

INSTITUCIONES DE LA EDUCACIÓN PROPIA COMO BIEN COMÚN EN TERRITORIO INDÍGENA DEL SUR DE COLOMBIA

INSTITUTIONS OF SELF-EDUCATION AS A COMMON IN INDIGENOUS TERRITORY OF SOUTHERN COLOMBIA

Abad E. Parada Trujillo* <https://orcid.org/0000-0002-9665-6105>
 Esteban G. Kaipí** <https://orcid.org/0009-0001-8961-9752>
 Agustín R. Gutiérrez Yepes*** <https://orcid.org/0000-0002-2414-6093>
 Lizeth M. Álvarez Salas**** <https://orcid.org/0000-0002-2050-6338>
 Juan F. Gómez-Paniagua***** <https://orcid.org/0000-0003-1004-6793>
 Dago H. Bedoya Ortiz***** <https://orcid.org/0009-0001-6769-4778>

Resumen

Se describen las instituciones de acción colectiva del sistema de educación propia del territorio indígena de Males, ubicado en el departamento de Nariño, al sur de Colombia. El estudio se fundamentó en el paradigma sistémico, el enfoque cualitativo de nivel explicativo y la etnografía fundamentada. Participaron en el estudio 63 miembros de la comunidad con quienes se adelantaron observaciones, palabreos y mingas como técnicas de recolección de información. Los datos se analizaron a través de un proceso de codificación y categorización, y con apoyo del software ATLAS ti.v22. Los resultados permiten reconocer dos subsistemas educativos, uno escolarizado permeado por reglas formales y otro no escolarizado (educación propia), sustentado en instituciones informales como el fogón, la chagra, la minga y el territorio en sí, lo que se traduce en una evidencia de que la educación puede ser cogestionada por la comunidad bajo reglas sólidas, porque se ha construido una confianza basada en unos atributos compartidos.

Palabras clave: bienes comunes, confianza, reciprocidad, reglas informales, sistema educativo, subsistema no escolarizado

Abstract

This paper describes the collective action institutions of the indigenous education system in the Males territory, located in the Nariño department in southern Colombia. The study was based on the systemic paradigm, the explanatory level qualitative approach and grounded ethnography. 63 members of the community participated in the study, with whom observations, chatter and mingas were carried out as information collection techniques. The data were analyzed through a coding and categorization process, and with the support of the ATLAS ti.v22 software. The results allow us to recognize two educational subsystems, one schooled permeated by formal rules and another unschooled (indigenous education) supported by informal institutions such as the stove, the chagra, the minga and the territory itself, which translates into evidence that education can be co-managed by the community under solid rules because trust has been built based on shared attributes.

Key words: commons; trust; reciprocity; informal rules; educative system; unschooled system

Fecha de recepción: 25-09-2024 Fecha de aceptación: 14-04-2025

La politóloga y premio Nobel de Economía Elinor Ostrom, a partir de su base teórica enmarcada en las instituciones de acción colectiva, permitió una explicación alternativa para entender las relaciones complejas entre los bienes y los seres humanos, más allá de la visión conceptual de Samuelson (1954) y Hardin (1968). En efecto, a través de cientos de casos estudiados entre las décadas de 1970 y 1980 alrededor del mundo, Ostrom (1990) demostró que era posible la configuración de bienes comunes con éxito. Desde allí, propuso una amplia arquitectura de conceptos, modelos y herramientas que permiten reconocer casos en los que es posible una autoorganización de los grupos humanos con

reglas co-creadas por sus integrantes e interacciones basadas en la confianza y la reciprocidad.

Lo interesante de los planteamientos de Elinor Ostrom es que no solo permite explicar recursos de uso común (*Common-Pool Resources o CPR*), sino que también se extienden a los denominados comunes inmateriales como el paisaje, la paz, el patrimonio cultural, el conocimiento, la internet, entre otros (Merino y Cendejas 2019; Menatti 2017; Hess y Ostrom 2016; Hess 2012; Dolšák y Ostrom 2003; Gould y Pyburn 2017). Por ello, se trata de un campo científico que ha tenido un desarrollo

* Tecnológico de Antioquia IU. Medellín, Colombia. Correo electrónico: abad.parada@tdea.edu.co

** Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Colombia. Correo electrónico: kaiplesteban@hotmail.com

*** Tecnológico de Antioquia IU. Medellín, Colombia. Correo electrónico: agutierrez@tdea.edu.co

**** Tecnológico de Antioquia IU. Medellín, Colombia. Correo electrónico: lizeth.alvarez@tdea.edu.co

***** Tecnológico de Antioquia IU. Medellín, Colombia. Correo electrónico: jgomez2@tdea.edu.co

***** Tecnológico de Antioquia IU. Medellín, Colombia. Correo electrónico: dago.bedoya@tdea.edu.co

exponencial desde comienzos del siglo XXI (van Laerhoven y Ostrom 2007; Hess y Ostrom 2016; Bollier 2016).

En este el escenario de los bienes comunes inmateriales se sitúa la educación, relación analizada en algunos estudios alrededor del mundo. Gyuris (2014), por ejemplo, en una de sus publicaciones donde estudia el sistema educativo en la Hungría comunista, concluye que la educación no es un bien común, pero sí un escenario en el que transitan y reproducen bienes comunes. Sin embargo, también afirma que su estudio de caso no puede ser generalizable y que es posible que en otros niveles de Hungría, o que en otros países, se puedan presentar casos donde la educación se muestre como un bien común inmaterial.

Esta aclaración es particularmente valiosa, porque, en efecto, hay casos que permiten demostrar que la educación puede ser un bien co-gestionado por las comunidades. En efecto, estudios como los realizados por Licandro y Yepes (2018), Winn (2015), Wright et al. (2011), Dekker y Kuchař (2021), Pechtelidis y Kioupiolis (2020), Pechtelidis (2020), Neary y Winn (2017) y Garnett (2011), fortalecen el supuesto teórico que la educación – en cuanto a fenómeno social –, va más allá de la escolarización que sigue la dicotomía público/privado, y puede fundamentarse en instituciones informales. Por ello, en el presente artículo se analiza el sistema de educación propia como un bien común, desde un enfoque conceptual sustentado en las instituciones de acción colectiva de Elinor Ostrom, a partir del caso del Resguardo Indígena de Males, en el departamento de Nariño al sur de Colombia.

Teoría: Bienes Comunes, Instituciones de Acción Colectiva y el Marco de Análisis y Desarrollo Institucional

Ostrom (1990) definió los recursos de uso común como aquellos que se caracterizan por ser de acceso compartido y de uso difícil de excluir; esto le imprime el rasgo de ser susceptibles a ser sobreexplotados debido a su naturaleza. La autora incluye en esta categoría las pesquerías, los pastizales, sistemas de riego y bosques, los cuales son gestionados por comunidades a través de arreglos institucionales y reglas colectivas. Además de estos bienes de orden biofísico, se extienden a los denominados comunes inmateriales que comparten características similares, como la paz, la justicia o la educación, por nombrar algunos.

Un bien común puede referirse a un recurso natural o hecho por el hombre que se caracteriza por ser suficientemente grande para que un conjunto de personas o usuarios puedan disfrutar del mismo y excluir a otros sujetos de sus beneficios (Ostrom 1990; Ostrom 2008). En otras palabras, hace referencia a todo recurso del cual no existe propiedad exclusiva (pública o privada), y que es gestionado y administrado con éxito por una colectividad (grupo humano o comunidad). Un bien común se encuentra determinado por las relaciones complejas y dinámicas que surgen entre los individuos en función de obtener un beneficio del mismo. Para que

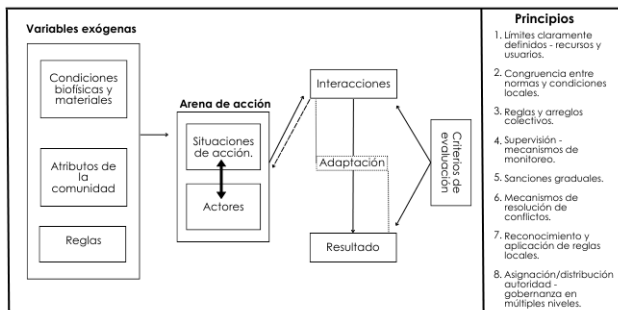
un recurso sea común, requiere de instituciones, esto es, reglas reproducidas que facilitan la administración y gestión colectiva de manera sostenible (Ostrom 1990; Rodotà 2017; Ramis 2018).

