertirse en otra cosa impuesta desde arriba, la experiencia se enmarcó en la Investigación–Acción Educativa (IAE). No como etiqueta metodológica, sino como convicción: que el conocimiento se construye desde adentro, desde la reflexión sobre la propia práctica, desde el diálogo entre quien enseña y quien aprende. Lewin (1946), pionero de este enfoque, describió la investigación-acción como la combinación de generación de conocimiento y resolución práctica de problemas sociales, mediante un ciclo continuo de planificación, acción, observación y reflexión. Elliott (1990) la tradujo al aula: mejorar la práctica educativa desde dentro, desde la reflexión colectiva sobre las experiencias cotidianas. Y Freire (1970, 1997) le puso nombre a lo que une todo: el diálogo y la problematización de la realidad, donde el conocimiento se construye de manera compartida.

Eso significa que esta experiencia no tuvo un guion fijo. Tuvo fases, sí, pero cada fase se alimentó de lo que ocurrió en la anterior. El docente no llegó con respuestas: llegó con preguntas. Y los estudiantes, que al principio esperaban otro taller para copiar, fueron descubriendo que esta vez se les pedía algo distinto: pensar, observar, preguntar, registrar, construir.

LAS FASES COMO RELATO VIVO

PRIMERA FASE: EL DIAGNÓSTICO QUE NO FUE UN FORMULARIO

Todo comenzó en la primera reunión del año con la comunidad educativa. El docente propuso algo inusual: en lugar de presentar un programa ya diseñado, invitó a estudiantes, familias y líderes locales a construir juntos las preguntas del año. ¿Qué queremos conocer de San Luis? ¿Qué están perdiendo nuestros jóvenes al no conocer su historia? Las técnicas fueron cualitativas —entrevistas semiestructuradas, relatos orales, observación participante—, pero el tono fue el de una conversación entre vecinos. Esta fase no buscaba datos: buscaba sentido de pertenencia. Y lo encontró.

No todo fue fácil. Hubo padres que miraron con escepticismo: ¿para qué sirve saber de indígenas si lo que necesitan es matemáticas? Esa resistencia no se ignoró ni se aplastó. Se convirtió en material de trabajo, en pregunta pedagógica, en evidencia de que la identidad sanluseña también cargaba rupturas internas que valía la pena explorar.

SEGUNDA FASE: LA PLANEACIÓN COMO REVISIÓN HONESTA

A partir de lo acordado en la primera reunión, el docente revisó el plan de área de Ciencias Sociales de séptimo grado. No para adaptarlo superficialmente, sino para encontrar los puntos de contacto reales entre los objetivos curriculares y la historia viva

del territorio. El tercer y cuarto periodo resultaron el momento más propicio: sus contenidos sobre culturas precolombinas en América y Colombia abrían una puerta directa al legado indígena en la región huilense y en el propio corregimiento de San Luis. El plan quedó fechado: entre el 30 de octubre y el 1 de noviembre, salida pedagógica a San Agustín. Todo lo demás se diseñó para llegar preparado a ese momento.

Las estrategias lúdico-pedagógicas incorporadas —juegos de rol histórico, dramatizaciones, murales, líneas del tiempo vivas— no fueron decoración. Fueron el intento de que los cuerpos de los estudiantes también aprendieran, no solo sus cuadernos.

TERCERA FASE: CUANDO EL AULA SE ABRE AL MUNDO

El tercer periodo empezó con lecturas y conversatorios sobre culturas precolombinas en América. Mapas de ideas, cuadros comparativos, exposiciones. Pero fue en el cuarto periodo cuando la experiencia dio el salto que cambia todo: la entrevista al líder indígena del pueblo Pijao.

Que un sabedor de la comunidad se sentara frente a veintidós adolescentes y hablara de su historia, sus prácticas, su cosmovisión, no fue un evento menor. Fue, en términos de Freire (1970), la problematización de la realidad desde el diálogo: el conocimiento construido de manera compartida, no transmitido de arriba hacia abajo. Los estudiantes llegaron con preguntas preparadas y salieron con preguntas que no

habían pensado hacerse. Uno de los diarios de campo de ese día recoge, con la ortografía de un estudiante de trece años, algo así: "No sabía que aquí en San Luis hubo indígenas. Siento que faltaba algo y ahora sé qué era."

