



Identidad cultural, una mirada al arte rupestre

Jhon Henry Vera Otálora

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Asesor: Wilman Antonio Rodríguez C., Magíster (MSc) en Desarrollo Humano y Educación

Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Maestría en Educación - Virtual
Manizales, Caldas, Colombia
2026

Cita	(Vera Otálora J. H., 2021)
Referencia	Vera Otálora, J. H. (2021). <i>Identidad Cultural. Una mirada al arte rupestre</i> . [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales. RIDUM: Repositorio Institucional
Estilo APA 7 (2020)	Universidad de Manizales.



Maestría en Educación - Virtual, XVIII

Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades

Línea de Investigación Desarrollo Humano.

Declaración de inteligencia artificial: el o los autores de este trabajo de grado declaran que han utilizado herramientas de inteligencia artificial (IA), tales como [mencionar herramientas utilizadas, por ejemplo, ChatGPT, Grammarly, Turnitin, Copilot, Gemini, entre otras], de manera ética y responsable, tal como se establece en el Acuerdo UManizales 002 (julio 26 de 2023) sobre propiedad intelectual e IA. Estas herramientas son empleadas como apoyo en la redacción, revisión gramatical y generación de ideas, pero en ningún caso sustituyen el análisis crítico, la argumentación académica ni la originalidad del trabajo. Asimismo, cualquier contenido generado con asistencia de IA está citado y referenciado adecuadamente, garantizando la integridad académica y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

Biblioteca y Centro de Recursos: biblioteca.umanizales.edu.co

Repositorio Institucional: ridum.umanizales.edu.co

Universidad de Manizales: umanizales.edu.co

Revistas: revistasum.umanizales.edu.co

Fondo Editorial: editorialum.umanizales.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Manizales ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Tabla de contenido

Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
Contextualización.....	14
Características del contexto.....	14
<i>Características geográficas</i>	14
Características políticas.....	15
Características sociales.....	16
Características económicas.....	17
Características culturales.....	17
Contextualización de la experiencia.....	19
2018 - El despertar del espíritu ancestral	20
2019 - El nacimiento del colectivo artístico Raíces de piedra	21
Primeras etapas: sensibilización y contexto histórico	21
Talleres artísticos y conexión con el patrimonio.....	22
Salida pedagógica: parque arqueológico de San Agustín	22
Conclusión: revalorizando lo ancestral	23
2020 - La resistencia cultural en tiempos de pandemia. Un comienzo prometedor.....	23
El desafío de la virtualidad.....	24
Estrategias implementadas en el colectivo artístico	24
Reinventado el aprendizaje	25
2021 – El renacer del legado ancestral.....	25

2022 - Las voces de la tierra: hacia una identidad compartida. Consolidación y expansión en el 2022	27
Consolidación del colectivo artístico "Voces de la tierra"	28
2023 - Caminos de piedra y pinceladas de identidad	29
2024 - Guardianes de la memoria: consolidación y proyección	31
Pregunta central	35
Objetivos	35
Metodología	37
Tipo de investigación	37
Unidad de análisis	38
Unidad de trabajo	38
Técnicas e instrumentos	39
Referentes conceptuales	42
Categoría: lo identitario	43
Sentido de pertenencia	44
Memoria colectiva	45
Reconocimiento cultural	47
Resistencia cultural	48
Ancestralidad	49
Cosmovisión Precolombina	50
Simbología ancestral	50
Preservación del legado	51
Desarrollo humano	52
Competencias socioemocionales	54
Creatividad y expresión	55
Conciencia crítica	56

Artístico	57
Expresión estética.....	57
Técnicas de creación	58
Interpretación simbólica	59
Mediación pedagógica.....	60
Producción colectiva	61
Análisis de la información.....	64
Fase resultados	65
Aspectos generales de la unidad de trabajo.....	65
Categoría de análisis 1: lo identitario	65
<i>Descriptor 1: Sentido de pertenencia</i>	66
<i>Descriptor 2: Memoria colectiva</i>	67
<i>Descriptor 3: Reconocimiento cultural</i>	68
<i>Descriptor 4: resistencia cultural</i>	71
Categoría de análisis 2: la ancestralidad	74
<i>Descriptor 1: cosmovisión Precolombina</i>	74
<i>Descriptor 2: Simbología ancestral</i>	77
<i>Descriptor 3: preservación del legado</i>	80
Categoría de análisis 3: desarrollo humano.....	83
<i>Descriptor 1: competencias socioemocionales</i>	84
<i>Descriptor 2: creatividad y expresión</i>	86
<i>Descriptor 3: conciencia crítica</i>	88
Categoría de análisis 4: lo artístico	91
<i>Descriptor 1: expresión estética</i>	91
<i>Descriptor 2: técnicas de creación</i>	93

<i>Descriptor 3: interpretación simbólica</i>	94
<i>Descriptor 4: mediación pedagógica</i>	97
<i>Descriptor 5: producción colectiva</i>	100
Discusión de los hallazgos	103
Categoría: lo identitario	103
Categoría: la ancestralidad	106
Categoría: desarrollo humano	109
Categoría: lo artístico	112
Referencias	120
Anexos	123

Lista de Figuras

Figura 1. Centro Poblado Gallardo	14
Figura 2. Ubicación de Gallardo Colombia, el Huila y el municipio de Suaza	18
Figura 3. Ubicación de las sedes de la I. E. Gallardo en el municipio de Suaza	19
Figura 4. Creando y pintando petroglifos.....	29
Figura 5. Petroglifos de Gallardo y colectivos artísticos	32
Figura 6. Pintando los petroglifos	34
Figura 7. Exposición de petroglifos	34

Resumen

Este estudio presenta la sistematización de una estrategia didáctica desarrollada con colectivos artísticos en la Institución Educativa Gallardo, en el municipio de Suaza (Huila), entre 2018 y 2024, orientada al fortalecimiento de la identidad cultural mediante la resignificación del arte rupestre, especialmente los petroglifos. La investigación se inscribe en un enfoque cualitativo de sistematización de experiencias, que permitió reconstruir, interpretar y reflexionar críticamente sobre la práctica pedagógica desarrollada en el territorio. Se emplearon técnicas como entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observación participante y diario de campo. El análisis se organizó a partir de las categorías identidad cultural, ancestralidad, desarrollo humano y lo artístico. El hallazgo más significativo evidencia que el trabajo pedagógico mediado por el arte y el territorio fortalece el sentido de pertenencia, la memoria ancestral y la conciencia cultural de los estudiantes. Se concluye que la estrategia contribuye al desarrollo humano integral y a la resignificación del territorio como aula expandida y espacio de memoria viva.

Palabras clave: lo identitario, la ancestralidad, lo artístico, desarrollo humano.

Abstract

This study presents the systematization of a didactic strategy developed with artistic collectives at the Gallardo Educational Institution, located in the municipality of Suaza (Huila), between 2018 and 2024, aimed at strengthening cultural identity through the re-signification of rock art, particularly petroglyphs. The research is framed within a qualitative approach to the systematization of experiences, which allowed for the reconstruction, interpretation, and critical reflection on the pedagogical practice developed in the territory. Techniques such as semi-structured interviews, focus groups, participant observation, and field journals were employed. The analysis was organized around the categories of cultural identity, ancestry, human development, and artistic expression. The most significant finding shows that pedagogical work mediated by art and territory strengthens students' sense of belonging, ancestral memory, and cultural awareness. It is concluded that this strategy contributes to integral human development and to the re-signification of the territory as an expanded classroom and a space of living memory.

Keywords: identity, ancestry, human development, artistic expression

Introducción

La presente sistematización surge del interés por comprender y resignificar los procesos educativos, culturales y humanos que se tejen en el contexto rural del centro poblado de Gallardo, municipio de Suaza (Huila), a partir de una experiencia pedagógica, sostenida en el tiempo, que articula educación, arte, territorio y memoria ancestral. Este trabajo no responde únicamente a una inquietud académica, sino a una necesidad sentida de la comunidad educativa de reconocer, valorar y fortalecer su identidad cultural a través de prácticas pedagógicas significativas que dialogan con el patrimonio ancestral del territorio, especialmente con las manifestaciones de arte rupestre presentes en la región.

El interés de esta sistematización radica, en primer lugar, en la estrategia didáctica de los colectivos artísticos, entendidos no solo como grupos de trabajo escolar, sino como espacios de encuentro, creación, diálogo y reflexión colectiva. A través de estos colectivos, los estudiantes dejaron de ser receptores pasivos de contenidos para convertirse en sujetos activos de su propio aprendizaje, explorando su entorno, interpretando símbolos ancestrales y expresando sus comprensiones mediante diversas formas artísticas. La estrategia permitió que el arte se constituyera en un mediador pedagógico capaz de vincular el conocimiento escolar con la vida cotidiana, la historia local y la memoria cultural del territorio.

En este sentido, el proyecto despierta interés pedagógico y educativo porque evidencia cómo una estrategia didáctica basada en lo artístico puede transformar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en la escuela rural, promoviendo procesos de participación, creatividad, reflexión crítica y construcción colectiva de sentido. Los colectivos artísticos posibilitaron que los estudiantes desarrollaran habilidades expresivas, investigativas y socioemocionales, al tiempo que fortalecieron el sentido de pertenencia hacia su comunidad y su territorio. El trabajo colaborativo, la creación artística y el diálogo permanente permitieron que los aprendizajes trascendieran el aula y se conectaran con experiencias reales y significativas.

Otro elemento central del interés del proyecto está en el arte rupestre y los petroglifos, como eje articulador de la experiencia pedagógica. Los petroglifos, entendidos como vestigios arqueológicos y expresiones simbólicas de los pueblos originarios, constituyen una herencia cultural de gran valor para el territorio huilense y en particular para la comunidad de Gallardo. Sin embargo, estos elementos han sido históricamente invisibilizados o reducidos a simples objetos del

pasado. A través del proyecto, los petroglifos se resignificaron como mensajes vivos, portadores de memoria, identidad y cosmovisión ancestral, permitiendo a los estudiantes reconocerlos como parte de su historia y de su patrimonio cultural. Este acercamiento al arte rupestre generó un cambio significativo en los estudiantes, quienes pasaron de un conocimiento superficial o inexistente de los petroglifos a una comprensión más profunda de su valor cultural, simbólico y espiritual.

El contacto directo con el territorio, la observación de los vestigios arqueológicos, la escucha de relatos ancestrales y la reinterpretación artística de los símbolos rupestres propiciaron transformaciones en la manera como los estudiantes se perciben a sí mismos y a su entorno. Se evidenció un fortalecimiento de los procesos identitarios y orgullo por la cultura local, una mayor conciencia sobre la importancia de preservar el patrimonio y una actitud de respeto y cuidado hacia los bienes culturales del territorio. Desde esta perspectiva, el interés del proyecto también se sustenta en su dimensión humana y formativa, ya que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes.

La experiencia favoreció procesos de autoconocimiento, empatía, trabajo en equipo y pensamiento crítico, al tiempo que promovió una relación más consciente y respetuosa con la naturaleza y la historia local. Así, la sistematización no solo documenta una práctica pedagógica, sino que visibiliza los efectos transformadores que esta tuvo en la vida escolar y comunitaria.

En cuanto a la novedad, esta sistematización aporta un enfoque particular y situado que la distingue de otras experiencias educativas. Su principal valor innovador reside en la concepción del aula expandida, entendida como una ampliación del espacio educativo más allá de las paredes de la escuela. El territorio se convierte en aula, y el aprendizaje se construye a partir del recorrido, la exploración y el reconocimiento del entorno. A través de los colectivos artísticos, los estudiantes caminaron su territorio, conocieron lugares significativos, observaron directamente los petroglifos y dialogaron con la historia viva del contexto, integrando saberes escolares y saberes locales. Esta experiencia de aula expandida representa una ruptura con los modelos tradicionales de enseñanza, ya que reconoce el valor pedagógico del territorio y de la experiencia directa como fuentes legítimas de conocimiento. La escuela deja de ser un espacio cerrado y se transforma en un lugar abierto al diálogo con la comunidad, la naturaleza y la memoria ancestral.

Es así como la novedad del proyecto radica, en consecuencia, en haber sostenido en el tiempo una propuesta pedagógica, que articula aspectos vitales para la formación del estudiante,

como los son: arte, territorio y memoria, y que se desarrolla de manera sistemática a lo largo de varios años, permitiendo observar procesos de transformación progresiva en los estudiantes.

Asimismo, la novedad se expresa en la manera como los colectivos artísticos se constituyen en una estrategia pedagógica integral, no fragmentada ni ocasional. No se trata de salidas esporádicas o actividades aisladas, sino de un proceso continuo que integra la creación artística, la reflexión pedagógica y la apropiación cultural. Esta estrategia posibilita que los estudiantes construyan conocimiento desde la experiencia, la sensibilidad y la creatividad, reconociendo el arte como una forma legítima de conocer, interpretar y resignificar la realidad.

Otro aspecto innovador del proyecto, es su enfoque de sistematización, que permite recuperar, analizar y reflexionar críticamente sobre una práctica pedagógica real, situada y prolongada en el tiempo. La sistematización da voz a los estudiantes, reconoce sus narrativas, percepciones y producciones artísticas como fuentes válidas de conocimiento y aporta una mirada reflexiva sobre los procesos educativos en contextos rurales. De esta manera, el proyecto no solo describe lo ocurrido, sino que construye sentido a partir de la experiencia, aportando elementos valiosos para la reflexión pedagógica y la investigación educativa.

En relación con la utilidad, esta sistematización tiene un alto valor pedagógico, cultural, social y académico. En el ámbito pedagógico, el proyecto ofrece una experiencia concreta y documentada que puede servir de referencia para otros docentes interesados en desarrollar estrategias didácticas basadas en el arte, el territorio y la identidad cultural. La propuesta de colectivos artísticos y aula expandida se presenta como una alternativa viable y significativa para fortalecer los aprendizajes en contextos rurales, promoviendo una educación más contextualizada, participativa y humanizadora.

Desde el punto de vista cultural, la utilidad del proyecto se manifiesta en su aporte a la resignificación de la cultura y del patrimonio ancestral. Al reconocer los petroglifos como parte fundamental de la identidad local, el proyecto contribuye a su valoración, preservación y transmisión a las nuevas generaciones. Los estudiantes se convierten en portadores de memoria y en agentes de cuidado del patrimonio, fortaleciendo el vínculo entre la escuela y la comunidad y promoviendo una conciencia colectiva sobre la importancia de la herencia cultural.

En el ámbito social, la sistematización fortalece el sentido de pertenencia y el tejido comunitario, al generar espacios de diálogo intergeneracional y de reconocimiento del territorio como un lugar cargado de historia y significado. El proyecto promueve una relación más consciente

con el entorno, fomenta el respeto por la diversidad cultural y contribuye a la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida con su contexto.

Finalmente, en el ámbito académico, la utilidad de este trabajo de sistematización radica en su aporte a la reflexión sobre la educación rural, la pedagogía artística y los procesos de identidad cultural. La sistematización amplía el campo de estudio sobre el uso del arte rupestre como recurso pedagógico y sobre el potencial del arte como mediador de procesos identitarios y de desarrollo humano. Además, ofrece un referente metodológico para investigaciones cualitativas y procesos de sistematización de experiencias educativas.

En síntesis, esta sistematización se justifica por su interés, al responder a una necesidad educativa, cultural y humana del contexto rural de Gallardo; por su novedad, al proponer una estrategia pedagógica basada en colectivos artísticos y aula expandida que resignifica el territorio como espacio educativo; y por su utilidad, al contribuir a la resignificación de la cultura, el fortalecimiento de la identidad cultural y el desarrollo humano integral de los estudiantes. Se trata, en definitiva, de un proyecto que articula educación, arte y memoria para construir una escuela más consciente de su territorio ancestral, más conectada con su historia y más comprometida con la formación de sujetos críticos y sensibles.

Contextualización

Características del contexto

Características geográficas

Figura 1

Centro Poblado Gallardo



El centro poblado Gallardo y la Institución Educativa de Gallardo se encuentran a 24 Km. del casco urbano del municipio de Suaza. Se ubica en el suroriente del departamento del Huila, en las estribaciones occidentales de la Cordillera Oriental, a una altitud de 1.289 metros sobre el nivel del mar. Forma parte de la cuenca del río Suaza, con un terreno ondulado y montañoso que favorece la agricultura. Limita al norte con el casco urbano de Suaza, al sur con el municipio de Acevedo (a unos 8 km), al este con veredas como Charco Negro y al oeste con Brazuelito. La principal vía de acceso a esta zona es por la carretera nacional asfaltada Suaza – Florencia hasta el kilómetro 19. Desde ahí se toma la vía asfaltada que comunica a Acevedo y posteriormente se toma la

bifurcación, a mano derecha sin pavimentar, la cual comunica a Gallardo en una distancia de 7 kilómetros.

En el centro poblado Gallardo las temperaturas oscilan entre 23° y 27°; el clima es templado, con lluvias estacionales que generan riesgos de inundaciones cerca del río, pero también recursos hídricos para riego. Por ende, se cuenta con una gran variedad de fauna, estableciendo relaciones con los componentes abióticos y bióticos. Por eso se puede decir que es una tierra privilegiada y poseedora de bellos paisajes y ecosistemas variados, donde se puede encontrar la guadua como el acero vegetal y la orquídea; además, animales como el armadillo, guara, gallinetas, guacharacas y el chucho, entre otros.

La comunidad disfruta del paisaje, afluente hidrográfico, fauna y flora variada. La Institución Educativa está llevando a cabo acciones a través del Proyecto Ambiental Escolar para controlar el principal problema ambiental que tiene la localidad, el cual es el mal manejo de las basuras que son arrojadas a los afluentes de agua y a las calles, generando una contaminación de estas y afectando a la población inmediata con diferentes enfermedades. El centro poblado de Gallardo no cuenta con un sistema de tratamiento de agua potable, lo cual es en gran medida la causa de la afectación de la salud de la población.

Características políticas

Gallardo depende administrativamente del municipio de Suaza, fundado en 1748 y constituido como entidad en 1842, con una población total municipal de alrededor de 21.000 habitantes. La Alcaldía de Suaza y el Gobierno Departamental del Huila gestionan servicios como vías y programas de desarrollo rural, incluyendo el Plan Municipal de Gestión del Riesgo de Desastres para amenazas como deslizamientos, entre otros proyectos. La parte política en el centro poblado Gallardo ha dejado de ser una cuestión de rivalidad y peleas entre los habitantes, ya que en otros tiempos se manejaban los colores políticos (Liberal – Conservador), lo cual causó daño en la comunidad y, en consecuencia, estancó el desarrollo social durante décadas.

Afortunadamente, en la actualidad, más que colores políticos se maneja el término apolítico; es decir, que se vota no por un partido o color político, sino por ideas o propuestas de beneficio colectivo. Las campañas políticas funcionan de manera libre y según las lógicas de la política colombiana. De la región han surgido algunos líderes que aspiran a cargos de función pública.

La comunidad se encuentra organizada en una Junta de Acción comunal conformada por 6 personas, elegidas de manera democrática en una asamblea comunitaria, de la siguiente manera: presidente, vicepresidente, secretaria, tesorero., fiscal y vicefiscal. Además, existen grupos de apoyo que son: veedores, grupo de salud, de deporte, de trabajo y ambiental.

Características sociales

La población de Gallardo se estima en 3.000 y 5.000 habitantes, predominantemente familias campesinas mestizas (98% de la composición racial del Huila). Es una zona rural con alta proporción de jóvenes y adultos mayores, marcada por migración temporal a Neiva, Bogotá, Florencia y Popayán, por empleo y estudio. La cohesión social se centra en la Institución Educativa Gallardo, una institución que pertenece a la secretaría de Educación del Huila, con sedes en veredas como Charco Negro, Vega Grande, San Pablo, Cerrito, El Macal y Brazuelito, que atiende desde jardín hasta secundaria. Entre los desafíos que enfrentan incluyen deserción escolar por labores agrícolas y acceso limitado a salud; pero, los eventos comunitarios fortalecen la integración.

Gallardo es un sector de tipo residencial y agrícola. Las construcciones del centro poblado han ido modernizándose; las casas están construidas principalmente en concreto, y existen casas de dos, tres y cuatro pisos. Cuenta con infraestructura de servicios públicos (acueducto, alcantarillado y energía eléctrica), los cuales son deficientes; también cuenta con servicio de recolección de basuras una vez a la semana. Por esta razón, los habitantes arrojan bastantes residuos a la quebrada. Aunque actualmente no existe servicio de telefonía celular, se está construyendo una antena para brindar este servicio.

El centro poblado Gallardo cuenta con habitantes de los estratos 1 y 2; según los datos recogidos en la ficha familiar de la Institución, los núcleos familiares son en promedio de 10 personas. El nivel educativo alcanzado por los padres de familia, en su gran mayoría, es la primaria. El centro poblado de Gallardo dispone de una vía de acceso en mal estado, la cual no presenta ningún tipo de estructura de pavimento. En repetidas ocasiones la vía se ve afectada por derrumbes que impiden el acceso a alguna de las vías. En el año 2018, por medio de la gestión de la Alcaldía, se mejora el parque central del lugar, con una inversión cercana a los 750 millones. Durante el año 2019, se inició la pavimentación de algunas de las calles del centro poblado. También cuenta con un puesto de salud y una parroquia.

Características económicas

La región se caracteriza por la producción agrícola. Los principales cultivos son: café, maracuyá, ahuyama, cítricos, madera. Encontramos otros cultivos a menor escala como son el maíz, plátano, yuca, frijol y algunos frutales como: mango, guayaba, naranja y guanábana, entre otros. Se desarrolla principalmente en los sectores primario y terciario, y se fundamenta en la actividad agropecuaria, artesanal y de servicios. En el sector primario la agricultura es muy importante en la vida de la región; ocupa el 73.1% del territorio cuyos cultivos son minifundios y en su gran mayoría los predios tienen menos de 15 hectáreas, los cuales no son tecnificados. El café ocupa primer renglón de producción, seguido del cacao, maracuyá, lulo, maíz, plátano, yuca y hortalizas.

La actividad artesanal está representada en la elaboración del sombrero suaceño, la pintura artística y alfarería. El sector terciario está representado por el comercio, con establecimientos comerciales como misceláneas, restaurantes, droguerías, talleres de ornamentación, carpinterías, graneros, discotecas, entre otros. Además, la infraestructura (viviendas para el arriendo) del centro poblado han ido creciendo de manera significativa. Una fuente importante de ingresos se genera durante las fiestas patronales, el 9 de septiembre, de la Virgen de Aranzazu, durante las cuales se incrementa el turismo y el comercio foráneo. Lo anterior, contribuye a que Gallardo sea una región agradable para quien la visita.

Características culturales

Gallardo es baluarte de tradiciones religiosas y folclóricas huilenses. El Santuario de Nuestra Señora de Aranzazu es el epicentro a nivel departamental, sede de una romería nacional con procesiones, misas campales y ferias artesanales. Se celebran las fiestas de San Pedro y San Juan en junio, con música andina, danzas y gastronomía como sancocho y quesos. Las mingas refuerzan el trabajo colectivo, y la institución educativa Gallardo integra estas tradiciones en su currículo, fomentando ecología y herencia indígena. La diversidad mestiza enriquece la identidad campesina.

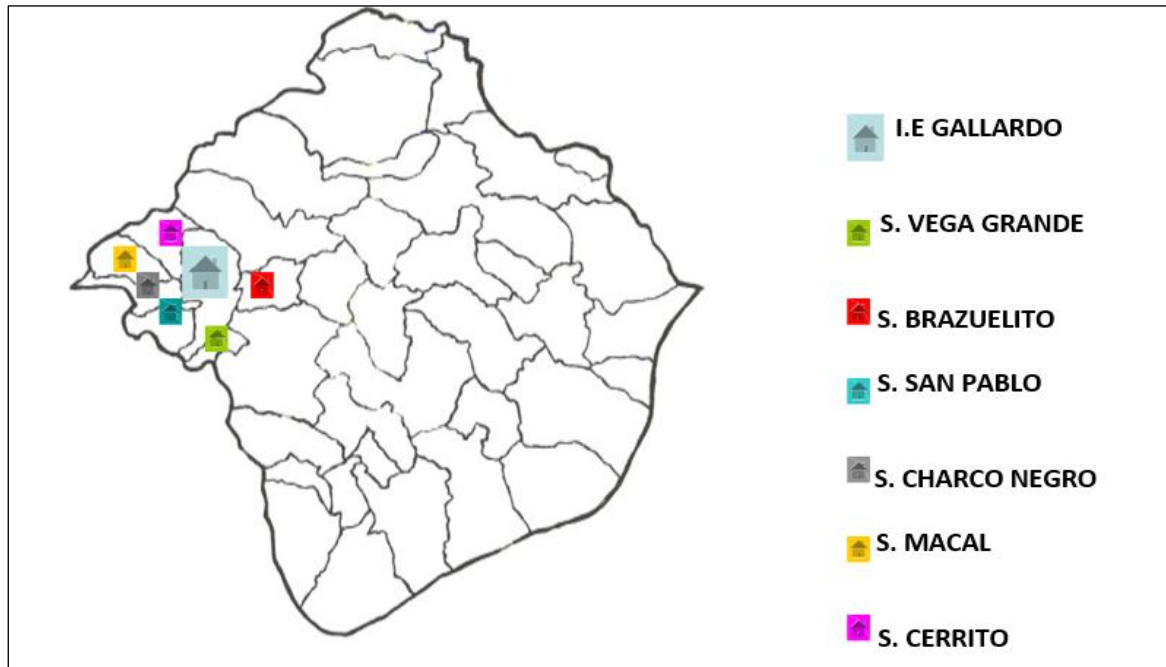
Ampliando un poco el aspecto religioso, se puede decir que esta comunidad desde su origen conserva unos valores religiosos fundamentados en el catolicismo; como muestra de ello,

Figura 2

[illegible]

Figura 3

Ubicación de las sedes de la institución educativa Gallardo en el municipio de Suaza



Contextualización de la experiencia

La línea del tiempo que se presenta a continuación constituye un recurso metodológico fundamental dentro del proceso de sistematización de la experiencia pedagógica desarrollada entre los años 2018 y 2024 en la Institución Educativa de Gallardo, municipio de Suaza (Huila). Su propósito es reconstruir de manera cronológica y reflexiva los momentos significativos que dieron origen, desarrollo y consolidación de la estrategia didáctica basada en los colectivos artísticos y el arte rupestre. A través de esta herramienta, se visibiliza el proceso vivido no solo como una sucesión de actividades, sino como un camino formativo en el que se entrelazan decisiones pedagógicas, experiencias territoriales, aprendizajes colectivos y transformaciones identitarias. La línea del tiempo permite comprender cómo la relación con los petroglifos y la memoria ancestral fue adquiriendo sentido educativo, contribuyendo progresivamente al fortalecimiento de la identidad cultural, la ancestralidad, el desarrollo humano y la expresión artística en la comunidad educativa.

2018 - El despertar del espíritu ancestral

En el año 2018 comenzó la idea de fortalecer la identidad cultural del Huila en mi región; se despertó en mí el espíritu ancestral. Esto fue el comienzo del rescate identitario y la ancestralidad en el viaje personal y académico dentro de mi Institución Educativa Gallardo, del municipio de Suaza. Incentivado por el interés de comprender y preservar el legado de los antepasados de la región, me dediqué a leer, observar e investigar sobre los petroglifos de esta zona.

En el transcurso de ese año recorrí vestigios arqueológicos, escuché historias, mitos y leyendas; pero mi interés eran los petroglifos, ya que estos me parecían más interesantes que las mismas estatuas que yacen en el sur del Huila, estatuas que se encuentran en el municipio de San Agustín, San José de Isnos y Saladoblanco. Estos petroglifos son piedras talladas de nuestros ancestros que se asumen como elementos constitutivos del paisaje cotidiano del territorio por los habitantes de la región y puedo afirmar, sin temor a equivocarme, que, del departamento del Huila, ya que no generan turistas y NO aportan a la economía; son piedras abandonadas que quieren ser visibilizadas para que cuenten su historia y que merecen ser protegidas. Durante este tiempo consulté teorías y reflexioné sobre la importancia del arte rupestre como símbolo de memoria y resistencia histórica, que no quiere ser olvidada y que busca mostrarse ante los ojos de una comunidad para que le dé la relevancia que se merece en la sociedad.

Este proceso de reflexión y de investigación me permitió ahondar en el conocimiento cultural y comprender el potencial académico y educativo que tenían estos símbolos para el fortalecimiento de la identidad comunitaria en los alumnos de esta Institución Educativa. En mi introspección visualicé expresar la historia de estos pueblos indígenas que habitaron el Alto Magdalena del Huila; los Yalcones, los Timanaes (originaria la cacica Gaitana), los Pijaos y los Tamas; que según estudios hablaban una lengua de la familia lingüística Chibcha y que, a nivel grupal, son conocidos como los Andaquíes o Aguanunga. Un motivo más de los que tuve para iniciar este proceso fue la historia de un sabedor que, en mis recorridos de investigación sobre la zona, me comentó que su linaje se remontaba a cinco generaciones atrás, pues afirmaba que su descendencia venía de la cacica Gaitana. Esto me hizo comprender aún más que estos símbolos eran raíces, sueños e historias de un pueblo que está siendo olvidado por las nuevas generaciones y que necesitamos documentar a través de la memoria histórica; su historia a través de estas piedras olvidadas llamadas petroglifos.

Mi llegada a esta comunidad se produjo por un traslado inesperado, pues venía del municipio de San Agustín, cuna de los gigantes de piedra, donde aprendí a amar la cultura y a conocer la historia ancestral de la región; y este conocimiento quería pasarlo a mi nueva comunidad. Así nació el sueño de rescatar la identidad a través del arte rupestre de la región, los petroglifos.

2019 - El nacimiento del colectivo artístico Raíces de piedra

En el año 2019, teniendo ya definidos los recorridos, los lugares a visitar, temáticas a tratar y visualizado lo que quería, decidí conformar un grupo de estudiantes llamado “Colectivos artísticos” con el objetivo de rescatar y fortalecer la identidad cultural a través del arte rupestre de la región; a este año lo llamé “Raíces de piedra”. Comencé a trabajar con estudiantes de tercer grado, fomentando el interés por las raíces culturales a través de charlas, talleres y actividades de exploración simbólica. La primera estrategia fue acercar a los alumnos al arte rupestre mediante la reflexión y el diálogo, apuntándole al valor de los petroglifos y así lograr la construcción de la historia y su sentido de pertenencia. Algunos de estos pasos incluyeron identificación de mitos y leyendas ancestrales de la región y un acercamiento al dibujo y al color.

El segundo paso fue acercarlos un poco más a lo artístico, pues este es mi fuerte en la educación; trabajé en el desarrollo de habilidades básicas como el dibujo, el manejo del color, la pintura y sus técnicas. La idea era que estos conocimientos fueran de la mano con el estudio de los petroglifos, integrando el arte con la cultura ancestral de la región, así se conectarían con el arte y sería más fácil que sintieran la conexión con el arte rupestre.

Primeras etapas: sensibilización y contexto histórico

Antes de calar directamente en el estudio del arte rupestre, creí fundamental que los estudiantes tuvieran un contexto amplio sobre la riqueza cultural de la región. Para eso realicé talleres orientados en la cultura ancestral, donde abordé temas como:

- Territorio y pueblos originarios: Reflexionamos sobre quiénes habitaron el lugar y qué pueblos originarios dejaron su huella en la región.
- Historias y leyendas: Exploramos narrativas tradicionales que cuentan la cosmogonía y las vivencias de los antiguos habitantes.

- Migraciones y asentamientos: Comprendimos los desplazamientos históricos y los asentamientos que dieron forma a la región.
- Economía ancestral: Estudiamos prácticas como la agricultura y la alimentación, el trueque y el comercio, así como los oficios y herramientas que utilizaban.
- Vida cotidiana y costumbres: Conocimos aspectos como las viviendas tradicionales, la vestimenta típica, los rituales, las creencias y su estrecha relación con la naturaleza, así como los conocimientos astronómicos que poseían.
- Sostenibilidad y legado actual: Reflexionamos sobre la influencia de estos saberes en la vida contemporánea y su relevancia en el contexto actual.
- Simbología: conocimiento y reflexión sobre algunos símbolos como el círculo, espiral, líneas, patrones repetitivos
- Astrología: conocimiento del cosmos y la cosmovisión ancestral

Talleres artísticos y conexión con el patrimonio

Paralelamente a los talleres de sensibilización, comenzamos a trabajar en actividades prácticas, como el colorear figuras de petroglifos prediseñadas a través del color y sus técnicas. Después de conocer todo lo relacionado con el color, se trabajaron técnicas de pintura que se aplicaron en figuras prediseñadas para sus primeros ensayos al acercamiento con la pintura, base principal para el trabajo final que se esperaba. Se dio paso libre también a que recrearan sus propios diseños y copiaran símbolos ancestrales y petroglifos. A medida que avanzábamos, se sentía que los estudiantes se conectaban con lo aprendido sobre la historia y la cultura, con sus creaciones artísticas que fortalecían su sentido de pertenencia e identidad.

Salida pedagógica: parque arqueológico de San Agustín

Uno de los momentos más significativos fue cuando organizamos la salida al parque arqueológico de San Agustín. Ver las estatuas y los petroglifos en persona fue impactante para muchos de ellos. Aprovechamos para hacer ejercicios de observación y dibujo, tratando de plasmar lo que veían, pero también lo que sentían al estar ahí. Hicimos producción textual, como cuentos y poesías; creamos algunas historias a partir de lo hablado por los guías y algunos maestros expertos en cultura agustiniana. Fue increíble ver cómo conectaban lo que habíamos aprendido en clase con lo que estaban viviendo en el momento. Esta actividad no solo permitió una apreciación estética,

sino también una reflexión sobre la cosmovisión que tenían nuestros ancestros ante el valor simbólico y cultural.

