

Raíces y Relatos: Sistematización del Semillero de Antropología e Historia Llerense



Esteban Enrique Ortiz Castañeda

Natalia Andrea Parra Velásquez

Tatiana Mejía Valencia

Universidad Santo Tomás

División de las Ciencias Sociales y de la Educación

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Bogotá D. C

2026

Raíces y Relatos: Sistematización del Semillero de Antropología e Historia Llerense



Presentado por:

Esteban Enrique Ortiz Castañeda

Natalia Andrea Parra Velásquez

Tatiana Mejía Valencia

Presentado a:

Mg. Tito Hernando Pérez Pérez

Universidad Santo Tomás

Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Bogotá D.C.

2026

Resumen

La presente investigación corresponde a la sistematización de la experiencia pedagógica del Semillero de Antropología e Historia Llerense (SAHL), desarrollado en la zona rural de Puerto Lleras, Meta (Colombia). Desde un enfoque cualitativo hermenéutico, el estudio interpreta los aprendizajes, tensiones y transformaciones que emergen de la práctica pedagógica, articulando entrevistas, análisis documental y material audiovisual. La experiencia surge a partir de un hallazgo arqueológico que posibilita la investigación formativa, el pensamiento crítico y la apropiación del territorio como aula viva. La sistematización evidencia una resignificación de la práctica pedagógica, donde el docente asume un rol mediador e intelectual, y los estudiantes se configuran como sujetos activos en la producción de conocimiento.

Asimismo, se destaca el diálogo de saberes entre escuela, comunidad y campo científico, fortaleciendo la identidad territorial y la apropiación social del conocimiento. En términos del saber de la experiencia, se concluye que la investigación formativa en la escuela rural es una práctica viable y transformadora, que contribuye a la democratización del conocimiento y a la formación de sujetos críticos.

Palabras clave: pedagogía crítica, sistematización de experiencias, investigación formativa, saber pedagógico, práctica pedagógica.

Abstract

This study presents the systematization of the pedagogical experience of the Anthropology and History Research Seedbed (SAHL), developed in the Héctor Jaramillo Duque Educational Institution, located in the rural area of Puerto Lleras, Meta (Colombia). The research is framed within a qualitative hermeneutic approach aimed at understanding the meanings, learnings, and transformations emerging from educational practice in rural contexts.

The experience originates from an archaeological finding of pottery pieces in the Ariari River, which becomes a pedagogical mediation for the development of formative research processes, critical thinking, and the appropriation of the territory as a living classroom. Through techniques such as semi-structured interviews, document analysis, and audiovisual analysis, the study reconstructs the trajectory of the research seedbed, identifying its key moments, tensions, achievements, and projections.

The findings highlight a transformation of pedagogical practice, where the teacher assumes the role of a mediator and transformative intellectual, while students become active subjects in knowledge production. Additionally, the articulation between school, community, and scientific knowledge fosters a dialogue of knowledge that strengthens territorial identity and social appropriation of knowledge.

In terms of experiential knowledge, the study concludes that formative research in rural schools is a viable and transformative pedagogical practice, capable of contributing to the construction of critical subjectivities, the resignification of territory, and the democratization of knowledge. Finally, this systematization is projected as a reference for the creation of new

research seedbeds, constituting an ethical and political commitment to strengthening rural education from critical and contextualized perspectives.

Contenido

¿De dónde surge la idea?	11
Pregunta orientadora	13
Objetivos.....	14
Objetivo general	14
Objetivos específicos	14
Sobre la Sistematización de Experiencias	14
Sobre el Semillero de Antropología e Historia Llerense	16
Antecedentes del SAHL	16
Fase de Implementación	21
Retos y momentos de crisis	25
Superar las dificultades	26
Logros	27
Referentes Conceptuales	31
Sobre pedagogía crítica	31
Sobre los semilleros de investigación.....	32
Sobre la investigación formativa	34
Sobre Investigación educativa en educación básica y media	35
Sobre la práctica pedagógica y la práctica docente	37
Sobre el saber pedagógico	39
Diseño metodológico.....	41
Sobre la investigación cualitativa	42
Sistematización de experiencias	43
Enfoque epistemológico hermenéutico	46
Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	47
Análisis documental.....	47
Técnica	47
Análisis de materiales audiovisuales	48
Entrevistas semiestructuradas	49
Línea de tiempo videográfica	49

Instrumentos recolección de la información	50
El Saber Pedagógico de la Experiencia "Raíces y Relatos"	52
Pedagogía crítica y praxis situada del saber	53
Semilleros de investigación en la escuela rural.....	55
Investigación formativa e investigación educativa en educación básica y media.....	59
Práctica pedagógica, del rol docente a la acción colectiva	61
Saber pedagógico situado: sistematización de la experiencia del SAHL	62
Diálogo de saberes	66
Diálogo de Saberes con otras investigaciones.	70
Categorías emergentes	73
Voces y saberes que emergen de la praxis pedagógica	73
Democratización del conocimiento para la producción de saber pedagógico	76
Proyección de la experiencia: Diálogo reflexivo para otros semilleros posibles	77
Semillas de la Tierra del Sol.....	80
Aulas con alas: aves, memoria y cultura en Armenia, mantequilla	83
Conclusiones	85
Referencias bibliográficas	89

Tabla de Ilustraciones

Ilustración 1. Elaboración propia mediante aplicación Canva. Línea de tiempo SAHL.	29
Ilustración 2. Elaboración propia mediante aplicación Canva. Línea de tiempo SAHL.	30

Introducción

Los Semilleros de Investigación y su impacto en Instituciones Educativas de diferentes regiones del país, pueden constituirse como estrategias de formación científica, pensamiento crítico y construcción de identidad cultural y territorial. Analizar y sistematizar una de estas experiencias constituye el objeto de investigación del presente trabajo, ya que se considera significativa, en la medida que la labor adelantada por el Semillero de Antropología e Historia Llerense, surge en la zona rural de un municipio PDET del departamento del Meta y sus adelantos, sirven como motor para definir conceptos propios de la teoría crítica y definir en contexto la práctica pedagógica y la práctica docente. El contexto territorial está caracterizado por su ruralidad, su riqueza histórica y su condición de municipio PDET, que fueron elementos centrales en el diseño y desarrollo de la práctica pedagógica.

La sistematización que aquí se presenta, recoge la experiencia del Semillero de Antropología e Historia Llerense (en adelante SAHL) como una iniciativa pedagógica que surge en el municipio de Puerto Lleras, Meta, en respuesta a un hallazgo arqueológico de 42 piezas de alfarería en la ribera del río Ariari. Este evento, cuyo encuentro fue esporádico, detonó un proceso formativo que vincula a estudiantes, docentes, instituciones municipales y actores comunitarios en una apuesta por la investigación formativa, el pensamiento crítico y la apropiación del patrimonio como eje de transformación educativa.

En este contexto, marcado por desafíos históricos y sociales, el SAHL se configura como un espacio de construcción colectiva del conocimiento, donde la curiosidad se convierte en motor de indagación y el territorio en aula viva. De esta manera, la experiencia del semillero permite resignificar la práctica docente y el rol del estudiante, al promover una cultura investigativa que trasciende el currículo y se enraíza en las memorias locales, los saberes

ancestrales y las preguntas que emergen del entorno, que, para ser más específicos, son preguntas que surgen de un pasado remoto y del cual solo se tienen algunos vestigios

Los semilleros de investigación, como plantea Flores et al. (2019), se consolidan como escenarios clave para la formación académica, la producción científica y la innovación en América Latina, favoreciendo no solo competencias investigativas, sino también el desarrollo de subjetividades políticas y capacidades humanas. En sintonía, Aldana Granados (2010) destaca que estos espacios permiten a los estudiantes alejarse de la tradición memorística y acercarse a la investigación como forma de aprender, leer su contexto y formular soluciones desde una perspectiva crítica. Razones por las cuales, una experiencia de este tipo puede convertirse en una motivación a recrear desde la escuela, sin importar su geografía, escenarios de aprendizaje sobre diversos temas y sobre campos de acción existentes.

Así, esta sistematización busca comprender los aportes del SAHL a la práctica pedagógica en contextos escolares, reconociendo cómo la investigación formativa puede ser una herramienta poderosa para formar sujetos autónomos, reflexivos y comprometidos con su territorio, pero también, como académicos de temáticas particulares que surgen del lugar que habitan. Es así, que a través de una narrativa que entrelaza momentos clave, actores involucrados, retos enfrentados y logros alcanzados, se propone una reflexión profunda sobre el papel de la escuela en la producción de conocimiento y en la construcción de comunidades que investigan, aprenden y transforman

Es así que, el presente trabajo busca, a partir de la reflexión emergida durante el proceso de sistematización, vincular el saber pedagógico con experiencias similares que puedan llevarse en otras instituciones e invitar al docente a crear, desde el lugar y momento de su práctica pedagógica, nuevos escenarios para la investigación en la escuela. Se trata también, de abrir una

puerta para encontrar en los fenómenos presentes en su entorno un problema que requiera soluciones y que esas soluciones solo puedan partir de las pequeñas células del conocimiento que se gestan al interior de los Semilleros de Investigación.

¿De dónde surge la idea?

El Semillero de Investigación en Antropología e Historia Llerense, es una iniciativa de los estudiantes de grado noveno (2024) de la Institución Educativa Héctor Jaramillo Duque, el docente de Ciencias Sociales y la Secretaría de Cultura del municipio de Puerto Lleras, quienes bajo la orientación de profesionales en arqueología del Instituto de Cultura del Meta, emprendieron la misión de salvaguardar el patrimonio e indagar sobre un hallazgo que desenterró 42 piezas de alfarería pertenecientes a grupos humanos que habitaron el territorio hace aproximadamente 500 años.

Entonces, el Semillero es un grupo de estudio e investigación creado por los estudiantes en el año 2024 y surge como la respuesta de la escuela rural a un hallazgo arqueológico encontrado en la ribera del río Ariari, principal afluente de la región y cuya importancia como fuente hídrica baña una extensa región de la Orinoquía colombiana.

No obstante, las piezas iniciales que conforman el hallazgo fueron encontradas en la margen derecha del río y entregadas en el año 2022 a funcionarios de la alcaldía municipal, siendo en su mayoría urnas funerarias pertenecientes a grupos humanos sin determinar aún y cuyo valor ceremonial suscita diferentes teorías y ha sido comparada con los de culturas aledañas como los Guayupe de quienes se tienen registros más certeros.

En este contexto y gracias al cambio de administración, un funcionario decide desempolvar las piezas y en una reunión informativa, pone sobre la mesa la posibilidad de crear un Semillero de Investigación que acerque a los estudiantes con el material encontrado y se pueda crear una colección, propuesta que es bien recibida por la comunidad educativa y después de analizar diferentes posibilidades, el grado noveno decide ser el percusor de dichas reflexiones y desde entonces, ha realizado diferentes ejercicios intentando dar respuesta a los cientos de interrogantes que surgen como consecuencia.

En principio, el grupo se conformó con los 25 estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa ubicada en la vereda Caño Rayado del municipio de Puerto Lleras. Es importante mencionar que, un equipo profesional conformado por arqueólogos de la Secretaría de Cultura acompañó durante el 2024 el proceso formativo, realizando actividades de aprestamiento y experimentación con base en lo hallado, en este sentido, se ejecutaron talleres de cartografía, recorridos virtuales por algunas colecciones a nivel nacional, jornadas de arqueología experimental y creación del guion metodológico.

Finalizado el año 2024, una organización cultural denominada “Guardianes del Muari” se dio a la tarea de disponer un ambiente favorable para las piezas y junto con instituciones municipales, se creó el espacio museal Memorias del Río Ariari, un recinto que a la fecha ha sido abierto un par de veces y, en su mayoría, para que los estudiantes del Semillero realicen observaciones y sean ellos, quienes a la postre, alimenten el espíritu de intriga de los habitantes del municipio, de esta manera, se encargaron de realizar la primera exposición en el marco del Primer Foro Educativo Héctor Jaramillo Duque 2025.

También, es importante destacar que, durante el mes de mayo el equipo se presentó en el Encuentro Regional de Semilleros de Investigación Nodo Amazonía-Orinoquía, organizado por la Red Colombiana de Semilleros de Investigación, presentando una propuesta basada en la creación de la Revista Documental, con la cual se intentó proyectar de manera audiovisual el patrimonio cultural y material del municipio. En este importante evento, se obtuvo una calificación de 9.6, asegurando un cupo al encuentro nacional que tuvo lugar en la ciudad de Bogotá durante el mes de octubre de 2025.

Gracias a lo anterior, puede decirse que la investigación en la escuela es posible y es también una responsabilidad, en la medida que el conocimiento surge de pequeñas intrigas y se va haciendo más fuerte en su capacidad de despertar curiosidad, reflexión y posturas en torno a temas que a veces están en lo cotidiano y otras veces en lo extraño, como es el caso del SAHL, que, pese a condiciones de distancia, difícil acceso a recursos tecnológicos, bibliografía nula y sobre todo, desconocimiento total del tema, se ha empoderado de una pieza central de la historia: el patrimonio, y desde allí, de la cultura y los saberes que emanan de la escuela, para dar como resultado científicos sociales y humanistas, con el propósito de indagar en el pasado, pero también en la geografía y los recursos con la certeza de encontrar en cada hallazgo, un sinfín de preguntas más por resolver.

Pregunta orientadora

¿Cuáles son los aportes que hace la experiencia del semillero a la comprensión de la práctica pedagógica que promueve la investigación formativa en el contexto escolar?

Objetivos

Objetivo general

Comprender la experiencia del Semillero de Antropología e Historia Llerense (SAHL) como práctica pedagógica en los procesos de formación de investigadores.

Objetivos específicos

- Indagar la práctica pedagógica construida en el semillero SAHL a partir de la investigación formativa en el contexto escolar.
- Identificar el saber construido en la práctica pedagógica que promueve la investigación formativa en los contextos escolares.
- Reconocer los aportes del semillero SAHL en la apropiación de la investigación y el pensamiento crítico en los estudiantes.

Eje de Sistematización: Comprender el desarrollo de la práctica pedagógica en investigación formativa en contextos escolares a partir del SAHL.

Sobre la Sistematización de Experiencias

La sistematización como concepto se define como un proceso de construcción de conocimiento con otros, que tiene como asunto, un tema a estudiar, la propia práctica, el quehacer de las personas e investigar objetos o asuntos que son de interés o necesidad para una comunidad determinada (Ramos y Vidal, 2016). La sistematización se pregunta por la práctica humana en sí, cómo lo hace, qué sabe sobre lo que hace y que el docente como investigador tenga capacidades para leer su propia práctica, para aprender de ella y descubrir cuál es el conocimiento y el saber instalado en esa práctica.

Este concepto se diferencia de la experiencia ya que, por su carácter de sistematización, indaga acerca de lo que pasa, atraviesa, deja marca y aprendizajes en el maestro que están ligados a un pensamiento estratégico y práctico, en lugar de la experiencia conocida comúnmente como una práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo.

Teniendo en cuenta a Ghiso (2017), quienes deben realizar la sistematización son los sujetos protagonistas de la práctica que son artífices del proceso de construcción de conocimiento, los mismos que hacen la práctica, los mismos que hacen la sistematización y eventualmente, con ayuda de otros investigadores, primando los intereses de comprender su práctica. En la presente sistematización quien lideró el proceso fue el docente fundador del semillero, cumpliendo así con el precepto del autor.

Asimismo, la sistematización de experiencia como posibilidad de investigación en el ámbito educativo recrea su naturaleza y sus objetivos, la cual busca generar un conocimiento para el cambio de diferente índole. Buscando la reflexión sobre el quehacer, construir conocimiento a partir de los sujetos, preguntándose a partir de la realidad, donde su fuerte radica en los principios éticos y políticos que la orientan.

Sistematizar una experiencia es importante en la medida en la que las prácticas sociales encuentran una necesidad de trascender lo que hacen, en organizar y conceptualizar para evitar perder en la imprecisión de la memoria oral las experiencias comunitarias, educativas, populares que como lo dice Herrera, (2012), las prácticas sociales tienen un espacio importante en el saber académico ya que se configuran como espacios de construcción de experiencias y saberes significativos en los que además, surge la necesidad de ser transmitidos.

A diario, en los procesos de enseñanza-aprendizaje que realiza cada maestro en el aula, hay aprendizajes significativos que carecen de voz, de divulgación como ejercicio reflexivo, mismos que, podrían ser enriquecedores si se considerara la implementación de tales aprendizajes en semilleros de investigación en las aulas de educación básica y media; tal como el que se presenta en la Sistematización del SAHL.

Sobre el Semillero de Antropología e Historia Llerense

El Semillero de Antropología e Historia Llerense (SAHL), como objeto de estudio de la presente sistematización fue sometido a una reconstrucción cronológica de la experiencia pues, de esta manera se daría cuenta de las fases, actores y demás asuntos relevantes del mismo:

Antecedentes del SAHL

En el año 2022, un habitante del municipio de Puerto Lleras, Meta (Colombia), entregó a la alcaldía una colección de más de 40 piezas arqueológicas descubiertas en un barranco de la margen derecha del río Ariari, en el sector de Puerto Nuevo, vereda La Unión; compuesta principalmente por urnas funerarias. Tales piezas quedaron en custodia de la alcaldía municipal de entonces, quienes las archivaron en una bodega.

Para mayo del año 2024, el Instituto de Cultura del Meta en conjunto con la alcaldía municipal y debido al cambio de administración, presentaron el hallazgo ante la comunidad. Para este evento, se convocó a las Instituciones Educativas para participar del encuentro; durante la jornada, el secretario de cultura Gabriel Uribe Mora, invita al docente de Ciencias Sociales Esteban E. Ortiz (I.E. Héctor Jaramillo Duque) a conformar un Semillero de Investigación que se encargue de proponer estudios sobre el hallazgo.