La maleta didáctica del Banco de la República "Nariño" llegó después. Con ella, los estudiantes pudieron tocar réplicas de figuras y cerámicas del pueblo de los Pastos: tenerlas en las manos, girarlas, mirarlas de cerca. Hay una diferencia entre ver una fotografía de una pieza arqueológica y sostenerla. Esa diferencia no cabe en los objetivos de aprendizaje del plan de área, pero sí en los diarios de campo: "La figura era más pequeña de lo que pensaba. Me pregunté quién la hizo y si esa persona sabía que siglos después yo la iba a tener en mis manos."

Y LUEGO LLEGÓ SAN AGUSTÍN.

La práctica pedagógica al Parque Arqueológico no fue un paseo. Fue el momento en que todo lo trabajado en el aula tomó forma física, geográfica, emocional. Mamani (2015) había dicho que conocer el origen permite consolidar la personalidad y ciudadanía de los adolescentes, en el reconocimiento de la importancia y valor de su cultura y tradiciones. En el parque de San Agustín eso ocurrió de una manera que ninguna clase podría replicar. Los estudiantes caminaron entre estatuas de siglos, hicieron preguntas a los guías, llenaron páginas del diario de campo con observaciones, dibujos, reflexiones. Uno escribió: "Estas personas no tenían internet ni libros y aun así dejaron todo esto."

¿Qué vamos a dejar nosotros?" Esa pregunta, lanzada sobre un cuaderno en medio del Huila, es exactamente el tipo de pensamiento histórico que García (2021) reclama para la educación: la comprensión de que el pasado explica el presente y que el presente puede construir el futuro.

CUARTA FASE: REFLEXIONAR ES TAMBIÉN UN ACTO COLECTIVO

De vuelta en el aula, el docente organizó un conversatorio con los estudiantes. No para calificar lo aprendido, sino para escuchar: ¿qué les había movido?, ¿qué preguntas se llevaban?, ¿qué querían seguir investigando? Los diarios de campo se revisaron juntos; el docente ofreció observaciones generales, señaló fortalezas, propuso profundizaciones.

Luego fue el turno de los padres y madres. Ver las fotos del viaje, escuchar a sus hijos hablar de lo que habían vivido, leer fragmentos de los diarios: algo cambió en esa reunión. Algunos de quienes al comienzo habían mirado con escepticismo la propuesta empezaron a hacer preguntas distintas. Ya no ¿para qué sirve esto? sino ¿cuándo es el próximo viaje? Esa transformación no es un dato menor. Loaiza, Vargas y Carmona (2023) señalan que educar para la paz supone vivenciar y promover la cultura de paz a través de la resolución de conflictos de manera no violenta, la convivencia escolar, la reconciliación y la participación estudiantil, y que el docente cumple un papel activo como

mediador y agente de cambio. Pero ese papel, en San Luis, se extendió más allá del aula: incluyó a las familias, los convocó, los hizo parte del proceso.

QUINTA FASE: EL TEJIDO QUE SE HACE ENTRE TODOS

El primer conversatorio comunitario, bautizado "Nuestra Historia, Raíces y Perspectivas del Pueblo Sanluisense", fue el cierre visible de ese primer año de trabajo y, al mismo tiempo, la apertura de algo más grande. El evento se concibió como un espacio de encuentro donde la historia no la contaba el libro ni el docente: la contaba la comunidad. Historias de migración, de pujanza, de pérdida y de permanencia. Voces que nunca habían tenido un micrófono. Estudiantes que presentaban sus hallazgos frente a adultos que los escuchaban como lo que ya eran: pequeños investigadores de su propio territorio.

Este conversatorio es, en palabras del MEN (2022), la historia regional como estrategia pedagógica para entender el poder de la escuela en los procesos históricos territoriales, en la construcción de verdad y perdón, la transmisión de tradiciones, el rescate de las narrativas colectivas desde la oralidad, la memoria y la identidad. No es retórica ministerial: es lo que ocurrió esa tarde en San Luis, cuando una abuela contó algo que sus nietos nunca le habían preguntado.

