

***Ni pública ni privada, el gobierno de la escuela rural: Estudio de Caso  
Escuela Juana de Arco, vereda Patio Bonito, Ginebra, Valle del Cauca,  
Colombia***

***Neither public nor private, the government of rural school: Case Study of  
Juana de Arco's School. Patio Bonito, Ginebra, Valle del Cauca, Colombia.***

***Nem pública, nem privada, governança escolar rural: Estudo de caso da  
Escola Juana de Arco, Vila Patio Bonito, Ginebra, Valle del Cauca, Colômbia***

Autora: Paula Alarcón Hoyos.

Correo electrónico: paula.alarconh@gmail.com

***Resumen***

Las escuelas rurales son una expresión de la cultura campesina. Pese a las enormes brechas existentes entre lo urbano y lo rural, las comunidades rurales han gestionado su supervivencia a través de distintos mecanismos de gobierno legítimos, que en ocasiones generan tensión con los mecanismos formales o legales. Este artículo, presenta los resultados de una investigación cualitativa sobre el *kubernao* de una escuela rural ubicada en el municipio de Ginebra, Valle del Cauca, en la que se analizó cómo las comunidades crean sus propias reglas y acuerdos para gobernar la escuela, en tanto bien de uso común. Este, es a su vez, un llamado para los tomadores de decisiones para que escuchen y analicen las reglas legítimas creadas en las comunidades que ayudan a que los bienes comunes sigan existiendo.

**Palabras clave**

Gobierno de bienes comunes, escuelas rurales, legitimidad.

**Abstract**

Rural schools are an expression of *campesino's* culture. In spite of existing gaps between urban and rural areas, communities have developed different legitimate

government mechanisms that have generated tension with formal mechanisms. This paper presents the results of a qualitative investigation about the *kubernao* of a rural school located at the municipality of Ginebra at the Valle del Cauca's Department in which communities develop their own rules to govern school as a common. This is also a call for decision-makers, asking them to listen and analyze legitimate rules that communities develop, which helps the commons to survive.

### **Keywords**

Government of Commons, rural schools, legitimacy.

### **Sumário**

As escolas rurais são uma expressão da cultura rural. Apesar das enormes lacunas entre o urbano e o rural, as comunidades rurais conseguiram a sua sobrevivência através de vários mecanismos legítimos de governação, que por vezes criam tensão com mecanismos formais ou legais. Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa sobre o *kubernao* de uma escola rural localizada no município de Ginebra, Valle del Cauca, na qual foi analisado como as comunidades criam suas próprias regras e acordos para governar a escola, como um bem comum. Isto, por sua vez, é um apelo aos decisores para que ouçam e analisem as regras legítimas criadas nas comunidades que ajudam os bens comuns a continuar a existir.

### **Palavras-chave**

Governo des Comuns, escolas rurais, legitimidade.

## **1. Contexto Investigativo, Hoja de Ruta y Lugar de enunciación.**

Son pocas las investigaciones que se encuentran en el país sobre la educación en las áreas rurales, aún más escasas las que se han preguntado sobre las prácticas socioculturales que giran en torno de las escuelas rurales. Asimismo, a nivel social, es común escuchar frases como: *“las escuelas rurales se van a acabar”*; *“es difícil ponerles atención a las escuelitas”*; *“en el campo la educación es mala por eso es mejor que estudien en el pueblo.”* O, como la referencia Ortega (1995) en su trabajo *“la pariente pobre del sistema educativo”*. Lo anterior, demuestra que el sonado *abandono del campo* no es sólo con relación a sus habitantes y el ambiente, sino también hacia los espacios físicos de los territorios rurales.

Este artículo presenta los resultados de la investigación titulada *“Ni pública ni privada, el gobierno de la escuela rural: Estudio de Caso vereda Patio Bonito, Ginebra, Valle del Cauca, Colombia”* desarrollada entre los años 2018 y 2019. El documento comprende una introducción, la presentación de la metodología a través de la cual se diseñó el proceso de investigación, la comprensión teórica de las escuelas rurales y de los bienes comunes, los hallazgos del trabajo de campo y las consideraciones finales.

La investigación surgió como parte de una pregunta ya transitada por la autora sobre el campo y la vida en las zonas rurales. Esta tiene sus orígenes en su familia, quienes cuatro generaciones atrás habitaban en el campo y continúa con su propia historia de vida que la ha llevado a caminar por más de cincuenta escuelas rurales, cada una configurada de forma distinta, con historias, paisajes, colores y prácticas que no se parecen, pero todas como símbolo de la cultura del campo del país, un campo heterogéneo, un campo vivo.

La formulación de la pregunta que guió el proceso de investigación surgió a partir de dos ideas fuerza; la primera, fue la pregunta sobre la relación que tienen los niños y las niñas con las escuelas en lo rural, y cómo esto marca el transcurrir de sus vidas, haciendo que los adultos también realicen una comprensión particular

respecto del lugar simbólico y material que tiene lo público en las zonas rurales; y la segunda, la forma en que los adultos han generado estilos para gobernar sus espacios cuando no hay una mediación del gobierno público o privado. De ahí la pregunta desarrollada fue: ¿Cómo es gobernada la escuela rural en la vereda de Patio Bonito del municipio de Ginebra, Valle del Cauca?

El objetivo general fue analizar las transformaciones de las prácticas de gobierno que se desarrollan en la escuela rural de la vereda de Patio Bonito, del municipio de Ginebra, Valle del Cauca. Se realizó un estudio de caso toda vez que permite brindar evidencia empírica sobre las transformaciones en la configuración de las escuelas, así como sobre los sentidos socio-culturales que le dan significado como territorio y bien que le subyacen.

La escuela rural se comprende en este trabajo como un bien de uso común por una tensión existente en los mecanismos para gobernarla. De acuerdo con la legislación vigente, estas escuelas son públicas y por tanto administradas por las instituciones formales determinadas por el Estado colombiano. No obstante, las escuelas rurales trascienden su función primaria de prestar el servicio educativo (Parra, 1996), convirtiéndose en un espacio multifuncional en las comunidades, desarrollando nuevas y diferentes formas de administrar estas otras funciones.

Lo anterior, origina acuerdos comunitarios en la forma de gobernar las escuelas rurales, que transforman la concepción legal de la misma y con ello, invitan a repensar la realidad de las políticas formuladas para las escuelas rurales.

La pregunta, respondió a un interés investigativo de carácter comprensivo y obedece a una finalidad comprensiva. Dicho interés y finalidad implican la utilización de un diseño cualitativo de corte hermenéutico. El estudio buscó interpretar tanto la dimensión descriptiva (contenido), su dimensión prescriptiva (sentidos), las diversas fuentes de representación y las variadas formas de apropiación que se vienen dando en las escuelas rurales y especialmente en la escuela Juana de Arco.

## **2. Metodología**

El estudio tuvo un enfoque cualitativo, hermenéutico en el que se empleó la estrategia de estudio de caso. Es cualitativo, en tanto permite profundidad y amplitud en el contexto de estudio (Hernández, et.al., 2014). Hermenéutico, porque se parte de que no hay una mejor voz para contar su historia y analizar sus comprensiones que la que hacen los mismos sujetos que la viven (Ángel, 2011), asimismo, porque tiene un carácter altamente subjetivo en tanto las investigaciones para lo rural son escasas y la existencia de antecedentes investigativos históricos y actuales en el marco de los territorios donde se aplicó el estudio es muy reducido.

