

Principios de vida desde la cosmovisión mhuisqa como una propuesta decolonial en la educación religiosa.



Principios de vida desde la cosmovisión mhuisqa en el cabildo indígena de Cota como una propuesta decolonial en la educación religiosa escolar.

José Luis Cuevas Arenas

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Sede Principal

Bogotá D.C. - Sede Principal

Especialización en Comunicación Educativa

mayo de 2020

Principios de vida desde la cosmovisión mhuisqa como una propuesta decolonial en la educación religiosa.

Principios de vida desde la cosmovisión mhuisqa en el cabildo indígena de Cota como una propuesta decolonial en la educación religiosa escolar.

José Luis Cuevas Arenas

Monografía presentado como requisito para optar al título de Especialista en Comunicación Educativa

Asesor

Luis Ernesto Vásquez Alape
Magister en Educación

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Sede Principal

Bogotá D.C. - Sede Principal

Especialización en Comunicación Educativa

mayo de 2020

Principios de vida desde la cosmovisión mhuysqa como una propuesta decolonial en la educación religiosa.

Dedicatoria

A mi hijo Juan Ángel

Principios de vida desde la cosmovisión mhuysqa como una propuesta decolonial en la educación religiosa.

Agradecimientos

A mi padre Hernando por su apoyo material y humano para continuar este proyecto de vida, a mi madre Margarita por su profundo y paciente amor. A mi hermano Héctor por sus claridades académicas y al profesor Luis Ernesto Vásquez Alape por toda la constante compañía en este proyecto de investigación y a todos quienes no nombro en este escrito pero quedan en mis pensamientos.

Principios de vida desde la cosmovisión mhuysqa como una propuesta decolonial en la educación religiosa.

Contenido

Tabla de contenido

<u>Introducción</u>	9
<u>Capítulo I</u>	12
<u>Planteamiento del problema</u>	12
<u>De la trascendencia y otras generalidades</u>	12
<u>Instalación de la epistemología católica en el ámbito religioso colonial</u>	15
<u>Apartes de una educación religiosa en el cabildo de Cota</u>	18
<u>Conflictos culturales y modos de relación con el entorno</u>	22
<u>Justificación</u>	24
<u>Objetivo general</u>	26
<u>Objetivos específicos</u>	27
<u>Capítulo II</u>	28
<u>Estado del arte</u>	28
<u>Sistema educativo occidental y pedagogías muisca</u>	30
<u>Hacia una pedagogía decolonial</u>	35
<u>Elementos culturales para una cosmovisión mhuysqa</u>	46
<u>Capítulo III</u>	62
<u>Metodología</u>	62
<u>Referencias</u>	

Principios de vida desde la cosmovisión mhuysqa como una propuesta decolonial en la educación religiosa.

Resumen

Elaborar una propuesta decolonial en la educación religiosa escolar para la comunidad mhuysqa del cabildo de Cota, necesariamente debe reconocer, en un primer proceso, una deconstrucción epistemológica del componente occidental, que tradicionalmente se ha establecido a lo largo de la historia desde el período colonial hasta la actualidad. Posteriormente, se despliega el espacio dialógico entre los saberes ancestrales representados en los principios de vida para los mhuysqas y los saberes occidentales, de modo que haya un enriquecimiento en el contenido epistémico, para así fomentar una formación significativa e integral para los miembros de la comunidad indígena, desde la esencia cultural construida hasta el momento y garantizando no solo la preservación de los saberes sino la autonomía educativa que no desconoce el aporte de otras fuentes.

Palabras clave: decolonialidad, educación religiosa, principios de vida y trascendencia.

Abstract

This paper describe a religious comprehensive educational proposal for the Mhuysqa community of the Cota council, taking into account the indigenous and western culture and the educational autonomy. Firstly, by exposing an epistemological deconstruction of the western religious thinking which has traditionally been established throughout history from the colonial period to nowadays. Secondly, by exposing the dialogical space between the ancestral knowledge represented in the principles of life for the mhuysqas and the western knowledge which shows an enrichment in the epistemic content to finally create a meaningful and

Principios de vida desde la cosmovisión mhuysqa como una propuesta decolonial en la educación religiosa.

comprehensive education for the community which guarantee not only the preservation of ancestral knowledge but also the educational autonomy which recognize the contribution of other sources such as western.

Keywords: decoloniality, religious education, principles of life and transcendence.

Introducción

Indistintamente de confesiones religiosas, credos, prácticas o desde los mismos conocimientos científicos, la pregunta por el más allá de la muerte existe para el ser humano como una cuestión esencial a su naturaleza y desde ésta misma, le permite construir una cosmovisión para interpretar cómo se asume dentro de un universo y de ahí, que se refleje en algunas de las prácticas o fenómenos culturales en referencia a lo sagrado. Por tanto, algunas expresiones religiosas, se convierten en una de las posibles estrategias educativas que promueven la idea de la existencia más allá a este mundo material y, dependiendo de cada contexto, se van elaborando algunas reflexiones que posteriormente se validan en el contenido de lo comunitario. No obstante, durante los diferentes procesos históricos a los cuales se encuentran expuestas las diversas culturas, algunas de ellas, de forma voluntaria o involuntaria, han ido cediendo y perdiendo esa riqueza cultural que le es propia a una cosmovisión tradicional; así mismo, la comunidad mhuysqa del cabildo de Cota, ha sufrido este proceso de colonización durante varios momentos históricos, tal como el período de la conquista marcó lo que se puede definir como el primer cambio cultural fundamental para los mhuysqas, donde sus narrativas ancestrales entraron en lucha por sobrevivir ante la estrategia de la *tabula rasa* que traía la estructura del catolicismo.

Posteriormente a este período de conquista, se inicia el proceso de evangelización con mayor profundidad, comenzando así, un proceso de adoctrinamiento tanto social como espiritual para las comunidades indígenas, particularmente desde la propuesta católica donde las prácticas y rituales indígenas fueron satanizadas y descalificadas; por lo cual, dicha comunidad, de forma

involuntaria, fue cediendo ese espacio formativo espiritual de las siguientes generaciones a la propuesta del imperio español. Si bien la causa de adoctrinamiento tuvo ciertas facilidades es también claro que dicho proceso fue lento y no porque los nativos estuviesen bautizados garantizaba la aceptación con plena convicción de parte de los mismos, además, no sería extraño que algunas costumbres indígenas se entremezclaran con las católicas y de esta forma, podían seguir perdurando en el tiempo aunque sea de forma clandestina. No obstante, entraba en escena un nuevo contexto religioso con elementos tan sugestivos como atractivos para los indígenas que mediante una agresiva estrategia se permitiría entrar en ámbitos personales y comunitarios regulando la relación con lo trascendente. De ahí que, dada tal imposición a los indígenas mhuysqas, a los ministros doctrineros no les interesaba abrir espacios de diálogo con las otras cosmovisiones, aunque en general, podrían haber hallado puntos comunes desde donde articular de forma complementaria la vivencia espiritual de una comunidad local.

Otro factor que ha afectado negativamente en los mhuysqas, aun en la actualidad, es el sistema educativo dado que no incluye dentro del plan de estudios, una propuesta religiosa acorde a sus tradiciones ancestrales ni siquiera se considera un plan para rescatarlas. En consecuencia, las generaciones posteriores, han quedado a la merced del olvido de lo que alguna vez fueron como comunidad ancestral, las generaciones actuales se les puede identificar con mayor arraigo en actividades propias del campesinado o como habitantes rurales, como es visto en la región perteneciente al cabildo de Cota en la medida que ellos son habitantes del pueblo, conviven en la cabecera municipal y sus asentamientos no guardan diferencia cultural significativa con las demás. Por consiguiente, los jóvenes mhuysqas se desenvuelven en diversos contextos sociales y culturales, creando en ellos una concepción sincrética como mediación para

adaptarse a una realidad de vida actual con sus propias exigencias, que al no reconocerlos dentro de las narrativas y una propuesta epistemológica clara en el ambiente escolar, particularmente para las generaciones más recientes de la cultura mhuysqa, se les obstruye reconocerse como tales, lo cual conlleva a que dichas generaciones no se configuren en plenitud con un proyecto de vida mhuysqa.

Actualmente, el cabildo está haciendo un esfuerzo por reavivar y luego preservar esa identidad entre las todas generaciones mhuysqas, recuperando espacios para el encuentro, no solo físicos sino también momentos para estudiar la lengua originaria del pueblo, revitalizar los saberes de los mayores en cuanto a las atenciones médicas por parte respectivo sabedor, intentar promover el tejido y sus artesanías como medios de comunicación de su cultura. Sin embargo, aunque en la actualidad existe un reconocimiento y respeto por las comunidades indígenas, de la misma forma que hay mejores posibilidades de acceder al estudio de la misma desde una perspectiva multidisciplinar, también es evidente que viven esa continua lucha ya no solo porque se reconozcan como grupo étnico sino también porque se les validen algunas de sus manifestaciones culturales que responden a tradiciones ancestrales en diferentes campos. Pero esta ratificación no surge de forma espontánea, sino que es el producto de establecer diálogos con la cultura occidental, tal encuentro, es el proceso por el cual desea promover lo mejor de ambas culturas para que aporten a una cosmovisión más holística y condescendiente con el entorno biótico y abiótico. Ese es el paso a seguir por las nuevas generaciones mhuysqas, hacer una relectura de su esencia a la luz del diálogo con otros saberes no desde fundamentalismos, sino por el contrario, desde una lectura complementaria que aporte al común y su bienestar.

En consideración a lo anterior, no basta con señalar el camino a seguir sino que es necesario acompañar este proceso de transformación educativa, hacia una propuesta más integral desde la dimensión espiritual, por lo cual es imperioso hacerse la pregunta ¿cómo elaborar una propuesta decolonial para la educación religiosa desde los principios de vida mhuysqa para el cabildo de Cota? Que se sustente desde los múltiples estudios que se han ido realizando por algunos autores, quienes ofrecen elementos y claridades epistemológicas para beneficio de este proyecto. En la actualidad, al plantear un propósito de recuperación de tradiciones ancestrales, no se trata de hacer posturas extremistas, al contrario, como se ha experimentado desde la cosmovisión mhuysqa, la existencia del ser humano se mueve dentro de esa representación de la espiral (*Tchyminigagüa*) como espacio de profundas transformaciones y posibilidades de evolución, que necesariamente invitan al ser humano, que sin perder su esencia, o lo que para algunos occidentales se refiere a la síntesis de vida, puedan ir dialogando con otros saberes para permanecer en armonía con su entorno, pues nada está acabado, todo se encuentra en una continua construcción.

CAPÍTULO I

1 Planteamiento del problema

1.1 De la trascendencia y otras generalidades.

Generalmente se suele pensar que aquello que hace al ser humano diferenciarse de las otras especies es su capacidad de raciocinio, sin embargo, al considerar en detalle tal afirmación es sensato especular que, guardando algunas consideraciones, otra diferencia es la capacidad de sentirse trascendente a este espacio y tiempo, según la definición ofrecida por Leonardo Boff:

la trascendencia es la capacidad de salir de sí y proyectarse más allá del espacio y tiempo, es la capacidad de infringir todos los límites, de superar y violar las prohibiciones y de proyectarse en un más allá. Es la posibilidad de decir que no estamos condenados a permanecer encerrados en un determinado marco existencial. Podemos romperlo y enriquecerlo (Boff, 2000, pág. 78).

Entonces, indistintamente de confesiones religiosas, credos, prácticas o desde los mismos conocimientos científicos, la pregunta por el más allá de la muerte existe para el ser humano como una cuestión esencial a su naturaleza y desde ésta misma, le permite construir una cosmovisión para interpretar cómo se asume dentro de un universo y de ahí, que se refleje en algunas de las prácticas o fenómenos culturales en referencia a lo sagrado, permitiendo esbozar el entretejido subjetivo que se va constituyendo al interior de una comunidad, pero que en muchos casos esta indagación ha estado al margen de la misma existencia; es decir, que se asume como un momento aparte el cual se debe abordar llegado su momento. Por tanto, algunas expresiones religiosas, se convierten en una de las posibles estrategias educativas que promueven la idea de la existencia más allá a este mundo material y, dependiendo de cada contexto, se van elaborando algunas reflexiones que posteriormente se validan en el contenido

de lo comunitario, hasta el punto de llegar a considerar como tradiciones culturales que pueden transmitirse durante el paso del tiempo, en los diferentes espacios formativos con los cuales una comunidad suele contar.

No obstante, durante los diferentes procesos históricos a los cuales se encuentran expuestas las diversas culturas, algunas de ellas, de forma voluntaria o involuntaria, han ido cediendo y perdiendo esa riqueza cultural que le es propia a una cosmovisión tradicional fruto de una herencia ancestral, para asumir otras hermenéuticas ajenas relacionadas con lo trascendental, que se han y se están imponiendo desde una lógica de progreso o evolución *hacia un mundo mejor*. Así mismo, la comunidad mhuysqa del cabildo de Cota, ha sufrido este proceso de colonización durante los varios momentos históricos en los cuales se han visto inmersos y por los que han ido perdiendo esa herencia ancestral, para el caso particular en lo referente a lo trascendental. Si bien, indagar por aquellos momentos que históricamente les ha implicado a los mhuysqas un detrimento de su patrimonio espiritual, puede ser una tarea dispendiosa dado lo disperso, ambiguo y pocos registros de la información pertinente, hay eventos históricos a partir de los cuales se puede tomar como un referente claro de lo que se ha dicho; un ejemplo es el período en el cual la cultura mhuysqa choca con la concepción cristiana, que ciertamente se fue imponiendo mediante formas sutiles y/o violentas ante las culturas indígenas que habitaban lo que hoy en día es Colombia.

Por tanto, el período de la conquista marcó lo que se puede definir como el primer cambio cultural fundamental para los mhuysqas, donde sus narrativas ancestrales entraron en lucha por

sobrevivir ante la estrategia de la *tabula rasa* que traía la estructura del catolicismo a estas nuevas tierras, posterior al paso de la conquista el cual parece ser no tuvo una larga duración como lo indica Gamboa:

se ha considerado que la guerra entre los indígenas y españoles terminó rápidamente. La resistencia de los mhuysqas no habría ido más allá de 1540. [...] En el caso de los mhuysqas, todas estas sucedieron más o menos entre 1538 y 1540 (Gamboa, 2013, pág. 196).

Ahora, ¿qué puede significar que la resistencia indígena durara tan poco tiempo?

Indudablemente se puede inferir que no hubo un tiempo de transición que propiciara un intercambio cultural, ni mucho menos el interés de preservar algunas de las tradiciones ancestrales por parte de los conquistadores, más aun cuando se podría figurar como parte del plan divino llevado a cabo por los españoles y de esta manera, justificar todo tipo de acciones y violencias generadas (Gamboa, 2013) para someter pueblos nativos impíos y herejes según los mismos conquistadores; cayendo en el menosprecio por las tradiciones de los indígenas. Sin embargo, es importante aclarar que dar cumplimiento a un augurio divino tan solo era un pretexto para el imperio español, quienes encubrían su codicia y avaricia por las riquezas de estas tierras de indios en dicho plan de salvación. Otro aspecto que evidencia una pérdida de algunos valores y principios ancestrales, tiene inicio en el primer contacto que tuvieron los indígenas con los españoles, puesto que, en la mayoría de los casos, el recibimiento de parte de los pueblos nativos empoderó a los mismos españoles, quienes “tal vez confundieron, según algunos cronistas, apreciaciones de cordialidad y asombro por sometimiento” (Gamboa, 2013, pág.201) Esta estupefacción podía ser causa de los atuendos con los cuales se vestían, además de la posibilidad que puede haber el pensar en la unión del hombre con cuerpo de caballo, animal que hasta entonces era de total desconocimiento para los indígenas; tal como lo indica Gamboa:

“Evidentemente, el cronista confundió la curiosidad, la hospitalidad y los intentos de los indios por conocer las intenciones de los extranjeros con los sacrificios y ofrendas que se le hacían a las deidades” (Gamboa, 2013, pág. 204). Aunque este autor, posteriormente señala la ambigüedad que se generó sobre la concepción de los españoles como hijos del Sol y por ende específica que no hay pruebas concluyentes que así fuera.

1.2 Instalación de la epistemología católica en el ámbito religioso colonial.

Posteriormente a este período de conquista, se inicia una etapa de evangelización con mayor profundidad, comenzando así, un proceso de adoctrinamiento tanto social como espiritual para las comunidades indígenas, particularmente desde la propuesta católica donde las prácticas y rituales indígenas fueron satanizadas y descalificadas; siendo necesario implementar una estrategia formativa de un comenzar de ceros bajo la tutela de algunas órdenes religiosas. Así que, las tradiciones espirituales ancestrales de los mhuysqas se vieron sub-valoradas hasta llevarlas a un estado de desconocimiento y silenciamiento, por lo cual, dicha comunidad indígena, de forma involuntaria, fue cediendo ese espacio formativo espiritual a la propuesta del imperio español, según lo comenta Wachtel como:

El trauma de la conquista. Los indígenas vivieron un ambiente de terror religioso, debido a los presagios que anunciaban el retorno de los dioses y el fin del mundo. Luego vieron como era destruido su mundo material e inmaterial. Los antiguos dioses perecieron y la catástrofe llegó a tener implicaciones cósmicas. En consecuencia sufrieron una desestructuración de sus sociedades en términos demográficos, económicos, sociales e ideológicos (Wachtel, 1976). (Citado por Gamboa en (Gamboa, 2013, pág. 209).

