

Article

# Subsistema Educativo no Escolarizado del Resguardo Indígena de Males: Actores y Procesos de Gobernanza

Abad E. Parada-Trujillo<sup>1</sup>, Rosana Alejandra Meleán Romero<sup>2</sup>, William R. Avendaño-Castro<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Doctor en Educación y Estudios Sociales, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Profesor e investigador de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, Medellín, Colombia. ORCID: 0000-0002-9665-6105. E-mail: abad.parada@tdea.edu.co

<sup>2</sup> Posdoctora. Doctora en Ciencias Sociales, mención Gerencia. Magíster en Gerencia de Empresas, mención Gerencia Industrial. Licenciada en Administración. Profesora/Investigadora de la Universidad César Vallejo – Perú. ORCID: 0000-0001-8779-738X. E-mail: rameleanro@ucvv.edu.br

<sup>3</sup> Doctor en Ciencias Sociales y Humanas, Pontificia Universidad Javeriana. Profesor e investigador de la Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia. ORCID: 0000-0002-7510-8222. E-mail: williamavendano@ufps.edu.co

## RESUMEN

Esta investigación tiene por propósito reconocer los procesos de gobernanza visibles en el subsistema educativo no escolarizado del Resguardo Indígena de Males en el departamento de Nariño (Colombia). El estudio se fundamentó en el paradigma sistémico, el enfoque cualitativo de nivel explicativo y la etnografía fundamentada. Participaron en el estudio 63 personas entre miembros de la comunidad indígena. Se emplearon palabreos y mingas como técnicas de recolección de información, prácticas ancestrales de la misma comunidad que se adoptaron en esta investigación, además de la observación participante. Los datos se analizaron bajo la óptica del Marco de Análisis y Desarrollo Institucional (IAD) de Elinor Ostrom, a través de un proceso de codificación y categorización. Sobre 1.118 unidades de análisis seleccionadas de las transcripciones, se adelantaron 2.570 codificaciones abiertas, lo que permitió la creación de variados códigos axiales (114) y categorías inductivas (20). Los resultados evidencian el cumplimiento de los principios del IAD para el caso estudiado, lo que se considera evidencia para considerar el subsistema educativo no escolarizado del Resguardo Indígena de Males como un bien común por cuanto emergen y se reproducen prácticas de gobernanza en el marco de la educación propia.

**Palabras clave:** bienes comunes, confianza, educación, gobernanza, principios del IAD.

## ABSTRACT

This research has purpose to recognize the governance processes visible in the non-school educational subsystem of the Men's Indigenous Reservation in the department of Nariño (Colombia). The study was based on the systemic paradigm, the explanatory level qualitative approach and grounded ethnography. 63 people, including members of the indigenous community, participated in the study. Verbiage and mingas were used as information collection techniques, ancestral practices of the same community that were adopted in this research, in addition to participant observation. The data were analyzed under the optics of Elinor Ostrom's Framework for Institutional Analysis and Development (IAD), through a coding and categorization process. On 1,118 analysis units selected from the transcripts, 2,570 open codings were carried out, which allowed the creation of various axial codes (114) and inductive categories (20). The results show compliance with the IAD principles for the case studied, which is considered evidence to consider the non-school educational subsystem of the Males Indigenous Reservation as a common good since governance practices emerge and are reproduced within the framework of its own education.

**Keywords:** commons, trust, education, education governance, IAD principles



Submissão: 27/08/2024



Aceite: 24/09/2024



Publicação: 07/11/2024



## Introducción

La educación representa un concepto dinámico y ampliamente debatido, sin duda, se trata de un fenómeno hipercomplejo que exige de distintas perspectivas para su comprensión (Bauman 2013; Maldonado 2014; Parada-Trujillo 2024; Cornejo Espejo 2012). Su origen encuentra lugar desde la misma organización de los seres humanos, convirtiéndose en un mecanismo o dispositivo en función de logros e ideales establecidos para un perfeccionamiento, ya sea de lo humano, el espíritu o la sociedad (Egan 2000; Luhmann y Schorr 1993; Gadotti 2008; Ramírez 2019). Por ello, puede ser interpretada la educación como una verdadera institución porque confluyen en ella reglas, normas, principios y lógicas muy particulares, generando prácticas y discursos respecto de la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y el currículo, todo respecto del ideal de sujeto a formar (Beade 2011).

Si bien la globalización económica y la internacionalización de la educación sugieren ya un tipo, modelo o prototipo de sujeto ideal, que debe ser configurado como resultado de toda una maquinaria que involucra niveles, grados, herramientas, estrategias, acciones, prácticas, entre otros, lo cierto es que no es posible un arquetipo de individuo educado (Torres 2017; Miñana 2010; Palacios et al. 2020). En efecto, cada sociedad, grupo social o comunidad, casi como si se tratara de seres vivos autónomos –un todo integrado–, guarda en su interior formas culturales valoradas que pueden diferir de esquemas culturales más amplios y que son impuestos como grandes panaceas (Parada-Trujillo 2024).

La diversidad de esquemas culturales, esto es, variedad dinámica-evolutiva de saberes valorados tanto formales como informales que permiten la comprensión del mundo y la interacción de este con el hombre, conlleva a que la educación no pueda ser interpretada como un fenómeno estático y universal (Rama 1998; Hernández et al. 2021). Lo único que puede ser compartido en las educaciones puestas en marcha es su carácter sistémico; y su pertinencia, coherencia y alcance solo podrá ser discutido en razón del contexto en el que se proyecta y tiene lugar. Con «educaciones» se hace referencia a la amplia variedad de prácticas y discursos institucionalizados respecto de la educación en contexto.

La gestión, planificación, operatividad y evaluación de la educación es objeto del sistema educativo, el cual puede ser conceptualizado como una macroestructura institucional que, en general, encuentra su génesis en otros sistemas sociales: el jurídico y el político, pero que en su evolución adquiere un carácter de sistema sociopoietico funcional (Luhmann y Schorr 1993; Luhmann 1992; Luhmann 1998; Luhmann 2007). Sin embargo, los arreglos institucionales de naturaleza formal que se configuran en estos subsistemas sociales –jurídico y político– en materia educativa han llevado a que se privilegió la escolarización como la modalidad más visible por considerarse pertinente y adecuada (Ilich 2006). A través de esta se legitiman unas formas de educación: preescolar, primaria, secundaria, técnica, tecnológica, profesional, posgradual, etcétera. En la escolarización, se emplean dispositivos para el control como la titulación y las evaluaciones estandarizadas de nivel nacional e internacional, herramientas implementadas para evidenciar una cierta legitimación del sistema educativo escolarizado.