Conclusión: revalorizando lo ancestral

En este sentido, lo que más me llenó de deleite fue ver, sentir y apreciar cómo los estudiantes empezaron a valorar mucho más la herencia cultural de su región, lo identitario, lo estético, la parte artística y la ancestralidad con solo visitar un lugar como el parque arqueológico de San Agustín, Huila. No solo lograron expresar su creatividad a través de la pintura, sino que también entendieron que el arte rupestre no es solo un adorno en la piedra, sino una conexión viva con el pasado que aún sigue hablando y mostrándose a la humanidad. Me imaginaba cómo se iban a sentir cuando visitáramos aquellos lugares que tenía visualizados para explorar y encontrar petroglifos, y que estaban en nuestra comunidad de Gallardo. Si solo con visitar aquel parque arqueológico logré despertar en ellos el sentido de responsabilidad y admiración hacia el patrimonio rupestre de la región, iban a amar los vestigios que esperaba encontrar en nuestra comunidad.

2020 - La resistencia cultural en tiempos de pandemia. Un comienzo prometedor

Al comienzo del 2020, el colectivo artístico cogió más forma, fuerza y se consolidó como una estrategia pedagógica didáctica orientada a lo identitario, estético, artístico y la ancestralidad, como rescate a la identidad cultural de la región, centrada en el arte rupestre. El objetivo primordial era fortalecer el sentido de pertenencia a través del ejercicio, y lo que el mismo implica, de la memoria histórica hacia la región y obviamente hacia los vestigios ancestrales que permanecían olvidados, abandonados e invisibilizados. Con el trabajo realizado el año anterior, el proyecto comenzaba a afianzarse y a tener un cuerpo, una base y una visión a futuro; sería algo prometedor para afianzamiento de lo identitario. No obstante, lo que ninguno esperaba ocurrió: la pandemia de COVID-19 apareció y nos confinó, nos aisló, pero no desbarató lo logrado hasta el momento; nos puso a prueba. De repente, el proyecto dio un giro de 180 grados y surgieron preguntas inevitables: - ¿cómo continuar con el proyecto? - ¿qué pasaría con todo lo logrado en años anteriores? Fue entonces que entendí que me enfrentaba a un desafío personal, grupal y comunitario; el reto que nos ponía la vida en ese momento era el analfabetismo digital. Nos vimos en la necesidad de darle un giro de 180° a nuestras vidas y proyecto; nos tocó reinventarnos para no perder el rumbo.

El desafío de la virtualidad

En el anterior 2019, nos habíamos enfocado una parte en teoría; 2020 sería el año de la práctica, el año que íbamos a dar más resultados y consolidar aún más este proyecto y esta estrategia de colectivos artísticos en busca de lo identitario y ancestral. Este sería el año donde investigaríamos más sobre la región y su riqueza cultural. Sin embargo, la pandemia COVID-19 desorganizó nuestros planes; pero no la visión de aprender. Frente a este reto que nos ponía la realidad en ese momento comenzamos a utilizar la tecnología como aliada principal, siendo el WhatsApp la herramienta principal para mantener viva la comunicación con el colectivo artístico y la cohesión con mi grupo. Puedo decir que, aunque no todos contaban con conectividad, el colectivo artístico permaneció activo, siguió vivo; consolidándose alrededor de un principio básico de la humanidad: “trabajo colaborativo y solidaridad de grupo o colectivo”, pero en esta ocasión hacia el aprendizaje. La semilla ya estaba sembrada desde años anteriores y el interés por lo ancestral no sería fácil olvidarlo; la curiosidad permanecía. Desde la distancia comenzamos a organizar tareas y actividades creativas y mágicas para mantener viva la estrategia para el rescate de la identidad cultural.

Estrategias implementadas en el colectivo artístico

- Grupo de WhatsApp: se creó un espacio de comunicación donde los estudiantes podían interactuar y compartir información.
- Videos de historias culturales: envié videos sobre temas culturales de la región para incentivar la reflexión y el aprendizaje.
- Investigación en Youtube: los estudiantes buscaron contenido adicional sobre temas culturales, fomentando el uso responsable de la tecnología.
- Fotografía de tesoros culturales: cada estudiante buscó en su parcela piedras con símbolos o petroglifos y compartió fotografías en el grupo.
- Cadenas de historias culturales: cada quince días, un estudiante narraba una breve historia relacionada con aspectos ancestrales de la región, como vestimenta, alimentación o leyendas locales.
- Audios de voces ancestrales: envié audios breves (de máximo un minuto) con mensajes ancestrales o reflexiones, fomentando la conexión emocional con la cultura.

- Galería WhatsApp: se compartían fotografías de petroglifos de la región, y los estudiantes replicaban las imágenes aplicando técnicas artísticas y color.
- Videos explicativos: cada quince días, un estudiante grababa un video breve explicando el significado o la historia detrás de algún petroglifo investigado.
- Talleres virtuales: me grababa realizando actividades artísticas o reflexiones sobre la región, compartiendo el video cada quince días para mantener el interés.

Reinventado el aprendizaje

Durante todo el 2020, el colectivo artístico se mantuvo firme con su propósito: rescatar la identidad cultural a través del arte rupestre. Nos reinventamos en nuestra forma de trabajar para no perder la conexión con los estudiantes y mantener viva la estrategia pedagógica de colectivos artísticos, enfocado en nuestros cinco pilares: lo identitario, estético, artístico, ancestralidad y desarrollo humano. A pesar de los desafíos, logramos mantener el espíritu creativo y colaborativo, demostrando que el aprendizaje puede adaptarse incluso en tiempos difíciles, en tiempos de pandemia.

2021 – El renacer del legado ancestral

El año 2021 empezó con el regreso gradual a la presencialidad mediante la alternancia escolar. El proyecto fue retomado con un grupo nuevo, pues mi antiguo grupo había pasado a secundaria llevando consigo un legado, una historia y una memoria sobre el respeto a la identidad cultural. Casi con tres años de práctica en el proyecto de colectivos artísticos apuntándole al rescate de lo identitario y lo ancestral, acumulé experiencia y destreza en el aprendizaje significativo de este objetivo identitario por la región; decidí volver a implementar los colectivos artísticos, pero esta vez a estudiantes más pequeños con los que iba a seguir por cuatro años más. Tenía un vacío ya que la pandemia Covid-19 me arrebató lo que podría ser un año aún más significativo; sin embargo, no impidió que mi antiguo grupo aprendiera sobre el valor de la cultura y el arte rupestre.

El objetivo seguía siendo el mismo: rescatar la identidad cultural y restituírle el valor a la herencia ancestral mediante el arte rupestre. Sabía que trabajar con niños más pequeños implicaba un enfoque distinto, pero que llevaría a mejorar más este proyecto; así que diseñé actividades creativas donde se combinaran lo artístico con lo cultural, haciéndolas llamativas y sencillas de entender para este nuevo grupo de colectivos artísticos. En este contexto, la idea central fue volver

a conectar a los estudiantes con su territorio y su historia, rescatando la memoria colectiva a través del arte.

Actividades realizadas

- Exploración cultural y teórica: comenzamos hablando sobre la región y su historia ancestral e irlos metiendo en el cuento a través de charlas, explicando qué son los petroglifos y las imágenes y el porqué son tan importantes para nuestra identidad. Utilicé videos sobre historia de la región; vimos mitos y leyendas ilustrados para que los niños comprendieran mejor el contexto cultural de la región; igualmente, mostré fotografías de mi antiguo grupo para incentivarlos a querer la cultura.
- Introducción al arte rupestre: les mostré imágenes de petroglifos auténticos, destacando los detalles y los significados posibles de los símbolos. Reflexionamos juntos sobre la vida de los habitantes ancestrales y su conexión con la naturaleza.
- Taller de técnicas de pintura: trabajamos diferentes técnicas como el puntillismo, el uso del color y la composición de formas, para que adquirieran habilidades prácticas que luego aplicaríamos en los proyectos de petroglifos. Hicimos ejercicios sencillos en hojas de papel, practicando trazos básicos y combinaciones de colores.
- Creación de petroglifos en papel: utilizando lo aprendido, los niños diseñaron sus propios petroglifos, inspirándose en las imágenes que habíamos visto y en sus propias ideas sobre la naturaleza y la región. Los animé a usar colores vibrantes y aplicar las técnicas de puntillismo que practicaron previamente.
- Socialización de los trabajos: organizamos pequeños espacios en el aula para que los estudiantes compartieran sus obras y explicaran el significado detrás de sus símbolos. Esto fortaleció la expresión oral y la conexión emocional con su trabajo.
- Muestra de progreso: cada cierto tiempo, recopilábamos los trabajos realizados y los exponíamos en el aula, creando una pequeña galería que mostraba el avance del colectivo artístico. Se realizaron talleres que incluyeron técnicas de pintura, inspiradas en los petroglifos, y actividades reflexivas sobre la importancia de preservar el patrimonio cultural. Los estudiantes también participaron en debates sobre la identidad y en la creación de relatos inspirados en sus raíces. Es de anotar que, a lo largo del año, el proceso fue gradual, pero los resultados empezaron a evidenciarse. Los alumnos no solo mejoraron en sus habilidades

artísticas, sino que también comenzaron a importarle el entorno y la cultura. La experiencia previa con un grupo más pequeño en edad me permitió estructurar mejor las actividades, logrando que los niños se apropiaran del proyecto de manera natural y significativa.

2022 - Las voces de la tierra: hacia una identidad compartida. Consolidación y expansión en el 2022

En año 2021 trabajé en la parte teórica y en el manejo de técnicas de color y pintura, pues esta era una de las bases del colectivo artístico. El arte tendría que ser la base y el mediador del aprendizaje con base en la apropiación de la identidad cultural. Este era el enganche motivador para ir desarrollando en ellos el amor hacia lo identitario y lo ancestral; la parte estética y lo artístico tendrían que fortalecer el desarrollo humano y así lograr consolidar el conocimiento básico sobre los petroglifos y la herencia ancestral. El colectivo artístico ya había recreado estatuas, petroglifos e inventado algunos donde aplicaron diversas técnicas artísticas. Así que estábamos listos para dar el siguiente movimiento: trabajar de lleno con los colectivos artísticos.

Actividades realizadas

- Exploración y reconocimiento del territorio: comenzamos visitando lugares cercanos donde supuestamente había piedras con petroglifos, guiando a los estudiantes para que observaran y analizaran los grabados antiguos. El colectivo artístico, motivado por la curiosidad, empezó a buscar, en sus propias fincas, piedras con símbolos similares. Les propuse preguntar a sus padres y abuelos sobre historias ancestrales que aún se conservaban en sus familias; esto animó más al grupo.
- Reproducción artística de petroglifos: a partir de lo observado en las visitas, los estudiantes comenzaron a reproducir los petroglifos en papel, utilizando técnicas de color aprendidas el año anterior. Recreamos estatuas, petroglifos y símbolos emblemáticos, mediante el color, buscando reflejar la esencia de la ancestralidad en cada obra.
- Producción literaria: inspirados por los petroglifos y las historias recolectadas, los estudiantes empezaron a crear cuentos, poemas y leyendas, mitos, fábulas, donde reflejaron la conexión entre el pasado y el presente. Las narraciones iban acompañadas de dibujos que mostraban los petroglifos reinterpretados desde la cosmovisión de cada estudiante.

- Visita al parque arqueológico de San Agustín: para fortalecer el sentido de pertenencia y la identidad cultural, realizamos una visita al parque arqueológico de San Agustín. Ya que había tenido buen impacto con el grupo anterior, tenía que realizarlo de nuevo. Guías y maestros especializados en el tema nos esperaban para involucrarnos en este mundo de las estatuas de San Agustín, a las cuales le llamamos los gigantes de piedra. Esto permitió a los estudiantes observar de cerca las monumentales estatuas y petroglifos, enriqueciendo su perspectiva, su cosmovisión y el respeto sobre la importancia de preservar estos vestigios que son patrimonio histórico de la humanidad.

Consolidación del colectivo artístico "Voces de la tierra"

Durante el 2022, el proyecto tomó mayor fuerza comunitaria. Además de los estudiantes, los padres de familia comenzaron a indagar más y en el ambiente se habla sobre historias. Mis clases de lengua castellana se convirtieron en recintos de narraciones historias ancestrales. Personas externas también se involucraron comentándome: “Profesor, mire una piedra en mi finca con unos grabados; usted podría ir a mirarla si le gusta y llevar a sus estudiantes” (comentarios que me hacían en las calles de Gallardo). Ahí supe que el colectivo artístico con base en el rescate de la identidad cultural de la región ya estaba resonando; estaba haciendo eco en la comunidad. En esta etapa, el enfoque también se amplió hacia la apropiación simbólica del territorio, fomentando la creación de petroglifos propios y el uso de técnicas pictóricas que reflejaran las tradiciones ancestrales.

Actividades complementarias

- Talleres de pintura y creación simbólica: experimentamos con diversas técnicas que enriquecieron la representación gráfica de los petroglifos.
- Producción literaria: desarrollamos cuentos, poemas y leyendas que reforzaron la conexión entre el arte y la identidad cultural.
- Charlas educativas: abordamos la historia y el valor de los petroglifos como símbolo de identidad y patrimonio cultural.
- Exploración artística: Experimentamos con técnicas innovadoras para reinterpretar los símbolos ancestrales, creando un puente entre el pasado y el presente.

Puedo decir que el 2022 fue un año clave para fortalecer el proyecto y dar un paso hacia la apropiación de lo identitario en una comunidad que poco se interesaba en estos vestigios

arqueológicos que hacían parte de su cultura y estaban invisibilizados, pero que ahora van teniendo importancia y respeto para ellos: la identidad cultural. También puedo decir que los estudiantes no solo fortalecieron sus habilidades artísticas, sino que también lograron conectarse emocionalmente con el territorio y sus raíces ancestrales, lo estético y lo artístico significativamente.

2023 - Caminos de piedra y pinceladas de identidad

El colectivo artístico Raíces de piedra, durante el año 2023, progresó en el fortalecimiento de la identidad cultural basado en sus cinco ejes: lo ancestral, identitario, artístico y el desarrollo humano, a través de diversas actividades pedagógicas y creativas que integraron nuestras bases fundamentales en búsqueda de fortificar la conciencia en el amor y el respeto al arte rupestre de la región. Presento las principales acciones realizadas.

Figura 4

Creando y pintando petroglifos



- Creación literaria: poesías e historias: El colectivo artístico, durante este año realizó ejercicios de escritura creativa basados en lo aprendido sobre los petroglifos y la simbología ancestral. Se impulsó en los estudiantes el trabajo de la expresión personal y colectiva, a través de la elaboración de poesías que manifestaron sus percepciones, cosmovisión y emociones en torno a la identidad cultural. También, inventaron historias donde se conectaron con los elementos históricos, fortaleciendo su vínculo entre lo aprendido y su propia visión del territorio.

- Exploración de territorio: visitas de reconocimiento: con la intención de extender el conocimiento sobre el arte rupestre de la región, se llevaron a cabo salidas pedagógicas a sitios donde había petroglifos, aun sin explorar. Durante estas visitas, los estudiantes observaron, registraron y reflexionaron sobre el significado de los grabados, razonando sobre la perspectiva ancestral y su relevancia actual.
- Creación de petroglifos propios: interpretación y significado: influenciados por lo observado en las visitas y el estudio de la simbología ancestral, los estudiantes crearon sus propios petroglifos dándole significado a lo que hicieron, teniendo una cosmovisión igual o distinta a la planteada por algunas personas estudiosas del significado del arte rupestre. Cada símbolo creado fue conduciendo a una breve narrativa que manifestaba su significado y propósito, reproduciendo el posible razonamiento de los antepasados. Esta actividad provocó la reflexión sobre la creación simbólica y su función en la comunicación ancestral y cultural.
- Investigación y análisis: simbología ancestral: se realizaron sesiones de análisis donde el colectivo artístico profundizó en la simbología de los petroglifos locales encontrados por nosotros y de otras regiones, realizando comparaciones y reflexionando sobre sus posibles significados. Este taller nos permitió percibir el valor simbólico y cultural de las manifestaciones artísticas precolombinas del arte rupestre de la región.
- Mapeo de petroglifos: ubicación y registro: el colectivo artístico en su idea de dejar una huella para futuros integrantes de un nuevo grupo, diseñaron y elaboraron mapas donde se identificaron los sitios visitados y otros posibles lugares con petroglifos. La elaboración de trazos de mapas sobre los hallazgos ayudó al reconocimiento geográfico, al igual que permitió visualizar rutas reales que conectaban distintos puntos de la región de Gallardo con otros lugares donde existen vestigios arqueológicos.

Estas actividades siguieron promovieron el fortalecimiento de la identidad cultural, cada vez afianzando un enfoque integral de aprendizaje colectivo y experiencia en el mundo de lo identitario, buscando una conciencia de respeto a lo ancestral y a los vestigios arqueológicos invisibilizados por otros agentes culturales que han invadido nuestros territorios y que les ha impedido ver y amar su cultura. El arte y el reconocimiento ancestral hoy debe de unirse para dar conciencia y sentido al territorio y a su historia. En el 2023 el trabajo colectivo y mancomunado favoreció el desarrollo humano al incitar a la reflexión crítica y el sentido de pertenencia en ellos,

al igual que la dimensión estética se manifestó en la elaboración de obras visuales y poéticas que resignificaron en retribuirle el valor cultural al arte rupestre.

2024 - Guardianes de la memoria: consolidación y proyección

En el año 2024 al colectivo artístico lo llamé “Guardianes de la memoria”. Cada año lo bauticé con un nombre que enlazara o englobara lo que haríamos durante ese año. Puedo decir que se consolidó el proyecto de colectivos artísticos y su trayectoria, al integrarse al proyecto macro de la Institución Educativa Gallardo, llamado Escuelas de Formación, donde nos brindaron espacios y recursos para seguir nuestra trayectoria en consolidación del rescate de nuestra identidad ancestral, basada en el arte y los petroglifos. Esta alianza permitió proyectar el trabajo artístico enfocado en el arte rupestre fortaleciendo la conciencia y el respeto ante los vestigios arqueológicos de la región, a partir de nuestros cinco ejes fundamentales: lo identitario, estético, artístico, desarrollo humano y la ancestralidad.

Actividades realizadas

- Exploración y búsqueda de petroglifos: se realizaron salidas exploratorias en la zona rural del municipio de Suaza, dentro del poblado de Gallardo (Huila), con el propósito de identificar nuevos petroglifos. Durante estas jornadas, los estudiantes y el equipo del colectivo artístico descubrieron nuevas piedras talladas en lugares previamente inexplorados. Además, algunos estudiantes hallaron petroglifos en sus propios hogares, lo que promovió el vínculo directo con su entorno y fortaleció el sentido de identidad cultural.

Figura 5

Petroglifos de Gallardo y colectivos artísticos



- Difusión y visibilización: el descubrimiento de petroglifos en la región tuvo un gran impacto local, siendo reseñado por varios noticieros locales y medios de comunicación. Durante las entrevistas y cuestionamientos locales, se resaltó la importancia del rescate de la memoria ancestral, de los petroglifos que han sido inviabilizados durante mucho tiempo, y que hoy un grupo pequeño de estudiantes lo han mostrado a la comunidad y lo han hecho visibles ante un juicio de valor. También se resaltó la dedicación de los estudiantes en la preservación del patrimonio cultural. Este reconocimiento motivó al colectivo a seguir explorando nuevas zonas que aún no han sido intervenidas.
- Creación de réplicas artísticas: para salvaguardar la memoria, el conocimiento y divulgarlo de manera artística, se elaboraron réplicas en alto relieve de los petroglifos descubiertos y otros que ya existían en cuadros, aplicando nuestras técnicas de pintura aprendidas y nuestra creatividad. Se utilizaron materiales como papel, cáscara de huevo, tablas y moldes. Posteriormente, se aplicó color con técnicas de pintura ya consolidadas en años anteriores. El resultado fue la creación de 40 cuadros que representan los grabados encontrados; otros ya existían y eran conocidos; pero cada uno elaborado con esmero y dedicación, destacando lo estético y lo artístico en su presentación final.

- Narración de historias personales: cada estudiante presentó su cuadro en la exposición, compartiendo la historia de cómo y dónde halló su petroglifo. Esta actividad permitió en el colectivo artístico, en los estudiantes que nos visitaron, al igual que los maestros, fortalecer el sentido de pertenencia y expresar el valor cultural de cada hallazgo desde la voz de los mismos estudiantes, enfatizando el desarrollo humano y el reconocimiento de sus raíces.
- Exposición artística en la Semana Cultural: la culminación del proyecto con el colectivo artístico se llevó a cabo durante la Semana Cultural del mes de octubre de ese año en nuestra Institución Educativa Gallardo, donde se realizó la muestra artística bajo el título “Guardianes de la memoria”. La exposición contó con la presencia de estudiantes de toda la institución y sus sedes, docentes, padres de familia y miembros de la comunidad, quienes expresaron su complacencia y admiración por la muestra artística que hicimos y mostramos al público con orgullo y amor. La actividad no solo promovió la valoración cultural, sino que también fortaleció la identidad colectiva y el compromiso con el rescate de la memoria ancestral.

El colectivo artístico, que se enfocó en el rescate de la identidad cultural, no solo ha sido una estrategia educativa pedagógica, sino un acto de resistencia cultural en el que docente, estudiantes y comunidad han trabajado juntos para preservar el legado ancestral. Este recorrido desde 2018 hasta 2024 refleja el compromiso de mantener viva la memoria cultural del Huila, uniendo arte, historia y conciencia colectiva. También lo identitario reforzando ese vínculo con la cultura ancestral propia del Huila, valorando, respetando y reconociendo los petroglifos como parte del patrimonio propio de la región. El desarrollo humano promovió en los estudiantes un crecimiento personal en habilidades investigativas, creativas y expresivas, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la reflexión crítica sobre la cultura propia. En la parte artística fomentó la creatividad y la cosmovisión de ver y recrear los petroglifos mediante pinturas, cuentos y poesías. La parte estética contribuyó mucho a la apreciación visual y simbólica de los vestigios arqueológicos vistos y encontrados en la región, resaltando la belleza y el valor artístico de los petroglifos del Huila. La ancestralidad se conectó con los estudiantes al retribuir esa conciencia y memoria histórica, la sabiduría de los pueblos originarios para reconocer el legado cultural y su importancia actual.

Figura 6

Pintando los petroglifos



Figura 7

Exposición de petroglifos





Pregunta central

¿Cómo se relacionan las manifestaciones rupestres con los procesos identitarios y la memoria ancestral, en la comunidad educativa del sector rural de Gallardo, en Suaza, Huila?

Objetivos

Objetivo general

Describir la relación entre las manifestaciones rupestres con los procesos identitarios y la memoria ancestral, a través de los colectivos artísticos en la comunidad educativa del sector rural de Gallardo, Suaza, Huila.

Objetivos específicos

- Describir cómo los estudiantes construyen sentido de pertenencia, memoria colectiva, reconocimiento cultural y resistencia cultural, a partir de su interacción con los petroglifos y relatos ancestrales de la región.
- Describir los significados culturales, simbólicos y espirituales presentes en el arte rupestre indígena del Huila, vinculándolos con el pensamiento ancestral y territorial.

- Describir el desarrollo de competencias socioemocionales, pensamiento crítico y creatividad que emergen durante las actividades participativas que conectan arte, territorio e identidad.
- Describir los procesos de creación, interpretación y producción artística colectiva como formas de resignificación del patrimonio rupestre desde una estética situada y comunitaria.
- Evaluar el impacto de la estrategia didáctica en la identidad cultural, los aprendizajes significativos y el desarrollo humano de los estudiantes, a través del análisis de sus narrativas, actividades artísticas y reflexiones colectivas.

Metodología

Tipo de investigación

La investigación se define como una sistematización que es el proceso de recuperación y reflexión analítica sobre una práctica de acción o de mediación que permite interpretarla y comprenderla (Verger, 2007). “La sistematización se utiliza en diversas disciplinas, donde principalmente clasificamos, ordenamos o catalogamos datos e informaciones” (Jara, p. 3), con un enfoque cualitativo, ya que es inductiva; su propósito será descubrir y comprender fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores involucrados (Taylor y Bogdan, 2000) orientada a reconstruir, interpretar y reflexionar sobre las experiencias desarrolladas por los Colectivos Artísticos, dentro del proyecto de fortalecimiento de la identidad cultural a través del arte rupestre, sistematización que considera la línea del tiempo 2018-2024.

El enfoque cualitativo permite profundizar en las narrativas, percepciones y cosmovisiones de los Colectivos Artísticos que se formaron en la Institución Educativa Gallardo, del municipio de Suaza, Huila, capturando la riqueza de sus vivencias mediante técnicas como entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observación participante y diarios de campo. Este marco metodológico prioriza la voz de los participantes y el contexto sociocultural de la región de Suaza, especialmente en el centro poblado de Gallardo, promoviendo una comprensión crítica y contextualizada del impacto de la estrategia didáctica “Colectivos Artísticos”.

El diseño de investigación se basa en la sistematización cualitativa, una metodología que organiza y analiza las prácticas pedagógicas y artísticas desarrolladas en la estrategia didáctica sobre arte rupestre (2018-2024) en la Institución Educativa Gallardo. Este enfoque busca recuperar, interpretar y reflexionar sobre las experiencias de los Colectivos Artísticos, identificando aprendizajes, significados y aportes en la apropiación cultural y el fortalecimiento de la identidad. Se emplean técnicas como entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observación participante/no participante y un diario de campo, priorizando las narrativas y percepciones de los estudiantes en su contexto sociocultural.

Unidad de análisis

La unidad de análisis es el objeto o fenómeno específico que se estudia en la investigación. En el contexto de una sistematización cualitativa, corresponde a los aspectos, categorías o dimensiones de las experiencias que se analizan para responder a los objetivos de la investigación. Es el elemento que se observa, interpreta y reflexiona para construir conocimiento significativo. Según Hernández et al. (2014), "la unidad de análisis se refiere a qué o quién se estudia en una investigación; el elemento principal que se observa, describe o analiza. En estudios cualitativos, puede ser un fenómeno, un proceso, una experiencia o un conjunto de significados" (p. 366). En esta investigación, la unidad de análisis abarca las experiencias de fortalecimiento de la identidad cultural de los Colectivos Artísticos, analizadas a través de sus narrativas, percepciones y creaciones artísticas en el marco de la estrategia didáctica sobre el arte rupestre (2018-2024).

La unidad de análisis en la investigación cualitativa es un fenómeno social, una experiencia que se ha vivido o un proceso que son objeto de estudio en el cual se profundiza para intentar identificar, describir y explicar su significado y las dinámicas que se dan en determinado contexto. (Taylor y Bogdan, 2000). Esta experiencia de sistematización se analiza en cuatro categorías principales: identidad (sentido de pertenencia, memoria colectiva); ancestralidad (cosmovisión precolombina, simbología ancestral); desarrollo humano (competencias socioemocionales, creatividad) y artístico (expresión estética, interpretación simbólica). El análisis se centra en comprender cómo estas dimensiones reflejan la apropiación cultural y el impacto del proyecto en el vínculo de los participantes con el patrimonio ancestral del centro poblado de Gallardo.

Unidad de trabajo

La unidad de trabajo se refiere a los sujetos o participantes con los que se interactúa directamente en la investigación para obtener la información. En el contexto de una sistematización, son las personas o grupos cuyas experiencias se documentan y analizan, y que participan activamente en los encuentros o actividades. La unidad de observación la conforman aquellos elementos que aportan la información, ya sea un individuo, un grupo, la comunidad o las organizaciones (Hernández et al., 2014).

La unidad de trabajo está conformada por los Colectivos Artísticos de la Institución Educativa Gallardo, municipio de Suaza, Huila, integrados por estudiantes que han participado en las actividades de la estrategia didáctica basada en el arte rupestre, implementada entre 2018 y 2024. Se trabajó con una muestra de 20 participantes, seleccionados por su involucramiento en talleres artísticos, salidas pedagógicas o reflexiones sobre el patrimonio cultural. Los encuentros se realizaron en el entorno escolar y en espacios relacionados con el arte rupestre (sitios arqueológicos locales), utilizando técnicas como entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observaciones para recolectar sus narrativas y creaciones.

Técnicas e instrumentos

Para la sistematización de las experiencias de fortalecimiento de la identidad cultural en los Colectivos Artísticos de la Institución Educativa Gallardo, se emplearon las siguientes técnicas e instrumentos cualitativos, seleccionados por su capacidad para capturar narrativas, percepciones y prácticas relacionadas con el arte rupestre y el patrimonio cultural:

- Entrevista semiestructurada: se utilizó para explorar en profundidad las percepciones, cosmovisiones y experiencias de los estudiantes sobre su identidad cultural y el arte rupestre. Se diseñó un guion con preguntas abiertas sobre su participación en talleres y su conexión con el patrimonio, permitiendo al entrevistador introducir temas emergentes según las respuestas. Como indican Hernández et al. (2014), “la entrevista semiestructurada se caracteriza por un guion con preguntas abiertas que orientan la conversación, pero permite al entrevistador introducir nuevas preguntas o explorar temas según las respuestas del entrevistado, logrando un equilibrio entre estructura y flexibilidad” (p. 408). Se realizaron entrevistas individuales a 20 estudiantes, grabadas con consentimiento, en el entorno escolar.
- Grupo focal: el grupo focal facilitó la discusión colectiva entre los estudiantes para identificar significados compartidos y divergencias sobre el sentido de pertenencia, la memoria colectiva y la simbología ancestral. Se organizaron 11 sesiones con 8 participantes por grupo, moderadas por el investigador, en espacios culturales o escolares. Según Krueger y Casey (2000), “el grupo focal es una técnica de recolección de datos cualitativos que reúne a un pequeño grupo de personas para discutir un tema, guiados por un moderador, con el fin de explorar opiniones, creencias y experiencias en un contexto interactivo” (p. 5). Las sesiones fueron grabadas y transcritas para su análisis.

- Observación participante: permitió al investigador involucrarse en talleres artísticos, salidas pedagógicas y actividades culturales, registrando comportamientos, interacciones y expresiones artísticas de los estudiantes, mientras participaba en sus dinámicas. Esta técnica capturó la vivencia directa de los procesos creativos y reflexivos. Taylor y Bogdan (2000) señalan que “en la observación participante, el investigador se sumerge en el entorno de los sujetos, participando en sus actividades cotidianas para comprender sus prácticas y significados desde una perspectiva interna, combinando observación y experiencia directa” (p. 45). Las observaciones se documentaron en un diario de campo.
- Observación no participante: la observación no participante se empleó para registrar dinámicas grupales y creaciones artísticas sin intervenir, como durante presentaciones culturales o exhibiciones de trabajos. Esto garantizó una visión externa y detallada de los procesos colectivos. Hernández et al. (2014) explican que “la observación no participante consiste en registrar sistemáticamente los eventos, comportamientos y contextos, sin que el investigador intervenga o participe en las actividades, manteniendo una distancia que favorece la objetividad” (p. 399). Los registros se integraron al diario de campo.
- Diario de campo: el diario de campo fue el instrumento central para documentar observaciones, reflexiones y eventos durante los encuentros con los Colectivos Artísticos. Incluyó descripciones detalladas de talleres, visitas a sitios arqueológicos, interacciones y análisis preliminares, sirviendo como base para la sistematización. Patton (2002) define que “el diario de campo es un registro detallado y sistemático de las observaciones, experiencias y reflexiones del investigador durante el proceso de recolección de datos, que permite organizar la información y apoyar el análisis cualitativo” (p. 305). Se mantuvo un formato estructurado con fechas, contextos y categorías iniciales.
- Línea del tiempo: es una herramienta metodológica que organiza de manera cronológica los acontecimientos y actividades de un proceso educativo, permitiendo visualizar su desarrollo, continuidad y transformaciones. En una sistematización, sirve para ordenar los hechos relevantes y reconstruir el camino recorrido por la experiencia. En este trabajo, la línea del tiempo permitió ubicar de forma clara los momentos clave del proyecto desarrollado entre 2018 y 2024, mostrando cómo se inició la estrategia didáctica sobre arte rupestre, cómo fueron avanzando los talleres y actividades con los Colectivos Artísticos, y cómo se consolidaron los

aprendizajes y prácticas a lo largo de los años. Su uso permitió contar con un registro organizado del proceso vivido y de las acciones realizadas durante este periodo.

Estas técnicas e instrumentos, aplicados en el marco de la estrategia didáctica basada en el arte rupestre, permitieron recolectar datos y contextualizarlos para analizar las categorías de identidad, ancestralidad, desarrollo humano y expresión artística. En este punto se hará alusión al Protocolo de encuentro, que se relaciona como anexo.

Referentes conceptuales

Este proceso investigativo busca reflexionar e interpretar el pasado ancestral y el presente educativo como un puente vivo que conecta con el legado cultural del territorio; visibilizando el arte rupestre que yace en la región.

Uno de los puntos importantes es visualizar el arte rupestre en el sector educativo y dar las herramientas y estrategias didácticas necesarias para que haya un sentido de pertenencia en los estudiantes en una región rica en vestigios arqueológicos, como los son los petroglifos, ya que la globalización y el eurocentrismo han sido una causal de abandono y de olvido al patrimonio cultural que se encuentra en la zona. Estos factores sociales e históricos han invisibilizado el patrimonio indígena de los pueblos ancestrales de los andaquí, yanaconas, timanaes, laboyos, yancón, entre otros. Debido a esto se quiere recuperar la identidad y empoderar a las nuevas generaciones a través de una estrategia llamada “colectivos artísticos” donde se busca revertir esta desarticulación y dar conocimiento de su legado ancestral a las nuevas generaciones para que sea interiorizado y transmitido a lo largo del tiempo, dado que constituir una identidad social es en sí mismo un acto de poder (Hall & Du Gay, 2012). Para esto se profundizó en cuatro pilares bases o categorías que son de construcción analítica: identitario, ancestralidad, desarrollo humano y artístico.