Fue como, se dio inicio al enmudecimiento de algunas de las tradiciones ancestrales particularmente a su dimensión espiritual, siendo ésta una de las más afectadas al contacto con la estructura ideológica española durante el proceso de evangelización, que gozaba no solo del apoyo de la fuerza, si era necesario, sino también de la robustez de un marco teórico como lo es la Biblia, el magisterio de la Iglesia y los aportes de diferentes teólogos católicos a diferencia de las tradiciones mhuysqas que generalmente, salvo algunos casos específicos como los petroglifos y pictografías, se conservaban por medios orales, lo cual facilitó el paso al catolicismo. De aquí, que una de las principales estrategias sistemáticas fue el bautismo como puerta de entrada al adoctrinamiento e inclusión a las nuevas prácticas religiosas, de modo que este proceso les permitiría la participación en otras celebraciones como es el caso de la eucaristía y demás sacramentos establecidos por dicha Iglesia; aunque, como lo afirma Ragon

se discutía por saber si se podía o no proceder con bautismos colectivos frente a la amplitud de la tarea y a la escasez de los obreros; se argumentaba alrededor de la oportunidad de dar a los neófitos el sacramento de la Eucaristía, dada su fragilidad en la fe nueva (Ragón, 2012, pág. 692).

Si bien, la causa de adoctrinamiento tuvo ciertas facilidades es también claro que dicho proceso fue lento y no porque los nativos estuviesen bautizados garantizaba la aceptación con plena convicción de parte de los mismos, además, no sería extraño que algunas costumbres indígenas se entremezclaran con las católicas y de esta forma, podían, en cierto grado, seguir perdurando en el tiempo aunque sea de forma clandestina. No obstante, estas expresiones religiosas indígenas fueron calificadas por los sacerdotes doctrineros como de supersticiosas, herejes y diabólicas, con lo cual se calificaba también el conocimiento ancestral, a modo que a estos conocimientos se les fuera cerrando espacios socialmente comunitarios a través de diversas regulaciones morales y religiosas que se impartían por los ministros de la Iglesia católica,

mediante posesión en jurisdicciones asociadas a un territorio como responsabilidad de un sacerdote. Dicho acto de posesión era de notoria atención en la medida que figuraba con gran realce social, según Herrera, generalmente se practicaba un rito semejante:

El 4 de junio de 1698, Juan Francisco de Galarza y Delfín requirió al cura interino del pueblo de Une para que le diera posesión de ese curato, en el cual había sido nombrado en propiedad. En cumplimiento de esta solicitud, Juan de Bustamante y Reyna, el cura interino, convocó al cacique, a los capitanes, a los alcaldes y a los indios del pueblo de Une y, en su presencia, dio lectura al título que acreditaba el nombramiento del cura doctrinero propietario. Posteriormente, Juan de Bustamante procedió a darle la posesión a Galarza, en señal de la cual el nuevo cura se revistió de la sobrepelliz, la estola y la capa de coro. Así ornamentado, Galarza se dirigió al altar mayor de la iglesia, abrió el sagrario, sacó la custodia del santísimo sacramento, cantó el Tantum Ergo y volvió a guardar la custodia. Posteriormente bajó al bautisterio; reconoció las crismas de los santos óleos, los libros de bautismos, casamientos y entierros, la pila bautismal, y mandó tocar las campanas. Con este rito, los indios tuvieron su primera relación oficial con el que sería su cura durante más de seis años (Herrera Ángel, 2005, pág. 154) (Citado en: AGN, Curas y Obispos 25, fol. 737v).

Como éste, otros actos religiosos similares fueron llevando al anonimato ciertas expresiones religiosas indígenas, a su vez ocultando quienes eran la fuente oral de algunas tradiciones ancestrales, puesto que el realce de la posesión de un sacerdote doctrinero cada vez figuraba más en los eventos de la sociedad, mientras que los sabedores indígenas entraban en el silencio. Entonces, con ese sonar de las campanas entraba en escena un nuevo contexto religioso con elementos tan sugestivos como atractivos para los indígenas, que poco a poco, mediante una agresiva estrategia se permitiría entrar en ámbitos personales y comunitarios regulando la relación con lo trascendente, hablarían de un nuevo *Sua*, de un *Bochica* y sus enseñanzas espirituales con otra lengua y nombres desconocidos. De ahí que, dada tal imposición a los indígenas mhuytsqas, a los ministros doctrineros no les interesaba abrir espacios de diálogo con las otras cosmovisiones, aunque en general, podrían haber hallado más puntos comunes desde

donde articular de forma complementaria la formación religiosa en aras de preservar, tal como lo hacía el imperio romano, cierta autonomía religiosa a las tradiciones ancestrales; sin embargo, los españoles no solo tenían la mente invadida por la codicia sino también el corazón dominado por el poder colonizador. De manera que, los sabedores tradicionales fueron desplazados en sus voces, riquezas y experiencias espirituales.

1.3 Apartes de una educación religiosa en el cabildo de Cota.

Otro factor que ha afectado a los mhuysqas, aun en la actualidad, es el sistema educativo dado que no incluye dentro del plan de estudios, una propuesta religiosa acorde a sus tradiciones ancestrales ni siquiera se considera un plan para rescatarlas. Rotundamente se puede decir que el proceso de colonización desde la propuesta católica iniciado en la conquista, se ha logrado consolidar de forma contundente en la medida que el plan de estudios, en lo referente a la formación religiosa, solo se enseña la doctrina cristiana, según lo conversado con algunos miembros de la comunidad estudiantil y líderes comunitarios considerados como mayores y mayoras; además, teniendo presente que el colegio es específicamente para atender a la población mhuysqa del cabildo de Cota. No obstante, el Ministerio de Educación Nacional – MEN- se regula por la Constitución Política de Colombia, en donde establece en los artículos 18, 19 y 27, de los Derechos Fundamentales, la libertad de conciencia, de culto y de cátedra (Constituyente, 1991) de manera que es posible implementar un plan de estudios acorde a las necesidades de la comunidad indígena de Cota. Por su parte, la Ley General de Educación, regida igualmente por la Constitución Política, en el artículo 1 expone “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una

concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Congreso de la República de, 1994, pág. 1). Por lo cual, abre las posibilidades de pensar en otra alternativa a la tradicional en cuanto a educación religiosa se refiere, incluso, al indicar como un *proceso de educación integral* puede estimular la posibilidad que las comunidades indígenas planteen una propuesta de educación religiosa para las generaciones venideras, pero esto, en el cabildo de Cota, no se ha dado.

Dentro de esta Ley General de Educación, en el capítulo 3, artículo 55, considera la formación para grupos étnicos indicando que “Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones” (Congreso de la República de, 1994, pág. 12). Por lo cual, es posible pensar y proponer otro plan de estudios para los ciclos de pre-escolar, básica primaria, básica secundaria y media que permita recuperar algunas tradiciones ancestrales en formación religiosa o principios de vida como lo define dicha comunidad indígena. Mas, los docentes que imparten las clases de educación religiosa, son asignados por el Estado pero sin tener previo acercamiento a la espiritualidad mhuysqa y sin material de apoyo para tal fin. De esta forma, se inclinan a la educación religiosa tradicional con un enfoque cristiano que en muchas ocasiones se fundamenta en principios éticos y valores morales a la forma de los saberes existentes en occidente.

En consecuencia, las generaciones posteriores, han quedado a la merced del olvido de lo que alguna vez fueron como comunidad ancestral, ya no solo silenciados en su herencia espiritual sino que además son distraídos de su esencia por las nuevas tecnologías y formas de

vivir a modo del mundo capitalista, por lo cual, es posible pensar que, pese a los múltiples esfuerzos por los mayores en recuperar algunas de las tradiciones ya sea con ejercicios sabatinos por recuperar la lengua u otras formas de relacionarse con la tierra, en general los jóvenes no sienten la suficiente atracción por su condición de mhuysqas. Por lo anterior, las generaciones actuales se les puede identificar con mayor arraigo en actividades propias del campesinado o como habitantes rurales, como es visto en la región perteneciente al cabildo de Cota en la medida que ellos son habitantes del pueblo, conviven en la cabecera municipal y sus asentamientos no guardan diferencia cultural significativa con las demás. Aunque se debe reconocer, algunos brotes que persisten como una lucha silenciosa, particularmente lo relacionado con el trato por la tierra y todo lo que a ésta se le concibe, algunos miembros jóvenes pertenecientes al cabildo, lo asumen como parte de su identidad; por lo cual, estas actividades prácticas son las que gozan de mayor reconocimiento en las nuevas generaciones sin embargo, algunas prácticas ancestrales de carácter subjetivo quedan más expuestas al olvido debido a que son ejercicios rituales que no son de apropiamiento de todos los miembros, más aun los jóvenes, y también porque no son habituales sino que corresponden a un determinado tiempo y espacio; lo cual no visibiliza la práctica de manera constante.

Por consiguiente, los jóvenes mhuysqas se desenvuelven en diversos contextos sociales y culturales, creando en ellos una concepción sincrética como mediación para adaptarse a una realidad de vida actual con sus propias exigencias; además de los atractivos y tendencias que ofrece el mundo capitalista que los lleva a perderse entre este mosaico de posibilidades culturales, hasta tal modo, que hoy en día no se les puede identificar con tanta claridad a los

integrantes de la etnia. Incluso, no se les reconoce dentro las narrativas en el ámbito educativo mas para hablar de ellos con un aire de una cultura extinta, de esta manera lo argumenta Durán al decir:

Pero los mhuisqas se extinguieron hace rato, pensará el lector. Sí, se extinguieron para la historia oficial que nos inculcaron, pero no en el pensamiento y la identidad de personas a las que desde su infancia les han dicho “indios” por sus rasgos, sus costumbres y su condición socioeconómica, sería mi respuesta (Durán, 2005, pág. 349)

En efecto, al no reconocerlos dentro de las narrativas y una propuesta epistemológica clara en el ambiente escolar, particularmente para las generaciones más recientes de la cultura mhuisqa, se les obstruye reconocerse como tales, lo cual conlleva a que dichas generaciones no se configuren en plenitud con un proyecto de vida mhuisqa, pese a los múltiples esfuerzos por los mayores de la comunidad. Otro factor que influye son los diversos momentos en los cuales la esencia de la cultura se ha enfrentado a procesos de cambio, además de las ya mencionadas, la educación, prácticas médicas, territorialidad, entre otras dimensiones que están expuestas al contacto con los nuevos paradigmas sociales y culturales, que de una forma u otra han producido alteraciones sobre la esencia misma de la cultura indígena, no como un desconocimiento y rechazo sino más bien, como una estrategia de sobrevivencia que les ayude a estar vigentes, por lo menos, dentro de sus ambientes más íntimos.

1.4 Conflictos culturales y modos de relación con el entorno.

Igualmente, otro factor de injerencia en el desconocimiento de lo mhuysqa para sus generaciones posteriores, tiene que ver con el sistema productivo y los modelos económicos que poco a poco se fueron imponiendo, a su vez, que iban desconociendo la labor del indígena como otra forma de producir bienes y recursos, hasta el punto de llevarlos a integrarse al modelo establecido. Es evidente que las nuevas generaciones hayan aceptado como natural, algunas prácticas laborales del modelo capitalista y dejado de lado algunas propias de la cultura, como lo destaca Durán:

Los que vendieron o perdieron sus tierras, se vieron obligados a insertarse a la economía local como trabajadores o arrendatarios de las haciendas. Otros se fueron a la ciudad a buscar oportunidades laborales con el dinero que habían obtenido por la venta de sus predios (Durán, 2005, pág. 350)

En suma, no solo se podría decir que hubo un choque cultural sino además, un conflicto de modelos productivos en el cual la visión indígena se vio vulnerada e invisibilizada, cambiaron la forma de la explotación de recursos como la tierra y así mismo, su relación con la misma; puesto que desde la concepción capitalista la tierra es un recurso que, generalmente, se lleva a la sobre explotación, asunto que no era percibido así por los indígenas según su consideración como *madre* de todo lo se produce vida. De otro lado, la propuesta mhuysqa, desde la institución educativa, se ha ido relegando a un espacio en cual no tiene eco y debe competir con una gran variedad de propuestas del pensamiento occidental desde la perspectiva capitalista especialmente; es decir, dicho mutismo en el que se encuentra la voz indígena se debe a que, mientras el saber occidental se vale de múltiples formas para comunicar sus paradigmas, los mhuysqas se amparan de las tradicionales que suelen ser pocas significativamente.

Actualmente, el cabildo está haciendo un esfuerzo por reavivar y luego preservar esa identidad entre las todas generaciones mhuysqas, recuperando espacios para el encuentro, no solo físicos sino también momentos para estudiar el dialecto originario, revitalizar los saberes de los mayores en cuanto a las atenciones médicas por parte del respectivo sabedor, intentar promover el tejido y sus artesanías como medios de comunicación de lo cultural. No obstante, aunque en la actualidad existe un reconocimiento y respeto por las culturas indígenas, de la misma forma que hay mejores posibilidades de acceder al estudio de la misma desde una perspectiva multidisciplinar, también es evidente que viven esa continua lucha que inició desde los siglos XV y XVI ya no solo porque se reconozcan como cultura sino también porque se les validen algunas de sus manifestaciones en diferentes campos. Pero esta ratificación no surge de forma espontánea, sino que es el producto de establecer diálogos con la cultura occidental, tal encuentro, es el proceso por el cual desea promover lo mejor de ambas culturas para que aporten a una cosmovisión más holística y condescendiente con el entorno biótico y abiótico. Ese es el paso a seguir por las nuevas generaciones mhuysqas, hacer una relectura de su esencia a la luz del diálogo con otros saberes no desde fundamentalismos, sino por el contrario, desde una lectura complementaria que aporte al común y su bienestar.

En consideración a lo anterior, no basta con señalar el camino a seguir sino que es necesario acompañar este proceso de transformación decolonial educativa, apoyados en aquellos criterios del modelo crítico - social, hacia una propuesta más integral desde la dimensión espiritual, fomentando la recuperación del contenido epistemológico mhuysqa, en cuanto a los principios de vida se refiere y su posterior comunicación a las siguientes generaciones indígenas.

Por lo cual es imperioso hacerse la pregunta ¿cómo elaborar una propuesta decolonial para la educación religiosa desde los principios de vida mhuysqa para el cabildo de Cota? Estableciendo así, la pregunta orientadora de esta investigación en busca de construir una propuesta educativa para dicha disciplina, desde el aporte de diversos saberes.

1.5 Justificación.

Gracias a los diferentes esfuerzos de algunos autores interesados por contribuir a la recuperación de las tradiciones mhuysqas, tanto en el ámbito educativo como en los diversos espacios donde se moviliza el componente cultural, nace la inquietud por aportar un conocimiento más específico en la educación religiosa escolar sustentada en los principios de vida mhuysqa, que en la actualidad el sistema educativo para el cabildo de Cota propuesto por el Estado no les ofrece. Esto no como una estrategia de seguir colonizando a las comunidades indígenas, sino más bien por la falta de un producto que oriente a los docentes encargados de impartir tal instrucción. Derivado del anterior horizonte investigativo, se observa la necesidad no solo de descolonizar la educación sino también, una posibilidad para descolonizar la cultura desde el sistema de educación escolar, convirtiendo a cada miembro de la comunidad adscrita a la Institución Educativa Ubamux, en un agente descolonizador, incluso a la misma planta docente aprovechando que la Institución provee ese espacio diseñado con los criterios de la cosmovisión mhuysqa.

En este sentido, ampliando el contexto formativo hasta considerar la vinculación de la comunidad se transforma en un proceso integral de educación religiosa, definiendo los roles que cada grupo debe asumir dentro del proceso de acompañamiento; en otras palabras, identificar las responsabilidades para los docentes, familias de estudiantes, estudiantes y comunidad local, que si bien existen implícitamente, no están reconocidas en la práctica real como elementos articulados de acompañamiento integral con los estudiantes. Seguido a esta etapa, se requiere implementar un ejercicio de innovación educativa que sea producto de las mismas aulas, pero con una proyección social donde no solo el docente evalúa, sino también se apoya en una valoración realizada por los principales miembros de la comunidad indígena, fortaleciendo el concepto de hetero-evaluación propuesto por el Ministerio de Educación Nacional. Bajo estas premisas, se da inicio a recuperar en la práctica algunas de las principales tradiciones ancestrales, en cuanto a la educación religiosa pues, básicamente se reflexiona una formación integral desde la relación sujeto – entorno el cual tendrá repercusiones significativas de un aprendizaje en armonía y equilibrio, basado en las causas de las principales necesidades comunitarias en referencia con el ambiente y no desde las consecuencias que generan dicha relación.

De esta forma, se evidencia la importancia de transformar el contenido, los discursos y las proyecciones del plan de estudios para la educación religiosa escolar, generando un cambio estructural fundamentado en la riqueza de los múltiples saberes, la diversidad en los discursos y las implicaciones de asumir los principios de vida mhuysqa como un estilo de vida, pero que se complementan bajo un mismo fin. Así, esta renovación educativa, se puede valorar su eficacia en el estudiante observando las consecuencias vividas en el contexto de lo cotidiano, que es lo

propio de la pedagogía mhuysqa, promoviendo la armonía y equilibrio de la creación pensando otra forma de ver y relacionarse con el mundo. En efecto, al llegar a este punto de transformación de la educación, ésta se consideraría como una propuesta emancipadora ante las ofertas que llevan instaladas más de un siglo y las cuales no han surtido un efecto significativo para la comunidad. Este giro epistemológico no es imposible, exige mucha responsabilidad y compromiso por parte de los adultos que acompañan el proceso, pero en contenidos es viable articularlos dadas algunas semejanzas doctrinales entre la tradición cristiana y los principios de vida mhuysqa, asegurando que las nuevas generaciones, apropien y cultiven los saberes ancestrales, discerniendo cómo complementar sus conocimientos para continuar siendo garantes del equilibrio y armonía en la relación ser humano y entorno.