Las titulaciones, los resultados de las evaluaciones, las certificaciones y otros similares han servido como medio para generar confianza en el sistema educativo, lo que permite la participación de las personas que integran esta estructura. La legitimación política y jurídica del sistema educativo, además, ha producido que se desestime e invisibilice otras formas de educación, incluso, que estas apuestas alternativas queden en el borde del propio sistema. Bajo un paraguas propio de la metaontología –que se pregunta por el cómo y el cuándo– superadora de la herencia ontológica vétero europea –cuya pregunta orientadora es el qué–, se parte del supuesto teórico que el sistema educativo es más amplio articulando en la vida social distintas prácticas legitimadas desde otros sistemas como el psíquico y el de las interacciones (Luhmann y Schorr 1993; Corsi et al. 1996). Estas apuestas educativas pueden ser muy variadas porque son el resultado de las decisiones e



interacciones de los individuos en comunidad, al margen de las decisiones que se toman en los subsistemas jurídico y político.

La perspectiva que retroalimenta a nivel conceptual y metodológico esta investigación es la teoría de las instituciones de acción colectiva de Elinor Ostrom, politóloga estadounidense que recibió el Premio Nobel de Economía en el 2009 por sus contribuciones en el campo de los recursos de uso común –también denominados bienes comunes o *commons*– y los procesos de gobernanza asociados con estos bienes (Ostrom 1990; Ostrom 2005; Ostrom 2011). En la base de esta teoría, se reconoce la capacidad de los seres humanos para superar el gorroneo y la individualidad, alcanzar acuerdos sin que medie reglas o normas impuestas como las que pueden emerger de los subsistemas sociales como el político o el jurídico, y también su aptitud para la gestión efectiva de bienes desde abajo, superando la dicotomía de lo público y lo privado, la acción del Estado y la lógica del mercado (Poteete et al. 2012; Hess y Ostrom 2016a).

Considerando el marco analítico hasta aquí expuesto, se sostiene la tesis de que la educación es un fenómeno hipercomplejo, un macrosistema en el que se moviliza y tiene lugar diversas formas de educación, entre las cuales se encuentra la escolarizada y otras que son propias de grupos humanos particulares. En el caso de los pueblos originarios se puede distinguir, por un lado, el subsistema escolarizado como esfuerzo del Estado por imponer un tipo de educación que, pese a la flexibilidad curricular y la incorporación de etnoeducadores, guarda las lógicas inherentes a la escolarización, y por otra parte, un subsistema educativo no escolarizado denominado por ellos como «educación propia» que se guía por reglas locales particulares. Esta investigación tiene por propósito reconocer los procesos de gobernanza visibles en el subsistema educativo no escolarizado del Resguardo Indígena de Males en el departamento de Nariño (Colombia).

## Materiales y Métodos

El estudio correspondió a una etnografía fundamentada, esto es, un método multimodal que integró los principios y lógicas de la etnografía con los lineamientos de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002). Se trata de un diseño ecléctico que permite, por un lado, reconocer la emergencia desde la observación del contexto en términos de reglas, normas y patrones asociados a la organización de los individuos habituados a vivir en grupo (Martínez 2017), y por otro lado, tratar los datos con un cierto grado de sistematicidad bajo procesos continuos de codificación y categorización (Strauss y Corbin 2002). Algunos autores evidencian la utilidad y las oportunidades del método al que se hace referencia (Charmaz 2006; Babchuck y Hitchcock 2013; Battersby 1981). Coherente con el método, la investigación estuvo sustentada en el paradigma sistémico (Martínez-Miguelé 2017; Martínez-Miguelé 2011), el enfoque cualitativo con alcance explicativo y el método de razonamiento inductivo (Martínez 2017; Galeano 2012; Galeano 2021).

El estudio etnográfico se adelantó en el Resguardo Indígena de Males, una comunidad que hace parte del Pueblo Pastos, extendido por el sur de Colombia y el norte del Ecuador. Los miembros de este pueblo originario se autoreconocen como hijos e hijas de los Andes y su cosmogonía se encuentra conexa, además, a un origen mágico muy presente dentro de sus relatos e historias. Se guían por diferentes normas y principios contenidos en la Ley de origen, el Derecho mayor, la Justicia propia y el Derecho propio, y en donde tiene especial relevancia como autoridad político – espiritual el Cabildo Mayor, los taitas y las mamas, los mayores y las mayores, y los sabedores y las sabedoras. Estas formas de organización particulares y las normas que guían la comunidad, se ven en constante tensión con los reglamentos y normativas de orden nacional y departamental que son aplicados en el municipio de Córdoba, una entidad territorial que sigue la lógica de la descentralización administrativa consignada en la Constitución Política de Colombia de 1991. Para las autoridades del municipio existe un resguardo indígena dentro de esta unidad territorial, y para la comunidad indígena hay un municipio dentro del resguardo.



**Fotografía 1.** Tierras rurales del Resguardo Indígena de Males. Fuente: Trabajo de campo, junio de 2023

En la zona urbana del municipio, se encuentra la Institución Educativa San Bartolomé, la cual atiende niños y jóvenes que cursan la educación formal: preescolar, primaria, secundaria y media. La mayoría de sus profesores son indígenas formados en programas profesionales de educación y pedagogía, y muchos de ellos son del mismo Resguardo Indígena de Males. Aunque se incorpora dentro de la escuela, usos y costumbres de la comunidad, tradiciones y formas culturales heredadas desde hace siglos, lo cierto es que la institución educativa sigue una lógica escolarizante: gradualidad, jerarquización, carrera académica y titulación. Las normas que regulan estas instituciones se desprenden de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, y los lineamientos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional. En este trabajo etnográfico se visitaron cuatro escuelas: en el casco urbano, la institución Educativa San Bartolomé, y en el sector rural, las Instituciones Educativas Los Arrayanes, Santander y Agropecuaria Indígena Tequis.



**Fotografía 2 y 3.** Izq. Parque Municipal José María Córdoba. Der. Institución Educativa San Bartolomé. Fuente: Trabajo de campo, junio de 2023

Ahora bien, al margen de las instituciones educativas de naturaleza escolar, se encuentran otras instituciones reproducidas históricamente para la formación de niños, jóvenes y adultos: la tulpa y el fogón, la chagra, las mingas de pensamiento y trabajo, y el territorio mismo (Parada-Trujillo 2024). Son verdaderas instituciones porque en su interior se estructuran –como si se tratara de verdaderos sistemas–, arreglos, acuerdos, principios y lógicas que rompen con el esquema de la gradualidad, la verticalidad, la carrera y la titulación. A esta estructura la hemos denominado subsistema educativo no escolarizado y junto con el

subsistema escolar –y otros que aparecen como parte de la evolución del propio sistema–, se entiende hay un sistema educativo hipercomplejo que merece ser estudiado bajo una lógica sistémica – estructural – funcional. En esa medida, además de visitar instituciones educativas del resguardo, también se participó en fogones y mingas de pensamiento junto con diferentes personas del lugar incluyendo mamas, taitas, sabedores, sabedoras, madres tejedoras, mujeres líderes, cabildantes, autoridades políticas, entre otros.