La categoría “identidad” con sus descriptores: memoria colectiva, el reconocimiento cultural, la resistencia cultural y el sentido de pertenencia construyen el sentido del “yo” y el de “todos” en relación con su legado ancestral, permitiendo una conexión con su territorio, historia y cultura, reinterpretando los símbolos de su herencia rupestre. La categoría de “ancestralidad” con sus descriptores: cosmovisión precolombina, simbología ancestral y preservación del legado explora en los petroglifos, pictogramas y estatuaria de la región, un proceso significativo de reconexión cultural entre las raíces indígenas del territorio y el vínculo espiritual con la naturaleza; especialmente el reconocimiento de los petroglifos como mensajes vivos de los antepasados logrando un despertar de la conciencia cultural. De Sousa Santos dice que: “los saberes indígenas son epistemologías vivas que dialogan con la naturaleza, la espiritualidad y el territorio, desafiando la hegemonía del conocimiento occidental” (2009, p. 180). En este sentido permite que los

estudiantes reconecten con las narrativas de los pueblos originarios, que posibilitan los procesos de interiorización del arte rupestre con el legado simbólico y espiritual del territorio.

La categoría “desarrollo humano” con sus descriptores: competencias socioemocionales, creatividad y expresión, conciencia crítica, analiza y se vincula con ideas de bienestar, capacidades, actitudes, subjetividad y transformación personal, enfatizando en el crecimiento emocional, creativo y crítico para fortalecer la apropiación de la identidad cultural. El desarrollo humano no solo es educativo, sino transformador, utilizando el arte rupestre de la región para reconectar el pasado ancestral con el presente. Según Nussbaum “el desarrollo humano involucra divulgar las capacidades para vivir con plenitud, lo que demanda cultivar empatía, resiliencia, imaginación, trabajo en equipo, creatividad (2011, p. 94).

La categoría de “lo artístico” con sus descriptores: expresión estética, técnicas de creación, interpretación simbólica, mediación pedagógica y producción colectiva, busca situar el arte como herramienta mediadora y estrategia pedagógica significativa para evidenciar los petroglifos y otros elementos del arte rupestre, transformándolos en experiencias vivas de aprendizaje y conocimiento de la cultura ancestral, contribuyendo al rescate y preservación de la identidad a través de expresiones artísticas de reinterpretación de los petroglifos de la región del sur del Huila, especialmente del centro poblado de Gallardo, municipio de Suaza. “El verdadero objetivo de la educación no es la eficiencia, sino la capacidad de crear significados personales y culturales” (Eisner, 2002, p. 47).

Las cuatro categorías y sus descriptores tienen un mismo propósito: recuperar y potencializar el vínculo entre lo identitario, la ancestralidad y el patrimonio, mediado por lo artístico, generando un espacio que conecta el pasado, el presente y futuro a través de los vestigios arqueológicos de la región, buscando preservar la memoria del legado ancestral y la identidad cultural en las nuevas generaciones, fomentando el orgullo comunitario por los petroglifos propios de nuestro contexto.

Categoría: lo identitario

La identidad cultural es un proceso a lo largo de los tiempos que se construye, vuelve y se edifica. Según Hall y Du Gay: “La identidad cultural no es una esencia fija, sino un posicionamiento dentro de narrativas históricas” (2012, p. 17); es decir, la identidad es algo que se cimenta activamente a partir de la relación con la historia que nos rodea; en este caso serían los

petroglifos y la cultura andaquí, de nuestro territorio huilense, que a partir de experiencias compartidas, memorias colectivas, en este caso los relatos y las prácticas simbólicas que unen a la comunidad, en búsqueda de una identidad, que dialoga entre las experiencias heredadas y las vividas entre el pasado, presente y futuro. “La identidad cultural es tanto cuestión de ‘ser’ como de ‘llegar a ser’: pertenece tanto al futuro como al pasado” (Hall y Du Gay, 2012, p. 225). No es lo que eres, sino como te defines en relación con el legado cultural que te rodea.

La categoría de identidad, en el contexto de este proyecto, busca el rescate de la cultura en torno a los petroglifos de la región, proyecto mediado por el arte rupestre, en grupos llamados “colectivos artísticos”. Este contacto con los vestigios arqueológicos del centro poblado Gallardo, los relatos ancestrales y las prácticas artísticas, han ayudado a reconfigurar sus vínculos con la historia y el territorio. Los descubrimientos realizados en la región y las actividades realizadas estimularon emociones profundas de orgullo, respeto y amor por el legado cultural, activando en los estudiantes y comunidad un compromiso de preservación del patrimonio. Vemos entonces que la identidad no se limita a un conocimiento abstracto, sino que se construye como experiencias vividas y significativas. Como señala Paulo Freire, “el sentido de pertenencia se construye cuando los hombres se reconocen como parte de una historia común” (1970, p. 109).

Esta categoría “identitario” se enlaza a cuatro descriptores: sentido de pertenencia, memoria colectiva, reconocimiento cultural y resistencia cultural. Cada una de estas categorías permite entender las diferentes extensiones de la identidad y muestra cómo, a través de los talleres artísticos y el rescate simbólico de los petroglifos de la región, la comunidad y los estudiantes han logrado darles un nuevo significado a los vestigios arqueológicos, resignificando su vínculo con el territorio y su historia ancestral. La identidad de una cultura no es una esencia fija, sino un proceso de hibridación, negociación y conflicto constante, donde lo tradicional y lo moderno, lo propio y lo ajeno, se mezclan y se redefinen en prácticas simbólicas, rituales y narrativas que dan sentido a la experiencia colectiva (García-Canclini, 1990).

Sentido de pertenencia

El sentido de pertenencia es la conexión emocional e identitaria con lo simbólico y lo territorial, que une a las personas con su historia y legado ancestral. El sentido de pertenencia brinda consciencia de “quiénes somos”, proporcionando una identidad a los individuos e integrándolos dentro de un todo, reconociéndose como parte de un colectivo que buscará preservar

su historia, asumiendo responsabilidades hacia él. Freire dice que: “el sentido de pertenencia se construye cuando los hombres se reconocen como parte de una historia común” (1970, p. 109); es decir, este reconocimiento que hace el individuo será el primer paso para dejar de ser objetos pasivos de una historia o un contexto cultural silenciado, y convertirse en sujetos activos que transforman y entrelazan una historia de lucha, cultura y memoria común para preservar su legado.

La conexión emocional con los petroglifos fue un puente para lograr identidad; el verlos, tocarlos, dibujarlos y pintarlos sirvió para esa conexión espiritual y emocional. Como plantea Hall (1990): “la identidad cultural, en este segundo sentido, es una cuestión de 'devenir' tanto como de 'ser'” (p. 225) lo que indica que el estudiante está construyendo un sentido de pertenencia a través de su interacción con los símbolos ancestrales. La identidad no es solo quiénes somos, sino también en quién nos estamos convirtiendo a través de nuestras experiencias, historias y encuentros culturales. Como bien dice un dicho anónimo que circula ampliamente, atribuido a Eduardo Galeano (1989), pertenecer a una tierra es llevarla en la sangre, en los recuerdos, en las luchas compartidas.

Para Stuart y Du Gay (2012), las identidades se componen de ese encuentro entre el pasado y el presente, entre lo heredado y lo vivido, la identidad cultural no es fija ni esencial, sino construida. Por eso, la apropiación de los vestigios arqueológicos “petroglifos”, por parte de los estudiantes de los “colectivos artísticos”, significó una forma de revivir y de reconstruir el vínculo con el territorio suaceño y entender que son los herederos de una historia que trascenderá generaciones.

Memoria colectiva

La memoria colectiva establece un elemento esencial en la reconstrucción de lo identitario de los pueblos, permitiéndoles articular el pasado con el presente en la remembranza de la creencia cultural y resistencia. Para Freire (1970), recuperar la memoria histórica de los oprimidos es un acto de liberación; recordar que no es una tarea neutral, sino una acción pedagógica que redime la voz de los pueblos silenciados. En su pedagogía, la memoria se convierte en conciencia crítica frente a las estructuras de dominación, posibilitando que los sujetos se reconozcan como protagonistas de su propia historia.

Galeano (1998) menciona que América Latina ha sufrido la tentativa táctica de borrar su memoria a través de la colonización, el saqueo y la dependencia. Para él, rescatar las voces olvidadas es mantener viva la dignidad y proyectar esperanza hacia el futuro. Como lo expresa:

¿La historia se repite? ¿O se repite sólo como penitencia de quienes son incapaces de escucharla? No hay historia muda. Por mucho que la quemen, por mucho que la rompan, por mucho que la mientan, la historia humana se niega a callarse la boca. El tiempo que fue sigue latiendo, vivo, dentro del tiempo que es, aunque el tiempo que es no lo quiera o no lo sepa. [...] Cuando está de veras viva, la memoria no contempla la historia, sino que invita a hacerla. Más que en los museos, donde la pobre se aburre, la memoria está en el aire que respiramos; y ella, desde el aire, nos respira. (p. 13)

En este caso los vestigios arqueológicos “petroglifos” actúan como referentes de estas memorias, permitiendo que los estudiantes de los “colectivos artísticos” reformulen los relatos ancestrales y se reconozcan como parte viva de una historia ancestral en la sociedad. Estos hallazgos arqueológicos, aunque ya existentes, pero invisibilizados, olvidados, como también las narraciones asociadas a ellos, abren el espacio de comunicación intergeneracional para el conocimiento y el intercambio de saberes para el fortalecimiento de la identidad. Desde la perspectiva cultural Hall (1990) plantea que la identidad no es fija ni esencialista, sino que se construye en procesos históricos y culturales en permanente transformación. En este marco, la memoria colectiva funciona como un “archivo vivo” que permite replantear el pasado en función de las necesidades del presente. La memoria, entonces, no es solo una evocación, sino también una producción cultural y un espacio de reconocimiento compartido.

En esta perspectiva crítica, Quijano (2000) destaca que la colonialidad del poder se mantiene en la imposición de memorias oficiales que invisibilizan otras historias. La tarea crítica consiste en recuperar las memorias locales como acto de descolonización. De manera complementaria, Amin (2004) alerta que la globalización capitalista impulsa la homogeneización cultural, lo que amenaza la diversidad y tiende a borrar las memorias históricas de los pueblos (Amin, 2004). Defender la memoria colectiva se vuelve entonces una estrategia frente a la pérdida de identidad en un mundo globalizado.

Este conjunto de ideas, de los autores nombrados, concuerda en que la memoria colectiva es un asunto social, comunitario y cultural que se resiste al olvido impuesto. Con esta idea se puede fortalecer la identidad de los pueblos y proyectarla como herramienta crítica frente a la dominación

de la globalización. No es tanto ver el pasado ancestral, sino ratificar el sentido de pertenencia, recobrando la dignidad para sostener la resistencia cultural en el presente y hacia el futuro. Wollentz (2014) resalta que el patrimonio cultural puede marcar la diferencia desde diversos elementos. Uno de estos es la "importancia de recordar".

Reconocimiento cultural

El reconocimiento cultural constituye un pilar central en la edificación de la identidad, ya que implica validar saberes, prácticas y memorias que a lo largo de la historia han sido invisibilizadas por otros agentes. Como lo señala el historiador Caniuqueo (2019) la memoria se entiende como un proceso en constante construcción atravesando por disputas de poder y dominación que pueden derivar en su manipulación. Teniendo en cuenta esta idea, García Canclini en su teoría de las culturas híbridas (1990) manifiesta que el reconocimiento cultural actual debe considerar los procesos de hibridación. Las culturas contemporáneas no son puras ni estáticas, conviven con lo ancestral y lo moderno, lo local y lo global, generando nuevas formas culturales que merecen ser reconocidas en su legitimidad.

Por su parte, Hall y Du Gay (2012) declaran que la identidad cultural no es fija, ni esencial; sino construida en el marco del reconocimiento; que las identidades cambian con el tiempo y los contextos, ya que la globalización dificulta los procesos de identidad. Propone, a su vez, entender la identidad como práctica cultural y política. Conocer la cultura no significa tener identidad, sino comprenderla dándole el lugar que se merece en la historia; en este caso serían los petroglifos de la región. Casado (2022) señala la importancia de incluir el patrimonio arqueológico en la construcción de la identidad cultural como recurso didáctico para el reconocimiento cultural. También buscan aproximar a la comunidad educativa con los contenidos arqueológicos para que los estudiantes puedan hacer sus propias interpretaciones, representaciones y valoraciones sobre el patrimonio, ejerciendo una estrategia para el reconocimiento cultural y su conexión con el pasado, articulando los petroglifos con la enseñanza de la historia local y regional, ya que son un pilar base para la construcción de una identidad cultural.

En síntesis, se puede afirmar que el reconocimiento cultural, dentro de la categoría de lo identitario, se debe entender como base para reconocer la dignidad y la memoria de los pueblos ancestrales invisibilizados, frente a las dinámicas de exclusión y homogeneización de la globalización y de jerarquías impuestas por el mundo actual. Según Hall y Du Gay (2012) “la

identidad no es un núcleo fijo ni esencial, sino que se construye en procesos históricos y culturales, siempre en transformación y cambio constante” (p. 208).

Resistencia cultural

La resistencia cultural se establece como un proceso base y fundamental en la construcción de las identidades colectivas, ya que consiste en proteger, recrear, preservar y transmitir los saberes y las prácticas ancestrales frente a los procesos de homogenización y dominación eurocentristas. Freire (1970) afirma que la cultura popular no puede ser vista como simple objeto de estudio, sino como un espacio de lucha y creación, lo que da significado al actuar activo de los pueblos para que tengan actitud de preservación y de libertad. En esta parte vemos cómo los petroglifos han servido como resistencia cultural en cuanto a la preservación de la memoria colectiva.

Los petroglifos lejos de ser vestigios estáticos son entendidos ahora como archivos de memoria viva y testimonios de los pueblos originarios. Desde la perspectiva de González Ruibal y Ayán Vila (2018) compartir el pasado significa, en este contexto, que las comunidades contemporáneas reivindican su autoridad sobre la interpretación y preservación de estos símbolos, utilizando el patrimonio arqueológico como un ancla para fortalecer su identidad frente a la asimilación y la pérdida cultural. Este argumento es fundamental para reinterpretar los petroglifos de la región como actos de resistencia donde dialogan el pasado y el presente, transformando la gestión de preservación en un ejercicio comunitario en la defensa del territorio y la cultura.

De este modo, la resistencia cultural se configura como la base central en la lucha por la creencia, la memoria y la autonomía de los pueblos para preservar su legado ancestral; una fuerza viva que se resiste frente a los poderes hegemónicos de la globalización. Esta resistencia se enmarca en la lucha contra la “colonialidad del poder” que históricamente ha negado y subordinado las culturas originarias de los pueblos americanos (Quijano, 2000). Fanon (1961) manifiesta que la descolonización involucra recuperar la voz de los pueblos y ratificar su identidad propia. La identidad se muestra como un proceso vivo y tangible encontrada en los petroglifos, reactivando la memoria colectiva, reconociendo el valor cultural y asumiendo un compromiso activo de resistencia frente al olvido y la invisibilización.

Ancestralidad

Para Barrera (2013) el concepto de ancestralidad indica un proceso relacional con el origen que fortalece diferentes aspectos como el lugar físico, el social, el territorio, la vida comunitaria y la lengua indígena. Por otro lado, este autor manifiesta que la cultura ancestral se concierne con el legado de los pueblos, la herencia de sus tradiciones, saberes, costumbres y diferentes expresiones artísticas, que se trasfiere de generación en generación. Teniendo en cuenta las afirmaciones de estos autores contemporáneos, la ancestralidad se establece como una categoría fundamental para entender las raíces culturales y espirituales que componen la identidad de los pueblos. La ancestralidad no es únicamente un recuerdo del pasado; tiene que verse como una presencia viva y tangible que se trasmite a través de la memoria, los símbolos, las narrativas; que busca rescatar y valorar el legado de los ancestros andaquí propios de la región, en este caso los petroglifos, fomentando un vínculo emocional y espiritual con el patrimonio de la región, otorgando sentido de pertenencia y continuidad histórica en el presente y futuro.

El Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH) constituye un pilar importante en Colombia al investigar, proteger y preservar el patrimonio arqueológico del país, especialmente en lo relacionado con el arte rupestre. El ICANH, en sí, desarrolla programas de arqueología preventiva y de gestión del patrimonio que, en la práctica, incluyen la protección y estudio de sitios con petroglifos, según lo establecen normativas internas y normativas de datos. En ese sentido, los petroglifos establecen una expresión tangible de las cosmovisiones precolombinas, al igual que un testimonio vivo que vincula a las comunidades originarias del territorio y a la naturaleza. Los petroglifos son narrativas visuales que comunican conocimientos, mitos, leyendas, convirtiéndose en archivos del legado cultural que perduraran en el tiempo.

La ancestralidad debe entenderse como un tejido de memoria colectiva y de resistencia cultural. Se concibe en tres pilares bases que son: la cosmovisión precolombina, la simbología ancestral y la preservación del legado, permitiendo visibilizar los procesos de continuidad de la historia y resignificación identitaria de los pueblos que han llevado las comunidades a lo largo de los tiempos, frente a la colonización y los cambios modernos, danzando entre el pasado y el presente.

Cosmovisión Precolombina

La cosmovisión Precolombina establece un tejido existente y simbólico en el que los pueblos originarios comprendían la vida como una red de relaciones entre humanos, no humanos, espíritus y elementos naturales. Esta idea se encuentra en el arte rupestre y de manera particular en los petroglifos, un elemento de inscripción y comunicación que se convierte en registro vivo de una memoria y un conocimiento ancestral. Como lo manifiesta Hernández (2008), el arte rupestre no es un simple adorno de las rocas, sino una forma de inscripción en el territorio que condensa significados cosmológicos y sociales”. Con esta afirmación, estos vestigios arqueológicos no solo representan figuras quizás abstractas, sino que codifican narrativas colectivas de pueblos originarios que permiten comprender la relación espiritual con su contexto.

Viveiros de Castro (1996) encaja esta idea en un concepto amerindio, según dice: “lo que cambia de una especie a otra no es el alma, idéntica en todos, sino el cuerpo, y con él, el punto de vista” (p. 120). Esta idea permite interpretar que el arte rupestre son registros visuales de una filosofía que relaciona: los animales, figuras antropomorfas o astros grabados en piedra; hablamos de expresiones múltiples de perspectivas simultaneas que muestran cómo estas comunidades miraban y tenían conexión entre su mundo y los seres que ellos veían como sus deidades. Por su parte, Boaventura de Sousa Santos advierte que “no hay justicia social global sin justicia cognitiva global” (2010, p. 12). Esta idea es afirmación importante ya que argumenta que la dominación global no solo es económica y política, sino también epistemológica. La "justicia cognitiva global" exige reconocer la validez de los conocimientos y saberes de los pueblos marginados que han sido históricamente despreciados por el pensamiento occidental dominante. No puede haber una verdadera justicia social sin antes democratizar el conocimiento y acabar con la jerarquía que coloca los saberes occidentales por encima de otras formas de saber. Esto implica ver el arte rupestre como una epistemología visual que resiste la globalización y el eurocentrismo; abre la idea de entender el mundo desde otras lógicas, pero ancestrales.

Simbología ancestral

La simbología ancestral establece una voz de resistencia y memoria de un legado, pues a través de signos y expresiones o rituales se comunica el sentir ancestral de lo sagrado de pueblos originarios del territorio y de la historia. Para la profesora Walsh, teórica crítica y referente fundamental de los estudios decoloniales en América Latina, estos símbolos son parte de una

“pedagogía decolonial” que cuestiona las imposiciones culturales y resignifica los saberes locales (Walsh, 2013). También argumenta que la decolonialidad se sitúa en el pensar y el hacer de los pueblos originarios que, desde sus memorias y símbolos, demandan y desequilibran la lógica colonia. De esta manera, Lugones (2008) apunta que la colonialidad no solo afectó los cuerpos y territorios, sino también los códigos simbólicos y la espiritualidad en los pueblos originarios. Se puede decir que los colonizadores no solo conquistaron territorios, sino también las mentes, imponiendo sus propios símbolos, lenguajes, historias y valores como si fueran los más importantes, únicos y universales, mientras que despreciaron, ocultaron y borraron los símbolos, lenguas y significados de los pueblos dominados. Según Lugones (2008); la colonialidad del poder se sostiene también en la colonialidad del sentido, al imponer símbolos ajenos que borran las significaciones propias (Lugones, 2008), es decir, que terminan borrando las significaciones propias de los pueblos, afectando su memoria colectiva y debilitando su identidad cultural.

En el asunto de los petroglifos y expresiones rupestres, deben ser entendidos como una escritura de larga duración y un lenguaje visual simbólico que comunica creencias, historias, rituales, información geográfica o social de las culturas antiguas, cargada de sentidos espirituales y cosmológicas. Como señala Pérez (2025), los sistemas simbólicos ancestrales, como los grabados en piedra, funcionan como huellas vivas de la memoria colectiva, las cuales mantienen su vigencia en la actualidad. Podemos afirmar que la simbología ancestral nunca será un vestigio muerto, sino un puente entre el pasado, el presente y el futuro, que abrirá caminos para el rescate de la identidad cultural a partir del arte rupestre como patrimonio vivo.

Preservación del legado

La preservación del legado involucra el cuidado, la conservación, transmisión y actualización de los saberes y símbolos que conforman la identidad de los pueblos originarios del territorio. No se trata solo de guardar un pasado estacionado, sino de mantener vivo el patrimonio que enlaza la memoria con el presente y futuro. De Sousa manifiesta que no es posible construir un horizonte emancipador si no tenemos memoria colectiva (2010) subrayando que preservar el legado ancestral, en esencia, es un acto político frente a la colonialidad; que para lograr una sociedad justa, debemos reconocer el valor de los saberes ancestrales y las memorias de todos los pueblos originarios, especialmente los que han sido marginados, No se puede luchar por un futuro más justo y libre, si se ha olvidado o se ha borrado la historia de lucha, resistencia y los saberes de

la comunidad. “A lo largo de los siglos, América Latina no solo ha sufrido el despojo del oro y plata, del salitre y del caucho, del cobre y del petróleo: también ha sufrido la usurpación de la memoria” (Galeano, 1989, p. 13). El verdadero robo fue imponer una historia única (eurocéntrica), negando, borrando y despreciando las historias, cosmovisiones, héroes y saberes de los pueblos originarios y afrodescendientes. Es seccionar las raíces de un pueblo para que no sepa quién es y, por lo tanto, sea más fácil de dominar.

Galeano (1982) nos recuerda que la historia de América Latina está marcada por el saqueo y el despojo de nuestra identidad y nos dice que la recuperación de estas memorias culturales y ancestrales son indispensables para restituir siglos de silenciamiento y de invisibilización. “Los que tenían la palabra fueron despojados de ella; los que tenían dioses fueron condenados a no tenerlos” (Galeano, 1982, p. 15). Por eso, es muy importante preservar petroglifos y vestigios arqueológicos de la región o del territorio y esto no solo implica su cuidado físico, sino también rescatar las narrativas, para así devolverle la voz a estos vestigios arqueológicos. De esta manera, el arte rupestre se convierte en un espacio de transmisión cultural de un legado que conecta generaciones.

Por otro lado, el Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH, se encarga del registro y demás actuaciones relacionadas con las fases del programa de Arqueología Preventiva, que es el conjunto de procedimientos de obligatorio cumplimiento, cuyo fin es garantizar la protección del patrimonio arqueológico; en este caso también reconociendo las memorias simbólicas que corresponden los petroglifos. Se entiende la preservación como un ejercicio de defensa del territorio, donde los símbolos y vestigios arqueológicos se alinean entre el pasado ancestral con la contemporaneidad, asegurando que los símbolos que dieron sentido a las primeras comunidades sigan nutriendo las identidades colectivas del presente.

Desarrollo humano

El desarrollo humano, desde una perspectiva educativa y cultural, nos muestra conocimientos, teorías, estrategias y herramientas para formar sujetos críticos, sensibles y capaces de construir sentido en su comunidad. Como dice Amartya Sen: “el desarrollo puede ser visto... como un proceso de expansión de las libertades reales que disfrutaban las personas” (1999, p. 19). Esta idea nos redefine que el éxito de una sociedad está en ampliar las capacidades y libertades de los seres humanos, hacer personas más libres para que vivan la vida que ellos desean. Podemos

decir que es la capacidad de decidir que se quiere para transformar su realidad; una idea importante cuando se trata de rescatar la identidad cultural a partir de los petroglifos. Nussbaum manifiesta que “las capacidades que realmente tienen las personas para hacer y ser son la base más adecuada para las comparaciones de calidad de vida (2012, p. 21). En este sentido, es ver más allá del patrimonio económico y evaluar si en realidad han logrado expandir sus capacidades y habilidades prácticas para llevar la vida que en realidad valoran. Esta idea es base para centrar una justicia social y digna para la humanidad. En este caso, el desarrollo humano en la parte educativa potencia a los estudiantes al reconocimiento de su cultura y valoración de los vestigios arqueológicos como testimonio vivo y tangible de la memoria colectiva que sustenta su identidad cultural.

Ahora bien, la educación desempeña una base fundamental en el desarrollo humano: “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente” (Ausubel, 1968, p. 6). La idea de enseñanza y aprendizaje dentro del aula, cuando se conecta con la historia cultural y los saberes ancestrales, adquiere sentido significativo que refuerza la conexión con lo identitario del territorio. Una enseñanza poderosa no se centra en el mero contenido, sino en el punto de inicio cognitivo del estudiante y en la conexión intencionada entre lo nuevo y lo ya conocido, en este caso los petroglifos. La relación con los petroglifos no es una simple tesis del pasado, sino una experiencia formativa, significativa y fundamental que estimula alcanzar el autodomínio (pensamientos, emociones y acciones) ante el reconocimiento del propio legado cultural. Desde una idea humanista, según Carl Rogers (1961), la educación verdadera consiste en despertar la curiosidad que permite a los seres humanos convertirse en aprendices activos, responsables de su propio proceso; es decir, una educación fundada en el ser humano y en su potencial innato para aprender.

De esta manera la categoría de desarrollo humano, en este proyecto, pretende potenciar las capacidades, las actitudes y las aptitudes, la creatividad, la expresión, la sensibilidad y de reinterpretar la identidad cultural de un pueblo con base en los vestigios arqueológicos y la relación emocional con la historia. Gardner (1993) manifiesta una idea más amplia al destacar que “todos los seres humanos poseen varias formas de inteligencia” (p. 20) entre ellas la interpersonal y la intrapersonal, indispensables para el desarrollo de competencias socioemocionales, fundamentales en los procesos educativos orientados al fortalecimiento de la identidad cultural y la convivencia.

Competencias socioemocionales

El desarrollo humano en la educación debe entenderse como un proceso integral que no solo describe, sino que propone potenciar las capacidades y oportunidades de las personas para optimizar su calidad de vida, promoviendo su crecimiento cognitivo, físico y psicosocial a través de la formación de individuos críticos, creativos y responsables. Se enfoca en formar ciudadanos capaces de reflexionar, tomar decisiones conscientes y participar activamente en la transformación de la sociedad para un futuro más justo y sostenible. León y Pereira (2007) sostienen que el desarrollo humano debe analizarse desde su contexto histórico-social, integrando la dimensión individual a través de sus etapas y áreas, con el fin de aplicar estos conocimientos en la educación de menores de edad, mediante actividades diseñadas para promover su desarrollo integral (León & Pereira, 2007). El desarrollo humano percibe la capacidad de los sujetos para examinar y gestionar sus emociones y establecer vínculos empáticos al actuar de manera responsable en su comunidad. Goleman (1995) dice que la inteligencia emocional se compone de autorregulación, autoconciencia, motivación, habilidades sociales y empatía. Estas cinco habilidades son fundamentales para los estudiantes, para que, al encontrarse con los vestigios arqueológicos, desarrollen una autoconciencia de identidad y empatía hacia el legado ancestral y también la convicción de que la educación es una herramienta para preservar la memoria y construir ciudadanía crítica.

Nussbaum (2010) plantea que las capacidades humanas estarían incompletas si no se cultivan la empatía y la imaginación. El cultivo de la imaginación a través de la literatura, el arte, el drama y la empatía no son ideas opcionales, sino competencias cívicas esenciales para una democracia saludable. Una educación que descuida la imaginación y la empatía produce seres humanos con capacidades menguadas para la vida cívica y la razón humana. Con esta idea, reinterpretar los petroglifos como parte de una historia de un territorio implica también una educación emocional que habilite el orgullo y la responsabilidad frente al legado ancestral y la memoria colectiva de un pueblo. Desde la idea humanista de Roger quien manifiesta: “el individuo posee dentro de sí mismo vastos recursos para la autocomprensión, para alterar su autoconcepto, sus actitudes y su conducta autodirigida” (1961, p. 35). Trabajar significativamente con el patrimonio de los petroglifos, desde esta idea de Rogers, no solo impulsa el conocimiento cultural, sino que también permite a los estudiantes movilizar sus propios recursos internos para

comprenderse mejor y desarrollar sus capacidades, promoviendo un aprendizaje más profundo y reflexivo en torno a su identidad cultural.

Creatividad y expresión

Un niño creativo puede participar en cualquier momento y en cualquier escenario de actuación debido a que su persona evidencia agudeza, sensibilidad, habilidades, capacidad de solución de problemas y razonamiento crítico. Desarrollar esta competencia amerita una toma de decisiones desde el nivel más elevado hasta el desarrollo de actividades en aula. Esto debido que, si se atiende esta variable, significa que estamos formando las futuras generaciones potencialmente en sus habilidades, como desarrollo afectivo y cognitivo, como parte del pensamiento independiente, creativo y analítico en los niños. Gardner (1993) señala que la creatividad consiste en la aplicación de un conjunto de habilidades que permiten resolver problemas o elaborar productos en un campo culturalmente significativo. Y Greene (2005) plantea que la imaginación es lo que nos permite percibir alternativas a lo dado.

Teniendo en cuenta estas ideas podemos decir que la creatividad es un pilar fundamental del desarrollo humano, ya que ayuda a que el estudiante construya, imagine y comunique nuevas formas de reinterpretar la realidad. En el contexto de este proyecto, la expresión y la creatividad posibilitan que los vestigios arqueológicos sean resignificados, no como un objeto arqueológico estático, sino como fuentes de admiración, respeto e inspiración artística y cultural que fortalece el legado ancestral, convirtiéndose en detonantes de nuevas narrativas, obras y símbolos que visibilicen a las culturas identitarias del territorio.

En el contexto de este proyecto, la creatividad y la expresión brotan cuando los conocimientos previos de los estudiantes se entrelazan con los saberes locales, permitiendo elaborar interpretaciones originales sobre el sentido de los petroglifos, como lo plantea Ausubel (1968) que lo que un estudiante ya sabe es uno de los factores más importantes para su aprendizaje. Es importante tener en cuenta que la aplicación de estímulos a través de una intervención sería orientada por estrategias que faciliten el desarrollo creativo en los procesos de aprendizaje de los niños. Para alcanzar esto es importante ejecutar trabajos y proyectos en las aulas de clase que faciliten de modo significativo el pensamiento divergente. Esto debe aplicarse de modo estratégico y significativo, respetando su contexto, como alternativa viable que tienda a superar la tradición mecánica del aprendizaje y oriente hacia un pensamiento divergente, donde el estudiante tenga

autonomía sobre su aprendizaje innovador y creativo en el camino hacia la libertad. Según Rogers (1961) la creatividad es el proceso que acontece cuando una persona se siente plenamente libre de ser ella misma. El rescate de los petroglifos, entendido como ejercicio pedagógico y didáctico, fomenta ese ambiente de libertad y de innovación en el que los estudiantes pueden expresarse sin temor, proyectando su identidad cultural en obras colectivas.

Conciencia crítica

La conciencia crítica es un pilar esencial dentro del desarrollo humano, pues ayuda a entender la realidad, promover la reflexión, el cuestionamiento y la participación activa de los estudiantes, como también asumir compromisos de transformación. Una idea clara de Freire (1970) es que: la conciencia crítica no se queda en la mera denuncia, sino que se proyecta en la posibilidad de anunciar un mundo diferente, construido por sujetos históricos que no aceptan la opresión como destino. Esta reflexión enlaza directamente con la idea de que las comunidades reconozcan los vestigios arqueológicos no como piedras, sino como testimonios vivos de resistencia cultural. Los estudiantes no desarrollan la conciencia crítica necesaria para su inserción en el mundo, solo ejercitan en el archivo de los depósitos transferidos (Freire, 1970); es decir que trabajar con los petroglifos o el patrimonio cultural permite ir más allá de “depositar información”. Los estudiantes analizan, interpretan y reflexionan sobre su cultura. Asimismo, Nussbaum (2010, citado en Posada, 2025) nos manifiesta que debemos “formar ciudadanos capaces de pensar críticamente, de examinarse a sí mismos y de ponerse en el lugar del otro” (p. 12). Estos puntos fuertes de estos autores sirven para reflexionar sobre el legado ancestral y promover la reflexión sobre quienes han sido históricamente marginados y olvidados.