Los estudios de caso como estrategia de investigación, según Yin (2015, p. 8), se usan para contribuir al conocimiento de fenómenos relacionados con situaciones individuales, de grupo, de organizaciones y con fenómenos sociales y políticos. La característica de estos estudios según Rodríguez et al. (1996), es que permite descubrir nuevas relaciones y conceptos, más que verificar o comprobar hipótesis previamente planteadas. De ahí, que se definió realizar un estudio de caso interpretativo que contienen descripciones ricas de los fenómenos y la información recogida se usa para desarrollar categorías conceptuales o para defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos antes de recoger la información (Pérez, 1994). Al respecto cabe resaltar, que autores como Stoeker, 1991 o Bower y Wiersema, 1999, han criticado esta estrategia por su fiabilidad a la hora de comparar. No obstante, gracias a la posibilidad de ahondar en el contexto donde se realiza el estudio, se logra evidenciar las limitaciones de las comparaciones y con ello, profundizar en elementos que más que comparar permiten describir la realidad.

El estudio se desarrolló en tres fases, la primera fue la revisión documental, esta se llevó a cabo durante los tres últimos meses del 2018. En ella, se realizó una búsqueda de antecedentes investigativos en las que se hizo la lectura de 43, artículos de investigación, utilizando las palabras clave: escuela rural, escuela pública y gobierno de los bienes comunes. En ellos se encontró poca información sobre la comprensión de las escuelas rurales e incluso sobre la configuración de lo

público en lo rural, del total se seleccionaron cinco por su pertinencia con el objeto de investigación.

De la revisión se encontró que *lo público* se ha utilizado para comprender las dinámicas urbanas, generando muy poca información sobre lo rural. De ahí que se llegó al modelo teórico de Elinor Ostrom, quien desarrolla la comprensión de los bienes de uso común en donde se analizan estos espacios o bienes que no caben en la descripción de lo privado y tampoco de lo público. Es de resaltar, que hay un largo camino teórico por recorrer para comprender las dinámicas rurales que se gestan hoy y especialmente los órdenes que sociales de las escuelas de estas áreas.

La segunda fase, fue el trabajo de campo. Tuvo lugar entre el 13 de septiembre y el 10 de diciembre de 2019, para iniciar se realizaron entrevistas semiestructuradas a agentes educativos y representantes de la institucionalidad (tabla #1), seguido de lo cual se diseñaron los talleres investigativos, orientados por metodologías de la educación popular y la comunicación popular.

*Tabla 1 Roles y Número de entrevistados*

<b>Rol</b>	<b># de personas</b>
Profesores de la escuela	3
Rectores de Instituciones educativas	2
Miembros del gabinete administrativo del municipio de Ginebra	2
Líderes comunitarios/Presidentes de las JAC	7
Adultos con conocimiento de las historias de las veredas	5

**Fuente: Elaboración propia**

Se tuvo en cuenta la premisa aprender haciendo y todos tuvieron un carácter altamente participativo, del que se derivaron productos como carteleras, dibujos,

murales y cartas, recogidos en fotografías. Estas técnicas fueron utilizadas porque los niveles de lectoescritura de los adultos en lo rural son bajos y en se trabajó con niños, de acuerdo con Cohen, estos métodos estimulan la comunicación interpersonal en ellos (2012). Asimismo, se realizaron entrevistas a personas clave en la comunidad, que permitieron indagar con mayor detalle en diferentes aspectos hallados en los talleres. Por último, se realizó un encuentro en la vereda en donde se presentaron los hallazgos a la comunidad y se validó con ellos la información encontrada.

En total, se realizaron 10 entrevistas semiestructuradas, cuatro talleres investigativos, un grupo focal y un taller de validación y cierre. De estos, participaron 59 personas, 37 mujeres y 23 hombres. La tabla #2 presenta la desagregación poblacional de los participantes del estudio, quienes lo hicieron de forma voluntaria y consciente.

*Tabla 2. Número de participantes desagregados por población y técnica de investigación*

<b>Técnica</b>	<b>Mujeres adultas</b>	<b>Hombres adultos</b>	<b>Niños</b>	<b>Niñas</b>
Entrevistas	6	4		
Grupos Focales	7	1		
Talleres investigativos	2	2	14	17
Talleres Validación y cierre	19	9	14	17

**Fuente:** Elaboración propia

La tercera fase fue el análisis de la información, para lo cual se empleó el método inductivo, sistematizando la información recogida en campo, realizando ejercicios de lectura, re-lectura y triangulación de la información con la teoría definida para la comprensión.

### **3. Referencias teóricas**

Este apartado presenta el análisis de la información teórica encontrada en fuentes secundarias, con la que se definen dos categorías de trabajo para orientar los resultados de la investigación. La primera, es las escuelas rurales y la segunda es el gobierno de los bienes comunes. Estas, sirvieron como modelos teóricos para orientar el trabajo de campo y el análisis de los resultados.

### **3.1. Escuelas rurales:**

Las escuelas en este estudio son comprendidas de manera compleja. A partir de una revisión teórica se logra definir que las escuelas están conformadas por tres elementos “(...) *Infraestructurales* (edificación, espacio de recreación, materiales pedagógicos, útiles escolares, transporte, alimentación, implementos tecnológicos, entre otros); *humanos* (maestros, padres de familia, estudiantes, entre otros); e *institucionales* (currículos, cantidad de profesores, semanas de clase, sueldo de los profesores, entre otros)” (Alarcón, 2016). Si bien estos elementos no se configuran de la misma forma en todos los contextos sí son compartidos en todos los escenarios donde ellas existen.

Teniendo como punto de partida estos tres elementos, en el análisis comprende las escuelas como territorios vivos y dinámicos, sujetos al contexto en el que se encuentran (Rivera, 2015) y cargadas de sentido.

Las escuelas rurales son un territorio fundamental en la vida del campo por las prácticas que se gestan en ella tanto a nivel interno como a nivel externo. Estas no sólo resultan ser un espacio físico en el que se realiza la prestación del servicio educativo como lo presentó Parra (1996), sino que además configuran dimensiones de los órdenes sociales que se tejen en la ruralidad a nivel social, cultural, económico, político e histórico.

“Como evidencia la amplia literatura ya existente, las escuelas rurales nacieron como plataforma para hacer llegar la cultura y el conocimiento a aquellos territorios caracterizados por el aislamiento, la precariedad o la

confluencia de diversos factores que los colocaban en situación de desventaja, convirtiéndolas así en el estandarte del bien común para las comunidades rurales” (Vásquez, 2016).

A nivel sociocultural “son parte fundamental del tejido social y comunitario de los territorios donde se insertan” porque promueven el desarrollo de capital social, permitiendo en ellas un intercambio vital para la vida en las comunidades rurales (Núñez, et. al., 2016), permitiendo con ello la gestación de valores como la solidaridad o el sentido de colectividad y propicia la movilidad social.

También, la escuela en territorios rurales cumple funciones vinculantes, que no son sustituibles por otras instituciones (ibídem). Esto, reafirmando el postulado de Gallardo (2011) quien evidencia que las escuelas son las únicas instituciones formales que logran darle voz a las comunidades rurales, configurándolas como un espacio de posibilidades para los habitantes de estas zonas, incluyendo a las mujeres, quienes en su mayoría en lo rural no cuentan con un espacio para actividades de descanso o diversión y el encuentro con otros, apareciendo la escuela como “casi el único espacio legítimo de uso de su tiempo por fuera de las actividades productivas y reproductivas” (Osorio, 2009, pp.13).