Se estima que participaron 63 personas de manera directa con el equipo investigador, y más de 500 personas con quienes se tuvo contacto esporádico en los escenarios del fogón y las mingas. Por haberse desarrollado la investigación bajo estas ritualidades, el palabreo y el mingueo sirvieron como técnicas interactivas de investigación, así como la observación participante. En ese sentido, los investigadores abandonaron los instrumentos diseñados de manera a priori –entrevistas semiestructuradas y cartografías sociales–, convencidos de la necesidad de garantizar algunos principios propios de la investigación social cualitativa como la flexibilidad, la apertura, la adaptación y la emergencia.

El palabreo y el mingueo constituyen prácticas socioculturales, políticas y cosmológicas dominadas por la comunidad con la que se participó, las mismas al ser adoptadas como experiencias de investigación para este caso, llevó a una transformación de la investigación trazada, a un giro del método científico sobre el cual se debió flexibilizar la acción de la indagación. Esto trajo implicaciones significativas tanto comprensivas como procedimentales, pues cada momento del compartir con el otro y los otros, exigía disponibilidad y apertura por parte del equipo para la escucha, el entendimiento y la recuperación del diálogo a otros niveles permitiendo el entretejido de la carga simbólica que allí se movilizaba, sin un orden o una estructura preconcebida por parte del investigador, pero sí coherentes con la estructura propia de estas prácticas.



**Fotografía 4 y 5.** Izq. Minga de pensamiento para la co-construcción de la Universidad para el Pueblo Pastos y Quillacingas en el Centro Cultural. Der. Minga de pensamiento con estudiantes de la Institución Educativa San Bartolomé en el Palacio de la Realeza Indígena. Fuente: Trabajo de campo, junio de 2023

Por palabreo se entiende al diálogo abierto entre personas similares y a la vez diferentes, donde las preguntas solo tienen una función secundaria, porque lo realmente primordial son los tejidos que se van conformando en ese compartir de la palabra y que se complejiza a medida que se avanza, modificando la sensibilidad y el entendimiento de los propios interlocutores. 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. Tanto palabreo como mingueo traslada la intencionalidad de las fronteras del investigador –como sucede en las técnicas tradicionales de recolección de información– al terreno de los participantes en colectivo, por lo que no es posible prefabricar los caminos circulares de exploración, y su máxima motivación es el compartir el saber. De esta manera, palabreos, mingueos y observaciones como parte del trabajo etnográfico, involucró a sabedores y sabedoras, taitas y mamas, jóvenes indígenas, cabildantes, madres y padres, profesores



indígenas, maestros tejedores, madres tejedoras, expertos nacionales e internacionales que coincidieron en el territorio, entre otros tantos.

Se realizaron grabaciones en audio vídeo e imagen con el fin de tener un registro fidedigno de la experiencia etnográfica. De la misma manera, las observaciones participantes sirvieron de base para complementar los registros audiovisuales. Toda la información fue transcrita, organizada y sistematizada, lo que permitió el tratamiento de los datos a través de los principios de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin 2002). En esa medida, se hicieron lecturas detalladas de las transcripciones, se seleccionaron unidades de análisis relevantes para los objetivos de la investigación, y se procedió a la codificación de los textos *in vivo* en cuatro niveles: codificación abierta, agrupación temática, codificación axial y categorización selectiva o inductiva. Con este amplio y sistemático tratamiento de datos, se diseñaron redes semánticas que facilitaban explorar la riqueza de sentidos y significados ligados a cada categoría emergente. En total, se identificaron 20 categorías emergentes, 118 códigos axiales y 37 temáticas que surgieron como producto de 2.570 codificaciones abiertas; y de estos ejercicios, se toman para el presente artículo algunas temáticas asociadas con la arena de acción, las interacciones y los resultados siguiendo el Marco de Análisis y Desarrollo Institucional (IAD) de Ostrom como se muestra en la figura 1:

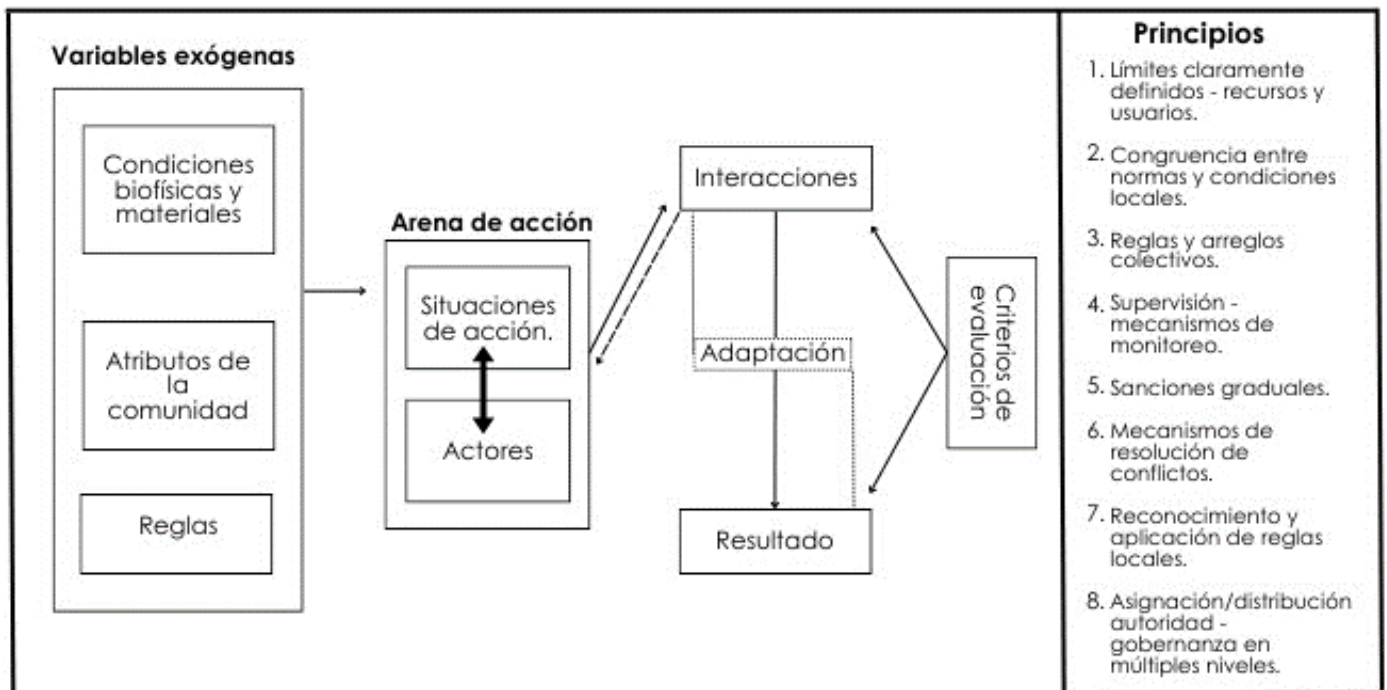


Figura 1. Marco de Análisis y Desarrollo Institucional (IAD). Fuente: elaboración propia a partir de Ostrom (2005)

## Resultados

En el cuadro 1 se muestran las temáticas que emergieron desde los códigos abiertos con el tratamiento de los datos. Las temáticas permitieron develar códigos axiales que describen los procesos de gobernanza para el subsistema educativo no escolarizado.