Las instituciones son prescripciones que organizan las interacciones humanas, en otras palabras, reglas de juego moldeadas por las expectativas y la reciprocidad como elementos clave para la configuración del comportamiento humano (Ostrom 1990; Ostrom 2000; Hess y Ostrom 2016). Una institución o arreglo institucional es un logro social producto de un proceso histórico que guarda en su interior autonomía propia y capacidad de forjar conductas humanas (Kapp 1968; Aguilera 2012); y por ello, solo puede ser estudiada y aprehendida a través de un pensamiento sistémico. Ostrom (1990) define las instituciones como reglas de uso que se emplean para definir: derechos para tomar decisiones o ejecutar acciones, acciones que están prohibidas, procedimientos de afiliación, información que puede y no facilitarse, entre otros.

De esta manera, las instituciones son verdaderos arreglos que permiten, desde una base sociocultural e histórica del grupo humano, guiar las acciones y los comportamientos de los sujetos involucrados en razón de un bien que se considera común o colectivo. Los arreglos institucionales pueden ser muy variados y operar en distintos niveles, y como reglas de juego pueden ser modificadas impactando en los resultados (Ostrom 1990). Por ello, las instituciones deben mostrar cierta estabilidad, pues solo a través de arreglos institucionales sólidos es posible la sostenibilidad del bien común.

La complejidad que encierra los bienes comunes, y que es decantada en las sinergias entre múltiples elementos que se relacionan en el marco de las instituciones, exige de herramientas capaces para su aprehensión, análisis y comprensión. Una herramienta metodológica, también diseñada por Ostrom (1991) para este fin, corresponde al Marco de Análisis y Desarrollo Institucional [IAD, por sus siglas en inglés]. El IAD como se muestra en la figura 1, permite situar y contextualizar los arreglos institucionales en un marco más amplio de componentes.

Figura 1
Marco de Análisis y Desarrollo Institucional



Fuente: elaboración propia a partir de Ostrom (2005)

Estos componentes, por un lado, se relacionan con elementos que moldean y refuerzan dichas instituciones como las condiciones biofísicas y materiales, y los atributos de la comunidad -variables exógenas-; y, por otra parte, las instituciones conducen a reproducciones y cambios en la arena de acción donde se presentan variadas situaciones entre distintos actores clave. Las interconexiones de las variables generan interacciones y resultados frente al bien común. Para Ostrom (1990; 2005), se está ante la presencia de un recurso de uso común o bien común, cuando se logra reconocer en el fenómeno los ocho principios identificados en la figura 1, aunque se discute en la literatura la generalización plena de estos (Araral 2014). Incluso, también se considera la adaptación del modelo IAD, dependiendo del tipo de recurso analizado como sucede cuando se trata de bienes comunes del conocimiento (Ostrom 2005; Ostrom 1990; Hess y Ostrom 2016; Hess y Ostrom 2003).

Métodos y Materiales

El escenario de estudio correspondió al Pueblo Pastos, una comunidad indígena o un pueblo originario, que se extiende por el sur de Colombia entre los departamentos de Nariño y Putumayo, hasta el Ecuador. Se trata de un amplio colectivo indígena que reúne a 123 mil personas dividido en 25 resguardos. Uno de estos es el Resguardo Indígena de Males, el cual tiene 8.600 km² y 18 mil habitantes. Dentro del Resguardo se encuentra el municipio de Córdoba, espacio con características urbanas y organización político-administrativa combinada. Para los indígenas, hay un municipio dentro del Resguardo, y no al contrario. En el sector urbano se encuentra la Institución Educativa San Bartolomé, aunque hay varios centros educativos de carácter rural a lo largo del Resguardo, además de instituciones sustentadas en prácticas ancestrales con capacidad formativa autoreproducidas históricamente.

Los indígenas de Males guían su vida en comunidad conforme a la ley de origen¹, el derecho propio, el derecho mayor y la justicia propia, integrada por reglas, principios y concepciones reproducidas entre sus relatos, historias y palabreos. Estos esquemas normativos, por tanto, se encuentran conexos a la cosmogonía, cosmovisión y cosmofilosofía indígena. Los indígenas se consideran hijos de los Andes y siguen los pasos de la gran cacica Francisca Chapuel, quien dejó el territorio como legado, a través del Título 509, y con ello, la defensa de la tierra en cualquier tiempo. Cada hombre y mujer indígena exalta este compromiso histórico, por lo que llevan adelantando esfuerzos para la conservación y recuperación de tierras. Desde la década de 1980 afianzan la idea de "recuperar la tierra para recuperarlo todo", y ese «todo» incluye la cultura, las tradiciones, la identidad, la dignidad y la historia.

La organización política de los indígenas se encuentra sustentada en la figura del resguardo, institución legal de naturaleza especial

que designa la propiedad comunitaria de un grupo étnico sobre un territorio particular. De esta manera, pueden co-gestionar el territorio conforme a sus tradiciones y pautas culturales, así como de disponer sus propias autoridades y mecanismos de participación. El cabildo mayor es la estructura política de gobierno con capacidad para decidir y dialogar con otras estructuras de poder, como el municipio, el departamento o la nación. Al lado del cabildo, cuyo representante es el gobernador —electo por votación popular—, se encuentran los mayores y las mayores, los taitas y las mamas, quienes en su caminar legitiman el saber que orienta a la comunidad indígena. Son respetados, escuchados y valorados en diferentes espacios de participación social y política.

La institución del municipio y los centros escolares de las zonas rurales del Resguardo, brindan formación en los distintos niveles de educación formal —preescolar, primaria, secundaria y media académica / técnica—. Estas funcionan bajo lógicas escolarizadas que son propias de occidente con grados, niveles, mecanismos de control, entre otros, y que no pueden ser superadas o modificadas pese a que sus docentes son profesores indígenas. De esta manera, aunque las escuelas intentan religar saberes ancestrales y formas culturales con los contenidos curriculares que se disponen desde el Ministerio de Educación Nacional, no es posible reemplazar esta lógica. De todos modos, algunas escuelas como la Institución Agropecuaria Indígena Tequis, incorpora con fuerza las prácticas culturales y tradicionales del territorio, y un ejemplo de ello es el Cabildo Menor Estudiantil, que sigue las formalidades del Cabildo Mayor, estrategia que tiene por propósito reproducir las formas de gobernanza.

Corresponde a un estudio fundamentado en el paradigma sistémico y el enfoque cualitativo de nivel explicativo (Martínez 2017; Martínez 2009; Martínez 2011; Luhmann 1996). Se empleó como método la etnografía fundamentada, un diseño ecléctico y combinado que reúne principios, lógicas, reglas y procedimientos propios de la etnografía y la teoría fundamentada (Glaser y Strauss 1967; Charmaz 2006; Battersby 1981; Babchuck e Hitchcock 2013).

Si bien inicialmente se habían diseñado entrevistas semiestructuradas, cartografías sociales y observación participante para la recolección de la información, lo cierto es que el encuentro con la población y el territorio, con sus particularidades y características, exigió flexibilidad, apertura y adaptación por parte del equipo investigador durante las varias semanas de trabajo en el territorio. De allí que se adoptara como técnicas de recolección de información de la etnografía como la observación sistemática y controlada de lo que acontece en el torno del investigador, para obtener información significativa, la cual, además, requirió de algún grado de participación.

1 La cosmogonía del Resguardo Indígena de Males se afianza en la narración mágica de los hechiceros Chispas y Guangas, quienes son ejemplo de la dualidad y la complementariedad para una vida equilibrado o una vida equilibrada. Este a su vez es un principio que enraíza el pensamiento indígena en su cosmovisión, cosmofilosofía, el derecho propio y la justicia propia.

Figura 2

Tierras ancestrales del Resguardo Indígena de Males

Fuente: Trabajo de campo, junio de 2023

La participación, no es otra cosa que una instancia necesaria de aproximación a los sujetos donde se juega en la reciprocidad. Es desde esta condición que se dirime qué se observa y en qué se participa (Guber 2004). Además, pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a “estar adentro” de la sociedad estudiada. La experiencia de investigación permitió detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad. La experiencia y la testificación son entonces “la” fuente de conocimiento del etnógrafo: él está allí (Holy 1984).

En este sentido, los interlocutores situaron la comprensión del escenario práctico en el ‘palabreo’² y el ‘mingueo’³, estrategias sistemáticas atravesadas por el caminar del territorio sagrado de la pachamama, que se encuentra religada a la memoria, la experiencia y las prácticas de los indígenas. No se trata de técnicas tradicionales de recolección de información, sino de

prácticas socioculturales y cosmológicas propias del Pueblo Pastos, que transformaron la manera de acceder a la información en esta investigación.