En este escenario, el docente decide liderar el proceso de creación del semillero, con ayuda de los siguientes actores:

- Docente Coordinador de Semillero, Equipo docente de la IE Héctor Jaramillo Duque y docentes tutores Programa Todos a Aprender (PTA)
- Administración Municipal de Puerto Lleras, Meta.
- Equipo profesional del Instituto departamental de Cultura del Meta
- Secretaría de Cultura Municipal
- Estudiantes de Grado Noveno (2024) de la I.E. Héctor Jaramillo Duque
- Docentes y estudiantes de otras I.E. del municipio.
- Colectivo Guardianes del MUARI

En el mes de junio 2024, el docente pone a discusión la propuesta del semillero con los estudiantes de grado noveno de la I.E. Héctor Jaramillo Duque; estos deciden conformar el grupo base y definir el nombre del semillero, crear un logo teniendo en cuenta el objeto de investigación, además de rasgos relevantes de la cultura, la tradición y el patrimonio. Así las cosas, los actores principales de este proceso fueron los estudiantes de grado noveno y el docente de Ciencias Sociales, Esteban Ortiz; quienes realizan la presentación del semillero ante autoridades municipales y Comunidad Educativa, durante una jornada de acompañamiento.

Para este mismo mes, se logra articular un trabajo en equipo con el semillero aliado Arqueantropo del municipio de Puerto Concordia y se realiza el primer encuentro de semilleros e intercambio de experiencias en las instalaciones de la Institución Educativa Héctor Jaramillo Duque, a este punto, ya se tenían definidas tareas puntuales entre los semilleristas como investigadores principales, equipo audiovisual, relatores y exploradores de campo.

En agosto de 2024, los estudiantes del Semillero inician la fase de exploración por medio de TALLERES DE ARQUEOLOGÍA EXPERIMENTAL, como estrategia de aprehensión de saberes asociados al contexto y el uso del medio como proveedor de materias primas; en esta actividad se invita también a los estudiantes de grado quinto a participar en los talleres, con el fin de generar pequeñas réplicas del material arqueológico encontrado.

Para el mes de septiembre de 2024, el SAHL participa como invitado en la Primera Feria Científica de la I.E. Puerto Iris del municipio de Puerto Concordia (Meta), en un encuentro conjunto con el Semillero Arqueantro de esa institución, el desplazamiento y la alimentación corrieron por cuenta de la administración municipal, donde además se da un intercambio de souvenirs con el trabajo realizado por cada uno de los semilleros.

El Semillero se postula en octubre de 2024, al Reto CRESE en la categoría de Educación para la Paz y la Reconciliación, ganando un estímulo para la realización de foros y actividades relacionadas con el tema. En noviembre, el Semillero forma parte del equipo que da apertura al espacio museal Museo Memorias del Río Ariari; con el cual, se mostró a la comunidad un resultado concreto sobre el trabajo de investigación, conservación y divulgación del hallazgo, en un escenario apropiado para la exposición de las piezas y en el cual. Los estudiantes pudieron manifestar su conocimiento sobre el tema.

En mayo de 2025, se presentó la “propuesta de investigación”: “Revista Documental del Semillero”, en el Encuentro Regional de Semilleros de Investigación, Nodo Orinoquía Amazonía de la Red Colombiana de Semilleros, el cual se llevó a cabo en la ciudad de Villavicencio, Meta. En este encuentro, se obtuvo una calificación clasificatoria con la cual se dio el aval para seguir investigando y que se pudiera presentar una “investigación en curso” en el encuentro nacional, evento, del que se hablará más adelante.

Para el mes de agosto de 2025, se realizó el primer Recorrido Histórico y Cultural por el Patrimonio Arqueológico de la Región del Ariari; asunto que fue ejecutado por integrantes del semillero y el equipo profesional que brindó apoyo al mismo. En este escenario, se realizó una visita guiada al Museo Guayupe ubicado en el municipio de Fuente de Oro, también un recorrido histórico por la Laguna de Lomalinda que antaño fue inundada por los norteamericanos, quienes dejaron caserío, cementerio, una escuela abandonada y algunas construcciones que hablan de la forma en que la violencia contribuyó al abandono de zonas que hoy empiezan a tener nuevamente relevancia para la cultura y tradición puertollereense. En este espacio se realizó también un taller de cocinas tradicionales en el que el grupo degustó una preparación de carne asada, sazónada con especias locales y acompañada por música llanera.

Este recorrido fue acompañado por los estudiantes del semillero y finalizó en la vereda la Unión con un encuentro comunitario en el que se pudo dialogar sobre el patrimonio, y en el que el equipo profesional de antropólogos, junto con semilleristas, ayudaron con el levantamiento de un diagnóstico patrimonial en esta vereda. Póstumo a ello, una integrante del grupo acompañó el mismo trabajo en las veredas Casibare y Charco Trece.

Durante el mes de septiembre, el municipio celebra su aniversario con las Ferias y Fiestas de la Perla del Ariari, en la que se encuentran artistas, cabalgatas, joropodromo, actividades deportivas y por primera vez al público en general, la apertura del espacio museal Memorias del Río Ariari, que, como se mencionó antes, fue fundado en compañía de diversos colectivos y estudiantes de la IE Héctor Jaramillo Duque. Este gran momento, fue crucial, pues por primera vez, se demostró que la investigación educativa debe conducir procesos comunitarios de envergadura y debe, por naturaleza conducir un impacto en la sociedad y su cultura, pues a esta

jornada de fiesta se sumaron turistas de diversos lugares, así como habitantes del territorio que no conocían el hallazgo y la exposición.

Lo anterior, alimentó el carácter investigativo y sirvió de insumo para la presentación en el XVIII Encuentro Nacional de Semilleros de Investigación organizado por la Red Colombiana de Semilleros de Investigación, en la Universidad Minuto de Dios con sede en la ciudad de Bogotá, al cual se asistió presentando la investigación en curso “Revista Documental del Semillero” y sobre la cual se obtuvo una calificación de 87 puntos, puntaje que no fue beneficioso en términos clasificatorios, pero que, permitió evaluar la propuesta, hacer ajustes y aprender sobre los errores que se pueden o no, cometer en la investigación formativa. Sin embargo, este viaje, igual que el anterior fue un recorrido que mostró la otra cara de la ciudad cultural y de todo el acervo patrimonial que reposa en Colombia, visitando el Museo Nacional, el parque Jaime Duque y el Congreso de la República. Los tres, escenarios fundamentales para fortalecer la capacidad crítica y de análisis que debe tener, por naturaleza un semillerista cuyo objeto de estudio es la historia.

De esta manera, se concluyó el trabajo durante el año 2025, dejando abierta la posibilidad de participar en el programa de Movilidad Nacional de RedColsi, que tendrá lugar en el mes de junio de 2026 en el departamento de la Guajira y para el cual, se preparan los talleres que se van a presentar, los cuales se proyectan como un ejercicio de mapeo colectivo buscando representar en una cartografía la dispersión del patrimonio cultural y arqueológico a través de la geografía nacional.

Fase de Implementación

En el mes de mayo, el municipio manifiesta que se había ganado una beca de estímulos de cultura, y que los recursos de esta beca se iban a destinar a hacer la indagación sobre el hallazgo arqueológico. De esta forma, se abre la oportunidad de que arqueólogos del Instituto de Cultura del Meta se vinculen a este proceso, generando la ampliación de la información con un enfoque científico y académico más profundo.

Es así como empieza un trabajo más formal con las y los estudiantes vinculados al semillero y con ellos se crea algo llamado el colectivo MUARI o Guardianes del MUARI, que significa Museo del Ariari (ahora, espacio museal Memorias del Río Ariari). Este colectivo está integrado por artistas locales y personas de la Secretaría de Cultura y tuvo el objetivo de abrir el espacio museal en el municipio para mantener el hallazgo luego de su apertura en octubre de 2024 y que las piezas se expusieran en un lugar óptimo, adecuado y abierto a la comunidad. De esta manera, hay varios actores, todos importantes que empiezan a hacer parte de esta idea: artistas locales, funcionarios del Instituto de Cultura, de la Alcaldía y estudiantes de la zona rural, todos con un mismo propósito: empezar a mover el semillero, buscando aliados y construyendo esas alianzas primarias.

Con el colectivo formado, los profesionales en antropología empiezan el trabajo de formación y capacitación para el SAHL, tanto estudiantes como el docente se capacitan en arqueología y en entender puntalmente el hallazgo registrado en la región, empezando a construir historia, memoria y comunidad, al tiempo que emerge la necesidad de cuestionarse el pasado, repensar el presente y gestionar ideas a futuro que puedan alimentar el espíritu de curiosidad propio de este tipo de iniciativas.

Ya con algunas herramientas conceptuales, materiales y además con el apoyo económico y logístico necesario por parte de las instituciones anteriormente mencionadas, se materializa el primer viaje para compartir y tener un acercamiento con las experiencias con un par investigador al trasladarse hasta Puerto Concordia y conocer el trabajo del semillero aliado Arqueantro, cuyo objeto de estudio son las pinturas rupestres presentes en el Macizo Guayanés, haciendo que las y los estudiantes compartan con pares sus conocimientos, experiencias y vivencias entorno a la arqueología y todo lo aprendido durante los espacios formativos con el equipo profesional, al tiempo que las indagaciones hechas de manera autónoma fueron motivadas por la curiosidad y el interés acerca de las posibilidades que ofrece esta comunidad de aprendizaje.

En este camino, se toma la decisión de no ser un semillero de arqueología, pese a que la motivación inicial es el estudio de las 42 piezas halladas en el territorio, pero de esa cifra, precisamente, surgen las preguntas ¿Qué pasará cuando se estudien y entiendan cada una de las 42 piezas?, ¿Se acabará el semillero?, ¿Ya no habrá nada que hacer? Es por esto que se decide que las líneas de estudio sean en antropología e historia ya que hacen parte de las ciencias humanas lo que obliga al equipo a tener siempre una razón para cuestionarse, debatir e investigar.

Paralelo a la situación descrita se hace importante pensar en los estudiantes que conforman el grupo base y de cómo sería el relevo generacional que garantizaría la permanencia del mismo en el tiempo. Es por esto que los estudiantes con los que se inició fueron de grado noveno, ya que desde su perspectiva se encuentran en una etapa de afianzamiento del pensamiento crítico y la conciencia social, al tiempo que están en medio de un proceso formativo que les va a exigir prepararse para la Educación Media y ampliar sus horizontes, permitiendo que se puedan ver como profesionales en áreas distintas y que, a su vez, pertenecer a un grupo de

estudio les ayude a desarrollar procesos de pensamiento más complejos, a aplicar con mayor rigor el método científico y a pensarse desde su territorio como agentes de transformación.

Sin embargo, para el relevo generacional, se generaron algunas estrategias para vincular poco a poco estudiantes de grados inferiores y que haya una proyección de futuros integrantes. Para ello, los estudiantes de grado quinto han sido invitados a talleres de arqueología experimental y desde el currículo, se ha vinculado el tema a las clases de historia estimulando en ellos la curiosidad y participación en este tipo de espacios académicos y de formación complementarios dentro de la institución.

Entendiendo que el Semillero de Antropología e Historia Llerense no está conformado solamente por los estudiantes y el maestro, el semillero es toda una comunidad que participa, se involucra, investiga, se cuestiona, aprende. Desde las madres y padres de familia, los vecinos, las personas que cuentan historias relacionadas con los hallazgos o relatos de infancia cuando aún no tenían idea de la importancia de los mismos. Todos construyen y hacen parte de este proceso.

Al estar funcionando ya como practica educativa, van surgiendo otros cuestionamientos, el maestro debe empezar a enfocar su práctica docente en función de los propósitos y objetivos que tiene como actor fundamental. Es por esto que, el enfoque se centra en la antropología y la historia como ciencias sociales y humanas, pero que al mismo tiempo se nutre de los conocimientos y las herramientas proporcionadas por el equipo de profesionales. El maestro tiene claro que los acercamientos al método científico son insumos muy valiosos que van a trascender en la experiencia de aprendizaje de las y los integrantes del semillero, incluso para su formación futura en procesos académicos de educación superior y es acá, cuando el maestro enmarca la importancia de trabajar con un solo grado y no con estudiantes de diferentes edades y en diferentes momentos de desarrollo académico.

En este mismo sentido, el maestro se cuestiona la importancia de involucrar dentro de su práctica docente en el semillero, la aproximación y el desarrollo del pensamiento crítico en las y los integrantes. Ver la realidad desde otros ángulos, desde otras perspectivas de tiempo, espacio y dinámicas. Entender que esas piezas que hallaron y que hoy estudian, hacen parte de una historia humana vinculada a procesos culturales, sociales, económicos, políticos y no se reducen a meras piezas de materiales diversos. Desarrollar habilidades como cuestionar, indagar y repensar su propio territorio; en ese desarrollo de competencias, la práctica docente debe ir reflexionando y aprendiendo a la par de sus estudiantes.

Y en este ejercicio, comprender que el aprendizaje es bidireccional, que no son solo los arqueólogos profesionales o el maestro impartiendo conocimientos e información, son también los estudiantes, la comunidad y todos los actores vinculados los que aportan y construyen. Entender que el conocimiento y las experiencias son contextuales, que la profundidad del hallazgo traspasa fronteras de tiempo, espacio y creencias ayuda a comprender que la historia existe y es parte fundamental de cómo vemos, entendemos y vivimos el presente, así como las realidades de los actores que hacen parte del semillero e influyen directamente en las dinámicas y posibilidades para conocerlas y hacerlas parte importante de un ejercicio transversal.

Otras competencias que la práctica docente tiene la intención de desarrollar en los integrantes del semillero pasan por agudizar la capacidad de observación, así como desarrollar competencias de lectura y comprensión de textos, pero también del entorno y el proceso histórico, entre otras que emergen y se integran al proceso. Pero además permitir que cada actor e integrante haga parte activa del semillero, no solo como aprendiz, sino también como sujeto que aporta e impacta en los demás integrantes y en los discursos que están en constante construcción y reconstrucción dentro del semillero.

Permitir que las dinámicas dentro del semillero fluyan y se adapten a las necesidades y propósitos que son cambiantes, entender que los procesos que permanecen en el tiempo son flexibles y adaptativos, construir desde la diversidad de pensamientos, culturas, costumbres y hábitos, un espacio de encuentro para compartir, para aprender y valorar al otro. Valorar la experiencia que ese espacio y ese territorio permiten y que se constituye en una experiencia humana significativa. Reconocer la importancia de entender el territorio que se habita, del paso del tiempo y de cómo se ha transformado. Trascender los espacios educativos desde la infraestructura y ampliarlos al entorno común.

Retos y momentos de crisis

Aprender a enfrentar los retos y las adversidades con seguridad y confianza en la importancia de lo que se está haciendo y construyendo.

El semillero se ha mantenido sobre retos constantes, el primero fue investigar sobre lo desconocido, ninguno de los miembros iniciales tenía conocimientos en arqueología, decidir empezar algo sobre lo que no se tiene control desde lo conceptual es el primer reto que se asume con un poco de obstinación, pero sobre todo con muchas ganas y curiosidad.

Sumando a esto, cuando ya hay profesionales brindando apoyo académico, las y los estudiantes empezaron a sentir un hostigamiento teórico, llegaron a un punto en el que no querían saber nada de piezas arqueológicas, categorizaciones o taxonomías y lograr la permanencia y la buena disposición en las y los integrantes sigue constituyendo un reto permanente, pero también se ha logrado su permanencia en la medida en la que se han ido diversificando las prácticas y los temas de estudio e interés dentro del semillero.

Los retos del contexto también son constantes, entender que el entorno rural en Colombia tiene unas dinámicas históricas lamentables relacionadas con el conflicto armado interno, que impactan directamente en los procesos educativos y formativos al incurrir en desplazamientos forzados, deserción escolar, interrupción de programas institucionales. Aprender a sortear estas dificultades hace parte de lo anteriormente mencionado, los procesos deben ser flexibles y adaptativos para que permanezcan.

Un reto relativamente cercano que aún no se enfrenta, es la primera promoción de las y los estudiantes del semillero base, seguramente esto marcará un antes y un después y de esa experiencia quedarán muchos aprendizajes.

Superar las dificultades

Si bien es cierto, todos los procesos que se llevan a cabo en educación afrontan dificultades de distinta naturaleza, algunas asociadas al contexto, a la disposición de recursos o a la obtención de resultados esperados, superarlas, pone a prueba tanto la consistencia del proyecto educativo que se está aplicando como la capacidad operativa y de liderazgo que tiene el maestro como agente formador y su ímpetu para conducir respuestas sensatas que inviten al grupo a mejorar sin desfallecer.

En un primer momento, el problema de los recursos se solucionó por medio de la autogestión, presentar convocatorias de estímulos como el reto CRESE con el cual el semillero obtuvo algunos recursos que pudo invertir en distintas actividades como el Foro Educativo.

El problema del contexto y de la violencia, está resuelto por medio del estudio de la historia, pues no queda más remedio que invitar al hombre a estudiar sobre su pasado, con la vista puesta en la transformación de la sociedad futura.

Sobre los resultados, en investigación, fallar también enseña, le enseña al estudiante que debe estudiar más, prepararse mejor, indagar con mayor profundidad en el fenómeno. Lo bueno de llevar a cabo un semillero en la escuela es que el error hace parte de la ciencia, la experimentación empieza y termina tanto en el éxito como en el fracaso, no obstante, no se puede considerar fracaso a no obtener una nota en un evento evaluado por un externo y en los 6 o 7 minutos que dura una exposición. Esto ayuda a reconstruir la teoría inicial, a reformular los objetivos, a releer autores y en especial a formarse un carácter como académicos.

Logros

- Durante el año 2024 el semillero logró constituir un equipo de trabajo sólido, bajo la experiencia de la arqueología experimental y una suerte de ejercicios realizados con el fin de aprender y hacer aprehensión de los nuevos conocimientos. Este es el primer logro, salir de la comodidad del currículo e indagar sobre asuntos en los que se suele poner poca atención, sobre todo en un territorio en el que los hechos violentos han alejado a la historia del pensamiento de sus habitantes.
- Finalizando el año 2024, el Semillero participó del Reto CRESE, postulándose en la línea de Educación para la Paz y la Reconciliación, ganando así un estímulo que ha sido utilizado para la creación de foros y realizar salidas pedagógicas con el fin conocer otros lugares de la región que guardan historias de interés.

