



UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES®

**Transformando las Estructuras Educativas en Tiempos de Cambio para  
Potenciar el Conocimiento: Una Aproximación a la Identidad Enriquetiana  
desde el Legado Muisca en Cota, Cundinamarca**

Jaime Gabriel Betancourt López

Artículo de investigación presentado para optar al título de  
Magíster en Educación

Tutor

Gloria Isaza de Gil Doctor (PhD) en Educación

Asesores de recursos académicos: María Eugenia Nieto Medina (asesora bibliográfica),

Universidad de Manizales

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Maestría en Educación - Virtual

Manizales, Caldas, Colombia

2025

|                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| Citar/How to cite                   | (Betancourt L., 2025)   |
| Referencia/Reference                | (Betancourt l., 2025)<br>Betancourt López, J. G. (2025). <i>Transformando las estructuras educativas en tiempos de cambio para potenciar el conocimiento: una aproximación a la identidad enriqueñiana desde el legado muisca en Cota, Cundinamarca</i> [Artículo de investigación presentado para optar al título de Magíster en Educación]. Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Maestría en Educación – Virtual. Repositorio Institucional Universidad de Manizales (RIDUM). |
| Estilo/Style:<br>APA 7ma ed. (2020) |   |



Maestría en Educación - Virtual, L

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

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

**Repositorio Institucional:** ridum.umanizales.edu.co

**Universidad de Manizales:** umanizales.edu.co

**Revistas:** revistasum.umanizales.edu.co

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

## **Resumen**

El presente artículo tiene como propósito contribuir a la recuperación de la rica historia del municipio de Cota, Cundinamarca, en beneficio de los estudiantes de la Institución Educativa Departamental Enrique Pardo Parra. Este esfuerzo pretende fomentar el reconocimiento de la identidad personal, familiar y social, permitiendo que cada sujeto conozca su contexto para transformar su realidad y superar las dificultades que enfrenta. La investigación se fundamenta en los conceptos de Hugo Zemelman sobre presente potencial, conciencia histórica, sujeto y subjetividad, aplicados al contexto educativo local. Se desarrolló un estudio cualitativo mediante grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas con 12 estudiantes de octavo grado, pertenecientes a familias con apellidos tradicionales del resguardo Muisca. Los resultados evidencian una desconexión cultural significativa entre los estudiantes y su herencia ancestral, así como las tensiones entre la preservación de tradiciones milenarias y los desafíos contemporáneos derivados del desarrollo industrial y la globalización. Se concluye que es imperativo desarrollar didácticas que fortalezcan la conciencia histórica y la identidad cultural en un contexto educativo que valore los saberes locales y la memoria viva. Se anexa una secuencia didáctica para la institución educativa donde se realizó la investigación

*Palabras clave:* identidad cultural, educación histórica, cultura Muisca, patrimonio cultural, conciencia histórica, Cota Cundinamarca.

## **Abstract**

The purpose of this article is to contribute to the recovery of the rich history of the municipality of Cota, Cundinamarca, for the benefit of the students of the Enrique Pardo Parra Departmental Educational Institution. This effort aims to foster the recognition of personal, family, and social identity, allowing each individual to understand their context in order to transform their reality and overcome the difficulties they face. The research is based on Hugo Zemelman's concepts of present potential, historical consciousness, subject, and subjectivity, applied to the local educational context. A qualitative study was conducted through focus groups and semi-structured interviews with 12 eighth-grade students from families with traditional surnames from the Muisca reservation. The results reveal a significant cultural disconnect between the students and their ancestral heritage, as well as tensions between the preservation of ancient traditions and contemporary challenges arising from industrial development and globalization. It is concluded that it is imperative to develop didactics that strengthen historical awareness and cultural identity in an educational context that values local knowledge and living memory. A teaching sequence is attached for the educational institution where the research was carried out.

*Keywords:* cultural identity, historical education, Muisca culture, cultural heritage, historical awareness, Cota, Cundinamarca.

## **1. Introducción**

La educación contemporánea enfrenta el desafío de formar ciudadanos conscientes de su historia y comprometidos con la preservación de la diversidad cultural en un mundo cada vez más globalizado. En este contexto, el municipio de Cota, Cundinamarca, conocido como la "Capital

Indígena de Colombia", representa un espacio privilegiado para la reflexión sobre la importancia del patrimonio cultural en los procesos educativos.

El decreto único recopilatorio 1075 de 2015, que incluye la ley general de educación de Colombia, establece que los educadores deben guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje considerando las expectativas familiares y su comunidad. En este marco normativo, la formación docente requiere estándares en ciencias y ética, además de prácticas que fomenten la investigación y el desarrollo profesional.

Cota se sitúa a 15 kilómetros de Bogotá y forma parte de la región metropolitana, comprendiendo una zona urbana y ocho veredas. Su relevancia histórica radica en ser el lugar donde la corona española fundó el primer resguardo indígena en 1554, siendo los Muisca los primeros en obtener este título. Durante el período Neolítico, hace aproximadamente 10 mil años, migrantes llegaron al altiplano Cundiboyacense, formando cinco confederaciones de pueblos, siendo los Muisca uno de ellos, destacándose por su avanzada cultura política con líderes como el Zipa y el Zaque.

Sin embargo, los jóvenes de hoy desconocen o no aprecian la riqueza histórica y la importancia del suelo que pisan, situación que dificulta la creación de una identidad social sólida. Esta problemática se ve agravada por las transformaciones contemporáneas que ha experimentado el municipio, convirtiéndose en una "ciudad dormitorio". El concepto de "ciudad dormitorio" se refiere a municipios periféricos donde la mayoría de la población económicamente activa trabaja en una metrópoli cercana, utilizando su lugar de residencia principalmente para dormir (Borsdorf & Hidalgo, 2004). Esta transformación convirtió a Cota en un espacio de tránsito más que de arraigo, afectando significativamente las dinámicas comunitarias y la transmisión cultural intergeneracional.

## **2. Marco Referencia**

### **2.1 Antecedentes**

El estudio de la identidad cultural y la educación patrimonial en contextos indígenas colombianos ha experimentado un desarrollo significativo en los últimos cinco años, reflejando un creciente interés por la preservación del patrimonio cultural y la implementación de pedagogías interculturales en instituciones educativas.

A nivel internacional, la desconexión cultural de jóvenes con sus raíces ancestrales constituye una problemática ampliamente documentada. En contextos similares de América Latina, investigadores como Quilaqueo et al. (2016) en comunidades Mapuche de Chile, y Mato (2008) en pueblos originarios de Venezuela, han evidenciado cómo los procesos de globalización y urbanización generan rupturas intergeneracionales en la transmisión de conocimientos ancestrales. En el contexto colombiano, esta problemática adquiere particular relevancia considerando que el 87% de los resguardos indígenas del país enfrentan presiones territoriales y culturales derivadas del desarrollo urbano (Organización Nacional Indígena de Colombia [ONIC], 2023).

#### ***2.1.1 Perspectiva Internacional: Estudios Comparados en Educación Intercultural (2019-2024)***

A nivel global, la educación intercultural y la preservación de identidades indígenas han sido objeto de investigación en diversos contextos. En Nueva Zelanda, Macfarlane et al. (2020) documentaron cómo la integración del conocimiento Māori en el currículo nacional mejoró significativamente los indicadores de pertenencia cultural en estudiantes indígenas. Su modelo de "pedagogía culturalmente responsiva" demostró que cuando las instituciones educativas valoran y centran los conocimientos ancestrales, se fortalece la identidad estudiantil y mejora el rendimiento académico.

En Australia, Nakata et al. (2021) desarrollaron el concepto de "interfaz cultural" para comprender las tensiones que enfrentan estudiantes indígenas entre el conocimiento occidental y

sus epistemologías tradicionales. Sus investigaciones con 452 estudiantes aborígenes revelaron que el 81% experimentaba conflictos identitarios derivados de currículos que invisibilizan sus cosmovisiones.

En América Latina, el trabajo de Gasché (2008) con comunidades amazónicas del Perú estableció bases metodológicas para la "pedagogía intercultural crítica", enfatizando la necesidad de que los procesos educativos partan de la realidad sociocultural del estudiante. Similarmente, en México, Bertely (2009) documentó experiencias exitosas de educación intercultural en comunidades indígenas de Chiapas, identificando como factor clave la participación de sabedores ancestrales en el diseño curricular.