Se hicieron grabaciones en audio y vídeo de los palabreos y mingueos, y de igual forma, se hizo registro audiovisual para apoyar las observaciones participantes. Se hicieron transcripciones de estas de manera fidedigna y de allí se seleccionaron textos *in vivo* que resultaban significativas a la luz de los propósitos investigativos. Estos, a su vez, fueron analizados a través de una matriz de codificación y categorización en cuatro niveles: codificación abierta, codificación temática, codificación axial y categorización selectiva. Aunque Strauss y Corbin (2002) proponen tres niveles de codificación -abierta, axial y selectiva-, dada las extensas transcripciones y el número significativo de unidades de análisis, se incluyó como punto intermedio entre la codificación abierta y axial, un proceso que se denominó

2 Diálogo abierto entre personas a través de rituales alrededor del fogón vinculados a la cosmología local y el consumo de mambe, rape y otras plantas medicinales.

3 El mingueo goza de las mismas características del palabreo, pero se diferencia en su propósito que es la co-construcción de soluciones a problemas que son comunes.

codificación temática para adelantar una clasificación de los códigos de primer nivel. Después de ello, se diseñaron redes semánticas con recurrencias, número de palabreos vinculados y densidades relevantes, para exponer en perspectiva sistemática los resultados obtenidos.

Tanto el acceso como el desarrollo del ejercicio *in situ*, exigió de encuentros, diálogos y compromisos continuos entre el equipo de investigación y la comunidad del Resguardo Indígena de Males. Se adelantaron reuniones sincrónicas con los sabedores y sabedoras, espacios en el que se concertaron compromisos. Desde el punto de vista ético, se acordó el pleno reconocimiento de la comunidad, sus participantes y los saberes compartidos por todos ellos. Esto implicó, por solicitud expresa de la comunidad, el uso de los nombres de los participantes en la escritura de los

resultados. De la misma manera, se acordó el respeto pleno por su cultura y comunidad, debida transcripción de los discursos de los participantes y devolución sistemática de los hallazgos con los sabedores y sabedoras.

Resultados

Se adelantaron 2.570 codificaciones abiertas incluyendo recurrencias que se distribuyeron en seis grandes ejes siguiendo el IAD propuesto por Ostrom (2005), como se muestra en la tabla 1. Tras un proceso de subclasificación de las codificaciones temáticas (37), esto es, procesos de relacionamiento por homogeneidad semántica, se construyeron 114 códigos axiales que sirvieron de base para el diseño de 20 categorías emergentes o inductivas.

Tabla 1⁴

Codificaciones temáticas según ejes de análisis del IAD y cantidad de códigos asociados con recurrencias

Saber (#481)	Arena de acción (#286)	Interacciones (#372)
1_Naturaleza del saber 2_Propósitos frente al saber 3_Saberes reconocidos 4_Limitaciones frente al saber	22_Actores en el saber 23_Organización sociopolítica 24_Sabedores(as) y Mayores(as) 25_Profesores y Cultura	26_Posibilidades en las interacciones 27_Conflictos en las interacciones 28_Caminar en occidente 29_Limitaciones en el marco de la cultura 30_Estrategias de conservación 31_Interacciones escuela-entorno
Atributos de la comunidad (#238)		Resultados (#198)
5_Cosmogonía 6_Cosmología 7_Cosmovisión 8_Personalidad y naturaleza 9_Personalidad y cultura 10_Territorial 11_Tecnificación y tecnologización		32_Resultados de la escolarización 33_Resultados políticos 34_Resultados en el marco de la cultura 35_Resultados en el marco comunitario 36_Profesionalización 37_Retos de la educación propia
Reglas (#996)		
12_Institucionalidad informal 13_Escolarización y saber 14_Organización y saber 15_Resistencias en la escolarización 16_Institucionalidad combinada 17_Enseñanza 18_Aprendizaje 19_Confianza y reciprocidad 20_Cambios en la escolarización 21_Evaluación		

La amplia codificación demuestra que el sistema educativo del Resguardo Indígena de Males se encuentra integrado por dos subsistemas: uno escolarizado respaldado por reglas formales impuestas por el Estado y otro no escolarizado —o de educación propia— sustentado en reglas informales, los cuales coexisten bajo lógicas propias que se autoreproducen. En ambos participan los sujetos de manera recíproca por la confianza que

estas estructuras sociales generan, aunque los factores que inciden en dicha confianza son diferentes para cada uno. Los subsistemas educativos enunciados se muestran como estructuras independientes con finalidades diversas: mientras que el escolarizado promueve la carrera, la especialización y la titulación, el otro promueve la trascendencia, el equilibrio en el camino de la espiral y una cohesión comunitaria-territorial en sentido holístico.

4 Para este artículo científico, se sistematizaron los códigos abiertos de las codificaciones temáticas de los numerales 1-12, 14, 17-19, 21. Estos sustentan la institucionalidad del subsistema educativo no escolarizado.

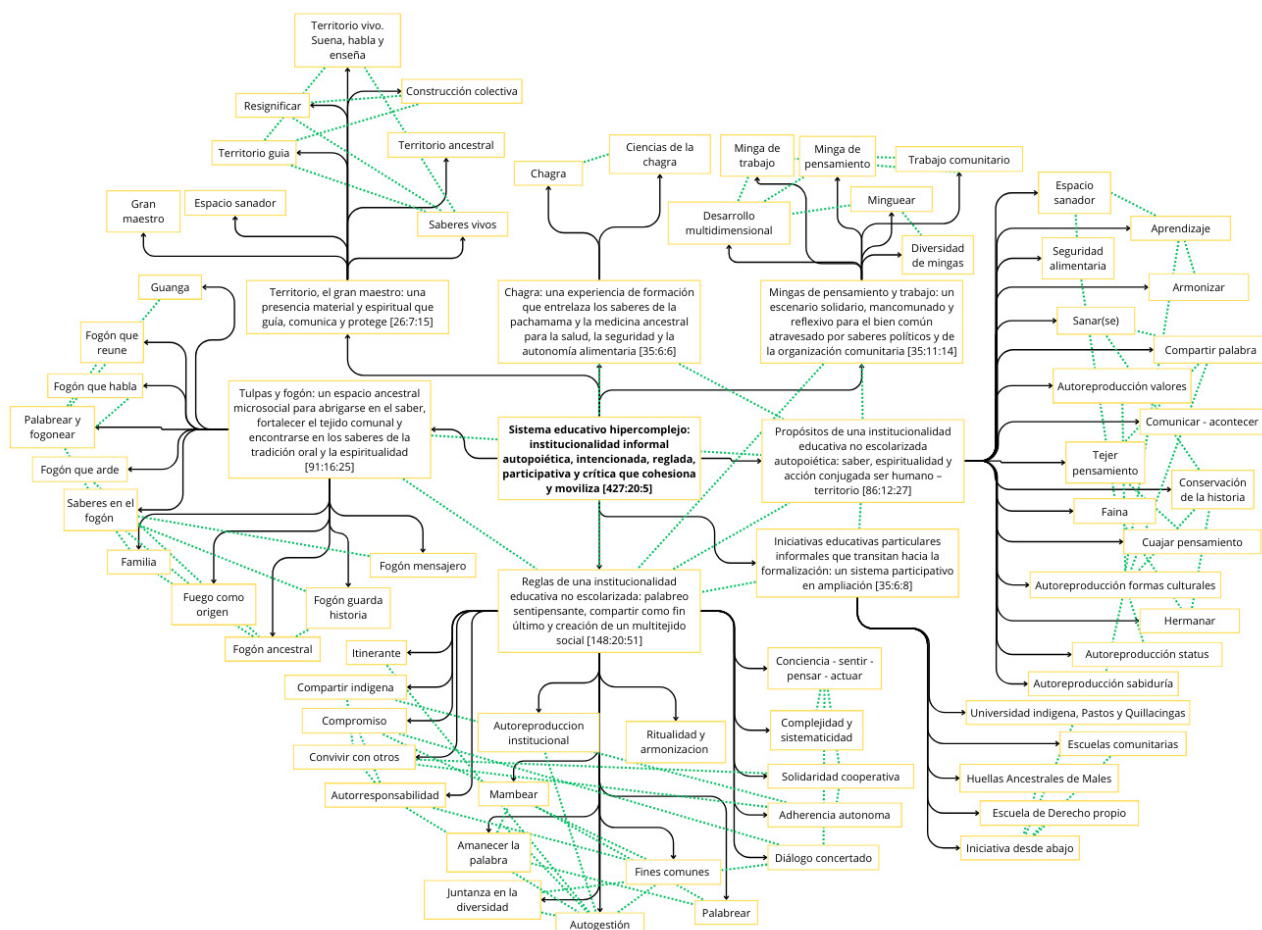
Ambos subsistemas educativos son el resultado de un proceso de evolución histórica en diferentes niveles sociales. El escolarizado se encuentra fuertemente tensionado por los sistemas jurídico, científico y económico, además de regularse por campos de las ciencias de la educación como la pedagogía, la psicología, la sociología, la filosofía, entre otros. La institucionalidad del subsistema escolarizado, sin duda, alcanza un alto nivel de complejidad, pero un escaso grado de flexibilidad. Por otro lado, el subsistema no escolarizado —desde el caso objeto de estudio—, no se encuentra irritado por los sistemas sociales como el jurídico o científico, ni por las ciencias de la educación. Las particularidades, características y funcionamiento de este subsistema serán descritos en las próximas páginas a fin de evidenciar que se trata de un bien común.