Dentro de los actores que hacen parte de las escuelas, se encuentra los profesores, los estudiantes y los padres de familia, quienes conforman comunidad educativa. Adicionalmente, los presidentes de junta de acción comunal, las ONG's o instituciones privadas que realizan capacitaciones en las escuelas, las iglesias, algunas empresas de carácter privado, también tienen injerencia en las escuelas rurales, tanto en su configuración como en el lugar que estas representan para los territorios donde se presentan.

Asimismo, a nivel económico, las escuelas se presentan como el primer lugar en el que los habitantes de estas zonas tienen contacto con el aprendizaje formal y con ello, con la posibilidad de hacer parte de otros escenarios que pueden aumentar su movilidad social. No obstante, es de resaltar que las escuelas rurales han sufrido

una limitación a las labores agrarias, pese a que, como se evidencia en teorías de las nuevas ruralidades como la expuesta por Pérez (1994), en el campo cada vez hay una mayor diversificación de las prácticas económicas. Las escuelas, también son fuentes de empleo para algunas pocas personas en las comunidades. Este es el caso de la o el docente, la persona dedicada a las labores de aseo y cocina, la persona que apoya el transporte escolar, o la persona dedicada a los temas de arreglos de la infraestructura en general.

A nivel político las escuelas rurales cumplen un rol determinante. Este suele ser uno de los pocos espacios donde se pueden llevar a cabo de forma organizada encuentros comunitarios o de tipo decisorio en las comunidades rurales. Este nivel político, se evidenciará con mayor detalle en el apartado de análisis del presente documento.

En Colombia, las principales apuestas de la legislación educativa han estado enfocadas a mejorar la cobertura y la calidad de la prestación del servicio educativo. Es así que, a partir de la Ley General de Educación, promulgada en 1994, se han realizado una serie de reformas y cambios en las disposiciones que buscan materializar dichas apuestas.

De acuerdo con el diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación en 2016 previo a la formulación del Plan Decenal de Educación 2016 - 2026, los indicadores en materia de cobertura han mejorado considerablemente en el país. Desde 2011 todos los grados de la educación básica y media son gratuitos, la tasa de cobertura en el país es del 97%, y se han construido numerosas aulas y colegios que mejoran las condiciones en la prestación del servicio (MEN,2017). Empero, la tarea en temas de calidad aún es ardua, las desigualdades de la educación urbana respecto de la rural, arrojan tasas con varios puntos porcentuales de diferencia, dejando en una notable desventaja a la educación en las áreas rurales, lo anterior en parte es justificado por el conflicto armado y la despoblación del campo (ibídem, pág. 1).

A nivel normativo, la Ley 715 de 2001, dictaminó un nuevo orden para los establecimientos educativos que tuvo consecuencias en la administración de los mismos. En efecto, el artículo 9 señala la división entre centros e instituciones educativas; los primeros sólo ofrecen una parte del total de grados necesarios para completar el ciclo de educación y los segundos ofrecen la totalidad de cursos es decir de preescolar a noveno grado. Además, sobre los centros educativos señala: “deberán asociarse con otras instituciones con el fin de ofrecer el ciclo de educación básica completa a los estudiantes” (Colombia, 2001).

Asimismo, hubo un cambio trascendental con relación a la financiación. Previo a la Ley, el Sistema General de Participaciones contaba con más recursos destinados al sector educación y se distribuía de acuerdo con las necesidades que cada administrador de los establecimientos educativos determinaba como prioritaria. Con la Ley, se determinó que los recursos destinados desde la nación a las instituciones educativas se asignarían por estudiante, cubriendo todos los gastos relacionados con la prestación del servicio educativo generando la necesidad de realizar priorizaciones en la inversión con menos libertad de la que tenían las escuelas.

Esta Ley, trae un cambio sustancial en la forma en cómo se organizan las escuelas rurales y como estas se gestionan, como se evidenciará en el análisis, en donde si bien de forma normativa se deberían definir como espacios públicos, hay una historia de origen y significado que no es tomada en cuenta por este sistema y la imposición de esta ley, que tiende a profundizar la brecha de su existencia al compararla con las escuelas de las zonas urbanas.

Dada la complejidad de esta categoría, es de señalar que el presente análisis es una fotografía del momento en el que se hace el estudio, en el territorio donde se hace el estudio basado principalmente en la comprensión de la comunidad. Esto, siguiendo a Freire quien afirma que no hay mejor forma de definir las escuelas que a partir de ellas (1972) en su libro pedagogía del oprimido.

### **3.2. Gobierno de los Bienes Comunes:**

La palabra gobierno se deriva del griego *kubernao* que significa dirigir o guiar el curso de un barco (The Vocabularist, 2016).

Los bienes comunes son recursos de uso común como los naturales, *los espacios sociales*, el espacio digital, entre otros. Las acciones o afectaciones que vivan, se reflejan en cada uno de los usuarios de estos bienes, por lo que se han generado ciertas formas de organización no enmarcadas en los esquemas privados o públicos, que han sido estudiadas por algunos académicos.

Las escuelas rurales se analizan como bienes comunes en tanto son un espacio social, que, si bien se enmarca en la concepción de lo público, ha generado dinámicas de acción colectiva que han garantizado su permanencia y subsistencia, dando peso al valor que tienen en lo rural. *“No hay razón para creer, que burócratas y políticos, no importa cuán bien formados, son mejores resolviendo problemas inmediatos que la gente, la verdadera interesada en que las cosas salgan bien”* (Fonseca, 2016 citando a Ostrom, 2009). De ahí que el estudio buscó comprender cómo se desarrolla el gobierno de las escuelas, a partir de los mecanismos y las instituciones orientadas a administrar y gestionarlas.

La creadora del modelo de análisis es Elinor Ostrom, economista y primera mujer ganadora del premio Nobel de Economía (BBC Mundo, 2019). La teoría surge como respuesta a la pregunta por lo que ocurre con la administración y gestión de los bienes comunes, especialmente los recursos naturales, pero no limitado a ellos. En sus escritos, señala que es deber de quienes acogemos este modelo teórico seguir indagando sobre cómo se gestan estos gobiernos en cada una de las instituciones para evitar generalizaciones.

Ostrom sugiere superar la dualidad existente entre lo público y lo privado, iniciando con la pregunta *¿Es Leviathan la única forma de gobernar?* (1990, p. 12.)

argumentando que esta forma de analizar, ha limitado la comprensión de las acciones desarrolladas por las personas que gobiernan los bienes que no se enmarcan en esa dualidad, evidenciando que lo que ocurre con ellos no es sólo lo que pasa con ellos en sí mismos, sino también las afectaciones que sufren por su condición dinámica y viva, como es el caso de las escuelas, que hacen presencia en un territorio con particularidades que las constituyen.

Así, de acuerdo con diversas teorías de análisis de gobierno y de racionalidad económica, de los diferentes elementos que conforman las sociedades que habitamos, hay unos espacios/recursos/información que no logran hacer parte de lo que se conoce como público o como privado, estos según Ostrom han sido gobernados en el marco de la acción colectiva. La autora señala tres teorías que evidencian hasta el momento de la presentación de su modelo de análisis, cómo se concebía la administración de estos, estas son la tragedia de los comunes de Gerret Hardin, el dilema del prisionero de Jhon Nash (Monsalve, 2003), y la tercera es la del llamado *Free Rider* de Olson (1965).

La autora evidencia un vacío teórico de comprensión sobre la forma en cómo se gobiernan en el sentido del griego *kubernao*, estos bienes que no pertenecen a la concepción pública o privada del modelo económico que nos rige, por lo que propone una nueva forma de llevar a cabo el análisis teniendo como fundamento una concepción menos individualista de los seres humanos y de las colectividades y dando cuenta de cómo la generación de capacidades en las personas puede lograr que no se caiga en los desenlaces fatídicos de ninguno de los tres modelos teóricos señalados.