En el contexto sudamericano cercano, el estudio comparativo de Tubino (2015) en Ecuador, Bolivia y Perú sobre la implementación de sistemas educativos interculturales evidenció que, a pesar de marcos normativos progresistas, persisten brechas significativas entre el reconocimiento formal y la operativización efectiva de pedagogías interculturales. Su análisis identificó tres obstáculos recurrentes: (1) formación docente insuficiente en epistemologías indígenas, (2) materiales educativos descontextualizados, y (3) resistencias institucionales al pluralismo epistemológico.

Estos estudios internacionales proporcionan marcos comparativos relevantes para comprender la situación en Cota, evidenciando que la desconexión cultural juvenil con herencias ancestrales es una problemática global que requiere respuestas pedagógicas situadas y culturalmente pertinentes.

En el ámbito nacional, con respecto a la educación, González y Martínez (2021) desarrollaron un estudio sobre la implementación de cátedras de estudios afrocolombianos e indígenas en instituciones educativas de Cundinamarca, encontrando que el 68% de las instituciones analizadas presentaban deficiencias en la incorporación de saberes ancestrales en sus

currículos. Sus hallazgos evidenciaron la necesidad de fortalecer la formación docente en pedagogías interculturales y la importancia de vincular a las comunidades étnicas en los procesos educativos.

Rodríguez et al. (2020) realizaron una investigación sobre la transmisión intergeneracional de conocimientos en comunidades Muisca de la Sabana de Bogotá, incluyendo los resguardos de Cota, Chía y Sesquilé. Su estudio reveló que el 72% de los jóvenes entre 12 y 18 años desconocían aspectos fundamentales de su herencia cultural, atribuyendo esta situación a la influencia de los medios digitales y la migración hacia centros urbanos. Los investigadores identificaron la educación formal como un espacio estratégico para la revitalización cultural.

### ***2.1.1 Estudios sobre el Resguardo Muisca de Cota (2020-2024)***

Específicamente sobre el municipio de Cota, Hernández (2022) desarrolló una investigación etnográfica sobre las transformaciones territoriales y culturales del resguardo Muisca, documentando cómo el crecimiento urbano acelerado ha impactado las prácticas tradicionales. Su trabajo evidenció que entre 2015 y 2020, el resguardo perdió aproximadamente el 15% de su territorio ancestral debido a procesos de urbanización, afectando significativamente las actividades agrícolas tradicionales y los espacios de memoria cultural.

Por su parte, Morales y Cañón (2023) estudiaron las estrategias de resistencia cultural implementadas por el Cabildo Muisca de Cota frente a las presiones del desarrollo inmobiliario. Su investigación destacó la importancia de la educación comunitaria como mecanismo de preservación identitaria, identificando programas exitosos de recuperación de la lengua Muyscubun y prácticas artesanales tradicionales.

### ***2.1.2 Investigaciones en Pedagogías Decoloniales y Patrimonio Cultural (2019-2024)***

En el contexto latinoamericano, Silva y Ramírez (2021) investigadores de la Universidad de Antioquia en Colombia, desarrollaron un marco teórico-metodológico para la implementación de pedagogías decoloniales en contextos educativos multiculturales, tomando como referencia experiencias en Colombia, Ecuador y Perú. Su propuesta enfatiza la importancia de reconocer los saberes locales como fuentes legítimas de conocimiento y la necesidad de transformar las estructuras curriculares tradicionales.

López-García (2020) desde el Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH), realizó un estudio comparativo sobre programas de educación patrimonial en instituciones educativas ubicadas en territorios indígenas de Colombia, analizando 15 experiencias en diferentes departamentos. Sus resultados indicaron que las instituciones con mayor éxito en la preservación de identidades culturales eran aquellas que habían logrado articular efectivamente el currículo oficial con los saberes comunitarios, mediante la participación activa de sabedores ancestrales y líderes comunitarios.

### ***2.1.3 Tecnologías Digitales y Preservación Cultural (2020-2024)***

Un área emergente de investigación ha sido el uso de tecnologías digitales para la preservación y transmisión del patrimonio cultural indígena. Vargas et al. (2022) investigadores de la Universidad Nacional de Colombia, desarrollaron una plataforma digital colaborativa para la documentación de memorias orales en comunidades Muisca, logrando recopilar más de 200 testimonios de ancianos y sabedores tradicionales. Su trabajo demostró el potencial de las tecnologías digitales como herramientas complementarias en procesos de revitalización cultural, siempre que sean implementadas desde enfoques participativos y comunitarios.

Castillo y Peña (2023) investigaron el impacto de las redes sociales en la construcción de identidades juveniles indígenas, en comunidades muiscas de Cundinamarca Colombia, encontrando que, si bien estas plataformas pueden contribuir a la desconexión cultural, también ofrecen oportunidades para la creación de redes de intercambio cultural y la visibilización de prácticas tradicionales cuando son utilizadas estratégicamente por las comunidades.

#### ***2.1.4 Políticas Públicas y Educación Intercultural (2019-2024)***

En términos de políticas públicas, Mendoza (2021) analizó la implementación del Decreto 1953 de 2014 sobre el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) en instituciones educativas de Cundinamarca, encontrando avances significativos en el reconocimiento formal de los derechos educativos de las comunidades indígenas, pero persistentes desafíos en la operativización de estos marcos normativos a nivel institucional.

Gómez-Torres et al. (2020) evaluaron los programas de etnoeducación implementados en 12 municipios de Cundinamarca entre 2016 y 2019, identificando como principales obstáculos la insuficiente formación docente, la falta de materiales educativos contextualizados y la limitada participación comunitaria en el diseño curricular.

#### ***2.1.5 Estudios sobre Conciencia Histórica en Jóvenes (2021-2024)***

Recientemente, Jiménez y Salazar (2023) desarrollaron una investigación sobre el nivel de conciencia histórica en estudiantes de educación media de municipios con presencia indígena en la región central de Colombia. Su estudio, que incluyó una muestra de 847 estudiantes, reveló que apenas el 23% de los participantes poseía conocimientos sólidos sobre la historia prehispánica de sus territorios, evidenciando la urgente necesidad de fortalecer la educación histórica contextualizada.

### **2.1.6 Estudios sobre Conciencia Histórica en Jóvenes (2021-2024)**

A pesar de los avances mencionados, la revisión de antecedentes evidencia varios vacíos importantes en la literatura especializada:

1. **Escasez de estudios específicos** sobre la Institución Educativa Departamental Enrique Pardo Parra y su relación con el patrimonio cultural local.
2. **Limitada investigación** sobre la aplicación de los conceptos de Hugo Zemelman en contextos educativos interculturales colombianos.
3. **Insuficiente análisis** sobre las percepciones y conocimientos específicos de estudiantes adolescentes respecto a su herencia Muisca en el contexto contemporáneo de Cota.
4. **Falta de propuestas metodológicas** específicas para el fortalecimiento de la identidad "Enriquetiana" como concepto pedagógico innovador.

Estos vacíos justifican la pertinencia y originalidad de la presente investigación, que busca contribuir al conocimiento sobre la construcción de identidades culturales en contextos educativos interculturales, específicamente en el caso de la Institución Educativa Departamental Enrique Pardo Parra y su relación con el legado Muisca de Cota, Cundinamarca.

## **3. La Educación desde la Perspectiva Histórico-Cultural: Un Acercamiento al Legado Muisca en Cota, Cundinamarca**

### **3.1 Epistemología de Hugo Zemelman: Conciencia Histórica y Presente Potencial en la Educación**

Hugo Zemelman Merino (1931-2013), epistemólogo y filósofo chileno, desarrolló una propuesta teórico-metodológica centrada en la construcción del conocimiento desde la realidad histórica del sujeto. Su enfoque epistemológico resulta particularmente pertinente para abordar la problemática de identidad cultural en contextos educativos interculturales como el de Cota, Cundinamarca.

### ***3.1.1 Presente Potencial y Realidad Como Movimiento***

Zemelman (2010) propone el concepto de "presente potencial" como categoría epistémica que permite comprender la realidad no como algo estático, sino como campo de posibilidades en construcción. Afirma que "el presente no es solamente lo dado, sino también lo dándose" (p. 89), lo cual implica que el conocimiento debe captar tanto las estructuras consolidadas como las emergentes, las tendencias y las potencialidades no realizadas.

En el contexto educativo, esta categoría permite entender que la identidad cultural de los estudiantes no es un patrimonio fosilizado, sino un proceso vivo en permanente reconfiguración. El "presente potencial" de la identidad Enriquetiana incluye tanto las herencias Muisca transmitidas como las posibilidades de resignificación cultural que los jóvenes pueden generar.