1.6 Objetivo general.

Elaborar una propuesta decolonial para la educación religiosa integral escolar desde la cosmovisión y principios de vida mhuysqa, para la Institución Educativa Ubamux ubicada en el cabildo de Cota, como iniciativa de innovación educativa, preservación y comunicación de la tradición ancestral en la relación ser humano – creación.

1.6.1 Objetivos específicos.

1.6.1.1 Describir los principales elementos simbólicos, metafóricos y de signos que constituyen los principios de vida en la cosmovisión mhuysqa del cabildo de Cota, en referencia a la concepción de lo sagrado o trascendente.

1.6.1.2 Comprender los principios de vida en la cosmovisión mhuysqa, a través de un trabajo empírico y conceptual de forma correlacional, que permitan una aproximación precisa en las implicaciones de lo sagrado – trascendental para la comunidad indígena del cabildo de Cota.

1.6.1.3 Elaborar una propuesta decolonial para la educación religiosa integral desde los principios de vida mhuysqa para el cabildo de Cota, en diálogo con el saber tradicional del cristianismo como posibilidad de preservación de los saberes ancestrales y el sostenimiento de la relación armónica con su entorno ambiental.

CAPÍTULO II

2 Estado del arte

Antes de iniciar con la descripción de los diversos artículos, estudios e investigaciones, es importante hacer algunas precisiones acerca del desarrollo del estado del arte, de modo que se pueda comprender con claridad la necesidad de considerar a los autores propuestos que se citan por sus aportes pertinentes y trayectoria al campo del proyecto, en el orden que se presentan. Para este caso, se consultaron básicamente treinta y un autores en diversas fuentes, principalmente en bases de datos tales como: EBSCOhost, ATLA, ProQuest, Latindex, Dialnet, Scopus y Taylor and Francis, Oxford. Así mismo, se indagó en la Biblioteca Digital de Castilla y León, Biblioteca Pontificia Universidad Javeriana sede Bogotá, Biblioteca Digital de Bogotá y Google Académico.

En general, se realiza una sucinta descripción del contenido planteado por el investigador en referencia al proyecto, identificando algunas contribuciones que conlleven a establecer una clasificación de sus aportes según algunas temáticas básicas por las cuales se puedan agrupar. De lo anterior, se establecen las siguientes categorías desarrolladas en el estado del arte de acuerdo a como se nombran inmediatamente, lo cual corresponde a la estructuración de la investigación, de forma que cada elemento sustenta en contenido al consiguiente para mayor comprensión. Así, la primera categoría es la educación, específicamente desde las relaciones del sistema educativo actual y las tradiciones de la cultura mhuysqa en la sabana de Bogotá; para lo cual se hallaron cinco autores, cuyas investigaciones se convierten en un preámbulo de cómo la comunidad

mhuysqa ha intentado incorporar y recuperar algunas tradiciones ancestrales bajo el amparo del sistema educativo. Cabe resaltar que la mayoría de estas investigaciones resultan del esfuerzo e interés de docentes adscritos al sistema de educación oficial. Otro elemento de importancia dentro de esta categoría es la teoría crítica en la educación para proveer herramientas de análisis y discernimiento en la estructuración del proyecto. Para este subgrupo se consultaron cuatro autores. Seguidamente, se considera como último subgrupo dentro de esta categoría a la ecología de saberes, debido a la importancia de adquirir claridades acerca de la riqueza en conocimiento ofrecida por la pluralidad de saberes; así se consultaron tres investigaciones. Por tanto, ya teniendo algunas claridades del horizonte propuesto en este proyecto de investigación, se plantea una segunda categoría que refleja la intención que subyace en este trabajo, teniendo como fin generar una propuesta decolonial para la educación religiosa indígena en el cabildo de Cota. Aspecto en el cual se consultaron autores.

Finalmente, la última categoría planteada permite aproximarse a una comprensión de la cultura en los mhuysqas, de forma que haya más claridad en la comprensión de su cosmovisión por medio de dos autores. De ahí que, se revele otro elemento cultural como lo es la simbología mhuysqa que se tratan bajo el comentario de cuatro investigaciones descriptivas. Con estos dos últimos subgrupos, se estructura la dimensión un perfil religioso en los mhuysqas que se complementa con los aportes de diez investigaciones. Es importante indicar que hay algunos autores que no se clasificaron dentro de un grupo particular puesto que sus investigaciones ofrecen elementos específicos más a un nivel informativo pero no trabajan a profundidad la categoría en la cual se citan.

2.1 Sistema educativo occidental y pedagogías mhuisqa.

De esta manera, a través de un ejercicio interpretativo-comprensivo de las anteriores categorías, se da paso a describir el interés que suscita cada investigación para identificar una propuesta conceptual que fundamente el proyecto, iniciando, como ya se ha indicado, por los diversos estudios acerca de la cultura mhuisqa en lo concerniente a la educación en las aulas desde el sistema propuesto por el Estado y es en ésta esfera donde se centra el proyecto de investigación, teniendo presente como enfoque investigativo el sentido de trascendencia y sus formas de transmisión en el ambiente educativo, tanto formal como informal, que prevalece al interior de la misma comunidad como espacio de resistencia y posibilidad decolonial, ante las propuestas implantadas por los saberes calificados como occidentales y sus estrategias pedagógicas que, en la mayoría de los casos, no contextualiza un proceso de educación real a las necesidades territoriales de la comunidad indígena; de ahí que, se pueda considerar como no muy significativa dentro del aprendizaje en los recintos escolares aquellas concepciones tradicionales indígenas.

Particularmente, las aulas escolares en el territorio colombiano se han ido estableciendo como espacios formales para el aprendizaje, desde la unilateralidad epistemológica fundamentada con el método científico, que en la mayoría de los casos, desvirtúan otras formas alternativas de producir conocimiento y posibilidad de relación con el entorno, a tal instancia, que se llega a invadir la autonomía y riqueza propia del sistema educativo tanto la racionalidad occidental como las formas alternativas. Entonces, sin desconocer el aporte del método científico, es imperioso recuperar en los espacios educativos una forma más integral en la cual

tenga cabida aquellos elementos culturales consignados en los libros pero también en las narrativas alternas a lo tradicionalmente aceptado. Así, recuperándolos como patrimonio formativo logren trascender como identidad propia de la cultura mhuysqa; tal como lo propone Torres y Villa:

Cuando se entienda la diversidad que hay en la Escuela, se encontrará la respuesta para poder convivir y entender la cuestión ética de los seres humanos, la responsabilidad social, la situación del cuidado del medio ambiente, las cuestiones que son fundamentales para la existencia de los seres humanos que por haberse homogenizado e institucionalizado se han tergiversado, pero si volvemos a esa situación de lo fundacional y lo traemos a la actualidad entonces vamos a entender realmente qué es lo que estamos haciendo y entonces la Escuela va a generar cambios importantes en la sociedad (Torres & Villa, 2015, pág. 23).

De esta manera, aunque Torres y Villa abren la posibilidad para incluir la epistemología mhuysqa dentro del sistema educativo, lo hacen particularmente desde el tejido y la danza como estrategias comunicativas y pedagógicas, no obstante es la ruta como se da inicio a que la escuela se convierta en posibilidad de recuperación y preservación de las tradiciones ancestrales para los mhuysqas, colaborando en ese proceso que actualmente están construyendo algunos de los mayores del cabildo de Cota, pero que aún no impregna el espacio escolar propuesto por el Estado.

Por otra parte, hay estudios como el de Alonso que proponen de forma directa y articulada el proceso de educación para la comunidad mhuysqa, indicando la importancia de incluir a las familias de los estudiantes, llevando el espacio formativo más allá del físico de las aulas, como parte de lo que, en principio, los mhuysqas concebían la educación:

Cada padre transmitía su oficio a sus hijos, existía una situación especial para los herederos de los caciques, quienes a los 12 años eran encerrados en cuevas, ubicadas en Cota y Gámeza; éstas eran llamadas *cuca*, donde el niño era preparado como dirigente y sacerdote. Aprendía los rituales, las tradiciones y los principios básicos de sus leyes y como administrar justicia. Por lo que se lee en los documentos, el proceso educativo era significativo, ya que cada individuo asimilaba el conocimiento por medio de la experiencia cotidiana, entendía su utilidad y era un honor saber y aprender el legado de sus ancestros. Los educadores eran sus padres, quienes enseñaban a través del ejemplo. (Alonso Malaver, 2018, pág. 23).

De este modo, la principal estrategia pedagógica, por así decirlo, por la cual los mhuysqas educaban a las recientes generaciones, era un método experiencial el cual involucra directamente al educando en su proceso de formación, logrando hacer más significativo el aprendizaje y por lo cual, generar más apropiación de los conocimientos que se van adquiriendo. De tal forma, Alonso describe un plano más amplio en cuanto la educación mhuysqa es llevada a lo cotidiano de la vida, siendo necesario vincular a las familias como facilitadores del proceso, pues es en la existencia real donde se valida todo lo aprendido en conocimientos y formación en valores. Mas, en lo referente a los textos escolares, la autora detalla cómo las aulas para los mhuysqas, fueron teniendo una fuerte presencia de grandes editoriales tanto extranjeras como nacionales, pero todas éstas ofrecen una perspectiva que desconoce, en la mayoría del contenido, la producción indígena y solo alude a ésta, cuando se trata de explicar un evento histórico específico. Entonces, pese al esfuerzo que desde la Constitución Política del año 1991 que les reconoce y la vehemencia de sus mayores, los mhuysqas de Cota, aún las generaciones actuales, no se forman con bibliografía propia y pertinente. Por esta línea de investigación, se encuentra un trabajo de Mora y Orjuela, quienes plantean la dicotomía a la cual se deben enfrentar los y las jóvenes mhuysqas, al ingresar al sistema educativo, llegando a la siguiente conclusión:

nos permiten concluir que no existe una relación de carácter intercultural entre las prácticas Mhuysqas y las occidentales. La ausencia de diálogo entre los dos mundos no sólo se evidenció en la observación directa y las percepciones de los jóvenes Mhuysqas recopiladas en las entrevistas, sino que pudo ser comprobada en la implementación de prácticas educativas en instituciones de educación básica y media, que no involucran las necesidades y contextos de la población indígena, pues incluso desconocen datos cuantitativos para atenderla (Mora P. & Orjuela F., 2013, pág. 42).

Aunque, esta dualidad a la que se ven expuestas las nuevas generaciones mhuysqas ha funcionado hasta el momento de forma aislada, no impide que se pueda adelantar un proceso en el cual no se evidencie una doble formación totalmente excluyente, por el contrario, es la posibilidad de proponer una estrategia formativa complementaria, con base en estrategias formales e integradas con las informales ampliando su contexto de aprendizaje. Este ejercicio implica una resignificación del ambiente escolar por disciplinas o áreas del conocimiento, en forma dialogal entre las dos formas de producir conocimiento: el tradicional ancestral y el calificado como occidental; que posteriormente se vayan incluyendo en un compendio general, donde cada aporte, sea indígena u occidental, otorgue herramientas para fomentar una visión holística y de alcance más integral, tanto para la misma especie como para las otras.

En tal caso, que considerando el ambiente escolar hay que acentuar la atención analítica sobre toda la estructura que soporta al sistema educativo manifestado en el aula, como lo es el mismo plan de estudios y lo que Walsh denomina *currículo oculto* el cual fomenta las relaciones de poder dominante de raza, clase y género en forma directa sobre los estudiantes (Walsh, 2005) que posteriormente ellos reproducirán en diferentes escenarios sociales y culturales como verdad normalizada. En efecto, pensar críticamente desde el plan de estudios es ya dar inicio a una propuesta para concebir otra forma de educar a las siguientes generaciones mhuysqas, que

integre sus conocimientos ancestrales a las realidades actuales que se ven inmersos; además, es la oportunidad de abrir los límites pedagógicos de la misma institución, rompiendo la estructura rígida de un conocimiento impávido que se ha instaurado por siglos en las escuelas, no solo de los indígenas sino de la misma sociedad calificada como occidental, siendo así una manifestación del verdadero sentido de «comunidad educativa».

Lo anterior, es una de las rutas decoloniales por las cuales se puede recuperar un sentido para la escuela, es el pretexto para dar ese desplazamiento epistemológico al cual Walsh invita a: “Pensar en un giro o, mejor dicho, un vuelco decolonial en torno al conocimiento y a la educación requiere tomar con seriedad tanto las contribuciones como las implicaciones de historias locales y de epistemologías negadas, marginalizadas y subalternizadas” (Walsh, 2005, pág. 33). Es por esto, que el componente crítico es una de las principales herramientas pero no desde la postura fundamentalista de descalificar todo lo referente a lo situado como occidental, pues de ser así, se caería en la misma actitud colonial y hegemónica que se desea transformar. Entonces, el aparato crítico tiene la responsabilidad de identificar puntos comunes entre las epistemologías ancestrales y las occidentales, para de esta forma, sin someter la una hacia la otra, construir un conocimiento más integral que pueda responder a las necesidades locales de la comunidad mhuysqa de Cota, donde los «los principios de vida» tradicionales dialoguen con los saberes religiosos construidos en occidente.

Dado lo anterior, cabe indicar que una de las principales funciones del aparato crítico-social es recuperar todas esas epistemologías autóctonas, que permitan comprender con mayor

precisión algunas realidades locales, así mismo, reconoce otras posibilidades de acercamiento a las problemáticas presentadas en determinados contextos; es decir, que algunas necesidades sociales ya no tendrá una única solución como posibilidad para subsanarla sino que accederá a múltiples formas potenciales de remediarlas y fundamentalmente, esta propuesta crítica nace, por naturaleza, en la educación de las nuevas generaciones a quienes se les debe acompañar en ese giro epistemológico propuesto por Walsh y anclado en las realidades locales como se ha ido señalando y lo ratifica Rincón cuando habla de “la importancia de la crítica es que ésta se encarga de denunciar no solo a los promotores que fomentan las políticas educativas, sino también la ignorancia acostumbrada que deja las ataduras de una colonización intelectual” (Rincón Díaz, 2015, pág. 176). De lo anterior, la ruta propuesta para descolonizar la educación en la comunidad mhuysqa de Cota, tiene sus fundamentos en recuperar la autonomía intelectual, la cual ya no solo tiene una única y absoluta visión para acceder al conocimiento, antes por el contrario, dicha independencia conducirá a una forma holística de producir conocimientos.

2.2 Hacia una pedagogía decolonial.

Teniendo este horizonte educativo, el conocimiento no será propiedad de ciertas élites académicas o intelectuales, por consiguiente, se puede hablar de una popularización del conocimiento gracias al aporte de la teoría crítico-social, como es afirmado por Fals Borda y citado en Rincón:

la crítica debe ser una ciencia eminentemente popular, porque es una ciencia cuyo conocimiento procede de las bases populares que históricamente se ven afectadas bajo el

influjo del conocimiento universalista y que son negadas como fuentes de consulta para idear nuevas formas de conocimiento (Rincón Díaz, 2015, pág. 181). (Citando a Fals Borda)

Pero ¿qué significa popularizar la educación desde la teoría crítica? Es reconocer el espacio activo que tiene la comunidad, y para este proyecto de investigación en particular, fomentar ambientes dialogales entre «los principios de vida» ancestrales de los mhuysqas y los saberes denominados occidentales, para lo cual Rincón promueve que cada disciplina del conocimiento, específicamente la Filosofía, tiene la responsabilidad de “mediante un diálogo permitirse apalabrar las categorías de pensamiento de las mismas, sin embargo, más que dialogar con estas comunidades hay que vivenciar con ellos lo dialogado, reconociendo el significado que tiene para ellos el mundo de la vida” (Rincón Díaz, 2015, pág. 184). Por lo tanto, es importante compartir con la comunidad mhuysqa de Cota, tales «principios de vida», lo cual abre la posibilidad de identificar los principales aspectos de la cosmovisión en dicha cultura indígena. Así, quién pretenda educar en esta dimensión, con base en una visión ancestral, debe estar vinculado al mundo religioso y espiritual mhuysqa; solo de esta forma, su aporte a la academia, no solo tendrá eco entre los miembros de la comunidad, también el valor moral que le reconoce un diálogo activo con quienes pretende acompañar en la formación.

Por otra parte, al establecer encuentros dialogales para construir conocimientos, es claro que no existe un monopolio del mismo, en otras palabras, nadie es dueño absoluto del conocimiento y por ende, lo que hay es una relación circular entorno a generar contenidos mediante diversas fuentes, que valoradas críticamente, permiten articular conocimientos y contribuciones a «los principios de vida» que se pretenden vincular al sistema educativo al cual asisten los miembros de la comunidad mhuysqa de Cota. En palabras de Wilches, es *democratizar la educación* (Wilches Tinjacá, 2019, pág. 121) para que verdaderamente se considere la educación con

fundamentos populares que cuestionen a las epistemologías que se han consolidado de forma unilateral, logrando ese despertar crítico en pro de construir conocimientos, que contribuyan a un bien común; según lo manifiesta Cánovas en su artículo investigativo “*La perspectiva crítica de la educación*”:

En otras palabras, la educación académica debe ser transformada en un hábitat, en el cual se aprenda a cuestionar realidades pautadas por la ideología del grupo hegemónico y a la vez, proporcione modelos alternativos que permitan transformaciones en los sujetos, así como dentro y fuera del aula (Cánovas M, 2014, pág. 184).