El semillero logró ser parte del equipo que dio apertura al espacio museal Memorias del Rio Ariari.
- Durante el año 2025 el semillero se presentó en la Red Colombiana de Semilleros de Investigación, Nodo Amazonía Orinoquia, al encuentro regional de Semilleros, obteniendo una calificación de 97 puntos con la propuesta de investigación en curso

“Revista Documental del Semillero” y ganando un cupo al encuentro internacional en la ciudad de Bogotá.

- El 21 de agosto de 2025 el Semillero organizó, con parte del estímulo del reto CRESE, el primer RECORRIDO HISTÓRICO Y CULTURAL POR EL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO DEL ARIARI. En el que pudo visitar el Museo Guayupe del municipio de Fuente de Oro, la Laguna Lomalinda del municipio de Puerto Lleras y participó de un conversatorio con la comunidad de la vereda La Unión en el que se discutió sobre posibles hallazgos en fincas aledañas.
- Participación en las Ferias y Fiestas de la Perla del Ariari como guías museales en el espacio Memorias del Rio Ariari.
- Participación en el XVIII Encuentro Nacional de Semilleros de Investigación organizado por la RedColsi en la Universidad Uniminuto en la ciudad de Bogotá durante el mes de octubre.



Ilustración 1. Elaboración propia mediante aplicación Canva. Línea de tiempo SAHL.



Ilustración 2. Elaboración propia mediante aplicacin Canva. Línea de tiempo SAHL.

Referentes Conceptuales

Partiendo de los intereses de esta experiencia en el aula en particular y los objetivos de indagación, se hace imperativo profundizar por los conceptos estructurantes del tema: pedagogía crítica, semillero de investigación, Investigación Formativa, Investigación educativa en educación básica y media, práctica pedagógica, práctica docente y saber pedagógico.

Sobre pedagogía crítica

Es sabido que el recorrido y valor histórico de la pedagogía crítica se debe gracias a sus raíces y conexiones con la filosofía y el pensamiento crítico; respecto al interés de transformación de la realidad social. Retomar al Maestro Freire, se hace relevante en el presente trabajo, pues este entendía que solamente la formación y el desarrollo de una conciencia crítica es imperativa para la construcción del compromiso de las personas con su realidad (Freire, 1970).

Cabe resaltar que el objetivo principal de la pedagogía crítica es potenciar a los alumnos para que ellos mismos intervengan en su propia formación y transformen la sociedad en su conjunto (McLaren, 1990) y, en el SAHL, se evidencia la búsqueda constante de este objetivo, en tanto ha trascendido los espacios físicos del aula y ha tenido un énfasis específico en la formación de todos los actores que hacen parte de este, aterrizando la realidad de su presente con hallazgos materiales y visibles de su pasado, lo cual se aprovechó para reconstruir el saber de su propio territorio y la apropiación conceptual de las personas que habitan el municipio.

En la pedagogía crítica según McLaren, los profesores necesitan descubrir cómo construyen sus estudiantes activamente un significado a través de las múltiples formaciones de experiencia vivida que despiertan en sus vidas una sensación de esperanza y posibilidad; el

docente del SAHL ha propiciado tal postulado en un contexto rural de Colombia donde las posibilidades para ello suelen ser menos comunes.

Conforme a lo expuesto, los semilleros de investigación en el contexto escolar rural se pueden establecer como una forma de materialización de la pedagogía crítica. Esto se debe a que en ellos se desarrolla una investigación formativa que democratiza el conocimiento y fomenta la horizontalidad. En este sentido, Giroux (1990) sostiene que para desarrollar una pedagogía crítica es necesario que tanto estudiantes como profesores sean contemplados como intelectuales transformativos.

La pedagogía crítica en el escenario del semillero SAHL, configura una práctica pedagógica que revaloriza la relación existente entre la escuela y el territorio, pues además de estudiantes y maestros, se ha vinculado a la comunidad fortaleciendo así en todos los actores el pensamiento crítico y la identidad territorial del municipio en mención.

Sobre los semilleros de investigación

En principio, cabe aclarar que los semilleros de investigación son espacios extracurriculares o curriculares donde los estudiantes, guiados por un docente, desarrollan proyectos investigativos que responden a sus intereses y contextos. Según Villalba y González (2017), estos espacios permiten formar competencias científicas desde edades tempranas, incluso desde el inicio de la formación académica, promoviendo la autonomía, la curiosidad, el trabajo colaborativo y la búsqueda de respuestas a problemas y situaciones cotidianas.

En contextos rurales, los semilleros adquieren un valor adicional: permiten resignificar el territorio como fuente de conocimiento. Martínez y Ramírez (2020) destacan que, al investigar sobre su entorno, los estudiantes fortalecen su identidad cultural y desarrollan sentido de pertenencia. Esta perspectiva se alinea con la pedagogía crítica, que propone partir de la realidad

del estudiante para construir aprendizajes significativos (Lara, 2022), aspecto visible en el semillero de investigación objeto de la sistematización aquí realizada.

Uno de los grandes retos de la escuela contemporánea, puede ser sin duda la formación de sujetos que investigan y escenarios científicos para la producción de conocimiento en comunidades de aprendizaje, en este sentido, los semilleros de investigación han tomado fuerza como una estrategia pedagógica que promueve el pensamiento crítico, la formación científica y la autonomía en los estudiantes. Diversos estudios evidencian que estos espacios no solo fortalecen las competencias investigativas, sino que también favorecen la constitución de subjetividades políticas, el desarrollo de capacidades humanas y la comprensión profunda del entorno escolar.

En concordancia con lo anterior Flores et al. (2019) afirman que los semilleros de investigación se consolidan como espacios clave para la formación académica, la producción científica y la innovación en América Latina. Y pese a sus retos promover y propiciar estas experiencias en la escuela permitirá que las personas vayan fortaleciendo hábitos para la generación de conocimientos a través de una cultura investigativa.

Por otro lado, Rivera y Echavarría (2023), sobre los semilleros de investigación plantean que funcionan como espacios académicos, sociales y afectivos donde los estudiantes asumen la investigación como práctica política, crítica y transformadora; aspectos fundamentales para una pedagogía crítica; máxime en el contexto donde se adelanta la sistematización aquí realizada en donde las oportunidades son menores.

Por su parte, Arco y Merlano, (2022) afirman que los semilleros de investigación en la educación básica aportan a una transformación pedagógica, un cambio en la cultura institucional, tienen un impacto social y formativo; los estudiantes desarrollan una mayor autonomía, trabajo

en equipo y sentido de pertenencia hacia la ciencia y su contexto, cuando hacen parte de un semillero de investigación.

Finalmente, los semilleros de investigación son fundamentales, pues, fortalecen el arraigo territorial, al investigar temas como la historia local, la biodiversidad, las prácticas culturales y los saberes ancestrales (Martínez y Ramírez, 2020), lo que es pertinente en este caso donde la Sistematización de la experiencia versa sobre el Semillero de Antropología e Historia Llerense.

Sobre la investigación formativa

De acuerdo con los retos que atañen a los tiempos actuales, surge en diversas ocasiones en los espacios escolares la duda por cuales contenidos enseñar y cómo transformar los procesos de enseñanza aprendizaje, en contextos tan diversos como los que habitan las personas en Colombia, en un mundo que exige cambio constante y adaptación casi inmediata. Sin embargo, la escuela no va al ritmo de tales cambios, estos implican más que voluntad; recursos, tiempo, formación y demás asuntos particulares por áreas.

Aún en estas condiciones hay alternativas que permiten a las y los docentes al interior de las aulas (y fuera de ellas) transformar o intentar mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje; alternativas que llegan a enmarcarse en aspectos de la investigación formativa, la cual según Ulloa et al (2025), es entendida como las prácticas vinculadas a la promoción de competencias de investigación en distintos niveles educativos, concepto que tiene relevancia y pertinencia con el ejercicio de sistematización de la experiencia del SAHL que se adelanta en el presente trabajo.

Los mismos autores Ulloa et al. (2025), afirman que, en el nivel secundario, las competencias a desarrollar incluyen aspectos como plantear hipótesis en función de información previa, llevar a cabo observaciones sistemáticas, poder leer artículos de divulgación científica o

incluso fragmentos de artículos científicos, recolectar datos mediante técnicas sencillas; asuntos que son inherentes a un semillero de investigación. Así las cosas, ahondar en los semilleros de investigación en la experiencia de uno ya existente, es indagar sobre investigación formativa pues, de acuerdo con González (2008) tiene como finalidad fomentar la cultura investigativa en estudiantes y el trabajo en red.

Es importante aclarar que, Según Restrepo (citado en Espinoza, 2020), la investigación formativa tiene diferencias con la investigación ya que, en la formación para la investigación el estudiante aprende a investigar investigando, lo que lo diferencia de la investigación científica (estricta) donde se crea un conocimiento, mientras que la investigación formativa hace apropiación de este para contextualizarlo y transformarlo, en el cual se procura la solución de un problema pedagógico. Aunque están intrínsecamente relacionadas.

Por otro lado, una investigación desarrollada en un municipio rural de Colombia (González et al. 2024), expone en sus resultados que:

Las prácticas de investigación formativa promovidas desde las instituciones son escasas (...). La falta de políticas centralizadas o estrategias institucionales dificulta que estas prácticas se generalicen, dependiendo más de esfuerzos individuales que de iniciativas organizadas. Esta carencia es particularmente grave en contextos rurales, por diversas razones; lo que implica conceptualizar rigurosamente sobre la investigación formativa en todos los niveles de educación.

Sobre Investigación educativa en educación básica y media

La investigación en Colombia es un asunto que normalmente se relaciona con escenarios académicos poco cercanos a la realidad, especialmente, de la escuela pública; escenarios que se piensa son demasiado teóricos, esquemáticos o poco prácticos, sin embargo, llevar la

investigación a la escuela, es una metodología muy viable en la medida que, se puede aprovechar la curiosidad de los estudiantes, abriendo la posibilidad a que sus experiencias trasciendan el currículo y se puedan dedicar esfuerzos en la resolución de inquietudes surgidas sobre diversos hechos.

De esta manera, la investigación educativa en los niveles de educación básica y media permite comprender fenómenos pedagógicos y sociales que inciden en el aprendizaje y el contexto, así como también fomenta una transformación real de la práctica docente y del rol del estudiante como sujeto activo en su propio proceso formativo. Esta práctica investigativa, cuando se incorpora desde la escuela mediante estrategias como los Semilleros de Investigación, se convierte en una herramienta poderosa para fortalecer el pensamiento crítico, la autonomía y la cultura científica desde temprana edad.

La escuela es un espacio educativo que va más allá de la enseñanza de contenidos específicos, cuya relevancia no se desconoce, pues también es un lugar donde se viven experiencias significativas. Estas experiencias invitan a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias realidades y, al mismo tiempo, a comprender otros contextos con los cuales enriquecerse. En este proceso, la escuela promueve el respeto y la empatía hacia las demás personas, así como hacia el entorno que los rodea: el territorio que habitan, las costumbres y hábitos que han construido y continúan constituyendo la comunidad a la que pertenecen. Esta dimensión experiencial es fundamental en la investigación educativa en los niveles de educación básica y media, pues contribuye a formar sujetos críticos, conscientes de su contexto y abiertos a la diversidad cultural y social; aspectos por los que propende el SAHL.

Desde una perspectiva institucional, Rodríguez (2024) argumenta que fomentar semilleros investigativos desde edades tempranas fortalece la calidad educativa y responde a las demandas de una sociedad del conocimiento, donde el pensamiento crítico y la alfabetización científica son pilares fundamentales para la participación ciudadana. Esto cobra mayor relevancia en contextos rurales, marginados o con menores oportunidades pues, podría ser una herramienta para mitigar las brechas educativas y promover la igualdad.

Despertar la curiosidad, el pensamiento crítico y la autonomía en los estudiantes representa un desafío constante para los docentes. Los procesos de formación en investigación y la profundización de los intereses de los estudiantes resultan fundamentales cuando ellos son considerados sujetos activos a lo largo de todo el proceso. Es esencial sensibilizarlos acerca del cómo, por qué y para qué es importante desarrollar estas habilidades, no solo en el contexto escolar, sino también para su vida cotidiana.

La investigación en la escuela es un elemento clave para mejorar la calidad educativa, pues al involucrar activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje y al propiciar que los docentes reflexionen sobre su práctica pedagógica junto con ellos, se fomenta un aprendizaje continuo. Este proceso puede contribuir, en mayor o menor medida, a la transformación de la escuela y de sus dinámicas, promoviendo cambios significativos en la comunidad educativa.

Sobre la práctica pedagógica y la práctica docente

Para dar lugar a otros elementos, se hace indispensable la reflexión sobre las categorías de práctica pedagógica y práctica docente, que constituyen parte del eje teórico de este proyecto, especialmente en contextos rurales o zonas dispersas del país, donde el ejercicio educativo adquiere un carácter transformador y se hace mucho más urgente desarrollar mecanismos que

sean útiles al maestro y que den valor a su ejercicio diario. Es así que, durante la revisión bibliográfica realizada, han surgido diversas perspectivas que permiten comprender cómo estas prácticas se articulan con la formación integral, la innovación metodológica y el compromiso ético del educador y sus impactos inmediatos o a futuro en una escuela tan diversa y con tantas necesidades transformadoras como la colombiana.

Por ejemplo, Henckell y Cherres (2025) plantean que la práctica pedagógica debe ser vista como un proceso que trasciende la enseñanza mecánica, para convertirse en una mediación cultural situada en realidades locales y atravesada por los desafíos de la globalización, esto último, tiene especial acento, en reconocer que, aunque las poblaciones respondan a sus características regionales, también deben enfrentarse a un entorno global condicionante. En este sentido, el docente no solo transmite saberes, sino que también interpreta y resignifica los contextos socioculturales en los que se desenvuelve su labor, lo anterior, dando mayor fuerza al contexto, que como se ha visto anteriormente, tiene una gran importancia a la hora de delimitar las acciones pedagógicas que tienen lugar en cada escenario educativo. Complementando esta visión, Castellanos, et al. (2023) abordan la práctica pedagógica desde la innovación educativa, proponiendo metodologías ágiles que promueven la autonomía del docente y la sistematización de experiencias. Su propuesta se configura como una herramienta valiosa para dinamizar procesos formativos, especialmente en espacios como los semilleros de investigación, donde el aprendizaje se construye colectivamente y con objetivos de aprendizaje claros.

Por su parte, autores como Parra-Bernal, et al. (2021) conciben la práctica pedagógica como una oportunidad para la transformación educativa. En su análisis, el maestro deja de ser un simple ejecutor curricular para convertirse en agente de cambio, capaz de proponer estrategias que respondan a las necesidades reales de sus estudiantes y comunidades. Esta postura, aunque

ambiciosa, es coherente con los objetivos del presente proyecto, enfocados en el fortalecimiento de la educación rural, pero también de la educación básica en escuelas dispersas y diversas, así como la reconstrucción del tejido cultural local en cualquiera que sea el escenario educativo.

En cuanto a la práctica docente, se entiende como el ejercicio profesional del educador que involucra decisiones éticas, técnicas y epistemológicas en su quehacer diario. Pérez-Van-Leenden (2019) realiza un análisis bibliométrico de investigaciones centradas en la metodología de Investigación Acción, demostrando su utilidad para transformar la práctica docente desde procesos reflexivos y colaborativos. Este enfoque podría ser incorporado como una estrategia transversal del semillero, buscando que los docentes participantes puedan evaluar y mejorar continuamente sus intervenciones.

Sobre el saber pedagógico

El saber pedagógico entendiéndolo como una construcción situada y plural que emerge directamente de la interacción entre la experiencia del docente, el contexto en el que se desarrolla esta experiencia y los actores que hacen parte de ella y las mediaciones que se proyectan con las y los estudiantes, ya Maurice Tardif (2004) lo plantea al decir que los saberes profesionales están profundamente vinculados con las condiciones concretas en las que se ejerce la enseñanza.

La construcción de este saber no se reduce a contenidos puntuales o al seguimiento de unos lineamientos curriculares, sino que responde e integra diferentes aprendizajes cotidianos que se derivan precisamente de esa experiencia en los espacios en común, de la interacción entre los actores que hacen parte y también de un ejercicio a veces inconsciente, pero fundamental, que está relacionado con la reflexión constante sobre la propia acción pedagógica en la que se comprende el entorno social, cultural y económico en el que se desarrolla la labor educativa. En este sentido el saber pedagógico es un conocimiento dinámico que se está transformado

constantemente pero que debe situarse para fortalecerse mediante procesos de análisis y continua reconstrucción de esas configuraciones de la práctica y la experiencia docente.

Es así como el saber pedagógico, según Tardif (2004) es el conocimiento profesional que el docente construye en la práctica a partir de la integración de saberes disciplinares, curriculares y experienciales, los cuales orientan de manera situada los procesos de enseñanza y aprendizaje, el saber pedagógico se proyecta como el conocimiento desde lo profesional que integra la institucionalidad, el currículo, la experiencia y de dónde emerge todo: el contexto.

Tal como lo plantea Maurice Tardif, los saberes de los docentes son saberes sociales que se construyen en el ejercicio de la profesión; entendiendo que por más teoría que exista, el saber pedagógico se produce durante la práctica, se alimenta gracias a ella y a todas las implicaciones complejas que el contexto le aporta, siendo así necesario que las y los maestros no se limiten a las teorías educativas (que no dejan de ser importantes) ya que ese saber pedagógico se construye a través de la interacción con las y los estudiantes, al tomar decisiones en momentos críticos comprendiendo el contexto en el que se desarrolla esa práctica.