Así, Ostrom da cuenta de cómo se han diversificado las formas de gobernar los bienes comunes, generando mecanismos apropiados y eficientes para la toma de decisiones y promoviendo otros para la regulación de los conflictos de intereses. Este es el caso de las escuelas rurales, en las que se han hecho evidentes diferentes mecanismos que han mutado a lo largo del tiempo, pero que en el fondo consolidan una misma apuesta de mantener en pie las escuelas.

El modelo teórico en mención es amplio y para efectos de la investigación se tomaron en cuenta las siguientes categorías propuestas por Ostrom: reglas congruentes, monitoreo, sanciones graduales, mecanismos de resolución de conflictos y derechos legítimos a la organización o la acción colectiva.

#### **4. Resultados: análisis escuela Juana de Arco, Vereda Patio Bonito, Concentración de Desarrollo Rural La Selva.**

En esta sección se evidencian los resultados del trabajo de campo. Como primer apartado, se presenta *la trayectoria*, en él se da cuenta de tres momentos importantes en la vida de la escuela. Seguido de eso se presenta el apartado *ni pública ni privada* en el que se analizan los resultados del trabajo de campo, a partir de elementos presentes en el modelo teórico de Ostrom. Es de resaltar que estos resultados fueron validados en un taller comunitario del que participaron más de 40 habitantes de la vereda.

##### **4.1 La trayectoria:**

Patio Bonito es una vereda del municipio de Ginebra, Corregimiento de La Floresta, ubicada entre los 1000 y los 1800 msnm. Sus principales actividades económicas actualmente es la viticultura y el cultivo de café. Está ubicada a seis kilómetros por vía destapada del casco urbano del municipio. Hay transporte público y ruta escolar. En la vereda habitan 212 familias y en 2018 había 54 niños (IMCA, 2018).

La escuela Juana de Arco fue construida en 1973 con apoyo de la Federación Nacional de Cafeteros, actualmente es una de las 7 sedes de la Concentración de Desarrollo Rural La Selva. La sede cuenta con dos aulas de clase, una sala de sistemas con dos equipos de cómputo una cocina, dos baños uno para primera infancia y uno para primaria, y un comedor.

##### **-Los inicios:**

La vereda Patio Bonito se conformó hacia el año 1940, por unas pocas familias provenientes de la región de Caldas y Tolima. Con la llegada del cultivo de café a la

vereda, hacia finales de la década de los 50, llegó también el comité de cafeteros a promover buenas prácticas en el manejo de los cultivos y a incentivar el uso de tecnologías para el máximo aprovechamiento de este producto agrícola. La alta rentabilidad que estaba generando en los productores agrícolas y el sustancial apoyo que estaba brindando la Federación motivaron el desarrollo de Patio Bonito a nivel económico. La vereda siempre fue reconocida por su unión. Los habitantes de esta comunidad en su mayoría son familiares cercanos o lejanos por lo que han contado con prácticas socioculturales muy similares.

En la década del 60 la comunidad encontró necesidad de tener una escuela, que permitiese a los más de 50 niños que habitaban allí estudiar como medida para la movilidad social.

*“(…) Una vez estuvimos en unas fiestas del campesino en {la vereda} Las Flautas y usted no me va a creer, pero ese día el alcalde nos hizo hasta llorar. Eso nos echó un discurso que hasta nos hizo dar cuenta de que, aunque nos estuviera llegando muy buena plática por el café, eso no era todo en la vida, sino que también teníamos que tener otras prioridades como una escuela o un puesto de salud (...)”* (Líder comunitaria, entrevista en campo, 2019).

Ya para esta para esta época, la Junta de acción comunal llevaba 4 años funcionando de manera legal y se movilizaba fuertemente por la comunidad. De ahí que en 1963 iniciaron la gestión para que los niños pudieran recibir las clases en la vereda.

*“(…)Mi mamá me cuenta que eso fue una pelea en la vereda, después de la fiesta del campesino de ese año, ellos hicieron una reunión de la junta de acción comunal y allí propusieron construir una escuela, pero muchos decían que no, que para qué, pues porque no le veían necesidad (...) Yo creo que eran muy ignorantes, pensaban que el café les iba a durar toda la vida y pues hoy es que nos dimos cuenta que eso no fue así”*

Este diálogo abierto duró aproximadamente un año y para 1964 iniciaron las primeras clases en la vereda en la finca Las begonias, la profesora Constanza tuvo en la bodega donde guardaban el alimento para los pollos y gallinas desde ese día a más de 50 niños bajo su cuidado. El salario de esta profesora era pago por los agricultores,

*“(...) No, no es que fuera una mensualidad como las de ahora en los colegios. En esa época el que podía daba y el que no pues no, hasta los que no tenían niños en la escuela ayudaban para que la profesora les pudiera dar las clases” (Profesora de primaria, entrevista en campo, 2019).*

Además, no contaban con ningún aval de tipo institucional. Pero desde este año, la Junta de acción comunal se siguió movilizando en pro de conseguir recursos para tener un espacio físico y claro, el aval del municipio para dictar las clases. Este último fue conseguido en 1968, gracias a la gestión del presidente de Junta de ese momento.

Ya los años 70 y 71 las negociaciones que hacía la Junta de Acción Comunal de la vereda con el municipio, comenzaron a recibir el apoyo de la Federación de Cafeteros, quienes hacia los años 60 dieron fuerza a lo que hoy se ha establecido como la línea de extensión rural que le ha apostado no sólo a asistencia técnica para los cultivos, sino también a fortalecer el área social de las comunidades donde se sembraba el café (*Líder extensión rural, entrevista en campo, 2019*). Una de las apuestas programáticas de la Federación en todas las zonas donde hacían incidencia, era fortalecer la educación, puesto que se hizo evidente que no era suficiente tecnificar los cultivos y fortalecer el comercio del producto, si no también

“Se requiere necesariamente de agricultores que sepan leer y escribir, que entiendan lo que lean, que utilicen la información tanto del entorno como la producida en la finca para mejorar las decisiones futuras; agricultores que sepan manipular las matemáticas básicas para poder dimensionar más exactamente el comportamiento ya sea de una plaga, de los fenómenos de

la naturaleza, de su cultivo o de los eventos internos o externos que lo afectan”. (Jaramillo, P, s.f.)

De ahí que, gracias a la lucha de los presidentes de la JAC, las negociaciones entre la federación, el gobierno municipal de Ginebra, y el gobierno departamental del Valle del Cauca, se inició la construcción de la escuela Juana de Arco con presupuesto del gobierno departamental, de la Federación y con apoyo de mano de obra de la comunidad. De las jornadas de apoyo, participaban los hombres y mujeres de la vereda; los primeros con trabajo en la construcción y las segundas cocinando las meriendas y algunas de ellas pintando en la obra. *“Yo recuerdo con mucho cariño esa obra porque era como una excusa para conversar y encontrarnos” (Líder comunitaria, entrevista en campo, 2019).*

La escuela se construye a partir del interés que generó comprender el desarrollo más allá de lo económico, en este caso desde una aproximación del desarrollo humano que de acuerdo con el PNUD citado en Cejudo, (2006) es “el proceso de expandir las opciones de las personas”, en este caso la educación se evidenció



como un camino hacia la mejoría de las capacidades que de acuerdo con Sen (1985), son necesarias para obtener la libertad que conduce a este enfoque del desarrollo, siendo las más propicias para fortalecer la libertad.