### ***3.1.2 Conciencia Histórica Como Apertura Epistémica***

Para Zemelman (2012), la conciencia histórica es la capacidad del sujeto de "ubicarse en su presente reconociendo las determinaciones que lo constituyen, pero también las posibilidades de transformación" (p. 45). Esta conciencia no se reduce al conocimiento del pasado, sino que implica tres dimensiones articuladas:

1. Conciencia de la historicidad: Reconocimiento de que toda realidad es producto de procesos históricos y, por tanto, susceptible de transformación.
2. Conciencia del presente: Capacidad de leer críticamente las circunstancias actuales, identificando tanto las estructuras que limitan como los espacios de posibilidad.
3. Conciencia del futuro como horizonte: Capacidad de proyectar construcciones posibles sin determinismos.

En términos educativos, desarrollar conciencia histórica implica que los estudiantes no solo conozcan la historia Muisca como dato del pasado, sino que comprendan cómo ese legado se articula con su presente y configura posibilidades para su futuro.

### ***3.1.3 Sujeto y Subjetividad: La Construcción de Identidad Como Acto Epistémico***

Zemelman (2011) distingue entre "sujeto" y "subjetividad" como categorías fundamentales. El sujeto es "aquello que trasciende las determinaciones sin negarlas" (p. 67), es decir, la capacidad humana de posicionarse críticamente ante las estructuras que lo constituyen. La subjetividad, por su parte, refiere a las formas específicas en que esa capacidad se despliega en contextos concretos.

Esta distinción es crucial para comprender la identidad cultural estudiantil. Los jóvenes de Cota son sujetos capaces de relacionarse críticamente con su herencia Muisca, no meros receptáculos pasivos de tradición. Su subjetividad se configura en la tensión entre las determinaciones (globalización, urbanización, educación homogeneizante) y sus capacidades de apropiación crítica y resignificación cultural.

### ***3.1.4 El Pensar Epistémico Frente al Pensar Teórico***

Una de las contribuciones más significativas de Zemelman (2005) es la distinción entre "pensar teórico" y "pensar epistémico". El primero opera con categorías conceptuales preestablecidas que se aplican a la realidad; el segundo busca "colocarse ante la realidad sin predeterminarla con teorías" (p. 34), manteniendo una apertura que permite captar su complejidad y movimiento.

En investigación educativa intercultural, esto implica no imponer marcos teóricos occidentales a realidades culturales Muisca, sino desarrollar categorías desde las propias experiencias y cosmovisiones de los estudiantes y su comunidad. El desafío epistémico es "pensar la realidad como exigencia de construir conocimientos pertinentes a las circunstancias históricas del sujeto" (Zemelman, 2010, p. 102).

### ***3.1.5 Implicaciones Pedagógicas del Pensamiento Zemelmaniano***

La propuesta de Zemelman tiene profundas implicaciones para la práctica educativa:

1. Pedagogía como práctica epistémica: La educación no puede reducirse a transmisión de contenidos, sino que debe desarrollar capacidades de lectura crítica de la realidad.
2. Currículo como problematización del presente: Los contenidos educativos deben partir de las problemáticas vivas del contexto estudiantil, no de estructuras disciplinares abstractas.
3. Estudiante como sujeto cognoscente: Reconocimiento de la capacidad estudiantil de producir conocimiento situado, no solo de reproducir saberes legitimados.
4. Historia como recurso para pensar el presente: El pasado (incluyendo el legado Muisca) no se estudia por anticuismo, sino porque ilumina tensiones y posibilidades del presente.

Como señala Zemelman (2006): "La educación debe contribuir a formar sujetos capaces de colocarse ante su circunstancia con autonomía, apropiándose críticamente de su historia y proyectando futuros posibles" (p. 78).

Esta epistemología fundamenta teóricamente la presente investigación, proporcionando categorías analíticas para comprender tanto la desconexión cultural estudiantil como las posibilidades de reconexión mediante prácticas pedagógicas contextualizadas y críticas.

### ***3.1.6 Importancia del Conocimiento Histórico en la Educación Integral***

El aprendizaje en ciencias sociales y humanidades requiere una conciencia histórica robusta que fortalezca competencias comunicativas, pensamiento crítico y cultura digital. Según Pagès (2009), la educación histórica permite a los estudiantes desarrollar identidades colectivas y

comprender su posición como sujetos históricos. Este enfoque potencia al individuo, permitiéndole acceder a conocimientos y conceptos que explican fenómenos naturales, problemas sociales y comportamientos humanos desde una perspectiva contextualizada.

La historia, como sostiene Prats (2016), no debe limitarse a la memorización de hechos aislados, sino que debe promover la comprensión de procesos sociales complejos y el desarrollo del pensamiento crítico. En el contexto educativo colombiano, el conocimiento del pasado indígena constituye un elemento fundamental para la construcción de identidades multiculturales y la comprensión de realidades contemporáneas (Villa & Villa, 2014).

### **3.2 Aproximación Histórica a las Culturas Prehispánicas: Marco Contextual**

Para comprender el legado Muisca en Cota, es necesario situar esta cultura en el contexto más amplio de la prehistoria americana y colombiana. Los arqueólogos han establecido cinco períodos para estudiar el desarrollo cultural de los pobladores originarios de América: Paleoindio, Arcaico, Formativo, Clásico y Posclásico (Reichel-Dolmatoff, 2005).

El período Paleoindio (aproximadamente 40,000 años atrás) corresponde a la llegada de pueblos asiáticos que se dedicaron principalmente a la caza y recolección. El período Arcaico (7000-2000 a.C.) marcó importantes cambios culturales y tecnológicos, con la transición hacia comunidades semi-sedentarias y el desarrollo de la horticultura (Langebaek, 2019).

Durante el Formativo (2000 a.C.-300 d.C.), las comunidades se volvieron sedentarias, desarrollaron técnicas agrícolas avanzadas y comenzaron la producción cerámica. En Colombia, como señala Rodríguez (2008), el desarrollo cultural se detuvo principalmente en este período, coincidiendo con la llegada de los conquistadores europeos.

Las evidencias más antiguas de ocupación humana en la región fueron obtenidas en excavaciones realizadas en 1967 en la Hacienda de El Abra en Zipaquirá, dirigidas por Gonzalo

Correal y Tomás Van Der Hammen. Los hallazgos, datados con carbono 14, indican un poblamiento de aproximadamente 12,460 años de antigüedad (Correal & Van der Hammen, 2017).

### ***3.2.1 Importancia del Conocimiento Histórico en la Educación Integral***

Un vacío significativo en la literatura revisada refiere a cómo los jóvenes estudiantes actuales se apropian (o no) del legado Muisca en sus procesos formativos. Chartier (2005) propone el concepto de "apropiación cultural" como proceso mediante el cual individuos y grupos hacen suyo el patrimonio cultural, no por mera recepción pasiva sino mediante interpretaciones, usos y resignificaciones activas.

En el contexto educativo colombiano, Herrera et al. (2019) identificaron que la apropiación del patrimonio cultural indígena por parte de estudiantes no indígenas enfrenta tres obstáculos principales: (1) currículos que presentan las culturas ancestrales como "pasado muerto" sin conexión con el presente, (2) ausencia de experiencias pedagógicas vivenciales con el territorio y las comunidades, y (3) narrativas escolares que reproducen estereotipos sobre los pueblos indígenas.

Específicamente en comunidades con resguardos Muisca, Gómez (2022) documentó que incluso estudiantes con ascendencia indígena directa manifiestan "vergüenza cultural" derivada de procesos históricos de discriminación, optando por invisibilizar sus vínculos ancestrales. Este fenómeno, que denomina "des-identificación estratégica", resulta de la colonialidad persistente en imaginarios sociales que desvalorizan lo indígena.

Por tanto, la apropiación educativa del legado Muisca requiere pedagogías que: (1) conecten críticamente pasado y presente, (2) involucren portadores vivos de memoria cultural, (3) deconstruyan estereotipos y narrativas coloniales, y (4) generen experiencias significativas de valoración cultural.

Esta investigación busca precisamente identificar las formas actuales de (des)conexión juvenil con el legado Muisca para fundamentar propuestas pedagógicas pertinentes.

### **3.2.2 La Cultura Muisca: Organización Social, Economía y Cosmovisión**

La cultura Muisca, perteneciente a la familia lingüística chibcha, se desarrolló en los actuales departamentos de Cundinamarca, Boyacá y sur de Santander. Según Langebaek (2019), a la llegada de los españoles, la población Muisca estaba compuesta aproximadamente por 650,000 indígenas, principalmente campesinos.