Reglas del subsistema educativo no escolarizado: institucionalidad compleja, arraigada a un sentipensar-se indígena y a un tejer-se al territorio

La institucionalidad autoreproducida que emerge para este subsistema son: 1) la tulpa⁵ y el fogón⁶ [91:16]⁷, 2) la minga⁸ de trabajo - pensamiento [35:11], 3) la chagra⁹ [35:6], y 4) el territorio [26:7], todas cohesionadas por principios [148:20] y propósitos [86:12], tanto diferenciados como compartidos. Los elementos enunciados se reúnen en la categoría 'sistema educativo hipercomplejo: institucionalidad informal autopoiética, intencionada, reglada, participativa y crítica que cohesiona y moviliza', ilustrada en la figura 3.

Figura 3

Red semántica para la categoría asociada a la institucionalidad del subsistema educativo no escolarizado



5 Las tulpas son tres piedras, y en medio de estas, se ubica el fogón, el fuego, elemento que tiene una fuerte carga simbólica.

6 El fogón o el fuego es la llama que se enciende en los hogares del Pueblo Pastos para preparar alimentos y/o palabrear.

7 Frente al código axial, el primer número se refiere al nivel de recurrencia y el segundo a la cantidad de palabreos con los que se asocia. El tercer número que se muestra en las redes semánticas indica el nivel de densidad, esto es, cantidad de conexiones entre el código axial y los códigos abiertos vinculados.

8 La minga es una práctica ancestral que implica la reunión de la comunidad para dar respuesta a problemáticas comunes. Se distinguen mingas de pensamiento y mingas de trabajo.

9 Espacio en el que se cultivan y cosechan alimentos y plantas medicinales, y en el que media una carga simbólica.

La categoría emergente da cuenta de la existencia de un subsistema de educación propia que agrupa instituciones ancestrales en las que se reproducen formas culturales valoradas por la comunidad. Esto significa que estas instituciones como espacios reglados son equiparables a la escuela para el caso del subsistema escolarizado. En primer lugar, se encuentra la tupa y el fogón entendido como un 'espacio ancestral microsocioal para abrigarse en el saber, fortalecer el tejido comunal y encontrarse en los saberes de la tradición oral y la espiritualidad', que se reproduce desde los primeros momentos de vida en familia, y liderados, principalmente, por las abuelas y las madres, aunque también participan los abuelos y los padres. También se puede observar en el fogón, las interacciones de varias familias o de la comunidad con guía de sabedores y sabedoras, mayores y mayores, o taitas y mamas:

El fogón nos invita a eso, a esa confianza, a esa reflexión, a ese contar historias, y también a sembrar legados para que los niños, los jóvenes, se vayan con esa pequeña historia del fogón, con ese origen a sembrar, digamos, y a promulgar esa sabiduría aprendida a partir del fuego (Pal-16-888, Darwin Guarán Guengway, profesor indígena).

Yo creo que sí [todos hemos vivido el fogón], ¿no? Sí, porque es que la niñez de nosotros inicia allí. Nosotros hicimos parte de familias en donde las cocinas tenían un fogón y al final de la jornada, al final del día, todos nos reuníamos en ese fogón a contar cosas de lo que había sucedido y de pronto alguna persona, un mayor, llegaba y contaba historias y eso era delicioso, pues aparte de cualquier otra cosa, se aprendía mucho (Pal-16-889, Osvaldo Sánchez, profesor indígena).

La tupa y el fogón guardan una significativa carga simbólica para la comunidad de Males, pues el fuego representa para ellos un abrigo, un ritual de conexión multidimensional, y la posibilidad de heredar la sabiduría de los ancestros y espíritus mayores a través de su presencia en dicho ritual. Por tanto, el fuego como espíritu sagrado que habla y comunica, es un catalizador de las energías, el mambo de la palabra y la reflexión sentipensante.

En el fogón se conjuga la tradición oral -los mitos, los cuentos, las leyendas y la música-, se piensan las decisiones del mañana, se religa de manera atemporal el mundo material e inmaterial, y se adelanta trabajo para la sostenibilidad familiar. Es un escenario de aprendizaje vital para la comunidad, practicado desde tiempos remotos por este pueblo originario y con reglas muy particulares, como se verá más adelante. Graciela Cando, madre tejedora de la comunidad habla de sus experiencias en la tupa y el fogón:

A través de mi tiempo, de mi edad [he aprendido a hacer tejidos], mis abuelas eran tejedoras. Tejían en guanga, entonces fui aprendiendo de ellas, teñido natural. Entonces a partir de esas personas que conocen más, me estoy forzando mis conocimientos y, aprendí de mis abuelas los valores alrededor del fogón, la forma del urdido en la guanga, por lo cual, saber otras cosas de otras personas me conlleva a seguir aprendiendo (Pal-04-137, Graciela Cando, madre tejedora).

Otra institución del subsistema de educación propia corresponde a la minga de pensamiento y trabajo, la cual puede ser interpretada como "un escenario solidario, mancomunado y reflexivo para el bien común atravesado por saberes políticos y de la organización comunitaria". Si bien, en la literatura se hace una distinción entre las mingas de pensamiento y trabajo, los resultados del estudio muestran que ambas se conjugan en la práctica porque no es posible la una sin la otra:

Me parece que la minga es una construcción completa, no es que haya minga de trabajo y minga de pensamiento, porque cuando se llega a la minga también hay pensamiento, la gente está hablando, están buscando soluciones para las problemáticas. Entonces la minga es un trabajo comunitario completo, no es que solamente vayan a trabajar y no haya un proceso de pensamiento, sino que se hace todo (Pal-16-898, Eimar Benavides, profesor indígena).

Esta práctica de formación conlleva al reconocimiento del contexto y sus problemáticas, a la identificación de objetivos comunes, al fortalecimiento del compromiso colectivo y a la acción solidaria: "minga es trabajo comunitario, cooperativo, colaborativo, y la gente se une para lograr un fin, y ese fin no es solamente un resultado físico, también es un resultado espiritual, personal, crecimiento personal" (Pal-16-899, Eimar Benavides, profesor indígena).

Al contrastarla con la tupa y el fogón, la minga tiene un mayor alcance porque reúne un número amplio de personas que, desde ese compartir que los caracteriza con evidente desafío a la individualidad propia de occidente —y que está inmerso en el subsistema escolarizado—, los lleva a la configuración y fortalecimiento de esa común-unidad que distingue a los sujetos colectivos bajo una perspectiva cíclica que gobierna su cosmovisión:

Mira, lo que pasa es que hay una idea muy occidental, y es que lo occidental es individual. Bueno, yo busco mi beneficio. Entonces compartir se enfrenta a eso, choca con eso, porque estamos aquí acostumbrados a hacer comunidad. Uno tiene sus cosas en la casa, llega el vecino y uno le dice vaya llevando, y uno se va del vecino, como tomo su cafecito, vaya llevando también esto. O sea, ese compartir para nosotros es un estilo de vida, no es que sea un concepto como diferente a lo que, como un concepto único, como a lo que podamos definir, sino que eso es lo que nosotros hacemos siempre (Pal-16-901, Juan Ramiro Hernández, profesor indígena).

La tercera institución del subsistema no escolarizado es la chagra, "una experiencia de formación que entrelaza los saberes de la pachamama y la medicina ancestral para la salud, la seguridad y la autonomía alimentaria". La chagra es un espacio para el cultivo de una gran variedad de vegetales, frutos y plantas que han estado presentes desde tiempos remotos en la alimentación de las familias indígenas, y en las prácticas de medicina ancestral

para la sanación del cuerpo, el espíritu y el pensamiento (Reichel 1971). Es común observar una chagra en las casas de cada una de las familias del Resguardo Indígena de Males, particularmente, las rurales, y en ella participan tanto adultos como niños.