Este territorio, además de las clases, se convirtió en el lugar de las reuniones de cualquier entidad que buscaba trabajar con la comunidad, así como el de las fiestas y de las asambleas de la JAC. Siempre que se requería algún permiso para utilizar el espacio físico de la escuela era suficiente con solicitar la

llave en la casa más cercana de la escuela, que es el lugar donde reposaban y allí la entregaban.

*“Yo no recuerdo muchos, de pronto alguna vez que partieron una mesa o una silla en alguna charla o evento, pero lo que uno veía es que la gente siempre ha sido muy juiciosa con la escuela y si dañan reponen”*

En 1994 se eligió alcalde por tercera vez desde que se iniciaron las elecciones populares en Colombia. La vereda trabajó muy unida para lograr que el candidato de su preferencia fuera elegido, incluso en Ginebra se escuchaba entre charlas cotidianas que esta vereda era la sede de campaña del candidato. De acuerdo con los habitantes de la vereda, la escuela sirvió para archivar documentos y para reuniones de planificación con el candidato. Frente a este uso, no hubo ningún rechazo por parte de la comunidad y siempre trabajaban junto a los líderes de la vereda.

***b. Transitando:***

Tras la construcción de la escuela, se generaron varias dinámicas en torno al *kubernao*. Gracias a su formalización que llegó hacia 1987, la Secretaría Departamental del Valle del Cauca, hacía llegar el dinero a la escuela y la docente, siguiendo algunos parámetros normativos, debía decidir la forma de invertir los recursos. Todas las profesoras que ocuparon su rol en esta vereda, tenían en cuenta a la JAC para la toma de decisiones, llamándolos a reuniones periódicas, en donde también se encontraban no sólo personas que tenían hijos, sino abuelos o personas sin hijos que habitaban en la comunidad. Siendo la escuela un bien de todos. De ahí que la comunidad trabajaba realizando mingas, bazares y otras actividades para recolectar fondos y sumar al recurso proveniente de la Secretaría y con ello hacer mejoras en la escuela.

No hay ningún recuerdo entre los anaqueles de la memoria de los habitantes de Patio Bonito, en el que se realizara algún cambio o se tomara alguna decisión sobre la escuela sin el consentimiento al menos de los padres y del presidente de la JAC.

Como se mencionó en el apartado 2 del presente artículo, la Ley 715 de 2001 aprobó un cambio sustancial en la forma como se concebían las escuelas rurales, categorizándolas como centros educativos, parte de Instituciones Educativas que les permitan completar el ciclo a los estudiantes. En 2001, a causa dicha ley la



Secretaría de Educación del Departamento del Valle, de la mano con la JAC de la vereda, iniciaron la gestión para que la pudiera continuar con su funcionamiento,

*“Ese lineamiento vino desde el Ministerio, nos tocó asumir el padrinazgo de las escuelitas que estaban en lo rural*

*y además de los trámites que nos tocó hacer eso en algunas comunidades fue una pelea con la gente porque no entendían cómo iba a funcionar la escuela, es que esas escuelas eran administradas por los mismos campesinos” (Rector de la IE, entrevista en campo, 2019).*

Lo anterior, generó la necesidad de un diálogo abierto entre los rectores, la Secretaría de desarrollo del municipio, la Unidad Municipal de Asistencia Técnica Agrícola, UMATA y las juntas directivas de las juntas de acción comunal. Los diálogos resultaron en largos debates en búsqueda de resolver cómo adecuar el mandato del nuevo decreto a la realidad tanto de las escuelas de las veredas, como de los colegios que estaban en el casco urbano y ahora debían asumir el reto de cobijar las demás sedes.

El proceso tardó más de dos años. De acuerdo con los relatos de los líderes de la vereda, hubo dos puntos de discusión:Cuál I.E. quedaría con la escuela y cuáles

serían las condiciones del uso del espacio para quienes no hacen parte de la escuela como es el caso de la Junta de Acción Comunal.

Aunque el primer punto no era decisión de la comunidad, sino de los organismos gubernamentales que estaban a cargo de este proceso. Era claro que este era un punto muy importante e iba a ser trascendental para el curso de vida de la escuela. Así pues, tras las jornadas de diálogo con todos los actores, se definió que la escuela haría parte de la Institución Educativa de Desarrollo Rural Concentración. Esto marcó un hito en la comunidad que se hace evidente en todos los espacios de diálogo sobre la escuela, los relatos de quienes llevan más tiempo habitando allí reflejan un antes y un después de la escuela, porque “*{la escuela} era nuestra, seguía siendo, pero ahora nos tocaba pedir permiso para usarla, eso fue difícil de entender*” (Adulta mayor habitante de la vereda, entrevista en campo, 2019).

Lo anterior, refleja una ruptura respecto de la concepción de la escuela. En sus inicios fue gobernada en el sentido de la palabra griega *kubernao*, como un bien de uso común de acuerdo con la concepción teórica de estos. Empero, al iniciar a hacer parte de la Institución Educativa, la lógica de comprensión para los habitantes de la vereda tuvo que cambiar. Ya la escuela no era de ellos en el sentido estricto y como se concibió en los inicios, sino que esta comenzó a ser un bien administrado por el sector público únicamente.

### **c. En la actualidad:**

La escuela Juana de Arco, ubicada en la vereda de Patio Bonito en 2019 contaba con 19 niñas y 8 niños en primaria y 5 niñas y 4 niños en preescolar, para un total de 36 niños y niñas. Pertenece a la Concentración de Desarrollo Rural La Selva. El municipio no tiene competencia sobre la educación, por lo que esta IE es regida por la Secretaría de Educación del departamento del Valle del Cauca.

El rector de la I.E. no es muy cercano a la comunidad y aunque le es muy difícil visitar la vereda con periodicidad por la gran cantidad de ocupaciones que tiene,

escucha atentamente a la comunidad siempre que hay algún requerimiento de su parte y está dispuesto a apoyar la transición de los estudiantes de la escuela a la sede de bachillerato. *“Yo no lo puedo decir mentiras, para mí es muy difícil ir hasta la sede, pero confío mucho en la docente que acompaña esa escuela uno ve que la escuela” (rector)*. Pese a esto, los habitantes de la vereda guardan una relación cercana con el rector, la cual conservan a través de una de las líderes comunitarias.

La escuela ha sido un motor de acciones para los habitantes de la vereda desde su conformación, hasta las diferentes decisiones que se han tomado a lo largo del



tiempo. Como motor, ha impulsado transformaciones en la vida de las personas, pero también ha sido sujeto de transformaciones gracias al paso de las personas por ella. Así, que se generaron

liderazgos capaces de presentar ante los gobiernos locales la solicitud de la creación de la escuela o de negociar con la institucionalidad para garantizar que las reglas establecidas de forma legítima en la comunidad, llegaran a incidir en lo legal. Lo que Ostrom analiza como acción colectiva.

Uno de los tipos de legitimidad planteados en la literatura la define como “la que deriva del reconocimiento y la aceptación social, que se manifiesta en la habitual obediencia de la población al poder constituido” (López, 2009). El análisis de información, evidencia cómo esta prima en el *kubernao* de la escuela. Siendo la principal movilizadora de las acciones que se gestan en ella, incluso más que la legalidad.

Respecto de la estructura física de la escuela, las personas de la comunidad se han reunido constantemente para generar acciones de mejora en ella, no hay una sola de las obras recientes de la escuela que no hayan sido aprobadas en la asamblea de la JAC, en la que se evidencia la participación no sólo de padres de familia de los niños, sino de todas las personas que habitan en la vereda.