Ahora bien, es necesario hacer algunas precisiones que orienten esta propuesta, como primera instancia, se debe considerar que este modelo exige un perfil tanto para el acompañante docente como para los estudiantes, no obstante, para los segundos, es el resultado de un adecuado proceso de formación, por lo cual, urge más precisar la figura del acompañante, partiendo de las sugerencias de Cánovas, quien dice que éste rol lo debe desempeñar aquella persona idónea según manifieste un compromiso ético con el proyecto, siendo a su vez, la guía para los estudiantes. Igualmente, permitirse el apoyo de las ciencias sociales con algunos elementos que permitan conocer la realidad que se desea transformar (Cánovas M, 2014), especialmente aquellas que fomenten las desigualdades sociales y educativas, para así dar inicio a los cuestionamientos al sistema educativo en el que están inmersos. Finalmente, propone la innovación educativa que debe nacer del interior de las mismas aulas, pero para llevar a buen término esta última fase, es imperioso considerar más allá de las propuestas que se encierran en el espacio físico e invisible de los salones institucionales; es decir, es abrir los límites y dominios del aprendizaje que vinculen la mayor parte, por no decir todas, de las realidades de

los estudiantes: factores físicos, emocionales, intelectuales, sociales, éticos; entre otros más (Cánovas M, 2014).

En consecuencia, el repensar la educación de esta forma, conlleva a determinar el horizonte epistemológico de la misma, que Freire establecería como “la presencia crítica de los representantes del pueblo desde su comienzo hasta su fase final, la del análisis de la temática encontrada, que se prolonga en la organización del contenido programático de la acción educativa, como acción cultural liberadora” (Freire, 1972, pág. 103). Desde esta perspectiva, queda a la puerta de la discusión la concepción de «comunidad educativa», en la medida que es posible ampliar el alcance de una institución educativa a tal punto, solo cuando ésta es el resultado de una *acción cultural* (Freire, 1972). Promovida por la comunidad local, donde ella misma sea la garante del proceso educativo. En otras palabras, que la comunidad sea testimonio vivencial de la aplicación de los conocimientos impartidos en las aulas del cabildo, como un ejercicio liberador y transformador de la sociedad, donde los principales representantes de la comunidad sean quienes también evalúen el proceso formativo, extendiendo el concepto de hetero-evaluación que propone el Estado.

No obstante, la «acción cultural» es el resultado de articular aquellas premisas religiosas, tanto las de los saberes occidentales como los ancestrales, sobre las cuales se van construyendo el saber integral que posteriormente se impartirá en las aulas y familias del cabildo. De esto, se obtiene lo que Horkheimer define como la *teoría* educativa que subyace en un aprendizaje de los

«principios de vida» estableciendo así, el marco teórico para posteriormente confrontarlo con las experiencias en la comunidad, de tal modo que, según Horkheimer “Si aparecen contradicciones entre experiencia y teoría, deberá revisarse una u otra. O se ha observado mal, o en los principios teóricos hay algo que no marcha” (Horkheimer, 1968, pág. 223). Por consiguiente, se evidencia el compromiso de toda la comunidad educativa desde sus diferentes dominios sociales, es decir, desde el rol que cada miembro asume al interior de comunidad, en pro de llevar a cabo el diálogo de construcción holística de los diversos saberes. A modo que, continuando con Horkheimer “cuando que se ha aprendido el manejo de ese aparato [conceptual] es decir: reglas de deducción, el sistema de signos, el procedimiento de comparación de las proposiciones deducidas con los hechos comprobados, es posible servirse de él en cualquier momento” (Horkheimer, 1968, pág. 224) como marco conceptual de la misma teoría que se ha ido estableciendo como horizonte formativo en el ámbito de la educación religiosa escolar. Desde esta ruta de trabajo propuesta por Horkheimer, la teoría para la educación religiosa para el cabildo de Cota, se alimentará de diversas vertientes como lo son de las mismas disciplinas tradicionales occidentales pero de igual forma, de saberes ancestrales indígenas, proceso que necesariamente vincula a la comunidad en general.

Habiendo establecido, algunas indicaciones de cómo, a la luz de anteriores investigaciones, se abordaría la construcción de conocimiento de forma articulada y complementaria, de la misma forma que advirtiendo lo que se va a concebir por comunidad educativa, es de entender que ya se habla de una pluralidad de saberes en cuyo encuentro, cada tendencia no busca adoctrinar a las otras, sino ofrecer criterios para la vida de modo que los

estudiantes vayan construyendo dialógicamente una síntesis en sus principios de vida, o si se prefiere, para asumir conscientemente un estilo de vida basándose en sus tradiciones ancestrales. Ciertamente, es llegar a considerar una dimensión humana desde diversas perspectivas y la implicación con su entorno, que Boaventura de Sousa expresa como “hacer trascender la cultura” (De Sousa Santos, 2012, pág. 24), es hacer de la educación una cultura construida desde múltiples saberes, tal como Rodríguez explica

el todo, es tan solo una de las partes tomada como término de referencia para las demás, es decir; que en la totalidad de las experiencias del mundo y las formas de raciocinio que de ellas se desprenden, la racionalidad occidental conforma una de sus partes (Rodríguez Vargas, 2019, pág. 103).

Lo anterior, alude a una democratización de la esfera del conocimiento pues ninguna parte queda subordinada silenciosamente ante la otra y continua la autora citando a De Sousa:

La ecología de saberes se presenta, entonces, como alternativa a la monoculturalidad del saber y del rigor que, según Santos, es el modo de producción de no-existencia más poderoso, ya que posiciona la ciencia moderna en único criterio de verdad. Así, lo que no está legitimado o reconocido por este criterio, es pronunciado como inexistente en forma de ignorancia. En este punto, es interesante analizar tres aspectos: El primero es que, como el saber y el rigor de la ciencia moderna no son asequibles equitativamente en las sociedades sino que tienden a servir solo a unos grupos sociales, de ello se desprende que la injusticia social descansa en la injusticia cognitiva. El segundo, que la existencia de saberes Otros y criterios de rigor Otros debe ser suficiente para la legitimación de los mismos en discusiones académicas y epistemológicas con otros saberes y con el saber de la ciencia moderna. El tercero, que los saberes, occidentales o no, están siempre en procesos de construcción y, por ende, pueden ser cuestionados y dialogados (Rodríguez Vargas, 2019, pág. 105).

En efecto, no se trata de descalificar algunos saberes que no cumplan con cierto rigor científico, pues, de una forma u otra adquieren un significado para una comunidad, tampoco sobre valorar otros conocimientos que sin duda alguna necesitan del diálogo constructivo, para

enriquecer la perspectiva y llevarla más allá de las lógicas hegemónicas que sientan cátedra. No se trata de enfrentar los saberes indígenas y los de las ciencias, lo que se pretende es alimentar desde el humanismo integral del primero la búsqueda honesta del segundo y viceversa, de manera que se pueda dar ese tránsito ineludible la implementación de una herramienta que ayude a decodificar, tanto para los saberes indígenas como los calificados occidentales, esos conocimientos construidos a lo largo de sus tradiciones y encontrar esos puntos comunes donde se construya una interlocución.

Dicho tránsito, ha sido estudiado por autores como Pérez y Argueta al hablar de la interacción de pueblos ancestrales con una historia amplia en relación a su entorno, que a su vez, han permitido a la misma ciencia nutrirse de tal círculo epistémico (Pérez R & Argueta, 2011). Un claro ejemplo de lo anterior, es el período de las primeras expediciones botánicas en América cuyo producto no solo permitió hacer una descripción taxonómica de las plantas, sino también sus usos potenciales para la medicina, donde es sensato decir que ya algunas comunidades las reconocían como “experiencias ancestrales acumuladas en el tiempo, dada su accesibilidad, bajos costo [...] para el tratamiento de enfermedades como el del sistema digestivo, respiratorio, de la piel, entre otras” (Gallegos Zurita, 2016). Por tanto, al abrir un espacio a la pluralidad de saberes ancestrales, se está iniciando un proceso de reconocimiento a las comunidades indígenas, mediante una educación inter-cultural como lo plantea Crespo y Vila

la educación intercultural puede ofrecer distintas ventajas a través de su interacción con las pedagogías críticas, si es capaz de vehicular suficientemente las filosofías y tradiciones de los

pueblos originarios y atender a sus necesidades específicas, como alimentar procesos de generación de nuevos hombres y mujeres de saberes (Crespo & Vila, 2015, pág. 601).

Tal cual, al vincular la interculturalidad, la educación amplía el alcance y dominio del saber, de igual forma, fomenta la inclusión de diversos actores y realidades para así saber dar respuestas más contextualizadas a las diferentes problemáticas que se generan en la relación entorno – ser humano, educando desde las causas de las problemáticas actuales y no desde las consecuencias. De otro lado, dicha inclusión anima un proceso de descolonizar la educación que se imparte en las aulas del cabildo mhuysqa de Cota, no con el ánimo fundamentalista de posicionarse ante la historia, sino bajo el reconocimiento de la riqueza que proyecta el diálogo de saberes, que permiten una aproximación a la realidad más holística a la realidad, tangible e intangible, como lo manifiesta las investigaciones adelantadas por Iño Daza y las cuales reconocen que es necesario establecer una epistemología descolonizadora iniciando en el sistema educativo, cuyo propósito es restaurar la humanidad despojada por medio de la *apropiación crítica* del conocimiento (Iño, 2017).

Lo anterior, exige una actuación tanto honesta como seria, pues, es en las aulas escolares donde se puede considerar un origen sólido en cualquier proceso emancipador que conduzca no solo a descolonizar el saber que se imparte en la misma, sino que, además, se educa desde el componente crítico que posteriormente conducirá a la producción de conocimiento por los mismos miembros de la comunidad, de forma tal, que ya no cabe dudas que será un saber con apropiación de la realidad social, convirtiéndose en productores y no solo consumidores de conocimiento. Para esto, Iño Daza acentúa la importancia de incluir en el método de

investigación, una amplia gama de herramientas que permitan una aproximación a la epistemología indígena que:

Para ello se puede acudir a métodos de investigación como los sistemas de conocimiento indígenas, la etnografía crítica; el análisis de imagen; la historia oral; el análisis del discurso; la investigación acción-participativa y transformadora; la etnometodología; la historia de vida, el taller participativo; la teoría fundamentada, la hermenéutica, el estudio de caso, lo biográfico narrativo, entre otros (Iño, 2017, pág. 121).

A modo que, ya el conocimiento no viene desde una concepción unilateral sino que se abre la posibilidad a las voces indígenas, para que tengan un eco productivo en cuanto al saber puesto que ya no es el maestro quien tiene la única versión válida sino que su palabra se alimenta de otras voces; de lo cual, esta propuesta para descolonizar la educación debe tener la claridad para apostarle al *círculo hermenéutico* que habla Parra (Parra, 2003), donde no hay roles fijos en el aprendizaje. Justamente, reconociendo el dinamismo de ese círculo de conocimiento, los actores de aprendizaje, sabrán posicionarse en el lugar del otro, lo que Walsh denomina «la razón del otro» espacio que permite reconocer aquellas prácticas pedagógicas alternas que reconocen la transformación de sociedades a mundos distintos al ya pensado (Walsh, 2005).

Entonces, pensar la educación desde una propuesta decolonial, no es implantar un régimen que desconozca aquellos aportes occidentales que sustentan el sistema educativo que actualmente se imparte en el cabildo, antes es buscar ampliar los espacios de encuentro entorno al conocimiento, a fin que aquellas representaciones sociales que se han excluido o marginalizadas históricamente, se sientan incluidas llegando a ser más significativo los

aprendizajes generados. Por lo cual, Mignolo refiere que desde esta visión se inicia un verdadero proceso de descolonización, debido a que

Una de las razones por las cuales los movimientos de descolonización “fracasaron” es que, como en el socialismo/comunismo, cambiaron el contenido pero no los términos de la conversación y se mantuvieron en el sistema del pensamiento único (griego y latín y sus derivados moderno/imperiales) (Mignolo, 2007, pág. 31).

Evidentemente, al incluir el pensamiento indígena se genera la posibilidad de cambiar el discurso o las narrativas pedagógicas, para abocar el asunto religioso en las aulas del cabildo mhuisqa de Cota, porque no solo se abre el espacio para los temas y conceptos mhuisqas, que para Mignolo es el contenido, sino que se posibilita el lenguaje (tanto simbólico como escrito) de la comunidad indígena, a fin que, haya la fase de *desprendimiento* y *apertura* de la episteme eurocéntrica generando el principio hacia lo otro, hacia la diferencia (Mignolo, 2007). No obstante, es de aclarar que el desprendimiento es establecer la episteme indígena con autonomía en sus contenidos y expresiones culturales, de lo cual se obtiene la apertura para ubicarse frente a otro saber en plena capacidad de diálogo sin exponer la esencia de sus tradiciones.

Así que, ya no se hablará de un choque cultural sino de relaciones interculturales sustentadas en el continuo diálogo desde el espacio educativo, donde el proceso decolonial no significa un encerramiento hermético por parte de cada postura epistémica, antes por el contrario, como lo refiere Sousa

La interculturalidad decolonial, en tercer lugar, se basa en el reconocimiento de las asimetrías de poder entre las culturas, reproducidas durante una larga historia de opresión, pero no defiende la incomunicación, la indiferencia y mucho menos la inconmensurabilidad entre

ellas. Considera, por el contrario, que es posible el diálogo intercultural siempre que sean respetadas determinadas condiciones que garanticen la autenticidad del diálogo y el enriquecimiento mutuo. Este diálogo no es posible si no se modifican las condiciones dominantes de tolerancia de la cultura auto-designada superior en relación con las otras culturas presentes. La tolerancia conduce a la guetización de las otras culturas (De Sousa, 2012, pág. 152).

Desde esta perspectiva, la interculturalidad más que una amenaza anárquica a la epistemología occidental, se convierte en la posibilidad de alimentar el conocimiento para así mismo educar más allá de los conocimientos tradicionales, en respuesta a las diversas problemáticas que históricamente se han ido estableciendo desde la alteración de la relación ser humano – naturaleza; dicho de otro modo, ante el cambio climático, ante las adversidades por las pandemias, especialmente en este momento el CONAVID 19, ante las formas de relacionarse productivamente con el entorno, la pluralidad de conocimientos es una de las tantas estrategias que el ser humano puede ofrecer para retomar el camino armónico y de equilibrio con la creación. Por lo tanto, no solo se daría un proceso emancipador ante el sistema social y económico establecido, sino que esta causa liberadora sería una propuesta emancipadora contra el deterioro y tal vez, extinción de la especie humana a la cual parece estar condenada por la visión *corchera* desde un planteamiento unilateral que ha retroalimentado al sistema durante siglos.

2.3 Elementos culturales para una cosmovisión mhuysqa.

Por consiguiente y para el objeto de estudio, es esencial describir aquellos antecedentes que propiamente han considerado el ámbito religioso en los mhuysqas, como posibilidad para construir conocimiento tanto en las aulas como en otras esferas formativas, teniendo el respectivo cuidado para aproximarse en forma integral a la cosmovisión mhuysqa, que en última instancia es la interpretación de cómo ven y se sienten parte de un universo. Por lo cual, estos estudios permiten esclarecer la forma en la cual la cultura mhuysqa se relaciona con su entorno y de ahí, lograr identificar sus paradigmas religiosos a los cuales denominan como «principios de vida»¹ que se han ido ordenando en referencia a su entorno, a través de un proceso que históricamente lleva asentado más tiempo que la propuesta occidental y sería impertinente pensar que después de tantos años, dicha cultura no tiene algo para aportar a una cosmovisión integral.

Para comenzar esta dimensión subjetiva, es de considerar que los mhuysqas, al igual que otras culturas, reconocen una divinidad suprema como principio de todo cuanto ven y pueden imaginar, sin embargo, lo refieren a una divinidad astral a quien le determinan género según lo describe el relato de Castellanos:

No niegan haber Dios omnipotente, señor universal y siempre bueno que todo lo crió; más porque dicen que el sol es criatura más lúcida, lo deben adorar, y así lo hacen, y como a su mujer y compañera, adoran y engrandescen a la luna (De Castellanos, 1589, pág. tomo iv).

En relación al catolicismo y otras tradiciones religiosas, los mhuysqas igualmente le atribuyen a la deidad algunas características tanto divinas como terrenales, no obstante, se

¹ Según fue aclarado por Alfonso Fonseca, miembro mayor de comunidad muisca en entrevista el día 1 de febrero del presente año, en Cota –Cundinamarca-.

diferencian en la concepción que le reconocen una compañera femenina a quien también la adoran como deidad. De esto, se puede ir estableciendo la concepción integral que van elaborando de lo sagrado, dado que le distinguen género y sexualidad, cosa contraria a la tradición católica donde, especialmente en el tiempo de la conquista y la colonia, la sexualidad era calificado como asunto tabú, muestra de esto es que en la mayoría de los casos de creyentes católicos a quienes se le exalta al título de santos, son personas que en su mayor número fueron solteras y sin hijos según queda registrado.