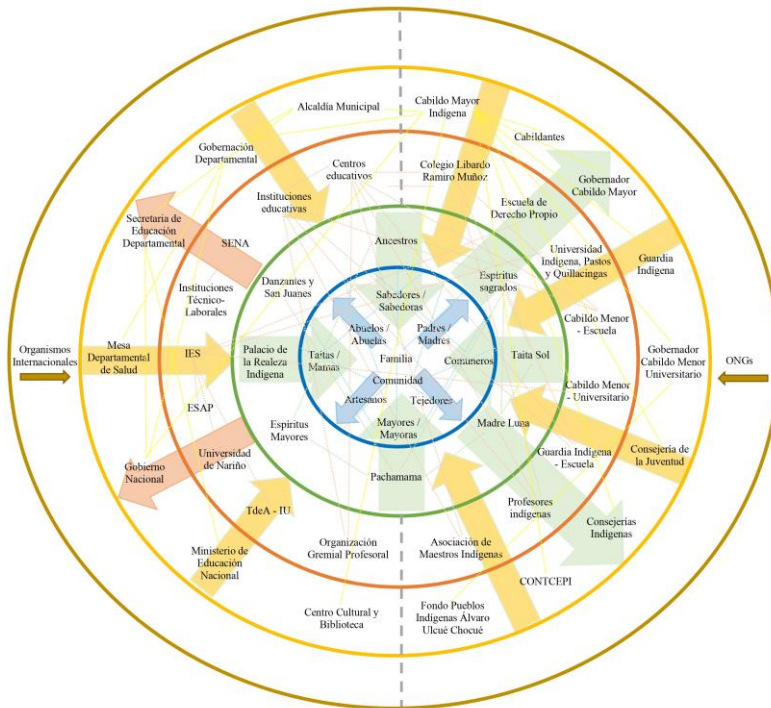
**Cuadro 1.** Codificaciones temáticas según ejes de análisis del IAD conexos a los procesos de gobernanza del subsistema educativo no escolarizado

Arena de acción (#286)	Interacciones (#372)
	26_Posibilidades en las interacciones
	27_Conflictos en las interacciones
	28_Caminar en occidente
22_Actores en el saber	29_Limitaciones en el marco de la cultura
23_Organización sociopolítica	30_Estrategias de conservación
24_Sabedores(as) y Mayores(as)	Resultados (#198)
	33_Resultados políticos
	34_Resultados en el marco de la cultura
	35_Resultados en el marco comunitario
	37_Retos de la educación propia

Fuente: elaboración propia

**La arena de acción en el subsistema educativo no escolarizado: actores, interacciones y tensiones**

La figura 2 muestra un mapa con los actores identificados para la totalidad del sistema educativo, es decir, que se incorporan en el esquema ambos subsistemas -el escolarizado y el no escolarizado-. A partir de los 1.118 textos *in vivo* se reconocieron un gran variedad de actores, los cuales se sistematizaron de manera independiente con las codificaciones temáticas: actores en el saber, organización sociopolítica, sabedores(as) y mayores(as), y profesores y cultura. Luego, se hizo una nueva lectura de las unidades de análisis para determinar los roles y las funciones desempeñadas en el marco de la institucionalidad educativa, así como las relaciones de tensión, colaboración o influencia en la arena de acción.



**Figura 2.** Mapa de actores en el sistema educativo del Resguardo Indígena de Males. Fuente: elaboración propia



En el mapa se distinguen cinco niveles, cabe aclarar, sin jerarquía alguna. Partiendo del centro, el primer nivel es comunitario integrado por las familias, los sabedores y las sabedoras, los taitas y las mamás, los abuelos y las abuelas, los padres, los tejedores y los artesanos. En general, la comunidad misma. El segundo nivel es de naturaleza espiritual, y allí se distinguen la *pachamama*, los ancestros, los espíritus sagrados, los espíritus de los mayores, el taita sol, la madre luna, entre otros. Estos actores se dejan en esta posición porque guardan una especial importancia para la comunidad y son con quienes tejen relaciones permanentes. El tercer nivel corresponde a la institucionalidad educativa formalizada, iniciativas que emergieron desde abajo y que se formalizaron desde el sistema político o jurídico del Estado, o bien que se relacionan de manera directa con estas instituciones. A partir de este nivel y los siguientes, se ha trazado una línea punteada con el propósito de separar entidades escolarizadas y no escolarizadas.

Entre los actores de la institucionalidad escolarizada se encuentran los centros educativos y las instituciones educativas formales, el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) que oferta programas técnicos y tecnológicos de manera gratuita, las instituciones de formación para el trabajo y el desarrollo humano de naturaleza privada que ofrecen programas técnico laborales, las instituciones de educación superior que no se encuentran en el territorio para la formación profesional de los indígenas que deciden caminar en occidente, otras instituciones de educación superior que apoyan algunos procesos de la comunidad en materia de educación como la Universidad de Nariño, la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP) o la Universidad del Cauca, y la Organización Gremial Profesoral de los docentes adscritos a las instituciones y centros educativos.

Otros actores de este nivel, pero más cercanos a lo no escolarizado son el Colegio Libardo Ramiro Muñoz que procura la adopción de un modelo de educación propia, además de la Escuela de Derecho Propio que forma abogados indígenas desde la cosmovisión, cosmogonía y cosmología de la comunidad. En estos casos, hay un reconocimiento del Estado, una carrera en el proceso y una titulación del sujeto, por lo que alcanza un cierto grado de formalización desde el punto de vista político y jurídico. También se incorpora en este tercer nivel la naciente '*Universidad Indígena, Pastos y Quillacingas*', que será objeto de registro en el Ministerio de Educación Nacional. Las instituciones que se han descrito constituyen evidencia clara de cómo las comunidades pueden autogestionar su propia educación, y cada uno podría representar un caso de interés para los investigadores que tienen los *commons* dentro de sus líneas de estudio.

También en el tercer nivel se encuentran los cabildos menores en las escuelas, los cabildos menores universitarios y las guardias indígenas en las escuelas, que son esfuerzos mancomunados por reproducir la autoridad en el territorio y entre los estudiantes que salen del mismo a caminar por el sistema educativo superior en occidente. Estos últimos se pueden ver beneficiados económicamente por el Fondo Pueblos Indígenas Álvaro Ulcué Chocué -institución del cuarto nivel-. De la misma forma, los profesores indígenas de las instituciones y centros educativos muestran un intento por blindar la escolaridad con lo propio, que, a propósito, son nombrados por el mismo Cabildo Mayor del Resguardo.