Amartya Sen (1990) manifiesta que la libertad del ser humano implica no solo la capacidad de tomar decisiones reflexivas sobre su vida, sino también participar activamente en la comunidad y valorar su propio legado cultural. Teniendo en cuenta esta idea podemos decir que el reconocimiento de los vestigios ancestrales no es un acto solamente arqueológico, sino que va más allá; es una idea de libertad cultural y de compromiso social. Valorar el propio legado cultural es, asimismo, una importante capacidad para la libertad y el bienestar y la libertad, dado que tanto la identidad cultural como la pertenencia elementos esenciales para lograr una vida razonada y plena” (Sen, 1999). Sintetizando una de las ideas de Bell Hooks (1994) la educación como práctica de la libertad supone un compromiso con la justicia y la memoria, invitando a los

estudiantes a mirar críticamente la historia silenciada. Vemos que los petroglifos son aplicables a la vida como símbolos ancestrales que avivan la conciencia crítica, viendo el pasado con respeto, responsabilidad, amor y preservación, proyectando la resistencia y la identidad cultural de los pueblos originarios del territorio.

Artístico

La función del arte a lo largo de la historia cultural de la humanidad ha sido y continúa siendo la construcción de la realidad. Las artes acaparan una porción importante del discurso contemporáneo de nuestra sociedad. Y si los estudiantes quieren lograr alguna participación en el discurso deberán conocer este lenguaje. Según Philip (1991) el principal objetivo de la enseñanza del arte es que los alumnos lleguen a entender los mundos sociales y culturales en los que viven. Lo artístico puede ayudar a los estudiantes a valorar y desarrollar lo que les hace distintos, únicos; tanto a ellos mismos como a sus obras, contribuyen a la construcción de la propia identidad.

La categoría de lo artístico es fundamental en el contexto de este proyecto, pues es el mediador principal para hilar el conocimiento, la comunicación y construcción de sentido de vida social y cultural, conectando el arte rupestre, en esencia los petroglifos que son testimonios de las cosmovisiones ancestrales y una fuente fundamental de identidad que resiste y resistirá el olvido. Eisner (2002) plantea que el arte es una forma de conocimiento que permite explorar lo que otras disciplinas no logran expresar, pues son las artes las que enseñan al mundo a experimentar desde diferentes perspectivas. Esta idea se integra con el pensamiento de Dewey (1934) quien asegura que el arte es una experiencia que transforma e integra lo sensible, lo simbólico y lo cultural en nuestro diario vivir, permitiendo a la humanidad tener una relación activa con su contexto. El arte, orientado hacia la canalización de talentos y al desarrollo de la comunicación interior del niño, le permite animar su vida emotiva, iluminar su inteligencia, guiar sus sentimientos y su gusto hacia las más puras formas de belleza por caminos con norte definido hacia el encuentro del punto máximo de creación y desarrollo espiritual (MEN, 2000).

Expresión estética

La expresión estética es un pilar esencial dentro de este proyecto; se refiere a las actividades y estrategias para fomentar la creatividad, la comunicación, las emociones, el pensamiento crítico y el desarrollo integral del estudiante, implicando la apreciación de la belleza y el arte, como

también la exploración de diversas técnicas y materiales, al igual que la creación de un espacio y ambiente agradables para tener una experiencia significativa dentro del aprendizaje artístico. Eisner (2002) manifiesta que las artes constituyen una forma de pensar que permiten construir los significados por medio de la experiencia estética, lo que hace que el estudiante comprenda y comunique ideas de su perspectiva de la realidad y que escapen a los lenguajes estáticos y lineales. La experiencia artística no solo busca la belleza, sino también la construcción de identidad y el fortalecimiento del legado ancestral.

Greene (2005) nos aclara que la expresión estética libera la imaginación y abre caminos hacia nuevas formas de ver e interpretar el mundo “invitando a los sujetos a ver lo que aún no ha sido” (p. 172). En el contexto de este proyecto esta idea resulta primordial, pues la aproximación estética a los petroglifos permite a los estudiantes que no solo resignifiquen el patrimonio cultural como parte de su propia historia, sino potenciando la reconstrucción identitaria frente a las dinámicas de invisibilización cultural. Según una síntesis de Heyd (2003) y Rocchietti (2015), el arte rupestre no puede desvincularse de su contexto. Su significado emerge de la integración de la expresión simbólica, la experiencia estética, el paisaje circundante y las propiedades tangibles de la roca. La expresión estética de los petroglifos se convierte en desarrollador de creatividad, comunicación y autoexpresión, conectando con la vida y el contexto, reactivando la memoria colectiva y avivando la identidad cultural de las comunidades actuales.

Técnicas de creación

Las técnicas de creación artística son los métodos y procedimientos específicos que un artista utiliza para producir una obra, abarcando desde las más tradicionales como el dibujo, la pintura (acuarela, óleo, acrílico), la escultura, el grabado, hasta enfoques contemporáneos como la fotografía, el collage, las instalaciones o el performance. Estas técnicas involucran el manejo de diversos materiales (pigmentos, arcilla, papel, metal) y la aplicación de procesos (modelado, tallado, pegado) para crear expresiones visuales, tridimensionales o temporales. Las técnicas artísticas se definen como todos los procedimientos, herramientas y métodos con los que se puede elaborar una obra de arte permitiendo a los artistas transmitir su mensaje e ideas de formas diversas, lo que enriquece el arte y la cultura. Encontrar y jugar con las técnicas artísticas que mejor se adaptan a su estilo es lo que convierte a un pintor en un artista de talento.

Podemos ver diferentes técnicas utilizadas:

- Dibujo: uso de herramientas como lápices, carbón y bolígrafos para crear líneas y formas sobre una superficie plana. Se pueden usar técnicas como el sombreado, el trazo y el degradado para dar volumen y textura.
- Pintura: aplicación de pinturas vinilos y apropiación de técnicas del color
- Escultura: creación de obras tridimensionales moldeando, tallando o esculpiendo materiales como arcilla, piedra o metal.
- Grabado: técnica que consiste en la incisión o tallado de un diseño en una superficie (madera, piedra)
- Collage: composición visual que se crea al pegar diferentes materiales (papel, tela, objetos) sobre una superficie.
- Las técnicas de creación en el contexto de este proyecto no se reducen a procedimientos mecánicos, sino que componen un ambiente donde se respire la sensibilidad, la creatividad y el conocimiento cultural. Read (1943) hablando de la educación a través del arte, defendía que el aprendizaje artístico debía orientarse hacia el desarrollo integral del individuo siendo este significativo, recalcando que el contacto con materiales y procesos de creación permite que los estudiantes se expresen libremente y construyan su identidad. Eisner (2002) manifiesta que el arte abre posibilidades para que los estudiantes aprendan a experimentar múltiples formas de representación, en las que el error y la experimentación son parte constitutiva del proceso creativo. En este proyecto educativo, la incorporación de las diferentes técnicas fomenta la flexibilidad cognitiva y permite que los estudiantes tengan competencias estéticas y críticas, posibilitando un diálogo entre lo actual y ancestral.

Interpretación simbólica

La interpretación simbólica consiste en entender los petroglifos no como simples grabados, sino que son un lenguaje visual cargado de significados culturales. Arnhem (1969) sustenta que percibir visualmente también es pensar, lo cual nos dice que las formas gráficas son portadoras de ideas y visiones de mundo ancestral. Es decir, los símbolos presentes en los vestigios arqueológicos del territorio ancestral, como espirales, soles, lunas o figuras antropomorfas, constituyen narrativas

que expresan la cosmovisión de los pueblos originarios. Dewey decía que “toda obra de arte es un medio de comunicación” (1934, p. 23), ya que transmite experiencias, sensaciones, emociones y pensamientos compartidas en un lenguaje sensible, en este caso los petroglifos funcionan como signos que vinculan lo espiritual, lo natural y lo social, abriendo una vía para la reconstrucción identitaria.

Greene (2005) sintetiza que la estética posibilita “nuevas formas de ver lo que está dado” (p. 174). Podemos entenderla, reconocer los símbolos rupestres en el contexto educativo. Los estudiantes pueden resignificar su patrimonio como parte viva de la memoria colectiva. Teniendo en cuenta una idea más contemporánea, Heyd (2003) manifiesta que los petroglifos son como “ventanas del paisaje” que conectan a la comunidad con el entorno y con lo sagrado. Entonces, la interpretación simbólica de estos vestigios hallados no solo rescata significados ancestrales, sino que también fortalece la identidad cultural al integrarlos con la estética y la pedagogía. Los petroglifos constituyen un lenguaje simbólico que transmite valores, creencias y memorias colectivas, y su replanteamiento a nivel cultural permite que los estudiantes reconozcan en ellos un legado cultural vivo, reafirmando su sentido de pertenencia e identidad.

Mediación pedagógica

La mediación pedagógica en el contexto de este proyecto no solo son técnicas didácticas para hacer más agradable la clase, sino que va más allá de una herramienta. Se compone de un acto cultural, político, histórico y crítico, a través de recursos visuales, visitas, diálogos y talleres creativos, que busca recuperar la identidad cultural. A través de los vestigios arqueológicos de la región, los estudiantes reinterpretan los petroglifos como símbolos vivos de una historia presente en el territorio, fortaleciendo la apropiación cultural y la reconstrucción identitaria.

La mediación pedagógica es un proceso clave en la enseñanza del arte rupestre, pues este ayuda a que los estudiantes reformulen cuál es su relación con el patrimonio cultural en el cual habitan, y cómo pueden articularlo con los recursos didácticos enseñados, vinculando esas experiencias vivenciales y diálogos críticos. Freire (1970) manifiesta que los estudiantes pueden construir significados culturales mediante la reflexión y esto se logra mediante la educación dialógica; de modo que las preguntas abiertas y críticas, las visitas guiadas y las actividades creativas en torno a los petroglifos favorecieron una comprensión crítica del arte rupestre permitiendo tener una idea de respeto y preservación.

En el marco de este proyecto, las actividades y estrategias como: las proyecciones de videos, el uso de diapositivas y las visitas a museos o parques arqueológicos se convierten en mediadores que transforman la percepción de los petroglifos dentro de la región, aportando a que los estudiantes reconozcan estos vestigios arqueológicos como mensajes culturales o espirituales y no como simples piedras estáticas y lineales. Freire (1970) tiene la apreciación de que los recursos visuales en la educación son estrategias para que los estudiantes conecten con su herencia de manera significativa, lo que defiende la idea de que es importante integrar materiales audiovisuales y experiencias directas en el aprendizaje, en este caso los petroglifos. La mediación pedagógica se puede decir que son actividades y estrategias prácticas que ayudan a los estudiantes, como la recreación de petroglifos o la elaboración de obras inspiradas en símbolos ancestrales. Según Freire (1970) el estudiante podrá construir un conocimiento cultural por medio de la acción, de ahí la importancia de las actividades prácticas que se puedan realizar en la educación. Esta frase nos ayuda a confirmar que las experiencias no sólo aumentan la creatividad, sino que fortalecen el sentido de pertenencia y el respeto hacia el legado ancestral del territorio.

Producción colectiva

La producción colectiva es muy importante en el contexto de este proyecto, pues es el producto final de un trabajo hecho con esfuerzo y dedicación, donde se ha observado que la producción colectiva no solo potencia la creatividad y el aprendizaje solidario, sino que ha fortalecido la identidad cultural y el sentido de pertenencia de una comunidad. Teniendo en cuenta las ideas de Gardner (1993) donde sustenta que la colaboración y el trabajo en equipo en proyectos artísticos fomenta el aprendizaje mutuo y la conexión cultural, podemos entonces decir que un proyecto artístico colaborativo es el escenario perfecto para movilizar y trabajar todas las inteligencias tanto la interpersonal como la intrapersonal; es un intercambio de saberes en donde todos enseñan y todos aprenden. El construir juntos nos sirve para superar limitaciones personales y hacer trabajos significativos que trascienden lo individual. Sintetizando a Eisner (2002) cuando manifiesta que el arte abre múltiples formas de ver y comprender el mundo, especialmente en contextos de diversidad.

Vygotsky (1979) contempla una idea fundamental para el aprendizaje pues considera que este primero se da en lo social (interpsicológico) y luego individualmente (intrapsicológico). Es decir, que el aprendizaje se da primero en lo social y después en lo individual. Teniendo en cuenta

esta idea, la interacción con compañeros, maestros, guías y familiares permitió en el contexto de este proyecto que el conocimiento sobre los vestigios arqueológicos de la región también se construyera con el diálogo, ayudando a tener aprendizajes significativos y perdurables. Bishop (2012) ha sintetizado que las prácticas artísticas colectivas generan una dimensión política, en tanto posibilitan la participación, la visibilidad y la transformación social. En este caso han ayudado a desarrollar una profunda interpretación y comunicación de los petroglifos como símbolos patrios de identidad. Según Bishop (2012) el arte participativo es valorado por su capacidad para exponer la construcción social de la subjetividad, y por crear una esfera pública de encuentro y debate; es decir, se trata de un arte que se preocupa por la construcción colectiva de un nosotros.

La apropiación de la memoria y la creación de vínculos con el patrimonio, que puedan perdurar, se logra fomentando las experiencias colectivas de mediación cultural (Krawczuk y Jacquet, 2023). En el contexto de este proyecto los estudiantes, al producir colectivamente y al exponer estas obras artísticas y réplicas de petroglifos de la región, construyeron una comunidad familiar interesada en la resignificación del arte rupestre como patrimonio vivo. Este autor nos manifiesta que, frente a modelos unidireccionales, la mediación cultural se erige en una herramienta clave para la apropiación social del patrimonio, ya que fomenta la apropiación de la memoria y genera vínculos emocionales duraderos con el patrimonio. Se trata de construir significados de forma colectiva, desde la experiencia y la emoción (Krawczuk y Jacquet, 2023). En este sentido Acaso (2011) nos dice que el arte en la escuela debe pensarse como una práctica de producción cultural compartida, en la que los estudiantes dejan de ser receptores para convertirse en productores de cultura. También defiende que el cambio fundamental en la educación artística, que fue la mediadora de aprendizaje significativo en nuestro proyecto y exposiciones, implica que los estudiantes dejen de ser consumidores de imágenes para pasar a ser productores de significado (Acaso, 2009), lo que convierte el aula de clases en un espacio agradable y mágico de producción cultural compartida. Se trata de desplazar el foco de la obra de arte como objeto único y valioso, a la práctica artística como proceso de investigación colectiva sobre la cultura que nos rodea (Acaso, 2011).

Resumiendo, la producción colectiva en el tejido de los talleres sobre arte rupestre del territorio suaceño, del centro poblado de Gallardo y el sur del Huila, configurando un proceso pedagógico, didáctico, cultural y comunitario, donde se resignificó la memoria ancestral, se fortalecieron los lazos de solidaridad, respeto, responsabilidad y se vivieron experiencias de orgullo

y transcendencia con base en la cultura vinculada al arte rupestre. También se compartió con la comunidad educativa de la Institución de Gallardo y del municipio un patrimonio que cobra vida en la práctica a través del arte y de una estrategia llamada “colectivos artísticos”. La producción colectiva se convierte en el espacio donde convergen la creatividad, la memoria y la identidad, consolidando el arte como un acto de apropiación cultural y de construcción para el futuro.

Análisis de la información

Una vez desarrollado el trabajo de campo en la Institución Educativa Gallardo, ubicada en el municipio de Suaza, departamento del Huila, se procedió a la organización, sistematización, análisis y presentación de los resultados obtenidos, con el propósito de comprender las representaciones, percepciones y significados que los estudiantes construyeron en relación con los procesos identitarios, a partir del reconocimiento del territorio, la lectura gráfica y simbólica de los petroglifos y el rastreo de su génesis, como vestigios de la memoria ancestral del territorio de Gallardo.

En coherencia con el enfoque cualitativo de la investigación, y atendiendo a la orientación metodológica del estudio, el análisis de la información se organizó en dos momentos complementarios: la presentación de los resultados y la discusión de los mismos. En el primer momento se sistematizaron los hallazgos a partir de los testimonios, producciones y reflexiones de los estudiantes pertenecientes a los colectivos artísticos, mediante un proceso de codificación acorde con las categorías de análisis del proyecto: identidad, ancestralidad, desarrollo humano y desarrollo artístico. Estos resultados se organizaron a partir de los descriptores derivados de dichas categorías, entre los que se encuentran: sentido de pertenencia, memoria colectiva, reconocimiento y resistencia cultural, cosmovisión precolombina, simbología ancestral, preservación del legado, competencias socioemocionales, creatividad y expresión, conciencia crítica, expresión estética, técnicas de creación, interpretación simbólica, mediación pedagógica y producción colectiva, constituyéndose en el insumo central para el análisis posterior.

El segundo momento, correspondiente a la discusión de los resultados, permitió establecer relaciones y contrastaciones entre los hallazgos emergentes y las fuentes teóricas, conceptuales e investigativas que sustentan el estudio. Esta discusión posibilitó identificar cómo los discursos y prácticas de los estudiantes reflejan procesos de resistencia cultural, valoración del patrimonio, apropiación simbólica del territorio y fortalecimiento de la conciencia crítica. Desde esta perspectiva, se construye una reflexión pedagógica de carácter crítico y humanista, en la que la escuela es comprendida como un espacio de transformación cultural, memoria viva y diálogo intercultural e intergeneracional, reconociendo que la educación rural, al propiciar el encuentro

entre arte, identidad y ancestralidad, se constituye en una herramienta fundamental para la resignificación de la historia local y el fortalecimiento del desarrollo humano integral.

Fase resultados

En el transcurso de esta etapa descriptiva se presentarán algunas expresiones naturales, acorde al proceso de codificación; comentarios y expresiones dadas por los estudiantes que conformaron la unidad de trabajo, asociando y tejiendo dichos relatos con cada una de las categorías que sustentan este ejercicio académico (identitario – ancestralidad – desarrollo humano – artístico).

Aspectos generales de la unidad de trabajo

La unidad de trabajo estuvo conformada por 20 estudiantes y el docente, pertenecientes a la Institución Educativa Gallardo, ubicada en el municipio de Suaza, departamento del Huila, en la zona rural del centro poblado Gallardo. Los estudiantes estaban vinculados al proyecto en el periodo 2022 al 2024, cuya edad al finalizar el grado quinto oscilan entre los 12 y 15 años. Con ellos se realizó el trabajo de campo a través de la técnica de grupo focal, donde expresaron libremente sus ideas, emociones y percepciones generando testimonios y producciones artísticas. Se refleja en sus representaciones el valor de la identidad cultural y el de los petroglifos como legado cultural y étnico. Estos registros establecen la base para el análisis de las categorías y los descriptores en esta sistematización.

Categoría de análisis 1: lo identitario

La categoría de “lo identitario” manifiesta cómo los estudiantes, a través del arte rupestre, para este caso lo referente a “los petroglifos” propios del territorio del municipio de Suaza y del centro poblado Gallardo, les permite reconocerse como parte de una historia colectiva y a rehacer ese vínculo con la memoria ancestral del territorio suaceño. La categoría de “lo identitario”, en síntesis, nos muestra que se despierta tocando, palpando, siguiendo con su dedo el contorno de la figura, apreciándola y sintiendo que late; haciendo que lo imaginario se conecte con el corazón y se recuerden historias; también cuando se dibuja y se pinta un símbolo y se reconocen en él ese despertar hacia el amor, el respeto hacia la cultura ancestral. Los elementos aquí nombrados, que hacen parte de un proceso de aprendizaje, que es el verdadero logro de la sistematización y hacer

que las nuevas generaciones se reconozcan como herederas de una cultura ancestral y se vuelvan guardianes de su memoria, que aún sigue y seguirá presente en el corazón del municipio de Suaza y del Huila. En sus palabras, los estudiantes demuestran su orgullo, amor, respeto, emoción y responsabilidad por sentirse parte de esta historia que vive en los petroglifos y en los relatos comunitarios y familiares.

Descriptor 1: Sentido de pertenencia

El “sentido de pertenencia” es uno de los pilares fundamentales en esta categoría ya que representa la conexión emocional e identitaria con lo simbólico y lo territorial. Los estudiantes establecieron su vínculo con su territorio, su historia y su comunidad, a la cual se sienten orgullosos de pertenecer. Cada estudiante experimentó sentimientos y emociones que los hicieron reencontrarse e involucrarse con su cultura ancestral; reconocieron que son parte de un legado y una memoria, una identidad y una tierra que revive con ellos a través de los petroglifos. Lo cual se puede apreciar en algunas expresiones naturales como:

- “Me hizo sentir que yo era parte de esa historia valiente... aunque no soy del Huila, me siento parte de este departamento y de este pueblo de Gallardo” (E1).
- “Sentí que estaba descubriendo secretos antiguos de mi tierra y mis antepasados... Me hizo sentir más conectado con Gallardo y su historia” (E2).
- “Me hizo valorar más mi cultura” (E6).
- “Me sentí parte de esas raíces con la tierra... soñando con petroglifos” (E5).

Lo anterior muestra y da certeza de cómo los talleres lograron integrar incluso a quienes no son oriundos del Huila o de Colombia, formando una identidad compartida entre ambas regiones (colombianos - venezolanos) y un sentido profundo de pertenencia por los vestigios arqueológicos de la región de Gallardo y del Huila. La conexión emocional con los petroglifos fue un puente para lograr identidad; el verlos, tocarlos, dibujarlos y pintarlos sirvió para esa conexión espiritual y emocional. Esto indica que el estudiante está construyendo un sentido de pertenencia a través de su interacción con los símbolos ancestrales.

Este despertar emocional por sus ancestros y lo que ello implica culturalmente se dio al descubrir estos secretos antiguos que jamás habían visto o habían escuchado estando en su territorio, y que quizás lo miraban como simples piedras. Pero ahora el estudiante se siente que hace parte de un proceso histórico que permaneció invisibilizado por muchos años, y hoy, a

través de esta sistematización, se fue fortaleciendo su arraigo y su compromiso con su territorio ancestral. En ese sentido, otras experiencias que aportan al sentido de pertenencia son:

- “Sentí que estaba caminando entre la historia viva de nuestra región” (E3).
- “Sentí que estaba transmitiendo una parte importante de nuestra historia a mis papás... ayudando a mantener viva nuestra cultura” (E7).
- “Sentí que estaba reviviendo las tradiciones... Me hizo sentir feliz de mis raíces” (E4).

Las expresiones naturales muestran que la experiencia se amplió al grupo familiar mostrando una afectividad simbólica por el territorio, donde el estudiante asume una función activa dentro del proyecto al compartir o transmitir la memoria ancestral al grupo familiar, fortaleciendo su conexión con el pasado y trayéndolo al presente. Los estudiantes expresan sentimientos de identidad y arraigo por sus raíces identitarias que los vincularon con su pasado, evidenciando un reconocimiento emocional por su cultura al descubrir que las piedras, los símbolos y los relatos, que antes parecían simples, ahora representan la historia y el legado de sus antepasados.

Descriptor 2: Memoria colectiva

La “memoria colectiva” es un elemento importante y pilar fundamental en la reconstrucción de lo identitario de los pueblos ancestrales, permitiendo articular el pasado con el presente, convirtiéndose en un asunto social, comunitario y cultural que se resiste al olvido. Las respuestas de los estudiantes evidencian que la memoria colectiva se mantiene viva a través de historias orales, mitos, leyendas y tradiciones familiares.

- “Recordé una historia que mi abuelo contaba... que en el pueblo de Gallardo vivía un señor muy viejito que decía ser descendiente de la cacica Gaitana... y los vecinos creían que en las piedras estaba escondido el oro de sus antepasados y que en Semana Santa alumbraban” (E1).
- “Me acordé la primera vez que mi papá me llevó a ver unas piedras partidas... la gente las rompía buscando entierros de oro porque decían que ahí había tumbas de los andaquí” (E2).
- “En mi casa mi mamá dice que en la Semana Santa hay piedras que alumbran después de la media noche... como si tuvieran fuego por adentro” (E3).
- “Mi abuela contaba que los andaquí conocían los caminos de la montaña como si fueran sus venas... se guiaban por las estrellas, la luna y el sol... y que algunas marcas en las piedras eran mapas” (E4).

Teniendo en cuenta lo anterior, vemos que el trabajo realizado con los petroglifos y los hallazgos que se hicieron evocaron historias acerca de la cacica Gaitana, y otros mitos o leyendas propias de la región, negándose a desaparecer; vinculando al estudiante con la memoria colectiva, manteniendo la tradición oral de la herencia indígena, que en muchas partes se ha perdido. Estas narraciones intergeneracionales no solo conservan la historia de lugar, sino que alimentan la imaginación y el sentido de pertenencia compartido. Al observar, analizar e interiorizar los vestigios arqueológicos de la región y participar en los talleres, los estudiantes recuperan relatos que han escuchado de sus abuelos, padres, vecinos como:

- “Un señor... nos dijo que, si uno tocaba alguna de las piedras en luna llena, podía escuchar susurros y gente que hablaba en otro idioma” (E5).
- “Recordé una historia de mi abuelo: decía que los antiguos creían que todo volvía al principio... es como un círculo” (E6).
- “El profe nos habló de un lugar donde se reunían los sabios andaquí... yo imaginé que justo ahí... también hubo un consejo, un ritual, algo sagrado” (E7).

La memoria se exhibe aquí como un tejido colectivo donde lo ancestral se mezcla con lo cotidiano y donde los petroglifos juegan un papel muy importante, ya que hacen que las personas de la región y los estudiantes activen su imaginación y evoquen estos mitos propios de la comunidad. Es decir, las memorias colectivas construidas a lo largo de los años, memorias que hacen que el estudiante se relacione con su pasado espiritual y la cultura ancestral. Los estudiantes identifican que sus familiares y personas de la comunidad son portadores de saberes, soportados en los relatos que comparten a la comunidad; mostrando que la memoria no está guardada en libros, sino conservada en las palabras, los recuerdos y los símbolos del territorio; demostrando que la memoria colectiva no es estática sino dinámica; que se renueva con cada generación y en cada encuentro con los símbolos del pasado, haciendo que los estudiantes no solo repitan los recuerdos o narrativas, sino que recrean la memoria y la resignifiquen desde su mirada contemporánea.

Descriptor 3: Reconocimiento cultural

El reconocimiento cultural constituye un pilar en la construcción de la identidad. En este caso implica un proceso de descubrimiento y valoración hacia las raíces culturales y los pueblos propios del territorio. Evocando los talleres sobre arte rupestre, los estudiantes expresaban asombro

al reconocer que en nuestro territorio existían vestigios arqueológicos e historias que les permiten iniciar procesos de búsqueda, rastreando sus orígenes a través de los significados plasmados en los petroglifos. Es así como algunas expresiones naturales de los estudiantes muestran orgullo, admiración, respeto y comprensión sobre el territorio gallarduno, como espacio sagrado con símbolos, significados y memorias vivas:

- “No sabía que en Suaza habían vivido los andaquí, los timanaes, los yancón, los tama, tantos nombres. Aprendí que aquí también había pueblos antiguos... es como descubrir que estamos y que caminamos sobre una tierra bendita sin saberlo” (E1).
- “Me gustó la historia de la cacica Gaitana y de su hijo Timanco... me dio orgullo, alegría que en esta región vivieran personas que pelearon por su tribu” (E3).
- “Aprendí que los yanaconas siguen cuidando esas cosas... todavía hacen rituales a la tierra... importante porque yo creía que esa gente ya no existe, pero sigue viva respetando sus creencias y rituales” (E6).
- “Aprendí que las imágenes o símbolos que dibujaban tenían significados... el espiral es como el camino de la vida. Importante porque al observar y entender los símbolos uno entiende qué puede significar” (E4).

Las respuestas evidencian un reconocimiento activo de la historia cultural del territorio huilense, donde los estudiantes reflejan asombro, admiración al descubrir y aprender sobre la diversidad de los pueblos indígenas propios de la región, sintiéndose orgullosos al caminar sobre un territorio con una historia profunda, fortaleciendo el reconocimiento de su herencia ancestral y dándole más valor, revelando una conciencia de respeto al vivir en un territorio lleno de memoria y valor simbólico; transformándose en una experiencia emocional y espiritual de conexión con el pasado. Un ejemplo claro es el despertar identitario hacia la cacica Gaitana por su valor, fortaleza y resistencia ante las adversidades del invasor, Pedro de Añasco. Podemos decir que hay un reconocimiento de los héroes culturales de la región del Huila. También podemos notar que el estudiante reconoce que las tradiciones no han desaparecido, que se mantienen vigentes a través de rituales y creencias; que aún vive en la vitalidad del pueblo yanacona en el municipio de San Agustín y en otros cabildos del Huila. Al descubrir estos relatos y esos procesos históricos, los estudiantes generan respeto por la continuidad cultural de estos pueblos que se resisten a desaparecer. Asimismo, el estudiante hace un reconocimiento al valor comunicativo sobre el

significado de los símbolos ancestrales del arte rupestre y la intención de transmitir un pensamiento o una idea. Por ejemplo, cuando el estudiante expresa:

- “Me sentí emocionado... pintar esos símbolos antiguos fue como hablar en un idioma que estaba dormido, olvidado” (E9).
- “Entendí que nuestros pueblos indígenas usaban el arte de los petroglifos para contar historias. Pensé que tal vez yo también podía dejar mi huella... quería transmitir mi pensamiento” (E12).
- “Vi una piedra con formas raras cerca de la quebrada. Lo primero que sentí fue respeto, como si estuviera frente a algo sagrado” (E13).
- “Lo más especial fue cuando todos compartimos con nuestras familias... descubrimos que cada casa tenía una historia antigua. Me hizo sentir que la historia está viva” (E16).

Los testimonios de los estudiantes muestran una comprensión simbólica del arte rupestre; y los talleres mediados por el arte despiertan una mayor apreciación de los símbolos, al pintarlos, manifestando que la práctica artística les da más conexión con el lenguaje ancestral, dando más sentido al reconocimiento del arte rupestre como parte identitaria de una cultura que está empezando a ser visibilizada, reconociendo que los petroglifos tienen una finalidad y una intención de comunicar y lo reconoce como un legado ancestral e identitario de su región. Por ejemplo, el simple acto de compartir en comunidad, en familia, y evocar historias ancestrales, mitos y leyendas propias de la región hacen que se refuerce el conocimiento cultural de una historia viva a través de la narrativa intergeneracional. Por ejemplo, lo que se puede evidenciar en algunas expresiones naturales:

- “Un momento especial fue cuando mi abuelita me ayudó a pintar una figura. Dijo que los antiguos sabían cosas que nosotros hemos olvidado... me hizo sentir que estaba conectado con ellos” (E14).
- “Mi hermanito encontró una piedra con punticos en la finca. Recordé que esos eran signos sagrados. Me abracé con mi mamá y sentí alegría... como si algo antiguo nos estuviera bendiciendo” (E10).
- “Yo aprendí que no hay que romper las piedras que tienen petroglifos; hay que cuidarlas porque eso nos conecta con los que estuvieron antes que nosotros” (E8).
- “Yo aprendí que en esta región en Cuaresma y la Semana Santa hay personas que han visto las piedras alumbrar. Es mejor respetar y cuidarlas. No se trata de oro, sino de respetar lo que dejaron los antiguos” (E2).

La participación familiar, comunitaria y social también se convierte en parte esencial de este reconocimiento. Evocamos el trabajo colaborativo que se volvió intergeneracional permitiendo reconocer que las personas mayores tienen un conocimiento y unos saberes; que al ser revelados, lo que permite es evidenciar y confirmar que en los pueblos originarios lo más valioso es el pasado, que sustenta el presente y da sentido al futuro. Este trabajo colaborativo unió pasado, presente y familia. Asimismo, reconocer la cultura como propia fortalece la afectividad, el amor y la felicidad, estrechando los lazos familiares, culturales y ancestrales, a través de un abrazo con sentimiento de un hallazgo significativo para el grupo familiar; reconociendo los petroglifos como bendiciones culturales. Esto se traduce en que podemos decir que el estudiante ha generado una conciencia de respeto, amor y responsabilidad por la preservación del entorno patrimonial de los vestigios arqueológicos, también haciendo un vínculo que lo pone en contacto con sus ancestros con lo espiritual de sus antepasados, que derivan en procesos encaminados a la defensa del patrimonio ancestral.

Descriptor 4: resistencia cultural

La “resistencia cultural” se establece como un proceso base y fundamental en la construcción de identidades colectivas donde busca reconocer cómo los estudiantes se apropian de las expresiones ancestrales del territorio, fortaleciendo su identidad y compromiso con la preservación de la memoria colectiva, que consiste en proteger, recrear, preservar y transmitir los saberes y las prácticas ancestrales frente a los procesos de homogenización y dominación eurocentristas. La resistencia cultural permite evidenciar en los estudiantes el sentido de defensa, respeto, amor y continuidad cultural frente a la globalización, entendiéndose como un ejercicio de valoración, enseñanza y transmisión de saberes ancestrales. Las voces de los estudiantes reflejan una comprensión profunda del valor simbólico y espiritual en expresiones como:

- “Me dio una sensación bonita y chévere como si estuviera tocando algo sagrado, algo vivo... son mensajes secretos que dejaron para nosotros” (E1).
- “Es como si la piedra guardara memoria; si las cuidamos nuestros hijos también podrán verlas” (E2).
- “Debemos de cuidar estas piedras porque es la herencia que nos han dejado los indígenas... algo que no tiene reemplazo” (E6).

- “Es como si la piedra guardara memoria. Si las cuidamos nuestros hijos también podrán verlas” (E3).