**Organización social:** La base de la sociedad Muisca era el clan o familia extensa. Como explica Rodríguez Cuenca (2011), estos clanes se caracterizaban por la exogamia y la herencia matrilineal. La estructura social Muisca presentaba una clara diferenciación, con jefes de confederación (Zipa o Zaque) que, junto con los jefes de tribu, conformaban una clase dominante con control sobre la producción agrícola y minera. Esta estratificación, según Gamboa (2015), condujo a la formación de una sociedad de clases y al surgimiento de formas primitivas de estado.

**Economía:** La subsistencia Muisca se basaba principalmente en la agricultura, especialmente en el cultivo de maíz, papa y frijoles. Boada (2007) señala que el sistema económico Muisca incluía parcelas de uso familiar y tierras comunales, sin evidencia clara de propiedad privada de la tierra. Henderson y Ostler (2015) destacan que la riqueza en sal y esmeraldas permitió un activo intercambio comercial con grupos vecinos.

**Cosmovisión:** La religión Muisca era politeísta, con deidades que representaban fuerzas naturales como Xué (Sol), Chía (Luna) y Bachué (madre de la humanidad). Correa (2005) analiza cómo los espacios sagrados, particularmente las lagunas, jugaban un papel fundamental en sus prácticas rituales y su comprensión del mundo.

### ***3.2.3 El Municipio de Cota: Historia y Transformaciones***

Cota, conocido como la "Capital Indígena de Colombia", representa un espacio donde confluyen el legado Muisca y las transformaciones socioculturales posteriores. Según Triana (1984), el nombre "Cota" deriva de la palabra chibcha "Ta", que significa labranza, reflejando la vocación agrícola tradicional del territorio.

El municipio ha experimentado importantes transformaciones a lo largo de su historia. En 1751, un censo realizado por José Antonio de Peñalver registró 1,012 indígenas en las parcialidades de Sagua, Quiquen y Chipoa. Muchos de los apellidos registrados entonces, como Neuque, Guitarrero, Cano y Fiquitiva, persisten en la población actual, evidenciando la continuidad cultural (Archivo General de la Nación, 2010).

La historia reciente de Cota muestra un proceso de transformación acelerada. De acuerdo con Molano (2016), el municipio ha pasado de ser una comunidad predominantemente agrícola a convertirse en un centro de desarrollo industrial y residencial. Este cambio ha generado tensiones entre la preservación del patrimonio cultural indígena y las presiones del desarrollo urbano contemporáneo.

### ***3.2.4 Implicaciones Educativas del Patrimonio Histórico-Cultural***

El patrimonio cultural Muisca en Cota representa un recurso pedagógico valioso para los procesos educativos. Según Pagès y Santisteban (2014), la incorporación de la historia local en la enseñanza permite a los estudiantes desarrollar un sentido de pertenencia y valoración de su entorno cultural.

La Institución Educativa Departamental Enrique Pardo Parra, ubicada en este contexto, enfrenta el desafío de integrar el patrimonio histórico local en sus prácticas pedagógicas. Castro-Gómez (2010) argumenta que este tipo de educación contextualizada puede contribuir a

descolonizar el conocimiento, valorando saberes tradicionalmente marginados en el currículo oficial.

Para Ibáñez et al. (2018), la educación patrimonial constituye una estrategia efectiva para formar ciudadanos conscientes de su historia y comprometidos con la preservación de la diversidad cultural. En este sentido, el conocimiento del pasado indígena Muisca y el desarrollo social del municipio de Cota pueden enriquecer significativamente la experiencia educativa de los estudiantes, proporcionándoles herramientas para comprender su realidad inmediata y desarrollar una visión crítica de su entorno.

### **3.3 Desafíos Contemporáneos en la Preservación del Patrimonio Cultural: El Rol Fundamental de la Educación Formal**

Los procesos de urbanización acelerada representan un desafío significativo para la preservación del patrimonio Muisca en Cota. Como señala García Canclini (2018), la tensión entre tradición y modernidad se manifiesta particularmente en espacios que experimentan transformaciones sociales y económicas aceleradas. Sin embargo, estos desafíos no son meramente externos a la escuela; atraviesan y configuran las experiencias educativas cotidianas de los estudiantes.

#### ***3.3.1 La Escuela Como Espacio de Tensión Cultural***

La institución educativa formal constituye un escenario ambivalente en relación con el patrimonio cultural indígena. Por un lado, históricamente ha operado como agente de homogeneización cultural, transmitiendo conocimientos, valores y sistemas occidentales mientras marginaliza saberes ancestrales (Walsh, 2013). Por otro, representa el espacio institucional con mayor potencial para la revitalización cultural intergeneracional.

En Cota específicamente, la Institución Educativa Departamental Enrique Pardo Parra, enfrenta desafíos particulares derivados de su ubicación geográfica y composición estudiantil.

Molano (2016) documentó que la conversión del municipio en "ciudad dormitorio" generó fragmentación comunitaria, debilitando espacios tradicionales de transmisión cultural como las reuniones familiares extendidas y las actividades agrícolas compartidas. La escuela, por tanto, se convierte en uno de los pocos espacios donde jóvenes con herencia Muisca interactúan regularmente.

Sin embargo, el currículo oficial colombiano, a pesar de reconocimientos formales a la diversidad cultural (Ley 115 de 1994; Decreto 1075 de 2015), mantiene estructuras epistémicas coloniales que dificultan la integración genuina de conocimientos ancestrales. Rojas y Castillo (2020) identificaron que el 85% de los docentes de ciencias sociales en Cundinamarca no han recibido formación en pedagogías interculturales, limitando su capacidad de abordar el patrimonio Muisca más allá de menciones superficiales.

### ***3.3.2 Globalización Digital y Nuevas Formas de Desconexión Cultural***

Un desafío contemporáneo especialmente relevante para poblaciones juveniles es la influencia de culturas digitales globalizadas. Estudios recientes (Gómez & Valencia, 2021) evidencian que adolescentes en comunidades indígenas de Colombia dedican en promedio 5.7 horas diarias a redes sociales y plataformas de streaming, principalmente consumiendo contenidos culturales globales (música, series, influencers) con escasa o nula representación de identidades locales.

Este fenómeno genera lo que Carri llama "colonialidad digital" (2023): la reproducción de lógicas coloniales mediante tecnologías que promueven homogeneización cultural bajo apariencia de conectividad global. En el caso de jóvenes con herencia Muisca, esto se manifiesta en la desvaloración de saberes ancestrales percibidos como "atrasados" frente a referencias culturales digitales consideradas "modernas".

El desafío educativo, por tanto, no es resistir las tecnologías digitales, sino desarrollar pedagogías de "apropiación tecnológica culturalmente situada" (Gómez & Valencia, 2021, p. 134) que permitan a los estudiantes usar herramientas digitales para investigar, documentar y difundir su patrimonio cultural de formas creativas y significativas.

### ***3.3.3 Presiones Económicas y Fragmentación Territorial***

La pérdida territorial del resguardo Muisca de Cota, documentada por Hernández (2022), tiene implicaciones educativas directas. Cuando familias indígenas venden sus tierras ancestrales y migran hacia el casco urbano o Bogotá, los niños y jóvenes pierden contacto vivencial con espacios cargados de significado cultural: sitios sagrados, cultivos tradicionales, lugares de memoria oral.

Morales y Cañón (2023) identificaron que estudiantes del resguardo que aún residen en territorio ancestral manifiestan mayor conexión con prácticas culturales (64%) comparados con aquellos que han migrado al casco urbano (23%). La escuela, ubicada en zona urbana, atiende poblaciones con experiencias territoriales heterogéneas, lo que demanda pedagogías diferenciadas y sensibles a estas distintas realidades.

Además, las presiones económicas llevan a muchas familias a priorizar la inserción laboral temprana sobre la escolarización completa. Datos de la Secretaría de Educación de Cundinamarca (2023) revelan que Cota presenta una tasa de deserción escolar en educación media del 18.3%, superior al promedio departamental (12.7%), particularmente afectando estudiantes de estratos 1 y 2, muchos de ellos con ascendencia Muisca.

### ***3.3.4 Políticas Educativas Interculturales: Entre el Reconocimiento Formal y la Implementación Efectiva***

A pesar de marcos normativos progresistas como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (Decreto 1122 de 1998) y el Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP (Decreto

1953 de 2014), su implementación en instituciones con población indígena minoritaria como Enrique Pardo Parra enfrenta obstáculos significativos.

Mendoza (2021) evidenció que instituciones educativas en municipios con resguardos, pero mayoría poblacional no indígena experimentan "vacíos de implementación" de políticas interculturales, situándose en una zona gris entre educación regular y etnoeducación. Esto genera confusión sobre responsabilidades institucionales y escasez de recursos específicos para desarrollar pedagogías culturalmente pertinentes.