En el cuarto nivel, por el lado de las instituciones del Estado que ostentan roles o funciones en el marco de la educación, se encuentran la Alcaldía Municipal, la Gobernación Departamental, la Secretaría de Educación Departamental, la Mesa Departamental de Salud, el Gobierno Nacional, el Ministerio de Educación Nacional, y el Centro Cultural / Biblioteca ubicado en el municipio de Córdoba, entidad territorial que se encuentra dentro del Resguardo Indígena. A excepción de este último, los actores enunciados brindan lineamientos administrativos y normativos en la educación formal. Por otro lado, en el mismo nivel de la institucionalidad estatal, se identifica el Cabildo Mayor Indígena, los Cabildantes, el Gobernador del Cabildo Mayor, la Guardia Indígena, el Gobernador del Cabildo Menor Universitario, la Consejería de la Juventud, las Consejerías Indígenas, la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación para la Educación de los Pueblos Indígenas





(CONTCEPI) y el Fondo Pueblos Indígenas Álvaro Ulcué Chocué. Estos actores tienen incidencia en el sistema educativo del Resguardo Indígena, particularmente, sobre subsistema educativo no escolarizado.

En el mapa de actores se han designado relaciones directas entre los actores. Por ejemplo, el Cabildo Mayor Indígena se relaciona con actores del mismo nivel como la Alcaldía Municipal, la Gobernación Departamental y el Gobierno Nacional, porque constituyen también una autoridad en el territorio:

Entonces lo que yo logro entender es que la Constitución del 91, cuando llega este movimiento llamado Sur Occidente Colombiano, luego las autoridades indígenas dicen: ‘es que nosotros en esos diálogos de recuperación tenemos que hacerlo de autoridad a autoridad’ [...] No es un diálogo de cualquier cosa, sino un diálogo de autoridad a autoridad para dialogar, pero en condición de iguales, no en condiciones de desigualdad. Pero pues imagínese los Cabildos Pastos, cómo van a dialogar de igual a igual con el Presidente de la República, de autoridad a autoridad. Era una condición muy complicada. Y ahí es donde valoran que el diálogo de autoridad a autoridad en condiciones de iguales se debería hacer a partir de la movilización social. [Pal-23-1076/1077, Ramiro Estacio – Taita de la comunidad del Pueblo Pastos)

Y a su vez, se han designado flechas para mostrar las tensiones y alcances de estos actores dentro del sistema educativo. Por ejemplo, el nivel comunitario tiene una incidencia en el mismo marco de la comunidad, mientras que el nivel espiritual influye hasta el primer nivel comunitario y se extiende hasta los actores del tercer y cuarto nivel, particularmente, el de naturaleza no estatal y no escolarizado. Con estas lógicas de interpretación, se infiere que en la institucionalidad educativa no escolarizada del territorio de Males:

- Los actores del nivel comunitario se entrelazan y nudan por el mismo compartir y trabajo mancomunado que manifiestan. Sabedores(as), mayores(as) y taitas / mamas se religan con la comunidad de manera directa, y la reciprocidad contribuye a la generación de confianza.
- Los actores del nivel espiritual se relacionan de manera directa con la comunidad, bien, a través de actores como abuelos(as), sabedores(as), mayores(as) y taitas / mamas, o bien, sin mediación directa como sucede en la institucionalidad educativa no escolarizada en la que no hacen presencia estos actores. Los actores espirituales, a su vez, tensionan el caminar de actores de los niveles 3 y 4, pues estos sujetos actúan conforme a la ley de origen, la ley natural, el derecho mayor y las ordenanzas de la *pachamama*.
- Los actores del tercer nivel situados en lo propio se encuentran regulados por los actores espirituales y los actores políticos del subsistema. En efecto, se encuentran guiados por la espiritualidad territorial, por ello, hacen presencia en los constantes rituales que adelantan; además que establecen relaciones de manera directa con el Cabildo Mayor y los cabildantes.
- Los actores del cuarto nivel son formas de organización política para la resistencia, y aunque influyen a lo largo del subsistema, sus miembros se conciben como parte de la misma comunidad. Por ello, se percibe una especie de interacción con movimiento cíclico entre los actores sobre la acción.

### Interacciones y resultados en el subsistema educativo no escolarizado

En esta sección se hace referencia a los dos últimos componentes del Marco de Análisis y Desarrollo Institucional: las interacciones y los resultados para el subsistema educativo no escolarizado. En el marco de las interacciones, se logra observar que frente al bien común en mención:

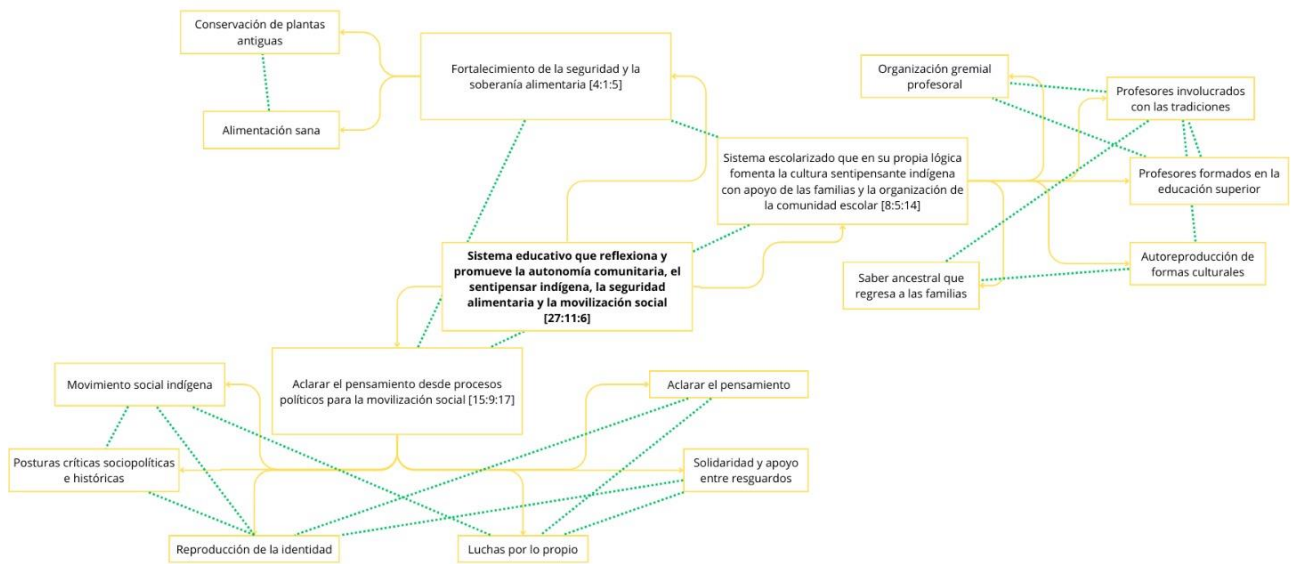
- Hay una permanente presencia de los mayores y las mayores, los sabedores y las sabedoras, los taitas y las mamas, los abuelos y las abuelas. Podría afirmarse que no es posible la sostenibilidad del subsistema en mención en ausencia de estos actores: *escuchar a nuestros mayores y mayoras, interacción intergeneracional, sentir de los mayores guiados por ancestros, y agotamiento de la dirección monocultural.*