Uno de los códigos abiertos que fundamenta esta institución es "ciencias de la chagra", concepto que brinda una idea del alcance integral que tiene este espacio de aprendizaje, pues no se trata solo de técnicas de cultivo y cosecha. Además de todas las implicaciones que guarda el trabajar bajo una cosmovisión cíclica directamente sobre la tierra para el cuidado de la vida y para la autosostenibilidad alimentaria, la chagra combina distintos saberes que han sido heredados y reproducidos: cosmogónicos y cosmológicos, espirituales, de una comprensión sentipensante del territorio —que también siente y piensa—, de las ordenanzas del sistema normativo —ley natural, ley de origen y derecho mayor— y de un conocimiento social que trasciende porque brinda pautas para coexistir en armonía:

Yo vengo de un territorio donde mi abuela me decía, no corte la matica tal día porque la luna no tiene una energía fuerte. Me decía córtese el cabello en una luna creciente, vaya a la chagra, o sea la huerta. [Con] las ciencias de la chagra y empecemos a ver que hay, miramos donde pega el viento, estamos viendo geografía, entonces hicimos unos gallitos allá, entonces con un norte, con un sur, sabemos dónde pegan los vientos, pusimos un pluviómetro pequeño que es un tarrito con unas vainas para empezar a mirar condiciones climáticas. También estoy viendo biología, estuve viendo microorganismos, estuve viendo... y no estoy en una escuela y mi abuela no fue a la escuela y eso (Pal-04-296, Suan Silva, maestro tejedor indígena).

Finalmente, el territorio en toda su plenitud, corresponde a la última institución del subsistema educativo no escolarizado. Se trata del "gran maestro, una presencia material y espiritual que guía, comunica y protege". El territorio ancestral guarda saberes vivos que son comunicados, y a su vez, es un organismo vivo que puede, al igual que el ser humano, estar sano o enfermarse. La cosmovisión de la comunidad indígena es que hay una relación interdependiente entre el hombre y el territorio, ambos crean una sola unidad, y por este motivo, las desarmonías en las personas son una manifestación de la enfermedad que aqueja a la madre naturaleza:

Creo que el territorio, como lo miro desde mi perspectiva, desde mi experiencia, el territorio es uno mismo. Entonces, cuando uno, digamos, está enfermo, o tiene descoordinadas algunas cosas por ahí, es porque el territorio también está enfermo. Es una asociación, digamos, de micro a macro. Es como cuando uno, digamos, piensa de tal manera y resulta que el territorio está pensando así (Pal-16-906, Juan Ramiro Hernández, profesor indígena).

En esa medida, la comunidad desarrolla una sensibilidad particular para poder conectarse y relacionarse con el

territorio. Se trata de una relación amorosa y de protección mutua equilibrada, capaz de superar la visión instrumental de la naturaleza, aquella en la que el territorio solo es objeto de explotación para un consumo desmedido:

El equilibrio también, y hace un momento lo había dicho, comprendiendo a la naturaleza como un lugar vivo. No solamente como occidente nos empezó a enseñar que la naturaleza es un medio de explotación, sino más bien decir, venga, la naturaleza es un organismo vivo. Por ejemplo, una montaña se puede transformar en un cerro tutelar, en un espíritu que nos está protegiendo (Pal-16-907, Juan Ramiro Hernández, profesor indígena).

Entonces, esos saberes del territorio que son múltiples, reconocer el territorio qué es caminar el territorio, vivenciar el territorio, sentir el territorio, nosotros allá hacemos cosas como que nos vamos caminando descalzos hasta la montaña. Porque estoy uniendo la planta de mis pies, que es mi primer territorio, con la planta de mi territorio geográfico y así me pique la piedrita, me ortigue la matica. Los niños van aprendiendo que mi primer cuerpo [territorio] es una extensión de mi segundo territorio (Pal-04-299, Suan Silva, maestro tejedor indígena).

Por otro lado, el territorio guarda una espiritualidad que es reconocida por la comunidad indígena. Si bien esta espiritualidad se manifiesta en todo el espacio de asentamiento del Pueblo Pastos, hay lugares que, conforme a su cosmovisión, son sagrados y dignos de respeto por su potencial sanador. Esta concepción sagrada del territorio coherente con la cosmovisión, la cosmogonía y la cosmología inherente a la personalidad de la comunidad indígena, se ve reproducida en la misma cotidianidad comunitaria: en la lengua propia, la simbología, la vestimenta, los palabreos, los fogones, las mingas, las chagras, en síntesis, la totalidad del sentipensar indígena. El lenguaje es una capacidad tanto humana como no humana —pues el territorio también la posee—, materializada en distintos códigos comunicativos que son comprendidos y empleados en distintos niveles de la personalidad por los miembros de la comunidad.

Reglas, principios y propósitos de la institucionalidad en el sistema de educación propia

La institucionalidad del subsistema educativo no escolarizado se encuentra anclado a un conjunto de reglas, principios y propósitos. En el caso de las reglas, estas demuestran un alto grado de flexibilidad comparado con el subsistema educativo de carácter escolarizado, y por ello, se identifican con el código axial "palabreo sentipensante, compartir como fin último y creación de un multitejido social". El principio de mayor recurrencia es el palabreo, una experiencia que va más allá del acto de comunicar y recibir un mensaje, pues supone reflexión sentipensante y espiritual: la palabra se mamea, se remoja, se amanece. Su propósito es ser compartida desde una óptica cíclica, por lo que exige de la ritualidad y la armonización. También reclama de la presencia del otro, una juntanza en la diversidad que une

desde los valores compartidos del compromiso, la solidaridad, la autoresponsabilidad y la honestidad. Ellos que se autoperciben como dueños del saber y la herencia social, cultural y espiritual, se sienten llamados a participar de manera activa y permanente en el marco de la institucionalidad no escolarizada. De allí que se observe una autogestión, una autoreproducción de las formas culturales valoradas y una adherencia autónoma: “nosotros como dueños de nuestra cultura, como protagonistas en este territorio del Resguardo de Males, nosotros somos los verdaderos educadores de nuestra cultura, a nuestros hijos, a nuestros nietos” (Pal-14-715, Enda Mueses, sabedora).

Los propósitos del subsistema educativo no escolarizado son una expresión del rechazo al principio de individualidad y competencia. Por ello, bajo esta institucionalidad, se reproducen valores, se conserva la tradición y la historia, se tejen los pensamientos, se sana la persona y el territorio, se fortalece la seguridad y soberanía alimentaria, se reproduce la autoridad, se hermana y moviliza, se comparte en colectivo y se alcanza el bienestar común. A partir de estos propósitos, además de las reglas aplicadas, es natural inferir que hay un sistema de conocimiento diferenciado y particular que se arraiga y desplaza dentro de la institucionalidad del subsistema no escolarizado. Tanto la institucionalidad como el sistema de conocimiento alcanzan un fuerte enraizamiento por la confianza y reciprocidad que se configura.

Confianza y reciprocidad en el marco de la institucionalidad educativa no escolarizada

¿Cómo se mantienen y reproducen las instituciones del subsistema educativo no escolarizado? ¿Qué lleva a que la

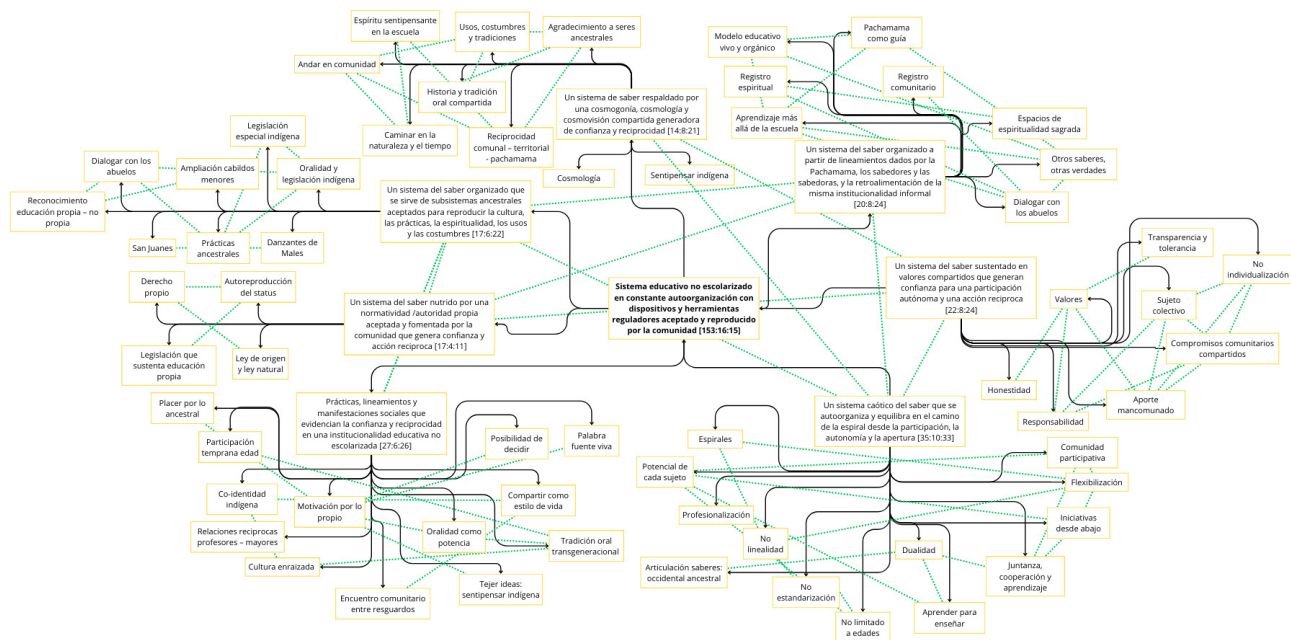
comunidad participe en instituciones como la tupa y el fogón, la chagra, la minga o el territorio? La base de esta institucionalidad es la confianza y la reciprocidad: confianza porque se toma como segura, adecuada, oportuna y proporcional la participación del otro, y recíproca porque hay expectativa de una retribución equitativa. Esto se hace manifiesto en el mismo compartir como estilo de vida:

Aparte de que, como decía mi profe Ramiro, el compartir también fortalece lo que somos. El compartir, como dice, dar y después voy a otra parte y así me van a dar a mí. Entonces, uno como que está inmerso, aprende, sigue siendo de la comunidad. Sigue aprendiendo, no deja de ser. Aquí está. Eso es importantísimo acá en el territorio. Nosotros siempre vamos a alguna parte, damos, y así nos recibimos. Y así se fortalecen las relaciones, así fortalecen los lazos que existen entre las personas. No nos olvidamos (Pal-16-903. Osvaldo Sánchez, profesor indígena).

La red semántica de la figura 4 denominada “sistema educativo no escolarizado en constante autoorganización con dispositivos y herramientas reguladoras, aceptado y reproducido por la comunidad”, integra códigos axiales relacionados con dos temáticas que se relacionan y son interdependientes: organización y saber [73:12], y confianza y reciprocidad [80:12]. En el caso del segundo eje temático, cuatro códigos axiales evidencian las razones por las que se reproduce la institucionalidad del subsistema educativo no escolarizado y la participación autónoma en el mismo:

Figura 4

Red semántica para la categoría asociada a la organización y saber / confianza y reciprocidad



Primero. El subsistema se fundamenta en valores que son compartidos por la comunidad, por ejemplo, el rechazo a la individualidad, la exaltación del compartir, la transparencia, la tolerancia a la diversidad, la responsabilidad frente a compromisos comunitarios y el aporte mancomunado. Como ejemplo de ello:

Desde esa perspectiva también miro ese compartir que, pues obviamente, no lo vemos en el pensamiento occidental, porque tiende siempre a la competición. En cambio, acá no, el compartir no es que yo esté compitiendo con el otro, ¿Quién da más? No. ¿Qué puedo aportar al otro? ¿Y el otro también a mí? ¿Qué me puede aportar? Pues, un dar, un resultado cíclico (Pal-16-905, Juan Ramiro Hernández, profesor indígena).

Segundo. El subsistema se ancla en el reconocimiento y legitimación de una normatividad y una autoridad propia. La ley natural, la ley de origen y el derecho propio, por un lado, y el esquema político de autoridad —Cabildo Mayor y Cabildos Menores, cabildantes, sabedores y sabedoras, mayores y mayores, taitas y mamás, entre otros—, contribuyen no solo a la reproducción y regulación de la institucionalidad, sino que además llevan a la consolidación de una percepción de obligatoriedad generalizada respecto de las reglas en el marco de la educación propia:

Pues desde mi sentir y pensar como indígena, pienso que la educación, pues si pertenecemos a una comunidad de pueblos originarios, si vivimos en un territorio ancestral y milenario como lo es este, el territorio de San Bartolomé de Males, pienso que la educación debe forjarse en lo propio, en lo ancestral, o sea, la educación digamos en derecho propio, derecho mayor, ley natural, ley de origen, usos y costumbres (Pal-05-327, Gabriel Guerrero Quenguan, comunero y sabedor).

Tercero. El subsistema evidencia que hay una confianza y reciprocidad sobre el mismo porque los miembros de la comunidad muestran placer por lo ancestral desde esa co-identidad indígena forjada. La tradición oral transgeneracional y el encuentro comunitario entre resguardos son otras manifestaciones de esta percepción de seguridad sobre las instituciones del subsistema no escolarizado, al igual que la participación desde temprana edad: “Mire, cómo miramos aquí unos niños también [tejiendo], bordando, entonces eso sigue en la tradición”¹⁰ (Pal-04-110, Rosa Pisma Cárdenas, madre tejedora).

Cuarto. La historia que se reconoce como compartida entre los miembros de la comunidad indígena, los une e integra. Gracias a la cosmogonía, la cosmología y la cosmovisión, su lenguaje sentipensante y espiritual les ha permitido que la

institucionalidad del sistema de educación propia se forje sobre principios muy particulares y prácticas que para ellos tienen sentido y significado. Para ellos se hace real la interacción con los otros: indígenas, ancestros, espíritus sagrados y la pachamama:

Vamos a hacer una pequeña armonización, también a nuestros espíritus mayores pedirles permiso, a nuestros cuatro espíritus principales, a los cuatro elementos que somos nosotros, a nuestro Taita Fuego presente, Madre Agua, Taita Viento y Madre Tierra, donde nosotros estamos parados y nos alimentamos [...] [Se hace la armonización con chapil que es expulsado por el mayor Alberto Chapuel sobre el rostro y el cuerpo de cada uno de los participantes] [Suena música de armónica durante el ritual]. Bienvenidos al Taita Fuego. Bienvenidos al Taita Fuego. Bienvenidos al Taita Fuego. Bienvenidos al Taita Fuego. Bienvenidos al Taita Fuego. Bienvenidos al Taita Fuego (Pal-14-673/675, Alberto Chapuel, sabedor y todos los participantes del fogón).

Discusión

Los datos recolectados dentro de la investigación permiten entender la tesis de una institucionalidad no escolarizada —o de educación propia— que es co gestionada y co administrada por un amplio número de actores comunitarios en el Resguardo de Males, y que no es impuesta por vía administrativa o jurídica desde el Estado. La configuración de una institucionalidad robusta para la gobernanza de un bien común exige del cumplimiento de un conjunto de principios como los que se establecen dentro del Marco de Análisis y Desarrollo Institucional (IAD), el cual suministra información sobre las interacciones repetidas de los individuos respecto de sus selecciones, estrategias y comportamientos (Ostrom 1990; Ostrom 2005; Hess y Ostrom 2016).

Se observa que en el bien común estudiado hay límites claros, tanto para el recurso como para los beneficiarios del mismo (Parada-Trujillo et al. 2024). Este bien común en el lenguaje de la comunidad es designado como educación propia, la cual es plenamente diferenciada de la educación escolarizada del Estado. El hecho de establecer estas diferencias hace suponer que hay límites establecidos, otorgados por la misma comunidad sobre este recurso. A su vez, el adjetivo ‘propia’ muestra la connotación de adherencia colectiva que encierra este recurso: los miembros de la comunidad se sienten con el derecho de acceder a este tipo de educación, también perciben que este derecho les genera obligaciones sobre el bien común en materia de administración, gestión y reproducción.

A diferencia de los bienes comunes biofísicos como una pesquería, un río o una laguna, lo cual se ve limitado en cuanto a unidades del sistema y distribución de estas entre los usuarios, la educación propia se muestra como un sistema ilimitado (Hess y Ostrom 2016).

¹⁰ Doña Rosa Pisma se refiere al Taller de Tejidos adelantado con madres tejedoras con el maestro Suan Silva. Estos encuentros se realizaron en el Palacio de la Realeza Indígena de Males, y las madres tejedoras participaron con niños, niñas y jóvenes en el proceso.

En efecto, ¿cómo se pueden cuantificar las unidades de un recurso que se materializa en tulpas y fogones, mingas, chagras y el caminar del territorio? Tampoco es nuestra pretensión hacer estos cálculos numéricos dada la orientación cualitativa y etnográfica de la investigación; pero sí es importante señalar que los límites del recurso y de los beneficiarios se pueden encontrar en los comportamientos y la participación de los individuos, las percepciones de estos sobre esta institucionalidad educativa no escolarizada y en el lenguaje empleado para referirse a la misma.

La institucionalidad que ya se ha venido mencionando en estas páginas, se encuentran soportadas en reglas muy fuertes producto de una evolución sociocultural histórica: la participación activa, la adherencia autónoma, la escucha a los mayores y las mayores —sabedores y sabedoras, taitas y mamas, abuelos y abuelas—, el logro de fines comunes, el trabajo mancomunado, el palabreo, la multiconexión con el territorio, etcétera. La institucionalidad y las reglas que cobijan estas instituciones son coherentes con el contexto estudiado, en otras palabras, los atributos de la comunidad respecto de su cosmogonía, cosmología, cosmovisión y cultura, así como las características del sistema de conocimiento propio, permiten comprender la naturaleza de esta institucionalidad. Por ello, se admite que las condiciones sociohistóricas, culturales y espirituales del contexto, más que coherentes con los arreglos, son determinantes de los mismos.