Para aterrizar al contexto colombiano, es pertinente recurrir a los aportes de Eloísa Vasco y Olga Lucía Zuluaga, figuras centrales en la reivindicación del maestro como productor de conocimiento en el país. Vasco (1994) nos invita a entender que el saber pedagógico se construye a partir de la reflexión crítica del maestro sobre su propio quehacer. Para la autora, el docente asume un rol de investigador en el aula, pues la reflexión sobre el quehacer es la fuente fundamental del saber pedagógico. Al sistematizar y pensar sobre lo que hace, transforma su práctica en teoría pedagógica viva. En este sentido, la labor del maestro líder del Semillero no es una simple actividad extracurricular; es una praxis reflexiva en la que junto con sus estudiantes: indaga, cuestiona y construye conocimiento histórico y antropológico desde su propia realidad.

Por su parte, Zuluaga (1999) y el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia nos hablan de la práctica pedagógica como un escenario natural donde se forja el saber. Zuluaga argumenta que el saber pedagógico es el conocimiento del maestro, lo que nos recuerda que el docente debe ser reconocido como un "intelectual de la pedagogía", un sujeto de saber y no solo un portador de saberes ajenos. El saber pedagógico se convierte en un instrumento que le permite al docente leer su escuela, su territorio y su historia. Así, el liderazgo del maestro ejerce esta labor intelectual en el semillero: cuestiona el currículo oficial (a menudo centralizado y descontextualizado) y propone un espacio alternativo.

Sin embargo, para que esta práctica cotidiana se consolide, requiere de un ejercicio consciente. Es aquí donde Eloísa Vasco (1994) aporta una pieza clave: el saber pedagógico se construye indiscutiblemente a partir de la reflexión crítica. Para la autora, el docente asume un rol de investigador en el aula, pues afirma que, la reflexión sobre el quehacer es la fuente fundamental del saber pedagógico.

Vasco señala que la experiencia por sí sola no genera saber pedagógico; es necesario distanciarse, sistematizar y pensar sobre lo que se está haciendo para transformar esa práctica en teoría pedagógica viva. En este sentido, la sistematización que aquí se presenta es, en sí misma, la materialización de lo que Vasco propone: convertir el trabajo silencioso del semillero en un conocimiento académico e inspiracional.

Diseño metodológico

La presente sistematización busca comprender los significados y experiencias pedagógicas que quedan en los diferentes actores del Semillero de Antropología e Historia Llerense transcurrido un tiempo considerable desde su inicio hasta la fecha en que se generan las

reflexiones a continuación. En este sentido, se trata de encontrar en sus voces, en sus relatos y en los insumos que se han generado conforme el avance de su proyecto, una relación estrecha entre diferentes ejes que alimentan el acervo teórico que convoca este trabajo. En esta medida y para no perder el carácter interpretativo, se ha otorgado un enfoque hermenéutico, enmarcado en una investigación de corte cualitativo.

Para empezar, es importante tener presente que una investigación de tipo cualitativo abre un panorama a diversas posibilidades de indagación, entre ellas, se destacan las voces de los actores fundamentales, que para el caso, son los estudiantes y la percepción que ellos tienen sobre el proceso formativo, los miembros de la comunidad que han visto el impacto cultural de este y su contribución para fortalecer el pensamiento crítico desde la escuela, pero también, las interacciones que hay entre estos y el docente que orienta la práctica pedagógica, pues de allí, emanan aspectos que es preciso sistematizar, desde el método, con el fin último de reflexionar sobre la importancia de llevar a cabo transformaciones en la manera en que la educación puede llegar a generar escenarios de construcción colectiva del conocimiento, aún, en zonas rurales y donde los recursos para la investigación escolar son escasos.

Sobre la investigación cualitativa

Para Vasilachis (2006). La investigación cualitativa se orienta a comprender los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias y prácticas sociales, asunto que toma mayor relevancia en la medida que el SAHL surge de un hallazgo arqueológico que sirve para que un grupo de escolares en compañía de un docente, decidan empezar a comprenderse desde el pasado de su gente y en su territorio, apoyados por supuesto, por habitantes que en mayor medida son sus abuelos y padres de familia. ¿De quién sino de ellos se puede obtener un relato más aproximado al trabajo del semillero? Vasilachis (2006) afirma que, la validez en

investigación cualitativa se mide por la credibilidad y la coherencia del relato construido, más que por la replicabilidad, esto, usado de manera eficiente, permite que exista un dialogo abierto entre los sujetos, los sucesos y lugares en que se enuncia mayormente la influencia del semillero

La investigación cualitativa busca identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de sus comportamientos y manifestaciones y que se nutre de diversas fuentes, proporcionadas por las personas que participan en la indagación y que ha sido recogida por medio de entrevistas semiestructuradas realizadas a los estudiantes Sharith Yuliana Llanos, Yojan Camacho y Jorge Esleyder Cañón, luego de su presentación en el XVIII Congreso Nacional de Semilleros de Investigación en la ciudad Bogotá.

Sistematización de experiencias

Para continuar, Jara (2018) sostiene que sistematizar implica transformar la experiencia en conocimiento, de modo que los aprendizajes derivados de la práctica se conviertan en insumos para la innovación pedagógica y la transformación social. En el caso del SAHL, la sistematización se orienta a recuperar la trayectoria iniciada en 2024 y consolidada durante 2025, reconociendo los aportes a la investigación formativa en contextos rurales. Este ejercicio, aunque trazado en un periodo de tiempo relativamente corto, no se limita a narrar hechos, sino que busca dar sentido a la experiencia, identificar sus momentos críticos y comprender cómo la práctica pedagógica se convierte en un espacio de construcción colectiva de conocimiento.

Así, la sistematización de esta experiencia ha sido entendida como un proceso reflexivo y crítico que permite reconstruir, interpretar y resignificar una práctica educativa vivida, con el fin de generar aprendizajes y conocimientos relevantes para la transformación pedagógica (Jara, 2018). En este caso, se sistematiza la trayectoria del SAHL, reconociendo los aportes a la investigación formativa en contextos escolares rurales donde el conocimiento de la historia debe

ser tratado con cautela, respeto y sentido crítico, pues es imperativo incluir en este análisis, que Puerto Lleras es un municipio PDET del departamento del Meta y sobre él recae un pasado asociado a la violencia, razón que ha motivado la indagación arqueológica y antropológica.

De este modo, la sistematización de la práctica pedagógica propende por una producción de conocimiento, contemplando la subjetividad y, en el caso del semillero (SAHL), en una construcción colectiva que involucra múltiples y diversos actores donde se construye y recupera conocimiento del lugar en cuestión, esto implica interpretar los escenarios educativos como elementos académicos cargados de significado, mediante un proceso de lectura contextualizada que va entrelazando la comprensión y la reinterpretación, como bien lo plantea Ricoeur (1986) en su vínculo entre explicar y comprender. Así que, la sistematización que se presenta aquí no quiere asegurar o clasificar los significados de lo que ocurre en la escuela; intenta mirarlos de nuevo, comprenderlos y repensarlos de manera crítica y reflexiva, para que de ellas surjan aprendizajes que fortalezcan el saber pedagógico y la práctica educativa cotidiana (Villa, 2019).

Asimismo, Ghiso (1998) aporta una mirada fundamental al señalar que la sistematización es un proceso que articula teoría y práctica, en el cual los sujetos implicados reflexionan sobre su propia acción y producen saberes situados. Para ello, propone fases que fortalecen la potencia del ejercicio:

En un primer momento, se llevó a cabo la recuperación de la experiencia vivida, lo que implicó recoger las voces, relatos y materiales producidos por los actores, reconociendo la historicidad y el contexto en que se desarrollaron. En el SAHL, esto se refleja en entrevistas, documentos institucionales, posters y materiales audiovisuales elaborados por sus integrantes.

Más adelante, por medio del ordenamiento y reconstrucción crítica se trató de organizar los insumos en una secuencia que permitió identificar momentos clave, tensiones y aprendizajes.

Para ello, es fundamental hacer una lectura coherente de la matriz de sistematización y análisis de la experiencia que cumple aquí un papel central, al estructurar la información cualitativa y visibilizar las voces de estudiantes, docente y comunidad.

Luego de esto, aparece una fase imprescindible para la comprensión del trabajo realizado y que está asociada también al enfoque epistemológico hermeneútico y es la de interpretación y resignificación, en este punto, se buscó comprender los sentidos de la práctica, vinculando teoría y experiencia. En el SAHL, la interpretación se nutre del vínculo entre explicar y comprender planteado por Ricoeur (1986) permitiendo resignificar el pasado de Puerto Lleras como recurso pedagógico para fortalecer la identidad y el pensamiento crítico. También, se hace énfasis en el papel que desempeña el maestro, la planeación y ejecución de las actividades y el carácter formativo de estas en los términos de su impacto para la escuela y en especial para la escuela rural que, llegados hasta aquí, puede demostrar el hecho fortuito de educar a través de la realidad y los recursos presentes en su entorno.

Lo anterior, da cuenta de un trabajo organizado siguiendo las fases de la sistematización, dando como resultado la producción de conocimiento situado que finalmente se genera en forma de saber pedagógico. Dicho de otra manera, la sistematización genera aprendizajes colectivos que trascienden la escuela y se convierten en aportes para la transformación pedagógica y social. En este sentido, el SAHL se configura como un espacio de construcción de saberes que dialogan con la memoria, el territorio y la cultura.

En síntesis, la presente sistematización se entiende como un proceso dinámico que, siguiendo a Jara y Ghiso, no se limita a ordenar datos, sino que interpreta críticamente la

experiencia para convertirla en saber pedagógico y social, potenciando la práctica educativa y abriendo la posibilidad de construir aprendizajes colectivos en contextos rurales.

Enfoque epistemológico hermenéutico

La sistematización de esta experiencia ha sido entendida como un proceso reflexivo y crítico que permite reconstruir, interpretar y resignificar una práctica educativa vivida con el fin de generar aprendizajes y conocimientos relevantes para la transformación pedagógica (Jara, 2018). Este planteamiento, visto desde un enfoque epistemológico hermenéutico, concibe la investigación como un acto de interpretación de sentidos y significados que se dan al interior de la escuela y que no se reducen a una simple descripción de hechos sino a una búsqueda de saberes.

Desde esta perspectiva, la sistematización en el SAHL se convierte en un ejercicio de diálogo entre las inquietudes surgidas en la escuela, las prácticas educativas y los saberes que emanan de dicha conjunción. Tal como sostiene Gadamer (1990), comprender implica situar la experiencia en su contexto histórico y cultural, reconociendo que todo conocimiento es fruto de la interacción entre tradición y presente. Así, el semillero no solo narra lo vivido, sino que lo estudia, resignifica y comparte en clave hermenéutica, permitiendo que las prácticas educativas se transformen en aprendizajes compartidos y en propuestas pedagógicas con sentido para la comunidad rural.

En consecuencia, el enfoque hermenéutico aporta una base epistemológica que legitima la sistematización como un proceso crítico y transformador cuyo principio es la consecución del sentido y el significado. La interpretación de la experiencia aquí, no se limita a reconstruir simplemente, busca generar conocimiento situado y ser capaz de reconocer en la práctica

educativa la forma en que se manifiestan los aprendizajes, un ejemplo de ello, representado en la identidad cultural y territorial o en la posibilidad de abrir caminos para la generación de grupos de estudio en el aula en condiciones de hacer frente al currículo tradicional y aun así, seguir hacia la construcción de saberes pedagógicos edificados de manera colectiva.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

En coherencia con la investigación cualitativa y el enfoque epistemológico hermenéutico que orienta la presente sistematización, la recolección de la información se estructuró a partir de un diseño metodológico que integra diversas técnicas e instrumentos con el fin de comprender los sentidos, significados y transformaciones que emergen de la experiencia pedagógica del SAHL. Esta decisión metodológica responde a lo planteado por Vasilachis (2006), quien sostiene que la investigación cualitativa se caracteriza por la pluralidad de estrategias, fuentes y tipos de datos que permiten aproximarse a la complejidad de las prácticas sociales y educativas desde la perspectiva de los actores involucrados.

Análisis documental

Técnica

La revisión y el análisis documental constituyeron una técnica central para reconstruir el contexto institucional y pedagógico en el que se inscribe el SAHL, así como para identificar los ejes desde los cuales la institución educativa concibe la investigación escolar y la investigación formativa. Según Vasilachis (2006), el análisis de documentos permite acceder a producciones sociales que condensan decisiones, discursos y racionalidades que dan forma a las prácticas.

Para el desarrollo de esta técnica se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Ficha de revisión documental, diseñada para registrar de manera sistemática la información relevante contenida en los documentos institucionales y del semillero. Esta incluyó categorías como tipo de documento y unidades de sentido.

Esta revisión estuvo conformada por el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el guion metodológico elaborado por el semillero para la socialización del hallazgo arqueológico. Estos últimos constituyen un insumo relevante en tanto son producciones académicas elaboradas por los propios semilleristas, quienes formularon preguntas de investigación, objetivos y métodos, evidenciando procesos de apropiación de la investigación en el contexto escolar.

Análisis de materiales audiovisuales

El análisis de materiales audiovisuales se empleó como técnica para reconocer y comprender las prácticas, discursos y experiencias formativas del SAHL a través de producciones visuales generadas por el mismo semillero. De acuerdo con Vasilachis (2006), los datos cualitativos no se restringen a fuentes escritas, sino que incorporan diversos formatos que expresan sentidos y significados situados.

Para esta técnica se utilizaron:

- Guía de análisis audiovisual, que permitió describir y categorizar los contenidos, prácticas observadas, actores participantes y mensajes emergentes en los materiales.

Los materiales analizados incluyeron registros audiovisuales sobre arqueología experimental, procesos de formación del semillero, los pósteres presentados en encuentros regionales y nacionales de RedCOLSI, y participación en eventos académicos y comunitarios, los cuales documentan la trayectoria del SAHL y su impacto más allá del espacio escolar.

Entrevistas semiestructuradas

La entrevista semiestructurada fue empleada como técnica principal para acceder a los relatos, percepciones y valoraciones de los actores que han participado en el proceso formativo del SAHL. Esta técnica permite, según Vasilachis (2006), orientar la indagación a partir de ejes temáticos definidos sin limitar la emergencia de nuevos sentidos durante el diálogo.

Se diseñaron y aplicaron los siguientes instrumentos:

- Guiones de entrevista semiestructurada, elaborados de manera diferenciada para cada tipo de actor (estudiantes, equipo de antropólogos, líder comunitaria/madre de una semillerista y docente acompañante del proceso). Estos guiones incluyeron preguntas orientadas a indagar aspectos relacionados con la práctica pedagógica, la investigación formativa, la apropiación de la investigación y el desarrollo del pensamiento crítico en la escuela; elementos orientados a responder a los objetivos de esta sistematización.
- Formato de consentimiento informado, que garantizó el cumplimiento de los principios éticos de la investigación cualitativa.

Línea de tiempo videográfica

La reconstrucción narrativa de la experiencia mediante una línea de tiempo se utilizó como técnica integradora para organizar y dar sentido a los principales hitos del proceso del SAHL. Esta técnica permitió articular temporalmente los inicios, eventos significativos, momentos críticos y proyecciones del semillero, favoreciendo una lectura comprensiva de la experiencia pedagógica, en consonancia con el enfoque interpretativo de la investigación cualitativa (Vasilachis, 2006).

Para su elaboración se emplearon:

- Plantilla de línea de tiempo, que incluyó fechas, descripciones de los acontecimientos, actores implicados, evidencias documentales o audiovisuales.
- Guion, que orientó la selección de los momentos más significativos de la experiencia y su relación con los objetivos de la sistematización.
- Archivo audiovisual y documental del semillero, del cual se tomaron algunas imágenes para alimentar la línea de tiempo.

Instrumentos recolección de la información

Para esta etapa del proceso se analizaron documentos institucionales como el PEI, buscando tener presente la forma en que la institución concibe el hecho de la investigación escolar como un principio orientador de su práctica cotidiana; también se analizó el guion metodológico que fue el primer insumo utilizado por el semillero para poder hablar con propiedad sobre el hallazgo arqueológico. Se han tenido en cuenta los posters con los cuáles se han presentado en los encuentros regional y nacional de RedColsi y que son producto de los Semilleristas, lo cual quiere decir que ellos mismos han levantado la información, se han planteado preguntas de investigación, objetivos y métodos de investigación.

También se han tenido presentes para su análisis los materiales audiovisuales que han producido y que respaldan el trabajo realizado, pues en ellos reposa información acerca de la arqueología experimental, de la manera en que se han formado y algunos eventos de los han sido partícipes.

Sin embargo, siguiendo el enfoque epistemológico hermenéutico que está orientado a comprender los sentidos, significados y transformaciones que emergen de la experiencia pedagógica y, con el fin de interpretar las prácticas, discursos y vivencias de los actores

involucrados y reconocer la subjetividad, el contexto y la historicidad, se han aplicado cuatro instrumentos en forma de entrevistas semiestructuradas a diferentes actores que han intervenido en el proceso formativo, incluidos los estudiantes, el equipo de antropólogos, una líder comunitaria y madre de una semillerista y al docente que ha acompañado desde su fundación. Estos instrumentos tienen como característica, indagar sobre aspectos claves como: pensamiento crítico en la escuela, práctica pedagógica, práctica docente.

La forma utilizada para compilar esta información, organizarla de manera audiovisual y hacer énfasis en los momentos más urgentes de la experiencia, ha sido por medio de una línea de tiempo videográfica, cuyo objetivo es poder mostrar y dar significado a los avances realizados por el semillero y cómo su impacto trasciende las paredes del colegio y convierte ejercicios académicos en ejercicios comunitarios. En esta línea, se detallan instantes o fases que van desde su inicio, eventos importantes, momentos críticos y las conclusiones hasta el cierre de la presente sistematización, así como los planes o proyecciones.

Para organizar esta información de manera clara, se hizo uso de la Matriz de sistematización y Análisis de la Experiencia, que sirve como instrumento para estructurar información cualitativa recogida.