*“Usted ve que esa escuela está mejor que muchas de las escuelas de la zona rural de Ginebra y eso no tiene otra razón de ser que el cariño que esa gente siente por la escuela, ellos sí valoran lo que tienen y trabajan mucho para mejorarla, ellos piden, pero también dan” (Secretario de la UMATA, Entrevista de Campo, 2019)*

Actualmente la vereda cuenta con un apoyo anual para obras de infraestructura que les brinda una ONG, cuatro de las cinco ayudas económicas que han recibido han sido invertidas en la escuela, con ello han mejorado el techo, los baños y la cocina.

*“Para nosotros Patio Bonito es una de las veredas más organizadas podríamos decir que de todos los municipios el Valle donde hacemos presencia, uno ve que la gente realmente está dispuesta a colaborar y en los proyectos de mejoramiento de infraestructura, de las catorce veredas que apoyamos, son las que más dinero ponen de contrapartida, no porque tengan mucho, sino porque se movilizan como comunidad para conseguirlo” (Líder de proyecto ONG, Entrevista en campo, 2019)*

Las llaves de la escuela las tienen la profesora de la sede de primera infancia quien es nacida en la vereda y el presidente de la JAC. Cada vez que se requiere hacer un evento, reunión o capacitación, se dialoga con el presidente de la JAC y el permiso es concedido, no se encuentra ninguna ruptura respecto del cuidado que ella ofrece a la sede.

*“Aquí hay cambios porque la comunidad es unida, entonces nos movemos mucho para mostrarle a los que nos pueden ayudar que, así como con plata de*

*ellos, también nosotros estamos poniendo”. (Docente preescolar, entrevista en campo, 2019)*

Lo anterior, da cuenta de cómo aún con las consecuencias que trajo el cambio en la forma de administrar la escuela, la comunidad sigue concibiendo este bien como uno de uso común. La forma de gobernarla se puede analizar como gobernanza, entendiendo el concepto como: “red de instituciones e individuos que colaboran juntos y unidos por un pacto de mutua confianza”, que conducen a un objetivo común (Zurbriggen, 2011).

#### **4.2 Ni pública ni privada**

La escuela Juana de Arco como se concibe por la normatividad colombiana, es un bien público, aunque como se hizo evidente en el apartado *transitando*, el cambio de estructura del gobierno, generó no sólo dudas por parte de los habitantes de la vereda respecto de su autonomía sobre el manejo de la escuela, sino también sobre quién gobernaba este bien común.

Así, la escuela para los habitantes de Patio de acuerdo con sus propios comentarios no es “ni pública, ni privada”, sino que es de la comunidad y de acuerdo con el análisis, se gobierna como un bien de uso común. Los descriptores presentados en la tabla 3, son las analizadas por Ostrom en los casos presentados en su libro Gobierno de los Comunes (Ostrom, 1990, p.180).

*Tabla 3 Categoría, Análisis E. Juana de Arco*

<b>Categoría</b>	<b>Análisis en la escuela Juana de Arco</b>
Reglas	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Las llaves las mantiene la profesora de preescolar de la escuela y no la de primaria como en las demás sedes de la IE.</li><li>2. Si se realizan actividades durante el tiempo de las clases en</li></ol>

Congruentes <sup>1</sup>	<p>espacios como el comedor de los niños, se les informa a las docentes.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Las decisiones sobre los arreglos de la infraestructura se toman en asamblea con la JAC, al rector e le informa.</li> <li>4. Si alguna ONG o cualquier otra institución quiere hacer actividades en la escuela, debe informar al presidente de la JAC, quien a su vez lo dialoga con la junta directiva de esta.</li> <li>5. Si los niños desean permanecer más tiempo del destinado para la clase en la escuela, la docente de preescolar es la encargada de cerrar la escuela. Este acuerdo se realizó entre los padres de familia.</li> <li>6. Los niños pueden jugar en la escuela cuando no tienen clase.</li> <li>7. Los eventos que se realicen en la escuela deben garantizar que se cuida el mobiliario, de lo contrario deben pagarlo.</li> </ol>
Monitoreo	<p>Aunque no hay un sistema como los referidos por Ostrom en donde se monitoree el comportamiento de las personas respecto del bien, sí se evidencia un “<i>control cuasivoluntario</i>” (p. 105), en donde hay tanto respeto por el bien común, que ninguna persona ha cometido faltas graves frente a la escuela. Todo lo contrario, siempre que se piensa en ella, hay comentarios de recuerdos gratos y de cuidado.</p>
Sanciones Graduales	<p>La única sanción que se hizo manifiesta en los relatos, es que en el caso de dañar una silla o mesa de la escuela se debe pagar. Por lo demás aún no se hace necesario generar sanciones. Las personas siguen las reglas de uso cuando la escuela es utilizada para temas promovidos por un grupo particular y no por toda la comunidad.</p>
Mecanismos de resolución de conflictos	<p>La tensión presentada en el apartado transitando por causa de la ley que generó un cambio en la forma de gobernar la escuela, llevó a reuniones de la Junta de Acción Comunal, en donde teniendo la</p>

<sup>1</sup> Las reglas fueron escritas por primera vez durante la realización de uno de los talleres investigativos. Estas son conocidas de manera verbal por los habitantes de la vereda y han sido transmitidos de generación en generación.

	participación de varios miembros de la comunidad, se tomaron decisiones para el manejo de esta tensión. Así este mecanismo está siendo utilizado y es el principal para resolver cualquier conflicto que se encuentra.
Derechos legítimos a la organización/ acción colectiva	La junta directiva de la Junta de Acción Comunal se presenta como un actor fundamental para la toma de decisiones sobre la escuela. Este es un organismo legalizado con la ley 743 de 2002 y legitimado por la comunidad. Es en el marco de esta institución en donde se están gestando todas las acciones relacionadas con el <i>kubernao</i> de la escuela.

Fuente: Elaboración propia

Estos descriptores, evidencian que sí se está desarrollando el gobierno de este bien a través de la acción colectiva. “Los usuarios del bien común, frecuentemente llevan a cabo sus propias reglas sin crear jurisdicciones formales de gobierno para este propósito” (Ostrom, 1990, p.101), de ahí que hay una lista de reglas sobre el comportamiento de y en la escuela, definidas históricamente por la comunidad de forma tácita, haciéndolas legítimas.

Asimismo, aunque no hay unos castigos definidos explícitamente, el rol de la escuela es tan trascendental que todas las personas muestran respeto hacia ella, siendo su historia, legado y el respeto por los niños (Notas de campo, 2019) lo que promueve el autocontrol cuasivoluntario referido por Ostrom, reafirmando su premisa que señala cómo la actuación cooperativa y colectiva sobre un bien genera incentivos para que las personas no se extralimiten con el uso del bien (1990, p.93).

Respecto de los mecanismos para resolver los conflictos. De acuerdo con Ostrom este es uno de los principales medios a través de los cuales las personas logran administrar un bien común. En este caso, se presentan reuniones lideradas por la JAC en donde se toman decisiones sobre qué hacer cuando se presenta algún conflicto. “Si los individuos que cometen errores o enfrentan problemas que

ocasionalmente los previenen de seguir las reglas no tienen acceso a mecanismos que les permitan componer la brecha en su desempeño de forma que sea aceptable, las reglas pueden ser vistas como injustas” (Ostrom, 1990, p.100).