Estas instituciones varían de un contexto indígena a otro, y esto implica que el fogón, la chagra, la minga o el caminar del territorio —que se reconocieron en la comunidad del Resguardo de Males—, pueden no estar presentes en otros casos estudiados y/o que adquieran otras denominaciones. Por ejemplo, Beltrán-Véliz et al. (2024), parecen dar cuenta de espacios de formación que soportan el *küme mogen* o el buen vivir, en la región de la Araucanía en Chile: *chalinpentukun*, *nützan*, *ngülam*, *alkütun*, *rakizuam*, entre otros. Por otra parte, Mayanza y Mora (2022) describen la chakana como una fuente de sabiduría indígena que tiene una presencia real entre los pueblos andinos originarios, y que podría ser equivalente a una institución no formal de educación propia.

Otro punto a considerar es que varios estudios intentan defender la idea de una educación escolar que articule lo propio de los pueblos indígenas (Andrade et al. 2022; Zapata et al. 2022; Quintriqueo y Arias-Ortega 2019), sin reconocer la posibilidad de que el sistema escolarizado es imposible de modificar en su naturaleza, formas de legitimación y dispositivos de reproducción. De ahí el valor del trabajo de investigación que aquí se presenta, porque se sostiene que hay subsistemas educativos que coexisten, legítimos por distintos motivos y sustentados en procesos muy particulares. En tal sentido, un subsistema de educación no puede pretender modificar o alterar al otro a su semejanza.

No es posible establecer el momento en el que emerge esta forma de educación propia a la vida social, por tanto, no es factible comprobar que los arreglos son producto de las decisiones colectivas de la comunidad originaria. Sin embargo, es razonable pensar que la relación íntima tejida con la madre tierra, los llevó en sus inicios a la construcción de un sistema de conocimiento complejo, holístico, no fragmentado y dinámico que exigía mecanismos particulares para su reproducción intergeneracional. Estos mecanismos estuvieron atravesados por estructuras sentipensantes anidadas en creencias, cosmovisiones y cosmologías muy alineadas a la pachamama, y por ello, el fogón y la chagra en la familia, la chagra y la minga en la comunidad, y el territorio en la familia, la comunidad y la espiritualidad, se convirtieron en instituciones robustas (Argoti et al. 2022; Ibáñez et al. 2024; Juaspuezan et al. 2022).

Pese a su emergencia hace siglos —anterior al subsistema de educación escolarizado—, la institucionalidad del subsistema educativo no escolarizado del Resguardo Indígena de Males, se muestra como una estructura flexible que admite adaptaciones y cambios a partir de los procesos sociales y políticos del contexto (Beltrán et al. 2024). De esta manera, se puede observar que las instituciones identificadas son empleadas por diferentes actores sociales que van desde la abuela y el abuelo en la familia, pasando por los jóvenes que se organizan en los cabildos menores dentro y fuera del territorio, hasta los mayores y las mayores en espacios de mayor alcance que aglutinan a toda la comunidad o comunidades de varios resguardos. También es posible observar esta flexibilidad en la apertura de la comunidad para aceptar el subsistema educativo escolarizado, incluso, concertando la manera de integrar ambos subsistemas en algunos de sus componentes, aunque no sea posible la integración completa de ambos subsistemas en uno solo (Massé y Merino 2018).

En todo caso, depende de determinadas personas de la comunidad indígena como los mayores y las mayores —o los taitas y las mamas—, los procesos relacionados con la transformación de la educación propia. Estas personas están legitimadas por la misma comunidad para ser fuente de saber, guía en el caminar y puente en la espiritualidad, por lo que sus posturas y recomendaciones son tomadas en cuenta en las decisiones y acciones colectivas. Igualmente, en estos procesos juega un papel importante el Cabildo Mayor Indígena, así como otras instancias sociopolíticas, culturales y espirituales, que tienen como función, entre otras, la protección y la organización de la educación propia.

La arena de acción que integra el subsistema educativo no escolarizado permite inferir que los arreglos de la elección colectiva no emergen de estructuras de gobernanza lineales y verticales, si no por el contrario, su origen se halla en la misma comunidad y en su amplia red de actores. Para el caso del

subsistema no escolarizado, la posibilidad de tener una gran variedad de actores participando, genera, ineludiblemente, formas de monitoreo y control sobre la institucionalidad educativa en diferentes niveles y escenarios (Parada-Trujillo et al. 2024). En todo el esquema institucional no se observa la intromisión de instituciones externas del Estado o la imposición de normas jurídicas del ente legislativo. La normalización y reglamentación de la educación propia se hace bajo una especie de derecho propio consuetudinario, en otras palabras, con base en la costumbre.

Todas estas características del subsistema educativo no escolarizado permiten el fortalecimiento de la confianza en los otros, y dada la naturaleza cíclica presente en las macro interacciones indígenas donde el compartir juega un papel prioritario, la reciprocidad se afianza como un asunto clave de la institucionalidad que sustenta la educación propia. En efecto, las narrativas de los participantes en esta investigación daban cuenta de un esquema de interacciones con resultados positivos a cada uno de los lados, lo que implicaba para ellos un cierto equilibrio: dar y recibir constituyen un estilo de vida que impacta sobre la forma en que se crea comunidad. Se trata, por tanto, de una cierta obligatoriedad social que emerge en la misma institucionalidad educativa no escolarizada, donde el intercambio es abierto, dinámico y entretelado. Si se piensa, esta reciprocidad no está presente en la educación escolarizada, cuya lógica está guiada por principios mercantiles que hacen del intercambio un fenómeno terminal, unidireccional y no relacional (Ostrom 2000; Lucuix 2014).

Conclusiones

La investigación sugiere la coexistencia de dos sistemas de educación diferenciados para el caso del Resguardo Indígena de Males: uno con lógica escolarizante de tipo vertical que se impone aprovechando el poder coercitivo del Estado y cuyo escenarios de interacción son las escuelas; y otro que emerge de la propia historicidad del grupo indígena, aceptado como propio y que les permite conservar sus usos, tradiciones y costumbres, movilizarse y dar respuesta a las más diversas problemáticas que se perciben como relevantes. Desde una dimensión etnopolítica, el primero es un brazo del sistema de dominación en cuanto sirve de mecanismo para la reproducción del colonialismo, un modelo que exalta el eurocentrismo expresado en prácticas, discursos y valores.

Contrario, la educación propia es un sistema abierto, flexible, colectivo y dinámico que, al emerger de abajo, permite la resistencia de la comunidad a los embates del colonialismo y el eurocentrismo. Este sistema de educación propia fundamentada en acuerdos históricos robustos y complejos que movilizan el fogón, la chagra, la minga y el caminar del territorio, ha constituido el espacio de reflexión-acción crítica de los indígenas de Males. Se trata de verdaderas instituciones que movilizan a la comunidad y transforman la realidad. Por ejemplo, la institucionalidad que se ha descrito ha permitido recuperar tierras, afianzar derechos, gestionar recursos, alcanzar reconocimientos, resignificar la identidad, recordar el saber ancestral, volver al camino y ombligarse al territorio.

De esta manera, el estudio propone que otros contextos indígenas reconozcan las potencialidades de la educación propia y las instituciones de formación ancestral de cara a las problemáticas multidimensionales y estructurales que enfrentan, y a las luchas que deben librar en el marco de un sistema neoliberal que impulsa diferentes estrategias de colonialismo. También permite sugerir la necesidad de hacer una distinción entre sistema educativo escolarizado y propio, pues ambos regidos por lógicas diametralmente opuestas, llevan a la dificultad de su encuentro. De ahí que sea fundamental volver a la formación en el fogón, el trabajo reflexivo de la minga, la comprensión de la chagra y sus oportunidades en los campos de la alimentación, la medicina y el aprendizaje, y la conexión con el territorio para saberlo escuchar.

Agradecimientos:

Al Resguardo Indígena de Males, al Cabildo Mayor del Resguardo y a su señor Gobernador; a la compañera Leidy Chapuel, indígena de este pueblo ancestral y Líder de las Juventudes; al grupo de Sabedores y Sabedoras de la comunidad; a los Taitas y a las Mamas por sus enseñanzas y aperturas; a los profesores indígenas y a los directivos de la escuelas que nos abrieron sus puertas; y otros con quienes se tuvo oportunidad de palabrear y compartir. Este manuscrito es resultado del proyecto de investigación CODEI N° 206001296 (Acta de Inicio No 1 del 26 de enero de 2023) del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria y la tesis "La educación como un bien común. ¿Un nuevo enfoque? Posibilidades y alternativas" adelantada en el marco del Doctorado en Educación y Estudios Sociales de la misma institución.