- Se ha alcanzado una aptitud de apertura frente a occidente. Los jóvenes ya no solo participan del subsistema educativo propio, sino que amplían su formación desde la oferta educativa de occidente. La expectativa en el Resguardo Indígena es que los jóvenes se formen sin perder lo propio, fortalezcan su identidad y regresen al camino con la comunidad aportando desde un saber crítico. Además, se entiende que el saber occidental puede ser útil, enriquecer el sistema de conocimiento propio y mejorar los procesos comunitarios en diferentes actividades. Algunos códigos abiertos que apoyan este tipo de interacciones son: *apertura a occidente, encuentro con occidente, vínculo mundo indígena-occidental, articulación de saberes occidental-ancestral, compartir el saber en el exterior, y diversidad en los caminos de la espiral.*
- Se fortalecen los lazos y las relaciones de manera sinérgica en el caminar más allá del territorio. Los resguardos son entidades vivas que se conectan y dinamizan, y por ello, es común el encuentro entre varios resguardos, y entre la multiplicidad de voces, se fortalece el objeto poligonal conciencia-sentir-pensar-actuar. Entre los códigos que respaldan estas interacciones se encuentran: *caminar construye territorio, diversidad como potencia, caminantes que se hilan, compartir en comunidad, caminar entre resguardos, objeto de saber que hila pensamientos, lenguajes con frecuencias propias, no anular a los otros y relaciones no planas.*
- Caminar en occidente encierra interacciones significativas en el marco del sistema educativo. Las expectativas, aunque no siempre cumplidas, es que los jóvenes puedan cursar carreras profesionales para que contribuyan con el buen vivir de la comunidad y la defensa del territorio, además de reforzar su identidad y cultura en el contexto: *adaptación sin perder la identidad, compartir saber – identidad indígena, caminar con las raíces, aprender saber occidente para la defensa territorial y enriquecer el saber propio.* La experiencia de quienes regresan es la de un serio choque: se llegan a sentir fragmentados, enfermos por el cambio de la alimentación o desconectados con la espiritualidad que proporciona la *pachamama*.
- 5. Muchos de los jóvenes que transitan por el sistema educativo y la cultura de occidente, logran capacidades críticas frente al *saber, la espiritualidad, la historia y la sociedad* que conocieron. Sin embargo, también se presentan numerosos casos de miembros de la comunidad indígena que ven atraídos por el estilo de vida exterior y no regresan al territorio, o bien, encuentran oportunidades laborales que les obliga a quedarse en occidente después de la culminación de sus estudios. Este resulta un asunto crítico para la comunidad, y por ello, se adelantan las gestiones para la creación de la ‘*Universidad Indígena, Pastos y Quillacingas*’.
- Se establecen estrategias de lucha por el reconocimiento estatal de una educación propia que solo puede ser dirigida, regulada y administrada por la misma comunidad. Por ello, se hace frecuentes los discursos relacionados con la lucha, la movilización y la acción en defensa de una educación adaptada a la cosmogonía, la cosmología, la cosmovisión, la ley natural, el derecho mayor y la ley de origen: *toma de decisiones, planeación de la acción, camino – lucha – buen vivir, abrir el camino de la espiral y justicia – mando.* Estas luchas se dan, principalmente, por perspectivas y expectativas no compartidas entre: a) comunidad / autoridad indígena y estamentos públicos como las autoridades administrativas de orden municipal, departamental y nacional -Alcaldía, Gobernación, Secretaría de Educación Departamental o Ministerio de Educación Nacional-; y b) normatividad interna / derecho propio y normatividad nacional en distintos campos.
- Hay una apertura a la colaboración interinstitucional e intersectorial. El subsistema educativo no escolarizado encuentra apoyos de muy variados actores, no solo de aquellos de índole comunitario o que hacen parte de la estructura de autoridad del Resguardo Indígena. Además, se hace mención de organismos internacionales, entidades del Estado y ONGs que gestionan recursos para fomentar la educación propia, así como del respaldo de la academia, profesores indígenas y estamentos administrativos de diferentes niveles a estos procesos de organización educativa.



Los resultados del subsistema educativo no escolarizado se encuentran sustentadas en varias codificaciones axiales que integran dos categorías emergentes. La primera de estas se denomina *‘preservación de la esencia indígena, el estilo de vida y las prácticas ancestrales, con modificaciones en la profesionalización, la escolarización y la dinámica comunitaria. Un sistema educativo que se modifica en su forma’* como se muestra en la figura 3, y con ella se describe que los resultados asociados a la institucionalidad derivan en procesos comunitarios que retroalimentan el mismo subsistema educativo no escolarizado, por ejemplo, *preservación de un determinado estilo de vida comunitario, reproducción de prácticas de sostenibilidad comunitaria, fortalecimiento de la educación propia y gestión de lazos comunitarios sólidos*. Esta retroalimentación también se observa con la formación de sujetos que luego participan en la organización sociopolítica del territorio o que se titulan en la carrera académica mejorando las posibilidades de contribución en espacios donde son requeridos los profesionales.



**Figura 3.** Red semántica para la categoría asociada a los resultados comunitarios y profesionalización. Fuente: elaboración propia

La segunda categoría esquematizada en la figura 4: *‘sistema educativo que reflexiona y promueve la autonomía comunitaria, el sentipensar indígena, la seguridad alimentaria y la movilización social’*, demuestra que el subsistema educativo no escolarizado promueve una actividad permanente destinada a aclarar el pensamiento, elemento básico para el desarrollo de posturas críticas, el fortalecimiento del movimiento social indígena y el entrelazamiento solidario entre las comunidades. Por otra parte, hay un proceso cíclico de fomento de la identidad y el sistema de conocimiento ancestral desde el subsistema educativo escolarizado, sin que ello implique la transformación de la unidad del mismo.