Estas expresiones muestran cómo el arte rupestre se convierte en una fuente de identidad y conexión con lo sagrado de los pueblos originarios del territorio huilense, donde el estudiante manifiesta una resistencia cultural al valorar el legado ancestral como una experiencia viva, emotiva y sagrada. Este reconocimiento cultural de lo sagrado fortalece la autoestima y la resistencia a no olvidar la historia y levantar su voz al mundo. Los estudiantes que trabajaron dentro de la sistematización comprendieron que los petroglifos son testimonios vivos que “guardan memoria”, que deben cuidarse, protegerse como patrimonio local y regional, acto que se transmitirá como resistencia cultural, reafirmando su compromiso a la preservación de lo sagrado para futuras generaciones. Estas afirmaciones hacen entrever que el estudiante ve y siente el legado indígena como irremplazable, evidenciando el vínculo que adquirió a través del proyecto durante tres años. Vemos expresiones como:

- “Hablaría de las ranas de San Agustín y del jaguar que representa el poder de transformación. Nuestras raíces también pueden transformarnos si las valoramos” (E19).
- “Lo invitaría a ver los petroglifos... tóquelos y siga el petroglifo con el dedo y diga qué piensa” (E16).
- “Mi mamá y mi abuela me ayudaron a buscar piedras. Pensé que, si todos compartiéramos ese conocimiento en casa, nuestra cultura no se perdería” (E12).
- “El petroglifo de la serpiente. Pensé en proteger la cultura y también cuidar los ríos como lo hacían mis antepasados” (E11).
- “Es como reencontrar las huellas de los que caminaron antes que nosotros. Debemos cuidarlas como cuidamos a los abuelos” (E5).

Esta relación de cuidado, conocimiento, preservación y reverencia hacia las piedras se entiende como una forma de resistencia, donde los estudiantes ven los símbolos ancestrales, no como algo estático o carente de sentido, sino como una fuente de transformación personal y cultural, que puede llegar a ser una fuente de poder y cambio si se valora, resistiendo a la pérdida de identidad. Ven estos símbolos como portadores de significados profundos y espirituales, recuperando y resignificando el conocimiento y la conexión con las ancestrales, no como simple recuerdo, sino como una fuerza viva que puede influir y modelar la identidad y a la persona si se pone en contacto con su pasado. Estas voces plasmadas literalmente son un llamado y una

invitación a no quedarse con la observación de estos vestigios arqueológicos, sino ir más allá, al sentimiento y a vivir la experiencia directa con los petroglifos, procurando por realizar una interacción personal y sensorial con un objeto histórico y artístico, conectando el pasado y el presente.

Podemos ver el núcleo familiar, en una acción colaborativa y estratégica para la resistencia, ya que se convierte en un agente alterno de aprendizaje cultural y al hacer una comparación con los abuelos, que en su concepto es símbolo de cuidado y respeto, semejanza que hace al hablar de los petroglifos. El estudiante al hacer este comentario indica el profundo respeto y muestra un acto de resistencia al proteger esas huellas ancestrales que aún se mantienen a través de estos vestigios arqueológicos propios de la región; por ejemplo, al afirmar que cuidar los ríos también es no olvidar las enseñanzas de los ancestros. Los estudiantes asumen un papel activo en la defensa del patrimonio cultural, al decir:

- “Le diría: esto es el tiempo de nuestros ancestros. Si no lo cuidamos se romperá el reloj de nuestra historia ancestral” (E18).
- “Cada símbolo o petroglifo fue hecho con amor, respeto, miedo, esperanza... si no lo valoramos hacemos el chai a sus sentimientos” (E22).
- “Lo invitaría a caminar conmigo donde caminaban los ancestros. Lo principal es ir a San Agustín porque la tradición se entiende más caminando con los pies y pensando con el corazón” (E23).
- “Debemos enseñarlas en la escuela para que no se olviden” (E13).

Las respuestas evidencian que el arte rupestre es un elemento vivo que comunica, enseña y conecta con la conciencia profunda de preservación, respeto y comprensión de la historia del legado identitario. Al decir que “si no la cuidamos se romperá el reloj de la historia ancestral”, revela que el patrimonio cultural es frágil y que la preservación es de suma importancia y muy vital para mantener viva la memoria colectiva. Esto es una resistencia a conservar el legado que nos han dejado estos pueblos indígenas en la región de Gallardo y el sur del Huila. Por eso, el estudiante propone una experiencia directa a aprender y a ponerse en contacto con el pasado ancestral y su patrimonio, no solo observando, sino que tenga una experiencia vivida y sentida al caminarla y sentirla como suya, propuesta que refleja la resistencia cultural al recuperar esas posibilidades de comunicación con la tradición. Estos testimonios muestran que la resistencia cultural también implica revalorizar los saberes antiguos frente al pensamiento occidental dominante y donde el

estudiante tiene una idea clara del compromiso de preservar lo identitario, mediante la enseñanza de lo vivido y donde habla que la escuela es la herramienta base para mantener viva la memoria ancestral de los petroglifos a través de la educación.

Categoría de análisis 2: la ancestralidad

La categoría de “ancestralidad” busca comprender cómo los estudiantes reconocen y reinterpretan las raíces culturales, espirituales y simbólicas; entendiéndose esta como un tejido de memoria colectiva y de resistencia cultural de los pueblos originarios que habitaron el territorio del Huila, municipio de Suaza y del centro poblado Gallardo. Esta categoría nace de tres pilares bases que son: la cosmovisión precolombina, la simbología ancestral y la preservación del legado. La cosmovisión precolombina muestra cómo los ancestros comprendían el territorio, el mundo y el universo; también el tiempo y la relación armónica entre lo humano, lo natural y lo espiritual. La simbología ancestral da sentido al lenguaje de los petroglifos y a las figuras talladas, como expresiones de sabiduría, conocimiento y comunicación con lo sagrado. La preservación del legado evidencia la conciencia de los estudiantes frente a la importancia de cuidar, preservar, difundir y mantener vivo el legado ancestral para las nuevas generaciones. En este sentido se comprende que la ancestralidad no es propia del pasado, sino que sigue vigente y dialogando con el presente, reconociendo las huellas del territorio y de sus orígenes.

Descriptor 1: cosmovisión Precolombina

El descriptor de “cosmovisión Precolombina” muestra reconocer cómo los estudiantes interpretan y reinterpretan la manera en que los pueblos antiguos propios de la región entendían el mundo, la muerte y la naturaleza, y cómo la cosmovisión precolombina sigue viva a través de interpretaciones como, por ejemplo:

- “El mundo era como un viaje que nunca termina. El centro de la espiral era el corazón de la tierra, la Pachamama” (E1).
- “Ellos no veían la muerte como un final de todo, sino como una entrada o un pasaje para volver a encontrarse con los espíritus” (E2).
- “Los antiguos pensaban que todo tenía alma y que sentían: las montañas, los animales, los árboles” (E3).

- “Ellos entendían el mundo con símbolos, no con palabras. Todo lo importante lo grababan en piedra para que no se olvidara” (E4).
- “Los símbolos tallados en las piedras eran como mapas espirituales del universo” (E7).

Las expresiones de los estudiantes muestran una comprensión profunda de la cosmovisión precolombina indígena acerca de la tierra como algo vivo y puntual en la existencia. También interpretan que la muerte es una transición para reunirse con los espíritus o sus seres más allegados, cosmovisión que muchos pueblos ancestrales tienen acerca de la muerte, característica que muestra que la vida y la muerte forman parte de un ciclo continuo de la humanidad. El estudiante asume e interioriza ese concepto ancestral dándole animación (animista) a la naturaleza; es decir, que todo tiene un alma o un espíritu a los cuales se debían dar respeto, para darle equilibrio a la comunidad y al territorio, reconociendo el alma de la naturaleza, reflexionando sobre la sacralidad de su entorno con respecto a lo ancestral.

Esto muestra una percepción ancestral que trasciende la racionalidad moderna y se articula con el sentido de armonizar el territorio cósmico. Así mismo, los estudiantes entienden que los petroglifos funcionaban como mapas sagrados o espirituales, que según su cosmovisión los ayudaban a sentirse conectados con el cosmos, el universo, la tierra, la naturaleza y la existencia, prácticas que tenían nuestros pueblos indígenas de los andaquí, quienes codificaban sus conocimientos en símbolos. El estudiante entiende que estas piedras conectan lo humano con lo espiritual y profundizan en la relación entre arte y espiritualidad al imaginar cómo vivían y pensaban los pueblos originarios:

- “Me imaginé cómo ellos se sentaban frente a la piedra... escuchando el sonido del agua y hablando con los espíritus mientras tallaban” (E9).
- “Ver los gigantes de piedra tan grandes, serios y fuertes me hizo imaginar que ellos protegían la tierra... querían y soñaban con que el mundo estuviera en equilibrio y en paz” (E10).
- “Ellos dibujaban para conectarse con el origen de todo el universo; ellos no tenían miedo a los misterios del mundo” (E11).
- “Los antiguos grababan en las piedras para que las historias no murieran nunca” (E14).

Surgen imágenes en el pensamiento de los estudiantes que evocan contemplación, respeto y comunicación con lo espiritual; ya que entienden que el ritual del tallado era un diálogo espiritual con el entorno. No era un acto de trabajo cotidiano o técnico, sino un acto de respeto, creatividad, educativo y de conexión; era un ritual sagrado. Esto permite ver en el estudiante una cosmovisión

de imaginar el contexto emocional y espiritual de los pueblos andaquí, quienes en su diario vivir integraban el entorno natural con sus prácticas, creencias y vivencias.

La percepción que tienen los estudiantes con las estatuas de San Agustín, como guardianes espirituales y protectores de la tierra que mantiene un equilibrio en el mundo, es el sueño que queremos todos: “un mundo equilibrado y con paz”, un mundo más humano. Esta idea hace que se reflexione sobre el presente de la humanidad. Asimismo, se entiende que el arte rupestre era un acto sagrado y espiritual y que la sensación de no tener miedo a lo desconocido muestra una conexión sagrada con lo misterioso para nosotros; un paso importante para entender y tener apropiación a lo cultural de la región.

Por último, el estudiante sintetiza la principal función del arte rupestre que es preservar la memoria colectiva, la historia y los símbolos, cosmovisión precolombina de nuestros indígenas del sur del Huila. La idea era conservar el legado y dejar huella para el futuro: algo imborrable, algo eterno. Esto permite que el estudiante valore más los petroglifos y que trascienda por generaciones.

Los estudiantes demuestran interés por comprender el significado profundo y espiritual de los símbolos y las prácticas antiguas. Se observa curiosidad por los espíritus de la naturaleza:

- “Me gustaría saber qué significaba para él, el sol que hizo en la piedra: ¿era un dios? ¿era su papá? ¿el sol los guiaba en su día a día espiritual?” (E17).
- “Si cada símbolo tenía un poder especial; si podía proteger, cuidar, sanar o decir algo al mundo espiritual con esos símbolos” (E19).
- “Quisiera saber si tenía miedo o emoción; si pensaba que agradaban al Dios jaguar, al Dios oso o tocaban el corazón de la tierra” (E22).
- “Preguntarle si somos de este planeta, ellos sí saben; si soñaban con nosotros; si sabían que íbamos a encontrar sus grabados” (E23).

Con relación a lo anterior los estudiantes tienen la misma idea y curiosidad que tenían nuestros ancestros por el sol; una cosmovisión de los pueblos indígenas por saber y entender a los astros. El estudiante reconoce la centralidad del sol como principal astro en la espiritualidad ancestral. En su imaginario reconocen que los petroglifos son instrumentos de poder con funciones protectoras, curativas y de equilibrio natural; es decir, que los símbolos tenían un propósito definido y sagrado. Es de anotar que se conectaron con la cosmovisión que tenían los ancestros de pensar si sus símbolos agradaban a los dioses; una idea central que tenían los andaquí; los estudiantes

imaginan e interiorizan que los actos de rituales estaban destinados a conectar con lo sagrado y la curiosidad de saber si esto los conectaba con el creador del universo, integrando el saber intrínseco de dialogar con las fuerzas sagradas del cosmo y lo terrenal. Además, la reflexión acerca de “saber de dónde venimos”; es un cuestionamiento que se han hecho los estudiantes y la humanidad por años. Puedo afirmar que los estudiantes perciben estos símbolos; como mensajes dirigidos para mostrarnos, por medio de códigos, nuestros inicios en la tierra. Esta curiosidad hace que el pasado y el presente estén en un diálogo continuo.

El descriptor de cosmovisión precolombina muestra que los estudiantes de los colectivos artísticos lograron conectar emocional y simbólicamente con la forma en que los pueblos originarios del territorio comprendían el mundo. En sus palabras se evidencia una visión integral del universo, donde lo humano, lo natural y lo espiritual se entrelazan en equilibrio y respeto. También se fortaleció en ellos sensibilidad hacia la vida, la naturaleza y la memoria del territorio; permitiendo así reactivar un pensamiento ancestral que sigue y seguirá presente en su manera de sentir, imaginar y habitar el mundo.

Descriptor 2: Simbología ancestral

El descriptor de “simbología ancestral” busca comprender cómo los estudiantes interpretan y entienden el significado de los símbolos presentes en el arte rupestre de la región, y estos cómo se conectan con la memoria, la espiritualidad y la identidad cultural. Es de anotar que la simbología ancestral siempre establecerá una voz de resistencia y memoria de un legado ancestral vivo, que habla a través de los petroglifos, comunicando el sentir sagrado de los pueblos originarios del territorio y de la historia. A través de sus interacciones, los niños y niñas lograron entender que las figuras talladas en las piedras no son simple garabatos y dibujos sin fundamento; sino que son representaciones cargadas de sentido, energía y sabiduría ancestral. En las voces de los estudiantes podemos apreciar:

- “Yo pienso que la serpiente quería decir o expresar que la tierra y el agua estaban siempre conectados” (E1).
- “El sol significaba la vida, la energía” (E2).
- “Los espirales muestran el ciclo de la vida, un comienzo y un final; era el viaje espiritual y uno se encuentra con el universo” (E3).

- “Los círculos están relacionados con la luna y las gentes del mundo, y también con las estrellas” (E6).
- “Iguana significa la fertilidad de la tierra y pues también tiene conexión con lo espiritual. Eso significa que es la conexión con el mero universo” (E7).

Esta interiorización de significados simbólicos propios del territorio, por parte de los estudiantes, se convierte en un puente entre el pasado y el presente, permitiendo que se comuniquen estas creencias, valores y conocimientos de los pueblos originarios del sur del Huila. Por ejemplo, la interpretación que hace el estudiante no es errónea pues la serpiente y el agua están conectados; el agua representa lo sagrado y la serpiente la fertilidad; puede representar la dualidad entre lo terrenal y lo acuático. El estudiante está descifrando la relación del agua y la serpiente, una de las simbologías más vistosas en los petroglifos del sur del Huila, donde hacen relación del río con una gran serpiente. Asimismo, se puede ver una comprensión simbólica de asociar al sol como símbolo de vida y energía, idea que tenían nuestros ancestros. Los estudiantes perciben los petroglifos que representan al sol como la fuerza vital de la humanidad. Incluso, reconocer el símbolo de la espiral como símbolo cíclico de la vida, nacimiento, muerte y renacimiento; a este último le llamamos reencarnación; hace comprender que el estudiante entendió e interpretó los petroglifos de la región como un vínculo entre lo terrestre y lo espiritual.

Las emociones y experiencias vividas en los talleres recreando los símbolos ancestrales se convierten en un elemento clave para el aprendizaje y conocimiento sobre los vestigios arqueológicos de la región. Los estudiantes manifiestan sentirse parte de la historia, al señalar que:

- “Uno está viajando al pasado en el tiempo; es recordar lo que ha pasado por estas tierras y darle vida” (E9).
- “Me sentí conectado con las piedras, la naturaleza y los espíritus que tienen las piedras que visitamos” (E11).
- “Hace uno la conexión con lo pasado... al hacer todo esto comienza a ser parte de la historia” (E12).
- “Orgulloso de usar estos símbolos que tienen un significado para la vida... es una experiencia única” (E15).

Estas expresiones demuestran que la simbología ancestral no solo fue comprendida racionalmente por los estudiantes, sino también vivida emocional y corporalmente por ellos. Por ejemplo, el acto de reproducir y pintar petroglifos hace evocar la memoria de los pueblos indígenas

de la región y de hacer una reinterpretación de estos símbolos en el presente, reconstruyendo el pasado. Además, la manifestación de la experiencia vivida al explorar y conocer los petroglifos, sentirlos como entidades vivas, hacen que los estudiantes lo vinculen como un puente hacia lo espiritual; igualmente, al recrear los petroglifos; el estudiante refleja una conexión y una interpretación de los símbolos ancestrales, haciendo que se sienta heredero del legado vivo y sea parte de la historia.

Para finalizar lo referente a este descriptor, en la expresión: “es una experiencia única” se percibe el orgullo identitario por los símbolos encontrados en la región de Gallardo y los otros sitios visitados, evidenciando una profundidad emocional por el proceso de visitar, conocer y recrear los petroglifos propios de nuestro departamento. Aquí el estudiante está reconstruyendo y apropiándose de su legado cultural, sintiéndose protagonista activo de un patrimonio vivo.

Los estudiantes proyectaron su propia identidad en símbolos imaginados, mostrando cómo reinterpretan los códigos antiguos desde su experiencia contemporánea. Las figuras que eligieron:

- “El sol significa la vida, la fuerza y la luz” (E16).
- “El jaguar... para representar el respeto y la fuerza de la naturaleza” (E18).
- “La rana encima de un espiral... la vida y la fertilidad van juntas; nace uno y muere y puede empezar otra vez (E20).
- “El águila... como representación del poder y de libertad” (E21).

Cada símbolo fue interpretado por los estudiantes con sensibilidad y respeto, permitiendo que reconocieran en ellos no solo un vestigio del pasado, sino una forma viva de pensamiento y de identidad cultural. Por ejemplo, el estudiante entiende que el sol en la simbología ancestral era el símbolo más fuerte, considerado fuente divina de energía y de vida por nuestros ancestros. Esto refleja una comprensión simbólica presente en los estudiantes y demuestra que los talleres estaban inspirando a proyectar estos valores simbólicos en ellos. También entienden que el jaguar es uno de los símbolos poderosos que recopila el poder de la naturaleza; un símbolo poderoso en las culturas indígenas andaquí. El estudiante proyecta valores de respeto y admiración hacia lo que representa la naturaleza como principio de las cosmovisiones indígenas enmarcando la fuerza y la protección. Igualmente, en sus cosmovisiones el estudiante, al mezclar la rana y la espiral, forma un solo símbolo que lo asocia a la fertilidad y al ciclo eterno de la vida; integra múltiples símbolos para hacer una narrativa coherente y significativa. Se puede decir que el estudiante ha adquirido un buen nivel de comprensión de los símbolos ancestrales proyectando sus propias cosmovisiones que

no son ajenas a lo que pensaban los ancestros; por ejemplo, cuando afirman que el águila es símbolo de poder y libertad.

El descriptor de “simbología ancestral” evidencia que los estudiantes lograron identificar en los petroglifos un lenguaje espiritual que comunica valores universales de respeto, conexión y armonía con la naturaleza.

Descriptor 3: preservación del legado

La “preservación del legado” busca que los estudiantes comprendan y reconozcan la importancia de proteger, valorar, amar y transmitir el patrimonio cultural heredado de los pueblos ancestrales para preservar la identidad y los símbolos que lo conforman. Los estudiantes de los colectivos artísticos expresaron sentimientos de respeto, admiración y compromiso frente al arte rupestre y su significado en la historia de nuestro territorio huilense. Las respuestas evidencian una apropiación afectiva por el legado de sus ancestros o de los pueblos originarios que allí habitaron alguna vez; los estudiantes expresan aprendizajes ligados a la valoración simbólica y espiritual de los petroglifos. Afirman que:

- “Aprendí que los petroglifos, los que están en las piedras, son cosas vividas y mensajes de nuestros indígenas de aquí” (E1).
- “A uno le da respeto y como ternura por lo que hicieron. Mire la piedra que dañó el pastor, llena de muchos petroglifos; a mí me dio nostalgia por eso” (E2).
- “Aprendí que las piedras y esos dibujos son los guardianes de la tierra y que dan protección” (E3).
- “Aprender que lo de las líneas y curvas representan los caminos ... ¡representar el río!” (E4).

El respeto y la sensibilidad emergen como sentimientos fundamentales, reconociendo que los petroglifos comunican experiencias y saberes antiguos. Por ejemplo, tienen la percepción que los petroglifos son mensajes vivos y no simples marcas realizadas sin sentido, despertando un sentido de responsabilidad y de preservación. Se evidencia la nostalgia y el respeto que expresa el estudiante al encontrar petroglifos profanados; reflejan el dolor que sentimos todos los que amamos la cultura ancestral por el deterioro patrimonial. Cada petroglifo transgredido implica la pérdida de fragmentos de memoria, de historia que en realidad no pueden recuperarse. Proteger los petroglifos es proteger la identidad y el legado espiritual de las comunidades del Huila. El estudiante despertó una sensibilidad hacia el valor del patrimonio, asumiendo la tarea de ser guardián de su herencia.

También entienden que los petroglifos tallados cumplen un rol protector para las comunidades indígenas que existieron en el territorio del sur del Huila y que, por ende, hay que darles protección.

El estudiante despierta un sentido de responsabilidad hacia la protección de los sitios sagrados porque entiende que cuidar estos petroglifos es también preservar guías espirituales y territoriales que conectaban el cuerpo, la naturaleza y la espiritualidad. Aquí los niños y niñas reconocen la función cartográfica de algunos símbolos. Las líneas y curvas en los petroglifos podían representar rutas sagradas o el curso de los ríos, elementos esenciales para la vida comunitaria de los que habitaron estas regiones del sur del Huila.

Los relatos revelan que los estudiantes no solo comprendieron el valor histórico del arte rupestre, sino que también internalizaron su dimensión espiritual y su papel como símbolo de identidad y protección; se evidencia una conciencia ética y pedagógica frente al cuidado del patrimonio. Los estudiantes proponen formas de diálogo, enseñanza y sensibilización ante quienes no valoren el arte rupestre; por ejemplo:

- “Le hablaría de San Agustín, y de las estatuas y de los petroglifos, y le diría que fueron tallados con una intención muy espiritual; y que si los daña es una falta de respeto” (E9).
- “Le mostraría lo que hicimos y le contaría todo lo vivido, y que si dañamos mataríamos nuestra herencia ancestral” (E10).
- “Es una obra hermosa de arte ancestral que han dejado los andaquí y que ha resistido todo... debemos de cuidarlas. Es una parte del legado huilense y del mundo entero” (E12)
- “Esas piedras son como libros que cuentan historias de tiempos pasados y que en vez de dañarlos nos ayude a protegerlos” (E13)
- “Le explicaría que son símbolos de nuestra identidad huilense; son nuestras raíces” (E15).

Estas respuestas de los estudiantes reflejan una percepción profunda del legado de los petroglifos, como parte viva de la identidad huilense, que debe ser enseñada y defendida desde la palabra, la experiencia y la emoción. Por ejemplo, la intención del estudiante de educar sobre el parque arqueológico de San Agustín, evocando lo aprendido, refleja un compromiso activo con la preservación del legado cultural, a través de la difusión del conocimiento adquirido durante estos años.

La metáfora de “matar” la herencia ancestral refleja un compromiso emocional profundo con la preservación del legado cultural, donde el daño a los petroglifos se percibe como una pérdida irreparable de la identidad. En ese sentido, se puede ver la apreciación que hace el estudiante viendo

los petroglifos como “una obra hermosa” y un legado que “ha resistido todo”, manifestando una creencia y un reconocimiento del patrimonio cultural como un testimonio resiliente de los andauquí con valor local y universal. Proteger este legado significa honrar a los ancestros y garantizar que su voz siga inspirando al mundo. Asimismo, los estudiantes ven los petroglifos como testimonios históricos y tangibles que necesitan ser protegidos y preservados; ya que cada petroglifo es una página de la historia que debemos aprender a leer y conservar. Algo para resaltar es comparar las piedras como libros ancestrales que promueven la comunicación y la imaginación. Igualmente, la referencia que hace el estudiante a los petroglifos como “símbolos de nuestra identidad huilense” manifiesta un reconocimiento del legado cultural; como una columna principal de la identidad regional del Huila, donde su preservación es un acto de defensa de las raíces ancestrales de los pueblos que caminaron esta región. También los estudiantes muestran una proyección hacia el futuro, donde ellos imaginan acciones concretas para mantener vivo el legado ancestral; por ejemplo, surgen propuestas creativas y comunitarias como:

- “Hacer caminatas guiadas por todos los sitios donde hay petroglifos aquí en Gallardo y hacerles una casita, y en la caminata contarles historias para que se lleven un recuerdo bacano del legado ancestral” (E17).
- “Que en todas las escuelas hicieran un día especial para que todos pintemos petroglifos, también se inventen una historia, leyenda o poesía, y que todos participen para conectarse con el arte y el legado” (E18).
- “Haría videos para TikTok mostrando los petroglifos, para dar a conocer la cultura y nuestro legado” (E20).
- “Que cada grado adopte una piedra y se convierta en su cuidador; seríamos los guardianes de la cultura.” (E22).

Todas estas expresiones evidencian una apropiación cultural activa, donde la preservación del legado se entiende como tarea compartida entre la escuela, la comunidad y las nuevas generaciones. La idea de preservar el legado y darlo a conocer hace que el estudiante proponga estrategias de educación patrimonial comunitario, recorridos guiados por ellos a los sitios donde se encuentran los petroglifos y protegerlos con pequeñas estructuras. Es de anotar que los talleres generaron conciencia por el orgullo identitario de Gallardo, convirtiendo al estudiante en un agente de saberes y narrativas regionales que fortalecen la memoria colectiva de estos símbolos sagrados.

Asimismo, el estudiante plantea una idea muy significativa que ayudaría a preservar la memoria de los petroglifos. La estrategia es vincularla con la educación artística; sería aún más importante, ya que el arte es un mediador transversal de saberes. Este tipo de actividades planteadas por el estudiante fortalece el sentido de pertenencia y una relación emocional por el patrimonio cultural de Gallardo, garantizando la preservación de los símbolos ancestrales de la región. También podemos ver ideas como el uso de plataformas digitales para difundir el patrimonio con una mirada contemporánea y ágil. Las redes sociales pueden ser aliadas en la preservación, si se usan para sensibilizar y educar, reflejando un compromiso innovador con la preservación del legado cultural. Por último, la propuesta del estudiante que cada grado “adopte” un petroglifo y se asuma como su cuidador es una estrategia que muestra un compromiso activo y comunitario con la preservación de los vestigios arqueológicos de la región de Gallardo.

La preservación se hizo visible en la manera en que los estudiantes de los colectivos artísticos pasaron de la emoción del descubrimiento de los vestigios arqueológicos a la acción más humana y empática que es la del cuidado; asimismo, reconociéndose como herederos y guardianes del patrimonio ancestral de Gallardo.

Categoría de análisis 3: desarrollo humano

La categoría “desarrollo humano” permitió reconocer cómo el arte rupestre fortaleció en los estudiantes sus capacidades emocionales, creativas y reflexivas, como también sus conocimientos, habilidades y actitudes frente a las actividades propuestas en los talleres, teniendo una transformación personal y colectiva. Las respuestas evidencian procesos de crecimiento interior, empatía, colaboración y respeto mutuo, elementos esenciales de las competencias socioemocionales, así como una constante exploración simbólica y estética reflejada en la creatividad y expresión; del mismo modo se muestra una conciencia crítica orientada hacia la valoración del territorio ancestral. En resumen, los relatos de los estudiantes muestran cómo el arte se convirtió en un medio para fortalecer su autoestima, fomentar el trabajo en equipo y construir una visión más sensible y comprometida con su entorno, consolidando así el desarrollo integral del ser.

Descriptor 1: competencias socioemocionales

En las competencias socioemocionales se evidenció un proceso de crecimiento humano en el que los niños aprendieron a reconocer sus emociones, compartir con otros y apoyarse mutuamente. Las actividades artísticas, centradas en el arte rupestre, sirvieron como un espacio de encuentro, donde la empatía, la solidaridad y la comunicación fueron el puente para crear vínculos de amistad y confianza. También se puede notar que, mediante la colaboración y el trabajo en equipo, los estudiantes desarrollaron la capacidad de expresar sentimientos, superar temores y disfrutar de los logros colectivos, consolidando una experiencia formativa que trascendió lo académico para convertirse en una vivencia emocional y significativa. Las respuestas de los estudiantes reflejan un alto nivel de integración emocional y social, lo que se evidencia a través de las siguientes expresiones naturales:

- "Él me ayudó a hacer el dibujo; le enseñé a pintar el dibujo con el color" (E1).
- "Me empezaron a regalar pedacitos de papel... con la ayuda de todos, fuimos un buen equipo, nos sentíamos bien todos, casi todo lo compartíamos" (E2).
- "Me hice con Karen, entre los dos trabajamos en equipo. Desde ahí tenemos una buena amistad y estar con ella siempre me daba seguridad" (E3).
- "Douglas me colaboró y después terminó mi papá colaborándonos. Ante todo, la amistad y la colaboración" (E5).
- "Unos me regalaron uno, y otros en otra clase me habían comprado varias micropuntas para el trabajo. Ahí hubo buena amistad; todos para uno y uno para todos" (E8).

Teniendo en cuenta lo anterior, se nota que las experiencias artísticas fortalecieron la confianza, la amistad, solidaridad, cooperación y sentido de grupo. Por ejemplo, cuando el estudiante en su comentario menciona un acto muy importante del ser humano que es el de "compartir conocimiento y habilidades". En este caso no se trata de terminar cómo se hace el dibujo, sino de aprender juntos, fomentando la empatía y la confianza. Vemos que las competencias socioemocionales son claves para generar una propuesta educativa fundamentada en el aprendizaje solidario o cooperativo. Al final lo más importante es la confianza y el compañerismo, la solidaridad y el apoyo colectivo entre el grupo. Los talleres ayudaron mucho a dar un sentido de empatía, colaboración y bienestar emocional.

Los talleres dejaron buenas relaciones con lazos duraderos, como también una seguridad emocional, fomentando la confianza y el apoyo mutuo, base esencial para el desarrollo humano.

La sensación de “no estar solo” es importante para fortalecer la autoestima. Se ven comentarios donde el papá y el amigo participan en un proceso de producción creativa, fortaleciendo los lazos afectivos y extendiéndolo al entorno familiar y social. Aquí hay una experiencia de ayuda intergeneracional y de pares. Destaco y valoro mucho el acto de generosidad y reciprocidad al compartir elementos para trabajar en los talleres, ya que fortaleció la amistad, el sentido de trabajo en equipo, el espíritu de la solidaridad. Estos talleres de arte rupestre fueron un camino para ir construyendo comunidad, capital social, cooperación y bienestar colectivo y, al mismo tiempo, promoviendo identidad cultural a través de la colaboración. Las emociones también fueron un componente esencial; los participantes recordaron:

- "Hubo momentos donde me sentí un poco con miedo. Pero usted, Profe, me indicó la manera de mezclar adecuadamente los colores" (E9).
- "Me sentí un poco triste. Mis compañeros me fueron regalando pedacitos y pude cuadrar mi petroglifo. Me gustó mucho que trabajamos en equipo" (E13).
- "Me dio alegría ver de cerca todos esos petroglifos" (E14).
- "No sabía cómo comenzar. Pensé que mis compañeros se iban a reír. Pero cuando yo estaba leyendo mi poesía mis compañeros no se burlaron. Al final me hicieron aplausos y me sentí orgulloso de mi poesía" (E15).

De este modo se refleja que la superación al miedo y el reconocimiento ante los compañeros son un soporte emocional que vincula la resiliencia y la empatía. Por ejemplo, el estudiante describe cómo superó el miedo y cómo el docente intervino en ese momento, logrando crear un petroglifo. El docente no solo está para resolver dudas, sino para brindar seguridad al estudiante teniendo un acompañamiento más empático, logrando que sean autónomos y capaces de sobreponerse a las dificultades. Esta experiencia refleja que se puede transformar el miedo en un logro personal y que el arte rupestre fomenta la confianza y el vínculo emocional con el patrimonio ancestral. También podemos ver cómo la tristeza inicial del estudiante se transformó en satisfacción y alegría, gracias al apoyo grupal reflejando competencias socioemocionales como la resiliencia y la colaboración. Asimismo, ver los petroglifos de cerca hace que el estudiante sienta esa conexión espiritual con su historia y sienta orgullo por el legado ancestral. Esa experiencia hace que el aprendizaje sea más especial y significativo.

Este análisis del descriptor de competencias socioemocionales revela que los talleres fortalecieron la empatía, colaboración, comunicación y la autorregulación emocional de los

estudiantes, permitiéndoles reconocerse como parte de un grupo unido por el respeto, amistad, amor y afecto, desarrollando habilidades para la sana convivencia, base para expresar emociones y confiar en el otro.

Descriptor 2: creatividad y expresión

El descriptor “creatividad y expresión” evidencia cómo, a través del arte rupestre, los estudiantes desarrollaron la capacidad de imaginar, transformar y comunicar ideas desde su mundo interior. Las actividades artísticas se convirtieron en un espacio de libertad simbólica donde cada participante exploró nuevas formas de representación, mezclando elementos del entorno natural con significados ancestrales. La creatividad aquí se entiende como un proceso vital de exploración emocional y cultural que impulsa el pensamiento divergente, la innovación y la expresión auténtica del ser. Las respuestas de los estudiantes reflejan una imaginación desbordante, libre de juicios y abierta a la experimentación, ejemplos como:

- "Hice fue un árbol con patas de sapo y la cara era un espiral" (E1).
- "Lo mío fue un pulpo, pero con el cuerpo de un mono y la cola de serpiente" (E2).
- "Hice una piedra y le puse patas de araña y en la mitad le hice el espiral de la vida. Lo pinté con crayola y le eché un chispiado de marcador" (E4).
- "Hice un círculo, el cuerpo de una iguana y la cola terminaba en triángulos" (E6).