Referencias

- Aguilera, F.
2012. Elinor Ostrom, las instituciones y los recursos naturales de propiedad común: pensando con claridad más allá de las panaceas. *Revista de Economía Crítica* 14:340-361.
- Andrade, E., S. Quintriqueo y K. Arias-Ortega
2022. Contenidos educativos mapuches y espacios ecológicos-culturales en la Araucanía: desafíos para una educación intercultural. *Diálogo Andino* 67:88-98.
- Araral, E.
2014. Ostrom, Hardin and the commons: A critical appreciation and a revisionist view *Environmental Science & Policy* 36:11-23.
- Argoti, M., C. Ramírez y Y. Medina
2022. La oralidad alrededor del fogón de la comunidad indígena del Resguardo de Males. *Horizontes Pedagógicos* 24:65-72.
- Babchuck, W. y R. Hitchcock
2013 Grounded Theory Ethnography: Merging Methodologies for Advancing Naturalistic Inquiry. *Adult Education Research Conference* 26-33
- Battersby, D.
1981. The use of ethnography and grounded theory in educational research. *McGill Journal of Education* 16:91-98.
- Beltrán-Véliz, J., J. Tereucán y J. Gálvez-Nieto
2024. Procesos educativos y actividades socioculturales que sustentan el kúme mogen. Aporte para alcanzar la armonía en contextos educativos interculturales, región de la Araucanía. *Diálogo Andino* 73:84-94.
- Bollier, D.
2016. El ascenso del paradigma de los bienes comunes. En *Los bienes Comunes del Conocimiento*, editado por C. Hess y E. Ostrom, pp. 51-64. IAEN / Traficantes de Sueños, Quito, Ecuador.
- Charmaz, K.
2006. *Constructing grounded theory: A Practical guide through Qualitative Analysis*. Sage, Londres, Inglaterra.
- Dekker, E. y P. Kuchař
2021. The Ostrom workshop: artisanship and knowledge commons *Revue D'Economie Politique* 131:637-664.
- Dolšák, N. y E. Ostrom (edit.)
2003. *The commons in the new Millennium: Challenges and Adaptation*. The MIT Press, Cambridge, Inglaterra.
- Garnett, R.
2011. Ostrom and liberal education: The college classroom as knowledge commons *The Annual Proceedings of the Wealth and Well-Being of Nations* 4:45-56.
- Glaser, B. y A. Strauss
1967. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Sociology Press, Mill Valley, EEUU.
- Gould, P. y K. Pyburn
2017. Collision or collaboration. En *One world Archaeology*, editado por I. Domingo y N. Matsumoto, pp. 171-187. Springer, Nueva York, EEUU.
- Gyuris, F.
2014. Basic education in communist Hungary. A commons approach *International Journal of the Commons* 8:531-553.
- Guber, R.
2004 *El Salvaje Metropolitano: Reconstrucción del Conocimiento social en el Trabajo de campo*. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Hardin, G.
1968. The Tragedy of the Commons *Science* 162:1243-1248.
- Hess, C.
2012. The unfolding of the knowledge commons. *St Antony's International Review* 8:13-24.
- Hess, C. y E. Ostrom
2003. Ideas, artifacts, and facilities: information as a common-pool resource. *Law and Contemporary Problems* 66:111-145.
- Hess, C. y E. Ostrom (edit.)
2016. *Los bienes Comunes del Conocimiento*. IAEN / Traficantes de Sueños, Quito, Ecuador.
- Holy, L.
1984. Theory, Methodology and research process. En *Ethnographic research. A Guide of General Conduct*, compilado por R. Ellen, pp. 13-34. Academic Press, London, Inglaterra.
- Ibáñez-Salgado, N., S. Druker-Ibáñez y S. Rodríguez-Olea
2024. Sistemas de conocimiento que enmarcan procesos de aprendizaje en familias mapuche y aymaras. *Estudios Pedagógicos* 50:343-362.
- Juaspezan, J., F. Valenzuela y E. González
2022. La minga como estrategia educativa para el cuidado de una fuente hídrica del Resguardo Indígena de Panan, Cumbal-Nariño. *Ciencia Latina* 6:5447-5462.
- Kapp, W.
1968. *En defensa de la economía institucional*. En *Economía de los recursos naturales: un enfoque institucional*, editado por F. Aguilera, pp. 219-235. Fundación Argentaria-Visor Distribuciones, Madrid, España.

Licandro, O. y S. Yepes

2018. La educación superior conceptualizada como bien común: el desafío propuesto por Unesco *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* 12:6-33.

Lucuix, M.

2014. Los bienes comunales. Confianza, reputación y reciprocidad en el proceso de integración El caso del Acuífero Guaraní. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social* 4:135-148.

Luhmann, N.

1996 *Introducción a la Teoría de los Sistemas*. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México.

Martínez, M.

2009. Hacia una epistemología de la complejidad y transdisciplinariedad. *Utopía y Praxis Latinoamericana* 14:11-31.

Martínez, M.

2011. El paradigma sistémico, la complejidad y la transdisciplinariedad como bases epistémicas de la investigación cualitativa. *Educación y Comunicación Social* 6:6-27.

Martínez, M.

2017. *Ciencia y arte en la Metodología Cualitativa*. Trillas, Ciudad de México, México.

Massé, C. y C. Merino

2018. Complejidad educativa, comunidades indígenas y grupos vulnerables. Hacia una propuesta pedagógica liberadora. *Educere* 22:421-437.

Mayanza, L. y A. Mora

2022. Sabiduría andina Chakana y sus colores, una herramienta didáctica para la educación intercultural bilingüe. *Diálogo Andino* 67:99-111.

Menatti, L.

2017. Landscape: from common good to human rights *The Commons Journal* 11:641-683.

Merino, L. y J. Cendejas

2017. Peace building from a commons perspective *The Commons Journal* 11:907-927.

Neary, M. y J. Winn

2017. Beyond public and private: a framework for co-operative higher education *Open Library of Humanities* 3:1-36.

Ostrom, E.

1990. Governing the commons. *The Evolution of Institutions for Collective action*. Cambridge University Press, Cambridge, Inglaterra.

Ostrom, E.

1991. *A Framework for Institutional Analysis*. Indiana University/Workshop for Political Theory and Policy Analysis, Indiana, EEUU.

Ostrom, E.

2000. Collective action and the evolution of social norms. *Journal of Economics Perspectives* 14:137-158.

Ostrom, E.

2005 *Understanding Institutional Diversity* Princeton University Press, Princeton, EEUU.

Ostrom, E.

2008. The challenge of common-pool resources. *Environment: Science and Policy for Sustainable Development* 50:8-21.

Parada-Trujillo, A., R. Meléan y W. Avendaño-Castro

2024. Subsistema educativo no escolarizado del Resguardo Indígena de Males: actores y procesos de gobernanza. *Fronteiras* 13:168-184.

Pechtelidis, Y.

2020. Commons and refiguration of education. *The Greek Review of Social Research* 155:9-38.

Pechtelidis, Y. y A. Kioupkiolis

2020. Education as commons, children as commoners: the case study of the Little Tree Community. *Democracy & Education* 28:1-11.

Quintriqueo, S. y K. Arias-Ortega

2019. Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El caso Mapuche en Chile. *Diálogo Andino* 59:81-91.

Ramis, Á.

2018. Pensar el «común». Los bienes comunes como categoría germinal para el pensamiento crítico. En *Indocilidad reflexiva: el pensamiento crítico como forma de creación y resistencia*, editado por C. Piedrahita, P. Vommaro y X. Insausti, pp. 143-154. CLACSO, Bogotá, Colombia.

Reichel, G.

1971 *Cosmos Amazónico: el Simbolismo sexual y Religioso de los indios Tukano*. University of Chicago Press, Chicago, EEUU.

Rodotà, S.

2017. Verso i beni comuni. *Rivista Critica del Diritto Privato* 35:495-516.

Samuelson, P.

1954. The pure theory of public expenditure. *The Review of Economics and Statistics* 36:387-389.

Strauss, A. y J. Corbin

2002. *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la teoría Fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Van Laerhoven, F. y E. Ostrom

2007. Traditions and trends in the study of the commons. *International Journal of the Commons* 1:3-28.

Winn, J.

2015. The co-operative university: Labour, property and pedagogy *Power and Education* 7:39-55.

Wright, S., D. Greenwood y R. Boden

2011. Report on a field visit to Mondragón University: A cooperative experience/experiment *Learning and Teaching* 4:38-56.

Zapata, V., S. Quintriqueo y V. Valdebenito

2022. Kimeltuwün en la transposición didáctica como marco de análisis de prácticas pedagógicas en microcentros rurales de la Araucanía. *Diálogo Andino* 67:42-54.