De esta manera, tener en cuenta las voces y poder recoger los momentos que han construido la propuesta integra de traer la investigación educativa a este recinto, en este territorio y con este pasado, para hablar de historia, ha ayudado, en gran medida a construir un relato de éxito pedagógico y a entender, que hay un papel fundamental que cumple el maestro cuando es capaz de orientar no solo con discursos académicos, sino también desde lo humano y el tiempo que dedica, desde la curiosidad que es capaz de imprimir y contagiar, así como también desde los vacíos epistemológicos en que no se ha formado y que, puestos sobre la mesa de un Semillero de

Investigación, se convierten en oportunidades de aprendizaje colectivo; este proyecto, es una muestra, que se puede aprender mientras se enseña y que enseñar va más allá de los libros y los pizarrones.

Los recursos de la escuela, muchas veces no están en la escuela, están al rededor, en las calles, en el pasado, en los árboles y la tierra, están dentro del ser humano, razón que es una invitación, para que desde diferentes Instituciones Educativas, se haga un análisis contemplativo del contexto y los maestros sean invitados a hacer uso de lo que esté a su alcance porque todo puede ser investigado mientras haya chispa, existe, en el mismo colegio, una inspiración que logró crear el Semillero MindsPark que, aunque no es el objeto de estudio de este trabajo, abrió una puerta a indagar sobre las emociones, sobre el ser humano y sus transformaciones, sobre la manera en que el ser humano puede relacionarse de una manera sana consigo y con los demás. Asimismo, un docente y un grupo de curiosos estudiantes, en cualquier lugar de Colombia, puede darse a la tarea de aprender y hacerlo afuera de las mismas cuatro paredes.

El Saber Pedagógico de la Experiencia "Raíces y Relatos"

Este apartado constituye el núcleo hermenéutico de la investigación y busca encontrarse con los postulados de la sistematización de experiencias, trascendiendo la mera descripción anecdótica de los hechos y actores del semillero objeto de estudio, para adentrarse en la interpretación crítica de los mismos y determinar los sentidos que dan lugar a los saberes pedagógicos identificados. Siguiendo a Eloísa Vasco (1994), se asume que "la reflexión sobre el quehacer es la fuente fundamental del saber pedagógico" (p. 15); por lo tanto, el objetivo aquí es hacer dialogar los datos empíricos recolectados (voces de estudiantes, docente, líder comunitaria y análisis documental y audiovisual) con los referentes conceptuales trazados.

Así, la vivencia del Semillero de Antropología e Historia Llerense (SAHL) transita de ser una

práctica silenciosa en el departamento del Meta, para consolidarse como un saber pedagógico formalizado y transferible.

Pedagogía crítica y praxis situada del saber

Si se reconoce que la pedagogía crítica tiene como propósito fundamental potenciar a los sujetos para que intervengan de manera consciente en su formación y en la transformación de su realidad social (McLaren, 1990), la experiencia del Semillero de Antropología e Historia Llerense (SAHL) se configura como una materialización concreta de estos postulados en el contexto de la educación rural colombiana.

Desde la sistematización de la experiencia, se evidencia que uno de los aprendizajes más significativos no radica en los resultados alcanzados, sino en la reconfiguración de la práctica pedagógica, la cual transita de una lógica tradicional centrada en la transmisión de contenidos hacia una praxis viva, situada y problematizadora. Este tránsito se articula con la intencionalidad institucional expresada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Institución Educativa Héctor Jaramillo Duque, en donde se plantea la necesidad de fomentar en los estudiantes una “vocación hacia el autoaprendizaje (...) que supere lo que ofrecen los textos escolares y las clases” (PEI, 2025, p. 17).

No obstante, la experiencia desborda el marco institucional y se enraíza en prácticas concretas que resignifican el aprendizaje. La implementación de estrategias como la arqueología experimental permite comprender que el acto educativo no se limita a la adquisición de información, sino que se constituye en una experiencia significativa mediada por el hacer. En palabras de una semillerista:

“No es solo estudiar (...) darse cuenta que no es estudiar la misma rutina de siempre... aprendemos de diferentes maneras” (Entrevista estudiantes, 2025).

Esta afirmación da cuenta de una transformación en la relación con el conocimiento, que encuentra sustento en los planteamientos de la epistemología cualitativa de Vasilachis (2006), al reconocer a los sujetos participantes como productores de sentido y conocimiento, más allá de su papel tradicional como receptores.

En este escenario, el territorio emerge como categoría pedagógica central. El río, el puente, el hallazgo arqueológico y los espacios comunitarios se configuran como un aula abierta donde el aprendizaje adquiere el sentido de aprehender el territorio, en tanto proceso de lectura crítica y construcción de significado. Esta perspectiva dialoga con la crítica freireana a la educación bancaria, en la medida en que el conocimiento deja de ser depositado para convertirse en una construcción activa, situada y reflexiva (Freire, 1970).

Asimismo, la sistematización permite visibilizar la transformación del rol docente, quien deja de asumirse como transmisor de saberes para convertirse en mediador de procesos investigativos y formativos. Este desplazamiento no está exento de tensiones, como lo expresa el docente al señalar:

“Los niños no sabían, los estudiantes no sabían ni yo, absolutamente nada de arqueología” (Entrevista docente sesión 1, 2025).

Lejos de constituir una limitación, esta condición se convierte en un elemento potenciador de la experiencia, al situar a todos los actores como aprendices dentro de un proceso horizontal de construcción de conocimiento. En este sentido, la pedagogía crítica no se enuncia

únicamente como marco teórico, sino que se encarna en prácticas que promueven la autonomía, la reflexión y la transformación del contexto.

De esta manera, el semillero se configura como un espacio en el cual los sujetos no solo acceden al conocimiento, sino que lo producen, lo resignifican y lo proyectan, contribuyendo a la consolidación de un saber pedagógico situado que dialoga con las realidades del contexto rural.

Semilleros de investigación en la escuela rural

La educación básica en contextos rurales ha enfrentado desde siempre retos asociados a la disposición de recursos de manera equitativa con respecto a las zonas urbanas; muchos colegios no cuentan con una biblioteca habilitada o actualizada, la conectividad es limitada y con dificultad disponen de hemeroteca, mapoteca o equipos de cómputo. Sin embargo, los semilleros de investigación han emergido como una estrategia pedagógica que permite a los estudiantes desarrollar competencias investigativas, fortalecer su identidad cultural y contribuir al tejido social de sus comunidades a partir del estudio de fenómenos presentes en el entorno, o sea, que pueden estudiar con el recurso presente, sea humano, social, cultural o ambiental, entre otros y prescindir de aquellos de los que carece. Esta situación favorece el estudio de las ciencias sociales y humanas en la escuela.

Al respecto, Navarro y Acevedo (2019) señalan que “los semilleros constituyen escenarios de formación que generan una cultura investigativa en los estudiantes, promoviendo la curiosidad y la capacidad crítica”, hecho que ha motivado a los estudiantes de la vereda Caño Rayado a impulsar la indagación sobre el pasado de su territorio. En la misma línea, Carvajal Medina, et al. (2018) destacan que los semilleros fortalecen la formación investigativa de los maestros en formación y, por extensión, de los estudiantes, al generar prácticas reflexivas que

vinculan la escuela con la comunidad. Un ejemplo de ello, es la apertura del espacio museal Memorias del Río Ariari, que se convirtió en el resguardo de las piezas arqueológicas que, en principio, fueron el objeto de estudio que derivó en una exposición guiada por Semilleristas dispuestos a presentar, en medio de las tradicionales ferias y fiestas, los vestigios de una civilización pasada en Puerto Lleras.

Asimismo, Medina Flores, et al. (2022) documentan cómo los semilleros en educación básica regular contribuyen al desarrollo de competencias investigativas, promoviendo la autonomía y la capacidad de análisis en los estudiantes. Páez (2022) complementa esta visión al señalar que la conformación de semilleros constituye una alternativa pedagógica que sitúa al estudiante como centro de su aprendizaje, potenciando la investigación como práctica transformadora. De este modo, surge una nueva forma de aprender, de aprender investigando, pues en el ejemplo del SAHL, fue necesario empezar desde cero con toda la conceptualización, afianzamiento, descripción de escenarios arqueológicos en Colombia y el mundo, pero especialmente, el hecho puntual de análisis, fue poder delimitar muy bien el alcance de los estudios antropológicos, pues de ahí, se traza la línea entre la arqueología, la geografía y la historia, pero esta vez, bajo la lupa de un hallazgo, de algo, que no habían visto antes.

Es así que, el surgimiento del SAHL no obedece a una imposición curricular externa, sino a una respuesta situada frente a un acontecimiento relacionado con la historia y el patrimonio en el territorio. Para empezar, el profesor que lidera la iniciativa, Esteban Ortiz, relata que la génesis del proyecto ocurrió en 2024 a partir de "un hallazgo arqueológico que hay en el municipio (...) a orillas del río" (Entrevista Docente Sesión 1, 2025). Este evento, en el contexto de Puerto Lleras—un municipio PDET históricamente marcado por las narrativas del conflicto armado—representa una verdadera irrupción epistémica, en la medida que permite a la escuela rural

encontrar en el entorno nuevas formas de conocimiento y de recuperar la memoria social e histórica del lugar que habitan y con ello, construir un relato basado en lo que han aprendido, en lo que han descubierto.

El hallazgo de la alfarería en el Río Ariari sirvió como excusa para que desde la escuela se asumiera un rol activo encaminado a la comprensión, conservación y protección del patrimonio. Además de esto, el análisis del guion museográfico del MUARI evidencia un estudio científico que sirve como ventana para que el Semillero adopte un lenguaje formal sobre los elementos contenidos en la colección que son estudiados por la arqueología y asuman una postura crítica, reconociendo que hay fuentes hegemónicas que "presentan un panorama fragmentado y a menudo inconsistente sobre estas comunidades" (Revisión documental, guion museográfico MUARI, 2025).

En este sentido, investigar se convierte en un acto de resistencia contra el olvido, en la medida que intenta reconstruir la narrativa de los pueblos originarios desde lo local. Así lo percibe la comunidad, como lo expresa una madre de familia al visualizar el futuro del proyecto: "que nosotros como comunidad, como madres y padres de familia sigamos apoyando y animando a los chicos a investigar y a encontrar otras posibilidades en este territorio" (Entrevista líder comunitaria, 2025). La expresión "otras posibilidades" significa arrebatarle el territorio a la violencia para devolvérselo a los estudios sobre el patrimonio y la memoria con el fin de fortalecer la identidad cultural.

Al respecto, la literatura sobre los semilleros en educación básica enfatiza la importancia de la investigación como estrategia pedagógica que fomenta competencias críticas y ciudadanas. Sin embargo, de acuerdo con lo visto y teniendo en cuenta el entorno rural, el caso del SAHL aporta una serie de singularidades, pues materializa muy bien algunos elementos determinantes

para alimentar el saber pedagógico de la experiencia a través de la lectura de los semilleros como estrategia y que pueden demostrar:

- El origen situado del conocimiento, pues mientras los semilleros suelen surgir como proyectos institucionales, el SAHL nace de un hallazgo arqueológico que conecta directamente la escuela con el patrimonio local, con el arraigo territorial y con la circunstancia inmaterial de la historia.
- Un avance hacía la construcción colectiva de la memoria dado que el SAHL no solo desarrolla competencias investigativas, sino que reconstruye narrativas históricas frente a discursos hegemónicos, convirtiéndose en una voz transmitida desde el análisis.
- Participación comunitaria, representada en la voz de diferentes actores comunitarios, tanto de la comunidad educativa, como de agentes externos a la institución que reconocen el impacto de la iniciativa, lo cual refuerza el carácter colectivo del proyecto, ampliando su influencia más allá de la escuela.
- La posibilidad de articular investigación con patrimonio, devolviendo al territorio un sentido de pertenencia y aportando a la conservación y el cuidado de los recursos culturales del municipio.

Por consiguiente, sistematizar la experiencia del SAHL da como resultado una perspectiva amplia sobre el impacto del estudio de fenómenos locales en la escuela y la invitación abierta a descubrir en el entorno esos enigmas que subyacen en la realidad. Los semilleros como herramienta no están definidos para grupos etarios específicos, sino que pueden gestarse desde los grados iniciales, está visto que para su creación y operación es imperativo el rol que desempeñe el maestro y la forma como este pueda orientar la práctica pedagógica en torno al estudio metódico de circunstancias, eventos y particularidades locales. Por otro lado,

juega un papel determinante la motivación y la hoja de ruta que se trace para tal fin, entre estas se destacan la participación en encuentros con pares, fogueos en escenarios académicos y reconocimiento institucional de los avances en investigación.

Investigación formativa e investigación educativa en educación básica y media

La investigación formativa, incluso en contextos con amplios recursos, constituye un reto para las instituciones educativas; sin embargo, en escenarios rurales como el del SAHL, este desafío adquiere dimensiones particulares asociadas a las condiciones territoriales, sociales y económicas. En términos conceptuales, la investigación formativa se entiende como un conjunto de prácticas orientadas a promover el desarrollo de competencias investigativas en distintos niveles del sistema educativo (Ulloa et al., 2025).

Desde la sistematización de la experiencia, el SAHL permite evidenciar que la investigación formativa no se limita a una estrategia metodológica, sino que se constituye en un principio organizador del proceso pedagógico, en el cual se aprende a investigar investigando. Este principio se materializa en las dinámicas del semillero, donde los estudiantes se apropian del conocimiento a partir de la indagación, la experimentación y la socialización de saberes.

En este sentido, el docente líder plantea:

“Desde ese día hasta el sol de hoy, los estudiantes han hecho un trabajo de indagar sobre la arqueología, la antropología y la historia en el municipio” (Entrevista docente sesión 1, 2025).

Este ejercicio investigativo se proyecta más allá del aula y se traduce en la creación de un espacio museal que articula saber escolar, saber científico y saber comunitario. La conformación

del colectivo MUARI —Guardianes del Museo del Ariari— evidencia la forma en que la investigación escolar puede incidir en la construcción de procesos culturales y comunitarios:

“Se crea un colectivo entre artistas locales, la Secretaría de Cultura y el semillero para exponer las piezas en un lugar óptimo” (Entrevista docente sesión 1, 2025).

Este logro, construido por estudiantes de educación básica y media, cuestiona la tradicional ubicación de la investigación en el ámbito exclusivo de la educación superior y posiciona a la escuela rural como un escenario legítimo de producción de conocimiento.

Asimismo, el proceso evidencia que la investigación educativa en estos niveles no solo permite comprender fenómenos pedagógicos, sino que incide directamente en la transformación de las prácticas y de los sujetos. En el caso del SAHL, la investigación se articula con la lectura crítica del territorio, la reconstrucción de la memoria y la resignificación del patrimonio, elementos que contribuyen a fortalecer la identidad y el sentido de pertenencia.

Es importante reconocer que esta experiencia se desarrolla en un contexto rural complejo, caracterizado por condiciones propias de municipios PDET y dinámicas como el internado escolar. En este escenario, la investigación formativa se convierte en una posibilidad de ampliación de horizontes para los estudiantes, quienes logran proyectar su trabajo a espacios académicos de carácter regional y nacional. Tal como lo señala el docente:

“(…) hemos conseguido presentar nuestro trabajo en encuentros académicos como el Encuentro Regional de Semilleros de Investigación Nodo Orinoquía-Amazonía, que tuvo lugar en la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Villavicencio. Este encuentro fue organizado por la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (RedColsi) y en él presentamos nuestra propuesta de realizar la “Revista Documental del Semillero” (Entrevista docente sesión 1, 2025).

Este tipo de experiencias no solo validan el proceso investigativo, sino que contribuyen a la construcción de una subjetividad estudiantil que se reconoce como capaz de producir conocimiento y de dialogar con otros escenarios académicos.

Práctica pedagógica, del rol docente a la acción colectiva

La práctica pedagógica, entendida como el espacio donde se materializa el saber pedagógico, se resignifica en el contexto del Semillero de Antropología e Historia al concebir al docente como un intelectual de la pedagogía. Respecto a esto, Zuluaga (1999) plantea que este rol se distancia de la mera aplicación de currículos estandarizados y se orienta hacia una reflexión crítica que invita a los estudiantes a cuestionar su realidad. En este sentido, el docente líder del semillero describe su labor desde “un enfoque crítico que promueve una pedagogía que invita a los estudiantes a cuestionar su realidad (...) teniendo un papel facilitador” (Entrevista Docente Sesión 2, 2025), en consonancia con la pedagogía problematizadora propuesta por Freire (1970).

Esta perspectiva crítica se vincula con la noción de práctica pedagógica situada, en la medida en que los aprendizajes emergen de las condiciones sociales y culturales específicas en las que se desarrolla el semillero. Giroux (1990) enfatiza que la práctica docente no puede desligarse de los contextos de desigualdad y resistencia, y Ghiso (2017) complementa al señalar que las pedagogías situadas permiten construir conocimiento en comunidad, reconociendo las adversidades materiales e institucionales. El análisis documental y las entrevistas revelan que existen grandes retos como la falta de apoyo institucional, recursos económicos y deficiencias en infraestructura (Matriz de análisis, 2025), lo que reafirma la necesidad de una práctica pedagógica que se construya en diálogo con la realidad.

La dimensión organizativa del docente se evidencia en su capacidad para articular redes de apoyo que trascienden la labor individual. Como señala Jara (2018), la sistematización de experiencias revela que el saber pedagógico se construye en colectivo, involucrando instituciones, comunidades y familias. Esta visión se refleja en la práctica del semillero, donde el docente líder reflexiona: “un semillero de investigación no es algo que puede hacer un docente solo (...) es algo que se tiene que construir como una red y, en esta red tienen que entrar instituciones, comunidades, docentes, padres de familia... esa gran red es la que no deja que el semillero caiga” (Entrevista Docente Sesión 2, 2025). De este modo, la sostenibilidad del proceso depende de la participación de múltiples actores.