Otro aspecto que llama la atención, al igual que el catolicismo², los mhuisqas contemplan un enviado de la divinidad, quien se estableció entre ellos para enseñarles algunos principios puesto que se estaban desviando del “recto camino”, aunque de éste solo se sabe aquello que se ha transmitido de forma oral en un principio, la cual ha sido consignada en algunas obras como la de Violet y Daniel expresando lo anteriormente dicho:

Desembarazado de sus contrariedades desaguó el país por las quebradas de Canoas y Tenguedama, reunió la población diseminada, y les estableció el culto del sol. Después de haberles dado un código civil y otro religioso poniéndoles jefes capaces de establecerlos, se retiró á la montaña sagrada de Yndecanzas donde vivió cien siglos, y cuando vió á sus pueblos dichosos, se convirtió en una nube y subió al cielo. A este genio benéfico le denominan según la variedad de lugares con los nombres de *Bochica*, *Nenguetheba*, y *Zuhe* (Viallete, 1840, pág. 73).

² Se relaciona directamente con esta expresión religiosa del cristianismo puesto que es con la cual inició el proceso de evangelización en el período colonial y la cual, hoy en día es el tipo de educación que predomina en la mayoría de las instituciones educativas en Colombia.

De igual forma, quienes oficiaban el servicio de sacerdote, semejante al catolicismo, pasaban por la exigencia de una preparación y luego de haber alcanzado dicha dignidad, debían ser testimonios concretos de aquel servicio, como lo referencia Viollet y Daniel:

Los sacerdotes gozaban de una veneración justamente debida por la austeridad de sus costumbres y las vigiliyas y penitencias en que pasaban la vida. Sufrían un noviciado terrible y largo para obtener la alta dignidad de interpretar los oráculos, de predecir lo futuro, y de curar los enfermos pues tales eran las atribuciones de que estaban revestidos. La castidad era el voto más riguroso entre los deberes de esta clase, y el menor desliz en este punto se castigaba con la pena capital. (Viallete, 1840, pág. 74).

Como es claro, entre las dos propuestas religiosas, la católica y la mhuysqa, comparten ciertas prácticas y ministerios, que si bien la tradición mhuysqa se han ido transformando como parte de un proceso de adaptación y supervivencia cultural, en general guardan algunos preceptos fundamentales y sus diferencias recaen más en los circunstanciales. Es desde estos paradigmas religiosos que van entretejiendo «los principios de vida» que no se establecen en lo etéreo, pues la principal manifestación de tales prácticas religiosas se dan en la relación concreta con su entorno. En efecto, la naturaleza goza de un estatus sagrado en cuanto ésta, es expresión de lo divino, como lo expone Bohórquez al escribir que

Esta visión sociocultural está marcada por la idea de lo sagrado por lo que quizá, entre ellos, la naturaleza fue el móvil de inspiración de ritos, mitos, simbolismos y celebraciones socioculturales que pasaron a ser parte de su memoria cultural. En la conciencia mítica del mhuysqa hay elementos de una cultura que construyó lo que podríamos denominar un pensamiento ecológico primitivo. Un pensamiento que incluso llega a ser coherente con una teoría ecológica de corte geocéntrico (Bohórquez, 2008, pág. 151).

En consecuencia, la espiritualidad mhuysqa siempre ha incluido a la naturaleza dentro de las experiencias religiosas lo cual se puede decir que no existe una dualidad en el binomio

«principios de vida» y entorno. Aparte, posibilita una mayor comprensión de la espiritualidad mhuysqa en tanto ésta se pueda inferir de sus ambientes naturales donde se presentaron o se presentan asentamientos mhuysqas. Así mismo, como lo relaciona Bohórquez

Esta compenetración hombre y medio geográfico, se puede considerar que es una visión privilegiada entre las culturas precolombinas de esta zona. Indicios de esta compenetración se observan en el arte mhuysqa, en su expresión simbólica de la naturaleza y del cuerpo humano; indicios que luego dan cuenta del concepto de naturaleza sagrada entre esta comunidad primitiva. [...] Entre ellos, como se analizará más adelante, varios de los elementos constitutivos del entorno ecológico, en particular el agua, los bosques y los ríos, tienen una especial significación e importancia, y esa importancia genera una actitud sociocultural que puede calificarse como una actitud ecológica (Bohórquez, 2008, pág. 152).

Según lo expuesto por Bohórquez, es preciso resaltar esa conciencia ecológica que poseen los indígenas mhuysqas y la cual no había indicios concretos en los españoles evidenciado a lo largo de sus jornadas durante las conquistas, que básicamente conducían al sometimiento de los seres y su entorno para ser sobre-explotados. Sin embargo, esta posición española no es equivalente indicar que en el cristianismo no existiera una concepción ecológica. Desde esta claridad, se identifica otra semejanza a partir de concebir la misma creación como una obra divina que debe continuarse, cuya responsabilidad recae en el ser humano, en la teología cristiana, como *co-creador*; y en la espiritualidad mhuysqa, según Bohórquez,

es el tiempo en el que todavía no había en el mundo seres humanos; aunque ellos existían de una manera potencial en la esfera de la divinidad de donde vienen los humanos. Estos, luego de ser creados, reciben el conocimiento y la capacidad para completar la creación del mundo, como ocurre con el cacique Ramiriquí (Bohórquez, 2008, pág. 158).

Por consiguiente, en la creación de todo cuanto se puede ver tanto para la teología cristiana y la mitología mhuysqa, existe una acción conjunta entre la divinidad y el ser humano, el

primero tiene la misión de originar y el segundo de proyectarla mediante una intervención que respete los principios naturales; por tanto, la naturaleza es expresión de sustento y posibilidad relacional entre lo sagrado y lo humano, adquiriendo así, lo que Bohórquez manifiesta como una *conciencia sagrada de la naturaleza* que se explica como:

que, a través de un relato mítico, se describe la manera como la Tierra copula con el Sol, y cómo el contacto del Sol con un elemento valioso, en el caso mhuysqa ese elemento valioso es el agua, produce la vida, es decir, condiciona la inmanencia de la vida. En las hierogamias mhuysqas del agua surge la vida, los humanos, las divinidades, en suma, surge la historia [...] La tierra madre y fecunda en donde se contiene el agua que hace brotar la vida donde se explica mediante relatos míticos que el género humano procede del vientre de la tierra, del vientre húmedo o líquido de ésta, es decir, de las lagunas que representan el vientre femenino entre los mhuysqas. (Bohórquez, 2008, pág. 159).

En ese sentido, para los mhuysqas la sacralidad de la naturaleza radica en tanto les sirve de sustento, pero también que ella misma engendra vida y por esa extraña combinación posibilita entrar en contacto con lo divino. Al igual que el catolicismo, la espiritualidad mhuysqa considera su origen en un dios creador de todo pero ciertamente difieren en aspectos más de forma en cuanto a sus representaciones. Entonces, partiendo que todo origen de lo creado, es decir del universo, es obra de un dios el cual para los mhuysqas lo denominan *Tchiminigagüa*, se lanzan a la aventura de interpretar los otros misterios que los rodea, es el ejercicio de traducir y decodificar lo que el cosmos les puede significar o como lo expresa Johannes Kepler

Con esta sinfonía de voces el hombre puede tocar la eternidad del tiempo en menos de una hora y puede saborear en una pequeña medida el deleite de Dios, Artista Supremo...Me abandono libremente al frenesí sagrado...porque la suerte está echada y estoy escribiendo el libro; un libro que será leído ahora o en la posteridad, no importa. Puede esperar un siglo para encontrar un lector, al igual que Dios mismo esperó 6000 años para tener un testigo (Citado en Sagan, 2002, pág. 63).

Así pues, los mhuysqas comenzaban a ser testigos de aquella obra divina cuando emprendieron la extraordinaria labor de comprender el lenguaje por el cual el universo se les comunicaba y así, asegurar su existencia como pueblo; lo cual los llevó a identificar signos y ciclos de vida que lograron establecer como patrones naturales que se deben respetar. Es por esto, que se dieron a la tarea de consignar conocimientos, aun en la llegada de los españoles, en forma de “calendario basados en jeroglíficos con reglas para medir el tiempo, y una tabla de años y símbolos para los siglos. El año de 354 días era de base lunar, y se dividía en 12 meses” (Duque, 2009, pág. 1). Teniendo presente los anteriores datos tales como los días de 354 y los 12 meses, no existe una diferencia pronunciada con los calendarios occidentales, incluso la diferencia no es tan significativa si se tiene en cuenta que en los mhuysqas, para el tiempo de la conquista, sus conocimientos no se catalogaban como ciencia, pero no por esto, sus conocimientos dejan de ser válidos. En relación con esto, los mhuysqas continuaron la construcción de una cosmovisión de la mano de todo lo creado, convirtiendo así algunos elementos naturales en representaciones significativas de lo trascendental y como expresiones relacionales con lo sagrado.

De ahí que, dentro del pensamiento mhuysqa la simbología y las narraciones míticas, tienen la función de comunicar la sabiduría ancestral con la cual han ido interpretando al universo, a través de estrategias como pictografías y petroglifos en sus primeros intentos de pasar de una tradición oral a una escrita. Bajo estas intenciones, se interpelan desde categorías como espacio y tiempo, para las cuales concluyen que son de principios circulares, es decir, no se les logra identificar principio o fin y tan solo, para llegar a comprenderlas se hace necesario un acercamiento metafórico (Comba, 2018). Dentro de ese marco, es necesario valerse de símbolos naturales que permitan una aproximación argumentativa no tanto para explicar el antes y el

después, más bien revelar lo transcurrido durante el proceso secuencial que se haya entre estas dos posibilidades, el antes y el después.

Dando lugar, a la concepción de *Tchyminigagüa* como elemento simbólico representado por un espiral, cuya semejanza natural se asocia a una serpiente, de forma que permite,

Como sucede en una gran cantidad de relatos muy antiguos, se asocia con el proceso de creación y expansión del universo. La espiral, para los mhuysqas, representó, y aún representa, al supremo creador del universo y al acto mismo de la creación divina. (Comba, 2018, pág. 32).

Así, la espiral es la estrategia por la cual los mhuysqas intentan comunicar el proceso secuencial de la creación, en tanto una etapa o fase da continuidad a la siguiente pero entre las cuales no se les puede hallar extremos como un principio o fin, convirtiéndose en diversos eslabones que transmiten una sola interpretación. Aunque, anteriormente se ha indicado que en los mhuysqas no se puede calificar sus conocimientos, desde categorías epistemológicas occidentales, como producción científica, es interesante como para esta cultura indígena establecen que “de la espiral surge la luz y se manifiesta en nuestro plano a través del gran padre Sol. De éste nace todo cuanto hay en el universo” (Comba, 2018, pág. 66). Es claro que tanto para el saber occidental como para el saber mhuysqa, ambos proponen la luz como principio visible de todo lo creado y más aún llama la atención en la forma que el espiral parece tener un pequeño origen que a su vez se va expandiendo y de forma secuencial va proyectando la luz creadora. A este elemento simbólico, se le atañe la presencia del ser humano quien, como ya se dijo, se le diferencia un rol en plena correspondencia al mismo espiral; es decir, directo responsable de lo que se va creando en el universo.

Pese a tener claro el rol del ser humano, Siratá Lacheba³, citado por Comba, señala que en ciertos momentos de la historia parece ser que éste mismo olvidó sus responsabilidades y se fue desviando del camino, por lo cual fue necesario que viniera *Bochica*, a quien se le reconoce como un dios que formó y educó a los mhuisqas en valores, no solo con ellos mismos sino también con la naturaleza, de modo que no se vuelvan a perder, devolviéndoles la conciencia. (Comba, 2018). Así, el trabajo de Comba es una herramienta descriptiva visual que es fundamental para un acercamiento preciso a toda la simbología mhuisqa y sus significados desde sus posibilidades y con una amplia capacidad metafórica, la cual es la mejor técnica que dicha cultura logra preservar y transmitir un legado ancestral a las generaciones venideras.

Por otro lado, durante la etapa de colonización, esta cosmovisión se vio alterada por los diversos procesos de evangelización orientados por la iglesia católica, a fin de instalar una única hermenéutica religiosa, como lo señala López Rodríguez:

este proyecto entraba más profundo en las entrañas de las sociedades colonizadas; trataba de influir en las relaciones sociales, en toda su vida cotidiana incluyendo la apariencia del indígena, colonizando hasta “sus tiempos y sus espacios”. Era más un proceso de conversión a una forma de vida que a un credo religioso (Hernández, 2002, pág. 271).

Desde esta investigación López reseña todo el proceso de colonización como una propuesta invasiva que buscó calar en las bases culturales de los indígenas, desconociendo

³ Miembro de la perteneciente al cabildo indígena de Sogamoso.

aquella cosmovisión que habían edificado hasta ese momento de su historia. De este modo, la colonización se realizó desde múltiples acciones conjuntas tanto de orden económico, social, cultural como religioso, omitiendo toda posibilidad de diálogo con las costumbres nativas de la región e interviniendo en comportamientos individuales y comunitarios. Es por tal razón, que algunas prácticas religiosas mhuysqas fueron satanizadas y descalificándolas hasta el punto de buscar su extinción debido a algunas acciones tales como sacrificios de humanos (Londoño, 2001). Pero no por esto, se podía desconocer que la tradición espiritual mhuysqa era significativa, en palabras de Londoño, algunos cronistas, poco tiempo después de la conquista y al dar tiempo a conocer más de cerca estas comunidades indígenas, los calificaran más de religiosos que guerreros (Londoño, 2001). Sin embargo, la última celebración religiosa, públicamente reconocida y datada, hasta entrado el siglo XX sobre la cual se tiene información la data Londoño hacia el 27 de diciembre de 1563, tratándose de

cuando para los indígenas era tiempo del solsticio y para los españoles de la Navidad. Se trató curiosamente también de unas honras fúnebres, las exequias que el cacique de Ubaque celebraba para sí mismo puesto que habría de morir. La acción del oidor causó que esta fuera la última ceremonia religiosa pública que hicieron los mhuysqas, pues en adelante sólo se hicieron a escondidas del aparato judicial español (Londoño, 2001, pág. 4).

Esta celebración establece el inicio de la destrucción del mundo, que hasta el momento, el mhuysqa concebía, todo orden fue fracturado e impuesto el orden español que era desconocido por los indígenas y a lo cual, Londoño refiere desde

El Ubaque tiene la sensación de que el equilibrio del mundo se ha perdido bajo el orden español; ve la estructura política desbaratada y los tributarios explotados bajo un régimen estatal que era totalmente desconocido en sus tierras; asiste a la violación impune de todas las normas y de todos los tabús religiosos, al saqueo de la Madre Tierra, al fin de la era de los mhuysqas. Por esto convoca a unas exequias que tienen por oficiante al mismo jeque Popón

y por difuntos a los mhuysqas en general y al cacique mismo en particular [...] Desde el punto de vista de los españoles, el proceso de Ubaque representa la imposibilidad de aceptar y convivir con la religión del Otro. El cacique declaró en el pleito, desde su cultura, que así como los cristianos tenían sus fiestas de Navidad los indígenas sólo estaban pretendiendo realizar sus propias fiestas tradicionales y que no habría por qué prohibirlas. Pero para los ojos de los colonizadores todos los rasgos de la ceremonia eran manifestaciones del demonio y no cabía tal pie de igualdad entre unas ceremonias y otras. (Londoño, 2001, pág. 5).

Aunque, Londoño enfatiza la investigación desde el caso de la ceremonia llevada a cabo en 1563, se convierte en un importante estudio sobre el conflicto que se derivó a partir del choque de las dos culturas, la española y la indígena, también es una descripción significativa del estado de silenciamiento al cual se sometió las prácticas religiosas, conduciendo al anonimato los saberes ancestrales y llevar los rituales a la clandestinidad, alterando la dinámica social en los indígenas; tales como los nacimientos, las uniones entre un hombre y mujer y la muerte, desconociendo ceremonias rituales ancestrales y adoptando una sola cosmovisión que se impuso tan forzosa como sutilmente. Tal como lo aborda Herrera en su estudio sobre la relación mhuysqas y cristianos:

Durante siglos, mhuysqas y cristianos habían contemplado el mundo desde sus propias creencias y concepciones. Ahora, hacía ya más de un siglo, los cristianos exigían que todos se acercaran a los dioses con los ojos que ellos habían dado a su deidad. Eran muchas las diferencias, aunque no tantas como pretendían los que se decían seguidores del Dios único y verdadero. Si se consideran únicamente los rituales involucrados en la posesión del cura doctrinero de Une, se podrán apreciar elementos comunes que, guardadas las proporciones, presentan ciertas similitudes (Herrera Ángel, 2005, pág. 153).

Es desde esas pocas diferencias, que la propuesta católica cristianiza ciertas ceremonias y de ahí, resignifica los ritos a modo de la hermenéutica cristiana y estableciendo las indígenas como idolatrías o actos abominables. Ciertamente el mundo,

como lo concebían los mhuysqas, empezó a transformarse de una forma paulatina, lo que hacía más sutil el cambio que fue desligando al indígena con su pasado. Cabe resaltar que la dimensión espiritual es uno de los últimos bastiones que les permite estar en conexión con sus tradiciones, dado que su realidad subjetiva la protege en cierto grado ante las tendencias hegemónicas que traía el imperio español, permitiéndoles en cierto modo sobrevivir; según Langebaek “pero no por mucho tiempo, ha logrado sobrevivir. En esta narrativa, el indígena subsiste en la medida en que no cambia. Pero si lo hace, pasa a ser otra cosa, específicamente occidental” (Langebaek, 2005, pág. 25). De lo cual, algunas tradiciones ancestrales, como por ejemplo ritos de purificación se han ido occidentalizando bajo tenues formas, dado que hoy en día es común que personas ajenas a las comunidades indígenas practican limpiezas como el yagé sin previa contextualización cultural.