Estos testimonios permiten reconocer la creatividad como una herramienta que potenció la libertad expresiva y el pensamiento imaginativo, evidenciando un aprendizaje sensible donde el arte fue el canal para la exploración simbólica y emocional. Por ejemplo, si profundizamos en los comentarios, se muestra una combinación imaginativa increíble para mezclar cosas de la naturaleza con los símbolos ancestrales de la región, evidenciando en el estudiante la capacidad de imaginar y conectar el pasado con ideas propias, fortaleciendo el desarrollo humano, dándole sentido personal a lo aprendido y explorado. El estudiante expresa su identidad cultural propia y creativa a través del arte rupestre. Se nota que hay un poder de creatividad amplio o infinito que poseen los estudiantes al crear un ser imposible de imaginar para algunas personas. Apoyarse en técnicas artísticas y símbolos ancestrales demuestra una profunda capacidad de invención, integrando lo aprendido del arte rupestre con su propia invención. En este momento reflexivo los estudiantes expresaron sentimientos de orgullo, alegría y reconocimiento en frases como:

- "Yo me sentí importante, yo sabía que nuestros trabajos eran buenos, yo estaba orgulloso, todos nos felicitaban" (E9).
- "Uno siente que el arte tiene valor; se siente bonito y también importante" (E10).
- "Me dijo que era muy inteligente y eso me gustó mucho, que ella me reconociera" (E12).
- "Yo me sentí escuchado, y que me ponían cuidado a lo que me inventaba" (E15).
- "Uno se siente un creador de petroglifos, con símbolos y marañacos, que yo los entendía" (E16).

Analizando estos comentarios se nota el sentimiento de importancia y orgullo que refleja el estudiante al mostrar su trabajo a los compañeros y demás personas. Esto refleja que los talleres en grupo sirvieron para el fortalecimiento de la autoestima, una competencia socioemocional vinculada a la expresión creativa, ayudando a la confianza en su capacidad artística. También comprenden que el arte no es solo una simple decoración, sino algo valioso que va más allá de lo material o superficial mostrando la importancia del arte rupestre, porque crear petroglifos propios es un acto de conexión profunda con el legado cultural. Esto ayudó al fortalecimiento de su autoestima y del vínculo emocional con los vestigios arqueológicos de la región, demostrando que el arte simbólico ancestral es identidad, historia y emoción. Asimismo, el reconocimiento individual genera motivación y refuerza la autoestima. Podemos decir que el reconocimiento externo crea una satisfacción y una confianza en sus trabajos artísticos sobre el arte rupestre. A veces, una simple frase basta para que el estudiante confíe en sus capacidades. Por ejemplo, el sentimiento de ser escuchado y valorado ayuda a la autoestima y a la confianza. El impacto de los talleres trascendió lo técnico y artístico, transformando la manera en que los estudiantes perciben el mundo; algunos reconocen una nueva mirada simbólica y lo notamos en expresiones como:

- "Todo tiene algún símbolo. Para mí todos los círculos pueden ser puertas a otros mundos" (E17)
- "Cualquier rayón que encuentro... imagino que puede ser un río, una serpiente, un camino... quiero descifrarlo todo" (E18).
- "Las iguanas, los guardianes de la vida y la fertilidad, para mí no son animales normales, son animales sagrados" (E19).
- "Pienso en los espíritus del agua, del monte, de las piedras, y todo lo veo con respeto y admiración. Es otra forma de pensar" (E22).

En este sentido la creatividad no solo potencia la creatividad artística, sino también una forma amplia de interpretar la vida del territorio. En este caso el estudiante tiene una percepción increíblemente profunda ya que refleja una imaginación enriquecida por el arte rupestre de la región

del sur del Huila, donde interpreta los símbolos como portales hacia lo desconocido, capacidad para reinterpretar elementos ancestrales, ya que todo fue significativo para él. La imaginación aquí abre caminos para entender el mundo desde múltiples puntos de vista. Por ejemplo, el estudiante adquirió una imaginación transformada gracias a los talleres, donde busca descifrar el arte rupestre como un lenguaje vivo y tangible dando respuestas a estos significados ocultos y buscando mensajes que una persona del común podría pasar por alto. Esta respuesta del estudiante evidencia la creatividad y la expresión al conectar el entorno con símbolos ancestrales. Finalizando esta idea, el estudiante incorpora una mirada espiritual hacia la naturaleza y su conexión con los símbolos, recuperando el respeto que nuestros ancestros sentían por los elementos sagrados. Aquí se revela una conexión profunda entre creatividad, territorio y memoria.

En síntesis, el descriptor de “creatividad y expresión” muestra cómo los talleres posibilitaron que los niños exploraran nuevas formas de pensar, sentir y crear; todo a través del arte rupestre, donde los estudiantes se apropiaron del lenguaje simbólico ancestral para construir sus propias representaciones del mundo, integrando fantasía, emoción y conocimiento cultural.

Descriptor 3: conciencia crítica

El desarrollo de la conciencia crítica en los talleres permitió que los estudiantes reflexionaran sobre su papel como cuidadores y promotores del patrimonio cultural de los vestigios arqueológicos del municipio de Suaza, en especial del centro poblado Gallardo. Asimismo, emergió una comprensión más profunda de la relación entre el arte rupestre y la identidad local, donde los estudiantes comenzaron a cuestionarse cómo sus acciones influyen en la preservación de la memoria ancestral, reconociéndose como actores activos en la transformación cultural y en la construcción de una conciencia colectiva que valora y protege lo propio. Las voces de los estudiantes revelan una reflexión activa sobre el papel que cada uno puede desempeñar en el cuidado de la cultura local. Vemos expresiones como:

- "Limpiaría los lugares donde están las piedras y también pongo avisos" (E1).
- "Yo haría talleres para que no se pierdan sus enseñanzas y... también lo de la cultura y las piedras" (E2).
- "Mejor se hacen volantes, fotos de los petroglifos y hacemos una explicación. Así la gente aprende a cuidar la cultura" (E5).
- "Hagamos grupos y llevamos a las personas a conocer, como los guías de San Agustín" (E7).

En conjunto, estas respuestas reflejan una conciencia crítica en proceso de maduración, donde el reconocimiento de la problemática se convierte en un punto de partida para la acción educativa y la transformación social. Vemos cómo el estudiante pasa de la reflexión a la acción; reconociendo los petroglifos como “historia de todos” mostrando una conciencia crítica y un compromiso con la memoria colectiva y la preservación ancestral. Asimismo, la idea de realizar talleres para difundir el conocimiento sobre los petroglifos muestra una conciencia crítica sobre la necesidad de educar a la comunidad para evitar la pérdida ancestral, ya que el estudiante identificó el desinterés por el patrimonio cultural. También se propone una estrategia de solución práctica para combatir la indiferencia cultural, que es la de difusión, para sensibilizar a la comunidad. El estudiante muestra creatividad y conciencia crítica, creyendo que preservar la cultura también implica comunicar su valor y respeto. Otra idea maravillosa es la propuesta de ser guías patrimoniales; suena inspiradora, solo con el hecho de convertirse en “guardianes del patrimonio” o “vigías culturales” llevando a la comunidad a conocer el legado patrimonial y sus símbolos. El estudiante siente como suyo el territorio y un orgullo por la cultura gallarduna. Vemos una conciencia crítica que conecta el patrimonio y la necesidad de educar activamente en cultura. Asimismo, emergen otras reflexiones más creativas que muestran cómo los niños entienden el arte como una herramienta de cambio:

- "Me gustaría hacer murales en Gallardo... que la gente se sienta orgullosa" (E8).
- "Me gustaría hacer muchas exposiciones... y todas las gentes aprendan esta historia" (E9).
- "Los petroglifos nos enseñaron a ver todo diferente... que los viejos del pueblo participen contando cosas" (E11).
- "Que haya un día para celebrar el día del petroglifo recordar puede convertirse en cuidar o respetar" (E15).

Estas respuestas que dan los estudiantes confirman que los talleres despertaron una conciencia artística y ética, capaz de identificar el valor del arte rupestre como un lenguaje educativo que impulsa la participación y el fortalecimiento de los lazos comunitarios. Una de las ideas que confirma lo dicho es que el estudiante propone murales para fomentar el orgullo comunitario, pensamiento crítico que busca transformar la percepción de la comunidad con base en los petroglifos de la región, visualizando la historia ancestral, haciendo una conexión patrimonio – comunidad. Es de anotar que el estudiante lleva en su pensamiento la sensación de orgullo y felicidad de nuestra exposición final, donde fuimos el centro de atención de algo no visto en el

sector, ya que entendió el valor de difundir el conocimiento del legado cultural de Gallardo y del Huila. Con base en el arte rupestre, estas exposiciones son espacios para educar y sensibilizar, despertando el interés por las raíces culturales ya dichas.

Otras de las ideas propuestas por ellos es reconocer el valor de la memoria oral y la estrategia de incluir a los mayores (adultos mayores), es decir la participación generacional en el diálogo cultural, que es vital para preservar las historias y la memoria ancestral, como el de crear un día memorable a los petroglifos que fortalece la identidad individual y colectiva con base en la cultura. En sí, la idea del estudiante de un “día del petroglifo” manifiesta una conciencia crítica sobre la necesidad de visibilizar el patrimonio para fomentar su cuidado, el respeto y amor hacia el legado ancestral. En este orden de ideas, los estudiantes revelan un pensamiento colectivo que asocia el valor del pasado con la acción cultural; por ejemplo, ellos propusieron:

- "Llevar todas las piedras a un gran campo y hacemos un parque arqueológico. Así todos conocerían más" (E18).
- "Toda la gente de Gallardo en la puerta haga un petroglifo y que escriba el significado; hablar todos lo mismo que aprendimos"(E19).
- "Cada piedra tenga un cuidador y la quiera; eso sería respeto a los indígenas" (E20).

De esta manera las voces de los niños demuestran que la conciencia crítica no solo implica reflexionar sobre el pasado, sino también actuar para preservarlo, convirtiendo la educación artística en una práctica viva de memoria y compromiso cultural. Por ejemplo, analizando la propuesta del estudiante de crear un parque arqueológico, refleja una conciencia crítica sobre la inaccesibilidad de los petroglifos de la región y la necesidad de centralizarlos en algún sitio clave para su difusión. El estudiante identifica la infraestructura cultural como una solución al abandono. También otra idea significativa es de asignar “cuidadores”, es decir “los guardianes de los petroglifos”; refleja una conciencia crítica sobre el abandono del arte rupestre y la necesidad de responsabilidad individual para su preservación. El estudiante reconoce el valor del legado ancestral.

El descriptor “conciencia crítica” evidencia que los estudiantes de los colectivos artísticos desarrollaron una visión reflexiva y participativa sobre la importancia de cuidar, enseñar y valorar el legado ancestral de los pueblos originarios del territorio suaceño y del Huila. Sus respuestas fueron importantes y significativas, ya que revelan un sentido de responsabilidad social, ecológica

y cultural, en el que reconocen que la preservación del patrimonio es una tarea compartida entre generaciones.

Categoría de análisis 4: lo artístico

La categoría de “lo artístico” reúne las experiencias sensibles, creativas y colectivas vividas por los estudiantes durante los talleres sobre arte rupestre, en los que el arte se transformó en un medio de expresión, comunicación y conexión con la memoria ancestral del territorio. A través de sus creaciones, los niños y niñas exploraron emociones, técnicas, símbolos y significados que les permitieron comprender el arte como un lenguaje propio y una forma de identidad cultural. Aquí se evidencian la alegría de crear, la exploración de materiales, la lectura simbólica de los petroglifos, el acompañamiento del maestro y la fuerza del trabajo en equipo como elementos que fortalecen el aprendizaje artístico y el sentido de pertenencia hacia la cultura suaceña.

Descriptor 1: expresión estética

La “expresión estética” en los talleres de arte rupestre permitió que los estudiantes descubran la belleza y el sentido que habita en cada creación. A través del uso del color, las formas y las emociones, es de anotar que los niños y niñas encontraron en el arte una manera de reflejar su mundo interior y su vínculo con la naturaleza y la cultura local. En las palabras de los estudiantes se percibe que la estética no se limita a lo visual, sino que se convierte en una forma de sentir, interpretar y rendir un homenaje a los símbolos ancestrales que habitan en su territorio suaceño y del Huila. Se evidencia que los estudiantes experimentaron una profunda conexión emocional con sus creaciones, manifestando alegría, orgullo y admiración por el resultado final, lo que se puede evidenciar en algunas expresiones naturales:

- “Me sentí bien, parecía que tenía algo de vida y los colores que le eché fueron muy bacanos” (E1).
- “Me gustó mucho... porque para mí es un guardián de la vida y del mundo de aquí de Gallardo” (E3).
- “Me gusto como quedó porque uno sabe que es un animal espiritual y es de respeto” (E5).
- “La serpiente cuida el agua, y yo la pinté con muchos colores... todo lo que hemos hecho es honrando la cultura” (E6).

Las respuestas de los estudiantes revelan que el valor estético no radica solo en la apariencia, sino en el sentimiento, el respeto y la identidad que el arte despierta. Por ejemplo, expresa cómo su trabajo artístico le creó la sensación de bienestar, vitalidad y plenitud; es decir, hizo una conexión profunda con el proceso creativo vinculado al patrimonio cultural. Por otro lado, los estudiantes evocan la idea de los guardianes a los petroglifos y la cosmovisión de los pueblos de la región. Esto se ve en el reconocimiento que hace el estudiante a su dibujo como un animal espiritual y expresa la apropiación simbólica cultural. La expresión estética de su obra refuerza los valores de respeto hacia la naturaleza como algo sagrado. Sin duda, la expresión estética vinculó la apropiación del conocimiento cultural, combinando la creatividad al pintar de muchos colores, con un homenaje consciente al patrimonio ancestral. Los estudiantes describieron con detalle sus decisiones estéticas al momento de crear, revelando una exploración libre, pero también guiada por significados simbólicos, por ejemplo:

- “En mi caso hice el que parecía el planeta y las trece lunas; los colores que escogí fueron los de la bandera de Colombia” (E7).
- “Fondo negro para darle la sensación de la noche” (E9).
- “Colores azul porque ellos querían el cielo” (E10).

El proceso creativo de los estudiantes revela una estética que une la exploración técnica con la sensibilidad espiritual, donde cada color adquiere un valor emocional y cultural. Por ejemplo, la elección de pintar con los colores de Colombia expresa un profundo orgullo cultural y amor por su tierra, fusionando lo ancestral con lo nacional.

Asimismo, en el caso cuando el joven muestra una decisión estética original que conecta el arte rupestre con la atmosfera celestial, un acto muy simbólico y emocional, entendimiento intuitivo que tiene de visualizar el tiempo y el cosmos, que personifica el misterio y la espiritualidad en muchas culturas. También la decisión que el estudiante toma al pintar el firmamento de azul representa el conocimiento por la trascendencia y conexión cósmica que tenían los antiguos pobladores de la región. En esto veo una empatía por lo histórico, por el respeto y las creencias ancestrales. Las respuestas muestran que la expresión estética fue una experiencia profundamente significativa, en la que los estudiantes no solo apreciaron la belleza visual de sus obras, sino también su valor simbólico, espiritual y cultural de los pueblos originarios de la región.

Descriptor 2: técnicas de creación

El aprendizaje artístico en los talleres se expresó a través del descubrimiento de diversas técnicas que permitieron a los estudiantes de los colectivos artísticos explorar nuevas formas de crear, mezclar materiales y experimentar con texturas y colores. Las técnicas de creación se transformaron en un espacio de libertad, donde el error dejó de ser un obstáculo para volverse aprendizaje, y la curiosidad permitió comprender que el arte puede realizarse con cualquier material desde una hoja hasta una piedra. También se observó cómo los niños y niñas fueron reconociendo el valor del hacer, del intentar y del sentir, mientras transformaban materiales cotidianos en expresiones simbólicas cargadas de significado. Se evidencia una conexión directa entre el disfrute y el descubrimiento técnico; ejemplo:

- “Para mí fue la dactilopintura; pinté varios petroglifos así” (E1).
- “Fue el chispeado; le da algo diferente, es como lluvia de colores” (E2).
- “El puntillismo; es difícil porque hay que tener paciencia” (E5).
- “La degradación con color o pintura, de blanco a negro” (E6).
- “Trabajamos con materiales de cualquier cosa, ramitas, hojas, a pegarle cosas que uno viera” (E8).

Los estudiantes destacan la dactilopintura, el chispeado, el puntillismo, el degradado y el uso de materiales naturales como experiencias significativas en las técnicas aprendidas. En este orden de ideas, podemos decir que el estudiante evidencia que la técnica utilizada es agradable y le da un efecto de espontaneidad visual a su creación, promoviendo la apropiación cultural a través de técnicas creativas nunca antes vistas por ellos. Se puede hacer una semejanza cuando hablan del puntillismo, ya que esta técnica conecta al estudiante con el valor del tiempo y la atención, paciencia y autocontrol, semejante a las prácticas de nuestros pueblos indígenas a la hora de producir arte rupestre con técnicas que requerían paciencia y que fomentaban un vínculo con la creatividad y lo cultural.

Estas voces de los estudiantes que pertenecieron a los colectivos artísticos nos enseñan que las técnicas que aprendieron se vivieron no solo como procedimientos, sino como formas de expresión personal y colectiva, donde cada trazo y textura aportó una emoción distinta. Así, la experimentación fue tan importante como el resultado final, reforzando la idea de que el arte se aprende haciéndolo y sintiéndolo. Se percibe un aprendizaje basado en la exploración de materiales y en la imaginación como guía creativa, por ejemplo:

- “Hicimos carteleras y no usamos pinceles; se pintó con el dedo, la mano, los pies” (E10).
- “Cerramos los ojos, escuchamos música, dibujamos lo que sentíamos; uno puede imaginar cosas” (E12).
- “Buscar plantas y verduras que puedan crear color” (E14).
- “Tallar en rocas los petroglifos con responsabilidad” (E15).

Las voces de los estudiantes reflejan un proceso educativo donde el hacer artístico no depende solo de los recursos, sino que va ligado a la emoción, la exploración y a la conciencia cultural. Uno de estos ejemplos fue la experiencia del estudiante de pintar con manos y pies, evidenciando un aprendizaje significativo táctil; conectando con los métodos ancestrales del arte rupestre. También demostraron una metodología y estrategia de creación desde la autobservación y reflexión, centrado en percepciones y experiencias sensoriales, en donde la música activa recuerdos y emociones que se trasladan al dibujo de símbolos ancestrales. Expresan así sus pensamientos, sentimientos y experiencias, que surgen de los propios sentidos, ante un estímulo o situación, en este caso sería evocar lo cultural.

La búsqueda de pigmentos naturales en la región conecta la experiencia educativa de los colectivos artísticos con la ancestralidad propia de los pueblos indígenas del sur del Huila y el uso consciente de los recursos naturales. Este tipo de experiencia rescata saberes tradicionales y promueve una educación artística natural. Por último, la experiencia del estudiante de tallar en piedras replica las técnicas originales del arte rupestre y vincula a los estudiantes con los procesos de creación de arte rupestre del pasado. Esta práctica integra un aprendizaje significativo, histórico, técnico, simbólico y de responsabilidad, ofreciendo la sensación de sentirse parte de una tradición milenaria de su región. En conclusión, las técnicas de creación evidenciaron que los talleres artísticos fueron un espacio para aprender haciendo, donde cada estudiante descubrió su propia manera de crear y expresarse. Desde la dactilopintura hasta el tallado en piedra, cada técnica despertó curiosidad, paciencia y sentido estético.

Descriptor 3: interpretación simbólica

La “interpretación simbólica” en los talleres permitió a los estudiantes de los colectivos artísticos ir más allá de la simple observación de las figuras rupestres. El propósito consistió en que, mediante la imaginación, el recuerdo, la emoción y el conocimiento, los estudiantes encontraran sentido en los símbolos, descubriendo en ellos mensajes de la vida y la historia de su

territorio. Aquí se evidencia cómo el arte se convierte en un lenguaje del alma, donde cada figura adquiere un significado personal y colectivo, en diálogo con los saberes ancestrales y los pensamientos del presente. En las respuestas se intuye que las figuras de los petroglifos avivaron en los estudiantes una profunda conexión con el misterio y la espiritualidad de los vestigios arqueológicos. Por ejemplo, algunos imaginaban que representaban actos sagrados:

- “Yo pensé que estaba adorando al sol, la luna o las estrellas... seguro estaba pidiendo algo a los dioses” (E1).
- “Esa figura se parecía como un nacimiento de un niño... pensé que era un guardián o una partera” (E3).
- “Yo pensé en el río de Suaza, o la quebrada... o el río Magdalena” (E4).
- “Al principio pensé que eran planetas... dijimos que era como los meses de embarazo... yo dije que era el niño o el feto” (E5).
- “Era una cruz... pensé que seguro eran los puntos del sur, el norte, el oriente... para orientarse” (E8).

Estas miradas muestran cómo los estudiantes hicieron suyos los símbolos, creando sentidos personales que dialogan con la cosmovisión ancestral. La imaginación infantil convierte el arte en un puente de historias donde se encuentran la espiritualidad, la naturaleza y la memoria cultural. Por ejemplo, en la respuesta del estudiante E1 demuestra la capacidad para imaginar historias fantásticas, simbólicas y significativas, donde se permite interpretar tradiciones culturales que trascienden en el tiempo. El estudiante también interpreta un símbolo con afecto a la sensibilidad en el momento del nacimiento de un ser humano; hace una conexión con este símbolo artístico cuyo creador pretende historiar la vida y colectividad cultural. La interpretación de un símbolo rupestre puede ser muy amplia. Más cuando el estudiante tiene imaginación fantástica, donde conecta su sentir con lo observado y, posteriormente, lo encaja en sus creaciones culturales. Esto demuestra la importancia de fomentar los talleres artísticos para promover la apropiación cultural simbólica. También se aprecia que los estudiantes atribuyeron a sus creaciones conceptos y significados relacionados con la vida, la protección, la naturaleza y la energía; en sus voces podemos encontrar:

- “La rana. Para mí es como el renacer” (E9).
- “El mono, según lo que sé, es la conexión con nosotros los humanos” (E11).
- “La tortuga representa la vida, símbolo sagrado, de protección” (E12).

- “La máscara del oso, también la protección, por la conexión con la naturaleza” (E14).
- “La flor representa un embarazo... todo tiene algo que decir” (E16).

A partir de estos comentarios de los estudiantes, podemos decir que los dibujos se transforman en cosmovisiones simbólicas del vínculo con el contexto, y que cada figura seleccionada no solo representa un objeto, sino una forma de entender el mundo desde el respeto y lo espiritual. Por ejemplo, el estudiante, en su expresión: “para mí es como renacer”, hace mención a la transformación de la vida, a lo sensible de su ser con respecto al nacer. Los estudiantes muestran de manera espontánea valores de protección y cuidado por la vida y lo expresan en sus narraciones, plasmado en los símbolos rupestres. Evidencian la sensibilidad hacia el patrimonio cultural, hacia lo sublime de la existencia. De ahí que el estudiante le asigne significados culturales universales profundos y llenos de ternura. En este sentido podemos ver comentarios o respuestas que reflejan orgullos y pertenencia cultural, ya que imaginan que sus obras pueden hablar por ellos y por su territorio:

- “Que somos pequeños... pero respetamos los petroglifos y nos gusta nuestra cultura” (E18).
- “Aquí hay arte, y amamos nuestras piedras, tenemos cultura” (E19).
- “El arte combinado con los petroglifos habla solo... se hace una cosa mágica y se siente amor” (E21).
- “Que aquí hubo unión por algo que vale la pena; nos divertimos y conocimos” (E23).
- “Aquí amamos el arte y respetamos la cultura... uno sentirse orgulloso” (E24).

Se observa en estas respuestas significativas que los estudiantes entienden que su producción artística puede trascender el tiempo y convertirse en testimonio de amor por la cultura y la tierra. Teniendo en cuenta esta idea, la interpretación simbólica se puede ampliar hacia una conciencia de que crear también es preservar y comunicar identidad. En pocas palabras, sus obras se vuelven mensajes visuales que dialogan entre el pasado ancestral y el futuro de su comunidad. También es importante e interesante resaltar las declaraciones del estudiante donde manifestó el respeto y cuidado por su cultura y su legado de petroglifos existentes en la región de Gallardo, Suaza. Es una conexión emocional por su identidad local y amor por su cultura, reflejando el sentido de pertenecer a una región que es culturalmente rica en arte rupestre. La expresión: “unión” hace referencia al sentido de pertenencia por la cultura y el arte de una región; es la declaración del estudiante; sentido que se fortalece en cada aprendizaje, en el colectivo y trabajo cooperativo, porque todo lo que se experimenta con sentimiento, amor y pasión vale la pena.

Este descriptor demuestra que el arte fue vivido con amor, respeto y pasión y como una experiencia de significación profunda. Los estudiantes no solo observaron o replicaron formas, sino que interpretaron, imaginaron y resignificaron los símbolos ancestrales, conectándolos con su propia vida y con el territorio que habitan.

Descriptor 4: mediación pedagógica

La “mediación pedagógica” fue un eje base y fundamental en el desarrollo de los talleres y en el trabajo de esta sistematización, ya que permitió que los estudiantes se acercaran al arte rupestre no solo como espectadores, sino como intérpretes activos de un sentido cultural y simbólico. Esto también se dio gracias al acompañamiento del docente, las explicaciones, orientaciones, las experiencias en campo y las actividades creativas, para que los estudiantes construyeran aprendizajes significativos, para que se conectaran con el conocimiento ancestral y con sus propias vivencias. Se evidencia cómo la pedagogía se convirtió en un puente entre el saber antiguo y la comprensión actual, despertando curiosidad, respeto y amor por el patrimonio cultural de Suaza y del Huila. Las respuestas de los estudiantes muestran que la enseñanza del arte rupestre fue vivida como una experiencia multisensorial, donde la observación, explicaciones, la práctica y el contacto directo con los petroglifos fueron esenciales; en este caso los estudiantes recuerdan:

- “Lo de los videos profe... ya uno dice no son piedras sino mensajes... ‘miren este símbolo, ¿qué significa? ¿ustedes que piensan?’” (E1).
- “Diapositivas... que el círculo era la vida... el espiral podía ser el tiempo... ver los símbolos, uno aprende y que a todo eso hay que tenerle mucho respeto” (E2).
- “El día que vino el profe de Pitalito nos mostró fotos, videos... y si entiendes que esas piedras están hace millones de años... fue muy chévere” (E3).
- “San Agustín... fuimos al museo y vimos las estatuas... el profe dijo que le hiciéramos preguntas... ahí entendí muchas cosas” (E6).
- “Pintar el primer cuadro... nos mostró cuadros... el último ya tenía un petroglifo... nos explicó el significado... polvito mágico, brillantina... todos nos entusiasmamos” (E7).
- “Ir a buscar los petroglifos en Gallardo... verlos y tocarlos... me enseñó a entender las cosas que tienen los petroglifos aquí en el Huila y el mundo” (E8).

Esto demuestra que la mediación pedagógica en el grupo de colectivos artísticos fue más que explicar contenidos: fue crear experiencias vivas, donde el conocimiento se construyó desde

la emoción, la curiosidad y la participación activa con el contexto. Por ejemplo, el estudiante resalta el impacto de los recursos audiovisuales como mediación pedagógica para transformar la percepción del arte rupestre. La pregunta abierta del profesor fomentó la reflexión crítica. La utilización de diapositivas fue una estrategia en los talleres que facilitó un aprendizaje visual que permitió explicar los significados de círculos y espirales, conceptos simbólicos ancestrales; mediación pedagógica efectiva que conectó con los símbolos del arte rupestre, fomentando respeto y comprensión cultural.

Asimismo, la visita del profesor de Pitalito, experto en arte rupestre de la región del Huila, quien llevó fotos y videos, ayudó al estudiante a comprender la antigüedad y el valor del arte rupestre, generando entusiasmo y conexión cultural a través de sus vivencias culturales. También la actividad de visitar el museo de San Agustín, el parque arqueológico y la invitación a hacer preguntas manifiestan una mediación pedagógica que fomenta un aprendizaje activo y reflexivo; es decir, la curiosidad y la comprensión crítica del arte rupestre. La idea de ir a visitar y buscar nuevos petroglifos en Gallardo avivó la curiosidad; y el ir hasta allá y tocar las piedras y situarse en el lugar donde fueron creadas, el estudiante desarrolló un sentido de pertenencia y una conciencia global sobre el valor universal del patrimonio cultural del Huila, conectándose físicamente con el legado ancestral, teniendo un aprendizaje significativo a través de su vivencia.

Se evidencia que la mediación no solo transmitió información, sino que transformó la manera en que los estudiantes comprendieron el valor espiritual y simbólico del arte rupestre con algunas ideas o conceptos que aprendieron:

- “El guía en el parque arqueológico dijo: estas estatuas y petroglifos que están aquí es para comunicarse con los espíritus” (E9).
- “La iguana, el mono, el águila son sagrados y que tiene fuerza del más allá, espiritual y de los dioses” (E10).
- “Una serpiente podía significar la fuerza o la energía que fluye por la tierra o el agua” (E11).
- “Una señora de un cabildo dijo que algunas figuras podían ser chamanes o brujos que conectaban a los mundos” (E13).

Estas experiencias y voces de los estudiantes muestran que la mediación pedagógica fue también una mediación afectiva, donde el diálogo entre generaciones, saberes y emociones permitió que los estudiantes comprendieran que el arte es un mensaje vivo y una forma de conexión con el pasado. También el estudiante entendió que los símbolos ancestrales, como estatuas y

petroglifos, actúan como puente entre lo humano, lo divino y lo espiritual. El comentario del guía permitió que el estudiante resignificara los conceptos previos que tenían de los petroglifos, para entenderlos ahora como espacios de rituales y no solo como objetos estéticos sin ningún fundamento. Otro punto importante es la idea que adquirió el estudiante con base en los animales en el arte rupestre fue significativa, y percibirlos como figuras totémicas de aquellas culturas o pueblos ya idos. Los testimonios resaltan la cercanía, el respeto y la escucha del docente como elementos centrales del proceso:

- “Usted dijo: ‘lo que se haga con amor y con la intención se vuelve mágico para los ojos de las personas que vean su arte ancestral’... hicimos el trabajo final y quedó todo melísimo” (E16).
- “Lo mejor de todo fue que el profesor se volvió un amigo más; nos escuchaba y tomaba en cuenta lo que uno le dijera” (E17).
- “Hacer los dibujos de los símbolos y pintarlos con los colores; aprender las técnicas, son buenas e importantes” (E22).
- “Haber terminado el cuadro con pintura; lo que pinté e hice, sé lo que representa” (E23).
- “Haber trabajado con ustedes y el profe; aprender sobre nuestra historia y hacer las cosas con amor y respeto a todo” (E24).

Se evidencia en estas respuestas que el rol docente trascendió la enseñanza técnica para convertirse en una guía emocional y cultural, donde el arte se vivió como experiencia de identidad y comunidad. Así, la mediación pedagógica se consolidó como una herramienta que unió el conocimiento con el afecto y la memoria compartida entre los diversos personajes que participaron en la sistematización. Las reflexiones que se hicieron sobre el amor y la intención en el arte transformaron la percepción del estudiante y lo conectó con la magia y el valor del arte rupestre, conexión emocional con el patrimonio y catalizador de identidad y pertenencia. Asimismo, la percepción del estudiante con base en el profesor como un amigo que escucha, que entiende y enseña con amor, refleja una mediación pedagógica basada en la empatía y el diálogo; una relación que fortaleció la confianza del estudiante para aprender sobre el arte rupestre y haberles enseñado, a los estudiantes, técnicas para dibujar y pintar símbolos. Esto muestra una mediación pedagógica que combinó creatividad y la imaginación con aprendizaje cultural, permitiendo al estudiante valorar el arte rupestre

La culminación del cuadro para exposición ayudó con la comprensión del significado y la apropiación de los símbolos culturales ancestrales, reflejando una mediación pedagógica que

permitió a los estudiantes conectar con su creación y réplicas del arte rupestre de Gallardo y la región, fortaleciendo su identidad cultural. El comentario sobre la experiencia de trabajar con el profesor y aprender con amor y respeto sobre el arte rupestre y la cultura ancestral demuestra que la mediación pedagógica fomentó una profunda conexión emocional y espiritual significativa con el arte rupestre y la historia de los pueblos indígenas de la región, en especial los petroglifos.

La mediación pedagógica evidencia que la enseñanza del arte rupestre se construyó desde el encuentro entre el saber, la emoción y la experiencia. Los estudiantes reconocieron al profesor como un mediador entre el pasado y el presente, entre la historia y la creación. Las visitas, los videos, las explicaciones y las actividades artísticas fueron caminos para descubrir que el arte no solo se aprende, sino que se vive.

Descriptor 5: producción colectiva

La producción colectiva, dentro de los talleres de arte rupestre, se consolidó como un espacio donde la creación compartida permitió descubrir talentos, aprender del otro y fortalecer los lazos entre compañeros. El arte, más allá de ser una actividad individual, se convirtió en un proceso de cooperación, diálogo y reconocimiento mutuo, donde cada estudiante aportó algo único para construir una obra común que reflejara la identidad cultural del grupo y del territorio.