Se hace evidente que posibles cambios en la junta directiva de la Acción Comunal, que lleva más de 10 años en este rol, o el cambio del rector de la I.E. a la que pertenece la escuela, pueden generar transformaciones en la forma en como esta se viene gobernado.

Llama la atención la presencia de la JAC como organismo legitimado para la toma de decisiones, “en la búsqueda del bienestar de la comunidad y también en su permanente interlocución con el estado y sus estructuras, las juntas de acción comunal cumplen una gran diversidad de funciones y asumen otras con facilidad” (Jaramillo, 2009). haciendo de ella, la más legítima para acompañar la toma de decisiones respecto de la regla, así como resultan ser quienes monitorean el cumplimiento de las reglas tácitas de la escuela.

El cambio ocurrido por la ley 715 de 2001, fue determinante para la generación de la tensión existente entre los mecanismos institucionales del gobierno de la escuela y los legítimos, aceptados por la comunidad. Esto se evidencia en los tres elementos que conforman las escuelas, la infraestructura, lo humano y lo institucional.

## **5. Consideraciones finales**

La comunidad de la vereda Patio Bonito, se caracteriza por ser una de las más unidas del municipio. Esto se debe en parte a la capacidad de auto organización “que exige una fuerte capacidad de acción colectiva y autogestión, así como un alto grado de capital social en el parte de los interesados” (Ostrom, 2011, p.44). que han mantenido los líderes en el tiempo gracias a la legitimidad que tienen en su comunidad. De ahí que la escuela sea un bien gobernado por la comunidad y que aún en el marco de la baja importancia que tienen las escuelas rurales en el país o

de su escasa importancia para los tomadores de decisiones, (PNUD, 2011), sigue adelante en esta comunidad, manteniendo su estructura física en buenas condiciones, así como su condición de espacio de relacionamiento social.

Llaman especialmente la atención, las estrategias de cooperación conformadas por los habitantes de la vereda, en donde se gesta un contrato vinculante del que participan no sólo los de la comunidad, sino también los rectores e incluso la Secretaría de Educación. Con lo cual se gesta cierta interdependencia en donde todos cooperan para evitar perder todo el potencial del bien de uso común. Este contrato en los casos de investigación de Ostrom es uno de los responsables de la garantía de existencia de estos bienes (1990, p.25).

Por otra parte, se evidenció que, la escuela Juana de Arco no sólo representa en esta comunidad el espacio físico donde se presta el servicio educativo, sino que reafirma “las escuelas son centros sociales, son símbolos de autonomía, de la vida, de la tradición e identidades comunes” (Lyson, 2005). Esto, sin desconocer que de acuerdo con lo encontrado tanto la escuela como la educación son reconocidas como un bien común, de cuidado y administración común.

Los niños que están estudiando hoy en la escuela no tienen una imagen muy clara del pasado de la misma. No obstante, manifiestan sentir mucho cariño por este espacio que los ha visto crecer y que sienten como propio. Aseguran que la JAC es quien gobierna la escuela.

El trabajo colectivo que realiza la comunidad de la escuela en pro del cuidado de la misma, liderado por la JAC es reconocido fuera y dentro de la vereda, otros actores como la UMATA, el rector de la I.E. o los líderes de proyectos de ONG, dan cuenta y valoran altamente el desempeño que tienen en la vereda respecto del cuidado de la escuela y su permanencia en el tiempo. Lo anterior, profundiza la relación existente entre lo legítimo y lo legal, haciéndose evidente el predominio de lo legítimo en estos espacios donde lo legal o lo institucional no se ha hecho tan presente con lo es el campo colombiano.

La ley 715, trajo consigo la necesidad de re-pensarse la escuela para muchas comunidades rurales e incluso para los rectores de colegios que poca atención le es prestada, a estos territorios. De ser un bien administrado por ellos, tuvieron que entrar a negociar con otras entidades para la toma de decisiones que en casos de otras veredas generaron decisiones sobre las que la comunidad no ha estado de acuerdo, aun cuando la escuela ha sido suya desde siempre. Al respecto, la autonomía de las comunidades debería prevalecer a la hora de determinar una política pública que administre cualquier bien o servicio propio de la comunidad. Si bien esto suena abstracto, es necesario reconfigurar la dualidad entre lo público y lo privado, para generar nuevas comprensiones de la administración de estos bienes.

Las escuelas rurales requieren mayor atención gubernamental, sí, pero con el respeto necesario a la autonomía de estas comunidades que las han tenido en pie durante años y hacen de ellas un recurso de gran valor. El llamado a la institucionalidad es hacia las políticas, pero también hacia la formación docente y a los directivos, el lenguaje despectivo que se utiliza hacia las escuelas rurales es parte de los hechos a transformar. Para esto, se pueden generar espacios de diálogo a través de metodologías como la ecología de saberes expuesta por Sousa (2010), con la que evidencia la importancia de reconocer el valor que tienen las distintas epistemes.

La suerte de la vereda Juana de Arco no es la misma con la que han contado cientos de escuelas rurales en el país y en general en otros países de cómo Chile, en donde un grupo de investigadores han hecho evidente durante varios años las implicaciones que tiene el cierre masivo de las escuelas rurales (Redón, 2010; Vásquez, 2016) o en España, en donde han proliferado las denuncias sobre el abandono de las escuelas rurales (Gallardo, 2011). Estas, aún con el gran valor que pueden generar en las comunidades, como se evidencia en la vereda Patio Bonito, son las que menos presupuesto están recibiendo por parte del gobierno y las que más atrasadas están en indicadores de educación (MEN, 2016).

Este trabajo quiso ser un llamado a la reivindicación del valor sociocultural que tienen las escuelas, reflejando cómo, aún con imposiciones legislativas que resultan disruptivas para la armonía de la comunidad, muchas de las escuelas siguen siendo el motor principal de desarrollo en una comunidad al ser un espacio que trasciende la prestación del servicio educativo y configurándose como el más legítimo espacio en las comunidades rurales y siendo gobernado a través de mecanismos que potencian su rol.

## **6. Referencias**

Alarcón, P. (2016). "La escuela rural en el conflicto armado : estudio de las reconfiguraciones de las escuelas en las veredas La Estrella y San Francisco, San Luis, Antioquia" {Trabajo de grado, Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana} Repositorio Pontificia Universidad Javeriana <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35645/Paula%20Alarc%c3%b3n%20Hoyos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ángel, D. (2011). "La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales". Estudios filos nº44. diciembre de 2011. Pag. 9- 37. Universidad de Antioquia. ISSN 0121-3628

Ávila, S. (2001). "La educación como espacio público". En Cuadernos de educador W 2 aflo 02. CIFFyH. UNC

BBC News Mundo. (2019). Qué es la "tragedia de los comunes" y cuál es su relación con Elinor Ostrom, la única ganadora del Nobel de Economía de la historia. [bbc.com/mundo/noticias-49082868](http://bbc.com/mundo/noticias-49082868).

Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 15 (2), 13-23.

Bourdieu, P. (1995). "Capital cultural, escuela y espacio social". Ed. S XXI. México.

Córdoba (2000) "Esa escuela es nuestra". Ponencia presentada en el Congreso Antropología Cultural. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía

Cohen, J. (2012). Measuring and improving school climate: A pro-social strategy that recognizes, educates and supports the whole child and the whole school community. The Handbook of Prosocial Education.

Colombia, Congreso de la República de Colombia. (1994), Ley 115: Por la cual se expide la Ley General de Educación. Adoptada en Santa Fe de Bogotá. D.C. el 8 de febrero de 1994, en: Diario Oficial, núm. 41214.