### ***3.3.5 La Educación Como Espacio de Resistencia y Revitalización Cultural***

A pesar de estos desafíos, diversos autores coinciden en que la educación formal representa un espacio crucial para la resistencia y revitalización cultural. Walsh (2013) propone que prácticas educativas "interculturales críticas" pueden contribuir a la valoración de saberes tradicionales cuando:

1. Reconocen el patrimonio cultural como conocimiento legítimo, no folclore.
2. Involucran portadores de memoria (ancianos, artesanos, sabedores) en procesos educativos.
3. Conectan conocimientos ancestrales con problemáticas contemporáneas relevantes para los jóvenes.
4. Desarrollan materiales pedagógicos contextualizados y lingüísticamente apropiados.
5. Forman docentes con competencias interculturales críticas.

En experiencias exitosas documentadas en Cauca (Bolaños et al., 2020) y Amazonas (Gasche, 2010), la participación comunitaria en la definición de proyectos educativos institucionales y el establecimiento de "maestros comunitarios" como figura complementaria al

docente oficial han demostrado fortalecer significativamente la transmisión cultural intergeneracional.

### **3.3.6 Síntesis: *Hacia una Educación Intercultural Situada en Cota***

Los desafíos contemporáneos para la preservación del patrimonio Muisca en Cota son múltiples y complejos: urbanización acelerada, globalización digital, presiones económicas, fragmentación territorial y deficiencias en implementación de políticas interculturales. Sin embargo, la educación formal no es meramente receptora pasiva de estos desafíos; puede constituirse en espacio de respuesta crítica y transformadora.

La Institución Educativa Departamental Enrique Pardo Parra, situada en este contexto de tensiones entre modernización y preservación cultural, enfrenta el desafío y la oportunidad de desarrollar un modelo pedagógico que valore genuinamente el legado Muisca como recurso epistémico, no solo como curiosidad histórica. Esto requiere transformaciones en concepciones curriculares, prácticas pedagógicas, formación docente y vínculos comunidad-escuela.

La presente investigación busca aportar conocimientos empíricos sobre cómo los estudiantes actuales se relacionan con este legado, como base para diseñar intervenciones educativas culturalmente pertinentes y epistémicamente coherentes con pedagogías decoloniales e interculturales críticas.

## **4. Metodología**

### **4.1. Enfoque y Diseño de la Investigación**

La presente investigación adoptó un enfoque cualitativo con diseño exploratorio-descriptivo, orientado a comprender las percepciones y conocimientos de los estudiantes sobre su herencia cultural Muisca y la historia local de Cota. Se empleó la epistemología de Hugo Zemelman, enfatizando la autonomía del estudiante y el empoderamiento individual como sujeto,

reconociendo las estructuras sociales en la construcción de conocimiento y la importancia de los hechos históricos.

El diseño se fundamentó epistemológicamente en los planteamientos de Hugo Zemelman (2005, 2011) sobre el pensar epistémico y la construcción de conocimiento situado. Siguiendo a Zemelman, la investigación no partió de hipótesis preconcebidas ni de la aplicación mecánica de teorías externas, sino de una "apertura epistémica" que permitiera captar la realidad en su movimiento y complejidad, reconociendo a los estudiantes como sujetos capaces de producir conocimiento sobre su propia situación cultural.

#### **4.2. Paradigma Interpretativo-Crítico**

El estudio se inscribe en un paradigma interpretativo-crítico que combina:

1. Dimensión interpretativa (Schwandt, 2000): Búsqueda de comprensión profunda de los significados que los participantes atribuyen a su identidad cultural y herencia Muisca.
2. Dimensión crítica (Kincheloe & McLaren, 2005): Análisis de las estructuras de poder, procesos de colonialidad y mecanismos de dominación cultural que configuran la desconexión juvenil con su legado ancestral.

Esta articulación paradigmática responde a la naturaleza del problema investigado: no solo comprender cómo los estudiantes perciben su identidad, sino también develar las determinaciones históricas, sociales y educativas que configuran esas percepciones.

Unidad de análisis: La desconexión cultural que experimentan los jóvenes estudiantes de la Institución Educativa Departamental Enrique Pardo Parra con su herencia ancestral Muisca y la historia local de Cota, Cundinamarca.

Unidad de trabajo: La muestra estuvo conformada por 12 estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Departamental Enrique Pardo Parra, seleccionados intencionalmente bajo los siguientes criterios:

- Edad: Entre 12 y 17 años
- Género: 6 hombres y 6 mujeres
- Estrato socioeconómico: Estratos 1 y 2 del Sisbén
- Criterio étnico: Estudiantes con apellidos tradicionales del resguardo (Balseiro, Fiquitiva, Neuque, Mortigo, Tauta)
- Residencia: Algunos viven en el Resguardo Indígena Muisca de Cota (vereda El Abra), otros en el casco urbano

## **4.2. Instrumentos de Recolección de Datos**

### ***4.2.1 Grupo de Discusión***

Se desarrolló una sesión de grupo de discusión de 52 minutos en el salón 33, con las siguientes características:

- Moderador: Profesor de ciencias sociales de la institución
- Ambiente: Circular, con uso de dispositivo móvil para grabación
- Preguntas orientadoras:
  1. ¿Sabes por qué Cota es conocida como la capital indígena de Colombia?
  2. ¿Qué sabes de la organización social de los Muisca?
  3. ¿Conoces algún evento histórico importante que haya ocurrido en Cota?
  4. ¿Cómo crees que la herencia Muisca influye en la identidad actual de los habitantes de Cota?

### ***4.2.2 Cuestionario Semiestructurado***

Se aplicó un cuestionario de 10 preguntas abiertas organizadas en cinco categorías temáticas:

1. Conocimientos generales sobre el territorio
2. Conocimientos sobre la cultura Muisca
3. Transformaciones históricas del municipio

4. Patrimonio cultural y memoria viva
5. Identidad y pertenencia

#### **4.3 Procedimiento**

1. Preparación: Explicación del propósito académico y solicitud de respuestas auténticas sin consulta de internet
2. Ejecución: Desarrollo de actividades en ambiente participativo y de confianza
3. Registro: Grabación con WhatsApp y transcripción posterior
4. Análisis: Codificación y categorización temática de respuestas

#### **4.4 Consideraciones Éticas**

- Consentimiento informado de participantes
- Confidencialidad en el manejo de datos
- Participación voluntaria
- Derecho a no responder preguntas específicas

### **5. Resultados y Discusión**

Esta sección presenta los hallazgos de la investigación organizados temáticamente, integrando análisis descriptivo, interpretación profunda desde la perspectiva zemelmaniana y diálogo con el marco teórico. Se incluyen extractos textuales de participantes (identificados con códigos E1-E12) para ilustrar los patrones identificados. El análisis temático reveló seis categorías con sus respectivos subtemas, que se presentan a continuación.

#### **5.1 Conocimiento fragmentado del legado histórico.**

Datos aislados sin comprensión de procesos. Los participantes demostraron capacidad de mencionar hechos específicos sobre la cultura Muisca y la historia de Cota, pero con limitada comprensión de procesos históricos y conexiones causales. Este patrón se manifestó sistemáticamente en ambos instrumentos.

Respecto a la designación de Cota como "capital indígena", todos los participantes identificaron correctamente este estatus, pero sus explicaciones evidenciaron comprensión superficial:

"Cota es la capital indígena porque aquí fue el primer resguardo que hicieron los españoles, en 1537 o 1554, no me acuerdo bien." (E3, mujer, 13 años, residente urbana)

"Es la capital indígena porque aquí vivían muchos muiscas y todavía vive gente con apellidos indígenas." (E7, hombre, 14 años, residente del resguardo)

Estas respuestas, si bien contienen datos correctos, reflejan lo que Seixas y Morton (2013) denominan "conocimiento histórico factual descontextualizado": información memorizada sin comprensión de significado histórico profundo o implicaciones contemporáneas. Los estudiantes pueden reproducir el dato (1554, primer resguardo) pero no articulan qué significó históricamente la creación de resguardos, qué tensiones representaba en el proyecto colonial, ni cómo se vincula con situaciones actuales del resguardo.

Desde la perspectiva zemelmaniana, esto evidencia una "conciencia histórica empobrecida" (Zemelman, 2012): los estudiantes poseen información sobre el pasado, pero no han desarrollado capacidad de "situarse en su presente reconociendo las determinaciones que lo constituyen" (p. 45). El pasado permanece como dato muerto, no como recurso epistémico para comprender su realidad actual.

En el grupo focal, cuando se solicitó que explicaran la importancia del reconocimiento de Cota como capital indígena, emergieron respuestas que revelaban desconexión entre conocimiento histórico y experiencia vivida:

Moderador: ¿Por qué creen que es importante que Cota sea reconocida como capital

indígena de Colombia?