Incidentalmente, en una u otra forma, aun hoy en día, si existe un elemento fidedigno que permita conectar a las actuales generaciones mhuysqas con sus tradiciones ancestrales es su espiritualidad, porque como lo afirma Langebaek citando a Reichel –Dolmatoff en su investigación acerca de los mhuysqas, “en el campo de la religión los contactos parecen haber afectado muy poco la estructura de las ideas básicas, tocando apenas ciertos aspectos del ceremonial” (Langebaek, 2005, pág. 26). Muestra de lo anterior son algunas tribus, como los Koguis, que subsisten con marcado acento en sus tradiciones, quienes habitan en la Sierra Nevada en Santa Marta y que, según una entrevista realizada con uno de los mayores del cabildo mhuysqa de Cota, son considerados como hermanos mayores con quienes han realizado diversos encuentros para recuperar y fortalecer algunas de las tradiciones ancestrales.

Dentro de estas tradiciones que se han tratado de preservar, está el significado de la vida y la muerte, lo que representa ese espacio entre estos dos eventos y el paso a otra existencia que se puede mencionar como trascendencia; en otras palabras, la relación que existe entre la vida y la muerte en relación con la trascendencia del ser, desde la concepción mhuysqa, quienes han dejado ver vestigios de creer en otra etapa de existencia, como es señalado por Lleras en su obra *Sacrificio y ofrenda entre los mhuysqas*, citado en *Sacralidad, tormento y rescate: la vida social de la chicha mhuysqa* por Gómez Montañez:

En todas las construcciones conceptuales duales que se han registrado etnográficamente se ha comprobado que la oposición fundamental, la que subyace a las demás y tiene un mayor grado de influencia en el equilibrio general del cosmos, es la que se encuentra entre lo masculino y lo femenino (...) otras (...) se relacionan con: la existencia (vida-muerte); elemento o mundo (corpóreo-incorpóreo, aire-tierra, tierra-agua); dirección y movimiento (arriba-abajo, derecha-izquierda, quietud-movimiento); tiempo (día-noche, sol-luna); acción (creación-destrucción); color y brillo (blanco-negro, oscuridad-luz) temperatura (caliente-frío); forma y volumen (rectangular-circular, plano tridimensional); carácter y posición (agresión-sumisión), entre otras (Gómez, 2014, págs. 144 - 145).

Con especial atención, la cosmovisión mhuysqa integra la dualidad de opuestos como parte de un todo armónico, al cual por supuesto, lo constituye la vida y la muerte como elementos de la existencia; por lo que se puede inferir que ni la vida es el comienzo y la muerte no es el fin, ambas pertenecen a la existencia sin ser éstas la existencia misma dentro de la espiritualidad mhuysqa, cuyo contenido aborda la infinitud como lo había expresado Siratá Lacheba citado por Comba, desde el ejemplo del espiral en donde no se puede ubicar el principio o fin del espiral, mas sí la secuencia que ha de tener en esta parte de la existencia denominada vida, que hace un llamado a considerar la muerte para aproximarse a la infinitud (trascendencia).

En cuanto al sentido de la muerte en los mhuisqas, Bohórquez ofrece un estudio serio que permite identificar algunos elementos para su comprensión, estableciéndola como

Es el lugar de la transparencia, de la transformación humana. Lugar de la inmortalidad y habitación de los seres en los que se transformará el mhuisqa luego de la muerte, es decir, es el lecho de la serpiente y del dragoncillo famoso que acompaña a la Cacica Guatavita que yace ahogada pero viva en el fondo de la laguna (Bohórquez, 2008, pág. 163).

Como se evidencia, para el mhuisqa definir el sentido de la muerte le es complejo y por tal razón apela a la simbología natural mítica, que le asiste de alguna manera para comunicar el mensaje que el mhuisqa es un ser viajero, y de forma secuencial necesita evolucionar para continuar el trayecto en su existencia, a través del santuario donde descansa Guatavita, quien muere para este mundo pero en el fondo vive, porque, continuando con Bohórquez, “en las lagunas permanece latente el principio dador, por el que se puede explicar la esencia de la vida. Las lagunas representan el lugar de la presencia de dioses tutelares, representan también la cuna de los antepasados primordiales” (Bohórquez, 2008, pág. 163). Así, las lagunas no solo son el espacio de encuentro con los dioses sino también, la posibilidad de reunirse con los antepasados. Por lo tanto, se puede especular que al considerar un encuentro tanto con la divinidad como los antepasados, para los mhuisqas la muerte a este mundo indicaba el paso al siguiente y último estado de vida.

Sin embargo, según el estudio de Bohórquez que sin ahondar un poco más, las ranas eran el animal en el cual se transformaban los seres humanos al morir pues, en éstas reposa el alma. Es en este punto donde es interesante comprender cómo se da ese tránsito o si tan solo la rana es

una estrategia metafórica natural para dar a comprender una aproximación a la idea de transformación y viaje del alma; por lo que el autor finaliza indicando que

El significado literal y existencial de los elementos que analizamos en este artículo, son interpretaciones, a modo de hermenéutica, que realizamos para presentar esta estrecha relación que existe entre lo humano y el medio ambiente natural, en los relatos mitológicos mhuysqas, y en sus experiencias socioculturales cotidianas (Bohórquez, 2008, pág. 174).

De la misma manera, que las hermenéuticas católicas, los mhuysqa tal vez experimentan la impotencia de comunicar con palabras o por escritura, la experiencia acerca de lo trascendental por lo que se ven obligados, para transmitir el mensaje, apoyarse en estrategias metafóricas naturales como posibilidad de balbucear un poco esa experiencia divina, cuyo fin es el de dar a comprender el sentido del acontecimiento que sobreviene de la muerte biológica, que para el músico se da entre un estar y no estar como lo expresa Guarín al intentar descifrar esa contradicción de la ausencia y la presencia, “es decir, en las instalaciones los mhuysqas están ambivalentemente vivos y muertos, a la vez, y es esta presencia-ausencia la que colma de valor simbólico a sus instalaciones” (Guarín, 2005, pág. 326).

Ahora, la pregunta por el cómo se puede estar vivo y muerto simultáneamente dentro la lógica occidental, salvo algunas comprensiones cristianas actuales que intentan terminar con esa dualidad, se puede tornar difícil de comprender, desde esta perspectiva, en algunos casos, se consideran totalmente excluyentes porque se está vivo o se está muerto, sin embargo, los mhuysqas dan un paso muy sutil desde su hermenéutica integral en cuanto, como ya se había mencionado, la vida y la muerte no son dos eventos totalmente excluyentes, son secuenciales y

ambas hacen parte de una sola existencia en tanto la vida le da paso a la muerte; en otras palabras, para esta etapa de la existencia, para lo material o físico, la persona fallece y de ahí su ausencia, no obstante su ser continua el viaje pero no desde las categorías con las que se le conoció, sino transformada, de esto la presencia, donde de una forma más abstracta la persona fallecida continua acompañando a quienes se quedan en esta vida material, pero de una forma más espiritual.

En suma, de esta forma es como ha ido transformándose la dimensión espiritual de la cultura mhuysqa pero sin perder la esencia, aunque involuntariamente como estrategia de persistencia en el tiempo colonial y posteriormente como posibilidad de permanecer vigente en ciertos grupos sociales, que básicamente la ha conducido por una relación que se entre mezcla con la tradición católica, de lo que se puede suponer la viabilidad de esta relación en cierta medida por algunas similitudes fundamentales y circunstanciales, que permitieron, como estrategia colonizadora, el ejercicio de cristianizar algunas celebraciones propias de los mhuysqas y a su vez, unas prácticas clandestinas de las ceremonias mhuysqas como medio de comunicación a las siguientes generaciones. Por lo cual, aunque no ha desaparecido esta tradición indígena, si se ha reducido en la actualidad su campo de acción al punto, que el sistema social, aunque en la Constitución Política de Colombia reconoce derechos y libertades de culto a estos grupos étnicos, es en el ámbito de la educación donde se continua imponiendo una tradición religiosa occidental. La cual no ha podido llegar al diálogo de saberes con la cultura indígena mhuysqa, no por falta de voluntad sino porque no existe, para la educación religiosa escolar, un apoyo bibliográfico o de información estructurada para el diseño de un apropiado plan de estudios.

Por último, existe una gran variedad de bibliografía acerca de estudios e investigaciones sobre la dimensión religiosa mhuisqa, la cual se convierte en base para fundamentar este proyecto investigativo, el cual pretende dar el paso de lo teórico a lo práctico, articulando y ampliando la producción del conocimiento para la educación religiosa escolar para la población indígena del cabildo de Cota.

CAPÍTULO III

3. Metodología.

A partir del planteamiento del objeto de estudio, se diseña la fase de recolección y análisis de la información obtenida, implementando como principal herramienta el método etnográfico por ser el más pertinente en cuanto a estudios de comunidades o grupos sociales y a su vez, esclarece una posibilidad para comparar dos contextos que intervienen en la educación religiosa para la comunidad educativa mhuysqa de Cota, por un lado el tradicional que se imparte en las aulas educativas y por el otro, el asumido desde las tradiciones ancestrales de parte de la comunidad mhuysqa de Cota; asentado en un tipo de investigación histórico – hermenéutico – cualitativo en tanto se aborde la educación religiosa actual en los mhuysqas de Cota, como el resultado de un proceso histórico de colonización, en primera instancia por los españoles y en segundo momento como la reproducción de dicho modelo a lo largo del tiempo. Esta primera fase, se realizará un estudio de variadas fuentes bibliográficas consignadas en bibliotecas y archivos históricos. De forma simultánea, se irán rastreando aquellos elementos subjetivos religiosos que sustentan la formación espiritual mhuysqa en Cota, permitiendo comprender, o por lo menos tener una aproximación precisa, en cuanto a la cosmovisión tradicional ancestral, basada en el estudio de elementos simbólicos, metafóricos, sus significados y representaciones en referencia a lo sagrado bajo la atención de los hechos entre el sujeto (comunidad indígena) y el objeto (lo trascendental) de estudio por el que se dinamizan tales manifestaciones como principios religiosos. Siendo este momento, un trabajo de campo teórico en aras de establecer algunos parámetros conceptuales que orienten la investigación.

Seguidamente, se realizará un ejercicio interpretativo- comprensivo, examinando los hallazgos anteriores, que conduzcan a una claridad epistémica del proceso educativo religioso, que se imparte en las aulas del cabildo de Cota en la actualidad, en comparación dialogal con los principales elementos tradicionales ancestrales de los principios de vida mhuysqa; iniciando un espacio de articulación de conocimientos y saberes donde es fundamental tener presente los elementos del modelo crítico-social para generar tal concurrencia epistemológica; a modo que la discusión se conciba desde las esencias de cada saber y establecer puntos de encuentro conceptuales que originen estrategias para la vida más integrales ante las necesidades comunitarias y la universalidad del conocimiento.

Consecutivamente, teniendo el marco de referencia anterior, se inicia con las visitas a campo, que tiene como instrumento fundamental la observación no estructurada dado que esta herramienta permite aprehender la información no solo desde lo externo al investigador, sino también lo implica de forma directa como el elemento de campo ideal para abrirse a la información tanto explícita como implícita que se presenta en el contexto real de la comunidad (Tezanos de, 2002). Además, se realizará entrevistas semi-estructuradas dado que hay casos de interés para la investigación que es necesario examinarlos desde el pensamiento y posición de algunos de los mayores o mayores de la comunidad indígena y otros desde el ambiente escolar previsto para la enseñanza de la educación religiosa pero con un horizonte epistémico específico. Por consiguiente, se pueda comparar bajo una posible relación entre lo descubierto en la teoría (campo temático) con la práctica concreta (contexto de ocurrencia) (Tezanos de, 2002).

Entonces, con estos aportes proporcionados por diversas fuentes y horizontes analíticos, permite “aclarar el proceso de construcción del triángulo interpretativo. En éste intervienen las diferentes posturas epistemológicas, que son las que demarcan el producto de las posibles combinaciones, es decir, los ejes desde donde se articula el proceso de investigación cualitativa – interpretativo” (Tezanos de, 2002, pág. 176). Por tanto, se puedan discernir las principales características comunes que se dan y consolidar una propuesta integral en la educación religiosa, fundamentados en los principios de vida mhuysqa en diálogo con la oferta tradicional occidental del sistema educativo del Estado. De manera que, el producto final sea elaborar una propuesta decolonial con base en los principios de vida mhuysqa para la educación religiosa escolar en el cabildo de Cota.

Referencias.

- Alonso Malaver, L. Á. (2018). *LOS MHUYSQAS EN LOS TEXTOS ESCOLARES. SU ENSEÑANZA EN EL GRADO SEXTO*. Bogotá: UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS.
- Bohórquez, L. A. (2008). Concepción sagrada de la naturaleza en la mítica mhuysqa. *Ciencias del espíritu franciscana*, 151 - 196.
- Cánovas M, C. E. (2014). La perspectiva crítica en la educación: vigencia en el contexto neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 175 - 190.
- Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.
- Citado en Sagan, C. (2002). *Cosmos*. Barcelona: Planeta.
- Comba, G. J. (2018). *Suamux. Símbolos visuales*. Bogotá: Fundación Universitaria Área Andina.
- Congreso de la República de, C. (14 de Febrero de 1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Ley General de Educación. *Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Ley General de Educación*. Bogotá, Bogotá Distrito Capital, Colombia: Congreso de la República de Colombia.
- Constituyente, A. N. (13 de junio de 1991). Constitución Política de Colombia 1991. *Constitución Política de Colombia 1991*. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Presidencia de la República de Colombia.
- Crespo, M., & Vila, D. (2015). Saberes y conocimientos originarios, tradicionales y populares. *Comunidades*, 552 - 610.
- De Castellanos, J. (1589). *Elegias de varones ilustres de Indias*. Bogotá: Biblioteca digital de Castilla y León.
- De Sousa Santos, B. (2012). *De las dualidades a las ecologías*. La Paz: Punto de encuentro.
- De Sousa, B. (2012). *De las dualidades a las ecologías*. La Paz: Red boliviana de mujeres transformadoras de la economía.
- Duque, E. G. (9 de julio de 2009). La astronomía en Colombia: perfil histórico. *La astronomía en Colombia: perfil histórico*. Manizales, Caldas, Colombia: Red de astronomía de Colombia.
- Durán, C. A. (2005). Ser musicas hoy. La identidad mhuysqa como proyecto colectivo de organización política y cultural en la localidad de Bosa. En A. M. Gómez Londoño, *Mhuysqas. Representaciones, cartografías y etnopolíticas* (págs. 348 - 367). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Bueno Aires: Siglo XXI.