Para que estas experiencias tuvieran vida más allá del aula, se creó un perfil de Facebook institucional donde docentes, estudiantes y familias pudieran seguir los

procesos pedagógicos, compartir registros y mantener viva la memoria de lo construido. Una red social como archivo comunitario: no la herramienta más sofisticada, pero sí la más accesible para un corregimiento rural del Huila.

LO QUE CAMBIÓ, LO QUE QUEDA POR CAMBIAR

Esta experiencia lleva menos de dos años de implementación. Sería deshonesto afirmar que los objetivos están cumplidos. Pero sería igualmente deshonesto negar lo que se puede ver.

Los estudiantes de séptimo que preguntaban "¿en qué párrafo está la respuesta?" empezaron a formular preguntas que no tienen respuesta en ningún párrafo. Los que esperaban que el docente dijera qué pensar empezaron a construir argumentos propios. Las habilidades que Mamani (2015) identifica como resultado de conocer e interpretar la historia local desde un enfoque crítico —la reflexión, el análisis, la capacidad de transferir esas habilidades a otros ámbitos— se asomaron en los diarios de campo, en los conversatorios, en la forma en que algunos estudiantes empezaron a hablar de San Luis: no como un lugar del que hay que escapar, sino como un lugar que tiene algo que decir.

A nivel institucional, la experiencia movilizó también una revisión del PEI y del modelo pedagógico de la institución. Lo que comenzó como una apuesta del área de Ciencias Sociales se convirtió en una conversación más amplia sobre para qué existe la escuela en este territorio y qué tipo de sujetos quiere formar.

LO QUE HACE DIFERENTE A ESTA PROPUESTA

La innovación de esta experiencia no está en la tecnología ni en los recursos. Está en el giro de perspectiva: reconocer al estudiante como actor activo del conocimiento, como lo que Freire (1970) llamaba sujeto histórico capaz de pensar, cuestionar, transformar y crear conocimiento a partir de su realidad. Eso exige cambiar la perspectiva del docente, de los directivos, de los padres y del propio estudiante, reconociendo que los procesos pedagógicos no ocurren exclusivamente bajo libros de texto y procesos de memorización. La riqueza del conocimiento está en comprender que todos son parte de él.

El científico social y el historiador regional no son figuras lejanas de la academia: pueden ser un adolescente de doce años que sostiene una figura de cerámica del pueblo de los Pastos y se pregunta quién la hizo. Que entrevista a un líder indígena y descubre que su territorio tiene raíces más profundas de lo que imaginaba. Que escribe en un diario de campo lo que siente al caminar entre las estatuas de San Agustín y llega a casa con preguntas que sus padres tampoco saben responder, pero que ahora están dispuestos a hacerse juntos.

Eso es lo que esta experiencia busca sostener y ampliar. Y a futuro, también desarrollar habilidades audiovisuales —fotografía, video, edición— para que los estudiantes no solo investiguen su historia sino que la cuenten con sus propias cámaras y sus propias voces. Porque en San Luis, la memoria merece todos los formatos posibles.

CONCLUSIONES

Esta experiencia lleva menos de dos años de implementación y se reconoce como un proyecto en construcción permanente. Sin embargo, los cambios observados en ese tiempo son suficientes para afirmar que la apuesta tiene sentido y merece sostenerse.

El primero y más visible fue la motivación. Desde el momento en que padres, madres y estudiantes acordaron juntos las acciones del año —en particular la práctica pedagógica a San Agustín— se produjo un efecto que atravesó todas las áreas: los estudiantes asumieron sus responsabilidades académicas con mayor compromiso, en parte porque la salida dependía de alcanzar los logros básicos en cada asignatura. El resultado fue una disminución significativa en el número de áreas reprobadas por periodo. Dentro de Ciencias Sociales específicamente, el diario de campo, las entrevistas, el registro fotográfico y la salida de campo transformaron la relación de los estudiantes con el conocimiento: el mayor interés se concentró en el tercer y cuarto periodo, justo donde la experiencia fue más intensa.

La participación de las familias también se transformó. Quienes al principio miraron con escepticismo la propuesta fueron los mismos que luego asistieron puntualmente a las reuniones, mantuvieron comunicación fluida con el docente y acompañaron activamente el proceso de sus hijos. Esa vinculación no fue un logro menor: es parte de lo que significa educar para la paz desde la comunidad, no solo desde el aula.