E5: Pues... no sé, supongo que por la historia... como para recordar que aquí vivían los muisca.

E11: Sí, pero ya no es como antes. Ahora casi no se ve nada indígena, solo en el resguardo de El Abra y poquito.

E2: A mí me parece importante, pero siento que es más como para turistas. El colegio nunca nos ha llevado al resguardo ni nada de eso.

Este intercambio ilustra tres dimensiones del conocimiento fragmentado:

- Pasado desconectado del presente: Los estudiantes conciben la cultura Muisca como perteneciente al pasado ("aquí vivían"), no como realidad contemporánea viva.
- Invisibilización de continuidades: A pesar de que varios participantes tienen apellidos tradicionales y hay un resguardo activo, perciben "lo indígena" como casi inexistente en su contexto actual.
- Instrumentalización turística: El reconocimiento cultural se concibe como estrategia de atracción turística, no como afirmación identitaria relevante para sus vidas.

## **5.2 Confusión entre información escolar e historia local viva**

Un hallazgo significativo fue la discrepancia entre las instrucciones del cuestionario (responder desde conocimientos propios y memoria familiar) y el uso evidente de fuentes digitales en algunas respuestas. En el grupo focal, cuando se preguntó sobre fuentes de conocimiento, emergió un patrón revelador:

Moderador: ¿Dónde han aprendido lo que saben sobre la cultura Muisca?

E4: Yo en el colegio, en sociales vimos algo en sexto.

E8: Yo he buscado en internet porque me da curiosidad.

E1: En mi casa nadie habla de eso. Bueno, mi papá tiene apellido Neuque pero dice que eso no importa mucho ahora.

E10: A veces en la tele pasan cosas del resguardo, pero muy poquito.

Este intercambio revela la jerarquía epistemológica que los estudiantes han interiorizado: el conocimiento "válido" proviene de la escuela e internet, mientras que la transmisión familiar es escasa o devaluada ("eso no importa mucho ahora"). Este fenómeno responde a lo que Walsh (2013) denomina colonialidad del saber: la deslegitimación sistemática de conocimientos comunitarios y orales frente a saberes escritos y formalmente certificados.

Desde Zemelman (2010), esta jerarquización evidencia una ruptura epistémica: los estudiantes han sido formados para valorar el "pensar teórico" (reproducción de conceptos establecidos) sobre el "pensar epistémico" (construcción de conocimiento desde la experiencia situada). No reconocen como conocimiento válido las prácticas, memorias y saberes que circulan en sus familias y comunidad.

El conocimiento fragmentado no es simplemente "falta de información", sino manifestación de estructuras educativas que descontextualizan el saber histórico. Como señala Pagès y Santisteban (2014), la enseñanza de la historia frecuentemente se limita a transmisión de datos cronológicos sin desarrollar pensamiento histórico crítico que permita establecer conexiones entre pasado, presente y futuro.

Los resultados confirman los hallazgos de Jiménez y Salazar (20), quienes identificaron que solo el 23% de estudiantes en municipios con presencia indígena poseen conocimientos sólidos sobre historia prehispánica. Sin embargo, este estudio profundiza revelando que el problema no es solo cuantitativo (cuánto saben) sino cualitativo (cómo conocen): los estudiantes han desarrollado una relación instrumental y desafectivizada con su patrimonio cultural, viéndolo como contenido escolar, no como parte constitutiva de su identidad.

### **5.3 Tensiones identitarias: entre vergüenza y orgullo**

Los participantes manifestaron relaciones contradictorias con sus apellidos tradicionales del resguardo. Por un lado, reconocimiento de su singularidad; por otro, experiencias de estigmatización:

"A veces me gusta tener apellido Fiquitiva porque es diferente, pero otros niños se burlan y dicen que suena raro." (E3, mujer, 13 años)

"Yo estoy orgulloso de mi apellido Neuque. Mi papá dice que venimos de una familia importante del resguardo." (E7, hombre, 14 años, residente del resguardo)

"En primaria me molestaban por mi apellido Tauta. Decían que sonaba feo. Por eso a veces prefiero que me digan solo por mi nombre." (E10, mujer, 14 años)

"Mi apellido Balsero es especial pero no sé bien por qué. Nadie me ha explicado su historia." (E12, hombre, 13 años)

Esta ambivalencia refleja lo que Gómez (2022) denomina "des-identificación estratégica": jóvenes indígenas que minimizan o invisibilizan sus vínculos ancestrales para evitar discriminación. Los apellidos, marcadores visibles de ascendencia Muisca, se convierten en sitios de tensión identitaria donde convergen orgullo familiar y vergüenza social.

Las tensiones identitarias entre vergüenza y orgullo no son psicológicas individuales, sino políticas y estructurales. Como argumenta Castro-Gómez (2010), la colonialidad opera no solo mediante dominación externa, sino mediante la internalización de inferioridad por parte de los colonizados.

Los resultados confirman los hallazgos de Castillo y Peña (2023) sobre tensiones identitarias en jóvenes indígenas, pero añaden especificidad: la ambivalencia no es uniforme, sino

mediada por factores como lugar de residencia, vínculos comunitarios y acceso a narrativas contrahegemónicas sobre identidad indígena.

Desde Zemelman (2011), estos jóvenes están en proceso de "constitución de subjetividad": no son meramente receptores pasivos de estigmas coloniales, sino sujetos que negocian, resisten y reconfiguran sus identidades en contextos de tensión.

#### **5.4 Impacto de transformaciones territoriales**

Los participantes identificaron transformaciones urbanas significativas en Cota durante las últimas décadas, percibiéndolas predominantemente como pérdidas:

"Antes había más zonas verdes y cultivos. Ahora todo está lleno de conjuntos cerrados y fábricas." (E2, hombre, 14 años)

"Mi abuela dice que cuando ella era niña se veía el resguardo desde cualquier lado. Ahora hay tantas casas que ya no." (E4, mujer, 13 años)

"Llegaron muchas urbanizaciones hace como 15 años. Eso trajo más carros y contaminación." (E8, hombre, 15 años)

Estas narrativas no describen meros cambios físicos, sino **pérdidas simbólicas**: la urbanización ha invisibilizado el resguardo ("ya no se ve"), ha fragmentado el paisaje tradicional y ha generado problemas ambientales. Como señala García Canclini (2018), en procesos de modernización acelerada "lo que se gana en servicios urbanos se pierde en memoria territorial" (p. 287).

Durante el grupo focal, emergió conciencia sobre las tensiones entre desarrollo y preservación:

E1: Mi mamá trabaja en una empresa de la zona franca. Dice que es bueno porque hay más trabajo.

E6: Pero el resguardo ha perdido tierras porque las venden a las constructoras.

E11: Sí, mi papá dice que antes el resguardo era más grande, pero han tenido que vender porque necesitan plata.

E2: Es complicado porque la gente necesita trabajar, pero también se pierde la cultura.

Este intercambio revela comprensión sofisticada de las **tensiones estructurales** entre subsistencia económica y preservación cultural. Los estudiantes reconocen que la pérdida territorial no resulta de desinterés comunitario, sino de presiones económicas sistémicas. Esta comprensión desmiente narrativas simplistas que culpabilizan a comunidades indígenas por "vender su patrimonio".

Las transformaciones territoriales operan en dos dimensiones: material (pérdida física de tierras) y simbólica (invisibilización de memoria territorial). Ambas afectan profundamente la identidad cultural porque, como argumenta Escobar (2010), "el territorio no es solo espacio físico sino entramado de relaciones, historias y significados" (p. 123).

Los resultados confirman los hallazgos de Hernández (2022) sobre pérdida territorial del resguardo (15% entre 2015-2020), pero añaden la perspectiva juvenil: los estudiantes no son ajenos a estas transformaciones; las perciben, las cuestionan y expresan ambivalencias sobre sus implicaciones.

Desde Zemelman (2012), la nostalgia estudiantil por espacios ancestrales no es mera melancolía pasiva, sino **potencialidad** que pedagogías territorializadas podrían activar. Si la educación conectara a los estudiantes con los espacios culturalmente significativos mediante caminatas pedagógicas, cartografías sociales o entrevistas con portadores de memoria, podría fortalecer vínculos identitarios y conciencia histórica.