- Gallegos Zurita, M. (2016). Las plantas medicinales: principal alternativa para el cuidado de la salud, en la población rural de Babahoyo, Ecuador. *Anales de la Facultad de Medicina. Universidad San Marcos.*, 327 - 332.
- Gamboa, J. (2013). *El cacicazgo mhuysqa en los años posteriores a la conquista.* . Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Gómez, M. P. (2014). Sacralidad, tormento y rescate: la vida social de la chicha mhuysqa. *Campos*, 139 - 160.
- Guarín, Ó. (2005). De bárbaros a civilizados: la invención de los mhuysqas en el siglo XIX. En A. M. Gómez, *Mhuysqas: representaciones, cartografías y etnopolíticas de la memoria* (págs. 228 - 247). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Hernández, M. E. (2002). Mercedes López Rodríguez. Tiempos para rezar y tiempos para trabajar. La cristianización de las comunidades mhuysqas durante el siglo XVI. *Fronteras de la Historia*, 271 - 274.
- Herrera Ángel, M. (2005). Mhuysqas y cristianos: del biohote a la misa y el tránsito hacia. En A. M. Gómez Londoño, *Mhuysqas: representaciones, cartografías y etnopolíticas de la memoria* (págs. 152 - 179). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Horkheimer, M. (1968). *Teoría Crítica*. Madrid: Amorrortu.
- Iño, D. W. (2017). Epistemología pluralista, investigación y decolonización. Aproximaciones al paradigma indígena. *Investigación Postgrado en Ciencias del Desarrollo de la Universidad Mayor de San Andrés*, 111 - 125.
- Langebaek, C. (2005). Resistencia indígena y transformaciones ideológicas entre los mhuysqas de los siglos XVI y XVII. En A. M. Gómez, *Mhuysqas: representaciones, cartografías y etnopolíticas de la memoria* (págs. 24 - 53). Bogotá : Pontificia Universidad Javeriana.
- Londoño, E. (2001). El proceso de Ubaque de 1563. La última ceremonia religiosa pública de los mhuysqas. *Boletín del Museo del oro.*, 1 - 12.
- Maldonado, N. (2003). Sobre la colonialidad del ser. Contribuciones al desarrollo de un concepto. *Teoría crítica y descolonización* (págs. 127 - 163). Chapel Hill (Carolina del Norte): Centro para estudios de la globalización en las humanidades.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura un manifiesto. En S. Castro, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* (págs. 25 - 45). Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Mora P., C., & Orjuela F., Y. (2013). *Relaciones educativas de dos mundos, una visión del joven mhuysqa de Cota.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Parra, A. (2003). *Textos, contextos y pretextos.* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- Pérez R, M., & Argueta, A. (2011). Saberes indígenas y diálogo intercultural. *Cultura científica y saberes locales*, 31 - 56.
- Ragon, P. (2012). LA MUERTE CRISTIANA ENTRE LA PASTORAL EVANGELIZADORA Y LAS PRACTICAS INDIGENAS: UN ACERCAMIENTO COMPARATIVO (MEXICO CENTRAL Y LOS ANDES DEL CENTRO-SUR, SIGLO XVI-PRINCIPIO DEL XVII). *Chungará*, 691 - 705.
- Rincón Díaz, J. (2015). Pensamiento crítico en Fals Borda: hacia una Filosofía de la educación en perspectiva Latinoamericana. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana.*, 171 - 203.
- Rodríguez Vargas, E. (2019). La ecología de saberes en la sistematización de experiencias educativas como apuesta pedagógica decolonial. *Intersticios* , 95 - 118.
- Stern, S. J. (1978). Algunas consideraciones sobre la personalidad histórica de Don Felipe Guaman Poma de Ayala. *Histórica*, 225 - 228.
- Tezanos de, A. (2002). *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo - interpretativo para la investigación social*. Bogotá: Antropos Ltda.
- Torres, C., & Villa, N. (2015). *La cultura mhuysqa en la escuela: una aproximación a la interculturalidad*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Viallete, D. M. (1840). *Historia de todas las creencias y ceremonias religiosas de todos los pueblos del mundo*. Madrid: Establecimiento central.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Primer Seminario Internacional Etnoeducación, multiculturalismo e interculturalidad*. (págs. 25 - 37). Bogotá: Seminario Internacional Etnoeducación, multiculturalismo e interculturalidad.
- Watchel, N. (1976). *Los indios y la conquista española*. Madrid: Alianza.
- Wilches Tinjacá, J. A. (2019). Doscientos años después del Bicentenario: anotaciones ingenuas sobre la construcción de una masa crítica en Colombia. En A. Serna, A. Castiblanco, W. Díaz, F. Molano, C. Reina, D. Gómez, . . . J. Wilches, *Bicentenario de la independencia en Colombia: reflexionar el pasado y pensar el futuro*. (págs. 117 - 132). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

ANEXO N°. 1

Matriz de referencias bibliográficas

Número	FUENTE: Bibliografía	RESUMEN	METODOLOGÍA	CATEGORÍAS	AUTOR	RELACIÓN CON EL PROYECTO
1	Muiscas. Representaciones, cartografía y etnopolíticas de la memoria". Editora Ana María Gómez Londoño. Revista. Editorial Pontificia Universidad. Javeriana. Bogotá. 2005. Muiscas: La identidad muisca como proyecto colectivo de organización política y cultural en la localidad de Bosa". Págs. 348-367.	Desde el cabildo de Bosa, el autor propone una mirada a la identidad muisca como un proyecto colectivo de organización política y cultural, por medio de una metodología de estudio etnográfico; desde un proceso de reconfiguración entre los componentes indígenas y urbanos, como proyecto de supervivencia y pertenencia a una ciudad.	Estudio social desde el método etnográfico fundamentado desde una valoración cualitativa.	CULTURAL	Carlos Andrés Durán	Teniendo algunas muestras de lo que se ha ido constituyendo como identidad muisca en la actualidad, permite identificar posibles procesos de transformaciones históricas y su evolución dentro de una propuesta formativa espiritual.
2	La muerte y el más allá en las culturas indígenas Latino-americanas. Libro. Editorial ABYA-YALA. New Orleans 1991.	Producto de un simposio en torno al tema de la muerte dentro de algunas culturas indígenas Latino-americanas realizado en la ciudad de New Orleans en el año de 1991. Especialmente en las regiones de México, Amazonas, regiones montañosas sudamericanas, Brasil y Argentina.	Método etnográfico para un estudio sobre prácticas culturales	EDUCACIÓN	María Susana. Cipolletti y E. Jean Langdon (Coordinadores)	Aunque no se aborda a la cultura muisca, permite tener acceso a información pertinente de las prácticas más comunes en algunas culturas indígenas en Latino América, concerniente a los ritos fúnebres y otras generalidades después de dicha práctica de entierro. Además, indica algunas categorías ontológicas trascendentales
3	Los muiscas. La historia milenaria de un pueblo chibcha. Editorial Gémenis. Bogotá. 2019.	Desde el método etnográfico el autor describe algunas prácticas y formas de vida del pueblo muisca ubicado en la que actualmente es la región cindi-boyacense. Detallando actividades que se realizaban en el cotidiano de dicho pueblo; a su vez, por medio de herramientas arqueológicas, tales como las excavaciones, el autor lleva a cabo un estudio serio que se complementa con el cruce de datos de algunas bases documentales como la información consignada en los hallazgos de las excavaciones.	Método etnográfico descriptivo con un enfoque de comportamientos culturales	CULTURAL	Carl Henrik Langebaeck	Al ofrecer datos de algunas prácticas fúnebres, permite inducir ciertas características de las mismas y su relación de cómo se asumía una vida después de la muerte. También ofrece algunas generalidades de espacios sagrados y de culto al interior de los pueblos muisca, particularmente los ubicados en la Sabana de Bogotá.
4	Donde los muertos no mueren. Culto a los antepasados y reproducción social en el mundo andino. Una discusión orientada a los manejos del tiempo y el espacio. Anales del museo de América. Universidad Complutense de Madrid. 2002.	A través de la etnohistoria y la antropología, este trabajo aborda el mundo funerario andino desde la perspectiva del "culto a los antepasados", tratando de desentramar cómo a partir de esta ideología se conciben y se manejan dos abstracciones básicas de referencia como el tiempo y el espacio, como también la importancia en la construcción de la realidad social y el desarrollo social, político, económico y territorial.	Basado en un estudio etnohistórico desde elementos antropológicos con objeto de estudio en prácticas fúnebres.	CULTURAL	Francisco M. Gila García.	Mediante este trabajo se ofrecen herramientas etnográficas fundamentales para acercarse de forma seria al estudio de una dimensión subjetiva como lo es el tema de lo trascendental y así mismo, la concepción de categorías como concepción de espacio y tiempo en relación al mismo tema. De igual forma, es posible inferir estrategias formativas para otras generaciones.

Principios de vida desde la cosmovisión mhuysqa como una propuesta decolonial en la educación religiosa.

5	La idealización de la alteridad: reflexiones sobre sus fundamentos en la historia occidental. Universidad de Medellín. Revista Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación Vol. 16, Nº 31 pp. 229-246. 2017. Julio-diciembre. Medellín.	Mediante este trabajo y teniendo por objeto de estudio la alteridad, pretende reconocer el valor de la diversidad en aquellas culturas que históricamente en el pasado fueron calificadas como propia de salvajes y primitivas, tratando de resaltar los principales aportes culturales tales como la forma de pensar, su cosmovisión y su espiritualidad.	Estudio etnográfico cultural partiendo de manifestaciones fenomenológicas en aspectos religiosos.	CULTURAL	Jean Paul Sarrazin	A partir del reconocimiento cultural de algunas comunidades nativas en Colombia abre la posibilidad de encuentro entre los discursos occidentales y los no occidentales, es decir, plantea la posibilidad, en torno al tema de la alteridad, el punto de encuentro entre algunos discursos intelectuales y aquellos que anteriormente eran considerados como propios de "salvajes".
6	Tiempo de trascendencia. El ser humano como un proyecto infinito. Editorial Sal Terrae. Río de Janeiro. 2000.	Aborda la concepción de la trascendencia como una realidad propia del ser humano, la cual no es exclusiva del actuar de las religiones. Así, la trascendencia es la capacidad de salir de sí y proyectarse más allá del espacio y tiempo, es la capacidad de infringir todos los límites, de superar y violar las prohibiciones y de proyectarse en un más allá. Es la posibilidad de decir que "no estamos condenados a permanecer encerrados en un determinado marco existencial. Podemos romperlo y enriquecerlo" (pág. 78)	Apoyado en algunos elementos como parte de un método teológico, especialmente desde la hermenéutica.	CULTURAL	Leonardo Boff	El autor plantea el asunto de la trascendencia como un estado de la conciencia, abre puertas para estudiarlo desde un enfoque subjetivo y propio de una dimensión espiritual en cuanto al estudio de aquella capacidad, de buscar sentido en un más allá por parte de algunas culturas, no solo de aquellas cristianas, sino también por algunas ancestrales.
7	El cacicazgo muisca en los años posteriores a la Conquista: del Psihipqua al cacique colonial (1537-1575). Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Bogotá. 2013.	En el capítulo V, "Cuando llegaron los cristianos", Gamboa expone el proceso por el cual, de forma impuesta, las tradiciones ancestrales espirituales de los muisca, se vieron desplazadas por la propuesta del imperio español, desde la tutela del cristianismo.	Basado en una metodología histórica para el análisis de documentos y fuentes primarias de información.	CULTURAL	Jorge Gamboa	Permite visualizar los diferentes procesos históricos que fueron silenciando, de forma indirecta o directa, las tradiciones espirituales de los muisca frente a la propuesta cristiana, la cual no reconoció elementos ni aportes de valor al componente indígena.
8	LA MUERTE CRISTIANA ENTRE LA PASTORAL EVANGELIZADORA Y LAS PRACTICAS INDIGENAS: UN ACERCAMIENTO COMPARATIVO (MEXICO CENTRAL Y LOS ANDES DEL CENTRO-SUR, SIGLO XVI-PRINCIPIO DEL XVII). Chungará (Arica) [online]. 2012, vol.44, n.4 [citado 2020-03-15], pp.691-705. Disponible en: < https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-73562012000400010&lng=es&nrm=iso >. ISSN 0717-7356. http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562012000400010	Este artículo expone los fenómenos religiosos en los cuales la cultura indígena tuvo choques con la concepción católica, particularmente en lo referente a los ritos fúnebres y sus formas de realizarlo. De igual forma, se explicita cómo se inició el adoctrinamiento y desconocimiento de las concepciones tradicionales ancestrales.	Fundamenta el estudio desde una metodología histórica, sustentada especialmente en las diversas narrativas del contexto cultural y la historia religiosa.	CULTURAL	Pierre Ragon	Permite evidenciar cómo los múltiples esfuerzos para la evangelización, a través de concilios y reuniones religiosas de las diferentes órdenes, llevaron a cabo la evangelización en América y así mismo, cómo se inició la etapa de silenciamiento de las tradiciones espirituales indígenas.

Principios de vida desde la cosmovisión mhuysqa como una propuesta decolonial en la educación religiosa.

9	Relaciones educativas de dos mundos. Una visión del joven muisca de Cota. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 2013. Investigación pregrado	Esta investigación abre la posibilidad de identificar en la formación de los jóvenes muisca la dualidad a la cual se ven expuestos, tanto por la decisión de conservar sus tradiciones ancestrales y adquirir el conocimiento occidental; donde ambas posturas han intervenido de forma aislada y no complementarias.	Implementa el estudio desde una propuesta etnográfica aplicada a métodos educativos de forma complementaria.	EDUCACIÓN	Claudia Ximena Mora Pacheco y Yury Yessenia Orjuela Flórez	Aunque este panorama dual al que se ven expuestos las nuevas generaciones muisca ha funcionado hasta el momento de forma aislada, no impide que se pueda adelantar un proceso en el cual no se evidencie una doble formación totalmente excluyente, por el contrario, es la posibilidad de proponer una estrategia formativa complementaria, con base en estrategias formales y complementadas con las informales. Este ejercicio implica una resignificación del ambiente escolar por disciplinas o áreas del conocimiento, en forma dialogal entre las dos formas de producir conocimiento: el tradicional ancestral y el calificado como occidental.
10	Los muisca en los textos escolares. Su enseñanza en el grado sexto. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. 2018. Investigación en maestría.	La investigación analiza desde los mismos textos que propone la escuela, el proceso de formación a la comunidad indígena muisca, particularmente del caso de grado sexto en una institución oficial; identificando que, generalmente, el proceso de aprendizaje en la comunidad muisca, se da por formas experienciales y no tanto teóricas.	Establece un estudio etnográfico complementado con elementos críticos y de investigación acción - participativa	EDUCACIÓN	Luz Ángela Alonso Malaver	De este modo, la principal estrategia pedagógica, por así decirlo, por la cual los muisca educaban a las recientes generaciones, era un método experiencial el cual involucra directamente al estudiante en su proceso de formación, logrando ser así más significativo el aprendizaje y por lo cual, generar más apropiación de los conocimientos. De tal forma, Alonso describe un plano más amplio en cuanto la educación muisca es llevada a lo cotidiano de la vida, siendo necesario vincular a las familias como facilitadores del proceso, pues es en la existencia real donde se validan todo lo aprendido en conocimientos y formación en valores.
11	La cultura muisca en la escuela: una aproximación a la interculturalidad. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. 2015. Maestría.	Propone el ambiente escolar como un laboratorio con diversas posibilidades para educar en conocimientos y compromisos éticos y sociales. Para esta apuesta, es necesario incluir otras formas alternativas para acceder al conocimiento, como lo son las tradiciones ancestrales de comunidades indígenas.	Establece un estudio etnográfico complementado con elementos críticos y de investigación acción - participativa. De igual forma, incluye propuestas de estudio culturales, específicamente desde la inclusión de una pluralidad de saberes locales.	EDUCACIÓN	Carlos Felipe Torres Basante y Nancy Villa Anzola	De esta manera, aunque Torres y Villa abren la posibilidad para incluir la epistemología muisca dentro del sistema educativo, lo hacen particularmente desde el tejido y la danza como estrategias comunicativas y pedagógicas, no obstante es la ruta como se da inicio a que la Escuela se convierta en posibilidad de recuperación y preservación de tradiciones ancestrales para los muisca, colaborando en ese proceso que actualmente están construyendo algunos de los mayores del cabildo de Cota, pero que aún no impregna el espacio escolar propuesto por el Estado.

Principios de vida desde la cosmovisión mhuysqa como una propuesta decolonial en la educación religiosa.

12	Interculturalidad, colonialidad y educación. Ponencia primer seminario Internacional etnoeducación, multiculturalidad y interculturalidad. Bogotá. 1 al 4 de noviembre. 2005	Establece la necesidad de iniciar un camino de indagación, desde un componente crítico, acerca de la educación que se imparte en algunas escuelas locales y en cuyas estrategias, muchas ocasiones no se ven reflejadas las verdaderas necesidades de tales comunidades.	Se fundamenta en el estudio pedagógico desde un referente crítico como posibilidad de incluir las necesidades locales de los estudiantes.	EDUCACIÓN	Catherine Walsh	El aparato crítico tiene la responsabilidad de identificar puntos comunes entre las epistemologías ancestrales y las occidentales, para de esta forma, sin someter la una hacia la otra, construir un conocimiento más integral que pueda responder a las necesidades locales de la comunidad muisca de Cota, donde los «los principios de vida» tradicionales dialoguen con los saberes religiosos construidos en occidente.
13	Pensamiento crítico en Fals Borda: hacia una filosofía de la educación en perspectiva Latinoamericana. Revista "Cuadernos de Filosofía Latinoamericana". Vol. 36. N°. 112. Año 2015. Págs. 171 - 203.	Por medio de esta investigación, desde la postura de Fals Borda, el autor analiza cómo se identifica el rol de la teoría crítica en la construcción de conocimiento como un proceso de descolonización, particularmente desde las ciencias sociales y la Filosofía.	Método desde la teoría crítica en el ambiente educativo, desde las ciencias sociales y filosóficas	EDUCACIÓN	Jonnathan Abdul Rincón Díaz	Permite identificar la inclusión del modelo crítico-social a la investigación educativa dentro de las aulas escolares a las cuales están inscritos la comunidad muisca, partiendo no desde una teorización del objeto de estudio sino por medio de elementos dialogales y desde una metodología de investigación acción-participativa.
14	La perspectiva crítica en la educación: vigencia en el contexto neoliberal. Revista Internacional de Educación para la justicia social. Universidad del Valle de Atemajac. 2014.	La autora propone transformar la sociedad desde los ambientes escolares, basado en el modelo crítico aplicado a la educación. Aporta las exigencias y perfiles de los diversos actores que se ven implicados en dicho proceso; además, orienta un trabajo transversal de múltiples disciplinas que aporten a tal formación. Teniendo como fin, que los estudiantes deben ser agentes transformadores de realidades sociales y culturales.	Propuesta del modelo crítico aplicado a la educación y con el aporte de diversas disciplinas formativas	EDUCACIÓN	Cecilia Esther Cánovas Marmo	Básicamente permite diferenciar los roles de los diversos actores en la implementación de un modelo crítico. De igual forma, vislumbra el horizonte que se debe tener claro en dicha implementación y desde ahí construir conocimiento en pro de un bienestar común.
15	Pedagogía del oprimido. Editorial Siglo XXI. Libro. Buenos Aires. 1972.	Aborda el proceso educativo como una herramienta emancipadora de la cultura hegemónica y dominante, especialmente desde la educación donde se posibilitan actores que pueden ejercer dicho proyecto de resignificación social y liberador.	Básicamente se apoya en los métodos críticos sociales para favorecer la educación como estrategia de transformación social	EDUCACIÓN	Paulo Freire	El repensar la educación de esta forma, conlleva a determinar el horizonte epistemológico de la misma, Desde esta perspectiva, queda a la puerta de la discusión la concepción de «comunidad educativa», en la medida que solo es posible ampliar el alcance de una institución educativa a tal punto, solo cuando ésta es el resultado de una acción cultural promovida por la comunidad local, donde ella misma sea la garante del proceso educativo.
16	Teoría Crítica. Ed. Amorrortu. Madrid. 1968. Libro.	El autor expone una ruta de trabajo, para desde el aparato crítico, fortalecer el campo educativo de forma más integral bajo el direccionamiento de diversas disciplinas, a modo que puedan establecer parámetros propios para proponer una teoría acorde a las experiencias particulares de ciertos grupos sociales.	Propone elementos de la teoría crítica social en el campo educativo	EDUCACIÓN	Max Horkheimer	Desde esta ruta de trabajo propuesta por Horkheimer, la teoría para la educación religiosa para el cabildo de Cota, se alimentará de diversas vertientes como lo son de las mismas disciplinas tradicionales occidentales pero de igual forma, de algunos saberes ancestrales indígenas, proceso que necesariamente vincula a la comunidad en general.