Los estudiantes manifestaron que el trabajo colaborativo fue una oportunidad para aprender del otro y valorar las diferencias. Vemos expresiones como:

- “Aprendí a compartir y que todos tenemos ideas distintas... que le dan ideas para uno hacer los trabajos” (E1).
- “Que hay muchos buenos talentos para la pintura; por su paciencia y estar con nosotros apoyándonos cuando no sabíamos nada” (E2).
- “Aprendí que no hay que discriminar” (E3).
- “Aprendimos a valorar todo y a respetar las cosas de la cultura” (E4).
- “Aprende a que no debemos de tener miedo a equivocarnos... podemos utilizar ese error para hacer algo mejor” (E5).
- “Aprendimos a que las piedras son arte; si les damos pintura queda aún más bello, y que el arte no tiene precio” (E6).

Con respecto a estas respuestas se analiza que los estudiantes revelan que la producción colectiva fue una experiencia transformadora, donde el aprendizaje no solo fue técnico, sino

profundamente humano y comunitario. Se puede afirmar que el estudiante comprendió que toda expresión cultural siempre merecerá respeto y cuidado. Esto evidencia que el vínculo patrimonial fue profundo y significativo. Asimismo, los niños y niñas hacen un reconocimiento a la diversidad en cuestiones creativas y valoran el acompañamiento del docente como fuente y guía en el proyecto de construcción de identidad a través del arte rupestre. Es importante resaltar la solidaridad de pares en el marco de la producción colectiva, la paciencia y la disposición; uno de los muchos pilares en este proceso creativo. Recuerdo una consigna que siempre les dije: *no teman a equivocarse pintando; y si tienen un error, de ahí puede salir algo maravilloso*. Esta consigna en la producción colectiva e individual fomentó la resiliencia y la creatividad conectándolos con la experimentación inherente al arte rupestre.

Esta perspectiva mental a desarrollar soluciones innovadoras, generando un ambiente donde todos los participantes se sientan capaces y seguros de aportar al conocimiento y a la creatividad. Los jóvenes entendieron el valor del patrimonio cultural como algo invaluable. El arte rupestre siempre tendrá un valor simbólico, cultural y artístico, y lo que se hizo a lo largo de estos años fue resignificar la herencia cultural. En este proceso también emergen sentimientos de orgullo, alegría y pertenencia colectiva al afirmar que:

- “Sentí orgullo; haber realizado mis cuadros y haber mostrado a todos, me sentí importante” (E9).
- “Me sentí un guía, como un experto en el tema; ellos me preguntaban y yo les respondía” (E10).
- “Alegría porque mi papá y mamá fueron a ver los cuadros” (E11).
- “Felicidad y agradecimientos, Ese día los profes me felicitaban y me abrazaban; fue lo mejor de la semana cultural” (E14).
- “Me dio alegría y me sentí feliz; pero cuando recogimos todo nos dio melancolía, porque sabíamos que ahí acababa todo; pero fue muy lindo” (E16).

Estos testimonios de los estudiantes reflejan cómo la exposición no fue solo una muestra artística, sino un acto de comunión entre generaciones, culturas y emociones. Yo pienso que todos nos sentimos orgullosos de ver nuestras obras expuestas y obtener ese reconocimiento por parte de la comunidad; sensación mágica que fortaleció la autoestima y la conexión con la comunidad a través del arte rupestre; impacto emocional grande al compartir nuestras obras artísticas. Se evidencia un profundo conocimiento sobre el arte rupestre y la cultura de la región, asumiendo un rol activo y protagónico en la transmisión cultural. Esto demuestra su sentido de pertenencia y su

deseo de visibilizar los petroglifos y su historia; fue importante porque empoderó a los estudiantes como portadores de saberes culturales. El evento final, que fue la exposición de nuestro arte rupestre mediado por el arte, se convirtió en una experiencia comunitaria que involucró de manera emocional a las familias por tan magno evento, no visto en la Institución Educativa de Gallardo, que reforzó los lazos afectivos entre todos los involucrados. El dar a conocer las obras a padres, profesores, estudiantes y otros invitados permitió que el arte de los petroglifos trascienda proyectándose como un patrimonio colectivo y fortaleciendo la identidad cultural.

Para terminar este análisis puedo decir que la exposición fue un espacio pedagógico de elogios y reconocimiento institucional a la producción colectiva, generando un impacto emocional y una conexión cultural significativa entre el estudiante y su territorio ancestral; y considero que nunca acabó; aún sigue y más fortalecido. Quizás en ese momento dio mucha satisfacción por la meta cumplida y quizás nostalgia por el cierre de un proceso significativo que dejó huellas en todos. También puedo decir que la producción colectiva generó un vínculo emocional profundo con el arte rupestre marcando un hito significativo para los estudiantes. Triunfó el legado ancestral y se resignificó el valor a los petroglifos.

Finalizando, la producción colectiva se consolidó como una experiencia educativa y artística donde el trabajo compartido fortaleció la identidad individual y comunitaria. Los estudiantes, al colaborar y crear juntos, aprendieron a valorar la diversidad, el esfuerzo y la creatividad del grupo. La exposición final simbolizó la unión de sus voces en un mismo lenguaje: el del arte que nace del territorio, de la memoria y del encuentro. La producción colectiva se convirtió en una metáfora viva de la cooperación y el sentido cultural que habita en la escuela y en la comunidad de Suaza.

Discusión de los hallazgos

En esta fase se establecen las relaciones críticas entre los hallazgos emergentes del análisis de las voces de los participantes y los fundamentos teóricos que sustentan las categorías de la sistematización: lo identitario, la ancestralidad, el desarrollo humano y lo artístico. Este ejercicio no se limita a contrastar datos, sino que busca comprender cómo las expresiones, experiencias y significados manifestados por los estudiantes dialogan con los autores y perspectivas conceptuales que orientan la sistematización. De este modo, la interpretación permite problematizar y profundizar en la situación objeto de estudio, integrando memoria, territorio, cultura y prácticas pedagógicas desde una lectura situada y comunitaria.

Esta fase retoma algunas expresiones naturales, acordes al proceso de codificación y al documento de análisis, los hallazgos interpretativos identificados en la etapa de categorización y las posturas teóricas correspondientes, con el propósito de construir un sentido crítico que trascienda la descripción y permita comprender los procesos de resignificación cultural vividos por los estudiantes de los colectivos artísticos a partir del arte rupestre. Así, la interpretación se configura como un proceso dialógico entre experiencia y teoría, donde la narrativa estudiantil adquiere valor epistémico y cultural dentro del marco investigativo

Categoría: lo identitario

La categoría “identitario” permite comprender cómo los estudiantes de los colectivos artísticos construyen un sentido de pertenencia que no nace de conceptos abstractos, sino de vivencias emocionales, familiares y territoriales profundamente arraigadas. Sus voces muestran que la identidad cultural no es un rasgo fijo, sino un proceso continuo donde convergen la memoria, la experiencia escolar, los relatos familiares y los símbolos ancestrales presentes en los petroglifos. La identificación con la tierra y con la comunidad surge como una experiencia afectiva que organiza su manera de verse a sí mismos y de relacionarse con su entorno.

Las expresiones de arraigo que manifiestan los estudiantes revelan que el territorio constituye una referencia emocional y simbólica que les permite reconocerse como parte de una historia compartida. Este sentido de pertenencia muestra que la identidad se fortalece cuando el sujeto se reconoce dentro de un colectivo que le da origen, trascendiendo la simple ubicación geográfica. Desde esta perspectiva, la identidad aparece como una experiencia situada que cobra

sentido en la interacción cotidiana con su comunidad y con los lugares que marcan su historia. En este punto, la reflexión de Freire resulta clave, pues entiende la identidad como construcción histórica y no como atributo individual aislado. La valoración que los estudiantes hacen de su comunidad evidencia ese carácter colectivo: sentirse parte de un territorio es también sentirse parte de una memoria viva. A medida que los estudiantes incorporan en su interpretación los petroglifos, emergen nuevas formas de comprender su identidad. Para ellos, no son simples grabados: representan huellas de un pasado que sigue activo en el presente y que los conecta con raíces más profundas que la experiencia escolar cotidiana. El reconocimiento emocional que expresan hacia estos petroglifos muestra que lo ancestral deja de ser una referencia distante para convertirse en parte de su propia narrativa identitaria. Hall (1990) propone que la identidad cultural es procesual, dinámica y en permanente reconfiguración. Esta mirada permite entender por qué, al encontrarse con los símbolos rupestres, los estudiantes resignifican quiénes son, ampliando su sentido de pertenencia hacia un pasado que perciben como propio.

La familia aparece como un espacio central donde se sostiene y se transmite buena parte de esa identidad. Los relatos, historias y recuerdos que circulan en el hogar funcionan como dispositivos de memoria que nutren la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos. En sus palabras se reconoce que la identidad cultural se hereda, se conversa y se revive en las historias que cuentan los abuelos, los padres y los mayores. Desde esta comprensión, la memoria familiar no solo informa: orienta, da sentido y articula un vínculo emocional entre generaciones. Esto sugiere que la identidad no se forma únicamente en la escuela, sino que emerge de la interacción entre tradiciones familiares y experiencias comunitarias que permiten sostener una continuidad cultural. La memoria ocupa un lugar significativo dentro de esta categoría, pues los estudiantes evidencian que la historia no es un hecho pasado, sino un tiempo que permanece abierto. Cuando afirman que “los petroglifos hablan”, están señalando una experiencia donde la memoria se manifiesta como presencia, no como recuerdo. Esta percepción coincide con la idea de que la memoria colectiva opera como un archivo vivo que orienta el presente. Aquí se amplía el horizonte interpretativo: la memoria no solo preserva hechos, sino que sostiene la identidad al proporcionar un marco desde el cual los estudiantes entienden su lugar en la historia.

A partir de esta mirada, la oralidad y las tradiciones familiares adquieren un valor especial. Las narraciones transmitidas de generación en generación se constituyen en prácticas de resistencia cultural frente a los procesos que históricamente han debilitado o invisibilizado los saberes propios.

En esta dirección, las reflexiones de Quijano permiten comprender que la identidad cultural no existe aislada de relaciones de poder. Por el contrario, se configuran también en la defensa de memorias que han sido marginadas por discursos oficiales. Cuando los estudiantes reconocen que sus relatos familiares son importantes, están afirmando la legitimidad de esas memorias y participando, sin saberlo, en un ejercicio de recuperación histórica. De igual manera, reconocer a los pueblos indígenas del Huila como parte de su identidad amplía su comprensión del territorio y fortalece el sentido de continuidad cultural.

La identidad deja de ser un atributo personal para convertirse en una experiencia relacional donde convergen lo ancestral, lo comunitario y lo cotidiano. García-Canclini (1990) sostiene que las culturas contemporáneas se constituyen por hibridaciones entre lo antiguo y lo moderno. Esta lectura ayuda a entender por qué los estudiantes de los colectivos artísticos perciben los petroglifos como parte de su presente, no como vestigios de un pasado cerrado. La identidad, en ellos, se nutre de esta mezcla: honrar lo ancestral mientras viven en un contexto actual que también los configura.

Surge además un componente de resistencia cultural que fortalece el sentido identitario de los estudiantes. Defender el territorio, cuidar los petroglifos y valorar los saberes antiguos aparecen como prácticas de protección simbólica que revelan un compromiso con su comunidad. Esta dimensión política de la identidad no se presenta como activismo formal, sino como conciencia afectiva; saben que proteger los petroglifos es proteger su historia. En este punto, la interpretación estudiantil coincide con perspectivas críticas que entienden la cultura como espacio de lucha y afirmación. Reconocer los símbolos rupestres como parte de su herencia impulsa en ellos un sentimiento de responsabilidad que fortalece su identidad colectiva. La categoría de “lo identitario” muestra que los estudiantes construyen su identidad desde la memoria, el territorio, la comunidad y la espiritualidad vinculada a los petroglifos de Gallardo, Suaza. La identidad que expresan no es lineal, sino un proceso dinámico en el que confluyen lo que heredaron, lo que viven y lo que imaginan. Las voces estudiantiles de los colectivos artísticos revelan que la identidad cultural se sostiene en experiencias afectivas y en prácticas comunitarias que resignifican el pasado. Así, el arte rupestre se convierte en un puente que les permite comprender quiénes son, de dónde vienen y qué lugar ocupan dentro de la historia colectiva de su territorio.

Categoría: la ancestralidad

La categoría de “la ancestralidad” revela que, para los estudiantes de los colectivos artísticos, el vínculo con los pueblos originarios no surge como un contenido académico aislado, sino como una experiencia sensible que transforma su comprensión de sí mismos y de su territorio. Sus palabras muestran que lo ancestral es percibido como una fuerza viva y cercana, no como un recuerdo remoto. Esta presencia se manifiesta en la manera como interpretan los petroglifos, en su conexión emocional con la naturaleza y en la importancia que otorgan a los relatos transmitidos por sus familias. La ancestralidad se configura, así como un entramado cultural, espiritual y simbólico que les permite reconocer que son parte de una historia profunda que continúa resonando en el presente.

Uno de los elementos más significativos en sus interpretaciones es la percepción de que la ancestralidad opera como una raíz que sostiene identidad, memoria y pertenencia. Los estudiantes expresan que este legado no se reduce a información histórica, sino que constituye una manera de comprender el mundo y de relacionarse con él. Esta lectura coincide con la perspectiva de Hernández (2015), quien entiende la ancestralidad como una relación viva con el origen que fortalece vínculos territoriales, sociales y comunitarios. Desde esta mirada, la experiencia estudiantil adquiere sentido; los petroglifos no son solo imágenes, sino conexiones con un pasado que permanece activo y que orienta sus formas de sentir y de interpretar la realidad. La naturaleza aparece como un componente central de esta relación.

Los estudiantes de los colectivos artísticos reconocen el territorio como un ser vivo que enseña, protege y acompaña. Esta percepción rompe con la idea moderna de la naturaleza como recurso y se acerca a la cosmovisión presente en múltiples pueblos originarios, para quienes el territorio es una presencia espiritual. Cuando los estudiantes describen la tierra como “alguien que respira y guarda memorias” están evidenciando que la relación con el entorno tiene una dimensión afectiva y simbólica que va más allá de la observación. Autores como Viveiros de Castro (19996), al explicar que lo humano y lo no humano comparten una base espiritual, permiten comprender por qué los estudiantes interpretan la naturaleza como sujeto y no como objeto. Este tipo de comprensión aporta a la escuela una mirada más profunda sobre la forma en que los niños y niñas construyen significado desde su relación con el territorio, en este caso los petroglifos.

La interpretación de los petroglifos también expresa esta dimensión espiritual. Para los estudiantes, cada símbolo tiene un propósito, una intención y un mensaje que supera la simple

figura visual. Sus voces revelan una lectura animista del arte rupestre, donde los grabados funcionan como fragmentos de una filosofía que entrelaza cosmos, vida cotidiana y espiritualidad. Esta percepción se afianza cuando los estudiantes afirman que “los petroglifos siguen hablando”, lo cual muestra que, para ellos, el pasado no es una temporalidad muerta sino una presencia que orienta. Los trabajos de Hernández (2015) sobre el carácter narrativo y cosmológico del arte rupestre permiten entender que esta sensibilidad estudiantil emerge como reconocimiento de la profundidad cultural que guardan los símbolos. La presencia del pasado en el presente es uno de los elementos más potentes de esta categoría. Los estudiantes no conciben los petroglifos como vestigios estáticos, sino como voces que acompañan y que aún enseñan. Esta relación da cuenta de un proceso de resignificación cultural donde el tiempo ancestral se vuelve experiencia actual. Desde esta perspectiva, la interpretación de los estudiantes se acerca a la idea de que los símbolos ancestrales son expresiones vivas de la memoria colectiva, tal como lo plantea Pérez (2025) al afirmar que estos grabados mantienen vigencia porque condensan saberes que iluminan el presente. Esta lectura permite comprender que la ancestralidad, para los estudiantes, no es arqueología, sino continuidad.

En este mismo horizonte, los estudiantes interpretan los símbolos rupestres como manifestaciones de resistencia cultural. Reconocen que cada figura grabada en la piedra es una afirmación de presencia frente a procesos históricos de silenciamiento. Para ellos, el arte rupestre no solo representa identidad, sino que denuncia la pérdida, el despojo y la imposición de miradas externas sobre los pueblos originarios. Esta comprensión coincide con planteamientos de la pedagogía decolonial, que entiende los símbolos ancestrales como herramientas que cuestionan los discursos hegemónicos y reafirman la dignidad de los saberes locales. Cuando los estudiantes afirman que los petroglifos guardan mensajes de cuidado, advertencia o agradecimiento, están reconstruyendo la agencia cultural de sus ancestros. La espiritualidad ocupa también un lugar fundamental en la interpretación estudiantil. Para los niños y niñas de los colectivos artísticos, los símbolos no solo cuentan historias antiguas; conectan mundos. Expresan que algunos petroglifos representan ofrendas, agradecimientos, peticiones o fuerzas protectoras, lo que revela que la experiencia del arte rupestre despierta en ellos una sensibilidad mística. Esta percepción se relaciona con la idea de que la espiritualidad indígena no separa lo sagrado de la vida cotidiana, sino que lo integra en todas las formas de existencia. Así, la lectura estudiantil del arte rupestre se

convierte en un puente para comprender que la ancestralidad es, en gran medida, una forma de pensar, sentir y vivir el territorio como espacio espiritual.

La conexión emocional con los pueblos originarios aparece con fuerza en sus interpretaciones. Los estudiantes manifiestan que los símbolos que observan en los petroglifos reflejan modos de vida y pensamientos que aún laten en su comunidad. Se reconocen como herederos de una historia que no desapareció, sino que se transformó. Esta aproximación les permite valorar las prácticas tradicionales de su territorio como expresiones de una memoria colectiva que continúa generando sentido. Aquí la reflexión de Hernández (2015) sobre la ancestralidad como resistencia cultural cobra relevancia, pues muestra que el reconocimiento del origen es una forma de afirmar identidad y de fortalecer vínculos comunitarios. Otro elemento significativo es la percepción de continuidad entre el legado ancestral y su propia experiencia actual. Los estudiantes expresan que los petroglifos “marcan caminos”, “enseñan” o “protegen”, lo cual indica que interpretan la simbología ancestral como guía para su vida presente. Esta mirada coincide con ideas que plantean que el arte rupestre opera como puente entre pasado, presente y futuro. La comprensión de que su identidad está tejida con los hilos de esta memoria transforma su relación con el territorio y fortalece su sentido de responsabilidad cultural. Desde esta perspectiva, la ancestralidad no aparece como un recuerdo distante, sino como un horizonte que orienta acciones y decisiones.

La responsabilidad ética asociada a la preservación del legado ancestral emerge como una respuesta natural en los estudiantes, que expresan la importancia de cuidar los petroglifos, protegerlos del daño y transmitir su significado a las nuevas generaciones. Esta postura muestra que la interacción con los símbolos rupestres no solo despierta admiración, sino compromiso. Sus voces revelan que preservar la memoria ancestral es un acto de futuro: garantizar que su comunidad mantenga viva la historia que los sostiene. Autores como De Sousa (2010) señalan que sin memoria colectiva no hay posibilidad de construir horizontes emancipadores; esta permite entender la profundidad de esta sensibilidad estudiantil. La categoría de la ancestralidad permite observar que los estudiantes de los colectivos artísticos no se aproximan al arte rupestre como simple objeto de estudio, sino como expresión viva de una tradición que sobreviene en su cotidianidad. Su sensibilidad hacia los símbolos, hacia la tierra y hacia los relatos heredados revela una comprensión compleja del mundo ancestral que dialoga con las reflexiones teóricas sobre memoria, espiritualidad y resistencia cultural. La ancestralidad aparece, en sus voces, como una fuerza que

sostiene identidad, orienta prácticas comunitarias y permite reinterpretar la relación con el territorio desde una perspectiva más profunda y humanizada.

En resumen, la ancestralidad se configura como un eje que articula memoria, territorio, espiritualidad, identidad y resistencia. La experiencia de los estudiantes de los colectivos artísticos muestra que este legado no ha desaparecido; permanece como raíz activa que ilumina su comprensión del mundo y fortalece su vínculo con la comunidad. La lectura crítica de sus voces permite afirmar que la ancestralidad no solo explica quiénes fueron sus ancestros, sino quiénes son ellos hoy y cómo proyectan su identidad hacia el futuro. En este sentido, el arte rupestre se convierte en un escenario pedagógico que no solo enseña historia, sino que despierta conciencia, dignidad y sentido de continuidad cultural.

Categoría: desarrollo humano

La categoría “desarrollo humano” revela que la experiencia con el arte rupestre no solo despertó en los estudiantes de los colectivos artísticos habilidades estéticas o conocimientos puntuales, sino que generó transformaciones profundas en su manera de sentir, relacionarse y comprender el mundo. Sus voces muestran que este proceso movilizó dimensiones socioemocionales, cognitivas y éticas que difícilmente emergen en prácticas pedagógicas tradicionales. En este sentido, el arte se convirtió en un espacio donde los niños pudieron explorar su interioridad, fortalecer la empatía, construir lazos comunitarios y reconocer la importancia del territorio como fuente de identidad y cuidado. Desde esta perspectiva, el desarrollo humano aparece como una experiencia integral que articula emociones, pensamiento simbólico, creatividad y responsabilidad cultural.

Uno de los aspectos más visibles en las expresiones de los estudiantes es la manera en que la actividad artística permitió reconocer emociones propias y ajenas. A partir del trabajo con los petroglifos, los estudiantes comenzaron a expresar lo que sentían, no solo respecto al proceso creativo, sino también frente a su comunidad y su entorno. Esta capacidad de identificar y gestionar emociones se conecta con la comprensión contemporánea del desarrollo socioemocional, donde autores como Goleman (1995) subrayan la importancia de la autoconciencia, la empatía y la regulación emocional en la formación integral. Aunque los estudiantes no utilizan términos técnicos, sus palabras muestran que el encuentro con el arte rupestre funcionó como un catalizador para abrir espacios de diálogo interno y colectivo. Así, la empatía no surgió como concepto, sino

como experiencia: reconocer la emoción del otro, comprenderla y reaccionar desde la sensibilidad. A partir de ello, la construcción de vínculos afectivos se consolidó como un elemento central del proceso.

Los estudiantes relatan que se sintieron acompañados, valorados y parte de un grupo donde podían expresarse sin temor al juicio. Este ambiente afectivo facilitó la confianza necesaria para atreverse a crear, compartir ideas y transformar el error en oportunidad. La pedagogía humanista, representada por Rogers (1961), sostiene que el aprendizaje florece cuando las personas se sienten aceptadas y acompañadas. En este sentido, la experiencia con el arte rupestre no solo generó obras visuales, sino espacios de contención emocional donde los estudiantes se sintieron escuchados. La seguridad que encontraron en el grupo fortaleció su autoestima y les permitió reconocerse como sujetos capaces de aprender, aportar y construir colectivamente.

En conexión con lo anterior, el proceso artístico también impulsó transformaciones en la manera como los estudiantes se perciben a sí mismos. Muchos de ellos manifestaron sentirse más seguros, creativos y capaces de enfrentar retos. Este tipo de cambios se relaciona con enfoques que entienden el desarrollo humano como ampliación de capacidades, tal como lo propone Nussbaum (2012). Desde esta mirada, crecer no es solo adquirir conocimientos, sino ampliar posibilidades de acción, pensamiento y expresión. Los estudiantes, al reconocerse como creadores de significado, fortalecieron su autoconfianza y desarrollaron una actitud más abierta hacia la exploración y el aprendizaje. El arte rupestre se convirtió así en un espacio donde podían experimentar, imaginar y descubrir potencialidades que no siempre emergen en prácticas escolares centradas en la repetición.

La creatividad ocupa un lugar clave dentro de esta categoría. Los estudiantes relataron que pudieron jugar con colores, formas y texturas, reinterpretando los símbolos ancestrales desde su propia sensibilidad. Esta libertad creativa les permitió explorar nuevas maneras de relacionarse con el mundo, reconociendo que la expresión artística no tiene una sola respuesta correcta, sino múltiples posibilidades. Desde la perspectiva de Gardner (1993), la creatividad se vincula a la capacidad de combinar habilidades cognitivas con sensibilidad estética y pensamiento simbólico. En consonancia con ello, los estudiantes no solo reprodujeron figuras, sino que imaginaron historias, reinterpretaron significados y construyeron nuevas narrativas visuales. La libertad para experimentar fortaleció su pensamiento divergente y generó un sentido de agencia que les permitió reconocerse como sujetos capaces de transformar.

Por otra parte, la imaginación se consolidó como dimensión fundamental del desarrollo humano en esta experiencia. Los estudiantes relataron que los petroglifos les permitieron “ver más allá” de lo evidente, proyectando mundos, historias y conexiones simbólicas que no estaban explícitas en la piedra. Greene (2005) sostiene que la imaginación abre posibilidades para comprender la realidad desde perspectivas alternativas y sensibles. En efecto, la interacción con los petroglifos funcionó como detonante para expandir su horizonte interpretativo, permitiendo que los estudiantes vincularan emociones, memorias y percepciones en una experiencia estética que les ofreció nuevas formas de pensar. Imaginando, lograron articular pasado y presente, convirtiendo la experiencia artística en una práctica de reconstrucción simbólica y emocional.

De manera complementaria, emergió en los estudiantes un sentido creciente de responsabilidad cultural y ambiental. A través de la experiencia artística, comprendieron que el territorio no es un espacio neutro, sino un lugar que debe ser cuidado, respetado y protegido. Esta comprensión ética se relaciona con la idea de que el desarrollo humano implica reconocer la interdependencia entre seres humanos y entorno, promoviendo prácticas de cuidado que garanticen la continuidad de la vida y la cultura. Cuando los estudiantes afirman que quieren “cuidar los petroglifos para que no se borren”, están expresando un compromiso que trasciende la actividad escolar. Están reconociendo que su participación en la comunidad implica responsabilidades hacia la memoria y la identidad colectiva. Este tipo de sensibilidad se asocia con enfoques educativos que destacan la importancia de formar ciudadanos capaces de actuar con conciencia crítica y compromiso social.

A su vez, esta responsabilidad cultural se articula con la comprensión de que el conocimiento es un bien compartido. Los estudiantes expresaron la importancia de enseñar a otros lo que aprendieron, mostrando que el desarrollo humano también implica capacidad para transmitir saberes y construir comunidad. Desde la perspectiva de Ausubel (1968), el aprendizaje significativo ocurre cuando las nuevas experiencias se conectan con conocimientos previos y se interiorizan de manera profunda. En este caso, los estudiantes no solo asimilaron información, sino que reinterpretaron su vida, su territorio y sus relaciones, transformando su comprensión del mundo. La voluntad de compartir lo aprendido evidencia que la experiencia no se agotó en el aula, sino que se convirtió en motor para fortalecer la identidad cultural y el sentido de pertenencia. La dimensión comunitaria del proceso aparece como uno de los componentes más potentes del desarrollo humano observado. Los estudiantes descubrieron que el trabajo colectivo no solo

permite construir mejores obras, sino también fortalecer la confianza mutua, reconocer diferencias y valorar aportes. El arte rupestre, al ser reinterpretado en grupo, generó dinámicas de cooperación donde cada estudiante aportó desde su sensibilidad. En esta línea, las ideas de Sen (1999), acerca del desarrollo humano como expansión de libertades, permiten comprender que los estudiantes vivieron un proceso donde pudieron expresarse sin restricciones, negociar significados y construir acuerdos que fortalecieron su autonomía y su sentido de participación.

Finalmente, la categoría “desarrollo humano” permite reconocer que la experiencia artística con los petroglifos se convirtió en un escenario privilegiado para la formación integral de los estudiantes de los colectivos artísticos. Sus voces muestran que aprendieron a sentir, pensar, imaginar y actuar de manera más consciente y conectada con su comunidad. La teoría no explica la experiencia, sino que la amplifica: permite ver que detrás de cada trazo, de cada emoción compartida y de cada interpretación simbólica, se estaba formando un sujeto más empático, más crítico y más capaz de comprender su lugar en el mundo. El arte rupestre operó como mediador de procesos afectivos y cognitivos que fortalecieron la creatividad, la autoestima, el compromiso ético y la sensibilidad cultural. El desarrollo humano expresado por los estudiantes no se limita a un conjunto de habilidades individuales, sino que constituye un proceso colectivo donde la emoción, la creatividad, la empatía y la responsabilidad se entrelazan. La experiencia artística les permitió reconocerse como parte de una comunidad que valora la memoria, cuida su territorio y se proyecta hacia el futuro con conciencia y sensibilidad. Desde esta perspectiva, el arte rupestre se convierte en una experiencia formativa que despierta capacidades humanas esenciales y contribuye a la construcción de sujetos críticos, sensibles y comprometidos con su entorno.

Categoría: lo artístico

La categoría de “lo artístico” muestra que la experiencia con el arte rupestre no fue simplemente un ejercicio estético o una actividad creativa dirigida; para los estudiantes se convirtió en un espacio de descubrimiento personal, expresión emocional y conexión cultural. En sus voces se evidencia que el arte no operó como un contenido aislado del currículo, sino como un lugar donde pudieron comprender mejor quiénes son, cómo sienten y qué significa pertenecer a un territorio con memoria ancestral. Así, lo artístico aparece como un puente entre sensibilidad, identidad y comunidad, permitiendo que los estudiantes resignifiquen los símbolos rupestres y encuentren en ellos una fuente de inspiración, aprendizaje y conciencia cultural.

Desde el comienzo, los estudiantes manifestaron que el trabajo artístico les permitió reconocer la belleza desde su propia percepción, no desde parámetros rígidos o prescripciones técnicas. Esta forma de aproximarse a la estética coincide con las ideas de Eisner (2002), quien reconoce que el arte estimula la creación de significados personales y culturales. La experiencia no se centró únicamente en dominar una técnica, sino en permitir que cada estudiante expresara emociones, recuerdos y sensaciones a través del color, la forma y el trazo. En este sentido, el arte rupestre operó como un detonante para que los niños interpretaran lo que veían y lo transformaran desde su sensibilidad, dando lugar a producciones que reflejan su relación con el territorio y con los símbolos que han marcado la historia de su comunidad.

A partir de ello, el arte se convirtió en una forma de homenajear lo ancestral. Los estudiantes comprendieron que reproducir o reinterpretar un petroglifo no es solo copiar un diseño sobre la piedra, sino un acto simbólico cargado de memoria. La estética, en este caso, no se limita al resultado visual, sino que implica una profunda conexión con el pasado y con quienes habitaron antes el territorio. Esta comprensión se articula con la idea de que la experiencia estética se vincula a procesos culturales que permiten resignificar lo vivido. Los estudiantes expresaron que, al pintar o modelar los símbolos ancestrales, sentían que estaban replicando la fuerza espiritual de quienes los dejaron como huellas permanentes en la roca. Así, la práctica artística se convirtió en un acto de reconocimiento cultural y un modo de revitalizar la historia comunitaria. Por otra parte, la libertad creativa fue una de las dimensiones más potentes del proceso. Los estudiantes manifestaron que sentían confianza para experimentar, combinar técnicas, probar materiales y transformar las figuras ancestrales según su imaginación. Esta libertad, más que un permiso técnico, constituyó una oportunidad para que descubrieran que crear es también pensar, explorar y arriesgarse.

Gardner (1993) sostiene que la creatividad se expresa cuando las personas logran movilizar diferentes formas de inteligencia para resolver problemas y producir obras culturalmente significativas. En este caso, los estudiantes no solo desarrollaron habilidades manuales, sino que también activaron su capacidad para cuestionar, reinterpretar y transformar los símbolos rupestres desde su propia perspectiva emocional y cognitiva. El error, lejos de ser un obstáculo, se volvió parte del proceso: una experiencia que les permitió comprender que en el arte no existe un único camino correcto, sino múltiples posibilidades expresivas.

Asimismo, el componente sensorial tuvo un papel esencial en esta categoría. Los estudiantes describieron que trabajar con pigmentos naturales, arcillas, piedras y texturas les

permitió sentir el arte rupestre de un modo más profundo. No se limitaron a observar las imágenes, sino que las vivieron a través del tacto, del color y de la manipulación de materiales que los conectaban directamente con la naturaleza. Dewey (1934) señala que el arte es una experiencia que integra lo sensible, lo simbólico y lo cultural. Esta afirmación se refleja en las interpretaciones estudiantiles, donde la creación artística despertó una atención especial hacia la tierra, los colores del entorno y las formas que emergen del paisaje.

El aprendizaje sensorial permitió que los estudiantes construyeran significados de manera encarnada, experimentando el territorio no como un escenario, sino como un agente que participa en la creación. De igual manera, la dimensión simbólica del arte rupestre adquirió fuerza durante el proceso creativo. Los estudiantes expresaron que cada petroglifo representa ideas, mensajes o energías que trascienden la imagen. Esta comprensión los llevó a crear obras donde la intención y el sentido eran tan importantes como el diseño. Interpretar los símbolos significó preguntarse por la historia de su comunidad, por las prácticas espirituales y por las creencias que se han transmitido a través del tiempo. En línea con esta perspectiva, Dewey (1934) entiende el arte como una experiencia que transforma lo sensible en significado, permitiendo que el mundo adquiriera nuevas capas de interpretación. Así, los estudiantes asumieron el arte rupestre como un lenguaje que comunica emociones, enseñanzas y formas de entender la vida, lo que enriqueció su proceso creativo.

El trabajo artístico también favoreció la construcción de una relación más respetuosa y consciente con la naturaleza. Los estudiantes afirmaron que los colores que emplearon en sus obras provenían de elementos naturales, y que esto les permitió comprender que la tierra no solo es fuente de inspiración, sino también origen y sustento del arte ancestral. Esta sensibilidad hacia el territorio se fortaleció al reconocer que los pueblos originarios no separaban lo artístico de la vida cotidiana, sino que concebían sus obras como expresiones simbólicas de su relación con la naturaleza. Desde esta perspectiva, el arte se convirtió para los estudiantes en una manera de dialogar con el entorno, agradeciendo, cuidando y respetando aquello que les permite existir como comunidad.