En consecuencia, la práctica pedagógica del Semillero de Antropología e Historia se configura como un ejercicio crítico, situado y comunitario que resignifica el rol del docente y potencia la formación de los estudiantes. Al integrar las perspectivas de Zuluaga, Freire, Giroux, Ghiso y Jara con las voces recogidas en las entrevistas, se evidencia que el saber que emerge de la práctica pedagógica no es un conocimiento abstracto, sino una construcción viva que surge de la experiencia, la reflexión y la acción colectiva. Este enfoque permite comprender la práctica pedagógica como un proceso transformador que fortalece tanto la comunidad educativa como la sociedad en su conjunto.

Saber pedagógico situado: sistematización de la experiencia del SAHL

El saber pedagógico derivado de la sistematización de la experiencia del SAHL, en el municipio PDET de Puerto Lleras, Meta, se configura como un ejercicio de reflexión crítica que trasciende la simple recopilación de eventos para situarse en la producción de conocimiento vivo. Este capítulo constituye el corazón reflexivo de esta sistematización, donde el Saber Pedagógico

de la Experiencia deja de ser una abstracción teórica para convertirse en un relato vivo. En el SAHL, este saber no nació específicamente en el currículo, sino que emergió de las 42 piezas de alfarería halladas a orillas del río Ariari. Al reflexionar sobre esta trayectoria, se comprende que la práctica pedagógica en Puerto Lleras (municipio PDET marcado por historias de conflicto) se transformó en un acto de resistencia y esperanza, donde el territorio mismo se convirtió en "aula viva".

La indagación comenzó con una paradoja: docentes y estudiantes enfrentando lo desconocido, asumiendo el reto de investigar sin ser expertos en arqueología. Aquí es donde el saber pedagógico se manifiesta como un ejercicio de humildad epistemológica, en tanto implica reconocer los límites propios del conocimiento y abrir la posibilidad de construirlo colectivamente. Al identificar que existen "vacíos" ante el hallazgo, la relación jerárquica tradicional se quebró para dar paso a un aprendizaje bidireccional. Como plantean Olga Lucía Zuluaga (1999) y Eloísa Vasco (1994), el maestro se afirmó aquí como un sujeto de saber, un "intelectual transformativo" que no solo ejecuta un currículo centralizado, sino que lo cuestiona y lo reinventa desde su realidad, en este caso, una realidad rural.

De este quiebre surge que la investigación formativa en la escuela debe ser, ante todo, flexible y adaptativa. Entendiendo que los conceptos técnicos de la arqueología no debían ser un limitante, ampliando el horizonte a la antropología y la historia, permitiendo que el semillero sobreviviera a sus propios hallazgos y se proyectara hacia las preguntas infinitas de las ciencias humanas. Así que, mediante la práctica de la Arqueología Experimental, el SAHL permitió que las y los jóvenes se reconocieran como sujetos activos en la construcción de saber. Tal como argumentan Freire (1970) y McLaren (1990), esta mediación pedagógica no busca únicamente la asimilación de conceptos técnicos, sino el desarrollo de una conciencia capaz de interrogar las

estructuras del presente a través de los vestigios del pasado. Bajo esta premisa, surgió la decisión epistemológica estratégica: el grupo no se autodenominó "Semillero de Arqueología", sino de "Antropología e Historia". Esta distinción constituye un saber pedagógico esencial sobre la sostenibilidad de la investigación escolar, como lo expresó el docente líder del semillero "El hallazgo son 42 piezas funerarias y cuando se terminen de estudiar estas piezas se nos acaba a nosotros el semillero, porque sobre qué más vamos a investigar, entonces por eso es un semillero de Antropología e Historia, no es un semillero de arqueología" (Entrevista Docente Sesión 1, 2025); se comprendió que, de limitarse a las piezas halladas, el semillero moriría al finalizar su clasificación, mientras que la antropología y la historia garantizan una indagación permanente sobre la condición humana y el territorio.

En este tránsito, el objeto arqueológico actuó como una mediación pedagógica fundamental, permitiendo que el SAHL facilitara el paso de una curiosidad ingenua a una curiosidad crítica. Es importante resaltar que, al inicio del proceso en 2024, los estudiantes manifestaron “no saber nada sobre el pasado de su municipio”, (entrevista con estudiantes, sesión 1, 2025) una expresión que ilustra el vacío de conocimiento sobre la identidad ancestral en una zona marcada por el silencio que impone el conflicto.

La reconfiguración de la práctica docente en esta experiencia destaca la figura del maestro como un investigador de su quehacer cotidiano. El docente líder, al enfrentarse a la precariedad tecnológica y la falta de bibliografía especializada en la ruralidad, asumió el rol de facilitador intelectual, encarnando la visión de Vasco (1994) y Zuluaga (1999) sobre el maestro como productor de saber.

En sintonía con lo anterior, la transformación de la subjetividad política de los estudiantes resulta evidente en las trayectorias de los semilleristas entrevistados. Estos jóvenes, al transitar

por el SAHL, lograron alejarse de la tradición memorística que suele caracterizar la educación rural (Aldana Granados, 2010) para asumirse como intelectuales transformativos en los términos de Giroux (1990). Un hito fundamental en este proceso fue la participación en el Encuentro Regional de RedColsi, donde la propuesta de la Revista Documental obtuvo una calificación sobresaliente de 97/100, asegurando su cupo al encuentro nacional en Bogotá. Verse a sí mismos como ponentes en escenarios académicos de la capital fue una experiencia disruptiva que desafió el estigma social de que el estudiante rural está excluido de este tipo de espacios. Esta ruptura de imaginarios demuestra que la investigación formativa es una herramienta de empoderamiento capaz de ensanchar el horizonte de posibilidades de vida para los jóvenes en contextos de vulnerabilidad socioeconómica.

Es fundamental considerar que el territorio en Puerto Lleras funciona como un aula viva, donde se constituyen escenarios de democratización del conocimiento. Bajo la óptica de Martínez y Ramírez (2020), este proceso fortalece el arraigo territorial y la identidad local. Sin embargo, la experiencia también debió sortear las dinámicas de orden público que, a finales de 2024, obligaron a algunos estudiantes fundadores a abandonar el municipio (Entrevista, sesión 1, docente líder 2025), evidenciando que la práctica pedagógica en zonas de conflicto debe ser esencialmente flexible y adaptativa. La creación del guion museográfico y la cartografía social de la dispersión del patrimonio no fueron solo ejercicios escolares, sino actos de resistencia cultural y reconstrucción del tejido social.

A modo de síntesis, el saber producido por la sistematización de la experiencia del SAHL radica en la comprensión de que la investigación en la escuela es una construcción colectiva sostenida por una red de apoyo que involucra a padres de familia, instituciones municipales la propia comunidad. Evidencia fundamentalmente que la investigación es posible incluso en

condiciones de vulnerabilidad, siempre que se reconozca al territorio como fuente inagotable de preguntas. En última instancia, esta experiencia reafirma que la labor educativa en los territorios más complejos de la geografía nacional adquiere su verdadera dignidad cuando, tal como propuso Vasco (1994), el docente y el estudiante se atreven a sistematizar su silencio para convertirlo en un grito de conocimiento situado y transformador.

En términos de saber de la experiencia, se puede afirmar que el SAHL demuestra que la investigación formativa en educación básica y media es posible, pertinente y necesaria, especialmente en contextos rurales, en tanto permite:

- resignificar el rol del estudiante como sujeto activo
- transformar la práctica docente
- articular escuela, comunidad y territorio
- y generar procesos de apropiación social del conocimiento

Se busca visibilizar las dinámicas, tensiones y aprendizajes que emergen de la experiencia, configurando un saber pedagógico que puede dialogar con otros contextos educativos.

Diálogo de saberes

La educación rural en América Latina ha sido históricamente un campo relegado dentro de la investigación educativa, situación que se explica, en parte, por la persistencia de enfoques centralistas y urbano-céntricos que desconocen la diversidad territorial y cultural de los contextos rurales (Galván Mora, 2020). En el caso colombiano, esta condición se traduce en políticas educativas que, aunque han logrado avances en términos de cobertura, continúan presentando

limitaciones estructurales en la calidad, pertinencia y equidad de los procesos formativos en zonas rurales (Ávila, 2017).

En este escenario, la experiencia del Semillero de Antropología e Historia Llerense (SAHL) se posiciona como una práctica que tensiona estas lógicas tradicionalmente impuestas, al constituirse como un espacio educativo que emerge desde el territorio y responde a sus particularidades. Más que un dispositivo institucional, el semillero se configura como una experiencia pedagógica situada, que reconfigura las relaciones entre escuela, comunidad y conocimiento.

Desde el análisis de la literatura latinoamericana sobre educación rural, se reconoce que existe un interés creciente por fortalecer procesos educativos que integren el contexto, la memoria y la participación social como elementos constitutivos del aprendizaje (Galván Mora, 2020). En esta línea, la experiencia del SAHL converge con dichas perspectivas al asumir el estudio del territorio no solo como contenido, sino como eje articulador del proceso formativo. Esto se evidencia en la intención del semillero de defender el territorio a través del conocimiento histórico y arqueológico, en correspondencia con lo planteado por Galván Mora (2020), quien señala que las investigaciones rurales en la región buscan rescatar la memoria, visibilizar poblaciones históricamente marginadas y contribuir a la construcción de paz.

Este diálogo no se establece únicamente en el plano teórico, sino también en la práctica pedagógica. Diversas experiencias en Colombia han demostrado que los semilleros de investigación constituyen una estrategia pertinente para fortalecer la formación investigativa en la educación básica y media, promoviendo procesos centrados en el estudiante como sujeto activo del conocimiento (Páez, 2022). En consonancia con ello, el SAHL trasciende la lógica del

currículo tradicional al propiciar escenarios donde los estudiantes no solo aprenden sobre su contexto, sino que lo investigan, lo interpretan y lo resignifican colectivamente.

En este sentido, la experiencia dialoga con enfoques como la Investigación Acción Participativa (IAP), en los cuales los actores educativos asumen un rol protagónico en la transformación de su realidad (Páez, 2022). Esta perspectiva permite comprender el semillero no solo como una estrategia metodológica, sino como una apuesta ética y política, en tanto promueve la agencia de los estudiantes y su capacidad de incidir en el territorio.

Asimismo, desde el campo de la sistematización de experiencias, se reconoce que el conocimiento pedagógico emerge de la reflexión sobre la práctica y de la interacción entre diversos saberes (Barragán-Giraldo, 2023). En el caso del SAHL, este diálogo de saberes se materializa en la convergencia entre

- el saber pedagógico (mediado por el docente)
- el saber comunitario (relacionado con la memoria y el territorio)
- el saber científico (aportado por la antropología y la arqueología)

Esta articulación permite superar la fragmentación del conocimiento y avanzar hacia una comprensión más compleja de la realidad educativa rural.

Por otra parte, las experiencias pedagógicas rurales en América Latina han evidenciado que la construcción colectiva del conocimiento y la vinculación con la comunidad son elementos clave para la transformación educativa (Ávila, 2017). En el SAHL, esta dimensión se expresa en la interacción constante con actores comunitarios, lo cual favorece procesos de apropiación social del conocimiento y fortalece el sentido de pertenencia hacia el territorio.

En términos del saber de la experiencia, es relevante reconocer que este tipo de iniciativas desafían las concepciones tradicionales de la escuela, ampliando sus horizontes hacia una educación más contextualizada, crítica y significativa. En efecto, el semillero no se limita a complementar el currículo, sino que lo tensiona y lo expande, al introducir prácticas investigativas que resignifican el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora, si se quisiera pensar en la contribución del semillero al pensamiento filosófico, surgieron en el equipo muchas intrigas acerca de la vida de los pueblos pasados, pero también y especialmente, sobre la muerte, pues el hallazgo está constituido por urnas funerarias, cuerpos calcinados al interior de vasijas de alfarería con figuras zoomorfas y antropomorfas, rituales que llevaron a pensar sobre distintas formas de concebir el paso al otro mundo, de saber y entender que con los huesos calcinados hacían jugos que bebían para recibir las virtudes del difunto. El análisis es amplio, las categorías van desde los temas básicos que se ven en la escuela, hasta descripciones detalladas de piezas en particular, que en su mayoría, son presentadas por profesionales, pero en este caso, como surgieron casi desde cero, son aprehendidas por el estudiante de la escuela rural y se constituyen en una forma bastante estética de proyectar conocimiento científico.

Desde esta perspectiva, el diálogo de saberes que emerge en el SAHL permite comprender que la educación rural no debe ser entendida desde el déficit, sino desde su potencial transformador. Tal como lo plantean diversos estudios sobre pedagogías críticas en América Latina, las experiencias educativas que parten del territorio y de las voces de sus actores constituyen alternativas para la construcción de prácticas pedagógicas más justas, inclusivas y situadas (CLACSO, 2023).

En síntesis, la sistematización de esta experiencia evidencia que el SAHL no solo dialoga con otras experiencias e investigaciones en el ámbito rural, sino que aporta a la construcción de un campo pedagógico que reivindica el valor del contexto, la memoria y la investigación como fundamentos de la educación. Así, el semillero se configura como un espacio donde el conocimiento se construye colectivamente y se orienta hacia la comprensión y transformación del territorio, consolidándose como una oportunidad ética y política para la educación rural en Colombia.

Diálogo de Saberes con otras investigaciones.

La sistematización de experiencias, concebida como un ejercicio hermenéutico y sociocrítico, exige que el conocimiento generado en la inmediatez de la práctica no se quede en la anécdota, sino que pueda dialogar abierta y reflexivamente con otras realidades investigativas. Tal como sugiere Vasco (1994), "la reflexión sobre el quehacer es la fuente fundamental del saber pedagógico" (p. 15), un saber que se alimenta cuando se contrasta con otras geografías y horizontes. En este apartado, la experiencia pedagógica del SAHL, edificada en las lógicas de un territorio PDET entra en correspondencia dialógica con dos investigaciones fundamentales de la escena educativa colombiana: el estudio fenomenológico de Molina Daza (2024) sobre los semilleros escolares en Valledupar, Cesar, y el análisis narrativo de Betancur-Giraldo et al. (2021) sobre la escuela rural como escenario de memoria y paz en contextos de conflicto armado. A partir de este cruce de voces, se configuran tres ejes de discusión que trascienden el aula tradicional.

El primer punto de convergencia entre las experiencias analizadas radica en la necesidad imperante de cuestionar el currículo y el aula tradicional. En el caso del SAHL, la práctica

docente se redefine a partir de una irrupción epistémica: un hallazgo arqueológico fortuito a orillas del Río Ariari. Este acontecimiento moviliza al maestro líder del semillero a estructurar una "praxis arqueológica viva" que subvierte los mandatos de la enseñanza repetitiva. Esta intencionalidad dialoga de forma directa con lo planteado por Molina Daza (2024), quien afirma que “la investigación escolar adquiere su verdadero sentido transformador cuando faculta a los estudiantes para interactuar directamente con su entorno y resolver problemas vitales de su sociedad, moldeando desde la infancia una mentalidad científica que no se limita a consumir contenidos prefabricados”.

En sintonía con esta perspectiva, Betancur-Giraldo et al. (2021) sostienen que repensar la escuela rural en Colombia implica dotarla de una función ética y política ineludible, donde el acontecer diario y la geografía local sirvan como plataformas para la resignificación de las realidades locales. Mientras que en el Cesar los semilleros de Molina Daza (2024) configuran habilidades científicas para responder al entorno urbano y semiurbano, en el territorio de Puerto Lleras, el SAHL transforma el espacio geográfico en un aula abierta, demostrando que, tal como sugieren Betancur-Giraldo et al. (2021), la escuela rural no es una isla separada, sino un dispositivo vivo de abrigo y visibilización de saberes subalternizados.

Un segundo eje gira en torno a la legitimidad de los semilleros de investigación en la educación básica y media, escenarios históricamente relegados frente a un monopolio investigativo de las instituciones de educación superior. Molina Daza (2024) demuestra, a través de un enfoque fenomenológico, que los semilleros de investigación en la escuela primaria constituyen espacios idóneos para estructurar de manera temprana un constructo teórico y una autonomía cognitiva. No obstante, al cruzar este hallazgo con el SAHL, se evidencia una expansión del horizonte teleológico que da sentido a esta sistematización.

Betancur-Giraldo et al. (2021), enfatizan que la pedagogía en contextos de vulnerabilidad debe propiciar el "abrigo de voces" marginadas. El SAHL logra que los estudiantes rurales de la Institución Educativa dejen de ser los sujetos de estudio de la academia centralista, para convertirse ellas y ellos en investigadores autónomos defensores de su propio patrimonio. De este modo, el semillero escolar pasa de ser una estrategia pedagógica complementaria —como se vislumbra en ciertos contextos de Valledupar (Molina Daza, 2024)— a consolidarse como autoridad intelectual en el campo de la memoria histórica regional.

Finalmente, el diálogo de saberes converge de manera crítica en la resignificación del rol docente y las tensiones institucionales que atraviesan los educadores en el territorio nacional. Siguiendo las elaboraciones de Zuluaga (1999), el saber pedagógico emergente sitúa al docente no como un técnico ejecutor de mallas curriculares estatales, sino como un intelectual de la pedagogía. El maestro líder del semillero, simboliza esta premisa al describir su quehacer desde "un enfoque crítico que promueve una pedagogía que invita a los estudiantes a cuestionar su realidad" (Entrevista docente sesión 2, 2025). No obstante, este agenciamiento intelectual se topa con un muro de incoherencias institucionales: el análisis documental y la matriz de análisis revelan de forma sistemática una aguda crisis debida a la escasez de recursos económicos y la falta de apoyo institucional.

Frente a este abandono, que Betancur-Giraldo et al. (2021) tipifican como una constante en las escuelas rurales que habitan los territorios marginados y golpeados por el conflicto armado, el saber de la experiencia del maestro se traduce en resiliencia, resistencia y gestión colectiva o comunitaria. El maestro líder deconstruye el mito del docente como un individuo poseedor de todo el conocimiento, al afirmar: un semillero de investigación no es algo que puede hacer un docente solo (...) es algo que se tiene que construir como una red y, en esta red tienen

que entrar instituciones, comunidades, docentes, padres de familia... esa gran red es la que no deja que el semillero caiga, (Entrevista docente sesión 1, 2025).