Principios de vida desde la cosmovisión mhuisqa como una propuesta decolonial en la educación religiosa.

17	La ecología de saberes en la sistematización de experiencias educativas como apuesta pedagógica decolonial. Revista Intersticios. 2019. Argentina. Págs. 95 - 118	La autora cuestiona el saber occidental, no desde su contenido epistemológico sino desde su consideración como única vía para construir conocimiento válido ante otras esferas sociales y culturales. Revindica el conocimiento alternativo, especialmente el ancestral como otra de las posibilidades de comprender una problemática en referencia al saber.	método etnográfico aplicado al contexto educativo y el modelo crítico para una transformación de contenidos educativos	EDUCACIÓN	Elizabet Rodríguez Vargas	Establece el saber como una posibilidad al cual se puede acceder de diversas formas o medios, partiendo de una contextualización del conocimiento y adquiriendo un componente más significativo en el aprendizaje.
18	Saberes indígenas y diálogo intercultural. Revista Cultura científica y saberes locales. 2011. Págs. 31 - 56.	Este artículo, promueve los saberes locales, ancestrales con los cuales algunas comunidades se han ido construyendo y existiendo, no obstante, también considera los saberes propios de las ciencias y ambas posturas epistemológicas las pone en un diálogo de reconocimientos mutuos, donde la una se enriquece de la otra desde ciertos aportes concretos de ambas partes.	Estudio etnográfico complementado con elementos críticos y de investigación acción - participativa.	EDUCACIÓN	Maya Lorena Pérez Ruíz y Arturo Argueta Villamar.	No se trata de enfrentar los saberes indígenas y los de las ciencias, lo que se pretende es alimentar desde el humanismo integral del primero la búsqueda honesta del segundo y viceversa, de manera que se pueda dar ese tránsito ineludible la implementación de una herramienta que ayude a decodificar, tanto para los saberes indígenas como los calificados occidentales, esos conocimientos construidos a lo largo de sus tradiciones y encontrar esos puntos comunes donde se construya una interlocución.
19	Saberes y conocimientos originarios, tradicionales y populares. Revista Comunidades. 2015. págs. 552 - 610. Quito - Ecuador.	la educación intercultural puede ofrecer distintas ventajas a través de su interacción con las pedagogías críticas, si es capaz de vehicular suficientemente las filosofías y tradiciones de los pueblos originarios y atender a sus necesidades específicas, como alimentar procesos de generación de nuevos hombres y mujeres de saberes	Aplica el método etnográfico a las pedagogías locales y a modelos educativos propios del sur	EDUCACIÓN	Juan Manuel Crespo y David Vila	Aporta el ingrediente de la Interculturalidad en los procesos educativos como medios para descolonizar la educación del dominio occidental y así, poder ofrecer una educación más contextualizada a las realidades de algunas comunidades, desde sus conocimientos ancestrales los cuales se han ido construyendo en sus diversas etapas históricas y desde la relación con su entorno natural.
20	Epistemología, pluralismo, investigación y decolonización. Aproximaciones al paradigma indígena. Revista Investigación postgrado Universidad Mayor de San Andrés. 2017. Págs. 111 - 125	Este artículo investigativo propone diversas herramientas de cómo recuperar la epistemología indígena, desde algunas prácticas más flexibles tales como: la etnografía crítica; el análisis de imagen; la historia oral; el análisis del discurso; la investigación acción-participativa y transformadora; la etnometodología; la historia de vida, el taller participativo; la teoría fundamentada, la hermenéutica, el estudio de caso, lo biográfico narrativo, entre otros.	Etnografía crítica, análisis de imágenes - narrativas, métodos históricos e investigación acción - participativa	DECOLONIALIDAD	Weimar G. Iño Daza	promueve el componente crítico que posteriormente conducirá a la producción de conocimiento por los mismos miembros de la comunidad, de forma tal, que ya no cabe dudas que será un saber con apropiación de la realidad social, convirtiéndose en productores y no solo consumidores de conocimiento. Para esto, Iño Daza acentúa la importancia de incluir en el método de investigación, una amplia gama de herramientas que permitan una aproximación a la epistemología indígena.

Principios de vida desde la cosmovisión mhuysqa como una propuesta decolonial en la educación religiosa.

21	El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Ed. Siglo del hombre. 2007. Bogotá. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura un manifiesto. Págs. 25 - 45.	Expone una breve reseña histórica sobre el origen del pensamiento colonial y porque han surgido algunas instancias de transformar tales epistemes coloniales que posteriormente han fracasado dado que no hubo cambios estructurales.	Método histórico desde el pensamiento colonial	DECOLONIALIDAD	Walter Mignolo	Evidentemente, al incluir el pensamiento indígena se genera la posibilidad de cambiar el discurso o las narrativas pedagógicas para abocar el asunto religioso en las aulas del cabildo muisca de Cota, porque no solo se abre el espacio para los temas y conceptos muiscas, que para Mignolo es el contenido, sino que se posibilita el lenguaje (tanto simbólico como escrito) de la comunidad indígena, a fin que, haya la fase de desprendimiento y apertura de la episteme eurocéntrica generando el principio hacia lo otro, hacia la diferencia (Mignolo, 2007). No obstante, se debe aclarar que el desprendimiento es establecer la episteme indígena con autonomía en sus contenidos y expresiones, de lo cual se obtiene la apertura para ubicarse frente a otro saber.
22	De las dualidades a la ecología. Ed. Red boliviana de mujeres transformadoras de la economía. 2012. La Paz. Bolivia. Libro	resalta la importancia de establecer el diálogo como principio rector del proceso emancipador puesto que así, se garantiza el debido respeto y enriquecimiento por el cual los encuentros interculturales se ven enriquecidos, a su vez, restablece la autonomía cultural y no la encierra en un fundamentalismo improductivo.	Método crítico desde las ciencias sociales e investigación acción - participativa	DECOLONIALIDAD	Boaventura de Sousa Santos	Desde esta perspectiva, la interculturalidad más que una amenaza anárquica a la epistemología occidental, se convierte en la posibilidad de alimentar el conocimiento para así mismo educar más allá de los conocimientos tradicionales, en respuesta a las diversas problemáticas que históricamente se han ido estableciendo desde la alteración de la relación ser humano – naturaleza; dicho de otro modo, ante el cambio climático, antes las adversidades por las pandemias, especialmente en este momento el CONAVID 19, ante las formas de relacionarse productivamente con el entorno, la pluralidad de conocimientos es una de las tantas estrategias que el ser humano puede
23	Elegías de varones ilustres de Indias. Biblioteca digital de Castilla y León. 1589. Libro.	Describe, en una forma muy sintética, algunas apreciaciones que hicieron los españoles acerca de algunas deidades de los muiscas y su relación, función y demás consideraciones generales acerca de cada dios.	Crónicas históricas que se basan en el relato interpretativo	CULTURAL	Joan de Castellanos	Aborda sobre los primeros orígenes y referencias bibliográficas que se tienen de las principales deidades muiscas, las cuales permitirán describir la evolución que ha tenido tales deidades o si por el contrario, según esas interpretaciones consignadas desde sus aspectos básicos, se mantienen a lo largo del tiempo.
24	Historia de las creencias y ceremonias religiosas de todos los pueblos del mundo. Madrid. 1840. Libro.	De una forma sucinta describe las principales deidades de la cultura muisca y algunas prácticas religiosas a los principales divinidades.	Técnicas históricas narrativas basadas en descripciones de comportamientos culturales religiosos	CULTURAL	M.M. Viallet y Daniel	Permite un acercamiento y posibilidades de diálogo entre la tradición católica y las prácticas muiscas, pues deja entre ver semejanzas entre las anteriores.

Principios de vida desde la cosmovisión mhuisqa como una propuesta decolonial en la educación religiosa.

25	<p>Concepción sagrada de la naturaleza en la mítica muisca. Revista de Ciencias del Espíritu Franciscana. 2008. Bogotá. Págs. 151 - 176.</p>	<p>De una forma muy precisa describe la relación sagrada que los muiscas le atribuyen a la naturaleza como elemento de relación y comunicación con lo sagrado, desde la responsabilidad del ser humano de completar la misma creación. Relatada a través de la explicación de una rica simbología.</p>	<p>Método hermenéutico y descriptivo a manifestaciones religiosas</p>	<p>CULTURAL</p>	<p>Luis Alfredo Bohórquez</p>	<p>Según lo expuesto por Bohórquez, es preciso resaltar esa conciencia ecológica que poseían los indígenas muiscas y la cual no había indicios concretos en los españoles evidenciado a lo largo de sus jornadas durante las conquistas, que básicamente conducían al sometimiento de los seres y su entorno. Sin embargo, esta posición española no es sinónimo que en el cristianismo no existiera una concepción ecológica pues está escrito en el Génesis, capítulo uno donde se consigna la creación. Desde esta claridad, se identifica otra semejanza a partir de concebir la misma creación como una obra divina que debe continuarse, cuya responsabilidad recae en el ser humano, en la teología cristiana, como co-creador; y en la espiritualidad muisca como responsable de completar la creación.</p>
26	<p>Suamux. Símbolos visuales. Ed. Fundación Universitaria Área Andina. Libro. 2018. Bogotá.</p>	<p>Descripción de todo el componente simbólico muisca y su relación con prácticas y cosmovisiones culturales en los indígenas actuales de la región de Sogamoso, realizadas por medio del testimonio oral de un miembro de la comunidad actual.</p>	<p>Método etnográfico basado especialmente en la entrevista oral y visita a campo.</p>	<p>CULTURAL</p>	<p>Jairo Leonardo Comba González</p>	<p>el trabajo de Comba es una herramienta visual y descriptiva fundamental para un acercamiento preciso a toda esa simbología muisca y sus significados desde sus posibilidades y con una amplia capacidad metafórica, la cual es la mejor técnica con la cual dicha cultura logra preservar y transmitir un legado ancestral a las generaciones venideras.</p>
27	<p>Tiempos para rezar y tiempos para trabajar. La cristianización de las comunidades muiscas durante el siglo XVI. Libro. Bogotá. 2002.</p>	<p>Realiza una reseña sobre el proceso de evangelización que se llevó a cabo durante el periodo de la colonia, señalando el éxito de dicho proyecto religioso en México y los fracasos en la Nueva Granada.</p>	<p>Método de una narrativa hermenéutica descriptiva de comportamientos y acciones religiosas</p>	<p>CULTURAL</p>	<p>Mercedes López Rodríguez</p>	<p>Durante la etapa de colonización esta cosmovisión se vio alterada por los diversos procesos de evangelización orientados por la iglesia Católica, a fin de instalar una única hermenéutica religiosa, todo el proceso de colonización como una propuesta invasiva que buscó calar en las bases culturales de los indígenas, destruyendo aquellos principios para la vida y la cosmovisión que los muiscas habían edificado hasta ese momento de su historia.</p>

Principios de vida desde la cosmovisión mhuisqa como una propuesta decolonial en la educación religiosa.

28	El proceso de Ubaque de 1563. La última ceremonia religiosa pública de los muiscas. Boletín del Museo del Oro. 2001. Bogotá. Págs. 1 - 12.	Utiliza como pretexto la última ceremonia religiosa de los muiscas para abordar de forma descriptiva, cómo se fue extinguiendo las prácticas religiosas para esta comunidad, la forma en que fue perseguida y la intervención del proceso de evangelización católico.	Método histórico descriptivo de comportamientos culturales, particularmente religiosos.	CULTURAL	Eduardo Londoño	Dada la descripción de la ceremonia llevada a cabo en 1563, y algunas prácticas religiosas anteriores, se puede tener una aproximación que permita describir algunas de los ritos y costumbres religiosas en los muiscas.
29	Resistencia indígena y transformaciones ideológicas entre los muiscas de los siglos XVI y XVII. Sección del Libero. Muiscas: representaciones, cartografías y etnopolíticas de la memoria. Editora Ana María Gómez. Ed. Pontificia Universidad Javeriana. 2005, Págs. 24 - 53. Bogotá.	El autor describe cómo el componente subjetivo en las tradiciones indígenas, especialmente en los muiscas, ha sobrevivido gracias a su carácter subjetivo, campo que lo ha protegido de la transformación que atañe el pensamiento occidental.	Método etnográfico basado en la descripción de tradiciones y manifestaciones subjetivas	CULTURAL	Carl Henrik Langebaeck	Incidentalmente, en una u otra forma, aun hoy en día, si existe un elemento fidedigno que permita conectar a las actuales generaciones muiscas con sus tradiciones ancestrales es su espiritualidad, porque como lo afirma Langebaek citando a Reichel -Dolmatoff en su investigación acerca de los muiscas, “en el campo de la religión los contactos parecen haber afectado muy poco la estructura de las ideas básicas, tocando apenas ciertos aspectos del ceremonial” (Langebaek, 2005, pág. 26). Muestra de lo anterior son algunas tribus, como los Koguis, que subsisten con marcado acento en sus tradiciones, como es el caso de las comunidades indígenas que habitan la Sierra Nevada en Santa Marta y que según una entrevista realizada con uno de los mayores del cabildo muisca de Cota, son considerados como hermanos mayores con quienes han realizado diversos encuentros para recuperar y fortalecer algunas de las tradiciones ancestrales.

Principios de vida desde la cosmovisión mhuysqa como una propuesta decolonial en la educación religiosa.

30	Sacralidad, tormento y rescate: la vida social de la chicha muisca. Revista Campos. 2014. Bogotá. Págs. 139 - 160. Univerisad Santo Tomás.	Este artículo de investigación, si bien se centra en la chicha como un elemento articulador no solo del ámbito social en los muisca, sino también como elemento por el cual se vivían ciertos ritos y ceremonias en las cuales se incluían esta bebida, que posteriormente fue satanizada por los españoles pero también sobre la misma, recaía un valor moral y ceremonial en los indígenas.	Método hermenéutico y descriptivo a manifestaciones religiosas, con aportes etnográficas desde narrativas históricas	CULTURAL	Pablo Felipe Gómez Montañez	Dentro de estas tradiciones que se han tratado de preservar, está el significado de la vida y la muerte, lo que significa ese espacio entre estos dos eventos y el paso a otra existencia que se puede mencionar como trascendencia; en otras palabras, la relación que existe entre la vida y la muerte en relación con la trascendencia del ser desde la concepción muisca, quienes han dejado ver vestigios de creer en otra etapa de existencia. Con especial atención, la cosmovisión muisca integra la dualidad de opuestos como parte de un todo armónico, al cual por supuesto, lo constituye la vida y la muerte como elementos de la existencia; por lo que se puede inferir que ni la vida es el comienzo y la muerte no es el fin, ambas pertenecen a la existencia sin ser éstas la existencia misma dentro de la espiritualidad muisca.
31	De bárbaros a civilizados: la invención de los muisca en el siglo XIX. Sección del libro: Muisca. Representaciones, cartografías y etnopolíticas de la memoria. Editora Ana María Gómez. Ed. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. 2005. Págs. 228 - 247.	Describe el proceso por el cual los muisca atravesaron por una atapa de adaptación histórica desde las posturas occidentales que fueron menoscabando la mayoría de sus tradiciones, dentro de éstas el sentido de la muerte como parte de una transformación que le permita continuar el viaje hacia la trascendencia. De igual forma, detalla las estrategias implementadas desde el lenguaje metafórico, particularmente natural, para dar a comprender dicha transición de vida y muerte.	Método histórico y hermenéutico para el análisis cualitativo de prácticas religiosas.	CULTURAL	Óscar Guarín Martínez	De igual forma que las hermenéuticas católicas, los muisca tal vez experimentan la impotencia de comunicar con palabras o por escritura, la experiencia acerca de lo trascendental por lo que se ven obligados, para transmitir el mensaje, apoyarse en estrategias metafóricas naturales como posibilidad de balbucear un poco esa experiencia divina, cuyo fin es el de dar a comprender el sentido del acontecimiento que sobreviene de la muerte bilógica, que para el música se da entre un estar y no estar como lo expresa Guarín al intentar descifrar esa ambivalencia de la ausencia y la presencia, "es decir, en las instalaciones los muisca están ambivalentemente vivos y muertos, a la vez, y es esta presencia-ausencia la que colma de valor simbólico a sus instalaciones".