Por otro lado, la mediación pedagógica desempeñó un papel decisivo en la forma como los estudiantes vivieron la experiencia artística. Los niños manifestaron que se sintieron acompañados por un docente que orientaba sin imponer, que les permitía explorar y que valoraba sus ideas. Esta forma de acompañamiento coincide con planteamientos de Freire (1970), quien señala que las prácticas pedagógicas deben partir de la acción, la reflexión y el diálogo para construir

conocimiento cultural. En este escenario, el maestro se convirtió en facilitador del proceso creativo, generando un clima de confianza que impulsó la participación activa y la libertad expresiva. La mediación no restringió la creatividad: la enriqueció.

El componente colectivo también emergió como una característica fundamental del desarrollo artístico. Los estudiantes reconocieron que trabajar juntos les permitió aprender unos de otros, compartir técnicas, comparar interpretaciones y generar obras más complejas. Gardner (1993) plantea que la colaboración en proyectos artísticos fortalece el aprendizaje mutuo y el sentido de comunidad. Esta dimensión colaborativa favoreció que los estudiantes se vieran como parte de un colectivo que construye cultura, no solo como individuos aislados. Las producciones finales no fueron simples obras, sino testimonios del trabajo cooperativo, donde cada estudiante aportó desde su sensibilidad para construir algo que los representara a todos.

A lo largo del proceso, también se fortaleció la valoración del otro. Los estudiantes aprendieron a mirar con respeto las producciones de sus compañeros, reconociendo que cada obra refleja una forma única de sentir y comprender el territorio. Vygotsky (1979) sostiene que el aprendizaje se da primero en lo social y luego en lo individual. Esta perspectiva se reflejó claramente en el aula, donde la interacción artística permitió que emergieran comprensiones compartidas sobre identidad, memoria y territorio. La práctica artística se convirtió así en un espacio para validar diferencias, aprender colectivamente y construir vínculos afectivos basados en el reconocimiento mutuo.

La categoría de lo artístico evidencia que la experiencia con el arte rupestre permitió a los estudiantes de los colectivos artísticos habitar el conocimiento desde la sensibilidad, la imaginación y la memoria. El arte no solo les enseñó técnicas, sino que les brindó la posibilidad de explorar quiénes son, de participar en la construcción de sentido colectivo y de reconocerse como herederos de una tradición cultural profunda. A través de sus producciones, los estudiantes resignificaron su relación con el territorio y asumieron un rol activo en la preservación simbólica del legado ancestral. En conjunto, lo artístico se configura como una dimensión formativa que fortalece la identidad, la creatividad y la conciencia cultural, mostrando que el arte rupestre es mucho más que una manifestación arqueológica; es una experiencia viva que transforma, inspira y conecta generaciones.

Conclusiones

Pensar la escuela desde el territorio implica reconocer que el conocimiento no habita únicamente en los libros ni se produce exclusivamente dentro de las aulas. En contextos rurales como el de Gallardo, en el municipio de Suaza (Huila), la escuela se encuentra atravesada por memorias, símbolos, silencios y huellas ancestrales que durante años han permanecido invisibilizadas o poco reconocidas en los procesos educativos formales. Esta sistematización permitió comprender que educar, en estos escenarios, no puede reducirse a la transmisión de contenidos, sino que exige un ejercicio profundo de reconocimiento cultural, de diálogo con el pasado y de resignificación del presente. A lo largo del proceso desarrollado entre los años 2018 y 2024, la experiencia pedagógica basada en los colectivos artísticos y el arte rupestre se constituyó en un camino para reencontrarse con la memoria histórica del territorio y con aquellas culturas que, aunque aparentemente idas, siguen presentes en los símbolos, las piedras, los relatos y el paisaje. Lejos de tratarse de una experiencia aislada, esta práctica se consolidó como un proceso formativo sostenido que transformó las formas de aprender, de enseñar y de habitar la escuela.

Uno de los principales aportes de esta sistematización educativa es haber posibilitado una resignificación de la cultura, entendida no como un acto de recuperación nostálgica del pasado, sino como un proceso vivo de reinterpretación y reconocimiento. La cultura, en este proyecto, no se asumió como un legado estático, sino como una construcción dinámica que se actualiza en la medida en que los estudiantes interactúan con su territorio, dialogan con la memoria ancestral y expresan sus comprensiones a través del arte.

Así, la resignificación cultural se convirtió en un eje transversal que atravesó toda la experiencia educativa, permitiendo que los estudiantes reconocieran el valor de lo propio y resignaran su relación con el entorno. El trabajo con los petroglifos fue fundamental en este proceso. Estos vestigios de arte rupestre, presentes en el territorio de Gallardo, pasaron de ser elementos desconocidos o poco valorados a convertirse en símbolos cargados de significado. A través del recorrido del territorio, la observación directa y la reinterpretación artística, los estudiantes comprendieron que los petroglifos no son simples marcas sobre la piedra, sino expresiones de pensamiento, cosmovisión y memoria de los pueblos ancestrales que habitaron la región. Este reconocimiento permitió que la memoria histórica dejara de ser un concepto abstracto para convertirse en una experiencia concreta, situada y emocionalmente significativa.

En este sentido, la sistematización puede entenderse como un inventario simbólico de la memoria histórica, no en términos técnicos o museográficos, sino como un proceso pedagógico de identificación, reconocimiento y resignificación de los elementos culturales que configuran la identidad local. Caminar el territorio, nombrar los lugares, observar los símbolos y dialogar sobre su significado permitió a los estudiantes preguntarse quiénes son, de dónde vienen y qué historias habitan el espacio que recorren cotidianamente. Este ejercicio de memoria no buscó respuestas definitivas, sino abrir preguntas y generar conciencia sobre la profundidad histórica del territorio. La estrategia de los colectivos artísticos jugó un papel central en este proceso. Más que una metodología didáctica, los colectivos se consolidaron como espacios de encuentro, creación y reflexión colectiva. En ellos, el arte se convirtió en un lenguaje para expresar emociones, pensamientos y comprensiones que no siempre encuentran cabida en las formas tradicionales de enseñanza. La creación artística permitió a los estudiantes apropiarse de los símbolos ancestrales desde su propia sensibilidad, resignificando la memoria histórica a partir de sus vivencias y contextos actuales.

Desde esta perspectiva, el arte no fue un complemento decorativo del proceso educativo, sino un mediador fundamental para el desarrollo de una conciencia crítica y cultural. A través de la pintura, el dibujo, la música, la expresión corporal y otras manifestaciones artísticas, los estudiantes reinterpretaron los petroglifos y los relatos ancestrales, estableciendo un diálogo entre pasado y presente. Este diálogo permitió que la memoria dejara de ser un relato distante para convertirse en una experiencia vivida y sentida. La experiencia de aula expandida constituyó otro de los hallazgos significativos de la sistematización. Al salir de las paredes de la escuela y recorrer el territorio, el aprendizaje se situó en el contexto real de los estudiantes, fortaleciendo la relación entre escuela, comunidad y entorno natural. El territorio se transformó en un aula viva, cargada de significados, donde cada recorrido se convirtió en una oportunidad para aprender, reflexionar y resignificar la cultura. Esta forma de enseñanza rompió con las dinámicas tradicionales y permitió que los estudiantes se reconocieran como sujetos activos en la construcción de conocimiento.

El análisis de la experiencia, a partir de las categorías establecidas, permitió comprender de manera integral los procesos vividos. Desde la categoría de lo Identitario, se evidenció cómo los estudiantes fortalecieron su sentido de pertenencia y su reconocimiento como parte de una historia colectiva. El contacto con el arte rupestre y la memoria ancestral les permitió verse a sí mismos como herederos de una cultura que trasciende el presente, generando orgullo y valoración de lo

propio. La identidad dejó de entenderse como una condición dada y se asumió como un proceso en construcción, alimentado por el diálogo con el territorio y la memoria.

La categoría “ancestralidad” permitió profundizar en la relación de los estudiantes con el pasado y con los saberes ancestrales. A través de la experiencia, la ancestralidad dejó de percibirse como algo lejano o ajeno y se integró a la vida cotidiana de la escuela. Los petroglifos, los relatos y los recorridos territoriales se convirtieron en puentes para comprender la continuidad histórica de las culturas originarias y su presencia en el presente. Este reconocimiento favoreció una mirada más respetuosa y consciente hacia la diversidad cultural y la herencia ancestral.

Desde la categoría “desarrollo humano” se identificaron transformaciones significativas en los estudiantes, no solo a nivel cognitivo, sino también emocional, social y ético. La participación en los colectivos artísticos fortaleció habilidades como el trabajo en equipo, la empatía, la expresión emocional y la reflexión crítica. Además, el contacto con la memoria histórica y el territorio promovió una mayor conciencia sobre el cuidado del entorno y la responsabilidad frente al patrimonio cultural. Estos aprendizajes contribuyeron a la formación integral de los estudiantes, reconociéndolos como sujetos sensibles, críticos y comprometidos con su contexto.

La categoría de lo Artístico, por su parte, permitió comprender el papel del arte como lenguaje pedagógico y como medio de resignificación cultural. El arte se configuró como un espacio de libertad expresiva y de construcción de sentido, donde los estudiantes pudieron reinterpretar la memoria ancestral desde su propia mirada. La experiencia evidenció que el arte no solo desarrolla habilidades técnicas, sino que posibilita procesos profundos de reflexión, identidad y conciencia cultural. En este sentido, la educación artística se consolidó como un eje fundamental para una pedagogía humanizadora y contextualizada.

En conjunto, estas categorías no operaron de manera aislada, sino que se entrelazaron para ofrecer una comprensión holística de la experiencia educativa. La identidad se fortaleció a partir del reconocimiento de la ancestralidad. El desarrollo humano se potenció a través del arte, y la resignificación cultural se construyó en el diálogo permanente entre memoria, territorio y experiencia pedagógica. Esta articulación permitió que la sistematización trascendiera la descripción de una práctica y se constituyera en un ejercicio reflexivo profundo sobre el sentido de educar en contextos rurales.

Esta sistematización deja como conclusión central que la escuela puede y debe asumirse como un espacio de memoria, de reconocimiento cultural y de transformación social. La

experiencia desarrollada en Gallardo demuestra que es posible construir propuestas pedagógicas significativas cuando se reconoce el valor del territorio, se escucha la voz de los estudiantes y se integran estrategias didácticas sensibles a la realidad cultural del contexto.

La resignificación de la cultura no es un acto inmediato ni un resultado automático, sino un proceso que se construye en el tiempo, a través del diálogo, la experiencia y la reflexión colectiva. Este proyecto no pretende ofrecer recetas ni modelos cerrados, sino abrir caminos para pensar la educación desde una perspectiva más humana, situada y comprometida con la memoria y la identidad. En un mundo donde la homogeneización cultural amenaza con borrar las particularidades de los territorios, experiencias como esta reafirman la importancia de una educación que reconozca y valore la diversidad cultural como fuente de aprendizaje y desarrollo humano. Así, la sistematización se convierte no solo en un cierre académico, sino en una invitación a seguir pensando la escuela como un espacio vivo, donde el arte, la memoria y la cultura dialogan para construir sentidos y futuros posibles.

Referencias

- Acaso, M. (2011). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Ed. Catarata
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Ed. Catarata.
- Amin, S. (2004). *El capitalismo en la era de la globalización*. Temis.
- Acaso, M. (2011). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Ed. Catarata
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Ed. Catarata.
- Amin, S. (2004). *El capitalismo en la era de la globalización*. Temis.
- Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking*. University of California Press.
- Ausubel, D. (1968). *Psicología educativa*. Trillas.
- Barrera-Anthony. (2013). *Cultura ancestral: Legado de nuestros pueblos*. Ediciones de la U.
- Bishop, C. (2012). *Infiernos artificiales: Arte participativo y la política de la espectaduría*. Editorial T-e-e oría
- Caniuqueo, S. (2019). *Fogón de historias: Memorias y propuestas de autonomía del Pueblo Mapuche*.
- Casado, J. J. (2022). El patrimonio arqueológico como recurso didáctico: una propuesta sobre el Neolítico en La Vega de Granada. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (12), 14–37. <https://doi.org/10.30827/unes.i12.22321>
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ed. Trilce.
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Ed. SuperSummary,
- Eisner, E. W. (2002). *Las artes y la creación de la mente*. Paidós.
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. Akal.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Galeano, E. (1982). *Memoria del fuego I: Los nacimientos*. Siglo XXI.
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Norton & Co.
- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba: La escuela del mundo al revés*. Metropolitan Books.
- García-Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas*. Paidós
- Gardner, H. (1993). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Paidós.

- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- González Ruibal, A., & Ayán Vila, X. (2018). *Arqueología pública en España*. Arqueología Editorial.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Graó.
- Hall, S. (1990). *Cultural Identity and Diaspora*. Duke University Press.
- Hall, S., & Du Gay, P. (2012). *Cuestiones de identidad cultural*. Sage Publications.
- Hernández, C. G. (2008). *Historias de un territorio en disputa: Prácticas arqueológicas y patrimoniales en el Quindío*. Universidad del Quindío.
- Hernández Sampieri, R., Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Heyd, T. (2003). Rock art aesthetics: Trace on rock, mark of spirit, window on land. *Journal of aesthetics & art criticism*, 57(4), 451-458.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=469031>
- Hooks, B. (1994). La teoría como práctica liberadora. *Nómadas*, 50, 123-135.
<https://doi.org/10.30578/nomadas.n50a8>
- Howard, G. (1983). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*.
- Jara, O. (2011). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencia. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. www.cepalforja.org/sistematizacion.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied researchers* (3a. ed.). Sage.
- Krawczuk, L., & Jacquet, M. E. (2023). La mediación cultural como herramienta para la puesta en valor de bienes patrimoniales. *Tiempo de Gestión*, 18(33), 86-98.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8915524>
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101.
<https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>
- Maxine, G. (1995). *Liberando la imaginación: Ensayos sobre educación, las artes y el cambio social*. Graó.
- MEN. (2000). *Lineamientos Curriculares para la Educación Artística del Ministerio de Educación Nacional de Colombia*.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Katz.
- Patton, 2002. *Métodos de investigación y evaluación cualitativos* (3ª ed.). Sage.

- Philip, Y. (1991). Cómo mirar con niños. *La revista Getty Center for Education in the Arts*.
- Posada, S. (2025). *Criicidad en la escuela: voces estudiantiles sobre el pensamiento crítico en la educación media distrital*. [Tesis de maestría, Universidad de los Andes].
<https://tinyurl.com/86vtkryz>
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Clacso.
- Read, H. (1943). *Educación a través del arte*. Paidós.
- Rocchietti, A. M. (2015). Arte rupestre: Imagen de lo fantástico. *Boletín del Museo Chileno de Arte Precolombino*. 20(1), 39-49.
- Rogers, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Vintage.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós.
- Verger, A. (2007). Sistematización de experiencias: análisis y recreación de la acción colectiva desde la educación popular. *Revista de Educación*, 343, 623-645.
<https://tinyurl.com/ykdzubkc>
- Viveiros de Castro, E. (1996). *Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio*. *Mana*, 2(2), 115-144. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1421>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ed. Crítica.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya Yala.
- Wollentz, G. (2014). La importancia de recordar: usar el conflicto histórico como una herramienta para la reconciliación. *The Historic Environment: Policy & Practice*, 5(2), 212-224.
- Zuloeta, E. J., Rojas, N., y Caramutti, V. (2021). La creatividad en estudiantes educación inicial: una revisión bibliográfica. *Rev. Conrado*, 17(82), 260-267.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000500260

Anexos

Anexo 1: Protocolo de encuentro

IDENTIDAD CULTURAL, UNA MIRADA AL ARTE RUPESTRE

Jhon Henry Vera Otálora

Asesor:

Wilman Antonio Rodríguez Castellanos

Universidad de Manizales

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Maestría En Educación

Manizales - Caldas

2025

Justificación

La investigación "Fortalecer la identidad cultural a través de una estrategia didáctica a partir del arte rupestre de la región" se viene elaborando en la Institución Educativa Gallardo desde el año 2018 hasta la fecha de hoy. Con ella he querido que los estudiantes se sientan orgullosos de su cultura ancestral y sus raíces. El arte rupestre, como las pinturas y símbolos que dejaron nuestros antepasados en las rocas, es parte de nuestra historia donde quiero hacer la recuperación y visualización de estos vestigios arqueológicos en nuestra región, pero muchos no lo conocen o no lo valoran. A veces, estos lugares son dañados o usados de manera incorrecta, como si no fueran importantes. Este proyecto busca cambiar eso, ayudando a los estudiantes a aprender sobre estas pinturas antiguas, quererlas y cuidarlas.

Quiero que los estudiantes descubran más allá de la belleza; reconocer el valor cultural, histórico y simbólico como parte de su identidad, al igual que el significado del arte rupestre a través de actividades divertidas, como las que hemos hecho de dibujar, pintar, visitar lugares con petroglifos y hablar sobre lo que aprendemos. Estas actividades les han ayudado, en mi percepción, a sentirse más conectados con su territorio huilense ancestral, a conocer las historias de sus antepasados y a trabajar juntos para proteger nuestra cultura. También he querido que los padres y la comunidad se unan, participando en nuestras exposiciones o eventos donde hemos mostrado lo que los estudiantes crean.

Las encuestas (entrevistas y charlas en grupo) son una forma de escuchar a los estudiantes. Quiero saber qué piensan y sienten sobre el arte rupestre, qué aprendieron en los talleres y cómo estas actividades los hacen sentir más cerca de su comunidad. Sus opiniones me ayudarán a entender si el proyecto está funcionando y cómo podemos mejorarlo. Todo lo que nos cuenten será muy valioso para hacer que este proyecto sea especial para todos. Con este proyecto, los estudiantes no solo aprenderán sobre el arte rupestre, sino que también crecerán como personas, sintiéndose más seguros, creativos y orgullosos de ser parte de Suaza y del territorio huilense. Al cuidar nuestra cultura, aseguramos que las futuras generaciones también puedan disfrutar y aprender de ella. Este proyecto une a la escuela, las familias y la comunidad para mantener viva la historia de nuestro Huila.

Objetivos

Objetivo general

Recolectar y analizar la información de los Colectivos Artísticos sobre sus vivencias con el arte rupestre, para sistematizar sus narraciones, percepciones y cómo la estrategia didáctica ha fortalecido su identidad cultural.

Objetivos específicos

- Realizar entrevistas semiestructuradas y grupos focales, con los Colectivos Artísticos, para recolectar narrativas sobre sus experiencias artísticas y reflexivas en actividades vinculadas al arte rupestre y la identidad cultural.
- Identificar las percepciones y cosmovisiones de los Colectivos Artísticos sobre el arte rupestre, en relación con la identidad cultural y el patrimonio ancestral, a través de dinámicas participativas como debates y análisis de imágenes en grupos focales.
- Documentar las interacciones, reflexiones y creaciones artísticas de los Colectivos Artísticos durante talleres o salidas pedagógicas del encuentro, mediante observación participante y un diario de campo, para comprender su conexión emocional y cultural con el arte rupestre.
- Analizar las narrativas, percepciones y creaciones recolectadas en el encuentro para sistematizar el impacto de la estrategia didáctica en la apropiación cultural y el fortalecimiento de la identidad de los Colectivos Artísticos.

Tipo de investigación

La investigación se define como una sistematización que es el proceso de recuperación y reflexión analítica sobre una práctica de acción o de mediación que permite interpretarla y comprenderla (Verger, 2007); es decir que la sistematización se utiliza en diversas disciplinas, donde principalmente clasificamos, ordenamos o catalogamos datos e informaciones (Jara, 2011, p. 3), con un enfoque cualitativo, ya que es inductiva. Su propósito será descubrir y comprender fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores involucrados (Taylor, 1990) orientada a reconstruir, interpretar y reflexionar sobre las experiencias desarrolladas por los Colectivos Artísticos, dentro del proyecto de fortalecimiento de la identidad cultural a través del arte rupestre, sistematización que considera la línea del tiempo 2018-2024.

El enfoque cualitativo permite profundizar en las narrativas, percepciones y cosmovisiones de los Colectivos Artísticos que se formaron en la Institución Educativa Gallardo, del Municipio de Suaza, Huila, capturando la riqueza de sus vivencias mediante técnicas como entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observación participante y diarios de campo. Este marco metodológico prioriza la voz de los participantes y el contexto sociocultural de la región de Suaza, especialmente en el centro poblado de Gallardo Huila, promoviendo una comprensión crítica y contextualizada del impacto de la estrategia didáctica “Colectivos Artísticos”.

Diseño de investigación

El diseño de investigación se basa en la sistematización cualitativa, una metodología que organiza y analiza las prácticas pedagógicas y artísticas desarrolladas en la estrategia didáctica sobre arte rupestre (2018-2024) en la Institución Educativa Gallardo, Suaza, Huila. Este enfoque busca recuperar, interpretar y reflexionar sobre las experiencias de los Colectivos Artísticos, identificando aprendizajes, significados y aportes en la apropiación cultural y el fortalecimiento de la identidad. Se emplean técnicas como entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observación participante/no participante y un diario de campo, priorizando las narrativas y percepciones de los estudiantes en su contexto sociocultural.

Unidad de análisis

La unidad de análisis es el objeto o fenómeno específico que se estudia en la investigación. En el contexto de una sistematización cualitativa, corresponden a los aspectos, categorías o dimensiones de las experiencias que se analizan para responder a los objetivos de la investigación. Es el elemento que se observa, interpreta y se reflexiona para construir conocimiento significativo. Según Hernández et al. (2014), "la unidad de análisis se refiere a qué o quién se estudia en una investigación, es decir, el elemento principal que se observa, describe o analiza. En estudios cualitativos, puede ser un fenómeno, un proceso, una experiencia o un conjunto de significados" (p. 366). En esta investigación, la unidad de análisis abarca las experiencias de fortalecimiento de la identidad cultural de los Colectivos Artísticos, analizadas a través de sus narrativas, percepciones y creaciones artísticas en el marco de la estrategia didáctica sobre el arte rupestre (2018-2024).

La unidad de análisis en esta sistematización pertenece a las experiencias de fortalecimiento de la identidad cultural de los Colectivos Artísticos, mencionadas a través de sus narrativas,

percepciones, cosmovisiones y creaciones artísticas en el marco de la estrategia didáctica basada en el arte rupestre (2018-2024). “En la investigación cualitativa, la unidad de análisis es parcialmente un fenómeno social, una experiencia vivida o un proceso que se estudia en profundidad para comprender sus significados y dinámicas en un contexto específico” (Taylor y Bogdan, 2000). Esta experiencia de sistematización se analiza en cuatro categorías principales: identidad (sentido de pertenencia, memoria colectiva), ancestralidad (cosmovisión precolombina, simbología ancestral), desarrollo humano (competencias socioemocionales, creatividad) y artístico (expresión estética, interpretación simbólica). El análisis se centra en comprender cómo estas dimensiones reflejan la apropiación cultural y el impacto del proyecto en el vínculo de los participantes con el patrimonio ancestral del centro poblado de Gallardo, Suaza, Huila.

Unidad de trabajo

La unidad de trabajo se refiere a los sujetos o participantes con los que se interactúan directamente en la investigación para obtener la información. En el contexto de una sistematización, son las personas o grupos cuyas experiencias se documentan y analizan, y que participan activamente en los encuentros o actividades. La unidad de observación la conforman aquellos elementos que aportan la información, ya sea un individuo, un grupo, la comunidad o las organizaciones (Hernández et al., 2014).

La unidad de trabajo está conformada por los Colectivos Artísticos de la Institución Educativa Gallardo, municipio de Suaza, Huila, integrados por estudiantes que han participado en las actividades de la estrategia didáctica basada en el arte rupestre, entre 2018 y 2024. Se estima trabajar con una muestra intencional de 15-20 participantes, seleccionados por su involucramiento en talleres artísticos, salidas pedagógicas o reflexiones sobre el patrimonio cultural. Los encuentros se realizarán en el entorno escolar y en espacios relacionados con el arte rupestre (sitios arqueológicos locales), utilizando técnicas como entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observaciones para recolectar sus narrativas y creaciones.

Técnicas e instrumentos

Para la sistematización de las experiencias de fortalecimiento de la identidad cultural en los Colectivos Artísticos de la Institución Educativa Gallardo, Suaza, Huila (2018-2024), se emplearán las siguientes técnicas e instrumentos cualitativos, seleccionados por su capacidad para capturar narrativas, percepciones y prácticas relacionadas con el arte rupestre y el patrimonio cultural:

- Entrevista semiestructurada

Se utilizará para explorar en profundidad las percepciones, cosmovisiones y experiencias de los estudiantes sobre su identidad cultural y el arte rupestre. Se diseñará un guion con preguntas abiertas sobre su participación en talleres y su conexión con el patrimonio, permitiendo al entrevistador introducir temas emergentes según las respuestas. Como indican Hernández et al. (2014), “la entrevista semiestructurada se caracteriza por un guion con preguntas abiertas que orientan la conversación, pero permite al entrevistador introducir nuevas preguntas o explorar temas según las respuestas del entrevistado, logrando un equilibrio entre estructura y flexibilidad” (p. 408). Se realizarán entrevistas individuales a 10-15 estudiantes, grabadas con consentimiento, en el entorno escolar.

- Grupo focal

El grupo focal facilitará la discusión colectiva entre los estudiantes para identificar significados compartidos y divergencias sobre el sentido de pertenencia, la memoria colectiva y la simbología ancestral. Se organizarán 2-3 sesiones con 6-8 participantes por grupo, moderadas por el investigador, en espacios culturales o escolares. Según Krueger y Casey (2000), “el grupo focal es una técnica de recolección de datos cualitativos que reúne a un pequeño grupo de personas para discutir un tema, guiados por un moderador, para explorar sus opiniones, creencias y experiencias en un contexto interactivo” (p. 5). Las sesiones serán grabadas y transcritas para su análisis.

- Observación participante

Permitirá al investigador involucrarse en talleres artísticos, salidas pedagógicas y actividades culturales, registrando comportamientos, interacciones y expresiones artísticas de los estudiantes mientras participa en sus dinámicas. Esta técnica capturará la vivencia directa de los procesos creativos y reflexivos. Taylor y Bogdan (2000) señalan que “en la observación participante, el investigador se sumerge en el entorno de los sujetos, participando en sus

actividades cotidianas para comprender sus prácticas y significados desde una perspectiva interna, combinando observación y experiencia directa” (p. 45). Las observaciones se documentarán en un diario de campo.

– Observación no participante

Se empleará para registrar dinámicas grupales y creaciones artísticas sin intervenir, como durante presentaciones culturales o exhibiciones de trabajos. Esto garantizará una visión externa y detallada de los procesos colectivos. Hernández et al. (2014) explican que “la observación no participante consiste en registrar sistemáticamente los eventos, comportamientos y contextos sin que el investigador intervenga o participe en las actividades, manteniendo una distancia que favorece la objetividad” (p. 399). Los registros se integrarán al diario de campo.

– Diario de campo (registro de campo)

Será el instrumento central para documentar observaciones, reflexiones y eventos durante los encuentros con los Colectivos Artísticos. Incluirá descripciones detalladas de talleres, visitas a sitios arqueológicos, interacciones y análisis preliminares, sirviendo como base para la sistematización. Patton (2002) define que “el diario de campo es un registro detallado y sistemático de las observaciones, experiencias y reflexiones del investigador durante el proceso de recolección de datos, que permite organizar la información y apoyar el análisis cualitativo” (p. 305). Se mantendrá un formato estructurado con fechas, contextos y categorías iniciales.

– Línea del tiempo

Es una herramienta metodológica que organiza de manera cronológica los acontecimientos y actividades de un proceso educativo, permitiendo visualizar su desarrollo, continuidad y transformaciones. En una sistematización, sirve para ordenar los hechos relevantes y reconstruir el camino recorrido por la experiencia. En este trabajo, la línea del tiempo permitirá ubicar de forma clara los momentos clave del proyecto desarrollado entre 2018 y 2024, mostrando cómo se inicia la estrategia didáctica sobre arte rupestre, cómo irán avanzando los talleres y actividades con los Colectivos Artísticos, y cómo se consolidarán los aprendizajes y prácticas a lo largo de los años. Su uso permitirá contar con un registro organizado del proceso vivido y de las acciones realizadas durante este periodo.

Estas técnicas e instrumentos, aplicados en el marco de la estrategia didáctica basada en el arte rupestre, permitirán recolectar datos y contextualizados para analizar las categorías de identidad, ancestralidad, desarrollo humano y expresión artística.

Cronograma de actividades

Actividades	Abril	Mayo	Junio
Presentación del proyecto al rector	X		
Presentación del proyecto a la comunidad educativa	X		
Entrega de consentimiento informado a los padres de familia	X		
Recolección de consentimiento informado de los padres de familia		X	
Realización de entrevista semiestructurada a grupos focales		X	
Análisis de la información			X
Presentación de resultados			X

Recursos humanos:

- Investigador principal
- Estudiantes (Colectivos Artísticos)

Recursos materiales:

- Equipos tecnológicos: grabadora de audio para entrevistas y grupos focales, computadora para transcripciones.
- Material de escritura: cuadernos y bolígrafos para el diario de campo, guías impresas para entrevistas.

Referencias

- Hernández Sampieri, R., Collado, C. F., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Jara, O. (2011). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencia.. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. www.cepalforja.org/sistematizacion.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied researchers* (3a. ed.). Sage.
- Patton, 2002. *Métodos de investigación y evaluación cualitativos* (3ª ed.). Sage.
- Taylor, S. B. (1990). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de los significados. En S. -B. Taylor. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos. Paidós.
- Verger, A. (2007). Sistematización de experiencias: análisis y recreación de la acción colectiva desde la educación popular. *Revista de Educación*, 343, 623-645.
<https://tinyurl.com/ykdzubkc>

Anexo 2. Consentimiento informado a padres de familia

 UNIVERSIDAD DE MANIZALES UNIVERSIDAD DE MANIZALES TRABAJO DE PROFUNDIZACIÓN ACADÉMICA: <i>"IDENTIDAD CULTURAL, UNA MIRADA AL ARTE RUPESTRE"</i> DOCENTE ASESOR: WILMAN ANTONIO RODRÍGUEZ CASTELLANOS ESTUDIANTE DE MAESTRÍA: JHON HENRY VERA OTÁLORA CONSENTIMIENTO INFORMADO Yo, _____, mayor de edad, identificado con cédula de ciudadanía N° _____ del municipio de _____, padre o madre de familia perteneciente a la Institución Educativa Gallardo del municipio de Suaza, reconociendo que he sido informado sobre el trabajo de profundización académica titulado <i>"IDENTIDAD CULTURAL, UNA MIRADA AL ARTE RUPESTRE"</i> y que tiene como objetivo <i>"Describir la relación entre las manifestaciones rupestres con los procesos identitarios y la memoria ancestral, a través de los colectivos artísticos en la comunidad educativa del sector rural de Gallardo Suaza-Huila"</i>, manifiesto, en plenitud de consciencia, libre de cualquier conducta de coacción y voluntad propia, que SÍ ____ o NO ____ participo de este proceso, a través de la aplicación de herramientas para la recolección de información así como de fotografías o videos (en caso de ser realizados), solicitando el uso responsable, transparente, adecuado y específicos de los datos alcanzados, para que se desarrolle de la mejor manera posible el ejercicio académico mencionado anteriormente. Dada en Gallardo – Suaza - Huila, a los _____ del mes de marzo del año 2025. En constancia firma: Nombre del padre o madre: _____ Número de cédula: _____ Firma del padre o madre: _____  UNIVERSIDAD DE MANIZALES
--

Anexo 3. Solicitud de autorización

Gallardo Suaza – Huila – 21 de abril del 2025

Señor
ALEX PAUL ROJAS MONTOYA
Rector
Institución Educativa Gallardo
Municipio de Suaza – Huila

ASUNTO: *Solicitud de autorización para la aplicación de entrevistas en el marco de trabajo de profundización académica*

Cordial saludo.

Yo, **JHON HENRY VERA OTÁLORA**, identificado con número de cedula **83.043.613** de Pitalito – Huila y estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad de Manizales, respetuosamente me permito solicitar su autorización para la aplicación de entrevistas y demás técnicas de recolección de información con estudiantes de la Institución Educativa Gallardo, en el marco del trabajo de profundización académica titulado **“Identidad cultural, una mirada al arte rupestre”**, el cual se desarrolla bajo la asesoría del docente Wilman Antonio Rodríguez Castellanos.

Este trabajo tiene como *objetivo describir la relación entre las manifestaciones rupestres y los procesos identitarios y la memoria ancestral, a través de los colectivos artísticos en la comunidad educativa del sector rural de Gallardo, Suaza–Huila*. La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de sistematización de experiencias y contempla la aplicación de técnicas como entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación, respetando en todo momento los principios éticos de confidencialidad, voluntariedad y uso responsable de la información.

Es importante señalar que se cuenta con el consentimiento informado de los padres de familia, garantizando la autorización para la participación de los estudiantes, así como el manejo adecuado de los datos recolectados con fines estrictamente académicos.

Agradezco de antemano su apoyo y autorización para el desarrollo de este proceso investigativo, el cual busca aportar al fortalecimiento de la identidad cultural, la memoria ancestral y el reconocimiento del patrimonio del territorio desde la escuela. Quedo atento a cualquier observación adicional.

ATENTAMENTE:

JHON HENRY VERA OTÁLORA
Estudiante Maestría en Educación
Universidad de Manizales
C.C. 83.043.613