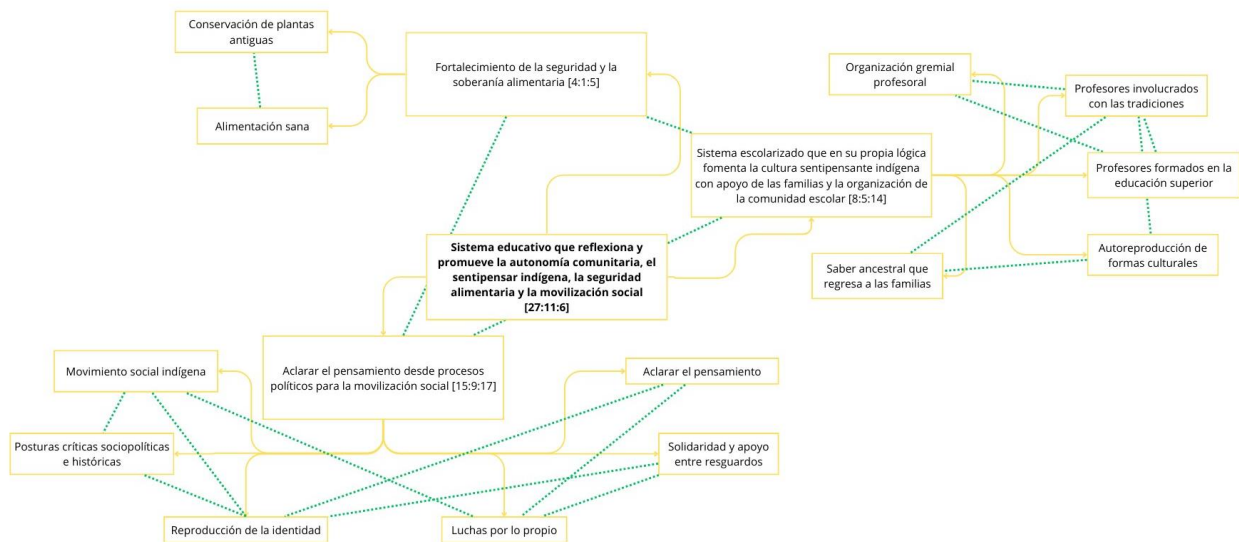


Figura 4. Red semántica para la categoría asociada a los resultados culturales y políticos. Fuente: elaboración propia

## Discusión

Dos supuestos teóricos han guiado esta investigación: el primero, con un carácter general y *a priori*, es que la educación o el sistema educativo puede ser un bien común<sup>1</sup>, y el segundo, más específico y centrado al caso de estudio, es que los subsistemas educativos no escolarizados pueden constituir bienes comunes bajo la óptica de la teoría de Elinor Ostrom<sup>2</sup>. Esta distinción resulta fundamental para la discusión de los hallazgos porque pone sobre la mesa los alcances de la investigación. En efecto, el estudio adelantado permite: 1) evidenciar que el subsistema educativo no escolarizado del Resguardo Indígena de Males corresponde a un bien común; y 2) suponer que en el ámbito educativo los denominados subsistemas no escolarizados tienen mayor probabilidad de encajar en la categoría de los comunes. En ese orden, se brindarán las explicaciones correspondientes a cada uno de estos puntos:

Primer punto. Subsistema educativo no escolarizado como un bien común. La información recolectada en la investigación permite evidenciar que el subsistema educativo no escolarizado del Resguardo Indígena constituye un bien común porque reproduce, con una amplia participación de actores sociales en la base de la confianza y la reciprocidad, las instituciones del fogón y tulpas, chagra, mingas de pensamiento y trabajo, y territorio. En estas estructuras institucionales se muestran interacciones repetidas, comportamientos y estrategias sistemáticas y regulares de los individuos (Ostrom 1990; Ostrom 2005; Hess y Ostrom, 2016b). En el cuadro 2 se retoman dichos principios, y frente al caso analizado, se identifica el cumplimiento de los criterios y las razones que fundamentan esta valoración:

Segundo punto. Subsistemas educativos no escolarizados: ¿potenciales bienes comunes? La pretensión de generalización en la investigación cualitativa solo es aplicable para el caso estudiado. Por ello, se defiende la tesis que el subsistema educativo no escolarizado del Resguardo Indígena de Males es un bien común. No obstante, los resultados del presente estudio permiten formular nuevos supuestos teóricos que pueden convertirse en interesantes sublíneas de investigación, por ejemplo: 1) los subsistemas o entornos educativos no escolarizados pueden ser potenciales bienes comunes, o 2) los subsistemas o entornos educativos no

<sup>1</sup> Se califica como general y *a priori* porque se debía encontrar un caso que permitiera explicar la forma en que este bien común se podía manifestar y funcionar.

<sup>2</sup> Y este supuesto teórico se percibe como específico y particular porque emerge del caso estudiado, es decir, del subsistema educativo no escolarizado en el contexto del Resguardo Indígena de Males, lo que genera posibles sublíneas de investigación.



escolarizados complementan formalmente los sistemas educativos para determinadas comunidades y/o sociedades.

**Cuadro 2.** Principios del Marco de Análisis y Desarrollo Institucional aplicado al bien común subsistema educativo no escolarizado

Principios de una institucionalidad robusta	¿Cumplimiento?			Fundamentación
	Si	No	Parcial	
Límites claramente definidos – recursos y usuarios	X			1. Los beneficiarios del sistema se encuentran definidos de manera generalizada -la comunidad indígena sin distinción de edades, niveles o grados-. 2. El recurso o bien se encuentra delimitado, en este caso, el sistema educativo no escolarizado, a través de la institucionalidad de las tulpas y el fogón, la minga, la chagra y el territorio.
Congruencia entre normas y condiciones locales	X			3. Las normas o reglas relacionadas con la institucionalidad se encuentran vinculadas de manera directa con las condiciones locales. 4. Estas condiciones locales situadas en las codificaciones de las dimensiones <i>saber</i> y <i>atributos</i> , se hacen relevantes en el bien y las normas.
Reglas y arreglos colectivos	X			5. En el subsistema educativo no escolarizado para el caso estudiado, la institucionalidad y los arreglos son producto de una evolución histórica en la que participan de manera generalizada los individuos. 6. El subsistema educativo no escolarizado para el caso de estudiado se soporta en una estructura flexible que permite su propia complejización. Por ejemplo, está abierto a la institucionalidad educativa escolarizada. 7. La institucionalidad del subsistema educativo no escolarizado se encuentra extendida en el escenario de estudio. Las familias, los mayores, el cabildo, los jóvenes, entre otros actores, se sirven de esta institucionalidad de la educación propia según las necesidades del contexto.
Supervisión – mecanismos de monitoreo	X			8. La institucionalidad del subsistema educativo no escolarizado mantiene un monitoreo generalizado y compartido: desde las familias que acuden al fogón y a la chagra como de los mayores en las mingas.



Principios de una institucionalidad robusta	¿Cumplimiento?			Fundamentación
	Si	No	Parcial	
				9. En general, los actores de la arena de acción participan de manera mancomunada desde la institucionalidad educativa no escolarizada bien como sujetos que monitorean bien como individuos que se apropian.
Sanciones graduales			X	10. La apropiación del bien común -el subsistema educativo no escolarizado- no implica un agotamiento del mismo como sucede con otros recursos de naturaleza inmaterial. Por ello, no hay sanciones para quienes violan las reglas operativas en el marco de la institucionalidad. Además, la participación es autónoma.
Mecanismos de resolución de conflictos	X			11. Hay un reconocimiento de la autoridad en los procesos de la institucionalidad educativa no escolarizada: los abuelos y las abuelas, la familia, los mayores y las mayores, los sabedores y las sabedoras, los taitas y las mamas, el Cabildo, y otras formas de organización
Reconocimiento y aplicación de reglas locales	X			<p>12. Existe un autorreconocimiento de autoridad frente a la educación propia. Desde estas percepciones y autopercepciones, el subsistema educativo no escolarizado se asume como una estructura que es gestionada por la propia comunidad.</p> <p>13. Los actores fundamentales del subsistema educativo no escolarizado, además de reproducir la institucionalidad, participan desde la base comunitaria para establecer acuerdos y arreglos sin mediación o limitaciones de las autoridades gubernamentales.</p> <p>14. En otros procesos del subsistema, se pueden encontrar limitaciones frente a las posturas gubernamentales o normatividad ordinaria. Sin embargo, el caso de la <i>Universidad Indígena, Pastos y Quillacingas</i>, y la <i>Escuela de Derecho Propio</i>, evidencian el grado de autonomía que pueden tener en la toma de decisiones y la creación de arreglos.</p>