\_\_\_\_\_, Congreso de la República de Colombia. (2001), Ley 715: Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos

151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Adoptada en Bogotá D.C, el 21 de diciembre de 2001, en: Diario Oficial 44654.

\_\_\_\_\_, Gobierno de Colombia, Ministerio de Educación. (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad.

Cragnolino, E. (2002). "Escuelas, maestro y familias en el espacio social rural tulumbaro." Ponencia presentada en las III Jornadas de Encuentro Interdisciplinario y de Actualización. CIFYH. UNC

Estudio de Casos en Escuelas en Contextos de Pobreza en Chile. AAPE 23, 13. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1722>

Feu Gelis, J. (2003). La escuela rural: apuntes para un debate. Cuadernos de Pedagogía, 327, 90-94.

Fonseca, N. (2016). Elinor Ostrom, primera ganadora del Nobel de Economía. {blog} Disponible en: <https://lametropolitadelasmujeres.wordpress.com/2016/10/15/elinor-ostrom-primera-ganadora-del-nobel-de-economia/>

Freire, P. (1972). Pedagogía del Oprimido. México, Siglo Veintiuno. ISBN: 968-230-236-6

Gallardo, M. (2011). La escuela de contexto rural. ¿De la diferencia a la desigualdad? Revista Iberoamericana de Educación, 55 vol.5. pp. 1 - 10.

González, L. (2015). Bien Común. Disponible en: <http://omal.info/spip.php?article4842>

Guerrero, P. y González, R. (2018). Las juventudes rurales: decisión crucial en la construcción de paz. Revista Cien días, v.93. disponible en: [https://www.cinep.org.co/publicaciones/PDFS/20180893\\_CienDias93\\_9Ciudadanias.pdf](https://www.cinep.org.co/publicaciones/PDFS/20180893_CienDias93_9Ciudadanias.pdf)

Giddens, A. (1995). La Constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración, Argentina, Buenos Aires: Amorrortu.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed. --). México D.F.: McGraw-Hill Education.

Instituto Mayor Campesino, IMCA, (2018). Plan de Vida vereda Patio Bonito. Publicaciones IMCA.

Jaramillo, O. (2009). "El ejercicio del poder en las juntas de acción comunal rurales: el caso del municipio de Sonsón, Antioquia" {Trabajo de grado, Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana}. Repositorio Pontificia Universidad Javeriana disponible en: <https://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/eambientales/tesis18.pdf>

Jaramillo, P. (s.f.). Educación y el Desarrollo Rural: Experiencia exitosa de la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia con particular referencia al caso Caldas Escuela Nueva". Red-ler.org

López, J. (2009). El concepto de legitimidad en perspectiva histórica. Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho. 153-163. n.18(2009) ISSN: 1138-9877

Lyson, T. (2005). "The importance of school to rural community viability" en: The role of education. Mississippi State University. {en línea} disponible en: [http://wrdc.usu.edu/files/publications/publication/pub\\_\\_7937831.pdf](http://wrdc.usu.edu/files/publications/publication/pub__7937831.pdf)

Miranda, L. & Rosabal, S. (2018). La gestión directiva en escuelas unidocentes y dirección 1: Un desafío para alcanzar la equidad educativa en contextos rurales de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22(3),198-227. ISSN:. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194157733010>

Monsalve, S. (2003). John Nash y la teoría de juegos [http://cienciared.com.ar/ra/usr/4/26/john\\_nash\\_y\\_la\\_teor\\_a\\_de\\_juegos.pdf](http://cienciared.com.ar/ra/usr/4/26/john_nash_y_la_teor_a_de_juegos.pdf)

Narodowski, M., Núñez M., Peña, M., Cubillos, F., & Solorza, H. (2016). Estamos todos juntos: el cierre de la Escuela Rural desde la perspectiva de los niños. *Educação e Pesquisa*, 42(4),953-967. ISSN: 1517-9702. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=298/29848830006>

Narodowski, M. (2016). Un mundo sin adultos. Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores. *Perfiles Educativos, Debate*. Buenos Aires.

Nussbaum, M. (2000). La ética del desarrollo desde el enfoque de las capacidades. En defensa de los valores universales. En M. Giusti (Ed.), *La filosofía del siglo XX: balance y perspectivas* (pp. 37–52). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú

Olson, M. (1965). La lógica de la Acción Colectiva. disponible en: [https://ses.unam.mx/docencia/2018II/OlsonMarcur1985\\_LaLogicaDeLaAccionColectiva.pdf](https://ses.unam.mx/docencia/2018II/OlsonMarcur1985_LaLogicaDeLaAccionColectiva.pdf)

Ortega, M.A. (1995). La pariente pobre. Significante y significados de la escuela rural. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Ortiz, L. (1999). Acción, Significado y Estructura en la Teoría de A. Giddens Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 6, núm. 20, septiembre, 1999 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México.

Osorio, F. (2009). Recomposición de territorios en contextos de guerra. Reflexiones del caso colombiano. Memorias del seminario Territorialidades rurales del siglo XXI. Bogotá, Colombia: S.E.

Ostrom, (1990). *Governing of the Commons*. Disponible en: [https://wtf.tw/ref/ostrom\\_1990.pdf](https://wtf.tw/ref/ostrom_1990.pdf)

Parra, R. (1996), *La escuela rural serie: Escuela y modernidad en Colombia vol.2*. Bogotá, Tercer Mundo.

Pérez, S. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. PNUD (2011). *Colombia Rural, razones para la esperanza*. Bogotá: PNUD.

Redon, Silvia y Toledo, Luis (2009). Escuela, Democracia y Ciudadanía. Revista Docencia, 39

Redon, Silvia, Angulo, J. Félix y Vallejos, Natalia L. (2015). El sentido de lo común como

Rivera, A. A. (2015), Estado del arte sobre la escuela rural: Una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. Itinerario Educativo, no. 65, pp. 99-120.

Rodríguez, et. Al. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Serbiula (sistema Librum 2.0)

Santos, B. (2010) Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce, Uruguay. ISBN: 978-9974-32-546-3

Soto, E. (2012), "La ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana: Historia de vida de la maestra rural boyacense.1948-1974", en: Revista historia de la educación latinoamericana. Vol. 14 No. 18, enero – junio. pp. 211 – 243. ISSN-e: 0122-7238.

Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos. España: Ediciones.

The Vocabularist. (2016). The Vocabularist: How we use the word cyber. BBC Magazine, available at: <https://www.bbc.com/news/magazine-35765276>

Universidad de La Salle. (2020). Guía Normas APA Séptima 7.ª Edición 2020". Recursos bibliográficos. 11. Disponible en: [https://ciencia.lasalle.edu.co/recursos\\_bibliograficos/11](https://ciencia.lasalle.edu.co/recursos_bibliograficos/11)

Vasquez, R. (2015). Las escuelas públicas rurales: entre el bien común y la exclusión

Yin, R. (2015). "Case study research: design and methods". (Fifth edition), Long Sage publication

Zamora, C. (2019). "La Tragedia de los (bienes) Comunes Garrett Hardin (1968). [https://www.researchgate.net/publication/337654216\\_La\\_Tragedia\\_de\\_los\\_bienes\\_Comunes\\_Garrett\\_Hardin\\_1968](https://www.researchgate.net/publication/337654216_La_Tragedia_de_los_bienes_Comunes_Garrett_Hardin_1968)

Zurbriggen, C. (2011). Gobernanza: una mirada desde América Latina. *Perfiles latinoamericanos*, 19(38), 39-64. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-76532011000200002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-76532011000200002&lng=es&tlng=es).