A nivel institucional, la experiencia abrió una conversación más amplia. La propuesta de implementar semilleros de investigación desde preescolar hasta grado undécimo a partir del próximo año escolar es el resultado directo de haber demostrado, con hechos, que otra forma de enseñar es posible y produce resultados.

El conversatorio "Tejido de Saberes Sanluisenses" se proyecta como espacio institucional anual donde los semilleros presentan sus investigaciones ante la comunidad, y donde saberes escolares y comunitarios se encuentran sin jerarquías. Su propósito es claro: fortalecer la memoria colectiva, la identidad y la cultura sanluisense a través del intercambio entre generaciones, reconociendo las costumbres, las cosmovisiones indígenas y las perspectivas campesinas que dan sentido a la vida comunitaria. Entre un conversatorio y otro, el perfil de Facebook institucional funciona como archivo vivo y canal de comunicación con las familias.

Esta experiencia no se presenta como modelo cerrado, sino como punto de partida para otros docentes e investigadores que trabajan en contextos rurales similares. Los repositorios del Centro Nacional de Memoria Histórica ofrecen metodologías y materiales de revitalización cultural que pueden enriquecer propuestas análogas. Las experiencias de historia regional en otras escuelas del país son referentes valiosos. Y el "Tejido de Saberes Sanluisenses" es, también, una invitación concreta: a participar, a compartir prácticas propias, a sumar voces.

Porque educar para la paz en territorios heridos no es dictar una cátedra sobre reconciliación: es el trabajo cotidiano de ayudar a una generación a reconocerse en su

historia, a encontrar en el pasado no solo dolor sino también resistencia y pertenencia. Es lograr que el estudiante que un día preguntó con desdano si habría otro taller, hoy pregunte con curiosidad genuina qué más puede investigar sobre su pueblo. Esa pregunta —nueva, propia, viva— es la semilla de la paz que San Luis merece y que esta escuela está aprendiendo a sembrar.

REFERENCIAS

- Carmona, Diana. Loaiza, Eder. Vargas, Hernán. (2023). La formación de maestros para la construcción de paz en los contextos educativos rurales http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702024000100070&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Colmenares, G. (1997). Historia regional e historia local. Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/entities/publication/3955bfeb-bf78-4dd4-9126-ae34aa1d6e39>
- Estrada, Edwin. Mamani, Helen. (2020). Funcionamiento familiar y niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes de educación básica. Universidad Nacional Hermilio Valdizán. <https://www.redalyc.org/journal/5860/586063184004/html/>
- Escobal, Helman. Duran, Kony. (2023). Fortalecimiento de la identidad cultural en escuelas rurales. *Koinonía* [online]. 2023, vol.8, suppl.2, pp.288-306. Epub 19-Jul-2024. ISSN 2542-3088. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2877>.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>
- García, Gonzalo Andrés. (2021). Enseñar historia en las escuelas públicas del siglo XXI: ¿Qué historia enseñar y para qué? Didáctica de las ciencias experimentales y sociales. <https://portalcientifico.uah.es/documentos/624283e43eb30b4c9b65af04>

Jedlowski, P. (2000). La sociología y la memoria colectiva. Reflexiones y experiencias en torno a la pedagogía de la memoria histórica del conflicto armado colombiano. Centro Nacional de Memoria Histórica. https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2021/11/Reflexiones-y-experiencias_11112021.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2022). LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE COLOMBIA Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-11/La%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20historia%20de%20Colombia.pdf

República de Colombia. (2015, 1 de septiembre). *Ley 1732 de 2015, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. Diario Oficial No. 49.627. ¿Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=6245>

ANEXOS:

A continuación, se presenta el registro fotográfico desarrollado durante el proceso de implementación de la experiencia pedagógica significativa

ENTREVISTA LÍDER INDÍGENA REGIONAL



MALETA VIAJERA: CULTURA PRECOLOMBINA NARIÑO



CONVERSATORIO TEJIDO DE SABERES SANLUISEÑOS



PRÁCTICA PEDAGÓGICA PARQUE ARQUEOLÓGICO SAN AGUSTÍN

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