Principios de una institucionalidad robusta	¿Cumplimiento?			Fundamentación
	Si	No	Parcial	
Asignación / distribución autoridad – gobernanza en múltiples niveles	X			15. En el subsistema educativo no escolarizado se pueden encontrar niveles de gobernanza con una participación amplia de la comunidad, lo que facilita la distribución de la autoridad. Esta autoridad tiene un reconocimiento entre los miembros de la comunidad, aunque hay apertura al diálogo permanente para aclarar el pensamiento y organizar la acción.

Fuente: elaboración propia

## Conclusiones

La arena de acción del sistema educativo del Resguardo Indígena de Males se encuentra sustentada en una gran variedad de interacciones que se tejen entre múltiples actores en distintos niveles. Algunos actores son más representativos y tienen mayor capacidad para interferir en la arena dependiendo del subsistema educativo en el que ejerce la acción. De este modo, en el subsistema educativo escolarizado, las relaciones que se tejen son verticales, rígidas y jerárquicas, mientras que en el subsistema no escolarizado, las relaciones son horizontales, flexibles y no jerárquicas.

La existencia de un bien común se puede validar a partir del cumplimiento de los principios propuestos por Elinor Ostrom para el Marco de Análisis y Desarrollo Institucional (IAD). Lo que se observa es que los principios mencionados se han cumplido a cabalidad para el caso del subsistema educativo no escolarizado del Resguardo Indígena de Males. Esto permite evidenciar que es posible la gobernanza de la educación desde abajo, en especial, aquella que no pretende la homogeneización y la clasificación de los sujetos. En ese sentido, se demuestra que las comunidades pueden gestionar su educación incluso desde procesos sociales auto reproducidos a través del tiempo, y que son tan valiosos como el mismo subsistema escolarizado gestionado desde la dicotomía de lo público y lo privado.

## Agencias financiadoras

Comité de Investigaciones (CODEI) del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. International Networks Universities (Red INU).

## Agradecimientos

Cabildo Mayor del Resguardo Indígena de Males, Nariño.

## Referencias

Babchuk WA, Hitchcock RK 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(1): 91–98.

Bauman Z 2013. *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós, Barcelona, 160 págs.



- Beade IP 2011. En torno a la idea de educación. Una mirada desde la reflexión pedagógica kantiana. *Sig. Fil.* 13(25): 101–120.
- Charmaz K 2006. *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage, Thousand Oaks, 208 págs.
- Cornejo Espejo J 2012. Retos impuestos por la globalización a los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 17(52): 15–37.
- Corsi G, Esposito E, Baraldi C 1996. *Glosario sobre la Teoría Social de Niklas Luhmann*. Anthropos, Barcelona, 258 págs.
- Egan K 2000. *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Paidós, Barcelona, 404 págs.
- Gadotti M 2008. *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 354 págs.
- Galeano ME 2012. *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La Carreta Editores, Medellín, 240 págs.
- Galeano ME 2021. *Investigación cualitativa. Preguntas inagotables*. FCSH Universidad de Antioquia, Medellín, 224 págs.
- Hernández JD, Ramírez MD, Pallarés M 2021. Resistiendo a la ciudad letrada: hacia una hermenéutica de la cultura popular desde la perspectiva del mundo digital. En: A Carloni Franco. *Homenaje a Edgar Morin: una mente luminosa, mandálica y compleja*. Universidad de Huelva, Huelva, págs. 211–232
- Hess C, Ostrom E 2016a. *Los bienes comunes del conocimiento*. IAEN/Traficantes de Sueños, Quito, 373 págs.
- Hess C, Ostrom E 2016b. Un marco de análisis de los bienes comunes del conocimiento. En: C Hess, E Ostrom, *Los bienes comunes del conocimiento*. IAEN/Traficantes de Sueños, Quito, págs. 65–104.
- Luhmann N 1992. *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Paidós, Buenos Aires, 158 págs.
- Luhmann N 1998. *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*. 2ª ed., Anthropos, Barcelona, 445 págs.
- Luhmann N 2007. *Introducción a la teoría de los sistemas*. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, 304 págs.
- Luhmann N, Schorr KE 1993. *El sistema educativo (Problemas de reflexión)*. Universidad de Guadalajara – Universidad Iberoamericana – ITESO, Guadalajara, 400 págs.
- Maldonado CE 2014. ¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad? *Intersticios Sociales* (7): 1–23.
- Martínez M 2011. El paradigma sistémico, la complejidad y la transdisciplinariedad como bases epistémicas de la investigación cualitativa. *Educación y Comunicación Social* 6(11): 6–27.
- Martínez M 2017. *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas, Ciudad de México, 364 págs.
- Miñana C 2010. Políticas neoliberales y neoinstitucionales en un marco constitucional adverso. Reformas educativas en Colombia 1991-2010. *Propuesta Educativa* (34): 37–52.





- Ilich I 2006. *Obras reunidas I*. Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, 763 págs.
- Ostrom E 1990. *Governing the commons. The evolution of institutions for collective action*. Cambridge University Press, Cambridge, 280 págs.
- Ostrom E 2005. *Understanding institutional diversity*. Princeton University Press, Princeton, 335 págs.
- Ostrom E 2011. Background on the Institutional Analysis and Development Framework. *Policy Studies Journal* 39(1): 7–27.
- Palacios D, Hidalgo F, Suárez N, Saavedra P 2020. Leyendo críticamente políticas educativas en la era neoliberal: el caso chileno. *Cad. Pesqui.* 50(175): 30–54.
- Parada-Trujillo AE 2024. *La educación como un bien común. ¿Un nuevo enfoque? Posibilidades y alternativas*. Tesis Doctoral, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, Medellín, 240 pp.
- Poteete A, Janssen M, Ostrom E 2012. *Trabajar juntos: acción colectiva, bienes comunes y múltiples métodos en la práctica*. Universidad Autónoma de México y otros, Ciudad de México, 572 págs.
- Rama Á 1998. *La ciudad letrada*. Arca, Montevideo, 126 págs.
- Ramírez Hernández IE 2019. *Voces de la filosofía de la educación*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, Buenos Aires, 343 págs.
- Strauss A, Corbin J 2002. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia, Medellín, 340 págs.
- Torres J 2017. *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Ediciones Morata, Madrid, 274 págs.