Esta postura teje un puente directo con Betancur-Giraldo et al. (2021), quienes señalan que las prácticas pedagógicas orientadas a la memoria y la paz solo son sostenibles cuando logran reparar simbólicamente el tejido social a través de alianzas comunitarias horizontales. El éxito de iniciativas del SAHL, como el espacio museal MUARI o el foro audiovisual Luz y Sombra, son el reflejo de esa red comunitaria descrita por el docente, donde las madres, padres de familia y comunidad, participan activamente animando a los jóvenes a buscar "otras posibilidades en este territorio".

Mientras que Molina Daza (2024) enfoca la labor docente en la mediación cognitiva del método fenomenológico dentro de los límites de la institución escolar, la pedagogía del SAHL, en consonancia con la mirada ética de Betancur-Giraldo et al. (2021) expande el rol del maestro hacia una mediación cultural y política. Así, el docente rural se convierte en un tejedor de lazos comunitarios que desafía el olvido, transformando el vestigio arqueológico en un pretexto pedagógico para agenciar procesos reales de construcción colectiva del conocimiento, justicia epistémica y democratización del conocimiento.

Categorías emergentes

Voces y saberes que emergen de la praxis pedagógica

La sistematización de la experiencia del SAHL no solo devela el cumplimiento de objetivos pedagógicos institucionales, sino que actúa como un laboratorio vivo del cual emergen categorías que resignifican el quehacer de la escuela rural. Estas categorías no constituyen

abstracciones teóricas desvinculadas de la realidad, por el contrario, representan una intersección donde la acción empírica y la reflexión crítica se unen.

La primera categoría que emerge con fuerza en la sistematización del SAHL es la justicia epistémica. En el contexto de la ruralidad colombiana, y específicamente en la región del Ariari, las comunidades locales han sido doblemente marginadas: primero, a través del silenciamiento histórico de sus raíces prehispánicas y, segundo, mediante la reducción de su identidad a narrativas exclusivas de violencia, dolor y conflicto armado. Frente a este panorama, el semillero opera como un dispositivo de resistencia y reparación.

Para comprender la densidad de esta categoría, Boaventura de Sousa Santos, introduce el concepto de "epistemicidio" para referirse a la destrucción, ocultamiento o devaluación de las formas de conocimiento propias de los pueblos subordinados por parte del eurocentrismo y las narrativas hegemónicas globales. Santos (2009) es categórico al señalar que "no habrá justicia social global si no hay justicia cognitiva global" (p. 12). La justicia epistémica implica, por tanto, el reconocimiento de una "ecología de saberes", la cual consiste en una práctica de diálogo e interrelación entre los conocimientos científicos académicos y aquellos saberes locales, populares y ancestrales que han sido históricamente invisibilizados por la racionalidad moderna (Santos, 2019).

En la experiencia del SAHL, esta justicia epistémica se materializa en el momento en que el maestro y los estudiantes deciden cuestionar las verdades oficiales y los archivos centralistas. Este ejercicio crítico se evidencia de forma explícita en el *Guion museográfico Las memorias del río Ariari* diseñado por el proyecto MUARI, donde se problematiza abiertamente el sesgo de las memorias tradicionales:

Las fuentes documentales, como crónicas y archivos coloniales, presentan un panorama fragmentado y a menudo inconsistente sobre estas comunidades tendiendo a generalizar las características de una sola comunidad a toda la región, lo cual dificulta la reconstrucción histórica precisa. (Proyecto MUARI, 2025, p. 4)

Al decir que el contacto colonial "marcó el inicio del fin para estas comunidades" debido a dinámicas de asimilación y violencia (Proyecto MUARI, 2025, p. 5), el semillero tiene un acercamiento a posturas decoloniales. No se trata simplemente de memorizar el pasado guayupe, operigua o buchipa, como un dato inerte de manual, sino de rescatar la memoria silenciada para ejercer el derecho a narrar el propio territorio.

Al investigar de "diferentes maneras" a través de la arqueología experimental, el trabajo de campo y la museografía por fuera de la escuela, los estudiantes se apropian de una autoridad epistémica que históricamente les ha sido negada. El conocimiento ya no viene estandarizado desde la capital del país o desde textos editoriales homogéneos, ahora emana desde el Río Ariari, de los hallazgos de los que las y los mismos estudiantes son custodios y de la interpretación autónoma de su propia comunidad y es así como la justicia epistémica emergente da a los jóvenes un agenciamiento y una dignidad que desafía las asimetrías del poder.

La justicia epistémica como categoría emergente en el SAHL devela que la escuela rural posee una potencia política transformadora. Al convertir el hallazgo arqueológico en una autorreflexión crítica, el maestro y sus estudiantes logran lo que Santos (2019) define como la superación de la línea abisal: traer al centro de la discusión pedagógica aquellos saberes y sujetos que habían sido arrojados al olvido histórico. Investigar en Puerto Lleras deja de ser un ejercicio instrumental de aula para convertirse en un acto ético de reparación, justicia identitaria y soberanía cognitiva sobre el patrimonio de la región.

Democratización del conocimiento para la producción de saber pedagógico

La democratización del conocimiento se entiende como un proceso que busca garantizar el acceso equitativo a los saberes, reconociendo que la producción académica y comunitaria no puede permanecer restringida a élites intelectuales. Según Santos (2009), “no hay justicia social global sin justicia cognitiva global” (p. 45), lo cual implica que la circulación del conocimiento debe trascender las fronteras institucionales y abrirse a las comunidades. En el marco del Semillero de Antropología e Historia Llerense, esta perspectiva se convierte en un saber pedagógico en la medida que legitima los conceptos previos y permite nuevos y complejos aprendizajes, al tiempo que propende por su propagación efectiva, luego de ser edificado en un círculo de conocimiento que surge de manera espontánea y se teje de manera colectiva.

La presente sistematización, en este sentido, no solo organiza y resignifica las vivencias y aprendizajes comunitarios, sino que también las convierte en insumos para la democratización del saber. Jara (2018) sostiene que sistematizar es “producir conocimiento desde la práctica, con la práctica y para la práctica” (p. 27), lo que permite que las comunidades rurales participen activamente en la generación de saberes. Así, el semillero se posiciona como un espacio donde la memoria histórica y la experiencia social se transforman en conocimiento compartido, accesible y pedagógicamente significativo.

Desde una perspectiva hermenéutica, la democratización del conocimiento implica reconocer que todo saber es situado y contextual. Gadamer (1990) plantea que comprender es siempre interpretar desde una tradición y un horizonte cultural, lo que en el caso del semillero significa que las narrativas locales se convierten en fuentes legítimas de conocimiento. De esta manera, la sistematización de experiencias no solo democratiza el acceso, sino que también

valida epistemológicamente los saberes comunitarios como parte de un diálogo académico más amplio.

De esta manera, la democratización del conocimiento en el SAHL se configura como una categoría emergente que articula la práctica investigativa con la pedagogía crítica. Ghiso (2017) orienta la sistematización como un ejercicio de “reconstrucción de sentidos colectivos” (p. 63), lo cual fortalece la identidad cultural y promueve una educación inclusiva. En consecuencia, este proceso se convierte en un saber pedagógico que no solo documenta experiencias, sino que las resignifica en busca de justicia cognitiva y transformación social desde y para la comunidad.

Proyección de la experiencia: Diálogo reflexivo para otros semilleros posibles

El proceso de sistematización del Semillero de Antropología e Historia Llerense (SAHL), más allá de describir una experiencia pedagógica situada, permite abrir un campo de reflexión orientado a la proyección de otras prácticas investigativas en contextos escolares, particularmente en la ruralidad. En este sentido, emerge con fuerza una de las premisas que históricamente ha acompañado la formación docente en Colombia: el maestro como investigador. No obstante, llevar esta afirmación del plano discursivo al ejercicio concreto de la práctica pedagógica implica un tránsito complejo, mediado por condiciones institucionales, territoriales y personales que retan su materialización.

Tal como lo evidencian diversos estudios sobre investigación en la escuela, la formación investigativa no se consolida únicamente a partir de marcos teóricos, sino en la medida en que el docente logra articular la indagación con su práctica cotidiana y con el contexto en el que enseña (Páez, 2022). En escenarios rurales, este desafío se profundiza debido a condiciones estructurales como la escasez de recursos, la dispersión geográfica y la limitada presencia de redes

académicas. Sin embargo, la experiencia del SAHL demuestra que, aun en medio de estas complejidades, es posible construir procesos investigativos significativos cuando existen compromiso, sensibilidad frente al territorio y una apuesta ética por el conocimiento.

En coherencia con lo anterior, el semillero trasciende su condición de estrategia pedagógica para convertirse en una práctica transformadora que impacta no solo a los estudiantes participantes, sino al conjunto de la comunidad educativa y del territorio. Las acciones desarrolladas (tales como la formación constante, la divulgación en escenarios locales y nacionales, y la creación del espacio museal) evidencian un proceso de apropiación social del conocimiento que dialoga con lo planteado por Barragán-Giraldo (2023), al señalar que la sistematización permite producir saber pedagógico a partir de la reflexión crítica sobre la práctica.

Este carácter expansivo de la experiencia pone en evidencia que la investigación en la escuela no solo es posible, sino necesaria. Tal como lo plantea Freire (1970), enseñar implica una relación dialógica con el conocimiento, en la cual la pregunta y la problematización del mundo constituyen elementos esenciales. En este sentido, el SAHL materializa una pedagogía que parte de la inquietud, de la curiosidad y del aprendizaje conjunto, rompiendo con la lógica de la transmisión unidireccional del saber.

No obstante, es importante reconocer que la sostenibilidad de estas experiencias enfrenta múltiples tensiones. Entre ellas, la más evidente es la limitada disponibilidad de recursos materiales e institucionales para garantizar la continuidad de los procesos investigativos y su proyección en escenarios más amplios. Esta situación no es ajena a la realidad de la educación rural en América Latina, donde las políticas públicas han priorizado históricamente otros

contextos, generando brechas en términos de calidad y oportunidades educativas (Ávila, 2017; Galván Mora, 2020).

Pese a estas dificultades, la existencia y permanencia del SAHL se constituye en un llamado a reconocer la investigación escolar como un compromiso ético y político de los docentes, especialmente en la educación pública. En esta perspectiva, investigar en la escuela no responde únicamente a un requerimiento académico, sino a la necesidad de comprender y transformar las realidades en las que se inscribe la práctica educativa.

Un aspecto relevante que emerge de esta sistematización es la capacidad del semillero para generar procesos multiplicadores dentro de la institución educativa. La creación de nuevos semilleros que toman como referencia la experiencia del SAHL evidencia la potencia pedagógica de este tipo de iniciativas. Más allá de un modelo replicable en términos técnicos, lo que se pone en juego es la inspiración para que otros docentes y estudiantes reconozcan la investigación como una posibilidad real dentro de la escuela. En este punto, los nuevos semilleros (MindsPark, Arte & Territorio y Voces que transforman el territorio) representan la continuidad de una cultura investigativa en construcción, orientada hacia diversos intereses que dialogan con las particularidades del contexto.

Asimismo, este diálogo reflexivo se extiende a otras experiencias desarrolladas en contextos rurales del país, como los procesos liderados por las maestras autoras de esta sistematización en el departamento de Antioquia. En el municipio de Apartadó, el semillero de investigación Semillas de la Tierra del Sol, se configura como un espacio orientado a la comprensión de problemáticas locales desde la mirada de los estudiantes, promoviendo habilidades de indagación y análisis crítico.

De igual manera, en el municipio de Armenia, ubicado en el occidente antioqueño, se proyecta la consolidación del semillero de investigación “Aulas con alas: aves, memoria y cultura en Armenia, mantequilla”, una propuesta dirigida a estudiantes de la Institución Educativa Rosa Mesa de Mejía, que asume la avifauna local como eje articulador para la comprensión crítica del territorio.

Estas experiencias permiten afirmar que los semilleros de investigación, en tanto prácticas pedagógicas situadas, constituyen escenarios privilegiados para el desarrollo de la pedagogía crítica en la escuela rural. Como lo señalan los estudios sobre educación popular y pedagogías críticas en América Latina, las prácticas educativas que parten del territorio y de la participación activa de los sujetos posibilitan la construcción de alternativas formativas más justas y contextualizadas (CLACSO, 2023).

No se pretende pues, establecer un modelo único a seguir, sino abrir un horizonte de posibilidades para otros docentes que, desde diferentes realidades, deseen iniciar procesos investigativos en sus aulas. En este sentido, el SAHL no se presenta como una experiencia excepcional e irrepetible, sino como una referencia que evidencia que la investigación en la escuela rural es viable, pertinente y transformadora.

Semillas de la Tierra del Sol

En el municipio de Apartadó, ubicado en el Urabá Antioqueño, se proyecta la consolidación del semillero de investigación Semillas de la Tierra del Sol, una propuesta dirigida a estudiantes de la Institución Educativa Campo Alegre, que asume el vivero escolar como aula viva y mediación pedagógica.

En Apartadó surge la necesidad de confrontar las dinámicas del monocultivo del banano, industria que ha otorgado reconocimiento global a la región, pero que simultáneamente ha instaurado lo que Santos (2019) define como un monocultivo de la mente o "epistemicidio cognitivo". Este modelo agroindustrial no solo ha homogeneizado el paisaje mediante la deforestación y el uso intensivo de agroquímicos, sino que ha desplazado otros saberes agrícolas tradicionales.

Frente a esto, el semillero propone una consciencia epistémica a través de una "ecología de saberes" (Santos, 2009) que pretende que las y los estudiantes se distancien de la pedagogía bancaria para convertirse en investigadores activos de su entorno, estructurando su indagación formativa en torno a lo siguiente:

Soberanía de la semilla y potencial de la tierra: comprender la semilla no como un mero insumo comercial, sino como un contenedor de memoria biológica, pero también cultural.

Lectura crítica del ecosistema nativo: reconocimiento técnico, histórico y medicinal de los árboles forestales que rodean la institución, analizando su interdependencia con la fauna y flora locales para mitigar el impacto del monocultivo.

Acción ecológica situada: evaluación del impacto ambiental y comunitario de la reforestación activa de espacios degradados, disputando la lógica extractivista de la agroindustria a través de la restauración del bosque tropical.

En consonancia con Torres Carrillo (2013), el semillero no se concibe como una isla escolar, sino como una "comunidad intencionada" de cuidado y resistencia. Para evitar que el proyecto claudique ante las precariedades institucionales, se proyecta la articulación de una red comunitaria horizontal donde las madres, padres de familia y agricultores tradicionales de la vereda dejen de ser agentes pasivos y participen activamente en el vivero. Son ellos quienes

aportan saberes y experiencias que se combinan con las habilidades de indagación científica que los estudiantes desarrollan en el aula.

De este modo, la democratización social del conocimiento se materializa cuando los árboles germinados en el vivero escolar sean devueltos a la comunidad para reforestar el territorio. Al igual que el SAHL demostró que el estudiante rural es plenamente capaz de producir ciencia social de alta calidad, Semillas de la Tierra del Sol proyecta que las y los estudiantes en Apartadó pueden ser agentes que transforman su realidad. Investigar la tierra en el Urabá Antioqueño deja de ser una exigencia del currículo de Ciencias Naturales para consolidarse como un acto ético de reparación de los lazos comunitarios, soberanía ambiental y dignificación de la vida rural.

Estas experiencias permiten afirmar que los semilleros de investigación, en tanto prácticas pedagógicas situadas, constituyen escenarios privilegiados para el desarrollo de la pedagogía crítica en la escuela rural. Como lo señalan los estudios sobre educación popular y pedagogías críticas en América Latina, las prácticas educativas que parten del territorio y de la participación activa de los sujetos posibilitan la construcción de alternativas formativas más justas y contextualizadas (Santos, 2009).

No se pretende pues, establecer un modelo único a seguir, sino abrir un horizonte de posibilidades para otros docentes que, desde diferentes realidades, deseen iniciar procesos investigativos en sus aulas. En este sentido, el SAHL no se presenta como una experiencia excepcional e irrepetible, sino como una referencia que evidencia que la investigación en la escuela rural es viable, pertinente y transformadora.

Aulas con alas: aves, memoria y cultura en Armenia, mantequilla

En el contexto de Armenia, las dinámicas rurales están profundamente marcadas por actividades económicas como la ganadería, los cultivos de café, plátano y caña, entre otros, que configuran no solo el paisaje físico, sino también las relaciones sociales y culturales del territorio. Este panorama plantea la necesidad de problematizar las transformaciones ambientales y la relación entre la comunidad y la biodiversidad, en particular con las aves, entendidas como indicadores sensibles de los cambios ecosistémicos y de las prácticas humanas. En este sentido, el semillero se erige como una apuesta por una lectura crítica del territorio que permita a los estudiantes comprender las interacciones entre naturaleza, economía y cultura, superando visiones fragmentadas del conocimiento.

Frente a ello, el semillero propone el desarrollo de una conciencia epistémica fundamentada en una ecología de saberes (Santos, 2009), que posibilita el diálogo entre el conocimiento científico escolar, la experiencia vivida de los estudiantes y los saberes comunitarios. De este modo, se busca que las y los estudiantes se distancien de lógicas de enseñanza transmisivas —características de lo que Freire (1970) denominó pedagogía bancaria— para constituirse en investigadores activos de su entorno, estructurando su proceso formativo en torno a los siguientes ejes:

Lectura crítica del territorio y la biodiversidad: Comprender las aves no solo como especies biológicas, sino como parte constitutiva del entramado ecológico y cultural del municipio. A través de la observación directa, el registro en diarios de campo y la cartografía social, los estudiantes analizan la relación entre las aves, los paisajes rurales y las actividades económicas, reconociendo transformaciones en el territorio y sus implicaciones ambientales.