#### 5.4 Internet como fuente principal versus memoria oral

A pesar de las instrucciones explícitas de responder desde conocimientos propios, varios participantes utilizaron información obtenida de internet, evidenciable en el lenguaje técnico y estructuras de respuesta:

"La cultura Muisca se caracterizó por su organización sociopolítica en cacicazgos y confederaciones, sistema económico basado en agricultura intensiva, minería de sal y esmeraldas, y una compleja cosmovisión politeísta." (E9, hombre, 15 años)

Esta respuesta, prácticamente copiada de Wikipedia o textos escolares, contrasta radicalmente con narrativas experienciales:

"Mi abuela hacía chicha para las fiestas. Decía que los antiguos la tomaban en ceremonias." (E6, mujer, 13 años)

En el grupo focal, cuando se indagó sobre fuentes de información, emergió claramente la primacía de internet:

Moderador: Si tuvieran que investigar algo sobre la cultura Muisca, ¿dónde buscarían primero?

E8: En Google.

E2: Yo también, o en YouTube. Hay videos.

E5: Wikipedia tiene harta información.

E12: Yo le preguntaría a mi papá, pero él tampoco sabe mucho, entonces internet.

Solo 2 de 12 participantes mencionaron fuentes humanas (familia, ancianos del resguardo) como primera opción. Esta **epistemología Google** (Carr, 2011) —la preferencia sistemática por fuentes digitales sobre conocimientos comunitarios— refleja jerarquías epistémicas coloniales donde el saber "legítimo" es escrito, digital y externo, mientras que la memoria oral se desvaloriza.

La dependencia de internet y la desconfianza hacia memoria oral no son preferencias individuales, sino productos de sistemas educativos que privilegian sistemáticamente lo escrito sobre lo oral, lo global sobre lo local, lo "científico" sobre lo experiencial.

Los resultados confirman los hallazgos de Gómez y Valencia (2021) sobre "colonialidad digital", pero añaden matices: los estudiantes no rechazan totalmente los conocimientos familiares; simplemente han aprendido a jerarquizarlos como menos confiables que fuentes escritas. Esta jerarquización es enseñada implícitamente en escuelas que nunca validan epistemológicamente la memoria oral o invitan portadores comunitarios como fuentes legítimas de conocimiento.

Desde Zemelman (2005), superar esta colonialidad requiere desarrollar "**vigilancia epistemológica**": capacidad crítica para cuestionar qué saberes se legitiman, cómo, por quién y con qué consecuencias.

## **5.6 Potencialidades educativas no aprovechadas**

Contrario a narrativas que asumen desinterés juvenil por su patrimonio cultural, los participantes expresaron explícitamente demandas de aprendizajes más contextualizados:

"Me gustaría que en sociales estudiáramos más sobre Cota. Siempre vemos historia de otros lados, pero nunca de aquí." (E3, mujer, 13 años)

"Sería chévere que nos llevaran al resguardo a conocer. Está cerquita pero nunca hemos ido con el colegio." (E10, mujer, 14 años)

"Podríamos entrevistar a los abuelos y hacer un libro con sus historias." (E7, hombre, 14 años)

"En música podríamos aprender canciones en muysccubun. Yo ni siquiera sé cómo suena." (E2, hombre, 14 años)

Estas propuestas evidencian agencia estudiantil y hambre epistémica: los jóvenes no son receptores pasivos de desconexión cultural, sino sujetos que identifican vacíos educativos y proponen alternativas. Sus sugerencias coinciden notablemente con principios de pedagogías interculturales: territorialización del aprendizaje, metodologías participativas, integración de portadores comunitarios y valoración de lenguas ancestrales.

Los participantes articularon propuestas concretas para fortalecer vínculos culturales, evidenciando pensamiento propositivo:

"El colegio podría hacer un festival Muisca con comida, artesanías y danzas."

(E1, mujer, 14 años)

"Podríamos crear una página de Instagram mostrando la cultura de Cota para que más gente sepa." (E9, hombre, 15 años)

"Sería bueno tener un club o grupo donde estudiantes interesados puedan investigar y aprender más." (E12, hombre, 13 años)

Estas propuestas son significativas porque:

- **Integran lo tradicional y lo contemporáneo:** Festival cultural con redes sociales, demostrando que los jóvenes no conciben tradición y modernidad como excluyentes.
- **Reconocen la educación como espacio de intervención:** Las propuestas se dirigen al contexto escolar, identificándolo como ámbito donde pueden incidir.
- **Proponen pedagogías horizontales:** Clubes estudiantiles y creación colectiva de contenidos implican modelos de aprendizaje entre pares, no solo transmisión vertical docente-estudiante.

## 6 Conclusiones

### Sobre la desconexión cultural

La investigación confirma una desconexión multidimensional entre estudiantes y herencia

Muisca, caracterizada por:

- Conocimiento fragmentado: Datos sin comprensión de procesos históricos ("conciencia histórica empobrecida")
- Ruptura intergeneracional: Memoria oral desplazada por fuentes digitales (solo 2/12 consultan fuentes humanas)
- Operación de "colonialidad del saber": deslegitimación de epistemologías orales

### Sobre tensiones identitarias

- Estudiantes oscilan entre orgullo familiar y vergüenza social por apellidos tradicionales
- "Des-identificación estratégica" como protección ante discriminación
- Factor territorial: Residentes resguardo 64% conexión cultural vs urbanos 23%
- Tensiones son estructurales y políticas, no meramente psicológicas

### Sobre transformaciones contemporáneas

- Conversión a "ciudad dormitorio" genera pérdida territorial (15% 2015-2020) e invisibilización memoria
- Fragmentación comunitaria debilita transmisión cultural
- Escuela = único espacio regular de interacción para jóvenes con herencia Muisca (actualmente desaprovechado)

### Sobre colonialidad educativa

Estructuras formales reproducen colonialidad mediante:

- Currículos descontextualizados: Cultura Muisca como "pasado muerto"

- Ausencia pedagogías territorializadas: Estudiantes nunca han visitado resguardo con institución
- Formación docente insuficiente en interculturalidad

### Sobre colonialidad digital

- Preferencia sistemática por fuentes digitales globales (Google, Wikipedia) sobre conocimiento comunitario
- Internalización: conocimiento "legítimo" = escrito/digital/externo
- Exposición intensa culturas globalizadas (5.7h diarias redes sociales) promueve homogeneización

### Sobre potencialidades no aprovechadas

Contrario a narrativas deficitarias, estudiantes:

- Expresan explícitamente "hambre epistémica"
- Proponen alternativas pedagógicas concretas coincidentes con educación intercultural
- Integran tradición y modernidad (festival cultural + Instagram)
- Demuestran capacidad de agencia

### Conclusión epistemológica (Zemelman)

- Estudiantes en proceso de constitución de subjetividad: no pasivos, sino capaces de posicionarse críticamente
- Carecen de conciencia histórica plenamente desarrollada: identifican problemas, pero no comprenden raíces históricas
- Educación privilegia "pensar teórico" sobre "pensar epistémico"

### Conclusión general

La desconexión NO es fenómeno natural/inevitable, sino resultado de determinaciones históricas, políticas y pedagógicas: colonialidad, urbanización, fragmentación, currículos descontextualizados.

Sin embargo, existen condiciones de posibilidad: estudiantes manifiestan interés, proponen alternativas, demuestran agencia. El desafío es transformar estructuras educativas mediante pedagogías culturalmente pertinentes, territorializadas y epistémicamente coherentes.

## Recomendaciones

### Para la Institución Educativa

#### 1. Reformulación curricular contextualizada

- PEI culturalmente situado con legado Muisca como eje articulador
- Equipo interdisciplinario para secuencias didácticas integradas
- Unidad específica "Historia y cultura de Cota" (mínimo 20h anuales)
- Proyectos transversales conectando conocimientos ancestrales con problemáticas contemporáneas

#### 2. Pedagogías territorializadas

- Mínimo 2 salidas anuales al Resguardo (El Abra) con actividades estructuradas
- Cartografías sociales de espacios memoria cultural
- Caminatas pedagógicas documentando transformaciones

#### 3. Integración portadores de memoria

- Convenio con Cabildo Muisca: sabedores en mínimo 4 sesiones anuales/grado
- Co-enseñanza docentes + sabedores comunitarios
- Archivo video/audio testimonios
- Entrevistas intergeneracionales estudiantes-ancianos familiares

#### 4. Fortalecimiento vínculos familiares

- Talleres memoria familiar (historias, fotografías, relatos)
- Tareas intergeneracionales explícitas
- Círculos palabra familia-escuela trimestrales

#### 5. Clubes estudiantiles culturales

- Club Investigación Cultural Enriquetiano (reuniones semanales)
- Programa "jóvenes investigadores culturales" (metodologías cualitativas)
- Producciones multimedia: podcast, blog, YouTube, Instagram "Voces Enriquetianas"

#### Para Docentes

##### Formación pedagogías interculturales críticas:

- Círculos estudio (Walsh, Tubino, Gasché, Castro-Gómez)
- Talleres diseño secuencias didácticas culturalmente situadas
- Pasantías pedagógicas (experiencias exitosas Cauca)
- Comunidad práctica para reflexión colectiva

#### Para Cabildo Muisca y Líderes

##### Sistematización saberes ancestrales:

- Equipo comunitario documentando conocimientos (cosmovisión, agricultura, medicina, lengua)
- Materiales educativos validados comunitariamente (cartillas, videos, guías docentes, glosarios Muyscubun)
- Programa enseñanza lengua Muyscubun para jóvenes

#### Recomendación Final: Identidad Enriquetiana

##### Construcción colectiva mediante:

- Ejercicios participativos definiendo "ser Enriquetiano"
- Símbolos identitarios co-diseñados por estudiantes

- Rituales educativos significativos (ceremonias, siembras, círculos palabra)
- Documentaciones narrativas Enriquetianas (archivo memoria institucional)

### Reflexión final

La desconexión cultural NO es inevitable ni irreversible. Existen condiciones de posibilidad: estudiantes con hambre epistémica, familias con memoria viva, territorio significativo, sabedores dispuestos, docentes con potencial.

El desafío central: NO "rescatar" cultura muriendo, sino transformar estructuras educativas coloniales que sistemáticamente invisibilizan, desvalorizan y marginan saberes ancestrales.

Las recomendaciones NO son recetario prescriptivo, sino orientaciones situadas que requieren adaptación creativa. Su implementación demanda: voluntad política, compromiso docente, participación comunitaria y reconocimiento de estudiantes como sujetos epistémicos.

Identidad Enriquetiana solo será significativa si se construye colectivamente, desde voces y experiencias de quienes habitan la institución.

Revitalización cultural NO implica retorno nostálgico a pasado idealizado, sino capacidad de apropiarse críticamente de herencia, resignificarla en presente y proyectarla hacia futuros autodeterminados. Jóvenes de Cota NO necesitan ser "Muisca siglo XVI"; necesitan comprender cómo legado Muisca vive, se transforma y puede enriquecer sus identidades del siglo XXI.

Tensión identificada: "Es complicado porque la gente necesita trabajar, pero también se pierde la cultura" (E2). Entre subsistencia económica y preservación cultural NO hay soluciones simples. Pero educación crítica, contextualizada y participativa puede ofrecer espacios para que nuevas generaciones construyan respuestas propias.

Zemelman: El presente no es solo lo dado, sino también lo dándose = campo de posibilidades en construcción. Jóvenes Enriquetianos están en ese presente potencial. Las decisiones pedagógicas de hoy configuran posibilidades identitarias de mañana.

Llamado final: Que esta investigación NO sea solo documento académico, sino semilla de transformación que germine en prácticas educativas concretas, políticas institucionales coherentes y jóvenes que se reconozcan orgullosamente como herederos y continuadores de civilización milenaria que sigue viva, resistiendo y reinventándose.

*"No basta con conocer el pasado; es necesario habitarlo críticamente para construir presentes y futuros dignos de nuestra humanidad." — Hugo Zemelman Merino*

## Referencias

- Ángel, D. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. *IISUE-UNAM*.
- Bertely, M. (2009). Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 65-82.
- Bolaños, G., Tattay, L., & Pancho, A. (2020). *Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural*. Universidad Autónoma Indígena Intercultural.
- Borsdorf, A., & Hidalgo, R. (2004). Formas de crecimiento urbano de las metrópolis latinoamericanas a través de la densificación y la extensión. *Revista de Geografía Norte Grande*, (32), 25-44.  
<https://ojs.uc.cl/index.php/RGNG/article/view/43575>
- Chartier, R. (2005). *El mundo como representación: Estudios sobre historia cultural*. Gedisa.
- Carrillo, A. T. (2023). Colonialidad digital y educación: Desafíos para pedagogías críticas en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 123-145.
- Castillo, M., & Peña, L. (2023). Redes sociales e identidades juveniles indígenas: Un estudio en comunidades Muisca de Cundinamarca. *Revista Colombiana de Antropología*, 59(1), 145-168.
- Castro-Gómez, S. (2010). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: lugar, movimientos, vida, redes*. Enviñón Editores / Universidad del Cauca.
- García Canclini, N. (2018). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Paidós.
- Gasché, J. (2008). *La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?* En M. Bertely, J. Gasché, & R. Podestá (Coords.), *Educando en la diversidad* (pp. 367-397). Abya-Yala.
- Gómez, A. (2022). Des-identificación y vergüenza cultural en jóvenes Muisca: Efectos de la colonialidad persistente. *Tabula Rasa*, (42), 287-308.  
<https://doi.org/10.25058/20112742.n42.13>
- Gómez, R., & Valencia, S. (2021). Jóvenes indígenas y culturas digitales: Entre

la colonialidad y la apropiación tecnológica. *Nómadas*, (54), 127-142.

González, R., & Martínez, S. (2021). Implementación de cátedras de estudios étnicos en instituciones educativas de Cundinamarca: Un análisis crítico. *Revista de Educación Intercultural*, 15(3), 234-251.

Hernández, J. (2022). Transformaciones territoriales y culturales del resguardo Muisca de Cota (2015-2020): Una aproximación etnográfica. *Territorios*, 47, 89-112.

Herrera, M., Jilmar, D., & Infante, R. (2019). Apropiación del patrimonio cultural en instituciones educativas de Colombia. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 22(22), 75-98.

Jiménez, D., & Salazar, M. (2023). Conciencia histórica en jóvenes de municipios con presencia indígena en Colombia central. *Historia y Memoria*, 26, 203-229.

Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2005). *Rethinking critical theory and qualitative research*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 303-342). Sage.

López-García, A. (2020). Educación patrimonial en territorios indígenas de Colombia: Experiencias comparadas y lecciones aprendidas. *Patrimonio Cultural y Sociedad*, 18(2), 45-67.

Macfarlane, A., Macfarlane, S., & Gillon, G. (2020). Culturally responsive pedagogy in practice: A Māori language and culture approach to RTI. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 22(3), 299-310.  
<https://doi.org/10.1080/17549507.2019.1651402>

Morales, C., & Cañón, E. (2023). Estrategias de resistencia cultural del Cabildo Muisca de Cota frente al desarrollo urbano. *Antípoda*, 50, 167-189.

Organización Nacional Indígena de Colombia. (2023). Informe sobre territorialidad y derechos de los pueblos indígenas en Colombia. ONIC.

Pagès, J., & Santisteban, A. (2014). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., & San Martín, D. (2016). Construcción del conocimiento educativo mapuche: Desafíos de la investigación educativa intercultural. *Magis*,

*Revista Internacional de Investigación en Educación*, (18), 107-124.  
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/>

Mato, D. (2008). No hay saber "universal": La colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 18(35), 101-116.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-70172008000100008](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172008000100008)

Molano, A. (2016). *Fragmentos de la historia colombiana: Cota entre la tradición y la modernidad*. Debate.

Nakata, V., Nakata, M., Chin, M., & Mellow, P. (2021). Examining the cultural interface of Indigenous Australian students in higher education. *The Australian Educational Researcher*, 48, 573-590.  
<https://doi.org/10.1007/s13384-020-00402-5>

Rodríguez, M., Gutiérrez, P., & Ramírez, L. (2020). Transmisión intergeneracional de conocimientos en comunidades Muisca de la Sabana de Bogotá. *Maguaré*, 34(2), 201-225.

Rojas, A., & Castillo, E. (2020). Formación docente en interculturalidad: Vacíos y desafíos en Cundinamarca. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 201-220.  
<https://doi.org/10.17227/rce.num78-9527>

Schwandt, T. A. (2000). *Tres posturas epistemológicas para la investigación cualitativa: Interpretismo, hermenéutica y construcción social*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 189-213). Sage.

Secretaría de Educación de Cundinamarca. (2023). *Estadísticas educativas departamentales: Matrícula, cobertura y deserción*. Gobernación de Cundinamarca.

Tubino, F. (2015). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Coords.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 147-161). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Vargas, L., Moreno, J., & Castro, A. (2022). Plataformas digitales colaborativas para la preservación de memorias orales Muisca. *Revista de Patrimonio Digital*, 8(1), 156-173.

- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya Yala.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos Editorial.
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: La problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista Latinoamericana*, 9(27), 355-366.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-65682010000300016>
- Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas: Pensar epistémico sobre la realidad*. Siglo XXI Editores.
- Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder: Razonar y gramática del pensar histórico*. Universidad de la Ciudad de México.