Producción de saberes situados: Construir conocimiento a partir de la experiencia mediante la elaboración de crónicas de avistamiento, cuentos ambientales, textos de divulgación científica y registros sistemáticos del entorno. Este proceso permite articular la observación con la narrativa, configurando un ejercicio de producción académica que integra ciencia y experiencia (Torres Carrillo, 2013).

Transformación pedagógica y conciencia ambiental: Promover prácticas de cuidado del entorno mediante la construcción de productos pedagógicos como mapas del municipio con representación de aves elaborados con material reciclable, maquetas ecológicas y exposiciones escolares. Estas acciones buscan generar una reflexión crítica frente al impacto de las actividades humanas en la biodiversidad y fomentar una ética ambiental situada.

En consonancia con Torres Carrillo (2013), el semillero no se concibe como una experiencia aislada al interior del aula, sino como una comunidad intencionada de aprendizaje, en la que la participación de la comunidad educativa resulta fundamental. Por ello, se proyecta la articulación con familias, campesinos y sabedores locales, quienes aportan conocimientos sobre el territorio y las transformaciones de la avifauna a lo largo del tiempo. De este modo, el proceso investigativo se nutre de un diálogo intergeneracional que enriquece la comprensión del contexto y fortalece la pertinencia del aprendizaje.

La democratización social del conocimiento se materializa en la socialización de los productos del semillero, tales como el mapa territorial de aves, los diarios de campo y las producciones narrativas, los cuales no solo evidencian el aprendizaje de las y los estudiantes, sino que también se proyectan como herramientas pedagógicas para la comunidad. En este

sentido, el semillero reafirma que el estudiante rural es un sujeto capaz de producir conocimiento significativo sobre su realidad, trascendiendo los límites del currículo tradicional.

Estas experiencias permiten afirmar que los semilleros de investigación, en tanto prácticas pedagógicas situadas, constituyen escenarios privilegiados para el desarrollo de la pedagogía crítica en la escuela rural. Tal como señalan los estudios sobre educación popular en América Latina, los procesos educativos que parten del territorio, la experiencia y la participación activa de los sujetos posibilitan la construcción de alternativas formativas más justas, contextualizadas y transformadoras (Santos, 2009).

En este sentido, la proyección del semillero de ornitología en Armenia no se presenta como una experiencia excepcional, sino como una evidencia concreta de que la investigación escolar en contextos rurales es viable, pertinente y profundamente transformadora. Así, investigar las aves del territorio deja de ser una actividad extracurricular para convertirse en un acto ético y pedagógico que contribuye al fortalecimiento de la identidad territorial, la conciencia ambiental y la dignificación de la vida rural.

Conclusiones

La sistematización de la experiencia del Semillero de Antropología e Historia Llerense (SAHL) permitió comprender que el conocimiento pedagógico no se origina exclusivamente en los marcos teóricos que sustentan la formación docente, sino que emerge, principalmente, de la reflexión crítica y situada sobre la práctica educativa. En este proceso, la sistematización operó como un ejercicio hermenéutico que posibilitó interpretar la experiencia más allá de su dimensión descriptiva, reconociéndola como una producción de saber pedagógico construida desde el territorio, la memoria y la interacción entre múltiples actores.

En relación con el propósito de la investigación, orientado a interpretar y resignificar la experiencia del semillero como práctica pedagógica, se logra evidenciar que el SAHL trasciende su condición de estrategia extracurricular para configurarse como una práctica pedagógica transformadora. En este sentido, el semillero no solo posibilita el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes, sino que redefine las relaciones entre enseñanza, aprendizaje y conocimiento en la escuela rural, articulando la investigación como eje estructurante del proceso formativo.

Desde la perspectiva metodológica, la sistematización permitió poner en diálogo diversas fuentes de información (entrevistas, documentos, material audiovisual) con los referentes conceptuales, haciendo visible el carácter dialógico del conocimiento pedagógico. Este ejercicio evidenció que el saber de la experiencia se construye en la interacción entre los sujetos y su contexto, en coherencia con la premisa de que la reflexión sobre el quehacer educativo constituye la base del saber pedagógico (Vasco, 1994). En consecuencia, la experiencia del SAHL se consolida como un referente inspiracional que permite pensar otras prácticas investigativas en escenarios educativos similares.

Una de las reflexiones más significativas de esta sistematización radica en la resignificación de la práctica pedagógica, la cual transita de un enfoque tradicional, centrado en la transmisión de contenidos, hacia una praxis crítica, situada y problematizadora. Esta transformación se inscribe en los postulados de la pedagogía crítica, en tanto promueve la formación de sujetos capaces de cuestionar su realidad, construir conocimiento colectivamente y participar activamente en la transformación de su entorno. En este proceso, el territorio se convierte en un eje fundamental del aprendizaje, configurándose como un aula viva donde convergen la historia, la cultura y las experiencias comunitarias.

En este mismo sentido, se evidencia una transformación profunda del rol docente. El maestro deja de ser un transmisor de saberes para asumirse como un mediador e intelectual de la pedagogía, capaz de dinamizar procesos investigativos desde la incertidumbre y la construcción colectiva del conocimiento. Esta condición implica reconocer la práctica docente como un espacio de aprendizaje permanente, donde tanto el docente como los estudiantes se posicionan como sujetos que aprenden, investigan y producen conocimiento de manera conjunta.

Asimismo, la experiencia del SAHL permite afirmar que la investigación formativa en educación básica y media es no solo viable, sino necesaria, especialmente en contextos rurales. A través del principio de “aprender investigando”, los estudiantes desarrollan habilidades críticas y se reconocen como sujetos capaces de comprender y explicar su realidad. Este proceso contribuye, además, a ampliar sus horizontes de posibilidad, al permitirles participar en escenarios académicos más amplios y proyectarse como actores activos en la producción de conocimiento.

Otro aspecto relevante que emerge de la sistematización es la importancia del diálogo de saberes. La articulación entre el saber pedagógico, el saber comunitario y el saber científico permite superar las visiones fragmentadas del conocimiento y avanzar hacia una comprensión más compleja de la realidad educativa. En el caso del SAHL, esta convergencia se traduce en un proceso de apropiación social del conocimiento, donde la investigación trasciende los límites de la escuela y se proyecta hacia la comunidad, fortaleciendo la identidad territorial y la memoria histórica.

En términos éticos y políticos, la experiencia evidencia que la investigación en la escuela rural puede constituirse en un acto de resistencia frente al olvido, la invisibilización y las

narrativas hegemónicas. El SAHL, al reconstruir la memoria del territorio a partir del hallazgo arqueológico, contribuye a resignificar la historia local y a posicionar a los estudiantes como sujetos históricos capaces de defender su patrimonio y su identidad. De esta manera, la práctica pedagógica se vincula con procesos más amplios de construcción de ciudadanía, sentido de pertenencia y transformación social.

No obstante, la sistematización también permite reconocer las tensiones y desafíos que atraviesan este tipo de experiencias, especialmente en lo relacionado con la sostenibilidad de los procesos investigativos. La falta de recursos económicos, el limitado apoyo institucional y las condiciones propias del contexto rural constituyen factores que inciden en la continuidad de las iniciativas. Sin embargo, la experiencia demuestra que la construcción de redes de apoyo entre docentes, estudiantes, familias y actores comunitarios resulta fundamental para sostener y proyectar estos procesos en el tiempo.

Finalmente, esta sistematización permite afirmar que la escuela rural no debe ser concebida desde el déficit, sino desde su potencial transformador. El SAHL evidencia que, cuando la educación se enraíza en el territorio, reconoce los saberes locales y se orienta por la investigación y la reflexión crítica, es posible construir prácticas pedagógicas significativas que dignifican la experiencia educativa y amplían las posibilidades de los sujetos.

En este sentido, el saber pedagógico de la experiencia no se agota en la comprensión del caso particular, sino que se proyecta como una invitación a otros docentes a reconocer en sus propios contextos oportunidades para investigar, transformar y construir conocimiento situado. Así, la sistematización se consolida no solo como un ejercicio investigativo, sino como una apuesta política y pedagógica por una educación rural más justa, crítica y contextualizada.

Referencias bibliográficas

- Aldana Granados, L. L. (2010). *Creando semilleros de investigación en la escuela*. Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias, 5(1), 6–15. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Arco, M. N. D., & Merlano, A. A. (2022). Investigación desde el aula: semilleros de investigación en la educación media colombiana. *Psicología Escolar e Educacional*, 26, e227560. <https://www.scielo.br/j/pee/a/qj47fHm6fTgBsr7qcgBJKyB/?lang=es>
- Ávila, B. R. (2017). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 14(48), 121–158. <https://www.redalyc.org/pdf/342/34254710006.pdf>
- Barragán-Giraldo, D. F. (2023). Sistematización de experiencias educativas: entre teoría y metodología. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 3(1), 155–180. <https://shs.hal.science/halshs-03923844/document>
- Betancur-Giraldo, H., Monroy, J. A., Pineda-Patrón, J. M., & Olivera-Paniagua, D. (2021). Experiencias pedagógicas para la memoria histórica y la construcción de la paz. Repensando la escuela rural en medio del conflicto armado colombiano. *Encuentros*, 19(02), 11-25.
- Carlos Eduardo Roldán Maldonado (2019, 2 octubre) ¿Qué es la sistematización de experiencias? Entrevista al docente José Darío Herrera. [Vídeo]. YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=8oyupzIh6nA>
- Carvajal Medina, R. de J., Otálora Calderón, B. Y., & Bohórquez Álvarez, D. E. (2018). *La formación investigativa de los maestros en formación a partir de la estrategia de semilleros*

de investigación. *Rastros y Rostros del Saber*, 3(4), 67–76. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

- Castellanos, M. P., Flórez Peña, T., Bustos, O. O., & Montero Caicedo, L. L. (2023). *Prácticas pedagógicas innovadoras: análisis de la experiencia de Areandina mediante el uso de metodologías ágiles*. *Investigación Andina*, 25(46).

- De Sousa Santos, B. (2009). *Sociología jurídica crítica: para un nuevo sentido común en el derecho*. ILSA.

- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). (2023). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe*. CLACSO.

https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2023/07/V2_Educacion-popular-y-pedagogias-criticas_N4-1.pdf

- DUAD USTA COLOMBIA. (2017, 9 de mayo). Entrevista Alfredo Ghiso [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=BuXmW-8wjXY>

- Espinoza, E. E. (2020). La investigación formativa. Una reflexión teórica. *Revista Conrado*, 16 (74), 45-53. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n74/1990-8644-rc-16-74-45.pdf>

- Flores, E., Mendoza, R., & Loaiza, A. (2019). *Semilleros de investigación: una práctica para el desarrollo científico de las naciones*. *Negotium: Revista de Ciencias Gerenciales*, 15(44), 20–34.

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

- Gadamer, H.-G. (1990). *Verdad y método* (Vol. I). Salamanca: Ediciones Sígueme. (Trabajo original publicado en 1975).

- Galván Mora, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 48–69.

- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7562510.pdf>

- Ghiso, A. (1998). *De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Sistematización de Prácticas de Animación Socio-Cutural y Participación Ciudadana. 12-14 de agosto, Medellín.

Ghiso, A. (2017). *Pedagogías situadas: experiencias y reflexiones desde América Latina*. CLACSO.

- Ghiso, A. (2004). *Sistematización de experiencias: propuestas y debates*. Bogotá: Dimensión Educativa.

- Ghiso, A. M. (2017). Reflexividad dialógica, como experiencia de epistemes sentipensantes y solidarias. *El Ágora USB*, 17(1), 255–264.
<https://doi.org/10.21500/16578031.2823>

- Ghiso, A. M. (2019). *Sistematización de prácticas y experiencias educativas*. Medellín: Municipio de Medellín, MOVA. ISBN: 978-958-5448-50-6.

- Ghiso, A. M. (2023). *Sistematización de experiencias socioeducativas: propuestas, desafíos y potencialidades*. Bogotá: Ediciones Unisalle. DOI:
<https://doi.org/10.19052/9786287833241>

- González, J. (2008). Semilleros de Investigación: una estrategia formativa. *Psicología. Avances de la disciplina* [en línea]. , 2(2), 185-190. ISSN: 1900-2386. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297225162006>

- Henckell Sime, E. C. L., & Cherres Castro, A. M. (2025). *La práctica pedagógica en educación primaria*. Revista InveCom, 5(2).

- Herrera, M. (2012). *La sistematización como práctica investigativa en educación popular*. Bogotá: Editorial Magisterio.

- Jara Holliday, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. San José, Costa Rica: CEP Alforja.

- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles* (1ª ed. colombiana). Bogotá: CINDE. ISBN: 978-958-8045-47-4.

- Jardilino, J. R. L., & Soto-Arango, D. E. (2020). Paulo Freire y la Pedagogía Crítica: su legado para una nueva pedagogía desde el Sur. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 1072-1093.

- Lara Páez, M. Y. (2022). Conformación de semilleros de investigación, una alternativa pedagógica para fortalecer procesos educativos enfocados en el estudiante como centro de su aprendizaje. *Panorama*, 16(31). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343971615018>

- Martínez, L. F., & Ramírez, C. A. (2020). Semilleros de investigación en zonas rurales: una experiencia de transformación educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 45–62. https://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162020000100045

- Maury, L., Cassetta Córdoba, J. P., & Mora Caicedo, J. L. (2023). Los semilleros de investigación como estrategia pedagógica transformadora. *Revista Fedumar*, 18(2), 61–72.
- McLaren, P. (1990). Prefacio. En H. Giroux, *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (pp. 11-24). Paidós.
- Medina Flores, M. A., Ramos Pumacahua, V. A., & Soto Medina, O. D. (2022). *Semilleros de investigación para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de educación básica regular*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 6888–6905. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3928
- Molina Daza, E. T. (2024). Semilleros de Investigación para la Formación de Estudiantes Investigadores en Instituciones Educativas de Valledupar, Cesar. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(3), 85-102.
- Navarro, J., & Acevedo, L. (2019). *Semilleros de investigación: una estrategia pedagógica para la formación en investigación*. *Revista Educación y Humanismo*, 21(36), 45–60.
- Nieto-Bravo, J. (2022). Desarrollo con rostro humano desde las prácticas educativas populares: USTA.
- Ortega Herrera, A., & Vergara de Alba, L. (2021). Los semilleros escolares de investigación: un aporte a la calidad educativa. *Revista Cedotic*, 7(1), 9–16.
- Ortiz, D. G., Marciales, Á. M., Cortes, J. J. B., & Zapico, M. (2024). Factores que favorecen la investigación formativa en escuelas rurales del municipio de Cimitarra, Santander,

Colombia-Factors that favor formative research in rural schools in the municipality of Cimitarra, Santander, Colombia. In *Itinere*, 14(1), 57-70.

- Páez, M. Y. (2022). *Conformación de semilleros de investigación, una alternativa pedagógica para fortalecer procesos educativos enfocados en el estudiante como centro de su aprendizaje*. *Panorama*, 16(31). Politécnico Grancolombiano.

- Parra-Bernal, L. R., Menjura-Escobar, M. I., Pulgarín-Puerta, L. E., & Gutiérrez, M. M. (2021). *Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 70–94.

- Pérez-Van-Leenden, M. J. (2019). *La investigación acción en la práctica docente: un análisis bibliométrico (2003–2017)*. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24)

- Presidencia de la República de Colombia. (2017). Decreto Ley 893 de 2017, por el cual se crean los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET). *Diario Oficial No. 50.247*.

- Ramos Bañobre, J. M., & Vidal Pla-López, R. (2016). ¿Cómo realizar la sistematización de la práctica educativa? chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ruidera.uclm.es/server/api/core/bitstreams/03dfd0c1-e9be-4ebb-909d-613ec3d90f10/content

- Rivera Sotto, L. J., & Echavarría Grajales, C. V. (2023). Semilleros de investigación como escenarios de configuración de subjetividades políticas. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 68(247), 95–117. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2023.247.77132>

- Rodríguez Ortega, E. (2019). Sistematización del semillero de ciencias naturales y matemáticas del Liceo VAL (Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia).
<https://bdigital.uexternado.edu.co/entities/publication/5b81bbcf-83df-4b84-b6d1-1a69b2b2a4e2>
- Ricoeur, P. (1986). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II*. Madrid: Trotta.
- Rodríguez-Ríos, D. H. (2024). Semilleros ciencia-tecnológicos en el Meta: una estrategia para fortalecer competencias investigativas en secundaria. *Revista Vínculos*, 21(1), 101–120.
- Rodríguez Corzo, E. D. (2020). *Evaluación de los semilleros de investigación como estrategia pedagógica en la UNAB*. Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del saber y la emancipación social*. Siglo XXI Editores / CLACSO.
- Santos, B. de S. (2019). *El fin del imperio cognitivo: Todo conocimiento es la interrupción de un epistemicidio*. Editorial Trotta.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Taylor, CH. (1972). A Response to Madntyre's Predictability and Explanation in the Social Sciences. *Philosophic Exchange*, 1(3), 15-20.
- Torres, A. (2013). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica pedagógica crítica. Universidad Pedagógica Nacional
- Ulloa-Jiménez, M. J., González-Ortiz, D. A., Hernández-Gamboa, J. O., & Gonzalo-Zapico, M. (2025). La investigación formativa, un análisis comparativo entre instituciones de educación secundaria públicas y privadas: Formative research, a comparative analysis between

public and private secondary education institutions. *Multidisciplinary Latin American Journal (MLAJ)*, 3(1), 346- <https://doi.org/10.62131/MLAJ-V3-N1-017>

- Vasco, E. (1994). *El maestro como investigador en el aula*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

- Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa.

- Villalba Cuéllar, J. C., & González Serrano, A. (2017). La importancia de los semilleros de investigación. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, 20(39), 9–10.
<https://www.redalyc.org/pdf/876/87650862001.pdf>

- Villa-Holguín, E. (2019). La sistematización de experiencias, una estrategia de la investigación anti-hegemónica.
<https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/4389/3508>

- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Revista Signo y Pensamiento*, 24(46), 39–50.

- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Editorial Universidad de Antioquia.